HAL
open science

La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3

Viviane Devriesere

▶ **To cite this version:**

Viviane Devriesere. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3. Littératures. Université Rennes 2, 2014. Français. NNT : 2014REN20037 . tel-01127514

HAL Id: tel-01127514

https://theses.hal.science/tel-01127514v1

Submitted on 7 Mar 2015

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.

THESE de l'UNIVERSITE DE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2
MENTION LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES
École doctorale ALL

présentée par
Viviane DEVRIESERE
Préparée au laboratoire CELLAM EA3206
CENTRE D'ETUDES DES LANGUES ET LITTERATURES ANCIENNES ET MODERNES

Intitulé de la thèse

La littérature de jeunesse et l'identité européenne

Étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3

Thèse soutenue le 4 décembre 2014

devant le jury composé de :

Madame Christiane CONNAN-PINTADO,
Maître de Conférences, habilitée, Université Bordeaux 4, Rapporteur
Monsieur Jean-Louis DUFAYS,
Professeur, Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Rapporteur
Madame Marie-José FOURTANIER,
Professeur, Université Jean Jaurès Toulouse 2
Annie ROUXEL,
Professeure émérite, CELLAM, Université Rennes 2, Directrice de thèse

La littérature de jeunesse et l'identité européenne

Étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3

Thèse de l'Université de Rennes 2 sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne pour obtenir le titre de Docteur de l'université de Rennes 2 Mention Langue et Littérature françaises École doctorale AAL

présentée par Viviane DEVRIÉSÈRE

préparée au laboratoire CELLAM EA 3206 (Centre d'études des langues et littératures anciennes et modernes)

Thèse soutenue le 4 décembre 2014

Devant le jury composé de

Madame Christiane CONNAN-PINTADO
Maître de Conférences, habilitée, Université Bordeaux 4, Rapporteur
Monsieur Jean-Louis DUFAYS
Professeur, Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Rapporteur
Madame Marie-José FOURTANIER
Professeur, Université Jean Jaurès Toulouse 2
Madame Annie ROUXEL
Professeur émérite, CELLAM, Université Rennes 2, Directrice de thèse

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

REMERCIEMENTS

J'adresse tout d'abord mes plus vifs remerciements à Annie Rouxel qui m'a apporté tout au long de ma recherche un soutien chaleureux. Sa disponibilité, ses lectures critiques, ses conseils et ses encouragements m'ont beaucoup aidée dans mon travail.

Je remercie également les enseignantes qui ont participé à cette recherche, qui ont mis à ma disposition leurs séquences et étudié des œuvres présentant un personnage européen.

Je remercie M.-Geneviève Prunier, la directrice du CFP, grâce à qui ce travail a commencé, Matthieu Pommiers, le directeur de l'ISFEC AQUITAINE, grâce à qui il a pu continuer et aboutir, Christine Fröhlich, pour ses conseils si judicieux, Maryvonne Piquet et Christine Beaur pour leur chaleureux et inconditionnel soutien.

J'exprime aussi mes remerciements à Françoise Le Corroller et à Jean-Paul Bernié pour la relecture qu'ils ont réalisée de mon travail.

Merci à Sandrine Olabarria et à Stéphane Dupont pour leur aide concernant la mise en forme.

Merci enfin à ma famille, et en particulier à mon fils Aymeric pour son enthousiasme sans faille.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Introduction générale

L'importance accordée à la dimension éducative de l'enseignement, et en particulier à la lecture, a toujours été très forte en France. L'on ne cesse de se demander, au cours des trois derniers siècles, quels livres et combien de livres faire lire aux enfants, et l'on s'interroge sur leur dimension éducative. Dans la seconde partie du XXe siècle, dans les trente dernières années plus précisément, en raison de la massification du public scolaire, du coût moins important du livre et de la place grandissante de la lecture, en raison également des manques relevés dans l'enseignement de la lecture et de la littérature, les programmes officiels font entrer la littérature de jeunesse à l'école. Mais c'est en 2002 que celle-ci figure officiellement dans les programmes ; auparavant, certaines œuvres en relevant se trouvaient dans les programmes, mais sans que soit effectuée une quelconque distinction entre littérature de jeunesse et littérature générale. La littérature de jeunesse conserve une place importante dans les programmes de 2004 et de 2007 (même si, dans ces derniers, le rôle de l'orthographe, du vocabulaire et de la grammaire redevient très important).

Ces programmes insistent sur l'importance de cette littérature pour la construction culturelle et personnelle de l'élève. Progressivement, la fréquentation des œuvres littéraires débutée dès l'école maternelle se poursuit jusqu'au cycle 3. Tout au long de ce cycle, le travail sur la compréhension s'intensifie : les élèves apprennent à comprendre le sens des textes littéraires en en reformulant l'essentiel et en participant à des débats. Les programmes de 2007 précisent que les élèves de cycle 3 doivent être capables de « lire une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre intégrale[1] » et de pouvoir aussi « participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée ». Ils doivent lire au moins un ouvrage par trimestre et en rendre compte, pouvoir « expliciter des choix de lecture, des préférences » et « rapprocher des œuvres littéraires, à l'oral et à l'écrit ». Cinq ouvrages devront être lus

[1] Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Les programmes officiels 2010-2011, SCEREN, Août 2010, p. 107.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

dans l'année et il leur faudra en rendre compte. Les modalités de lecture engagent donc le jeune lecteur dans une véritable réflexion.

Or, au moment où se généralise la lecture de la littérature de jeunesse, la France vit un changement historique et politique fondamental : la construction européenne. Après la signature du traité de Maastrich en 1992 et l'entrée en vigueur de l'euro en 2002, l'Union européenne s'élargit à 25 membres en mai 2004 et à 27 en janvier 2007. C'est au même moment que la littérature de jeunesse acquiert une place importante dans l'enseignement. Il faut noter que la littérature a toujours entretenu un lien étroit avec la société qui la porte, ses évènements, ses mutations. Or, la construction de l'Union européenne est un changement capital pour les habitants de France et des autres pays européens, invités à se considérer dès lors comme citoyens de leur pays mais aussi de l'Europe.

La question de l'éducation s'est posée peu à peu dans la construction de l'Union européenne. Les années 1969 à 1984 sont les années fondatrices des programmes européens pour l'éducation. En effet, en 1971 a lieu la première réunion des ministres de l'éducation au niveau communautaire ; en 1974, la première résolution concernant les principes de la coopération est prise et en 1976 est adopté le premier programme d'action communautaire d'éducation. De 1985 à 1992 les grands programmes communautaires sont lancés. En 1985, la Commission propose au Conseil les projets COMETT[2] et Erasmus[3], suivis de PETRA[4], FORCE[5], Lingua[6]. Cette démarche marque un tournant important dans l'action communautaire. Le traité de Maastrich du 7 février 1992 propose une base juridique qui permet de développer les programmes des années 1990 et le concept de formation et d'éducation tout au long de la vie. Le programme Socrates, adopté en 1995, est découpé en sous-programmes (Erasmus pour l'enseignement supérieur, Comenius pour l'enseignement scolaire, Lingua pour la promotion de l'apprentissage des langues, EOD pour l'enseignement ouvert et à distance). Le Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 fait de l'éducation et de la formation des priorités de l'Europe et de sa stratégie pour 2010. La décision du

[2] COMETT : programme de coopération entre l'université et l'entreprise dans le domaine des technologies.

[3] ERASMUS : programme pour l'enseignement supérieur.

[4] PETRA : programme d'action communautaire pour la formation professionnelle des jeunes et la préparation à la vie adulte et professionnelle.

[5] FORCE: programme d'action pour le développement de la formation professionnelle continue dans la Communauté européenne.

[6] LINGUA: programme pour l'apprentissage et l'enseignement des langues.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006[7] répartit le programme d'éducation et de formation toute la vie en sous-programmes par secteurs : l'on retrouve les programmes Comenius pour l'enseignement scolaire, Erasmus pour l'enseignement supérieur, mais figurent aussi Leonardo da Vinci pour l'enseignement professionnel et Grundtvig pour l'enseignement des adultes. Un programme transversal est créé pour regrouper la coopération et l'innovation dans le domaine de l'éducation permanente, l'apprentissage des langues et l'échange de bonnes pratiques. Le programme Jean Monnet, quant à lui, promeut les activités relevant de l'intégration européenne.

Ainsi, il apparaît que l'Europe apporte un intérêt particulier à l'éducation au cours des XXe et XXIe siècles. Il nous a semblé important d'observer si cet intérêt se traduisait dans les listes de références de l'Éducation Nationale française, et tout particulièrement dans celles s'adressant aux tout jeunes lecteurs. La notion de citoyenneté européenne a-t-elle été prise en compte dans l'élaboration de ces listes ? Les œuvres choisies sont-elles de nature à permettre l'émergence de cette identité européenne chez les jeunes lecteurs ? Quelles œuvres ont été proposées ? Quelle image de l'Autre européen y trouve-t-on aujourd'hui? Est-ce une image conforme aux stéréotypes véhiculés sur les pays et les peuples européens ? Ou bien trouve-t-on dans ces œuvres une image renouvelée des Européens et sous quelle forme ? Comment la littérature de jeunesse interroge-t-elle la question de notre identité ? Comment vit-on, dans ces œuvres, la construction européenne ?

Notons qu'il existait déjà une littérature européenne[8], même si elle n'était pas nommée ainsi ni identifiée de cette façon, dont les personnages étaient des Européens ; y a-t-il une évolution actuellement dans les œuvres elles-mêmes ou la façon de les faire lire ? C'est à la liste de référence des œuvres de littérature de 2007 pour le cycle 3[9] que nous nous intéresserons dans notre recherche pour répondre à ces questions. Nous chercherons à voir comment sont représentés les Européens dans les œuvres proposées aux jeunes lecteurs et quelles représentations elles peuvent construire chez les élèves.

Notre questionnement portera par conséquent sur la notion de stéréotypie: les représentations dans la littérature relèvent souvent de stéréotypes, stéréotypes de soi et de l'Autre. Cette notion complexe de stéréotypie a fait l'objet de recherches dans le

[7] Journal officiel de l'Union Européenne, article consultable sur le site http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/l_327/l_32720061124fr00450068.pdf, consulté le 25.01.14.

[8] Les contes de différents pays européens, par exemple, étaient lus par les élèves ; il en est de même d'œuvres comme *Robinson Crusoé.*

[9] Liste des œuvres prescrites dans les programmes de 2007.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

champ social et – à un degré moindre - dans le champ scolaire. Les stéréotypes servent à désigner des clichés de langue et des lieux communs de la pensée, des représentations figées et des schèmes séquentiels préconçus. Souvent perçus négativement, ils sont pourtant un des principaux instruments de lecture des œuvres. C'est par eux que l'on donne sens et valeur à ces dernières. Nous verrons combien ils informent les œuvres et nous observerons la récurrence de certains d'entre eux. Servant à identifier, à s'identifier, ils peuvent aussi prendre part à une forme de manipulation de l'opinion des lecteurs. La notion de stéréotype est donc une notion ambivalente. Elle devra être distinguée de notions proches comme celles de préjugé, de topos, de cliché, d'image ou encore de représentation. Ces notions sont utilisées dans des champs variés. Nous verrons pourquoi il convient ici de retenir plutôt le terme de « stéréotype » et nous identifierons ceux qui se trouvent dans la littérature de jeunesse, afin de voir quels stéréotypes elle véhicule au moment de la construction de l'Europe. A-t-elle définitivement fait disparaître les idées toute faites portées sur tel ou tel peuple ?

Nous émettons tout d'abord l'hypothèse que ces stéréotypes peuvent être un outil pour appréhender l'Autre et servir au lecteur à identifier l'Autre européen. Nous avons choisi pour cela de travailler sur les récits destinés aux jeunes lecteurs dans la mesure où les genres du récit favorisent le phénomène d'identification du lecteur au personnage. Nous postulons que les phénomènes de stéréotypie se trouvant dans ces œuvres en sont une composante importante qui marquera le lecteur. Le propos de notre recherche sera donc d'identifier et de présenter ces stéréotypes, de les mettre en évidence d'abord pour permettre une prise de conscience de ce qui se construit à la lecture. Il sera intéressant de voir également quelle image cette littérature de jeunesse française donne actuellement des Français. Qui sont-ils ? Dans quel type de famille vivent-ils ? Trouve-t-on dans la littérature de jeunesse des figures d'immigrés ? De quelle façon ce thème de l'immigration est-il abordé ? Quelle place est faite à la religion, au lien intergénérationnel ?

Identité et altérité : la stéréotypie nous interroge sur ces deux points. Elle amène à s'identifier, identifier, classer, rejeter, adopter. Quelle évolution ces stéréotypes ont-ils subi au moment de la construction européenne ?

Mais ce travail sur la stéréotypie et sa force dans la construction des jeunes lecteurs ne prend tout son sens qu'en lien avec un second volet de cette recherche : les pratiques de la classe. Notre seconde hypothèse est que l'installation ou l'évolution d'un stéréotype chez l'élève provient aussi de la façon dont ces œuvres sont étudiées en classe. Ces

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

dernières peuvent être nourries de stéréotypes, mais la façon dont les traite l'enseignant sera déterminante dans la réception qu'elles recevront. L'on peut constater que l'enseignant parfois affiche certaines intentions, certains discours et que l'étude de l'œuvre peut trahir les intentions affichées par l'enseignant. Ceci sera l'objet de notre étude dans la dernière partie de ce travail de recherche. Nous analyserons des séquences d'enseignement portant sur des œuvres de littérature de jeunesse et leur mise en place au sein de la classe.

Le choix et la mise en œuvre de la recherche ont engendré de nombreuses questions d'ordre méthodologique et épistémologique. Allions-nous initier les enseignants à cette recherche ou non ? Allions-nous nous en tenir à des analyses de séquences ou demander des compléments d'informations aux enseignants qui tiendraient alors du seul déclaratif ? En ce qui concerne les séances, allions-nous nous borner à les observer sur le papier ou effectuer des enregistrements de ce qui se faisait réellement avec les élèves ?

Pour analyser la présence de stéréotypes dans la mise en place de l'étude d'une œuvre, nous avons eu recours à plusieurs types de documents : des séquences construites par des enseignants, des devoirs d'élèves et des questionnaires.

Notre analyse portera tout d'abord sur des séquences d'enseignants non initiés à cette recherche, afin d'être au plus près de ce qui se fait effectivement et sans risque d'induire de changements. Parmi ces enseignants (qui seront tous, de fait, des enseignantes), certaines sont des personnes-ressources, formées à la littérature de jeunesse et à son enseignement : elles sont familiarisées à la façon dont se déroule une séquence, à la notion d'objectif, aux notions littéraires (genres, registres, discours…) mais non à la notion de stéréotypie. Elles connaissent bien les listes officielles et les œuvres qui y figurent. Les thématiques présentes dans celles-ci leur sont familières. D'autres enseignantes sont des enseignantes de cycle 3 sans formation particulière, ayant abordé au moins une œuvre de la liste officielle comportant une figure d'Européen. Nous observerons d'abord les stéréotypes dont sont porteuses les œuvres choisies par les enseignants puis la place qu'occupe cette notion dans la séquence : l'accent est-il mis sur le stéréotype? Est-ce cette étude de la figure d'Européen qui est centrale ou un autre thème ? Si c'est le cas, comment est-elle abordée ? Sinon, quelle est la thématique centrale et quel est son lien avec l'objet de notre recherche ? Les écrits qui serviront de supports à notre travail sont produits par la classe à la fin de la séquence. Les élèves ont été interrogés aussi à la fin de celle-ci. Notons que ces élèves proviennent de différentes

écoles d'Aquitaine et sont tous en cycle 3. Ils ne forment pas un échantillon représentatif, l'enquête ne visant pas la scientificité. Ils nous permettront de vérifier ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

Nous analyserons ensuite un travail avec des enseignantes avec lesquelles sera défini un protocole pour l'approche de l'œuvre. Nous chercherons à voir comment la notion de stéréotype est abordée, quelles représentations émanent des élèves et sont construites par la séquence mise en place. La question du stéréotype comme outil didactique se posera.

Le plan adopté dans cette thèse suivra le cheminement de cette recherche. Il se composera de deux parties. La première partie sera consacrée tout d'abord à la place de l'éducation en Europe et aux outils qu'elle propose aux enseignants, puis à la notion de stéréotypie. Nous nous attacherons à présenter les travaux existants sur ces phénomènes de stéréotypie. Nous verrons les différents champs que touche cette notion et les effets, positifs ou négatifs, qu'elle produit.

Nous nous intéresserons également à la stéréotypie dans la littérature de jeunesse et au genre du récit que nous avons choisi. Nous verrons en quoi les récits sont plus à même de provoquer une adhésion du lecteur et en quoi également ils sont les lieux où les stéréotypes se véhiculent avec une force particulière. Cette partie sera consacrée à l'analyse des œuvres de la liste de cycle 3 et à l'identification des stéréotypes dont elles sont porteuses. Nous verrons l'image qu'elles renvoient des Français et des Européens. Nous étudierons ces représentations de Français et d'Européens à la fois dans leur pays mais aussi à l'étranger. Nous essaierons de dresser une typologie de ces stéréotypes.

Dans la seconde partie, nous ferons état dans un premier temps des observations que nous avons faites dans les classes. Nous verrons si la notion de stéréotypie est étudiée ou non, et comment. La mise en parallèle des séquences préalablement construites par les enseignants et leur mise en place concrète nous permettra de mesurer convergences et écarts et de voir quels effets elles peuvent produire sur les élèves. Nous étudierons dans un second temps des séances mises en place dans le cadre d'un protocole d'enseignement dirigé plus directement et plus spécifiquement sur le stéréotype idéologique, portant sur l'image de personnages ou de peuples européens dans une œuvre étudiée par deux classes. Enfin, notre étude portera sur les effets produits par les mises en réseau, soit de textes littéraires, soit, dans le cadre du Socle commun de connaissances et de compétences, de textes d'histoire, de géographie ou documentaires.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Ainsi, pourrons-nous dresser un premier bilan des représentations construites par la littérature de jeunesse à l'aube de la construction européenne tout en proposant également des outils à destination des enseignants qui pourront, le cas échéant, être utilisés dans leur formation.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

PREMIÈRE PARTIE :

STÉRÉOTYPIE ET EUROPE

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Introduction

La construction de l'Europe réinterroge les identités nationales et pose avec une intensité particulière la question d'une identité européenne. Après des siècles d'affrontements parfois particulièrement sanglants où s'exacerbaient les nationalismes, la volonté de créer une unité européenne a profondément changé la donne. Elle réinterroge profondément le regard que l'on porte sur l'Autre européen, ancien ennemi souvent, devenu maintenant un citoyen européen comme soi. Ce regard est nourri de stéréotypes.

Les Sciences Sociales se sont intéressées aux stéréotypes dès les années 1920. Ce sont d'abord les Sciences Humaines qui se sont saisies de ce terme. Comme le montrent les travaux de Lippmann [10], les stéréotypes médiatisent notre rapport au réel et le conditionnent. Ils constituent un filtre culturel au travers duquel nous voyons le monde. Ce sont donc des perceptions déformées en fonction de notre culture. Ruth Amossy reprenant ces travaux affirme que

> (…) notre vision et notre expérience de la réalité se coulent dans les moules transmis par notre culture. Ces formes stéréotypées dérivent tant des arts (…) que de nos codes moraux, de nos philosophies sociales et de nos activités politiques. Ainsi l'image que se fait, en 1914, le Français du soldat allemand (...) n'est pas un fidèle reflet de la réalité mais une « fiction », c'est-à-dire une représentation culturelle et un modèle simplifié.

Il n'est donc pas anodin que la question des stéréotypes se pose à l'heure d'un changement aussi spectaculaire que celui de l'Europe. S'ils ont existé de tout temps, ils deviennent encore plus cruciaux à ce jour où une volonté politique veut véhiculer un message d'union à l'intention des jeunes. Moyens de cette diffusion ou obstacles, nous verrons ce qu'il en est.

Le premier objectif de ce chapitre sera de présenter le champ de la recherche, à savoir la place des questions sur l'éducation en Europe, et l'impact qu'elles peuvent avoir sur les

[10] AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société,* Armand Colin, 2011, p. 29.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

listes de littérature dans l'Éducation Nationale française, et en particulier pour les plus jeunes élèves. Nous aborderons ensuite la question des stéréotypes, de leur variété, de leur importance ainsi que les domaines où on les trouve. Nous mettrons l'accent dans cette présentation sur l'utilité des stéréotypes en lien avec notre objet d'étude.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

CHAPITRE 1:

EUROPE ET VALEURS

1. L'Europe et son histoire

Le terme « Europe » est utilisé par les historiens grecs dès le Ve siècle avant J.C. : il désigne la côte occidentale de la mer Égée, opposée à la rive orientale que l'on nomme Asiè. Même si le concept d'Europe correspond donc au départ à une réalité assez floue, notons cependant qu'il renvoie dès ses origines chez ces historiens à l'idée de liberté (celle des cités grecques), en opposition avec la servitude et le pouvoir despotique de l'Asie.

Le concept d'Europe se retrouve également au IXe siècle, quand Charlemagne bâtit son empire sur la partie occidentale du continent, jusqu'aux frontières de l'Allemagne actuelle et de la côte croate, et est appelé Pater Europae (père de l'Europe). Durant le Moyen-Âge, on parle de chrétienté plus que d'Europe. L'on peut cependant souligner que l'Europe est alors un continent tourné vers une conquête hégémonique, ce qui le différencie de ce qui fait actuellement la spécificité de l'Europe, à savoir la place laissée à la démocratie[11].

C'est à la suite des grandes découvertes que la conscience européenne apparaît plus fortement : la spécificité européenne, sa singularité sont saisies avec plus d'acuité, au contact des autres civilisations.

Au XVIIIe siècle, les philosophes des Lumières formulent des idées sur l'homme que partagent les pays européens. C'est donc une dimension culturelle qui cimente l'Europe et rapproche ses peuples; ceci se poursuit jusqu'au au XIXe siècle. Les valeurs inspirées du siècle des Lumières se retrouvent dans les pays de l'Europe de l'Ouest, par

[11] Notons que la carte de l'Europe a considérablement changé au fil des siècles également.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

opposition à d'autres pays comme la Russie, par exemple. Au XIXe siècle, le terme correspond aussi à un contenu politique, celui d'une organisation des États de nature à permettre une paix fondée sur l'ordre et le droit. L'Europe est un continent puissant. En 1855, elle se réunit à la conférence de Berlin et se partage l'empire colonial d'Afrique. La domination sur le monde est le fait de quelques puissances européennes (Allemagne, Angleterre, France).

Ce sont les deux guerres mondiales qui vont considérablement affaiblir l'Europe et paradoxalement, permettre la création de l'Union européenne. En effet, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, encouragés par les Américains qui veulent que l'Europe se reconstruise afin qu'il y ait front contre la menace soviétique, les États vont se grouper autour de projets. Les Américains vont encourager les Européens à créer l'Organisation Européenne de Coopération Économique pour se répartir les crédits qu'ils leur offraient pour rebâtir l'Europe.

Le Conseil de l'Europe naît grâce à W. Churchill en 1949 : la réalité de l'Europe démocratique sera représentée dans cette structure qui repose sur une assemblée parlementaire et se distingue des dictatures.

2. Des valeurs humanistes au fondement de la construction européenne

Le 9 mai 1950, le ministre français des Affaires Étrangères, Robert Schuman, prononce une déclaration historique, lors d'une conférence de presse au Quai d'Orsay. Il appelle à la mise en commun des productions de charbon et d'acier de la France et de l'Allemagne, au sein d'une organisation ouverte aux autres pays d'Europe. Son but est d'assurer une paix durable en Europe, grâce au développement d'une solidarité de production entre la France et l'Allemagne, et de rendre impossible tout affrontement entre ces deux pays. Cette organisation constitue la première étape vers une fédération européenne.

Ainsi l'Europe est-elle liée, dès ses débuts à des contingences économiques mais également à la volonté de créer des liens et de promouvoir la paix entre des peuples. Sur le plan historique, le traité de Rome abordera officiellement ces valeurs de paix et de

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

liberté, en 1957. Mais c'est en 1986 que « l'Acte Unique » permet de promouvoir ensemble la démocratie en se fondant sur les droits fondamentaux. Le traité sur l'Union Européenne (TUE) signé à Maastricht en 1992 et complété par le traité d'Amsterdam en 1997 définit les principes et valeurs de l'Union. Ceux-ci ont été confirmés et complétés par la *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*, en 2000:

> L'Union se fonde sur les valeurs indivisibles et universelles de dignité humaine, de liberté, d'égalité et de solidarité ; elle repose sur le principe de la démocratie et le principe de l'État de droit[12].

Le traité de Lisbonne, en 2007, précise les valeurs de l'Union où, au-delà des principes de liberté et d'égalité, est pris en compte le respect des droits de l'homme, y compris les droits des personnes appartenant à des minorités. D'où, selon l'article 25 ter, une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice et l'égalité entre les femmes et les hommes sera préconisée.

> Dans la définition et la mise en œuvre de ses politiques et actions, l'Union cherche à combattre toute discrimination fondée sur le sexe, la race ou l'origine ethnique, la religion ou les convictions, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle.

La définition de ces valeurs est le fruit d'une évolution. En effet, la construction européenne se situait au départ exclusivement sur un plan économique. Mais peu à peu les différents textes ou traités ont défini des valeurs communes aux États membres. Cette communauté de principes constitue un élément fort de l'identité de l'Union. D'ailleurs, les États qui souhaitent adhérer à l'U.E. doivent obligatoirement s'engager à les respecter pour pouvoir se porter candidats. Il est important de constater que, d'économique qu'elle était au début, l'Union européenne devient également idéologique. L'Europe se fonde sur des choix de valeurs communes et nous avons voulu vérifier si cette idéologie était présente dans les dispositifs destinés aux élèves, à ceux qu'elle appelle à être ses citoyens de demain.

[12] Journal officiel des Communautés européennes, *Charte des Droits fondamentaux de l'Union Européenne*, Préambule, 18.12.2000.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

3. Les protocoles et outils pour harmoniser les pratiques en Europe

L'Europe s'est dotée de divers outils et protocoles pour comparer les systèmes éducatifs des différents pays et les harmoniser. La mobilité des élèves et l'objectif de l'Europe de l'assortir également de la mobilité des travailleurs rendaient cette mise en commun indispensable.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Le Cadre européen de référence pour les langues a été créé en 2001. Il est certainement l'outil le plus connu, définissant les besoins d'utilisation et d'apprentissage des langues. Le CECR définit les niveaux de compétences en langues. Ces niveaux sont considérés comme des descripteurs de compétences permettant d'évaluer les niveaux atteints par les apprenants. Le CECR est très utilisé actuellement pour l'enseignement, l'évaluation, les manuels scolaires, les tests.

Le Portfolio européen des langues

Le Portfolio des langues a été élaboré sur la base du CECR. C'est un outil à destination des élèves. Il vise à identifier, à aider et à évaluer les efforts que fournissent les élèves pour enrichir leur pratique d'une langue. Utilisé dans la majorité des cas pour l'apprentissage d'une langue étrangère, il peut également être utilisé pour la langue maternelle des apprenants.

Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)

Le CEC est un cadre de référence commun destiné à permettre aux pays européens d'établir un lien entre leurs systèmes de certification. Il doit rendre plus aisées la lecture et la compréhension des certifications des pays et systèmes européens. Cette recommandation est entrée en vigueur en avril 2008. Il a été demandé aux pays de mettre en place cette correspondance entre les systèmes de certification pour 2010. Le CEC rend possible cette mise en place de correspondances en utilisant une référence commune composée de huit niveaux. Cet outil est valable pour l'enseignement supérieur, l'enseignement scolaire et la formation professionnelle.

PISA

Le PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) est une enquête à laquelle participent les pays de l'OCDE et quelques pays partenaires. Il répond à une demande d'évaluation des compétences des élèves et des performances des systèmes d'enseignement des divers pays. Lancé dans les années 1990, ce programme donne lieu à une première enquête en 2000, puis tous les trois ans. Il évalue les performances dans trois familles de disciplines, la lecture, les mathématiques et les sciences et se préoccupe aussi de l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et de leurs stratégies d'apprentissage. Son étude porte essentiellement sur les capacités des élèves, dans des situations de vie réelle.

PIRLS

L'évaluation PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) a été lancée en 2001. C'est une évaluation des performances en lecture des élèves. Les deux enquêtes suivantes ont eu lieu en 2006 et en 2011. Le fort taux de participation des pays montre l'engouement pour cette évaluation internationale : en 2006, il y eut 45 pays à y participer, en 2011, 55.

Le Socle commun de connaissances et de compétences

Le Socle commun peut être replacé dans une interrogation qui traverse les siècles en France. Pour reprendre l'analyse de Pierre Boutan, il faut le replacer dans les trois questions suivantes : la question de savoir si tous les enfants ont besoin d'une éducation institutionnalisée (interrogation que l'on se pose du XVIe au XVIIIe siècle), la question de savoir si tous les enfants doivent recevoir le même enseignement dans la même école (thème de « l'école unique» qui traverse les XVIIIe, XIXe et XXe siècles) et la question de savoir si tous les enfants peuvent accéder aux études les plus longues, indépendamment de leur origine sociale (préoccupation des XXe et XXIe siècles)[13].

Faisant suite à la réforme Habby de 1977 qui souhaitait un « socle commun de connaissances comprenant compétences technologiques et professionnelles » et au rapport, effectué par P. Bourdieu et F. Gros pour Lionel Jospin en 1989, qui demandait de rendre plus cohérents les savoirs, dans une « réflexion sur les programmes scolaires, notamment au collège, (qui) engendre l'idée qu'il faut identifier les compétences que les disciplines enseignées permettent d'acquérir », le Socle commun répond, au XXIe siècle, à une demande européenne. En effet, l'éducation doit permettre aux citoyens européens d'acquérir les compétences nécessaires pour leur vie et leur travail.

En 2004, le rapport de la Commission Thélot demande l'instauration d'un « Socle commun des indispensables ». La loi du 23 avril 2005 indique dans son article 9 que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de

[13] GABAYET Maurice, « Socle Commun et compétences », article consultable sur le site http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/IMG/article_PDF/article_a208.pdf, consulté le 25.01.14.

compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». Le 12 avril 2006, le Haut conseil recommande l'inscription de sept compétences dans ce socle, compétences conçues comme « une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes à mettre en œuvre dans des situations concrètes [14]».

Le Socle commun comporte donc sept piliers dont les cinq premiers sont disciplinaires : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, la maîtrise des principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, une culture humaniste auxquelles il faut ajouter les compétences sociales et civiques et l'autonomie et l'initiative. Les compétences sont constituées de connaissances, de capacités et d'attitudes, lesquelles correspondent à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Mais l'on ne peut pas parler de compétences sans les rattacher à leur provenance européenne : en effet, après l'enquête PISA de 1997, l'OCDE souhaite identifier les compétences clés censées améliorer ces évaluations. Trois catégories de compétences apparaissent : agir de façon autonome, se servir d'outils de façon interactive, fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes. En 2000, pour faire face aux difficultés économiques qu'elle rencontre, l'Europe fait paraître la « Recommandation du Parlement Européen et du conseil de décembre 2006, visant à développer les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Dans celle-ci sont identifiées des compétences clés dont a besoin une personne pour exercer la citoyenneté, travailler et s'épanouir individuellement : la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en science et technologie, la compétence numérique, la compétence qui consiste à « apprendre à apprendre », les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelles.

En 2005, la France, pour mettre en place ces recommandations européennes, promulgue à la date du 23 avril 2005 la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école ; il y est souligné que la scolarité obligatoire doit garantir à tous les élèves les moyens nécessaires à l'acquisition d'un Socle commun de connaissances et

[14] *Ibidem.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

de compétences afin que ceux-ci puissent réussir leur scolarité, se former, construire leur avenir personnel et professionnel et réussir leur vie en société. Le Socle manifeste donc le souci de l'Europe d'assurer la formation de ses élèves ; utilisé dans le milieu scolaire et validant des compétences scolaires lors de trois temps d'évaluation, le Socle doit développer des compétences qui permettront à l'élève de s'insérer dans la société et dans son milieu professionnel.

Les ECTS

Les crédits ECTS **(**European Credit Transfer System) ont été introduits en 1989 dans le programme Erasmus. C'est une façon systématique de décrire les programmes d'éducation en les déclinant en nombre d'ECTS en fonction du nombre d'heures de travail les constituant. C'est un système de crédits que l'étudiant cumule pour obtenir une certification. Il facilite la reconnaissance académique des formations dans les pays européens et la mobilité des étudiants.

Il s'agit principalement de permettre à un étudiant d'obtenir la reconnaissance de ses études effectuées dans un autre pays ; la dimension européenne est très forte dans ce dispositif et a fortement influencé les systèmes universitaires, poussant ceux-ci à développer la mobilité de leurs étudiants.

L'ECVET

L'ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training) est un cadre méthodologique pour l'enseignement professionnel; il décrit les certifications en termes d'unités comprenant, comme le Socle, connaissances, capacités et attitudes. Il procède à la fois du Socle et de la logique des ECTS. Chaque unité est composée de points de crédits qui sont attribués à l'apprenant à l'issue des tâches qu'il réalise et de ses résultats d'apprentissage. Un projet de ce système de crédits a été soumis à consultation publique en 2006 et une base technique expérimentale constituée en 2008.

Ces outils permettent à la fois de mesurer les acquis, d'en rendre compte et d'en assurer le transfert. Ils sont accompagnés d'évaluations permettant de mesurer les compétences des élèves et l'efficacité des choix éducatifs des différents pays.

Nous voyons que l'Europe s'est dotée d'outils pour permettre la réalisation de ses objectifs : faciliter la mobilité et promouvoir l'excellence de la formation. Ceci révèle une volonté d'harmonisation au niveau européen et un souci de construire des références communes. Cette dimension institutionnelle au niveau européen est actée par la parution et la diffusion de tels outils. Ils marquent, en effet, la volonté d'agir de concert dans le domaine éducatif. C'est un tournant très important des politiques éducatives européennes.

4. Les œuvres de littérature de jeunesse étudiées dans les pays européens

Nous nous demanderons également si, en Europe, les œuvres de littérature de jeunesse étudiées manifestent cet intérêt pour la construction européenne. Qu'en est-il des pratiques en France et dans les autres pays européens?

Des études existent qui portent, comme celle de Dominique Ulma, sur la littérature de jeunesse dans les pays européens, selon une approche comparatiste : cet auteur étudie les œuvres actuellement abordées dans différents pays européens, et les raisons de ces choix. Nous voyons que ceux-ci sont souvent fondés, comme cela a été le cas en France pendant des siècles, sur des œuvres qui ont marqué la littérature du pays et sur celles qui illustrent la notion de genre.

> Les œuvres littéraires, qu'elles soient recommandées, prescrites ou laissées au libre choix des enseignants, sont d'abord des œuvres représentatives de la littérature de chaque pays. On trouve ainsi explicitement mentionnés des textes épiques de la tradition tels que le *Kalevala* en Finlande ou les *Edda* dans les pays nordiques, les orateurs et tragiques grecs anciens en Grèce, les grands poètes et romanciers nationaux en Pologne et au Royaume-Uni. Au Danemark, la liste officielle répertorie les œuvres de quinze auteurs du patrimoine littéraire

> danois, mais aucune indication n'est donnée sur la progression, la répartition de ces titres selon les niveaux, ni sur la manière d'organiser l'étude. Parfois, au lieu d'une liste d'œuvres, on trouve des indications sur les types et genres de textes à étudier : c'est le cas en Finlande (y compris la bande dessinée), et pour le secondaire dans le Land de Bavière et en Hongrie, où le choix doit croiser les périodes littéraires[15].

Nous retrouvons un autre trait dans les listes officielles de littérature de jeunesse : certaines œuvres représentatives de la littérature d'un pays sont tellement connues par les peuples européens que leur origine finit par être oubliée.

> L'étude d'œuvres provenant du reste du monde figure dans les recommandations à Malte, en Finlande, en Pologne et on relève parmi les œuvres qui traversent les frontières, spécifiquement au primaire, les contes, légendes, mythes et textes fondateurs que chacun reconnait comme siens par leur universalité : contes de fées et contes traditionnels, dans leur version locale ou revisités par Perrault ou les frères Grimm, contes à la renommée internationale comme ceux d'Andersen, récits tirés de la mythologie grecque, latine ou germanique, *l'Odyssée, la Bible*, mais aussi les œuvres majeures de la littérature de chaque pays, sur lesquelles se fait une unanimité (*Pinocchio, Alice, Fifi Brindacier, Le Petit Prince* sont quelques exemples)[16].

Ces œuvres, par ailleurs, n'ont souvent pas été spécifiquement écrites pour les enfants mais leur sont lues ou enseignées. Elles ne constituent pas en France la majorité des œuvres préconisées. Seules dix œuvres appartiennent à cette catégorie. Plus nombreuses sont dans la liste de référence française les œuvres écrites spécifiquement pour les jeunes élèves.

Dominique Ulma se fait l'écho des interrogations autour de la constitution des listes dans les différents pays: doivent-elles être les mêmes pour tous les élèves ? Quels doivent être leurs objectifs ? Doivent-elles permettre l'acquisition de la seule culture du pays ?

> C'est surtout dans le Nord de l'Europe que les choses bougent. (…) En Finlande, dans la foulée de la mise en œuvre des nouveaux programmes depuis aout 2006, les discussions ont été nombreuses autour de l'instauration d'une liste officielle. Actuellement, c'est autour d'une liste destinée spécifiquement aux enfants de migrants que se cristallisent les débats au parlement :

[15] ULMA D., « Vers une bibliothèque idéale européenne », article consultable sur le site http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Ulma%20A11.pdf, consulté le 16.06.13.
[16] *Ibidem.*

> une telle liste aurait pour objectifs de familiariser ces élèves avec la culture finlandaise. Inspirée de ce qui s'est fait au Danemark, la Norvège réfléchit actuellement à l'opportunité d'instaurer une liste officielle. Tandis qu'aux Pays-Bas, c'est sur le terrain des médias que se conduit la polémique: une liste officielle est défendue par certains comme un moyen de redresser le niveau de culture générale prétendument bas.

L'on peut souligner la singularité de l'approche française. La liste officielle s'ouvre largement à des œuvres de littérature de jeunesse n'appartenant pas au patrimoine français. Certaines illustrent des genres, d'autres des thématiques ou des valeurs particulières et dans plusieurs d'entre elles figurent des personnages européens. La question de l'image de l'Autre que transmet cette littérature de jeunesse est une question qu'il nous a donc paru opportun de traiter dans notre recherche.

Mais comment ces préoccupations européennes se traduisent-elles dans les textes officiels des différents pays et, en ce qui concerne notre recherche, de la France ? Ont-elles une influence sur les listes d'œuvres littéraires ? La liste de littérature de jeunesse destinée au cycle 3 du primaire propose aux enseignants une série d'ouvrages, classés par genres et catégories, parmi lesquels ils peuvent choisir. Les thématiques ne sont pas indiquées, ni les protocoles pour entrer dans les œuvres, qui sont laissés au choix des enseignants. Les listes manifestent-elles cette volonté de construction européenne? Y a-t-il des valeurs, des stéréotypes qu'elles promeuvent? Nous interrogerons donc la liste officielle de littérature de jeunesse pour le cycle 3 pour répondre à cette question ainsi que les pratiques des enseignants dans leur enseignement de la littérature.

5. Les liens entre littérature et valeurs

5.1. Les valeurs dans la littérature

La question de l'évaluation en littérature s'est posée au travers des siècles avec deux approches qui, bien que diverses, sont indissociables: il s'agit d'évaluer la valeur

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

littéraire de l'œuvre, d'une part, et ses valeurs éthiques et politiques d'autre part. Dans leur ouvrage, *Les Valeurs dans/de la littérature*[17], Karl Canvat et Georges Legros affirment :

> Mise en scène de l'homme et du monde, de leur rapport heureux, conflictuel ou absurde, mais aussi travail sur les possibilités et les limites du langage, la littérature, plus sans doute qu'aucun autre art, est constamment traversée par les questions des valeurs, dans ses formes et dans ses contenus.

Comme le rappelle Paul Aaron, dans son article « La Valeur des études littéraires », tiré du même ouvrage collectif, la notion de « valeur », dans le domaine littéraire, s'entend généralement de deux manières. L'une comprend les valeurs portées ou transmises par les textes littéraires (morales, ludiques, idéologiques), l'autre cerne la valeur accordée aux productions littéraires (que vaut telle œuvre ? tel genre ? tel écrivain ?)[18]. C'est à la première, telle que la définissent K. Canvat et G. Legros, que nous nous intéresserons d'abord dans notre travail.

La notion de valeur procède donc de l'idée qu'il existe une hiérarchie entre les êtres, les choses, les actions, de l'idée que certains comportements valent mieux que d'autres. Elle suppose donc une hiérarchie et renvoie par conséquent au monde extérieur, à cette hiérarchie qui la fonde. On ne peut en effet rendre compte de la vision d'une œuvre donnée sans la renvoyer à son époque, au contexte particulier, culturel et idéologique, dans laquelle elle est née. N'existe-t-il pas, en plus de ces valeurs provenant du contexte historique, c'est-à-dire de ces valeurs culturelles, d'autres valeurs qui traverseraient les siècles et seraient donc des constantes de l'être humain ? Si les valeurs qui affectent telle ou telle situation ou comportement varient en fonction de la société ou du contexte culturel donné, il en est d'autres en effet, qui paraissent plus universelles comme celles liées aux sens (la douceur étant plutôt jugée positivement, par exemple). Mais qu'elles soient d'un ordre ou d'un autre, que le texte les revendique ou non, ces valeurs imprègnent le texte littéraire et les identifier correspond à un désir fort du lecteur, et du jeune lecteur en particulier, qui a besoin de savoir qui sont les bons et les méchants dans l'œuvre qu'il lit.

---

[17] CANVAT K. et LEGROS G., *Les Valeurs dans/de la littérature,* Diptyque, Presses universitaires de Namur, 2004, p. 5.
[18] *Ibidem,* p.37 et suivantes.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Lire, c'est non seulement « suivre » une information linéarisée, mais c'est également la hiérarchiser, c'est redistribuer des éléments disjoints et successifs sous forme d'échelles et de systèmes de valeurs à vocation unitaire et spécifique, c'est reconstruire du global à partir du local[19].

Ainsi, le texte se réfère à des valeurs qui existent en dehors de lui. Évaluer, c'est donc, comme le définit P. Hamon, établir une comparaison entre un procès et une programmation dotée d'une valeur stable[20], créer un lien entre des actions, des personnages et des normes extratextuelles.

Cette valeur peut imprégner le texte sans être revendiquée comme telle, à son insu – c'est ce que V. Jouve appelle « l'effet-idéologie » qui consiste en un « système de valeurs inhérent à l'œuvre et qui s'impose à tout lecteur[21] » - ou au contraire elle peut être revendiquée ouvertement – c'est ce que V. Jouve appelle « l'effet-valeur[22] ».

> Il est vrai que, dans les valeurs affichées par un texte, on trouve, à la fois, des valeurs *revendiquées* et des valeurs *héritées*[23].

Revendiquée ou non dans l'œuvre, la notion de valeur fait de la littérature une grille, un prisme à travers lequel est lu le monde. Elle peut à ce titre participer à la création de l'identité d'un individu et d'une nation. L'on peut dire en effet que, même si son influence semble diminuer, en raison des autres médias qui la concurrencent, la littérature reste un lieu d'apprentissage de comportements humainement nécessaires et socialement utiles. Quelle que soit la qualité littéraire des œuvres, fort différente de l'une à l'autre, leur intérêt culturel est indéniable. Les œuvres sont un témoignage de l'histoire des mœurs, tant en ce qui concerne la vie privée que les rapports sociaux, à travers les comportements des personnages qu'elles proposent, grâce aux descriptions et aux illustrations. La littérature reflète ces valeurs, elle les véhicule également et s'en fait le vecteur. Pour Jean Perrot, dans son œuvre *Mondialisation et littérature de jeunesse* [24], les valeurs qui nous unissent sont portées non seulement par la constitution, la laïcité, la langue, la littérature et les lieux de mémoire mais aussi par l'École.

---

[19] HAMON P., *Texte et idéologie,* Paris, PUF, 1984, p.54.
[20] *Ibidem,* p.19 sqq.
[21] JOUVE V., *Poétique des valeurs,* PUF, 2001, p. 10.
[22] *Ibidem,* p. 10.
[23] *Ibid.*, p. 11.
[24] PERROT J., *Mondialisation et littérature de jeunesse*, Éd. du Cercle de la librairie, 2008, p. 309 sqq.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Ce lien entre l'école et les valeurs est vif dans le corps enseignant. Quand, lors d'une enquête, la question « À quoi sert la littérature de jeunesse ? » est posée à cent enseignants du premier degré[25], la réponse est à 80% la suivante : « à transmettre des valeurs, à permettre de mieux vivre ensemble ». Cette conception des fonctions de la littérature de jeunesse induit des choix, de la part des maîtres, des propositions récurrentes en termes de thématiques. Les maîtres choisissent le plus souvent des œuvres parlant d'amitié, de solidarité…

Ce sont, à leurs yeux, les valeurs essentielles de cette Europe où des peuples qui se sont fait pendant longtemps la guerre se donnent enfin la main. Les œuvres proposées aux enfants illustrent cette amitié entre peuples ou personnes et font, de fait, figure d' « argument d'autorité » : la fin proposée montre l'importance de l'amitié, de l'aide et il faut mettre cela en pratique. L'œuvre sert à transmettre des valeurs auprès du jeune public. Mais comment la littérature transmet-elle ces valeurs ?

5.2. Les modes de transmission des valeurs dans la littérature

Comme nous l'avons vu précédemment, pour V. Jouve, le texte littéraire comporte toujours des valeurs. Ces valeurs peuvent être portées par le texte de diverses façons, au niveau local (c'est-à-dire par un personnage, par ses paroles, ses pensées, ses actions) ou au niveau global (en provenant de la hiérarchisation des différents univers relevant des personnages par l'instance narrative).

> Que tout texte véhicule des valeurs est une évidence. Le récit de fiction ne fait pas exception à la règle. Le discours d'un personnage, son comportement, telle ou telle de ses pensées supposent toujours un point de vue sur le monde. Mais il y a beaucoup d'acteurs dans un récit et, outre le fait qu'ils s'opposent les uns aux autres, il est rare qu'ils restent fidèles, du début à la fin, à la même ligne de conduite. Le texte fait état de systèmes de pensée indépendants, différents, voire contradictoires. Pour repérer l'idéologie d'un texte, il faut donc savoir comment

[25] Enquête menée par le Centre de Formation Pédagogique d'Aquitaine en 2008 auprès de 100 professeurs des écoles de l'Enseignement Catholique d'Aquitaine.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> se hiérarchisent les différents jugements qu'il met en scène. Autrement dit, qui décide des valeurs ? Quelle est l'autorité du texte [26]?

Mais qu'est-ce qui dans l'œuvre influence le lecteur? Comment, dans un ensemble de valeurs et d'actions parfois contradictoires, celui-ci en choisit-il certaines au détriment d'autres ? Il semble évident d'abord que ce soit le narrateur, celui qui prend en charge le récit, qui livre sa vision du monde; ce faisant, il oriente en même temps la façon de voir du lecteur, qu'il enrôle à sa suite. Selon V. Jouve,

> *A priori*, l'autorité du texte, c'est l'instance qui prend en charge le récit, autrement dit celui qui raconte l'histoire : le narrateur. (…) L'autorité énonciative devient autorité idéologique.

Et de s'appuyer sur S. Suleiman:

> Ajoutons qu'en raison de cette autorité dont le lecteur l'investit spontanément, le narrateur n'a pas besoin d'intervenir directement (c'est-à-dire en utilisant ce que G. Genette appelle « la fonction idéologique ») pour faire passer des valeurs ; il a même tout intérêt à ne pas le faire : l'expression par les faits est beaucoup plus efficace que l'expression par les idées. (…) Le roman, préférant l'évènement ou le tableau au discours explicite, peut dire sans donner l'impression de dire, figurer le sens sans l'imposer[27].

Ainsi, c'est d'une valeur d'exemplarité qu'est dotée l'action dans le roman. Celle-ci peut être le fait d'un personnage : le lecteur se laisse prendre par son action qui le persuade, de façon implicite, de sa valeur. Point besoin de dire, d'expliciter, d'argumenter. L'action est ici plus efficace que la réflexion : en vivant telle ou telle action, le lecteur se positionne, manipulé par le narrateur. Le silence sur les raisons qui poussent un personnage à agir de telle ou telle façon, bien loin d'être un handicap, est une force. Dans l'esprit du lecteur, qui vit l'histoire, se font des positionnements et partant, s'installent des valeurs, sans même qu'il en ait clairement conscience. De façon muette, le lecteur est conduit à telle ou telle conclusion. « L'indirect du roman passe donc par le privilège accordé au concret[28]. »

Mais ce n'est pas le personnage seul qui agit sur le lecteur. L'action peut jouer un rôle essentiel en elle-même. Les faits choisis dans le récit, la façon dont celui-ci se déroule,

---

[26] JOUVE V., « L'autorité textuelle », in Canvat K. et Legros G., *Les Valeurs dans/de la littérature*, Diptyque, Presses universitaires de Namur, 2004, p. 89.
[27] *Ibidem,* p. 90.
[28] *Ibid.,* p. 91.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

les événements qui surviennent, qui s'enchaînent, la causalité explicitement suggérée entre eux, la fin et la conclusion qu'elle induit sont lourds de sens. Ce sont, dans l'immensité des possibles, des choix très subjectifs, une lecture du monde, une vision de celui-ci qui sont livrées.

La coïncidence entre une forme d'écriture et un point de vue sur le monde agit également, très fortement, sur le lecteur. Plus celle-ci est cohérente, impliquée, plus forte est son action sur le lecteur. Selon V. Jouve,

> la dimension concrète du roman peut se décliner selon différentes modalités. Trois me semblent cependant essentielles : le détaillé (qui permet d'associer le plaisir de la matérialité à celui de la suspension du sens), le recours aux personnages (qui donne à voir la réflexion en l'incarnant dans des relations interpersonnelles) et la coïncidence entre une forme d'écriture et un point de vue sur le monde (qui présente l'avantage de montrer sans dire)[29].

Le narrateur occupe donc une place essentielle dans la transmission d'une façon de voir le monde. Mais parfois ce n'est pas lui qui joue le rôle le plus important. En effet, il peut être, dans deux cas, soumis à une autorité supérieure:

> Il s'agit d'abord des récits racontés à la première personne : s'exprimant en son nom et pourvu d'une biographie, le narrateur devient un personnage à part entière et il est nécessaire de postuler – au-dessus de lui- une instance qui le met en scène et l'évalue. (...) Le second cas est celui des récits à la troisième personne qui présentent un narrateur visiblement peu fiable ou déficient : narrateur naïf des récits ironiques (comme celui de *Candide*), narrateur borné ou fou qui suppose, de fait, une voix surplombante qui désigne cette naïveté ou cette folie au lecteur[30].

C'est la position de J. Lintvelt, dans son œuvre *Essai de typologie narrative* : il propose la notion d'*implied author*, « auteur implicite » ou « auteur impliqué[31].» Pour lui, ce n'est pas la voix narrative elle-même qui a la plus grande force ; elle peut être distinguée et refusée par le lecteur qui peut se poser en contradiction avec elle ; c'est bien plutôt cet auteur implicite, qui par le texte lui-même, son organisation globale, pèse sur le lecteur.

> J. Lintvelt se rallie à cette définition : l'auteur abstrait (appellation qu'il préfère à « auteur impliqué ») est la somme des choix d'écriture qui constituent le texte: il est à chercher dans la

[29] *Ibid,* p. 92.
[30] *Ibid.,* p. 91.
[31] LINTVELT J., *Essai de typologie narrative,* Corti, 1989, p. 92.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> forme globale de l'œuvre. Il peut donc y avoir divergence entre l'idéologie de l'auteur abstrait telle qu'elle ressort de l'œuvre, et l'idéologie de l'auteur concret[32].

L'auteur impliqué apparaît plus fiable que le narrateur :

> La distinction narrateur/auteur impliqué apparaît d'autant moins contestable qu'elle se manifeste à la fois sur le plan sémantique et sur le plan formel. Sur le plan sémantique, on remarquera que le savoir de l'auteur impliqué est nettement plus important que celui du narrateur[33].

L'auteur impliqué sait en effet comment les choses vont tourner, il sait tout et ne dit rien d'erroné. Le narrateur peut sembler également plus crédule que l'auteur impliqué. Le narrateur croit l'histoire, même si elle est improbable alors que l'auteur impliqué va avoir conscience de la nature poétique d'un texte, par exemple, et sait qu'il n'est pas « vrai », pas possible.

> L'auteur impliqué est, en conséquence, une instance plus fiable que le narrateur : c'est lui qui décide du degré de confiance à accorder à l'instance narrative. (…) Enfin, sur le plan idéologique (…), la position de l'auteur impliqué ne recoupe que partiellement celle du narrateur. (…) Outre le point de vue représenté par le narrateur (qui peut, parfois, lui servir de porte-parole), l'auteur impliqué dispose d'une position interprétative qui peut être déduite des techniques narratives utilisées et de la construction textuelle d'ensemble. (…) Inclus dans l'œuvre sans y être représenté, il ne s'exprime jamais directement[34].

Au niveau narratif, V. Jouve s'appuie de nouveau sur les analyses de S. Suleiman pour affirmer que tout récit peut avoir les mêmes effets de persuasion par induction que l'*exemplum*. Même les contradictions à l'origine de la crise, une fois surmontées, permettent au système de renforcer sa cohésion.

> Il y a une cohésion superstructurelle du roman, une organisation des séquences et des évènements qui fait sens en elle-même. La structure de l'histoire est toujours « forme-sens[35].

Enfin, le dernier niveau auquel V. Jouve fait référence est celui qu'il nomme « pragmatique ». Ce sont là les indications de lecture, le paratexte, l'incipit, l'intertextualité qui jouent un rôle sur le lecteur et orientent sa lecture :

---

[32] JOUVE V., « L'autorité textuelle », in Canvat K. et Legros G., *Les Valeurs dans/de la littérature*, Diptyque, Presses universitaires de Namur, 2004, p. 92.
[33] *Ibidem,* p. 93.
[34] *Ibid.,* p. 93.
[35] JOUVE V., *La Poétique des Valeurs*, PUF, 2001, p. 113-114.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> L'effet idéologique transparaît également dans la façon dont une œuvre programme sa propre lecture. Elle peut le faire en dessinant une figure de narrataire, en donnant des indications sur la manière dont elle souhaite être lue, ou en réglementant le rapport du lecteur à la fiction[36].

Le lecteur, quand il se réfère au nom de l'auteur, peut également reconstruire une véritable figure, celle de l'énonciation. Cette figure de l'auteur peut devenir la véritable autorité du texte. Ce que le lecteur sait de lui oriente sa lecture. Le lecteur n'arrive pas vierge devant le texte : utilisant ce qu'il sait de l'auteur, le lecteur va rattacher le texte qu'il lit à un siècle, une culture. Ainsi s'effectue ce que V. Jouve appelle un « pré-cadrage » qui influence le lecteur.

> La figure de l'auteur se présente ainsi comme un critère permettant de différencier, voire d'évaluer les textes : négligeable dans les romans d'action, elle joue un rôle fondamental dans les romans de réflexion[37].

Même si cette figure d'auteur est moins prégnante dans les récits que dans les discours, elle joue cependant un rôle certain dans toutes les œuvres. Tout texte littéraire est, de fait, marqué par son auteur. Ce dernier, en effet, reconnu par le lecteur, est identifié avec ses idées, sa propre vision du monde : le moment de la lecture devient dès lors une rencontre. Le lecteur vit un temps particulier, proposé par l'auteur, auquel il participe par tout son être, intellectuellement et émotionnellement. C'est ce qui rend si singulier et si prégnant ce temps de lecture et en fait la force : le lecteur n'y est pas uniquement un être pensant, il est saisi dans l'intégralité de sa personne dans l'aventure unique d'une œuvre.

> C'est parce qu'elle ne peut se passer de la figure de l'auteur que la lecture des textes littéraires est, plus qu'une aventure intellectuelle, une véritable rencontre. L'autorité du texte ne doit donc pas être envisagée sous le seul angle de la contrainte : en nous sollicitant sur le double plan des émotions et de la réflexion, c'est elle qui fait de la lecture une expérience[38].

L'on voit donc que le lecteur est soumis à plusieurs influences qui vont orienter sa lecture et le faire adhérer aux valeurs transmises par l'œuvre lue. L'auteur transmet une vision du monde, donne plus d'importance à certains faits, en juge sévèrement d'autres.

---

[36] *Ibidem,* p.124.
[37] *Ibid.,* p. 98.
[38] *Ibid.,* p. 100.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Cependant, il est intéressant d'étudier aussi l'autre sens du terme valeur, celui que le lecteur accorde aux textes littéraires et les raisons de cela. Il faut considérer tout d'abord que les œuvres sont lues dans un contexte particulier qui est le contexte scolaire. Étant donné qu'il s'agit là d'un contexte contraint, non choisi par l'élève, et que la lecture porte souvent, elle aussi, sur des œuvres imposées, la réaction de l'élève est prévisible : soit il manifeste pour l'œuvre un intérêt forcé, sachant qu'il répond ainsi aux attentes de l'institution scolaire, soit au contraire il n'en éprouve aucun et est totalement indifférent. J.-L. Dufays identifie les trois influences qui pèsent sur l'élève et qu'il définit ainsi :

> Le lecteur qui évalue un texte est soumis à trois types d'influences, qui correspondent à trois niveaux de valeurs :
>
> 1. Le niveau général - et donc le moins perceptible par les individus qui y sont plongés - est celui des valeurs de l' « institution littéraire »[39] qui nous amène à valoriser *a priori* les divers textes perçus comme des canons reconnus.
>
> 2. Viennent ensuite les valeurs de classe, qui diffèrent selon les groupes socio-culturels, parce qu'elles sont les fruits des différences d'éducation et d' « habitus » familiaux et qui amènent à distinguer schématiquement, comme le faisait Bourdieu, les pratiques culturelles « dominées » (…) et les pratiques culturelles « dominantes ». (…)
>
> 3. Le troisième niveau est celui des valeurs contextuelles, liées aux circonstances matérielles et psychologiques de la lecture [40].

Ces influences vont être également déterminantes pour l'adhésion du lecteur.

La première réside dans l'appartenance de ces textes à un ensemble de textes reconnus comme formant un corpus essentiel et relativement défini. Le corpus des textes littéraires destinés aux classes s'est élaboré au travers des siècles. Selon J.-L. Dufays, les caractéristiques de ces œuvres entrées dans le corpus littéraire comme des œuvres majeures dans la culture française sont de deux ordres : ils ont bénéficié d'une fortune transtextuelle[41] et ont constitué une rupture par rapport aux traditions et stéréotypies antérieures.

---

[39] DUBOIS J., *L'Institution de la Littérature,* Labor, 2005. J. Dubois analyse la littérature comme un lieu de pouvoir d'autant plus puissant qu'il ne s'avoue jamais comme tel.

[40] DUFAYS J.-L., « La dialectiques des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », in Canvat K. et Legros G., *Les Valeurs dans/de la littérature*, Diptyque, Presses Universitaires de Namur, 2004, p. 104.

[41] DUFAYS J.-L., « Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international », in Louichon B. et Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* Paideia, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 19.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Par exemple, des expressions comme le bovarysme, le spleen baudelairien, les sentiments stendhaliens ou la mémoire proustienne témoignent de la participation de Flaubert, Baudelaire, Stendhal et de Proust à l' « alphabet » contemporain de la culture française. En second lieu, ces œuvres marquent des *ruptures* par rapport aux traditions, aux genres et aux *stéréotypies* qui les avaient précédées, et elles permettent par-là de donner du sens à l'évolution du fait littéraire dans son ensemble. Ainsi, Flaubert, Mallarmé, Beckett apparaissent aujourd'hui comme des « clés » qui permettent de comprendre pourquoi l'on n'écrit plus au XXe siècle et au XXIe siècle comme au XIXe siècle.

L'on sait, après les travaux de P. Bourdieu, que ces classements, ces canons ont fait l'objet de tensions au travers des siècles pour s'imposer. Une liste d'œuvres, en étant le fait de la classe dominante, donne la vision du monde de celle-ci. L'enjeu de ces luttes a été, et en est encore, le « monopole de la lecture légitime ».

Il va de soi dès lors que ces œuvres peuvent être comprises et goûtées différemment selon la classe sociale à laquelle appartient le lecteur. L'entrée dans la littérature est une entrée dans un lieu de tensions, de luttes sociales entre dominants et dominés, de domination symbolique.

> Avec, par exemple, la volonté des « centraux », c'est-à-dire des dominants, de décrire les positions des « périphériques » comme un effet de retard ou de « provincialisme », et, de l'autre côté, la résistance des « périphériques » contre le déclassement impliqué dans ce classement, et leur effort pour convertir une position périphérique en position centrale ou du moins en écart électif[42].

Les choix et préférences des élèves n'échappent pas à ces tensions. La position sociale des lecteurs leur fait donner une valeur tout à fait différente à la notion de beauté. Il convient, pour comprendre ce malentendu lié aux œuvres et à leur appréciation, d'en resituer la lecture dans ces luttes qui rendent illusoire toute conception de l'art et de la littérature comme éternels et intemporels. Les jugements des lecteurs, leurs représentations des œuvres sont déterminés par cela.

> Prendre au sérieux l'illusion littéraire, c'est en fait jouer une *illusio* contre une autre *illusio* réservée aux *happy few*, l'*illusio* littéraire, croyance de clercs, privilège de ceux qui vivent de la

[42] BOURDIEU P., *Les Règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire,* Points, 1998, p.483.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> littérature et peuvent, par l'écriture, vivre la vie commune comme une aventure littéraire, contre l'*illusio* la plus commune et la plus universellement partagée, l'*illusio* du sens commun[43].

Le fait également que l'œuvre soit lue en classe, ou plus généralement dans un contexte scolaire, modifie le rapport du jeune lecteur à celle-ci. Le plaisir de la lecture disparaît au profit d'une vision utilitariste de l'œuvre. Les modalités de lecture relèvent aussi de cette volonté d'installer un monopole de la lecture légitime. Après les œuvres elles-mêmes, ce sont les modalités de lecture qui sont l'objet de luttes de pouvoir.

> (…) Il s'agit d'imposer la bonne lecture, c'est-à-dire le bon mode d'appropriation (…). Lorsque le livre (…) est un pouvoir, le pouvoir sur le livre est évidemment un pouvoir[44].

Ce pouvoir lié au livre, cette importance reconnue par la société confèrent aux œuvres étudiées en classe leur sérieux aux yeux des élèves mais fait disparaître bien souvent pour eux le plaisir de la lecture. Les œuvres deviennent un outil de l'institution scolaire, au même titre qu'un manuel, que l'on va lire selon les modalités définies par l'institution scolaire.

> (…) Quand le système scolaire joue le rôle qu'il joue dans nos sociétés, c'est-à-dire quand il devient la voie principale ou exclusive de l'accès à la lecture, et que la lecture devient accessible pratiquement à tout le monde, je pense qu'il produit un effet inattendu. (…) Il y a une éradication du besoin de lecture comme besoin d'information : celui qui prend le livre comme dépositaire de secrets, de secrets magiques…(…). Cette attente, je trouve que le système scolaire la décourage et du même coup détruit une certaine forme de lecture[45].

Cette analyse historique et sociologique est capitale pour comprendre les difficultés que rencontrent nombre d'élèves lorsqu'il s'agit d'étudier des œuvres. Elle souligne la complexité de l'acte de lire et la diversité des approches de lecteurs. Venant d'horizons et de classes sociales variés, ceux-ci ont des entrées et des interprétations particulières de l'œuvre que chercheurs et enseignants doivent prendre en compte.

L'analyse de P. Bourdieu permet aussi de comprendre le plaisir esthétique qui résulte de la lecture. Ce plaisir est d'abord lié, selon lui, au jeu auquel invite le livre, livre auquel le lecteur, nous l'avons vu, accorde une réelle importance, et au plaisir de jouer ce jeu.

---

[43] *Ibidem*, p.539.

[44] BOURDIEU P. et CHARTIER R., « La lecture: une pratique culturelle » in Chartier R., *Pratiques de la lecture,* Petite Bibliothèque Payot, 2003 p. 292.

[45] *Ibidem,* p. 290.

> *L'illusio* littéraire, cette adhésion originaire au jeu littéraire qui fonde la croyance dans l'*importance* ou l'*intérêt* des fictions littéraires, est la condition, presque toujours passée inaperçue, du plaisir esthétique qui est toujours, pour une part, plaisir de jouer le jeu, de participer à la fiction, d'être en accord total avec les présupposés du jeu ; la croyance aussi de l'*illusio* littéraire et de l'effet de croyance (plutôt qu' « effet de réel ») que le texte peut produire[46].

Pour qu'il existe un « effet de croyance », il faut qu'il y ait coïncidence, accord entre le narrateur et le lecteur sur certains schèmes de construction d'une œuvre. En effet, c'est cet accord, au moins partiel, sur ces structures qui va permettre l'*illusio.*

> L'accord à peu près universel sur ces structures, spatiales et temporelles, notamment, étant le fondement de l'*illusio* fondamentale, la croyance dans la réalité du monde.

Mais dans le texte littéraire, le mode d'expression joue un rôle essentiel aussi. Dans bon nombre d'œuvres, il permet à la fiction de donner l'illusion de la réalité. Comme le dit P. Bourdieu, le lecteur retrouve dans l'œuvre les structures du monde réel, ce qui lui permet d'accorder une vraie croyance à la fiction, qui procède dès lors des structures que le lecteur a l'habitude de trouver dans le monde réel : l'œuvre repose sur le voilement et le dévoilement du sens, que le lecteur doit construire. Mettant en scène des histoires concrètes, des « échantillons du monde réel », l'œuvre permet au lecteur d'entrer dans cette *illusio.*

Pour H. -R. Jauss, la jouissance esthétique a une grande importance également mais il ne la définit pas de la même façon. À ses yeux, la littérature n'est pas un reflet de la société, comme le disait le marxisme, ni au contraire une représentation coupée de la société et de la réalité, comme le pensaient les formalistes. Elle est porteuse de valeurs sociales, éthiques mais aussi esthétiques qui peuvent transformer la société.

> Dans la mesure où la jouissance esthétique libère de la contrainte pratique du travail et des besoins naturels de la vie quotidienne, elle fonde une fonction sociale spécifique par laquelle l'expérience esthétique s'est depuis toujours distinguée de toutes les autres activités[47].

L'expérience esthétique à laquelle nous convie la littérature se caractérise par une distanciation avec l'objet considéré et consiste donc en un plaisir désintéressé, en une libération de la vie réelle.

---

[46] *Ibid.,* p.538
[47] *Ibid.,* p. 129.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> (…) La jouissance esthétique se distingue de la simple jouissance sensuelle par la distance esthétique (…). Le sujet est libéré par l'imaginaire de tout ce qui fait la réalité contraignante de sa vie quotidienne[48].

Enfin, la valeur que donne un lecteur à une œuvre peut être également liée aux idées qui y sont défendues. La « morale » que le lecteur y décèle peut être un facteur important d'adhésion. Ceci rejoint la dimension d'exemplarité que revêt le récit, en raison de l'identification du lecteur au personnage. J.-L. Dufays affirme que la grande majorité des romans ont une orientation idéologique tout à fait explicite. Les œuvres polyphoniques ont beau complexifier le rapport du lecteur à la vérité et l'inciter à suspendre une partie de ses jugements, les situations, les discours, les scénarios qu'elles présentent comportent des focalisations, des hiérarchisations, des choix. La grande majorité des auteurs et des lecteurs, selon lui, accordent une grande importance au critère éthique quand ils jugent l'art et la littérature. En effet, le lecteur, et particulièrement le jeune lecteur, appréhende la lecture comme un acte impliquant fortement la participation : cette implication psycho-affective du lecteur, en le faisant entrer dans les situations, en les lui faisant vivre, lui fait adopter en même temps les valeurs que véhiculent ces œuvres. C'est l'instance psycho-affective, émotionnelle, le *lu* comme l'appelle M. Picard[49], qui est ici en jeu. C'est là la partie du lecteur qui se laisse aller, qui s'identifie aux personnages, qui se reconnait en eux et qui participe à l'action, ce que V. Jouve, qui enrichit la théorie de M. Picard en distinguant deux entités dans le *lu*, le *lisant* et le *lu* , nommera plus précisément le *lisant* , c'est-à-dire la part du lecteur qui est victime de l'illusion référentielle. Cela se fera parfois au détriment du *lectant*, instance intellectuelle et interprétative qui introduit dans le jeu la mise à distance, la critique, la réflexion. Si le *lectant* paraît être moins directement concerné dans un premier temps, eu égard à l'importance de l'identification dans cette adoption des valeurs, il garde cependant une vraie importance, dans sa fonction d'argumenter sur les valeurs retenues et d'en prendre conscience.

---

[48] *Ibid*., p.130.

[49] PICARD M., *La Lecture comme jeu,* Collection Critique, Éditions de Minuit, 1986, p. 214.

M. Picard dissocie trois instances dans la lecture: le *liseur* est la part du lecteur réel, celui qui tient le livre; le *lectant* s'intéresse à la complexité de l'écrit, se soumet à la distanciation critique, prend du recul pour interpréter le texte; le *lu* relève de l'inconscient du lecteur qui ressent des émotions.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

5.3. Les valeurs transmises par l'école

Parmi les approches faites en classe également, nombre d'entre elles se veulent uniquement « modélisantes » : elles visent la transmission par le maître de valeurs au travers des choix d'œuvres effectués. Et souvent, devant une œuvre, fût-elle, selon les termes de Catherine Tauveron[50], très « réticente », le dispositif de l'enseignant ne permet pas une véritable distanciation des élèves ; au contraire, le maître cherche souvent à les mener, en s'identifiant à un personnage ou en s'y opposant, à une conclusion très moralisante , certainement utile au « vivre ensemble » mais ne permettant pas une véritable réflexion. C'est donc là le *liseur* qui est sollicité ainsi que le *lu,* au sens que V. Jouve donne à ces termes (le *lu* représentant la part de l'investissement fantasmatique). Fréquemment aussi, comme nous le verrons dans la dernière partie de notre recherche, la visée de l'étude est assez mièvre : les conclusions qu'on en tire sont qu'il faut s'entendre, vivre ensemble, respecter l'autre, célébrer la valeur de l'amitié… La vision donnée de l'Autre est souvent simpliste et « angélique » ou tout au contraire très négative (dans les œuvres se situant en temps de guerre, par exemple). Peu de place est accordée réellement à une distanciation véritable et à la prise en compte de la complexité du monde. C'est une vision assez manichéenne qui est privilégiée[51].

De surcroît, parmi les valeurs que permet de développer la littérature de jeunesse, certaines peuvent sembler antinomiques. L'Europe promeut des valeurs que les maîtres ont parfois du mal à concilier dans des propositions didactiques. Souvent, le « vivre ensemble » l'emporte sur l'esprit critique[52]. Le « politiquement correct », même s'il est

---

[50] TAUVERON C., Actes de l'université d'automne, *La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, 28-31 octobre 2012: selon C. Tauveron, la réticence ne provient pas uniquement des lacunes volontaires du texte. Elle provient également de l'ensemble des moyens utilisés, en rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser ainsi une part de travail au lecteur. Les textes réticents sont résistants à la compréhension ou proliférants, permettant dans ce cas plusieurs interprétations.

[51] Ainsi, dans l'œuvre *Grand-Père* de G. Rapaport (Albums Circonflexe, 1999), bon nombre d'enseignants opposent les Nazis, personnages cruels, au « bon » prisonnier, engageant par-là les élèves à condamner les premiers et à défendre le narrateur. Cette vision manichéenne conclura au « plus jamais ça ». Peu d'approches mettent en évidence l'ambiguïté des Français, dont certains furent des collaborateurs. L'œuvre *Otto* de Tomi Ungerer (École des loisirs, 2001) subit souvent le même traitement.

[52] Dans l'œuvre de P. Barbeau, *Le Type* (Atelier du poisson soluble, 1999), qui se présente comme un journal intime, le narrateur raconte la progression de sa violence contre une personne qui ne se défend pas pendant longtemps. Tout change le jour où elle baisse la tête pour éviter un projectile du narrateur qui atteint une vieille dame. L'œuvre pose le problème des causes de la violence: la victime, en acceptant la maltraitance, maintient le narrateur dans sa position de bourreau. Qui est le vrai responsable?

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

bien mièvre, l'emporte souvent sur une véritable interrogation, plus dérangeante, que l'on étouffe à la lecture de l'œuvre.

Ainsi, la littérature joue un rôle particulier dans la transmission des valeurs. Plusieurs œuvres dans la liste de référence du cycle 3 peuvent être considérées comme répondant explicitement à cette visée. Nous nous arrêterons plus particulièrement, pour répondre à notre problématique, à celles relevant des liens entre Européens, soit entre peuples européens identifiés comme tels, soit à l'intérieur même d'une société non identifiée mais qui semble dès lors être la nôtre.

6. Les valeurs dans la liste de référence

6.1. Les valeurs dans les albums

Plusieurs valeurs reviennent dans les œuvres de la liste de référence de 2007. Ce sont celles apparaissant dans les thèmes choisis que nous évoquerons ici, tout d'abord dans les albums.

La primauté des sentiments, et en premier lieu de l'amour, est une valeur forte dans la littérature pour le cycle 3. Cinq albums l'évoquent : *Entre fleuve et canal*[53] montre les difficultés de la séparation d'un couple pour un enfant, qui ne pourra l'accepter que quand il sera certain d'être toujours aimé ; l'album *Maman-Dlo*[54] pose le problème de l'amour d'une petite fille des DOM pour sa mère qui travaille en Métropole ; elle s'ennuie et finira par partir retrouver sa mère. *La Princesse de neige*[55] raconte l'histoire d'Abel, jeune marin d'eau douce, qui fait la connaissance de la fille d'un éclusier ;

Dans le roman *Les Premiers jours* d'E. Errera (Actes Sud, 2002), Rébecca, fuyant l'Égypte, arrive à Paris. Elle présente assez négativement les Parisiens. L'on peut, en classe, s'apitoyer sur le sort de cette jeune fille immigrée. Mais l'œuvre interroge aussi les efforts – ou parfois l'absence d'efforts - faits pour s'intégrer. La vision de Rébecca est très sévère et pose la question du regard que les immigrés portent sur la société française, au moment où ils y entrent.

[53] BRUN-COSME N., *Entre fleuve et canal,* Points de suspension, 2002.

[54] GODARD A., *Maman-Dlo*, Albin Michel Jeunesse, 1998.

[55] NOTTET P., *La Princesse de neige,* École des loisirs, 2004.

l'album s'achève sur leur promesse de se revoir. : deux mondes se rencontrent et se promettent l'un à l'autre. *Pierrot ou les secrets de la nuit*[56] narre l'histoire de Colombine qui est partie avec Arlequin mais qui s'ennuie de Pierrot et finit par lui revenir.

L'attachement à ses aïeux et la richesse intérieure qui en découle sont prônés dans *Ma Vallée*[57] *:* le narrateur, Poutchy-Bloue, parle de la vie heureuse, harmonieuse de sa famille dans cette vallée, grâce à leur attachement aux ancêtres, à leur mémoire et aux mythes.

Dans d'autres albums figure une autre valeur cardinale de la littérature de jeunesse : le respect des autres. Nous la trouvons dans *Le Type*[58] *:* au moment culminant de la violence du narrateur qui s'acharne de plus en plus sur un souffre-douleur, une dame passe, reçoit le projectile que lance le narrateur et lui fait prendre conscience de sa violence. Il s'agit aussi dans cette œuvre de responsabilité dans cette violence, car l'acceptation du souffre-douleur entraîne une montée de la violence que seule arrêtera le refus catégorique de la vielle dame.

La célébration de la liberté et la résistance à la tyrannie sont les thématiques de plusieurs albums également : *L'Agneau qui ne voulait pas être un mouton* [59] souligne l'importance de valeurs de solidarité et d'entraide dans la lutte contre l'arbitraire et la menace, et la fin de l'album fait le lien avec la lutte contre le nazisme. C'est le même thème, même s'il est décliné autrement, que l'on retrouve dans *La Poule qui voulait pondre des œufs en or*[60] *:* une poule se révolte contre sa condition de pondeuse en batterie et tente des expériences qui serviront à toutes ses compagnes. Ce thème est repris dans *Charivari à Cot-Cot city*[61] *:* les poules qui ne sont que des numéros uniront leurs forces pour se libérer de la tyrannie qu'exerce sur elles Mr Fricatout. Les thèmes de la quête de la liberté, de la reconnaissance du droit à sa propre vie, de la révolution traversent ces livres.

L'optimisme, la foi en la vie, la faculté de reprendre goût à la vie après un deuil ou un événement très douloureux sont les valeurs présentes dans plusieurs albums : ainsi en

---

[56] TOURNIER M., *Pierrot ou les secrets de la nuit,* Gallimard jeunesse, 1998.

[57] PONTI C., *Ma Vallée,* École des loisirs, 1998.

[58] BARBEAU P., *Le Type: pages arrachées au journal intime de Philippe Barbeau*, Atelier du poisson soluble, 1999.

[59] JEAN D et Zad, *L'Agneau qui ne voulait pas être un mouton,* Syros jeunesse et Amnesty international, 2001.

[60] JOHANSEN A., *La Poule qui voulait pondre des œufs en or,* La Joie de lire, 1999.

[61] NIMIER M., *Charivari à Cot-Cot city,* Albin Michel jeunesse, 2001.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

est-il de *Moi et Rien*[62] *:* Lila, après la mort de sa mère et le désespoir de son père, se coupe du monde et s'imagine un ami, Rien ; elle retrouvera l'espoir et son père en fin d'album. *Le Génie du pousse-pousse* [63] repose sur ces valeurs aussi: Chen, pêcheur au cormoran, et qui découvre l'envie d'être riche, doit gagner la pièce d'or finale que lui donnera le génie qu'il transporte en « remontant la pente », ce qui lui permettra d'aider son ami Wang dont le cormoran est mort. Dans l'album *Scoop*[64], c'est l'optimisme aussi qui est prôné : un journaliste prend la décision de n'annoncer que les mauvaises nouvelles qui auraient pu arriver pour que les lecteurs soient heureux d'y avoir échappé. Enfin, nous trouvons la prévoyance et la prudence quand on entre dans l'âge adulte dans *Les Trois cochons*[65].

6.2. Les valeurs dans les contes et les fables

Dans le genre du conte, on citera l'amour comme une valeur qui revient souvent sous des formes diverses: amour malgré le handicap (ou à cause de celui-ci), amour et acceptation de l'autre tel qu'il est dans *Le Petit soldat de plomb*[66] d'Andersen ou encore dans *La Belle et la Bête*[67], amour malgré l'indifférence de l'aimé dans *La Petite sirène* [68]. Il en va de même dans *L'Oiseau Bleu,* où la passion de Florine et du Roi Charmant triompheront des manigances de Truitonne et de sa mère, grâce à leur héroïsme.

Dans les réécritures des contes, on trouve aussi cette thématique. Dans *La Diablesse et son enfant*[69], c'est d'amour maternel qu'il est question : la diablesse cherche son enfant de maison en maison, mais partout on lui ferme la porte au nez car elle a des sabots et non des pieds ; elle ne retrouvera ses pieds que quand elle adoptera la première petite fille qu'elle trouvera, un enfant rejeté car elle avait les pieds mal formés.

---

[62] CROWTHER K., *Moi et Rien,* École des loisirs, 2003.
[63] NOGUES J.-C., *Le Génie du pousse-pousse,* Milan jeunesse, 2001.
[64] RODARI G., *Scoop*, Rue du monde, 2003.
[65] WIESNER D., *Les Trois cochons,* Circonflexe, 2001.
[66] ANDERSEN H. C., *Le Petit soldat de plomb.*
[67] LEPRINCE DE BEAUMON J.-M., *La Belle et la Bête.*
[68] ANDERSEN H. C., *La Petite sirène.*
[69] NDIAYE M., *La Diablesse et son enfant,* École des loisirs, 2000.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Dans d'autres contes, d'autres valeurs humanistes sont centrales. L'importance de la vérité du cœur et du travail est une valeur défendue dans le conte *Dame Hiver*[70], qui reprend une trame proche de celle de *Cendrillon*[71]. L'héroïne est maltraitée par sa belle-mère et la fille de celle-ci ; ayant laissé tomber sa bobine au fond d'un puits, elle saute dans celui-ci et passe dans un autre monde dans lequel elle doit accomplir trois épreuves, dont celle qui consiste à faire tomber de la neige en secouant l'édredon de Dame Hiver. Elle souhaite alors retourner chez elle, ce qu'elle est autorisée à faire ; elle revient avec beaucoup d'or, ce qui pousse la fille de sa marâtre à vouloir vivre la même expérience qu'elle, mais à ses périls. La modération est à l'honneur avec *Le Pêcheur et sa femme* [72]; le pêcheur ayant capturé un turbot, sa femme demande une telle rançon (une maison, un château, le titre de Reine, de Pape puis d'être Dieu) qu'à la fin, ils se retrouvent tous les deux dans leur « pisse-pot ». Le dépassement de soi et l'attention aux autres sont des valeurs que l'on retrouve dans *La Montagne aux trois questions*[73] *:* un homme très laid décide d'escalader une montagne pour trouver les raisons de sa laideur. Mais chemin faisant, il se charge des questions de ses passeurs et oublie les siennes. Il trouvera sa récompense, car il rencontrera l'amour et acceptera sa laideur.

Tahar Ben Jelloum, reprenant *La Belle au bois dormant*, illustre dans son conte une thématique plus moderne : la lutte contre le racisme. Tout au long de son sommeil, la princesse est devenue noire, ce qui provoque son rejet par la reine mère, qui la considère comme une esclave ; les propos qu'elle lui tient sont teintés de racisme. La valeur prônée ici fait écho à des préoccupations plus actuelles.

Enfin, la ruse et l'intelligence qu'elle suppose sont des valeurs souvent présentes dans la littérature de jeunesse. Dans « Jeannot et l'Ogresse », un des récits des *Contes de la forêt Méricourt*[74] : Jeannot, qui a été capturé par une sorcière, demande à la fille de celle-ci de lui monter comment il doit faire pour entrer dans le four et l'y pousse à son tour. Il en va de même dans *Debout sur un pied* [75]: les contes qui y figurent posent des problèmes qui semblent insolubles et que le héros doit résoudre pour sauver son peuple. L'intelligence et la ruse sont aussi très présentes dans les fables. Dans les *Fables*[76] d'Ésope, c'est l'idée que l'on mérite de ce qui nous arrive qui prédomine, alors que chez

[70] GRIM J. Et W., *Dame Hiver.*
[71] PERAULT C., *Cendrillon.*
[72] GRIM J. Et W., *Le pêcheur et sa femme.*
[73] TANAKA B., *La Montagne aux trois questions,* Albin Michel jeunesse, 2000.
[74] GRIPARI P., Les *Contes de la forêt Méricourt*, Grasset jeunesse 2007.
[75] JAFFRE N., *Debout sur un pied,* École des loisirs, 2001.
[76] ÉSOPE, *Fables*.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

La Fontaine, c'est la critique de la société qui est faite, avec une mise en relief de valeurs comme la ruse pour s'adapter aux pièges de celle-ci. Cette ruse, on la retrouvera aussi dans *Le Tyran, le luthier et le temps* [77] qui montre comment un musicien viendra à bout d'un tyran impitoyable en lui donnant un métronome qui arrête le cours du temps et de la vie humaine. En surveillant ses sujets dont il arrête le temps, le tyran arrêtera en même temps son propre temps et finira par mourir.

6.3. Les valeurs dans les romans pour la jeunesse

Dans les romans, enfin, apparaissent des valeurs similaires: Nous les relevons ci-dessous en établissant un lien avec les thématiques qui les manifestent.

Plusieurs romans traient de l'amour et de l'amitié: ces thèmes, en effet, font partie des traits caractéristiques du genre, comme la longueur de l'œuvre et la profondeur psychologique des personnages. Dans J*e t'écris, j'écris*[78], une fillette écrit à un ami qui ne lui répond pas et l'on sent sa déception et sa colère. L'amitié entre un Noir, Leroy Moor, et O'Donnel, au grand dam de tous, est traitée dans *Trèfle d'or*[79], amitié entre des personnes de situation sociale et de culture différentes, au-delà des préjugés. La force de l'amour est montrée dans *Une promesse pour May* [80]*:* Tom, traumatisé par la séparation de ses parents et le refus de son père de vivre avec lui, se prend d'affection pour une vieille mendiante laide ; c'est cet intérêt pour elle qui lui permettra de changer d'époque et de vivre l'histoire de cette mendiante dans sa jeunesse.

L'amour et l'importance de ses racines sont les thèmes dominants de *Jérémy Cheval*[81], devenu cheval comme son grand ami Flamme et qui part à la recherche de sa mère. L'amour entre deux enfants est à l'honneur dans *Je suis amoureux d'un tigre* [82]: Benjamin, un petit Vietnamien adopté, tombe amoureux de Sonoko, une petite Japonaise. Ils se racontent des histoires où elle est un tigre et lui un lion. Ils se donnent un baiser et partent chasser la gazelle dans Paris. L'amitié et la quête de la vraie vie, loin

[77] GRENIER C., *Le Tyran, le luthier et le temps,* Atelier du poisson soluble, 2003.
[78] CABAN G., J*e t'écris, j'écris,* Gallimard jeunesse, 2002.
[79] CHABAS J.-F., *Trèfle d'or,* Casterman, 2001.
[80] BURGESS M., *Une promesse pour May,* Folio junior, 2001.
[81] BEAUDE P.-M., *Jérémy Cheval,* Gallimard jeunesse, 2005.
[82] THIES P., *Je suis amoureux d'un tigre,* Syros jeunesse, 1999.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

des richesses, sont célébrées dans *Reine du fleuve* [83]: Maia arrive en Amazonie chez de lointains cousins ; elle fera la connaissance d'un étrange garçon indien qui lui montrera ce qu'est une vie simple dans la nature. La privation d'amour est également traitée dans la liste de référence : dans *La Grève de la vie* [84], une petite fille, qui vient de perdre sa grand-mère qui l'avait élevée doit partir vivre chez son père qui s'est remarié et a eu un autre enfant, décide de faire la grève de la vie.

Les valeurs de famille – force de l'affection, solidarité, entre autres – sont au cœur de bon nombre de romans. La famille, les racines sont traitées dans *Un train pour chez nous :* la famille algérienne du narrateur repart avec bonheur vers le pays qu'elle considère comme son « vrai » pays, l'Algérie. Dans *Minuit-Cinq*[85], c'est la famille et l'entraide qui sont traitées : trois enfants des rues rendent à la princesse Daniéla son collier avant de retrouver leur famille. Dans *Ma grand-mère à moi* [86], les liens familiaux ont une grande importance : les parents de Kalle sont décédés et c'est sa grand-mère qui l'élève. Dans *Émile et les détectives* [87] *,* la famille revêt également une grande importance; les quarante marks qu'Émile devait remettre à sa grand-mère lui ayant été volés, il n'aura de cesse de les récupérer, une bande d'amis l'aidant en cela.

Les qualités humaines, quant à elles, sont mises à l'honneur dans bon nombre d'ouvrages, sous des thématiques différentes. Ainsi, dans *La Petite princesse* [88], l'amour entre père et fille est souligné au départ ; les qualités humaines de Sara sont reconnues mais elle est prise en grippe par Mme Minchin, qui tient le pensionnat, et une élève, Lavinia. À la mort de son père, elle devient le souffre-douleur de celles-ci, mais elle garde ses qualités et à la fin, héritant de son père, elle est délivrée de ses bourreaux. Les grandes qualités dont elle fait preuve tout au long de l'œuvre et en particulier dans les épreuves donnent au lecteur l'impression qu'elle « mérite » cette fin heureuse. Le courage et l'acceptation de l'autre se trouvent traités dans *Sur le bout des doigts*[89] *:* Tom voyage avec son père dans les gorges d'un cours d'eau, à la rencontre de sa petite sœur qui est née : il doit surmonter l'appréhension de cette nouvelle vie. Le courage est aussi célébré dans *Le Diable et son valet* [90] dans lequel Tom va devoir sauver la vie de la

[83] IBBOTSON E., *Reine du fleuve*, Albin Michel jeunesse, 2004.
[84] COUTURE A., *La Grève de la vie,* Actes Sud junior, 2002.
[85] FERDJOUKH M., *Minuit-Cinq,* École des loisirs, 2001.
[86] HÄRTLING P., *Oma, ma grand-mère à moi,* Pocket jeunesse, 2002.
[87] KÄSTNER E., *Émile et les détectives,* Hachette jeunesse, 2001.
[88] BURNETT HODGSON F., *La Petite princesse,* Livre de poche jeunesse, 2006.
[89] HANNO, *Sur le bout des doigts,* Thierry Magnier, 2004.
[90] HOROWITZ A., *Le Diable et son valet,* Hachette jeunesse 2001.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

reine Elisabeth. Il est question aussi de courage dans *Les Orangers de Versailles*[91] : Marion, qui a presque quatorze ans, travaille chez la Montespan qui veut empoisonner la reine ; Marion va sauver de cette mort la souveraine et partir à son service comme parfumeuse attitrée. La solidarité est un des thèmes essentiels aussi de *Robert :* le héros est privé de la vue une nuit et il va entrer ainsi dans un autre monde ; ayant recouvré la vue, rien ne sera plus comme avant. La solidarité est aussi une des valeurs prônées dans *Le Magicien d'Oz*[92] où les personnages doivent faire front et s'entraider pour tuer la méchante sorcière de l'Ouest ; les problèmes personnels de chacun seront réglés en fonction de la force personnelle qu'ils auront à l'issue de ces épreuves. L'entraide entre enfants est également le thème du *Cheval sans tête*[93], où une bande d'enfants se mobilise pour savoir qui a volé ce jouet. *La Chèvre aux loups*[94] présente un castor nommé Dag qui raconte le bonheur de son enfance avant l'arrivée des hommes qui ont emmené avec eux peur et mésentente. Mais le vieux bouc, l'Ancêtre blanc, résiste et avec Bing Bang, son compère, s'oppose au Grand Pendart et à sa meute de loups. Cependant, ils doivent fuir. Il ne reste qu'une jolie petite chèvre, Cornefine, qui continue à se battre et mène la meute jusqu'à un précipice où les loups tombent. Grâce à ses amis, elle finit par vaincre le Grand Pendart aussi. Dans *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède*[95]*,* c'est la solidarité et l'attention aux autres que découvre Nils, qui était au début de l'œuvre un affreux garçon égoïste.

La fidélité à la parole donnée est célébrée dans *Histoire de la mouette et du chat qui lui apprit à voler*[96] : une mouette sur le point de mourir demande à un chat de veiller sur l'œuf qu'elle vient de pondre, de protéger le poussin et de lui apprendre à voler. Avec l'aide des chats de Hambourg, il se lancera dans cette délicate mission pour honorer sa promesse. Le très célèbre roman *Le Petit Prince* [97] développe de belles valeurs d'amitié et d'amour également entre le petit Prince et sa rose.

La liberté et l'esprit critique sont des valeurs présentes plusieurs œuvres : dans *Moi, un lemming*[98]*,* Bubber refuse de suivre le mouvement des autres lemmings qui aboutira à un suicide collectif, et ne veut pas davantage reconstruire la race avec des jeunes pleins

---

[91] PIETRI A., *Les Orangers de Versailles,* Bayard jeunesse, 2000.
[92] BAUM. F.-L., *Le Magicien d'Oz,* Gallimard jeunesse, 2009.
[93] BERNA. P., Le *Cheval sans tête,* Livre de poche jeunesse, 2007.
[94] GENEVOIX M., *La Chèvre aux loups,* Gautier-Languereau, 2006.
[95] LAGERLÖF S., *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède,* Flammarion, 1998.
[96] SEPULVEDA L., *Histoire de la mouette et du chat qui lui apprit à voler,* Seuil, 1996.
[97] DE SAINT-EXUPERY A., *Le Petit prince*
[98] ARKIN A., *Moi, un lemming,* Flammarion-Père Castor, 1985.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

d'admiration pour leurs ancêtres. La liberté se retrouve aussi dans *La Chèvre de Mr Seguin*[99] *:* celle-ci ne veut pas se contenter de la vie rassurante qu'elle a dans son enclos et veut partir dans la montagne, même si le danger la guette. *Verte* [100] pose le problème de la conformité ou non d'un enfant à sa famille : en effet, Verte, qui fait partie d'une famille de sorcières, ne veut pas devenir l'une d'elles : elle veut avoir une vie normale et se marier. C'est donc la réalisation personnelle qui est traitée ici. L'obéissance, quant à elle, peut être objet de réflexion à la lecture de *Pinocchio.*

Justice et droit des enfants sont traitées dans *Rêves amers*[101] qui montre le refus de l'exploitation et de la misère de Rose-Aimée et des autres enfants, au service des riches familles haïtiennes. Le souhait de l'héroïne serait d'aller à l'école, d'apprendre à lire et à écrire, mais elle ne connaîtra que l'exploitation et, s'enfuyant avec son amie Lisa, elle connaîtra un sort tragique. La justice est également le thème de *Souffre-Douleur*[102]*,* roman où Petite Peste, un jeune prince, ne reçoit aucune sanction et c'est Jemmy, un enfant du peuple, qui les subit à sa place. Mais l'ennui et le désir d'évasion saisissent le jeune prince.

Vérité et respect de l'autre figurent dans *L'Invité d'un jour* [103]: Buddy voit Odd, son ennemi, voler un bijou ; il le dénonce, à la grande déception de sa grande amie, une vieille dame. Le problème du respect, respect des handicapés cette fois, est traité également dans l'œuvre *Le Jour où j'ai raté le bus*[104]*:* une bande de garnements entraîne Benjamin, un infirme moteur cérébral, dans un quartier inconnu de Marseille. La suite de l'œuvre montre que Benjamin est capable de s'adapter, contrairement aux craintes de tous. La liste propose aussi une œuvre traitant de la condition des Noirs et montre au lecteur leur lutte pour l'égalité. Leur condition dans le Sud des États-Unis, au moment où les lois racistes sévissent encore, est évoquée dans *Léon*[105]. On voit les marches pacifiques pour la liberté et les droits des Noirs. Nous voyons dans ces deux dernières œuvres que cette thématique du respect fait écho à des problématiques actuelles.

---

[99] DAUDET A., *La Chèvre de Mr Seguin.*
[100] DESPLECHIN, *Verte,* École des loisirs, 1996.
[101] CONDÉ M., *Rêves amers,* Bayard jeunesse 2005.
[102] FLEISCHMAN S., *Le Souffre-Douleur,* École des loisirs, 2004.
[103] CAPOTE T., *L'Invité d'un jour,* Gallimard jeunesse, 2001.
[104] LUCIANI J.-L., *Le Jour où j'ai raté le bus,* Rageot 2006.
[105]TILLAGE L. W., *Léon,* École des loisirs, 1999.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

D'autres œuvres célèbrent l'espoir d'une vie meilleure : le roman *Une petite flamme dans la nuit* [106] se passe dans un camp de concentration ; Moune raconte des histoires à Lila pour l'aider à s'endormir et pour lui faire garder l'espoir. Cette valeur est aussi au cœur du roman *Comment j'ai changé ma vie*[107] qui narre le découragement du narrateur, Anton, renvoyé de la crèche à dix mois pour comportement asocial et qui, tourné ensuite en ridicule par son instituteur, devient médiocre ; il va retrouver l'espérance grâce au Conservatoire National de Paris et à sa passion pour la musique. Dans *L'Homme qui plantait des arbres*[108]*,* Giono célèbre aussi l'espoir d'un monde meilleur.

L'accueil de l'autre est le thème central du roman *Les Premiers jours* [109]*:* Rébecca quitte l'Égypte pour la France. Elle se trouve mal reçue, hormis par l'école qui va valoriser sa culture.

Le respect des animaux, l'amour pour eux et la liberté sont des valeurs fréquemment prônées dans la littérature de jeunesse. Elles sont présentes dans plusieurs œuvres de la liste. Dans *Chat perdu*[110]*,* Rodrigue est désespéré d'avoir perdu son chat et culpabilise, alors que celui-ci découvre les délices de la liberté… avant de revenir chez lui. Le respect des animaux est le thème du roman *Le Grizzli*[111] qui raconte l'histoire d'un grizzli poursuivi par deux chasseurs ; le chasseur Jim Langdon, que le grizzli épargne quand ils se retrouvent nez à nez, change finalement de point de vue, renonce à le poursuivre et le sauve même de ses propres chiens. Le très beau roman *La Rencontre : l'histoire véridique de Ben MacDonalds*[112] narre l'amitié entre Ben, le dernier fils de la famille en conflit avec son père, et un blaireau. *Construire un feu* [113] raconte l'histoire d'un chien qui, dans le Grand Nord, sauve son maître en train de mourir de froid.

Dans *La Petite caille*[114]*,* nous voyons le sacrifice de cet oiseau pour éloigner un chien de sa couvée et protéger ainsi ses petits.

Le Paradis des chats[115] montre la soif de liberté d'un de ces animaux gâté par sa maîtresse ainsi que les difficultés à assumer cette liberté dans un monde hostile et bien

---

[106] DAVID F., *Une petite flamme dans la nuit,* Bayard, 1996.
[107] DESARTHE A., *Comment j'ai changé ma vie,* École des loisirs 2003.
[108] GIONO M., *L'Homme qui plantait des arbres,* Gallimard jeunesse, 1973.
[109] ERRERA E., *Les Premiers jours,* Actes sud junior, 2002.
[110] BLANC J.-N., *Chat perdu,* Gallimard jeunesse, 2008.
[111] CURWOOD J.-O.-P., *Le Grizzli.*
[112] ECKERT A. W., *La Rencontre : l'histoire véridique de Ben MacDonald,* Hachette jeunesse, 2000.
[113] LONDON J., *Construire un feu.*
[114] TOURGUENIEV Y., *La Petite caille,* Calligram, 2004.
[115] ZOLA E., *Le Paradis des chats,* Calligram, 2004.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

différent de la maison douillette, mais vraie prison quand même, où il vit. Au-delà du chat, c'est une vraie réflexion sur les exigences de la liberté que nous livre ce roman.
La ruse est centrale dans *Fantastique maître Renard*[116] : trois fermiers creusent des trous pour attraper Renard et sa famille ; mais Renard s'allie avec les autres animaux des champs pour établir un réseau de galeries qui arrivent sous le terrier. Il en est de même dans le *Roman de Renart*[117].

Il apparaît donc que les œuvres de la liste portent quasiment toutes des valeurs positives. Rares sont celles qui ne le font pas. L'on peut citer à ce propos l'exemple de l'album *Tu sais siffler, Johanna ?*[118] qui montre comment un enfant « adopte » un grand-père, dans une maison de retraite, autant par intérêt que par besoin d'amour. Mais dans la majorité des œuvres, les héros incarnent des valeurs très positives, et le jeune lecteur, en s'identifiant à eux, les prend à son compte.
L'on voit également qu'un certain nombre de ces valeurs sont fréquentes dans un genre donné : ainsi en va-t-il dans le conte de la primauté de l'amour, de l'attention tournée vers l'autre après avoir été au départ centrée plus exclusivement sur soi (ce qui permet au héros de progresser grâce aux épreuves) ; dans le roman, on trouvera fréquemment la primauté donnée à l'amour ou à l'amitié, mais aussi le respect d'autrui, la liberté, car c'est un genre qui a vocation à témoigner, à dénoncer des événements autant qu'à célébrer l'importance des sentiments.
Nous observons que ces œuvres, qu'elles traitent de la France elle-même ou des relations avec les autres, promeuvent des valeurs communes, des valeurs humanistes. Celles-ci sont un élément commun à la quasi-totalité des œuvres de la liste.
Nous remarquons également qu'il y a dans cette liste deux types d'œuvres : des œuvres françaises qui portent un regard sur la France ou sur les autres pays et des œuvres d'auteurs étrangers, soit de siècles antérieurs soit contemporains ; mais dans les deux cas, les valeurs qui sont présentes sont très proches. Ce sont des valeurs humanistes. Même si bon nombre de ces valeurs ne connaissent pas de variations sensibles dans les différentes œuvres, nous pouvons cependant voir que certaines valeurs ont évolué, au cours des siècles, en même temps qu'a évolué la société. Ainsi, le respect à l'égard des autres est évoqué dans les œuvres contemporaines dans des situations qui posent des

[116] DAHL R., *Fantastique maître Renard,* Gallimard jeunesse, 2003.
[117] *Le Roman de Renart.*
[118] STARK U., *Tu sais siffler, Johanna ?,* Casterman, 2004.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

problèmes spécifiques et sont révélatrices des préoccupations de notre temps : il en est ainsi de l'importance du respect pour les personnes handicapées, que traite l'œuvre *Le Jour où j'ai raté le bus*, ou encore de l'amitié entre les Blancs et les Noirs que nous trouvons dans *Trèfle d'or*. Ses valeurs profondément humanistes témoignent des préoccupations de la société des XXe et XXIe siècles.

Nous voyons donc que cette littérature destinée aux jeunes enfants manifeste une volonté éducative claire : des valeurs communes que l'on peut qualifier d'humanistes traversent ces œuvres. L'on veut inculquer aux lecteurs le sens du respect, de la famille, de l'amitié. L'école, par ces listes qui lui sont adressées, endosse cette responsabilité de développer ces valeurs chez les élèves qui lui sont confiés.

6.4. Les valeurs présentes dans la relation de faits historiques

Le choix méthodologique que nous avons fait pour l'étude des œuvres citées ci-dessus est générique. Nous traiterons différemment certaines œuvres que nous n'avons pas encore évoquées, celles qui s'inscrivent dans le devoir de mémoire. Quelques œuvres de la liste, en effet, veulent transmettre des valeurs en s'inscrivant dans un contexte historique, la Seconde Guerre mondiale en particulier. Ces œuvres étant étudiées dans les classes en lien étroit avec une autre discipline, l'histoire, cette relation entre les deux disciplines nous paraît devoir être prise en compte dans notre approche.

Les valeurs et la volonté d'agir sur le lecteur sont particulièrement fortes dans ces œuvres qui relèvent du devoir de mémoire et dans la façon dont elles sont étudiées. Comme nous l'avons dit, ces œuvres, dont celle que choisiront les enseignantes dans notre expérimentation, *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer, sont fréquemment étudiées par les enseignants en parallèle avec le cours d'histoire : soit l'œuvre illustre ce cours, en permettant aux jeunes lecteurs de mieux comprendre cette période en la vivant à travers un héros, soit, plus souvent, elle est étudiée en cours de français et cette période est traitée en histoire, en parallèle ou grâce à une mise en réseau de textes documentaires. Dans la mesure où œuvre littéraire et livre d'histoire sont ainsi utilisés pour atteindre un même objectif de transmission de valeurs, il nous a paru

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

intéressant de nous pencher sur cet autre support qui est utilisé pour véhiculer des valeurs, le livre d'histoire. Peut-on considérer que les deux livres occupent la même fonction ? Quelle distinction et quelle complémentarité peut-on observer dans leur approche ?

Arrêtons-nous tout d'abord à la présentation des protagonistes dans le manuel d'histoire qui est utilisé : ce sont en effet ceux-ci qui suscitent en premier lieu l'intérêt des jeunes lecteurs. Dans le manuel d'histoire est proposée une vision conforme au discours idéologique actuel, de tel ou tel événement historique : « coupables » et « victimes » sont identifiés et l'on livre aux élèves une vision actuelle de cette situation (vision qui pourra évoluer, dans le temps, en fonction des idéologies dominantes).

> Résultant des différentes logiques et processus qui concourent à son élaboration, il obéit d'abord à une commande institutionnelle, et se fait ainsi, comme le remarque Alain Choppin (1992), « le principal vecteur des valeurs que transmet l'institution scolaire », dont les choix obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites[119]».

Le livre d'histoire définit le savoir scolaire et en même temps le normalise. Il est marqué par le discours idéologique de son époque, et les caractéristiques attribuées aux peuples évoqués en témoignent.

La littérature de jeunesse insiste, quant à elle, sur l'apprentissage de la complexité, notamment par le moyen de la polyphonie et du discours implicite. C'est l'objectif qui lui est assigné dans les programmes officiels, où il est rappelé que la littérature doit donner lieu à des débats sur les questions posées par les écrivains. En effet, la littérature, par les actions qu'elle propose à son lecteur, par les personnages qu'elle représente, principaux ou secondaires, par la façon dont le narrateur prend en charge la narration, a les moyens d'offrir une vision multiple, complexe. Pour un évènement historique, ce n'est pas une vision unique, une présentation de coupables et d'innocents. Les différentes données, qui font de tel ou tel choix politique un choix parfois très lourd de conséquences, et condamné par la postérité, prennent tout leur relief, permettent aux enfants de mieux comprendre la complexité de la situation. Par exemple, pour la Seconde Guerre mondiale, les ouvrages d'histoire présentent le plus souvent ce moment

[119] MORAND B., « Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement: interprétations, représentations », in *Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement,* Tréma n°28, 2009, p 3.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

historique en insistant sur les victimes des Nazis. La bipartition du monde s'effectue entre d'un côté, les « bons », les Alliés, qui luttent contre les Allemands et les « mauvais », les Allemands et leurs alliés. Les documents sont présentés d'une façon qui se veut objective : photographies, brefs commentaires, apparente neutralité. Tout amène le lecteur, dans ce texte qui se présente comme documentaire, à adhérer, sans crainte, à cette vision du monde qui est donnée pour « vraie » et non entachée de subjectivité.

La vision du monde que nous offrent les manuels est remarquablement stable au cours du temps. Les documents qui y figurent, souligne B. Morand, se révèlent être très standardisés, proviennent des mêmes sources et dépendent de la même autorité. L'analogie avec le fonctionnement de la presse s'est renforcée depuis les années 1980. Les images deviennent très présentes, mais l'on constate que ce sont souvent les mêmes que l'on retrouve dans les différentes éditions[120]. Ce sont des images-types qui véhiculent, de fait, un même message sur l'événement.

6.5. Le mode de relation des faits historiques dans les manuels d'histoire

Ainsi, dans le manuel d'histoire, de géographie et d'éducation civique des Éditions Hachette Éducation[121], utilisé par les enseignantes participant à l'expérimentation, la Seconde Guerre mondiale est présentée comme l'affrontement de deux blocs. La vision donnée est très manichéenne. Le manuel n'insiste pas sur la dureté de la vie du peuple allemand et sur le fait que la guerre et le nazisme ont fait de nombreuses victimes en Allemagne aussi.

De la même façon, pour l'offensive sur le Japon et le lancement des bombes atomiques, les concepteurs du manuel ont indiqué le nombre de victimes dans chacune des villes visées. Le Japon apparaît donc comme une victime de la guerre. La question de la responsabilité de ce peuple dans la guerre, du choix qui a dû être fait, de la difficulté de la décision à prendre, dans ce moment crucial et devant les horreurs perpétrées par les

[120] *Ibidem,* p. 12 sqq.

[121] NEMBRINI J.-L., FAUX J., MORETTI A.-S. *Histoire Géographie Éducation civique CM2 À monde ouvert*, Hachette Éducation, 2000, p. 42 et 45.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Nazis et les Japonais, n'est que très légèrement effleurée. Le dilemme qui se pose à un chef d'état – savoir s'il faut mettre un terme à l'horreur des camps de concentration au prix de milliers de nouvelles victimes innocentes ou refuser ce choix et poursuivre la guerre, - n'est pas souligné. La présentation qui est faite de cet épisode de notre histoire correspond au discours actuel. L'opinion publique s'émeut devant l'horreur des bombes atomiques, sans positionner cet événement dans une situation très complexe et difficile, et mener les élèves à une véritable réflexion critique. Ceci aurait pu permettre une prise de conscience des élèves de la difficulté d'une prise de décision qui, en temps de guerre, de toute façon, entraîne souvent des morts. Ceci aurait permis de dépasser cette vision duelle du monde, entre les bons et les méchants, et les conduire à une vraie réflexion.

Le récit historique n'est pas neutre. Apparemment objectif, il se donne à voir comme une relation fidèle de ce qui s'est produit. Mais le choix des éléments retenus, les liens logiques implicitement présents dans le texte imposent une vision au lecteur. Ici, c'est sur le lancement des bombes et leur conséquence, la mort de milliers de victimes (que le lecteur suppose innocentes) que l'accent est mis. Les textes figurant dans les manuels scolaires présentent le leurre d'une objectivité, d'une impartialité destinées à les légitimer mais, de fait, sont travaillés par la subjectivité inhérente à tout discours. Cette subjectivité générale de tout type de discours se dissimule derrière une énonciation non impliquée, gage apparent d'objectivité. Les phénomènes d'effacement énonciatif jouent un rôle essentiel dans la dimension dialogique et argumentative de ce type de texte. En effet, tout acte de langage est un échange et comporte une dimension interactionnelle entre deux sujets. Celui qui produit le discours s'instaure comme sujet énonçant et institue un rapport avec le sujet interprétant. Ce discours a donc une visée pragmatique. La façon dont le concepteur du manuel met en scène son discours historique est donc essentielle à analyser. Le lien avec les Instructions Officielles, le crédit apporté aux textes ministériels effacent la responsabilité des propos que l'on trouve dans le manuel. Semblant une instance officielle, cette instance énonciative endosse une forme de neutralité et apparaît éthique. Pour être crédible, objectif, le sujet énonçant doit disparaître, ne pas sembler s'impliquer ni prendre parti. Seront utilisées dès lors des constructions impersonnelles, une énonciation non impliquée qui donne l'illusion de l'objectivité. Si l'énonciation non impliquée donne cette impression d'objectivité, l'énonciateur prend position néanmoins. La sélection des informations et les focalisations utilisées jouent un rôle important aussi : ainsi, la focalisation externe,

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

utilisée dans les manuels d'histoire, permet une mise en scène de l'énonciateur qui se donne à voir comme objectif, neutre dans ce qui n'est qu'un jeu de subjectivité.

La Première Guerre mondiale fit 10 millions de morts. La Seconde Guerre mondiale fit 50 millions de morts. Ce fut le temps de la barbarie des camps d'extermination. De 1947 à 1989, le monde était divisé en deux blocs autour des États-Unis et de l'URSS.

1914-1918, la Première Guerre mondiale

Au début du XXe siècle, les pays européens, divisés, se disputaient les marchés et les colonies. Pour défendre leurs intérêts, ils s'armèrent. La France s'allia avec l'Angleterre et la Russie, l'Allemagne avec l'Autriche. La guerre éclata en août 1914. Elle se déroula surtout dans l'est et le nord de la France. Les deux armées se faisaient face, enterrées dans des tranchées. On n'en sortait que pour des offensives meurtrières.
En 1917, les États-Unis entrèrent en guerre aux côtés de la France et de l'Angleterre.
Le 11 novembre 1918, l'Allemagne, épuisée, demanda l'armistice.

1939-1945, la Seconde Guerre mondiale

En Allemagne, le refus des traités de paix signés en 1919 et une grande crise économique favorisèrent l'arrivée au pouvoir du dictateur Hitler et de son parti nazi qui affirmaient la supériorité du peuple allemand. Malgré les traités de paix, Hitler annexa des territoires perdus par l'Allemagne en 1919. En 1939, il attaqua la Pologne. La France et l'Angleterre lui déclarèrent la guerre.
L'armée allemande déferla sur l'Europe.
La France fut battue et occupée en mai-juin 1940. Le maréchal Pétain, chef de l'État français, signa l'armistice et décida de collaborer avec Hitler. Réfugié à Londres, le général de Gaulle organisa la Résistance.
En 1941, la guerre devint mondiale. L'Allemagne attaqua l'URSS, tandis que son allié le Japon entrait en guerre contre les États-Unis.
L'Allemagne subit ses premières défaites en URSS. Après le débarquement des Alliés en Normandie, le 6 juin 1944, l'Allemagne était prise en tenaille. Écrasée sous les bombes, puis envahie, l'Allemagne capitula le 8 mai 1945.
Deux bombes atomiques lâchées sur Hiroshima et Nagasaki firent capituler le Japon en septembre 1945.
La barbarie nazie était vaincue, mais le monde découvrit avec horreur les camps d'extermination.

La nouvelle carte de l'Europe en 1920.

1947-1989, le monde divisé en deux blocs

Après 1945, les États-Unis et l'URSS devinrent les seules véritables puissances. Alliées pendant la guerre, elles s'opposèrent dès 1947. Ce fut la « guerre froide ». Chacune forma un « bloc » avec ses alliés. Chacune était dotée de l'arme atomique. Elles se livrèrent à une dangereuse course aux armements.
En Europe, l'Est s'opposait à l'Ouest, mais la guerre fut évitée. L' Allemagne était coupée en deux. Le mur de Berlin, qui partageait l'ancienne capitale allemande, était le symbole de la division du monde. En 1989, le bloc soviétique s'effondra, et l'Allemagne se réunifia.

42

Figure 1 *Histoire Géographie Éducation civique CM2 A monde ouvert*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

6 Août 1945

Hiroshima

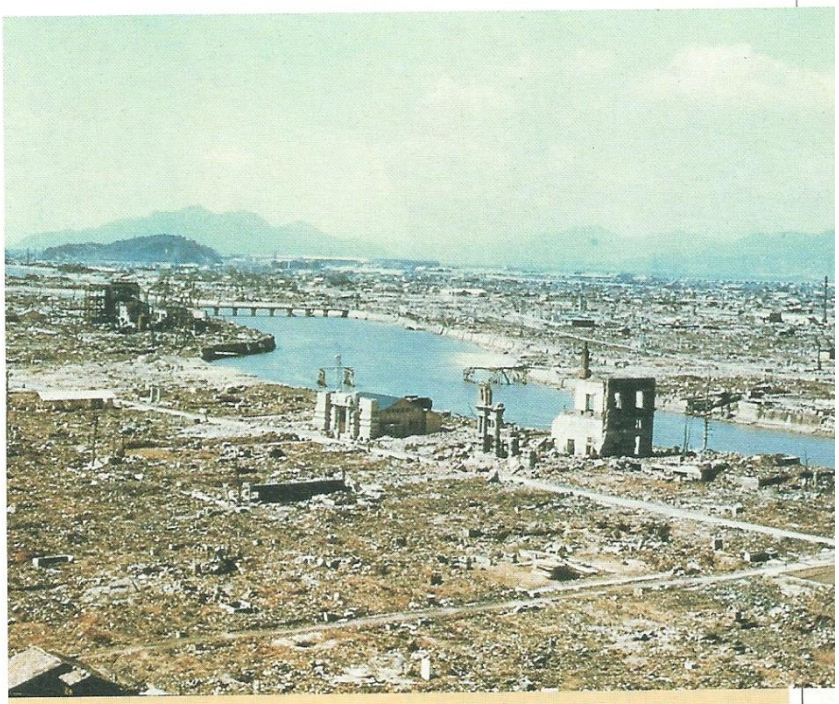
La première bombe atomique

Les **États-Unis** étaient en guerre contre le **Japon**, allié de l'Allemagne nazie, depuis **décembre 1941**.

Le 6 août 1945, les États-Unis lâchèrent la première bombe atomique sur Hiroshima, au Japon.
La ville fut rasée.
La bombe fit 80 000 tués et 70 000 blessés.

En août 1945, le président américain Truman justifiait l'emploi de la bombe atomique en disant :
« Nous l'avons utilisée pour raccourcir la guerre, pour sauver des milliers et des milliers de jeunes Américains ».

Le 9 août 1945, l'aviation américaine lançait une seconde bombe atomique sur une autre ville japonaise, Nagasaki, faisant 80 000 victimes.



La ville d'Hiroshima, plusieurs mois après l'explosion de la bombe.

Soudain un éclair aveuglant me fit sursauter, puis un second [...]. Nous restâmes figés sur place, jusqu'au moment où la maison devant nous se mit à osciller et s'écroula presque à nos pieds. Aussitôt notre propre maison se mit à vaciller et, quelques secondes plus tard, elle s'écroulait à son tour dans un nuage de poussière [...]. Je vis défiler devant moi des ombres humaines, semblables à une procession de fantômes. Certaines d'entre elles paraissaient en proie à une douleur indicible et avançaient, les bras écartés du corps, les avants-bras ballants. Ces silhouettes m'intriguèrent, jusqu'au moment où je compris qu'elles appartenaient à des gens atrocement brûlés qui voulaient éviter la friction douloureuse de leurs membres contre leurs flancs mis à vif...
Des incendies jaillissaient de tous côtés, tandis qu'un vent d'ouragan attisait les flammes et les propageait d'un bâtiment à l'autre. Bientôt nous fûmes cernés par le feu [...]. Les rues silencieuses n'étaient peuplées que de cadavres [...]. Hiroshima n'était plus une ville, mais un désert de feu. À l'est et à l'ouest, tout était nivelé.

Mishihiko Hashiya, *Journal d'Hiroshima.*

Figure 2 *Histoire Géographie Éducation civique CM2 A monde ouvert*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

6.6. La question de la neutralité dans le manuel d'histoire

Nous voyons donc que la catégorie à laquelle appartient un livre établit un lien particulier à la réalité et à la vérité. Ainsi, le manuel d'histoire, comme nous l'avons souligné, se présente comme un ouvrage neutre ; il paraît rendre compte de la réalité, de façon objective et impartiale. En se présentant ainsi, comme neutre, il ne permet, de fait, aucune remise en question et proclame sa totale fidélité à la réalité. En s'affichant comme texte historique, c'est à la fois une légitimité et une impunité qu'il gagne : un texte historique n'est pas remis en question, il n'est pas soupçonné de parti-pris. Le titre lui-même de l'ouvrage, *Histoire, Géographie, Éducation civique* renvoie à des disciplines scolaires dont l'enseignement relève de la croyance collective d'une totale neutralité. Elles s'inscrivent dans l'histoire de l'école laïque et sont liées à des notions de neutralité et d'impartialité. Ces mots mêmes ont le pouvoir d'écarter toute remise en question et toute contestation. Il ne viendrait à aucun parent, à aucun élève l'idée d'éprouver des soupçons sur le contenu d'une leçon d'histoire. Autant ce regard critique paraît convenir pour un texte littéraire, autant le texte historique, par le statut qui est le sien, y échappe. Selon Roselyne Koren, qui s'appuie sur l'analyse de P. Charaudeau :

> « Neutralité », « impartialité » appartiennent à la catégorie de ces « mots magiques » qui « ont force de loi » « sur le marché des valeurs sociales du signe » et « ne souffrent pas de remise en cause ni d'élucidation [122]».

L'habitude de l'approche scolaire des textes n'est pas étrangère à cette façon de les considérer. En effet, un texte littéraire appelle un regard critique, « une explication de texte ». Il semble ne jamais se suffire à lui-même, n'être jamais complet sans l'approche scolaire, critique, qui le déploie, le complète, l'explique, lui donne ce supplément de sens que la société lui a octroyé. Il n'en est pas de même pour les textes historiques : ceux-ci, présentés comme des synthèses, des leçons, ne sont pas sujets à discussion, à contestation. Ils s'apprennent, ils se reçoivent comme tels. On ne les remet pas en cause.

> Leur énonciation a pour fin d'exhiber la fidélité de l'énoncé à la *doxa* de la collectivité dont on convoite la légitimation. Ils serviraient aussi à produire (…) « un effet d'éblouissement » (on ne

[122] KOREN R., « Argumentation, enjeux et pratique de l'engagement neutre : le cas de l'écriture de presse », article disponible sur le site http://semen.revues.org/2308?lang=en, consulté le 24.04.14.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> voit rien d'autre, l'esprit critique est neutralisé) et le danger de réfutation momentanément écarté[123].

Le jeu sur cette impartialité, sur cette apparence de non-intervention axiologique est capital pour gagner auprès du public une légitimité de « vérité référentielle des informations diffusées », selon R. Koren. Le procédé est le même que pour d'autres énonciations, comme l'énonciation journalistique, où tout l'art est de donner l'illusion de cette non-intervention ; mais pour le manuel d'histoire, son statut même, comme nous l'avons vu, lui confère un surcroît de neutralité aux yeux de la société. Il n'en reste pas moins vrai que ce texte met en scène une « rhétorique de la neutralisation de la prise de position ». Comme pour les écrits journalistiques, la perception neutre est un effet de langue : il semble qu'il suffise qu'un fait soit passé par les cabinets du Ministère et la plume d'un concepteur de manuel pour qu'il gagne, grâce à la rhétorique qui l'accompagne, une totale impartialité et qu'il existe en soi, sans visée argumentative, sans prise en compte d'un destinataire sur lequel il voudrait agir.

> Il pourrait non seulement ignorer l'interaction inéluctable du dire conventionnel et de la parole personnelle, mais aussi le fait que le langage interpelle toujours un co-énonciateur et qu'il ne se contente pas de diffuser du savoir : dire, c'est aussi prendre position, argumenter, tenter de mobiliser[124].

Le manuel d'histoire, parce qu'il est un manuel scolaire et dépend d'une discipline qui n'appelle pas la contestation, apparaît comme descriptif, neutre. Le texte littéraire, parce qu'il est destiné à produire un effet sur son public, parce qu'il est écrit par un auteur unique, clairement identifié, et n'ayant qu'une vision partielle et partiale de la réalité, relève d'une énonciation subjective et peut paraître idéologiquement marqué et militant. Dans le texte historique, l'auteur est habituellement peu pris en compte et intéresse peu. Il semble, pour ses lecteurs, avoir peu d'impact sur le contenu de l'ouvrage. Le manuel d'histoire ne revendique pas son auteur, et il semble que le connaître n'a que peu d'intérêt pour le contenu du manuel, étant donné que l'on s'attend à trouver dans tous les manuels le même contenu. Ceci n'est d'ailleurs pas faux, puisque ce contenu est dicté par une perception actuelle, un discours sur notre passé qui est partagé par une même société. Cependant, ceci souligne davantage encore cette perception neutre des

[123] *Ibidem.*
[124] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

faits. Le déjà-dit, relié à des stéréotypes partagés par une même société et relayé par le discours scolaire, acquiert une apparence supplémentaire d'objectivité. L'on peut voir là un présupposé présent dans les croyances d'une société en ce qui concerne l'école : l'existence de l'impartialité dans les contenus scolaires.

Mais tout texte n'est que langage, et le sentiment du rapport fidèle à la réalité ne provient lui-même que d'une construction du langage.

> Les « jeux du paraître » objectif et/ou subjectif sont en fait perçus comme une aptitude constitutive du langage à *faire comme si*, à donner pour « le réel de ce monde » ce qui n'en est que la représentation construite, orientée et théâtrale[125].

Le texte se donne à voir, paraît avoir un lien plus étroit à la réalité, mais c'est l'énonciation choisie qui crée cette illusion. Car tout texte est dirigé vers un destinataire et sa dimension pragmatique suppose un effet sur celui-ci. Le texte s'interpose entre le sujet et la réalité, et lui confère, selon les choix énonciatifs réalisés, une impression plus ou moins grande de coïncidence. Il est intéressant de voir que ce qui est donné comme une neutralité dans les manuels scolaires est une prise de position conforme au discours actuel sur un fait historique, un ton apparemment neutre.

> (...) Les mots font écran entre l'homme et l'objet, entre le sujet d'énonciation et son co-énonciateur. Si toute mise en mots implique un faisceau de sélections, de constructions et d'interventions interactionnelles, il ne peut y avoir que des apparences d'objectivité[126].

Comme dans d'autres supports qui revendiquent fortement leur objectivité, la disposition des documents dans une page de manuel scolaire est éloquente. Le texte constituant la leçon, que nous trouvons à la page 51 et sur la colonne de gauche de la page 52, est séparé du document tiré d'un journal. Les faits objectifs, neutres, ne sont pas mêlés à l'autre propos qui lui, relève d'un énonciateur bien identifié et d'une approche subjective. D'un côté, l'on trouve un texte qui est donné à voir comme une vérité, qui se rapporte à des faits indiscutables, de l'autre, un texte plus personnel qui sert de témoignage. Le manuel scolaire reprend en cela une habitude que l'on trouve très fréquemment dans le milieu de l'édition, avec le même objectif d'apparence de rapport fidèle à la réalité ; dans les journaux aussi, le fait de séparer les faits, présentés

[125] *Ibid.*
[126] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

comme vrais, et les commentaires, faisant appel aux opinions des lecteurs ou des journalistes, souligne encore l'objectivité des premiers.

> Nicole Lucas (2001) a décrit l'apparition, à partir des années 70, d'un modèle de manuels qu'elle nomme « le modèle démonstratif », où les documents « accrochent le regard dès l'introduction », conduisant à «une dramaturgie de l'histoire à enseigner ». Parmi les éléments de cette « mise en scène », la fameuse « double-page », texte-auteur à gauche, documents à droite, est devenue un des éléments incontournables du modèle[127].

Le ton, enfin, est capital pour qu'une page de manuel paraisse faire vrai. C'est ainsi que divers procédés sont utilisés : nous constatons l'effacement du sujet énonciateur, qui n'apparaît jamais dans un manuel scolaire d'histoire ; les sujets sont les protagonistes de l'histoire et ils sont désignés comme des états (« les pays européens, la France, l'Allemagne, l'Autriche… »), postulant l'unité de chacun dans leurs prises de position et actions ; l'utilisation du pronom indéfini « on » qui désigne les protagonistes de façon indéterminée ; les verbes d'action jouent un rôle important : au passé simple, ils se présentent comme rapportant des actions qui se produisent successivement, sans qu'intervienne aucun présent d'énonciation qui troublerait cette objectivité.

Cependant, la subjectivité du locuteur se glisse en même temps dans le texte : elle est présente dans la succession et l'enchaînement des phrases, courtes, qui traduisent le tragique de cette guerre, et par les termes utilisés (« tués, blessés, victimes ») qui suggèrent la souffrance et relèvent du registre pathétique. Il faut noter aussi, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, qu'un texte, même quand il se présente comme totalement objectif, adopte une prise de position: les termes que nous venons de citer et qui désignent les populations japonaises touchées par les bombes atomiques établissent une bipartition du monde entre bourreaux et victimes, et ce texte qui est censé être objectif livre, de fait, une critique du choix qui a été fait de lancer ces armes nucléaires sur le Japon. Il rejoint en cela le déjà-là, le discours actuel sur cet épisode, mais en présentant ce point de vue comme objectif et conforme à la réalité. Le discours des manuels scolaires est un discours idéologique qui ne veut pas apparaître comme tel.

> L'idéologie n'est-elle pas, comme l'affirme Olivier Reboul, « une pensée dissimulatrice » qui « se donne toujours pour autre chose que ce qu'elle est : pour la science, le bon sens,

[127] MORAND B., « Les manuels scolaires d'aujourd'hui : des livres d'images, des media de masse », consultable sur le site https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/Actualit%C3%A9s/Colloque%20didactiques%20et%20sociologie/Contributions-du-colloque/atelier-5%E2%80%93manuels-scolaires-et-construction-des-savoirs/les-manuels-scolaires-d-aujourd-hui-livres-d-images-medias-de-masse-2012-uer-agirs-hep-vaud.pdf, consulté le 04.01.14.

> l'évidence, la morale, les faits (…). La nature d'une idéologie est de dissimuler sa nature d'idéologie »[128].

Le manuel scolaire se fait dès lors le relais de la pensée dominante et des stéréotypes d'une société. Loin d'apporter un regard objectif, distancié, neutre, il diffuse la pensée officielle et le discours que la société porte sur son histoire. Il participe en cela à la transmission d'un ordre établi. Il est donc porteur lui aussi de valeurs et constitue un discours sur une réalité, dans un langage, un choix énonciatif qui ne donne jamais, même s'il le revendique, accès à la vérité référentielle.

> Ce qui n'est donc pas problématisé, c'est la description d'un autre type d' « engagement » discursif qui ne concerne pas la vérité du contenu propositionnel, mais l'énonciation et l'argumentation de jugements de valeur à fins persuasives, dont l'énonciateur serait un sujet conçu comme « une force agissante » (…)[129].

Faire preuve d'initiative et revendiquer une liberté d'opinion sur le déroulement de faits et les choix des hommes politiques est ardu. Il s'agit là de s'opposer au discours stéréotypé et partagé par tous, et de courir le risque de ne pas respecter les habitudes de la catégorie dans laquelle l'on écrit, ici, en l'occurrence, le manuel d'histoire. Il faut s'opposer aux contraintes de la *doxa*.

> L'énonciateur serait en fait contraint, s'il souhaite aller à rebours des idées reçues, des « tabous » et des « interdits » énonciatifs « protégés par une sorte de loi du silence », de recourir à des stratégies de masquage identitaire qui lui permettraient de « dire sans encourir la responsabilité d'avoir dit » et donc sans avoir à rendre compte de ses dires[130].

L'argumentation dans les manuels d'histoire réside dans « l'implicite des dénominations » et la condamnation moralisatrice dont sont porteurs certains faits de langue : dans l'extrait du manuel scolaire proposé, il s'agit des champs lexicaux et de certains procédés de reprise que nous avons soulignés ci-dessus et qui présentent le peuple japonais comme une victime. Comme nous l'avons déjà signalé, le système énonciatif joue un rôle essentiel : l'énonciation est non impliquée quand il s'agit de faits se donnant pour objectifs, impliquée quand on donne un témoignage. La responsabilité des protagonistes est induite par l'énoncé. Les fonctions grammaticales sont

---

[128] KOREN R., « Argumentation, enjeux et pratique de l'engagement neutre : le cas de l'écriture de presse », article consultable sur le site http://semen.revues.org/2308?lang=en, consulté le 24.04.14.

[129] KOREN R., « La responsabilité des Uns dans le regard des Autres : l'effacement énonciatif au prisme de la prise de position argumentative », in *Énonciation et responsabilité dans les médias,* article consultable sur le site http://semen.revues.org/2776, consulté le 24.04.14.

[130] *Ibidem*.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

importantes : ainsi, à la page 52, le sujet est « les États-Unis ». C'est ce pays qui agit et qui donc, d'emblée, porte la responsabilité de ce qui se passe ensuite. Les termes et expressions utilisés ensuite (« la ville fut rasée », « 80 000 tués », « 70 000 blessés », « 80 000 victimes ») participent à un procédé de déresponsabilisation du Japon. Le fait également que ces chiffres reviennent plusieurs fois dans le texte souligne cette impression. Bien sûr, le Japon est présenté dès le début du texte comme « allié de l'Allemagne nazie ». Mais c'est la souffrance de ce peuple qui est néanmoins soulignée avec des termes sémantiquement forts concernant les victimes. Les Japonais sont déculpabilisés et le texte adopte une posture moralisatrice à l'égard de l'Occident, et tout particulièrement à l'égard des États-Unis, responsables de ces tueries. Les Japonais ne sont nommés que par ces termes, qui poussent le lecteur à prendre parti et à se positionner contre les États-Unis.

Les termes utilisés induisent donc la déresponsabilisation des Japonais et la compréhension à l'égard de ce peuple, une reconnaissance de son état de victimes et la condamnation du peuple et du président américains. Le fait de « donner un visage » aux victimes est un procédé qui rend également le texte plus persuasif : la présence d'un extrait du *Journal d'Hiroshima* donne une dimension humaine à ce peuple ; en mettant l'accent sur le pathétique et le tragique de la situation vécue par l'une des victimes, en nous faisant entrer dans la vie et le ressenti de celle-ci, le manuel touche véritablement le lecteur, en provoquant sa pitié. La dimension persuasive de la démarche est visible.

Enfin, la raison qui a poussé les Américains à agir ainsi est absente du texte. Seule l'alliance avec l'Allemagne nazie est indiquée. Le terme utilisé pour le Président Truman, « justifiait », suggère une rhétorique du discours pour expliquer ce choix que l'on peut considérer comme discutable.

Ainsi, l'objectivité du texte historique n'est-elle qu'apparente. Son organisation et sa rhétorique posent le problème de la présentation des informations. Comme cette question n'est pas problématisée, et que la représentation de la vérité de l'information dans les manuels d'histoire fait toujours partie des représentations mentales des élèves et de leurs familles, il est capital que le jeune enfant ait accès à d'autres textes traitant du même sujet, présentant la complexité de la situation historique ainsi que des choix effectués et incitant ce jeune public à entrer dans une réflexion critique.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

6.7. Le mode de relation des faits historiques dans l'album

Les œuvres littéraires de la liste traitant de cette période historique insistent sur la complexité du monde et aussi sur celle de l'âme humaine. *Otto* de T. Ungerer[131] ou *Grand-Père* de G. Rapaport[132] montrent que la situation n' était pas aussi simple, qu'il n'y avait pas les bons opposés aux mauvais, mais des hommes et des femmes qui souffraient des deux côtés et que dans le groupe de ceux que l'on considérait comme les bons, il y avait des traitres dont il fallait se méfier, tout autant, sinon plus, que des ennemis eux-mêmes. Dans *Otto,* cette souffrance du peuple est d'abord évoquée quand le père d'Oskar part à la guerre : « un autre jour de tristesse fut celui où nous allâmes à la gare dire au revoir au père d'Oskar. Appelé par l'armée, il partait pour le front où la guerre faisait rage[133]. » L'image montre la mère d'Oskar en larmes. À la page 21 de cette œuvre, la souffrance de la population est soulignée : « Des quartiers entiers étaient pulvérisés. Au milieu des ruines et des incendies gisaient d'innocentes victimes. » L'iconographie montre cette désolation: les bâtiments en ruines des pages 21, 22 et 23 témoignent de cette brutalité aveugle de la guerre qui s'abat aussi sur l'Allemagne – sur l'Allemagne d'abord, nous pousse à dire l'œuvre.

> L'image aide (…) à combler des lacunes (linguistiques surtout) : équivalent iconique du récit, elle permet en effet à l'élève de mieux comprendre, par les rapports d'analogie qu'elle entretient avec le réel notamment[134].

F. Demougin insiste sur la place essentielle de l'image dans la construction du récit complexe. Celle-ci y joue un rôle aussi important que le texte.

> L'image contribue aussi, dans un mouvement quasi inverse, à complexifier la lecture du texte écrit. Elle suscite l'interprétation :
>
> En intégrant le décodage d'éléments symboliques (Otto habillé ou non suivant la souffrance qu'il éprouve : la déshumanisation de la peluche est provoquée par l'inhumanité de ceux qui la font souffrir ;(…)

[131] UNGERER T, *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche*, Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 2004.
[132] RAPAPORT G., *Grand-Père,* Paris, Circonflexe, 1999.
[133] *Op. cit*., p.19.
[134] DEMOUGIN F, « A propos d'*Otto* Quelle lecture littéraire à l'école? », in *Lire écrire à l'école,* 2004, p. 36.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

En habituant l'œil à un parcours heuristique, à une posture interprétative ;

En conférant à l'élève un regard et non plus seulement une perception[135].

L'image acquiert dans l'album une place essentielle pour dénoncer les violences faites aux populations, et pour montrer que toute la population, Juifs comme Allemands, est victime de ce conflit. Après le début de l'œuvre qui insiste sur ce point, nous voyons arriver les Nazis, qui viennent arrêter la famille du petit Juif, et qui semblent étrangers à toute la population allemande évoquée au début et dont l'unité dans la souffrance est soulignée. L'Autre, l'ennemi, ce n'est donc plus l'Allemand, c'est le Nazi, ennemi à la fois du peuple allemand et des Juifs. L'album casse les stéréotypes des peuples.

Dans *Grand-Père,* à la page 12, lors de son arrestation, la duplicité de l'être humain, de ses propres camarades, est suggérée : « Mais qui est l'ennemi ? Ce soldat vainqueur, ou ce camarade qui le pointe du doigt, et d'un geste l'envoie vers les ténèbres. »

De même, les réflexions de Grand-Père à la page 29 posent le problème de son « sauveur ».

Dans les ténèbres, il y a toujours des lumières.

Grand-Père sera l'une d'elles,

Ainsi en a décidé un homme.

Pourquoi a-t-il été choisi parmi des milliers d'agonisants ?

Pourquoi lui a-t-on donné les derniers médicaments.

Le texte ne dit rien de cette personne qui lui a permis de vivre. L'on peut imaginer que ce soit un Allemand mais rien n'est dit. Ces interrogations, ces blancs donnent une épaisseur au texte en rendant possible plusieurs interprétations, et en refusant de classer les protagonistes de l'histoire en « bons » et « mauvais ».

L'iconographie joue le même rôle. À la page 12, quand Grand-Père est livré aux ennemis, le soldat ne peut être identifié comme Français ou Allemand. Il est juste un soldat : aucune des représentations traditionnelles qui permettent de reconnaître l'armée française de l'armée allemande, avec des uniformes ou des insignes différents, par exemple, n'y apparaît. Le doute persiste…

[135] *Ibidem,* p. 36.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Ainsi, nous voyons que modestement et à sa façon, la littérature pour la jeunesse introduit dans l'étude de cette période historique une certaine complexité. Elle met l'accent non sur l'affrontement de deux puissances mais sur le quotidien du peuple et déplace la critique : ce ne sont plus les Allemands seulement qui sont visés mais c'est aussi la violence, la guerre, la duplicité de l'être humain qui sont dénoncées. La Seconde Guerre mondiale ne devient plus un affrontement de deux blocs mais une lutte contre les siens aussi, contre ceux qui adhèrent à cette idéologie meurtrière. L'œuvre ne donne pas à voir un peuple bon et un peuple mauvais mais l'extrême complexité d'une situation où personne ne peut vraiment être sûr de l'Autre et d'être épargné. Ainsi, l'on peut dire que la littérature de jeunesse cherche à développer chez l'élève son esprit critique et à lui faire prendre du recul par rapport aux stéréotypes qu'eux et la société peuvent avoir sur tel ou tel peuple.

Car les jugements, les valeurs attribués à l'Autre ne sont pas uniquement le reflet d'un jugement et d'un choix personnels ; ils proviennent de jugements collectifs inscrits chez le lecteur, à son insu, par une parole collective et qu'il a du mal à identifier, tant ces paroles qui l'habitent font partie de sa construction personnelle. Les valeurs reposent donc sur des stéréotypes que nous allons maintenant définir.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

CHAPITRE 2:

LA STÉRÉOTYPIE

Bien des travaux sont parus sur la notion de stéréotypes sans qu'un consensus se dégage véritablement sur leur rôle. Il n'y a pas d'acception commune véritable pour cette notion. Nombre de travaux ont vu le jour, concernant des champs théoriques et disciplinaires différents. Nous tenterons de définir ce qu'est un stéréotype, en conservant la richesse de ces champs de recherche : diversité des terminologies et des perspectives, approches disciplinaires différentes… Nous nous limiterons ensuite à l'étude des représentations de soi et des autres.

1. Les clichés, poncifs, lieux communs, idées reçues, représentations et stéréotypes

Nombreux sont les termes qui évoquent la reprise de façon figée d'un terme, d'une expression ou d'une idée. Nous verrons dans un premier temps quels sont ces termes, quel est leur sens premier et dans quel champ on les utilise. Nous expliquerons ensuite pourquoi nous avons retenu pour notre recherche le terme « stéréotype ».

Le terme « cliché » apparaît en 1860 : il est utilisé tout d'abord dans le domaine de la photographie, domaine dans lequel il désigne le négatif à partir duquel on peut tirer un nombre infini d'exemplaires. Il désignera ensuite, par extension, une phrase toute faite, répétée dans les livres ou les conversations, et une pensée banale. Les expressions « mort de soif, une faim de loup » sont des clichés.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

La période classique avait favorisé l'apprentissage des modèles de discours. Mais après la Révolution, les Romantiques vont défendre l'originalité, la singularité de l'invention face à la norme du nombre et à l'autorité. C'est donc à la fin du XIXe siècle que ce terme prendra un sens critique et deviendra péjoratif. « À la fin du siècle, affirme R. Amossy, le terme " cliché ". devient l'objet du discours critique[136]. » Les Romantiques s'opposent à la tradition, aux conventions et prônent l'originalité. Cette période marquera un tournant important dans l'acception du terme « cliché », en entachant de suspicion tout ce qui est conforme à la norme. Ce terme désignera donc *a posteriori* les modèles qu'il propose.

On distingue le cliché du lieu commun en cela que « le cliché représente la matérialité de la phrase ; le lieu commun plutôt la banalité de l'idée [137]». Lorsque l'on parle de cliché, on veut désigner une expression figée, que l'on redit, que l'on répète sous une même forme. La distinction entre « cliché » et « stéréotype » vient de ce que le cliché est une expression figée, alors que le stéréotype est variable.

> Voisin de la locution figée, le cliché se donne donc comme un groupe de mots qu'il est possible de dégager matériellement du texte, alors que le stéréotype constitue un schème toujours variable dans sa formulation que le destinataire doit reconstruire pour qu'il accède à l'existence[138].

Le poncif a une origine métaphorique, comme le cliché. Ce mot désignait au XVIe siècle, le papier sur lequel un dessin était découpé ; on le reproduisait en le plaçant sur une autre feuille de papier ou sur une toile, en ponçant par-dessus avec une poudre colorante. Il subit la même évolution que le terme « cliché » au XIXe siècle et désigne un travail banal et sans originalité, reprenant des formes convenues. Il « qualifie en littérature une thématique, un personnage ou un style convenu : Larousse considère comme poncifs la composition et le style des tragédies du XVIIIe et du début du XIXe siècle[139]».

---

[136] AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société* Armand Colin, 2011, p.15.

[137] *Ibidem*, p. 12.

[138] AMOSSY R, *Les Idées reçues Sémiologie du stéréotype,* Nathan, 1991, p.33.

[139] AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société* Armand Colin, 2011, p. 18.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> On a donné par extension en littérature, comme en peinture et en sculpture, le nom de poncif aux compositions qui manquent d'originalité et qui semblent faites sur un patron commun. Le poncif a régné longtemps en peinture sous le nom plus noble de tradition[140].

La composition et le style des tragédies peuvent être des poncifs, ainsi que les attitudes d'un acteur, la main sur le cœur pour dire sa sincérité et son amour. La dimension conventionnelle est un trait important du poncif. A l'opposé du stéréotype,

> le poncif est limité au thème purement littéraire ou poétique[141].

Les lieux communs, quant à eux, renvoient aux *topoi koinoi* de l'Antiquité et à la rhétorique d'Aristote. C'étaient des catégories d'arguments communs que l'on utilisait dans la rhétorique. « Par contraste avec le cliché et le poncif, le lieu commun est une notion fort ancienne, qui n'a pas d'emploi péjoratif à l'origine[142]». Ils avaient au départ une portée universelle et faisaient partie de l'*inventio*, la recherche d'idées, première partie du travail que réalisait l'orateur. Ils constituaient pour lui une réserve d'arguments tout faits, de développements types. Durant la Renaissance, ils peuvent avoir trois sens, selon R. Amossy : le premier, venu de l'Antiquité, et qui était celui d'une amplification équivalant à des pensées générales ; le second, propre à la Renaissance, et qui est celui de « têtes de rubriques » et donc par extension de catalogues, enfin, celui de « siège des arguments ». R. Amossy déclare :

> On voit comment, à peu près à la même époque, les « lieux communs » peuvent prendre le sens d'idées rebattues. (...) Le passage se fait insensiblement de l'idée de développement préfabriqué et de généralité à celui de banalité[143].

Littré (1877) définissait les lieux communs comme des « sortes de points principaux auxquels les anciens rhéteurs rapportaient toutes les preuves dont ils faisaient usage dans le discours. (…) Par extension,“ lieux communs ” se dit aussi de traits généraux qui s'appliquent à tout, puis d'idées, usées, rebattues[144]».

> Le lieu commun se réfère à une idée partagée et couramment énoncée par le vulgaire[145].

---

[140] *Ibidem.*, p. 18.
[141] AMOSSY R., *Les Idées reçues, Sémiologie du stéréotype,* Nathan, 1991, p.33.
[142] *Opus cit.,* p. 15.
[143] *Ibidem,*p. 17.
[144] *Ibid.,*p. 17.
[145] AMOSSY R., *Les Idées reçues, Sémiologie du stéréotype,* Nathan, 1991, p.33.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Ce sont d'abord les idées générales que l'on utilise dans un discours. Mais ils auront un sens négatif dès le XVIIIe siècle et rejoindront, au XIXe siècle, le terme « cliché » dans cette vision critique de tout ce qui relève de modèles communs de pensée et d'expression. R. Amossy cite le *Dictionnaire des lieux communs* de Léon Bloy et certains de ses lieux communs : « il ne faut pas jouer avec le feu, le temps, c'est de l'argent… ».

> À cette époque, les lieux communs ont une extension sémantique large, unifiée par leur commune dépréciation, liée à leur caractère répétitif, leur rigidité et leur trop grande généralité. Ils peuvent désigner aussi bien un thème argumentatif à amplifier qu'un développement rebattu, une idée ou phrase simplement banale, une sentence, voire une formule figée. Ils servent souvent de nom aux clichés ou aux phrases toutes faites recueillies dans les anthologies satiriques[146].

Les XVIIIe et XIXe siècles donneront à ce terme une valeur définitivement péjorative : les lieux communs seront réduits à n'être plus que des façons de penser rebattues, caractéristiques de la classe bourgeoise et de son étroitesse d'esprit. Nous voyons donc que la position que l'on adopte par rapport aux lieux communs est, de fait, un positionnement par rapport à la tradition et à la modernité.

L'expression « idées reçues », elle non plus, n'est pas négative au départ : elle a le sens d'idée admise par le plus grand nombre, consacrée. Voltaire lui donna, en l'utilisant dans un contexte antireligieux, le sens d'idée que l'on adopte sans esprit critique. Son sens premier va ainsi être doublé durant le XVIIIe siècle d'un sens proche de celui de « préjugé ».

> Il y va de la question du jugement individuel de la raison, face à l'opinion des majorités. Les idées reçues sont volontiers associées aux préjugés du « vulgaire », de la foule. Comme les lieux communs, elles mettent en jeu une relation à la tradition, et leur refus traduit un même mouvement de rejet de l'autorité, vif dès qu'il s'agit du religieux. (…) On voit s'esquisser un renversement d'attitude à l'égard de la notion aristotélicienne d'*endoxa*, ces opinions qui « reposent sur un consensus général ou du moins représentatif ». Les *endoxa* sont des croyances admises, le probable, sur quoi l'on peut fonder un raisonnement, en dehors des vérités de la science[147].

[146] *Ibidem.,* p. 22.
[147] *Ibid.,* p. 24.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

C'est au XIXe siècle que l'expression prendra un sens péjoratif, sous l'impulsion, elle aussi, des auteurs de ce siècle. Flaubert, en écrivant le *Dictionnaire des idées reçues*, consacrera ce sens. Ce terme qu'il reliera à celui d'idées dominantes et d'ennui deviendra ensuite toujours négatif. Le fait, par exemple, de devoir admirer telle œuvre parce que tout le monde pense ainsi relève des idées reçues. Celles-ci renvoient à la norme bourgeoise devenue impérative et insupportable à ces auteurs.

> Les idées reçues ne sont pas l'apanage des bourgeois mais l'expression, dans son usage dénigrant, est plutôt un terme d' « artiste ». Il inclut, bien sûr, avec les idées, une critique du langage et des clichés, comme les formes exacerbées d'un langage d'emprunt, incapable d'exprimer la subjectivité individuelle. Il semble bien que le syntagme « idées reçues » corresponde alors à une notion qui se stabilise, sur laquelle se fait un accord : ce sont les préjugés courants, liés aux convenances, à la morale sociale[148].

La notion de représentation est liée à la sociologie et apparaît à la fin du XIXe siècle. Durkheim distingue les représentations individuelles et les représentations collectives. Pour lui, les représentations sont une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction. La notion est équivalente à celle d'idée ou de système, ses caractères cognitifs n'étant pas spécifiés. Les représentations collectives sont des croyances, des valeurs partagées par les membres d'une société. Durkheim souligne la nature sociale de ces représentations qui donnent une interprétation du monde et marquent l'emprise de la société sur l'individu.

En 1961, Serge Moscovici, grâce à ses travaux de recherche, théorise la notion de représentation sociale. Elle est construite pour et par la pratique. Elle est élaborée par nos actions et agit sur nos actes. Elle est donc à la fois une construction et un fonctionnement. Les représentations collectives pèsent sur les représentations individuelles mais l'être humain gagne peu à peu une autonomie dans ses propres représentations. En effet, les représentations évoluent selon les rapports que l'individu entretient avec la société. S. Moscovici montre bien ainsi que les représentations sont à la fois générées et générantes, ce qui leur ôte tout caractère préétabli. Les interactions

[148] *Ibid.,* p. 26.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

jouent un rôle essentiel dans la construction des représentations qui sont à la fois construction d'idées et idées, processus et produits[149].

Les représentations individuelles sont construites par ce que vit un individu et reposent sur des expériences individuelles et singulières. Elles sont aussi utilisées par l'individu pour agir et ont donc une forte dimension pragmatique. Elles sont différentes et variables pour chaque individu. Les représentations sociales, quant à elles, sont formées de représentations individuelles mais aussi d'une partie commune, partagée par les autres individus appartenant à la même culture. Les représentations individuelles expliquent le comportement d'une personne au sein d'un groupe, les collectives relèvent du groupe qui les partage. Concernant les représentations sociales, D. Jodelet indique :

> C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (...) Les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité[150].

Les représentations ont donc des points communs avec le stéréotype : elles partagent avec lui leur caractère collectif, commun à un groupe. Croyances, valeurs d'une société, elles participent à l'identité du groupe qui les fait siennes. Souvent les informations du monde sont schématisées, simplifiées par ces représentations. Elles sont comme le stéréotype des grilles qui permettent de lire le monde. En cela, elles sont assimilables à des stéréotypes. Mais elles en diffèrent en cela qu'elles reposent avant tout sur l'interaction que le sujet entretient avec le monde. Elles ne sont pas uniquement une conception du monde que l'on reçoit et fait sienne, une vision de la société ou des autres que l'on adopte, mais elles sont construites par ce que vit l'individu et elles évoluent aussi en fonction de cela.

Finalement, le terme « stéréotype », quant à lui, est proche du cliché en cela qu'il renvoie, à un élément « imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas toujours mobiles et que l'on conserve pour de nouveaux tirages[151] ». On parvient ainsi

---

[149] MOSCOVICI S., « Des représentations collectives aux représentations sociales », in Jodelet D., *Les Représentations sociales,* coll. Sociologie d'aujourd'hui, PUF., 1989, p. 63.

[150] JODELET D., « Les représentations sociales : un domaine en expansion », in *Les Représentations sociales*, coll. Sociologie d'aujourd'hui, PUF., 1989, p. 36-37.

[151] AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société,* Armand Colin, 2011, p.28.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ensuite au sens de fixité. Le stéréotype au XIXe siècle va intéresser plusieurs domaines, dont les Sciences Sociales et la didactique au XXe siècle. Comme il s'applique aux images, aux représentations toutes faites, aux schèmes culturels préexistants, à la fois indispensables à la vie en société mais réducteurs, comme il est une grille de lecture du réel, dépassant le cliché, il correspond à ce que l'on trouve dans les ouvrages de la liste de littérature de jeunesse et c'est lui que nous retiendrons dans notre recherche.

2. L'évolution de la perception des stéréotypes

Le stéréotype n'a pas toujours été perçu négativement : durant des siècles, il a été appréhendé comme un élément d'une éminente dignité. Il avait pour fonction de construire des propositions ayant une portée universelle. Il était requis dans l'écriture et était donc perçu très positivement. Dans l'Antiquité, avec la rhétorique, la place donnée aux *topoi* est centrale ; au Moyen-Âge, dans une société qui veut garantir la stabilité et la reproduction des modèles, l'écriture sera bien moins au service d'une expression personnelle et originale qu'au service d'une reproduction de modèles reconnus par tous. Au XVIe siècle, l'imitation des Anciens est recherchée par les Humanistes. Ce mouvement se poursuivra au XVIIe siècle : les auteurs du classicisme ne chercheront pas l'originalité mais bien plus à se couler dans un moule. Ainsi pensaient-ils pouvoir accéder à un éternel humain. L'esthétique classique a donc valorisé la conformité aux codes conventionnels, l'imitation, le respect des stéréotypes.

C'est au XIXe siècle, avec le courant romantique, que les concepts de nouveauté et d'originalité sont devenus les principaux critères de productions culturelles. Sous l'influence des Romantiques, la représentation de stéréotypes devient alors très négative, que l'on écrive ou que l'on lise. Les stéréotypes sont dévalorisés d'un point de vue esthétique et moral. Le principe d'autorité est remis en question, la diversification des créations est désormais recherchée. Enfin, avec la place centrale qu'acquiert le Moi, on assiste à une volonté d'affirmer son unicité dans des œuvres qui refusent de s'en tenir à des stéréotypes jugés depuis lors réducteurs et nivelants.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

À partir du XIXe siècle, ce n'est plus la conformité à des stéréotypes qui sera un critère de qualité mais bien l'originalité, la diversité. Le cliché apparaît comme dépassé, signe d'une époque révolue où l'on se tenait sous l'autorité d'un roi, d'une règle, d'un père. Nous sommes aujourd'hui les héritiers de ces façons de penser et notre conception du stéréotype vient de là. Pendant longtemps perçu très négativement, il est depuis peu partiellement réhabilité grâce aux fonctions didactiques qu'il se révèle pouvoir détenir.

Il convient également de distinguer le « stéréotype » et la prise de conscience de la « stéréotypie ». En effet, le stéréotype est l'acte par lequel nous ramenons tout à une catégorie. La seconde est la perception que nous avons de cette activité qui généralise et est réductrice. Comme nous l'avons souligné ci-dessus, il n'y a guère eu d'attention portée à la stéréotypie pendant des siècles, non que ceux-ci n'aient pas eu de stéréotypes, mais ils ne considéraient pas ces généralisations comme gênantes. En revanche, l'ère moderne, en raison, pense R. Amossy, du risque de « standardisation » qu'elle représente pour l'individu, y a été particulièrement attentive. Et à l'heure actuelle, utiliser les stéréotypes en parlant des races, des femmes… ne peut être fait sans d'attirer l'indignation de la société. L'attention portée à la stéréotypie, sa reconnaissance, est un fait récent.

2.1. Le stéréotype, une notion complexe

Le « stéréotype », de « stéreos », en grec, qui veut dire « solide », désigne donc un « type qui s'est solidifié ». Il convient, avant d'entrer dans la définition du stéréotype, de préciser en quoi il diffère du « type ». Le type est un élément, un objet concentrant tous les principaux caractères de ces objets, une sorte de modèle idéal.

> Dans les textes, le type se signale en ce qu'il joint le singulier à l'universel et offre un modèle réduit à travers lequel toute une catégorie humaine se définit. C'est dire qu'il prodigue un savoir sur le monde[152].

La différence entre les deux est que le stéréotype peut être considéré comme une « structure cognitive ».

[152] AMOSSY R., *Les Idées reçues Sémiologie du stéréotype*, Nathan, 1991, p. 49.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> De l'autre côté, on a le stéréotype, qui consiste lui aussi en l'ensemble des caractéristiques attribuées à tous les membres d'un groupe, et peut en ce sens aspirer au rang de structure cognitive[153].

Selon Jean-Louis Dufays[154] , le stéréotype désigne tout à la fois

> des niveaux de réalité hétérogènes et cependant liés les uns aux autres qui vont des clichés de la langue (...) aux lieux communs de la pensée (...) en passant par des représentations figées (...) et par des schèmes séquentiels préconçus qu'ils soient ponctuels (scènes de rencontre dans des histoires d'amour) généraux (le récit courtois, le conte de fée) ou génériques (le schéma Exposition-Complication-Résolution dans le récit).

Ce sont « des phénomènes fonctionnant tant sur le plan de la forme (structures figées), sur le plan du sens (entités sémantiques) et sur le plan des valeurs (signes à portée esthétique ou idéologique) et appelant donc des regards croisés de linguistique, sémiotique, rhétorique, analyse idéologique ».

Néanmoins, J.-L. Dufays souligne en même temps leur relativité car ce qui est stéréotype pour les uns ne l'est pas pour les autres, et ceci est vrai aussi d'un siècle à l'autre. Ce sont aussi des phénomènes très complexes en ce qu'ils affectent toutes les strates du langage et peuvent servir alternativement d'outils d'analyse et d'armes polémiques. Ils sont en même temps ancrés dans un temps, une époque précise. Ils évoluent donc et changent au fil des siècles, des peuples concernés.

Le stéréotype peut donc se retrouver à plusieurs niveaux, selon J.-L. Dufays : le stéréotypage du langage peut se faire en associant de manière semi-figée des unités verbales. Ainsi, on pourra trouver des expressions lexicales figées telles que « l'or de ses cheveux », « l'onde pure » avec l'association d'un nom et d'un adjectif, ou encore des groupes verbaux comme « se jeter à l'eau », « mettre les points sur les i » ou encore des expressions figées telles que « on ne fait pas d'omelette sans casser des œufs ». J.-L. Dufays précise encore :

> On peut aussi stéréotyper des éléments textuels qui relèvent de la structure linéaire et configurationnelle de tel ou tel genre discursif. Songeons ici au plan thèse-antithèse dans la dissertation[155].

---

[153] *Ibidem,* p. 50.

[154] DUFAYS J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire,* Mardaga, 1994, p. 8.

[155] DUFAYS J.-L., *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Éducation, école, didactique, t.3, L'Harmattan, 2007. p. 81.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Les séquences attendues, telles l'arrivée d'un adjuvant quand le héros est en difficulté, les retrouvailles avec la bien-aimée, la victoire finale, relèvent de ce type de stéréotype. Enfin, « le stéréotypage peut encore mobiliser des représentations simplifiées. Il affecte dans ce cas des unités cognitives, des généralisations non vérifiées, des maximes idéologiques relevant de la *doxa*, comme par exemple l'innocence des enfants, la bêtise des Belges, l'impérialisme des Américains…[156] ».

Le stéréotype se définit donc comme une image figée, très enracinée dans l'inconscient collectif et d'autant plus puissante qu'elle est simplifiée, comme le souligne Robert Franck. Ces trois traits, durabilité, simplicité et dimension collective, sont caractéristiques du stéréotype[157].

L'importance accordée actuellement au stéréotype manifeste la méfiance de notre époque à l'égard de la *doxa* (en grec, « opinion »), de l'opinion publique considérée comme erronée. La culture savante refuse de s'en tenir à la *doxa*, et va donc chercher par tous les moyens à échapper aux stéréotypes. Les reprendre participe au discours du vulgaire, de la culture populaire. Mais nous verrons que c'est son lien avec la *doxa* qui fonde l'ambivalence même du stéréotype.

Notion complexe, le stéréotype a une place importante en Sciences Sociales et en littérature.

[156] *Ibidem,* p. 82.

[157] FRANCK R., *Une idée fausse est un fait vrai. Les stéréotypes nationaux en Europe,* coordonné par Jeanneney J.-N., Odile Jacob, 2000.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2.2. Le stéréotype en Sciences Sociales

Lippman, dans son ouvrage, comme nous l'avons souligné ci-dessus, insiste sur le fait que notre vision du monde se coule dans des moules que nous transmet notre culture. L'image que nous nous faisons des autres n'est jamais fidèle à la réalité et évolue en fonction de la culture dans laquelle nous vivons et des modèles qu'elle nous transmet.

Et Bernadette Kervyn[158] de faire remarquer :

> La notion de stéréotype, très ouverte dans cette approche, pose les questions du filtre culturel de la perception, de l'existence de représentations ou de perceptions non déformées de la réalité, et ainsi les questions de ce qu'est la réalité, de ses liens avec la vérité et du découpage entre réalité et fiction. Ainsi la notion de stéréotype est du côté de la représentation mentale culturelle préconçue, de la croyance ou de l'image mentale déjà-là, propre à une culture, à une société et à ses artefacts. Dans cette orientation, le stéréotype est ancré dans la *doxa* d'une époque et il est apparenté à l'opinion courante, à l'idée reçue, voire à la croyance qui influence nos comportements.

Dans leur versant négatif, les stéréotypes, en tant que schèmes collectifs de pensée, images réductrices du réel ou en tant que représentations culturelles datées et figées renvoient aux préjugés qui alimentent l'incompréhension, le mépris ou les tensions entre individus ou groupes sociaux.

> En tant que tel, le stéréotype nous pousse à définir les individus comme en termes d'appartenance à un groupe [159].

Mais en même temps, les stéréotypes sont des éléments fédérateurs qui favorisent l'identification et l'unité. Ils correspondent à un besoin de catégorisation qui rend possible l'individualisation. L'homme se définit par rapport à ses pairs, en reconnaissant à son groupe des traits particuliers, des caractéristiques partagées, et par rapport aux autres, en se distinguant d'eux. Le stéréotype permet cette classification simple, en attribuant aux autres des traits de caractère bien définis, distincts des nôtres. C'est une étape dans toute formation individuelle et collective parce que la démarche de catégorisation, de schématisation se conjugue assez naturellement avec la distinction, l'individualisation. Après s'être défini dans un groupe dont il partage les

[158] KERVYN B., *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypies, Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Catholique de Louvain, 2008, p. 27.

[159] AMOSSY R., *Les Idées reçues Sémiologie du stéréotype*, Nathan, 1991, p. 29.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

caractéristiques, les différences qu'il perçoit par rapport aux autres vont permettre à chacun de s'affirmer comme individu. Les stéréotypes participent d'une réflexion sur l'identité sociale et contribuent à la construction de l'image de soi et de l'image de l'autre. Ils sont proches en cela de la notion de représentation mentale, qui, si elle présente une dimension individuelle non négligeable, relève elle aussi, comme le souligne B. Kervyn, du déjà-là et n'en prend pas moins ses origines dans un vécu commun comme le stéréotype.

Pourquoi le stéréotype suscite-t-il donc tant d'intérêt actuellement ? L'attention dont il est l'objet vient de la place toute particulière qu'il trouve dans notre système démocratique. En effet, il est au service de l'individuel, en prônant la défiance à l'égard de la pensée collective figée.

> Il faut voir qu'au-delà de la recherche pure, la notion de stéréotype sert les intérêts de la société libérale et démocratique. Elle vient au secours de l'individualisme en combattant tout ce qui s'oppose à l'unicité, à l'originalité, à la liberté de pensée[160].

En effet, le stéréotype a joué en faveur de la démocratie, de l'égalité des droits ; cependant, le besoin de distinction sociale existe toujours, et se distinguer socialement, c'est se distinguer du vulgaire.

> On appartient à l'élite par la prise de conscience et la dénonciation des stéréotypes accrédités par les gens du commun. On s'y rallie par la faculté de déceler et de démythifier les idées reçues. Critiquer les stéréotypes constitue toujours une façon de s'élever au-dessus de ceux qui y sont attachés. C'est se décerner un titre de supériorité[161].

Ainsi, considéré dans les Sciences Sociales comme relevant toujours du préjugé, du collectif, le stéréotype est souvent perçu de façon négative. Il relève de la d*oxa*, d'un discours établi collectivement et non évolutif. Cette perception se retrouve dans la littérature.

[160] AMOSSY R., *Les Idées reçues Sémiologie du stéréotype,* Nathan, 1991, p. 41.
[161] *Ibidem,* p.46.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2.3. Le stéréotype en Littérature

Alors que la notion d'imitation a longtemps été perçue de façon très positive – car la formation intellectuelle et artistique reposait sur l'imitation -, après le XIXe siècle et au regard de l'esthétique romantique, les stéréotypes sont devenus l'équivalent d' « idées reçues ». B. Kervyn, à la suite de R. Amossy, les rapproche du cliché (« un fait de style ou une figure rhétorique usée »), du poncif (« un thème rebattu qui par répétition a perdu son originalité ») et de l'idée reçue (qui « met en relief le caractère emprunté des idées collectives adoptées sans aucun discernement critique »). L'absence d'originalité se trouve dans ces trois aspects du stéréotype. Selon Anne Heschberg Pierrot, c'est

> une structure thématique (au sens logique du mot « thème ») qui intègre un ou plusieurs prédicats obligés, ou constantes de prédicats[162].

Mais les didacticiens ont montré aussi que les stéréotypes offrent des points d'appui à la formation du lecteur de littérature dans la mesure où, comme le dit R. Amossy, ils sont constitutifs des textes qui peuvent s'en jouer mais non s'en passer. Ils concernent la construction textuelle. Chacun appréhende un texte avec, en mémoire, les traces des textes qu'il a lus et classés, avec pour la fiction une corrélation à des scénarios préfabriqués. Les stéréotypes sont donc à la source de la formation du lecteur mais ils en résultent aussi. R. Amossy souligne que c'est en dernière analyse au lecteur qu'il revient de construire le stéréotype par un processus de sélection, d'assemblage et de déchiffrement de traits pertinents. Les stéréotypes, qu'ils soient verbaux, thématiques ou narratifs, en activant des scénarios intertextuels, permettent le déchiffrage et l'appropriation des textes. Pour J.-L. Dufays, « apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à maîtriser des stéréotypes ». Et R. Amossy et A. Herschberg Pierrot affirment qu'il n'y a « pas d'activité lectrice sans stéréotype[163] ».

L'horizon d'attente de toute lecture se fait sur la base de stéréotypes : nous attendons de l'œuvre qu'elle réponde à nos attentes. Les stéréotypes d'*inventio* et de *dispositio*, selon J.-L. Dufays, constituent une part essentielle de l'horizon d'attente. Le lecteur va situer

[162] *Ibid.*, p.31.
[163] AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société*, Armand Colin, 2011, p. 74.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

le texte à lire par rapport aux connaissances stéréotypées qu'il a déjà sur le genre, le registre, le positionnement dans l'histoire littéraire. C'est en fonction de cela, pense ce chercheur, que nous effectuons des choix d'ouvrages. Le stéréotype intervient donc avant la lecture ou dès son commencement. Durant la lecture, la reconnaissance de mots comme l'interprétation se feront à partir de ces mêmes stéréotypes.
Enfin, le jugement que nous portons sur l'œuvre dépend de sa coïncidence avec nos stéréotypes tant du point de vue de ses caractéristiques génériques ou textuelles que par rapport à des valeurs.

L'œuvre établit un dialogue avec son lecteur. Jean-Paul Bernié, s'appuyant sur la pensée de Mikhaïl Bakhtine, affirme que le dialogue, forme la plus naturelle de la parole, n'est pas simplement « une suite de tours de paroles », mais que « chaque intervention est une co-action [164] ». Dans le dialogue, chaque énoncé est inachevé car il suppose un commencement dans une réplique précédente de l'interlocuteur et une suite « qui va être elle-même le prolongement, venant après, de la contre-réplique[165]». Le lecteur prend une part active dans la construction du sens, dans ce dialogue qui s'établit entre l'œuvre et lui. J.-P. Bernié oppose la compréhension passive, uniquement linguistique à la compréhension active qui crée une réponse chez le lecteur.

> (...) C'est « dans la vie réelle du langage parlé » (opposée aux situations mortes où seul est pris en compte le sens linguistique) que l'on trouvera trace de la compréhension concrète active toujours liée à une attitude de réponse qu'il (M. Bakhtine) appellera d'ailleurs « responsivité active », qui est la matrice de toute compréhension, crée seule la disposition favorable à la construction de nouvelles perspectives, et devient susceptible de répondre, par cet enrichissement, aux attentes du locuteur[166].

C'est la raison pour laquelle un locuteur, un auteur en l'occurrence ici, cherche à entrer en contact avec son lecteur : « il cherche à orienter son discours avec son point de vue déterminant sur la perspective de celui qui comprend, et d'entrer en relations dialogiques avec certains de ces aspects [167] ». Ainsi, pour M. Bakhtine, lire et comprendre une œuvre ont pour effet que le lecteur cherche à répondre à l'orientation

[164] BERNIÉ J.-P., « L'intertextualité, un univers de scribes? Une perspective bakhtinienne pour l'inscription sociale de la littérature », in *Actes du colloque Langages et significations*, Centre pluridisciplinaire de Sémiolinguistique Textuelle, Université de Toulouse-Le Mirail, Albi 2003, p. 346.
[165] *Ibidem*, p. 346.
[166] *Ibid.,* p. 346.
[167] *Ibid*., p. 346.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

de son discours. L'émetteur d'un message doit « s'installer sur le fond aperceptif de l'Autre », chaque énoncé pouvant être considéré comme une réponse anticipée à la réaction du lecteur. C'est évident dans l'argumentation, mais ce l'est aussi dans toute forme d'énonciation, par exemple dans le domaine de la fiction, où il s'agit de faire considérer comme acceptables, vraisemblables ou pertinents une situation, une vision des choses, l'enchaînement vers une nouvelle étape d'une narration, etc.
C'est là que l'on voit mobilisés les topoï et les stéréotypes. C'est ce qui se passe dans un énoncé comme : « Il fait beau mais je ne sors pas ». Si celui qui l'émet n'a pas de bonnes raisons de penser que, pour le récepteur, « quand il fait beau, on sort », l'articulation des deux propositions n'a aucun sens. Cet exemple, bien que très élémentaire, montre bien le mécanisme. Là, il s'agit d'un topos basique, mais l'on peut appliquer cela à la manière dont un texte littéraire construit un stéréotype, ou bâtit sa structure sur ceux que le lectorat visé peut admettre.

Les stéréotypes sont donc nécessaires pour que l'activité de lecture puisse fonctionner. À l'intérieur du texte littéraire lui-même, l'on trouve également des structures figées qui jouent un rôle dans la lecture et dans l'image que nous nous faisons du message et de l'Autre.

2.4. Les clichés, stéréotypes et mots à charge culturelle partagée en langue

Plusieurs faits de langue sont porteurs d'expressions figées qui s'apparentent pour certains traits aux stéréotypes et rendent compte d'une vision particulière de l'Autre. Nous retrouvons ces faits de langue en littérature tout comme dans les discours quotidiens.

Les clichés, expressions figées, locutions dont le sens est pris globalement, nous l'avons vu, ont comme caractéristique, comme le stéréotype, le figement : ce figement intervient dans la forme syntaxique (c'est un ensemble de mots considéré comme un tout) et sémantique. Les divers termes du cliché ont perdu leur sens propre pour ne plus former qu'un sens en locution. La destinée du cliché est proche de celle du stéréotype : si la

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

stylistique, supplantant la rhétorique au XIXe siècle, l'a en effet dévalorisé et fait exclure de l'enseignement, il est réhabilité en 1941 par Jean Paulhan dans *Les Fleurs de Tarbes ou la Terreur dans les Lettres* et retrouve toute sa place et sa noblesse avec le structuralisme. Se distinguant du stéréotype, comme nous l'avons souligné, en ce qu'il désigne un fait de style ou une figure de style (une métaphore, une antithèse, une hyperbole), il a besoin d'être reconnu par le lecteur. Le cliché semble appartenir à un autre texte et détonne dans le texte dans lequel il se trouve inséré. Une expression, pour être un cliché, doit dans un texte renvoyer à une culture reconnue comme dépassée. Elle doit être considérée comme un emprunt.

Bien que fonctionnant en partie différemment du stéréotype, le cliché peut aussi avoir la même fonction : il peut donner une image péjorative, dévalorisante et réductrice de l'Autre. Figures figées, les clichés culturels sont des expressions qui se sont banalisées et ont perdu de leur sens car elles ont été répétées, hors contexte, à l'envi : par exemple, on peut citer « tête de Turc », « avare comme un Juif ». C'est une façon de concevoir le monde et les autres qui a traversé le temps et qui se traduit dans des locutions figées. Car le cliché se caractérise par son caractère figé, alors que le stéréotype a besoin pour exister que le destinataire du discours le reformule pour qu'il existe. Ainsi, si les fonctions des deux sont très proches, leurs modes de formulation – figée pour l'un, variable pour l'autre - diffèrent fortement.

L'intérêt pour l'interculturel s'étant développé au sein du Conseil de l'Europe à partir des années 1970, grâce à l'attention que celui-ci commençait à porter aux échanges entre différentes cultures, autour des migrants et de leurs familles, Henri Boyer souligne l'importance qu'ont revêtue alors les représentations, ces images du réel que se fait chaque être humain des autres et qui apparaissent dans ce qu'il appelle « les mots à charge culturelle partagée ». L'épisode du foulard islamique en France en est un exemple :

> Désormais, le sémantisme de « foulard » (de par la fréquence de son association avec «islamique» ou « coranique », à partir de « l'affaire des foulards » de Creil à l'automne 1989) n'est plus seulement celui d'une pièce vestimentaire, mais également celui d'un signe d'appartenance religieuse[168].

[168] BOYER H., « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », *ELA* 2001, n° 123-124, p. 335.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Ces « mots à charge culturelle partagée » laissent une grande part à l'implicite. Ils font l'objet d'une attention et d'un intérêt particuliers dans l'approche interculturelle. En effet, ils sont le reflet de l'imaginaire ethno-socio-culturel. Fruits de l'imaginaire et de l'histoire collectifs, ils fondent l'identité et la construction d'une société. Ces représentations, qui prennent valeur de normes, servent alors pour l'évaluation des situations et entraînent des comportements.

2.5. Les traits communs aux stéréotypes

Selon J.-L. Dufays et B. Kervyn[169], neuf traits fondamentaux se retrouvent dans le stéréotype : l'abondance de ses occurrences dans une diversité de contextes, autrement dit, sa banalité, la forte solidarité des éléments qui le constituent, c'est-à-dire son caractère semi-figé, le caractère flou et collectif de son origine, sa permanence dans le temps, son inscription dans la mémoire d'une large communauté, son caractère intertextuel qui est à la fois la source et le résultat de ses nombreuses réitérations, le caractère spontané, « automatique », « évident » et non interrogé de la majorité de ses usages, la multiplicité des valeurs qu'on peut lui attribuer, la réversibilité des jugements dont il fait l'objet : instrument privilégié de la justesse, de la pertinence et de l'élégance à certains moments (généralement quand on l'utilise), il apparaît à d'autres moments (généralement quand on le repère chez les autres) comme un repoussoir de toutes les valeurs.

Nous voyons bien que toute réflexion sur les valeurs et l'idéologie qui sous-tend un système fait du stéréotype un passage obligé. Il sera de même très utile de l'étudier dans toute proposition didactique et pour toute étude d'œuvre.

[169] DUFAYS J.-L. et KERVYN B., « Le stéréotype, un objet modélisé pour quel usage didactique ? » in *Éducation et didactique*, 2010, p. 51 sqq.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2.6. Les stéréotypes ethniques et raciaux

Le stéréotype fait actuellement aussi l'objet d'une grande méfiance et d'une vision négative en raison du rôle qu'il joue dans la représentation figée et dévalorisante des autres.

> Les stéréotypes sont des croyances partagées par l'ensemble des membres de groupes à propos des traits de personnalité et des comportements des membres d'un autre groupe. Expressions rabâchées ou blagues d'un goût douteux, ils sont un véhicule privilégié du racisme[170].

Selon Tahar Ben Jelloun, l'utilisation des clichés révèle ce racisme larvé dans les conversations quotidiennes.

> (Il) recommande de bannir du langage les expressions « racistes » qui reposent sur des stéréotypes comme « tête de turc », « rire jaune » ou « trimer comme un nègre »[171].

2.7. La fonction des stéréotypes d'Européens en F.L.E.[172] et en littérature étrangère

Ainsi, après avoir défini la notion de stéréotype, il nous a paru intéressant de nous pencher sur leur place dans l'enseignement du F.L.E. En effet, les stéréotypes sont particulièrement présents dans les méthodes de langues étrangères. C'est une démarche que l'on retrouve dans les manuels des différents pays.

2.7.1 Cas roumain et serbe : fonction idéologique

Les stéréotypes peuvent tout d'abord être le reflet de l'idéologie d'une période historique ; c'est le cas de la Roumanie pendant la période communiste, par exemple. Les manuels de langue portent la trace de l'idéologie de cette époque. La vision qui est

[170] LEYENS J.-P., *Sommes-nous tous racistes?* , Mardaga, 2012, p. 71.
[171] *Ibidem,* p. 90.
[172] F.L.E.: Français Langue Étrangère

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

donnée des autres, depuis ce pays fermé au monde et coupé des autres avec lesquels il entretient une relation de méfiance, est très stéréotypée. La présentation de la France se faisait uniquement par ses monuments, ses grands événements historiques, sa littérature, ses grandes personnalités. Il n'y avait aucune place faite à la vie quotidienne des Français.

> Chaque manuel débute avec une leçon dont le thème est lié à l'idéologie du Parti Communiste Roumain. Par exemple, dans le manuel de la 11e classe, il y a un extrait des documents du PCR, « Appel à la jeune génération ». La deuxième leçon, « Au fil des eaux courantes » fait l'éloge des réalisations socialistes. Une sorte de fixité généralisée traverse les contenus. Les élèves sont contraints à des activités automatisées[173].

Dans les manuels de cette époque, porteur de l'idéologie du Parti et que Cécilia Condei appelle des manuels-programmes, les questions posées sur le texte comme les réponses doivent servir l'idéologie dominante. La vision que l'on donne de l'autre, les réactions que l'on imagine qu'il ne peut manquer d'avoir, tout illustre et justifie ces idées. Aucune place n'est laissée à l'opinion de l'enseignant qui ne peut se saisir du texte mais qui doit reprendre servilement ce qui lui est proposé. Les réponses elles-mêmes des élèves doivent correspondre aux formulations attendues pour célébrer le régime en place.

> Les réponses des élèves sont simplifiées jusqu'à devenir des clichés, car les questions ne se fondent pas sur une situation de vie, elles visent le repérage du texte, devenant actes mécaniques appliqués au fragment étudié. (...) Les textes des manuels-programmes étudiés ne déplacent jamais l'apprenant dans l'espace de l'Autre (Français ou francophone). On fait venir l'Autre en Roumanie pour y passer les vacances, rarement pour y déployer une activité quelconque. L'attitude est conforme à la politique des années 1980, où tout étranger était traité d'espion. (...) On rapporte ses paroles et l'on fabrique des dialogues où l'étranger ne fait que s'extasier devant les réalisations du peuple roumain, qu'il rassemble dans de longues listes, les mêmes dans tous les manuels[174].

Ces visions stéréotypées incarnent le discours collectif d'un pays. Elles glorifient le parti en place et impose une vision unique du monde.

> Le préconstruit de la représentation a, dans notre cas, une valeur spéciale : c'est un préconstruit dirigé et contrôlé, bien qu'il s'agisse d'un évènement matériel ou de l'imaginaire.

[173] CONDEI C., « Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains de F.L.E. La construction des représentations collectives » *in* Condei C., Dufays J.-L., Lebrun M., *L'Interculturel en francophonie, Représentations des apprenants et discours des manuels,* Proximités E.M.E., 2006, p. 122.
[174] *Ibidem,* p. 127.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> C'est pourquoi, pour nous, le terme *représentation collective* acquiert plusieurs valeurs, étant donné que l'orientation politique était en même temps orientation pédagogique, orientation de l'enseignement, en général. Le contrôle instauré par la politique dictatoriale était obligatoire et efficace. La doctrine veut qu'on pense le monde d'une seule façon, sous une seule forme, la forme « officielle », qu'on se fait du monde de l'Autre, le francophone, une certaine image, pré-construite conformément à la politique d'État[175].

Ainsi, la présentation de l'Autre, paradoxalement, ne se tourne pas vers lui ; elle ne parle que de soi. Elle donne une image du pays qui la construit, et est une façon pour celui-ci d'imposer cette idée aux jeunes lecteurs et de justifier son fonctionnement. La peinture de l'Autre n'est pas une « documentation », elle ne cherche pas la communication.

> L'on ne voyait pas l'Autre, on cherchait à se voir dans l'Autre, à y trouver des arguments pour justifier l'idéologie totalitaire [176].

L'étude qu'Anna Judovic mène sur la Serbie complète bien celle-ci, avec des exemples de manuels plus récents. Le contenu de ceux-ci, entre 1990 et 2000, présentant d'autres pays, dont la France, est très proche de celui que l'on trouvait en Roumanie : y figurent également l'histoire, la géographie, des extraits des grandes œuvres françaises et de l'histoire des arts. La vie quotidienne du peuple n'y est pas davantage évoquée. A. Judovic souligne les différences qui existent entre cette présentation et celle des manuels français de la même époque.

> Mais alors que les manuels serbes sont plutôt tournés vers le passé et une culture matérielle (c'est-à-dire, tout ce qu'un peuple a créé dans les domaines de l'architecture, de l'art, de la science ou de la technique), les manuels français sont plus modernes et essaient de montrer la France comme un pays développé appartenant à une Europe résolument contemporaine[177].

Le discours que l'on tient sur l'Autre, le Français, y est stéréotypé. Il se réduit à un certain nombre d'informations sur la culture de celui-ci et la géographie du pays et renvoie, là encore, à l'émetteur.

---

[175] *Ibidem,* p. 128.

[176] *Ibid.,* p. 129.

[177] VUJOVIC A., « La civilisation française dans les manuels de FLE utilisés en Serbie » *in* Condei C., Dufays J.-L., Lebrun M., *L'Interculturel en francophonie, Représentations des apprenants et discours des manuels,* Proximités E.M.E., 2006, p. 139.

2.7.2. Traitement du stéréotype dans la littérature grecque

Il est intéressant d'établir une comparaison avec ce qui se passe dans un autre pays européen. Prenons l'exemple de la Grèce: la littérature de jeunesse ne fait pas l'objet d'une liste officielle comme en France. Les enseignants choisissent les œuvres en fonction de ce que proposent leurs manuels.

> (...) Les œuvres sont choisies par les enseignants, mais en fonction de critères littéraires (élèves de 12 à 18 ans), autour de 15 unités thématiques adaptées aux intérêts et à l'âge des élèves dans les deux premiers niveaux, selon des critères de représentativité des œuvres phares de la littérature grecque pour les deux niveaux suivants, enfin pour les deux derniers niveaux au sein de la littérature contemporaine, en consacrant 10% à des œuvres étrangères[178].

L'enseignement de la littérature est « combiné » avec l'enseignement de la langue. À la fin de chaque unité dans le manuel de langue sont proposés un ou plusieurs textes littéraires relatifs au thème exploité dans le livre de langue. Ces textes se trouvent dans un manuel qui s'appelle Anthologio (Ανθολόγιο). L'enseignant choisit tel ou tel extrait. Il peut travailler ensuite sur l'œuvre entière, dans le cadre d'un projet intitulé « φιλαγνωσία : *grande lecture* ». Cette œuvre peut être d'un écrivain grec ou étranger.

Quelle présentation est faite des autres peuples dans ces œuvres ? Ils sont souvent présentés dans leur globalité. Il n'y a pas fréquemment, comme dans la littérature de jeunesse française, un héros qui « représente » un peuple. Quand on se réfère à des Européens, on cite les peuples, en les nommant « les Français », « les Allemands » etc. Par exemple, dans le texte de Lilika Nakou, *Giovani*[179] on lit : « Les Italiens qui n'étaient pas des fascistes sont allés du côté des Alliés. Les Allemands les haïssaient… Un jour, j'ai vu une brigade de soldats italiens emmenés et insultés par les Allemands. Un soldat ne pouvait pas marcher, le capitaine allemand l'a battu… »[180].

---

[178] ULMA D., «Vers une bibliothèque idéale européenne?», article consultable sur le site http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Ulma%20A11.pdf, consulté le 13.06.13.

[179] NAKOU L., *L'Enfer des gosses. Douze récits du temps de misère*, Lausanne, Éd. Spec, 1946. Il s'agit de récits écrits durant l'occupation allemande par Lilika Nakou. Ces récits ont été envoyés secrètement en Suisse où on les a publiés dans les journaux afin d'aider l'œuvre de la Croix Rouge. Plus tard, on les a réunis dans un livre qu'on a publié en français, en anglais et en grec à Alexandrie, en Égypte.

[180] *Ibidem*.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Le fait de désigner le peuple comme un tout pourrait avoir pour conséquence d'en présenter une vision stéréotypée mais ceci est à nuancer : certes, les Allemands sont présentés comme des Nazis. Mais dans le cas des Italiens, le texte oppose fascistes et non fascistes. La nation tout entière ne suit pas la même idéologie. L'image de l'Autre apparaît donc alors plus complexe.

D'autres œuvres citent des personnages européens : ainsi en est-il de Vettrakos qui parle de Charlie Chaplin dans son œuvre, la *Lettre à Charlie Chaplin* qu'il dédie aux malheureux et infortunés. Le poète parle au nom de tous les pauvres et de tous les persécutés du monde entier. Il se rappelle les heures qu'il passait au cinéma de son village en voyant les films de l'inoubliable Charlot. Il le remercie pour les moments pleins de chaleur qu'il lui a offerts et pour le courage qu'il lui a insufflé. Il lui est reconnaissant également pour la joie qu'il offre aux enfants et le soulagement qu'il donne à tous ceux qui souffrent. Il lui demande de transmettre au travers de ses films l'amour pour tous les pauvres et tous les défavorisés et de leur donner l'espoir et courage. Charlie Chaplin devient dès lors à la fois le symbole des pauvres, des vagabonds et aussi, par ses films, un soulagement à leur misère[181].

L'on trouve également le *Journal* d'Anne Franck dans les ouvrages de littérature en Grèce, comme témoignage de l'injustice de l'idéologie nazie et des horreurs de la guerre. Des extraits de son journal font partie des sections sur la guerre dans les manuels scolaires. Anne parle de sa relation avec sa famille et de leurs conditions de survie pendant la Seconde Guerre mondiale. Dans ces passages, elle évoque l'horreur de la guerre, attend la fin de celle-ci et elle a des rêves de jeune fille, malgré les mauvaises conditions dans lesquelles elle vit[182].

Peu de figures d'Européens sont donc présentes dans la littérature grecque pour les enfants, et leur faible nombre, ainsi que l'approche qui en est faite, ne permet pas de nuancer l'idée que les élèves se font des autres peuples. Les personnages évoqués ou les peuples auxquels il est fait allusion incarnent essentiellement une idée.

Des chercheurs comme Dora Nikou ont travaillé aussi sur la dimension interculturelle dans l'enseignement. Elle a identifié les stéréotypes qui existent chez les élèves dès que

[181] VRETTAKOS N., *Le Temps et le fleuve,* Éd. Diphros, Athènes, 1957.

[182] Extrait pris dans *Le Journal d'Anne Franck,* Éditions Zacharopoulos*, Athènes,* 1983 (adaptation) εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1983.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

l'on évoque un autre peuple. Quand elle interroge ses élèves sur les Français, la réponse des élèves grecs se résume comme suit :

> La France est liée à Paris et à ses monuments, au vin, au fromage, à des équipes de football pour les garçons, aux parfums pour les filles.
>
> Les Français sont caractérisés comme « gentils, sympas, mais ne parlant que leur langue »[183].

D. Nikou considère le texte littéraire « comme un regard qui nous éclaire fragmentairement sur un modèle culturel [184]». La littérature permet aux élèves de comprendre la façon de penser des Français. D. Nikou préconise de proposer aux élèves des extraits d'œuvres françaises et grecques sur les mêmes thèmes. Elle rend compte dans sa recherche de ses conclusions quand elle a mené cette expérience :

> Ce que nous avons comparé, ce sont les comportements des membres des deux communautés tels qu'ils sont mis en scène dans les textes. (…) De plus, avec l'étude comparative des textes littéraires, nous faisons entrer la littérature en classe de F.L.E., une source d'informations historiques et culturelles inestimable. Nous estimons aussi qu'elle constitue un moyen de motivation très important pour les élèves[185].

Cette question de l'interculturel et de l'image de l'Autre a donc reçu une réponse différente dans un autre pays comme la Grèce. La présentation de l'Autre dans les œuvres est différente, et différente la réponse apportée par Dora Nikou, actuellement conseillère pédagogique en Thessalie.

2.7.3. Le stéréotype, une vision rassurante

Béatrice Bouvier et Sophie Roch-Veiras montrent combien ces stéréotypes de l'Autre répondent à un besoin de l'être humain d'être rassuré. Ils donnent à l'Autre un côté prévisible et une impression de le connaître déjà, de cerner ses traits essentiels. Elles soulignent combien cette vision de l'Autre est utile pour tous les pays, et pour la France aussi.

---

[183] NIKOU D., *L'Interculturel comme moyen de motivation et d'éducation des apprenants grecs*, D.E.A. soutenu à l'université Paul Valéry-Montpellier III sous la direction d'Henri Boyer, 1999, p. 89.
[184] *Ibidem.,* p. 63.
[185] *Ibid.,* p. 68-69.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> L'être humain a besoin, enfin surtout les Français, de maîtriser les gens qui sont devant eux. Si on se réfère au stéréotype, c'est pour ne pas avoir peur de l'autre donc quand on est prof, on a besoin de maîtriser un groupe, donc d'avoir l'impression de les (les étudiants) connaître, donc on garde les stéréotypes, c'est beaucoup plus facile, mais aussi sur les autres cultures : entre un Américain et un Japonais, automatiquement ça va être différent dès le départ ; pour un Américain, le fait de ne pas avoir la clé de sa chambre, ou de ne pas pouvoir se servir dans un frigo, pour lui, c'est scandaleux. Le Japonais, ça ne lui viendra pas à l'idée de se servir dans un frigo. Un langage un peu violent, les disputes, par exemple, si le ton monte devant eux, ça le choquera beaucoup plus qu'un Américain. […] Surtout, le Japonais, j'essaie de voir ce qu'il y a derrière, l'Américain, je sais qu'il va tout me dire[186].

Les élèves, actuellement, ont accès à des visions de l'Autre par des médias autres que la littérature. L'impact des manuels scolaires sur les représentations collectives semble donc relatif, d'abord, parce que ces ouvrages ne sont jamais l'expression exacte du discours des enseignants : rarement utilisés dans leur totalité, et voués à n'être que des supports susceptibles d'exploitations diverses, les manuels peuvent être plus ou moins riches selon que ce que le professeur en fait. Par ailleurs, ces ouvrages ne constituent qu'un moyen de communication des savoirs parmi d'autres, et on ne saurait assez souligner l'influence qu'exercent également sur l'imaginaire des élèves les jeux vidéo, les livres pour la jeunesse (B.D., romans d'aventure...), la publicité, la presse audiovisuelle et écrite), le cinéma et même la littérature.

Cependant, la littérature n'en garde pas moins une vraie force, car sa place au sein de l'école lui confère une autorité importante pour les élèves. L'influence des œuvres et des manuels est loin d'être négligeable car ils sont investis aux yeux des jeunes et des enseignants d'une autorité certaine, tant sur le plan de la connaissance (ce sont eux qui sont censés dire la vérité du monde réel) que sur le plan académique (l'appropriation des matières qu'ils diffusent est une condition de la réussite scolaire[187]).

De fait, les stéréotypes, comme nous l'avons vu, sont liés à l'histoire des peuples. Comme le dit Montserrat Lopez Diaz, ils révèlent ce que l'on sait déjà. Ils sont souvent issus d'une situation historique. Selon elle, ce serait une erreur de chercher à s'en débarrasser car ils révèlent quelque chose du passé ou de la réalité. Ainsi, l'image de

[186] BOUVIER B. et ROCH-VEIRAS S., « A quoi servent les connaissances sur les cultures étrangères des enseignants? » in Condei C., Dufays J.-L., Lebrun M., *L'Interculturel en francophonie, Représentations des apprenants et discours des manuels,* Proximités E.M.E., 2006, p. 202.

[187] CONDEI C., DUFAYS J.-L., LEBRUN M., *L'Interculturel en francophonie, Représentations des apprenants et discours des manuels,* Proximités E.M.E., 2006, p. 5 sqq.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

l'Allemand chez Maupassant au moment de la guerre franco-prussienne - un être grossier, ivrogne, brutal - est fort différente de celle que nous avons maintenant, au moment de l'Union européenne – celle d'un homme travailleur, capable de bien gérer son pays, de produire de la qualité. Les stéréotypes évoluent donc, souligne-t-elle, au fil du temps et des événements et les livres se font l'écho de ces représentations.

2.8. Conclusion sur le stéréotype

La notion de stéréotype est donc complexe. Souvent négative, elle devient depuis quelques années l'objet d'un intérêt nouveau pour ses possibilités d'utilisation fécondes en didactique.

Le stéréotype apparaît, selon J.-L. Dufays, comme indispensable pour comprendre un discours ou une réalité complexe (c'est sa fonction cognitive), pour apprendre (nous voyons là sa fonction pédagogique), pour communier avec un groupe (ceci est sa fonction sociale), pour transformer des idées ou des représentations en modèles d'action (il a donc aussi des fonctions pragmatique et éthique), pour rendre un fait plus vraisemblable (c'est sa fonction référentielle) ou encore pour rendre « belles » des formes que l'on simplifie (ce qui représente sa fonction esthétique). Plus fondamentalement, le stéréotypage s'avère indispensable pour parler : c'est sa fonction linguistique.

En ce qui concerne la lecture, la reconnaissance des mots ne peut s'effectuer que par un processus de stéréotypage : on reconnaît des formes. Mais il en est de même pour l'interprétation. On interprète en fonction d'attentes de lecteur, de schémas « déjà là » qui inscrivent les textes dans un horizon connu et invitent le lecteur à mesurer la conformité ou la non-conformité du texte à celui-ci.

Enfin, du point de vue didactique, lorsque l'on enseigne une discipline, l'on transmet des stéréotypes ; on peut considérer certains stéréotypes que l'on choisit d'enseigner comme essentiels. L'école et ses contenus se fondent essentiellement sur ces stéréotypes.

Que l'on s'y conforme ou que l'on s'y oppose, c'est toujours par rapport aux stéréotypes que l'on agit, et, comme l'affirment J.-L. Dufays et B. Kervyn,

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> les stéréotypes apparaissent donc comme les matières premières de l'école, celles dont l'enseignement se justifie avant tous les autres, et que l'on trouve dès lors en première place dans les manuels et les programmes[188].

Fondement d'une culture partagée et permettant l'identification à un groupe, mais tout à la fois synonyme d'idées reçues et provoquant des jugements sur autrui, le stéréotype jouit d'un statut ambigu et se révèle très ambivalent. Il représente l'image de l'Autre véhiculée par son groupe d'appartenance, avec les simplifications et les clichés ; le stéréotype se niche dans le langage, dans les expressions toutes faites,…Mais il est aussi un élément de cohésion nationale ou de groupe : c'est un trait de reconnaissance, une entente tacite et souvent non consciente sur des éléments communs. Souvent, en effet, le stéréotype est véhiculé sans qu'il fasse l'objet d'une prise de conscience.

[188] DUFAYS J.-L. et KERVYN B., « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques? » in *Éducation et didactique*, 2010, p. 52.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

CHAPITRE 3:

LECTURE ET LITTÉRATURE DE JEUNESSE

L'objet de notre recherche étant la construction d'une identité européenne et la façon dont se pose cette question identitaire à l'heure de la construction européenne, nous verrons pourquoi nous avons choisi d'aborder la littérature, pourquoi nous avons postulé que c'est par elle que se fait ce lien aux autres et pourquoi enfin nous avons fait le choix de ce support pour étudier la place qu'occupent les stéréotypes.
Les recherches de Paul Ricœur et de Michèle Petit mettent en évidence l'importance capitale du récit dans le devenir de l'humanité. « Toute l'histoire de la souffrance crie vengeance et appelle récit », affirme P. Ricœur. « Nous sommes une espèce asservie au récit », rajoute P. Quignard[189]. Ainsi, la littérature, et particulièrement, le récit semblent correspondre à un besoin vital de l'espèce humaine appelée à donner sens à sa vie, à ordonner le monde, à se l'expliquer pour qu'il devienne habitable. Donner un sens à son existence, se dire, se donner un but : la littérature répond à ces fonctions, de façon vitale, depuis qu'elle existe.

1. La lecture et la construction identitaire

Thomas Pavel considère que le développement du roman est lié étroitement à une interrogation, constitutive du genre, et aux rapports existants entre l'homme, l'idéal moral et la communauté humaine. L'objet central du roman est un questionnement moral.

[189] QUIGNARD P. cité par Petit M., *Éloge de la lecture, La construction de soi,* Belin, 2002, p. 109.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> La réussite d'une œuvre narrative [...] vient de la convergence entre l'univers fictif mis en scène et les procédés formels qui l'évoquent. Étant donné que les œuvres narratives en général et les romans en particulier ne se contentent pas de décrire la réalité, mais la réinventent toujours dans une certaine mesure, afin de mieux la comprendre, la différence entre les œuvres ne saurait dériver exclusivement de la manière dont elles présentent l'univers au lecteur (imagination abstraite et naïve chez les auteurs archaïques, concrétion accomplie chez les auteurs du XIXe siècle, surcroît d'astuces formelles chez les modernistes). Pour saisir et apprécier le sens d'un roman, il ne suffit pas de considérer la technique littéraire utilisée par son auteur ; l'intérêt de chaque œuvre vient de ce qu'elle propose, selon l'époque, le sous-genre et parfois le génie de l'auteur, une hypothèse substantielle sur la nature et l'organisation du monde humain[190].

Selon T. Pavel, c'est cette « hypothèse substantielle » qu'il faut prendre en compte. Il évoque dans son œuvre la communauté, la société des hommes. Ainsi, une réflexion sur ce genre ne pose pas uniquement le problème de la définition du genre mais aussi celui des rapports entre son évolution et le contexte politique et culturel dans lequel il s'inscrit. Les facteurs culturels et sociaux exercent leur influence sur l'art en raison du climat culturel général dans lequel il se trouve. L'écriture entretient donc un lien étroit avec son temps et le champ littéraire dans lequel elle s'inscrit. La littérature offre au lecteur une autre vie, imparfaite comme la sienne, qu'il peut vivre pour un instant en prenant du recul par rapport à sa propre existence. Dans toute œuvre romanesque, le lecteur est intéressé par les éléments fictifs, les représentations du monde qui la composent : il les reconnaît, les accueille. C'est ainsi que se tisse cette forte intimité avec la littérature, comparable aux liens qu'il entretient avec les personnes rencontrées dans sa vie.

Représentation fictive de la nature humaine, la littérature permet aussi d'accéder à une forme d'identité narrative. P. Ricœur[191] définit « la notion d'identité narrative » comme « la sorte d'identité à laquelle un être humain accède grâce à la médiation de la fonction narrative ». Il y voit une application possible de la fiction à la vie et un impact de la littérature sur notre quotidien. C'est dans « les formes littéraires du récit de fiction que la question de l'identité est posée délibérément comme l'enjeu même du récit ». En effet, grâce à ce récit, la vie devient une expérience sensée, prend forme. Car la fiction

[190] PAVEL T., *La Pensée du roman,* Gallimard, Collection NRF Essais, 2003, p. 46.
[191] RICOEUR P., *L'Identité narrative,* Esprit, 1988, n°7-8, p. 295.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

propose des récits qui rendent possible la narrabilité du vécu. Ces programmes de récits exemplaires permettent aux lecteurs de mettre leur propre vie en récit. Dans le chaos de leur vie, le seul ordre qui puisse donner sens est celui d'une histoire organisée comme un récit. Par la fonction narrative, sont assurées identité et reconnaissance de soi.
Ainsi, Marcel Proust, dans *Le Temps retrouvé,* affirme :

> Mais pour en revenir à moi-même, je pensais plus modestement à mon livre, et ce serait même inexact que de dire en pensant à ceux qui le liraient, à mes lecteurs. Car ils ne seraient pas selon moi mes lecteurs, mais les propres lecteurs d'eux-mêmes, mon livre n'étant qu'une sorte de ces verres grossissants (...) ; mon livre grâce auquel je leur fournirais le moyen de lire en eux-mêmes[192].

P. Ricœur aperçoit là la valeur purgative de la littérature puisque la médiation littéraire mettrait à jour « ce trait de la connaissance de soi » qui dépasse de loin le domaine narratif, à savoir que le soi ne se connaît pas immédiatement, mais seulement indirectement par le détour de signes culturels de toutes sortes qui s'articulent sur les médiations symboliques qui toujours déjà articulent l'action et, parmi elles, les récits de la vie quotidienne.
Cette remarque souligne l'importance de la lecture littéraire dans la connaissance de soi. Quels livres proposer dès lors aux jeunes lecteurs ? L'on pourrait choisir des livres qui offrent une grande proximité avec le lecteur, qui « collent » à sa situation ; mais la trop grande proximité peut se révéler inquiétante, intrusive, enfermante, dit M. Petit, dans *Éloge de la lecture, La construction de soi,* tandis que l'éloignement, la métaphore peuvent permettre une véritable appropriation qui « travaille » le lecteur. Même aux plus meurtris, une métaphore poétique peut offrir un écho de leur propre situation, sous une forme transposée, un écho de ce qui se passe en soi, en des régions qui ne peuvent pas s'exprimer.
La lecture apparaît comme un lien privilégié de soi au monde. Comme l'affirme V. Jouve[193], le narrateur fait figure d'autorité ; ayant foi en celui-ci, le lecteur va croire en l'œuvre qu'il lira. La lecture, en tant qu'expérience, participe de l'apprentissage de la vie. Elle est un instrument essentiel d'éducation. Elle est un lieu essentiel de relation à l'Autre. Le Moi, en effet, est inséparable de l'Autre. Ce voyage dans les textes n'est pas si éloigné des voyages réels : il aboutit à une confrontation entre soi et l'Autre. Ce qui

[192] PROUST M., *Le Temps retrouvé*, La Pléiade, tome III, 1954, p. 1033.
[193] JOUVE V., « L'autorité textuelle », in Canvat K. et Legros G., *Les Valeurs de/dans la littérature,* Diptyque, Presses Universitaires de Namur, 2004, p.90.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

diffère, ce n'est pas l'expérience en elle-même, ce sont ses modalités. Plusieurs risques guettent le lecteur : risque de régression, d'une soumission intellectuelle à une image de héros parfait dont le lecteur partagerait d'emblée les valeurs mais qui ne lui permettrait aucune transformation ; risque d'aliénation en raison d'une intimité avec la figure romanesque pouvant conduire jusqu'à la dépossession ; risque d'une répétition à l'identique de situations qu'il aime revivre à l'infini. Mais la lecture est riche de gains variés pour le lecteur : un bénéfice intellectuel grâce à la mutation de son univers culturel, à son évolution, un enrichissement affectif.

C'est ce qui ferait le dynamisme des civilisations du livre, par rapport à celles de tradition orale, qui interdirait les perspectives de l'écriture. Quoi qu'il en soit, le lecteur garde de la lecture le contenu réflexif et le processus même de la réflexion. La lecture est donc un parcours initiatique dans lequel, à travers les personnages, le lecteur cherche la clé de sa propre énigme. L'intérêt pour les personnages vient alors non de ce que le lecteur reconnaît de lui-même mais de ce qu'il apprend de lui-même. Quête de soi qui serait en somme avant tout quête de l'Autre qui est en soi. Ainsi l'on peut dire avec V. Jouve que la lecture romanesque est essentiellement une pédagogie de l'Autre.

Dans l'activité de lecture, la part du lecteur apparaît de plus en plus essentielle. Le lecteur coopère activement à la construction du sens. Il n'est pas une page blanche sur laquelle s'imprimerait un sens, comme on se plaisait à le croire, au siècle des Lumières par exemple. Michel de Certeau affirme ainsi :

> C'était l'idée-force du siècle des Lumières que le livre est l'éducateur privilégié du peuple. Le lecteur passait par l'effet du livre. Aujourd'hui, il se détache de ces livres dont on supposait qu'il était seulement l'ombre portée. Voici que l'ombre se délie, prend son relief, acquiert son indépendance[194].

U. Eco, le sémioticien, met l'accent sur le lecteur Modèle abstrait, M. Petit, l'anthropologue, sur le lecteur empirique, sur son rapport personnel au texte, sur sa façon de le désagréger, de braconner. Tous deux s'accordent sur l'importance du lecteur. Le temps de la lecture n'est pas donc pas uniquement celui où l'on tourne les pages mais celui aussi de la rêverie, du souvenir de la lecture, de l'oubli, rappelle M. Petit.

[194] DE CERTEAU M. cité par Petit M., *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Belin, 2002, p.16.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2. Le rôle important de la narrativité

Comme le dit Marina Geat[195], professeur à l'Université de Rome 3 et spécialiste de Zola, la lecture de certaines œuvres, en particulier les œuvres romanesques, ouvre sur le monde. Elle est une expérience de l'Autre. Par les personnages dont il scrute les replis, le lecteur se découvre lui-même, de façon plus intime, et cette complexité qui lui est dévoilée par la fiction lui permet de mieux comprendre la vie et la complexité du monde.

> Les textes qui peuvent favoriser la croissance du jeune citoyen européen sont ceux qui le sollicitent à s'ouvrir à la diversité, à la connaissance de l'Autre. Des textes qui lui donnent des instruments de vision, de langage, de représentation du monde qui rompent avec les stéréotypes ou les mensonges acquis et qui sollicitent le lecteur à explorer des réalités qu'il ne connaissait pas auparavant et, en même temps, à donner ses propres réponses à cette diversité qu'il vient de découvrir, en modifiant ainsi et en élargissant aussi la connaissance de lui-même.
>
> Grâce à l'expérience du texte qui donne ces instruments de représentation et de langage, grâce aux jeux d'identifications et de choix qu'exige surtout le texte dans sa forme narrative, identité et altérité n'entrent pas forcément en compétition l'une avec l'autre – l'Autre comme une menace à l'identité – mais, au contraire, elles s'élargissent et s'enrichissent mutuellement, réciproquement. En découvrant la diversité du monde et, en même temps, en reconnaissant ses propres sentiments, ses propres réactions dans des individus – des personnages – qu'il avait auparavant jugés lointains, tout à fait différents de lui, le jeune lecteur découvre progressivement l'altérité, la diversité, parfois même la contradiction à l'intérieur de lui-même et dans son cercle familial. Il s'aperçoit que *Je* et Autre ne sont pas toujours en contradiction et que même, parfois, comme le disait Rimbaud, *Je* est un Autre. Il augmente ainsi, grâce à ce mûrissement que la lecture sollicite, sa flexibilité et sa tolérance, mais aussi sa capacité d'évaluer, de gérer et d'apprécier la diversité et il modifie par conséquent ses conduites et ses jugements aussi dans le monde où il vit.

Ce sont les textes narratifs, et parmi eux le roman, qui ont donc cette fonction et cette force particulières, car ils relèvent de genres qui offrent au lecteur la richesse de leurs personnages. Cette identification aux personnages est d'une fécondité toute particulière.

[195] GEAT M., *Quelle littérature pour l'enfant de demain en Europe?*, Colloque CFP Aquitaine 2010 (texte en voie de publication).

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Ce que différencie la narration de tout autre forme textuelle, affirme-t-elle, – ce que lui donne une efficacité unique - c'est que vraiment cette forme met en branle une dialectique continuelle, au fil de la lecture, entre le *Je* et l'Autre, entre l'individualité du lecteur - toujours appelé à donner ses réponses individuelles aux questionnements, aux débats, aux choix moraux que le texte exige - et la diversité des personnages et des situations qu'il rencontre.

Marina Geat fait écho à Tzvetan Todorov, qui, dans *La Littérature en péril*[196], insistait sur cette ouverture au monde à laquelle convie la lecture. Celle-ci ouvre d'autres possibilités au lecteur, lui permet des rencontres, plus nombreuses et plus diversifiées que dans la vie réelle ; ces rencontres vont l'enrichir, au-delà des clivages sociaux ou culturels.

> Plus dense, plus éloquente que la vie quotidienne mais non radicalement différente, la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser. Nous sommes tous faits de ce que nous donnent les autres êtres humains : nos parents d'abord, ceux qui nous entourent ensuite ; la littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau. Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain[197].

Cette ouverture au monde, cette infinité de possibilités données par la littérature romanesque est soulignée également. La littérature permet de transcender le milieu familial et le milieu social, et les habitudes de vie que l'on a. Elle déploie des possibles nouveaux dans le virtuel, sans danger. La littérature permet une ouverture à ce qui est marginal dans notre vie, à ce qui nous est étranger et incite à découvrir et à aimer l'Autre « gratuitement », en quelque sorte. Ce détour par d'autres vies marque durablement le lecteur.

En raison de cette force toute particulière du texte narratif, il nous a paru intéressant, par rapport à la question qui est la nôtre, de nous pencher dans la littérature de jeunesse sur le genre du récit : contes, fables, albums, romans.

---

[196] TODOROV T., *La Littérature en péril,* Flammarion, 2007.

[197] GEAT M., *op. cit.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

3. L'évolution de la littérature de jeunesse : y avait-il dans le passé une attention accordée à l'Europe ?

L'histoire de la lecture des enfants, que nous allons présenter ci-dessous rapidement et assez schématiquement, prend place en Europe. Les enfants se sont appropriés beaucoup d'ouvrages qui ne leur étaient pas initialement destinés et qui sont devenus de fait, ensuite, des classiques pour la jeunesse ou qui ont été adaptés pour elle. Ce phénomène est du reste très ancien puisque dans l'Antiquité grecque et romaine, les enfants apprenaient à lire dans l'*Iliade* et *l'Odyssée* d'Homère. Dans l'Antiquité, nous notons l'importance du pourtour méditerranéen dans l'éducation en Grèce. Les œuvres que lisaient ces enfants grecs présentaient, comme c'était le cas des épopées d'Homère, l'image de la civilisation dans laquelle ils vivaient. L'œuvre lue devenait dès lors le support d'une identité et de caractéristiques autour de laquelle on se reconnaissait. Le personnage d'Ulysse, par exemple, était l'image du Grec civilisé en butte à bien des mésaventures dans des contrées hostiles et barbares. Le périple lui-même d'Ulysse, qui a fait l'objet de nombreuses études exégétiques dès l'Antiquité, est un voyage au milieu de formes diverses de barbarie : Cyclopes anthropophages, femmes étrangères qui s'adonnent à la sorcellerie,… L'Autre, « barbare », c'est-à-dire parlant une autre langue incompréhensible, est à la fois étrange et menaçant. Le livre permet de créer une communauté de lecteurs qui se reconnaissent dans les caractéristiques d'être civilisés et dans l'appartenance à une même nation. Il est le miroir d'une civilisation qui se reconnaît en lui et promeut tout à la fois ces valeurs auprès de sa jeunesse.

Au Moyen-Âge, c'est oralement surtout que se transmet la littérature mais on trouve également des *exempla*, récits hagiographiques écrits en latin et destinés à répondre aux attentes de pères de famille soucieux de l'éducation de leurs enfants.

Au XVIe siècle, Érasme, originaire de Hollande, s'intéresse fort à l'éducation. Dans son œuvre *De l'éducation des enfants,* il définit les lectures que ceux-ci doivent faire afin de correspondre à l'idéal humaniste d'homme cultivé et sachant réfléchir : il conseille pour cela la lecture des fables et des textes de l'Antiquité.

> Et puis – rien de plus délicieux- les fables des poètes. (…) Quoi de plus plaisant à écouter pour un enfant que les apologues d'Ésope qui, par le rire et la fantaisie, n'en transmettent pas moins

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> des préceptes philosophiques sérieux ? Le profit est le même avec les autres fables des poètes anciens. L'enfant apprend que les compagnons d'Ulysse ont été transformés par l'art de Circé en pourceaux et autres animaux. Le récit le fait rire mais en même temps il a retenu un principe fondamental de philosophie morale, à savoir : ceux qui ne sont pas gouvernés par la droite raison et se laissent emporter au gré de leurs passions ne sont pas des hommes mais des bêtes[198].

Le livre se fait le rapporteur de valeurs que défendent les Humanistes et définit un idéal humain. Le choix de ces lectures pour les enfants est guidé par la volonté de transmettre des valeurs, et, en se servant de l'attrait des enfants pour les fables et récits de l'antiquité, de faire œuvre d'éducation. Cet humaniste hollandais est aussi ouvert aux Autres, et nourri tout particulièrement de la littérature grecque et latine. La dimension européenne est centrale dans ce courant littéraire.

Au XVIIe siècle, les auteurs, alors même qu'ils cherchent des traits communs à tous les êtres humains et veulent trouver ce qu'ils croient être les traits caractéristiques du genre humain mais qui ne sont de fait qu'une vision datée d'une civilisation donnée, dépeignent aussi l'homme de leur temps. Les auteurs français ont une place capitale au XVIIe siècle. Mais la littérature française continue à se nourrir d'œuvres d'autres pays. C'est durant ce même siècle que Fénelon écrit *Les Aventures de Télémaque*, roman d'aventure et d'éducation pour le jeune duc de Bourgogne dont il est précepteur. C'est ici un premier exemple de livre écrit spécialement pour un enfant, et qui s'inspire de l'*Odyssée* d'Homère. Fénelon vise, par cette lecture, à faire de son lecteur un honnête homme. Dans l'œuvre se dessine le portrait de l'homme que veut construire Fénelon : Télémaque est présenté, devant Calypso, comme refusant la mollesse, la volupté, comme capable de reconnaitre ses torts quand il affronte les dangers : il est sensible aux valeurs viriles ; les erreurs qu'il fait augmentent sa sagesse, il se défie de lui-même et de certaines de ses décisions prises trop hâtivement dans l'île de Calypso ; il est posé, modéré et se livre à de sages plaisirs qu'il goûte en se maîtrisant, et non en se laissant entraîner. Nous voyons comment cette œuvre dresse dans ses pages le portrait de l'honnête homme du XVIIe siècle, cultivé, sage, maître de lui, ouvert à des valeurs humanistes.

Nous retrouverons cette visée d'éducation dans le premier livre des *Fables* de La Fontaine.

---

[198] ÉRASME cité par Biedermann A. et Tomasi T., *Idéaux pédagogiques européens,* tome 1, Nouveaux Classiques Larousse, 1975, p .40.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> J'ose, Monseigneur, vous en présenter quelques essais. C'est un entretien convenable à vos jeunes années. Vous êtes en un âge où l'amusement et les jeux sont permis à un Prince ; mais en même temps, vous devez donner quelques-unes de vos pensées à des réflexions sérieuses. Tout cela se rencontre aux fables que nous devons à Ésope. L'apparence en est puérile, je le confesse ; mais ces puérilités servent d'enveloppe à des vérités importantes[199].

La dimension éducative de l'ouvrage est soulignée, et le destinataire clairement identifié : il s'agit ici d'un jeune enfant, le jeune Dauphin. L'intention est morale.

Nous voyons donc que la dimension européenne est présente dans l'histoire de la lecture, par les liens étroits que les œuvres entretiennent entre elles. La lecture étant considérée comme un moyen de modéliser les comportements, d'inculquer des valeurs, mais aussi de se définir comme civilisé, en opposition à l'Autre, différent et barbare, se tisse ainsi un premier sentiment d'identité européenne, par le partage de valeurs et de références identiques. La lecture ainsi considérée touche essentiellement alors un public choisi, une élite sociale.

Au XVIIIe siècle, en 1719, paraît *Robinson Crusoé,* livre qui deviendra un livre de jeunesse alors qu'il n'était pas destiné initialement à celle-ci. Abrégé et expurgé des discours sur la Providence, il touche un public plus jeune. Rousseau le recommande dans *L'Émile*. Pour lui, ce livre correspond à un véritable projet pédagogique.

> Ce sera le premier livre que lira mon Émile ; seul il composera durant longtemps toute sa bibliothèque, et il y tiendra toujours une place distinguée[200].

Robinson Crusoé est pour lui l'image même de l'homme vivant heureux dans un état naturel. En amusant son lecteur, Rousseau espère que le livre en même temps l'instruira et le poussera à considérer cet état comme le seul vraiment heureux, loin de la corruption de la société.

> Ce roman, débarrassé de tout son fatras, commençant au naufrage de Robinson près de son île, et finissant à l'arrivée du vaisseau qui vient l'en tirer, sera tout à la fois l'amusement et l'instruction d'Émile durant l'époque dont il est ici question[201].

La littérature remplit donc une fois encore le même rôle : elle crée dans une société donnée une image de l'idéal à laquelle ses membres, ou une partie de ses membres, adhère. Elle est un miroir, une image de l'homme que la société veut créer et donner

---

[199] LA FONTAINE, *Fables. Dédicace et épître à Monseigneur le Dauphin.*

[200] BIEDERMANN A. et TOMASI T., *Idéaux pédagogiques européens,* tome 1, Nouveaux Classiques Larousse, 1975, p.128.

[201] *Ibidem,* p. 129.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

d'elle-même, par les valeurs qu'elle promeut. Dans la lecture préconisée par Rousseau, nous retrouvons l'importance de l'état de nature, mais aussi le développement de l'esprit critique cher à ce siècle et la remise en question des préjugés.

> Le plus sûr moyen de s'élever au-dessus des préjugés et d'ordonner ses jugements sur les vrais rapports des choses est de se mettre à la place d'un homme isolé, et de juger de tout comme cet homme en doit juger lui-même, eu égard à sa propre utilité.

Robinson Crusoé deviendra un véritable best-seller au XIXe siècle. Ce roman anglais a connu en France un vrai succès au travers des siècles. Il existe donc bien alors une littérature européenne partagée en Europe, mais sans que l'on prête alors attention au phénomène.

L'essor de la littérature de jeunesse au XIXe siècle est très important. Ce siècle a été riche en publications. C'est d'ailleurs en 1865 que le terme « littérature enfantine » apparaît. Comme l'indique Isabelle Nières-Chevrel[202], cette expression abandonne le terme « livre » pour « littérature » et l'éducatif pour le littéraire, valorisant ainsi cette nouvelle production. Les enfants sont clairement pris en compte dans cette nouvelle expression. L'édition pour la jeunesse se développe mais c'est surtout dans la seconde partie du siècle qu'elle connaît son apogée. La littérature de jeunesse devient un secteur spécifique. La création de manuels pour l'école primaire renforce ce phénomène : en 1833, la loi Guizot sur l'école entraîne la création de manuels pour l'école primaire. Louis Hachette s'empare du marché. En 1824, il crée *La Bibliothèque verte,* en 1856 *La Bibliothèque rose*. Les ouvrages de la Comtesse de Ségur, notamment, feront son succès.

À partir de 1950, s'opère une ouverture à d'autres pays européens. Dans les années 1950, en effet, paraît la collection *Rouge et Or* qui publie des ouvrages de nouveaux pays européens, notamment de Suède et du Danemark. La création de cette collection en 1947 marque un tournant dans l'édition pour la jeunesse en France, en raison de la place laissée aux autres pays et de la qualité des illustrations.

Nous remarquons donc l'apparition d'une littérature européenne, bien avant la création de l'Europe et la sensibilité actuelle aux questions d'identités nationales ou européennes. Mais si des personnages européens sont alors proposés aux jeunes lecteurs, ce n'est pas la dimension sur laquelle on insiste : ce sont de jeunes héros

[202] NIERES-CHEVREL I., « La transmission des valeurs et les ruses de la fiction: petite mise en perspective historique », in *Littérature de jeunesse, incertaines frontières,* Colloque de Cerisy, Gallimard Jeunesse, 2005, p. 142.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

auxquels les lecteurs s'identifient, au-delà des questions de nationalités. Ainsi en est-il, par exemple, du Robinson Crusoé de Defoé, auteur anglais ou des héros de *L'Île au trésor* de Stevenson, auteur écossais. Chaque lecteur se retrouve en eux et les traits propres à leur identité nationale ne sont pas soulignés ni retenus.

Après 1968, Harlin Quist, un éditeur américain, et Ruy Vidal vont publier des albums dont certains feront scandale. Les récits cruels d'un psychiatre allemand, Heinrich Hoffmann, paraissent sous le nom de *Pierre l'Ébouriffé* et font scandale. La littérature de jeunesse aborde tous les thèmes : la mort[203], l'amour, le divorce, le viol[204],… Les éditions Syros, dans la collection *Les Copains de la classe*, cherchent à faire connaître les mœurs et cultures d'origine des enfants et luttent contre les préjugés, les stéréotypes et la xénophobie. L'image de l'enfant évolue, se complexifie, prend en compte des situations plus réelles et plus sombres.

Ainsi, il apparaît que s'est développée peu à peu, et de façon de plus en plus explicite, une littérature à destination des enfants, dont les contenus mêmes sont conçus pour eux. De moralisateurs qu'ils étaient d'abord, ils deviennent ensuite militants et donnent une image radicalement différente du petit Français ou du petit Occidental. Le lien entre cette littérature et l'éducation et la morale est donc toujours resté très fort. La littérature se fait l'écho de problématiques sociales et suit l'évolution d'une société où le rapport à la morale évolue. Nombre d'auteurs de cette littérature étaient européens mais ce n'est pas cette caractéristique qui fait l'objet de l'attention des lecteurs. Quand les œuvres sont écrites par des auteurs européens, cette dimension n'est nullement soulignée et les aventures des héros paraissent appartenir au patrimoine de chaque lecteur.

Cette évolution montre bien combien la littérature rend compte de la société dans laquelle elle existe : en elle apparaissent les valeurs de la société qu'elle façonne et promeut en même temps. Nous avons vu qu'au travers des siècles, la dimension européenne de la littérature de jeunesse est réelle. Nous remarquons, en effet, la place non négligeable d'œuvres européennes, bien que non spécifiquement identifiées comme telles. Mais l'accent, comme nous l'avons dit également, n'était pas mis sur cette dimension européenne ni sur les spécificités propres à tel ou tel peuple.

[203] LENAIN T., *Un marronnier sous les étoiles*, Syros, 1998.
[204] VENTURA P. et M., *La Ballade d'Anna*, Syros Alternatives, 1989.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

4. La place de la littérature à l'école

4.1. La lecture des textes littéraires au tournant du XXe siècle

Ce n'est qu'en 1985 que la littérature est introduite au collège par J.-P. Chevènement, ministre de l'Éducation Nationale. Cette année-là se créent les B.C.D. Elles ont vocation à devenir le cœur de l'école. Enseignants et bibliothécaire sont appelés à collaborer. En 1989, avec la loi d'orientation qui place « l'élève au centre du système éducatif », on cherche à développer chez celui-ci le goût de lire. Mais c'est d'une littérature patrimoniale française qu'il s'agit. Suivront des listes de référence et une ouverture à la littérature étrangère, sans qu'il soit fait mention de l'Europe dans aucun texte d'accompagnement, puis le Socle commun.
En 2002 paraît une première liste de référence des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3 de l'école primaire ; elle sera augmentée de nouveaux titres en 2004. Des modifications et ajouts interviendront dans cette liste les années suivantes. La littérature de jeunesse prend donc à partir de là une place de plus en plus importante en classe. Le fait que le Ministère publie des listes d'ouvrages à destination des élèves souligne son importance.

La lecture et les compétences qu'elle recouvre trouvent une place essentielle dans les programmes de l'école primaire et dans le Socle commun. Elles sont déclinées sous forme de connaissances, capacités et attitudes et s'appuient sur des listes de référence pour chaque cycle. L'accent est mis tout d'abord sur la nécessité de constituer une culture partagée chez les jeunes lecteurs et de développer le plaisir de lire :

> Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire[205].

La démarche proposée renvoie au débat interprétatif, qui veut rendre l'élève autonome en compréhension des textes : l'élève construit son interprétation du texte en partant de ses impressions, en les référant au texte et en les enrichissant des apports de la classe. Nous retrouvons là la démarche de la lecture analytique, préconisée pour le collège et le lycée.

> Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles[206].

Nous verrons que cette approche sollicite largement la notion de stéréotype littéraire.

4.2. La place de la littérature dans le Socle commun

L'article 9 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 arrête le principe du Socle commun des connaissances et des compétences.

> La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société[207].

Au-delà de l'indispensable bagage intellectuel de compétences que doit donner le Socle, il apparaît bien que l'objectif en est également la construction d'un homme ou d'une femme et plus encore de citoyens. Dans l'article 2 de la même loi, il est précisé que « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager les valeurs de la République ». Le Socle invite donc à diffuser des idées partagées de la vie en société, des notions de bien et de mal. Ces valeurs de la République ne sont pas intemporelles : elles sont le choix fait par un État, à un moment donné de l'histoire de son évolution.

[205] Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, Hors-série n°3 du 19 juin 2008.
[206] *Ibidem*. Voir l'annexe 13 également.
[207] Ministère de l'Éducation Nationale, Le *Socle commun des connaissances et des compétences,* Décret du 11 juillet 2006, p. 3. Voir l'annexe 13.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

« Le Socle constitue une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'école mais aussi pour tous les enseignants ». L'objectif du Socle est de rassembler autour de valeurs partagées tout en transmettant les savoirs et les savoir-faire que l'on juge fondamentaux. Il s'agit ici d'un ensemble d'éléments standardisés appelés à devenir, comme nous l'avons déjà souligné, « les matières premières de l'école ». Ces stéréotypes, nous le voyons dans le décret du Socle et dans celui du programme de français, investissent deux domaines principalement : celui des genres, tout d'abord, dont l'étude est préconisée depuis la maternelle, et des valeurs ensuite. Il s'agit de mener les élèves à maîtriser les stéréotypes. En ce qui concerne les genres narratifs, il est évident qu'un grand nombre de schémas interprétatifs ne sont que des reconnaissances de stéréotypes littéraires. Le niveau de stéréotypie est ici celui des structures thématiques et linéaires, notamment narratives, correspondant à la *dispositio*[208]. Mais la demande qui est adressée à l'école est aussi de mener les élèves à l'acquisition de valeurs communes : nous sommes ici au niveau de l'*inventio* (comme le dit J.-L. Dufays, c'est là le niveau des idées, des représentations, des convictions) et celui de l'*actio,* c'est-à-dire des comportements. La stéréotypie qu'induit le Socle associe donc plusieurs niveaux de réalité. Car les stéréotypes peuvent se trouver dans le langage, dans des éléments textuels (personnages types…) ou dans une vision simplifiée de la réalité. « La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité[209] ». La vision de soi et de l'Autre fait donc partie de ce projet que le ministère a pour les jeunes élèves.

L'ensemble de ces préconisations repose sur une conception de la lecture comme activité pourvoyeuse en stéréotypes de différents genres. L'on voit quelle importance dès lors peuvent prendre les récits mis à disposition des jeunes lecteurs et qui proposeront ces stéréotypes. La norme et la modélisation sont deux entrées principales du Socle commun : il s'agit avant tout de permettre aux jeunes élèves l'accès à une culture partagée, à la possession de stéréotypes utilisables tant en termes de savoir, c'est-à-dire de reconnaissance de genres, thèmes, discours littéraires que de savoir-faire, gestes… mais aussi de savoir-être, c'est-à-dire de prise en compte de valeurs communes

[208] DUFAYS J.-L., « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? » in *Éducation et Didactique*, 2010, p. 53.
[209] Ministère de l'Éducation Nationale*, Socle commun des connaissances et des compétences,* Décret du 11 juillet 2006*,* p.17 ; document consultable sur le site http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf, consulté le 08.05.13.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

à notre société et qu'il faut s'approprier. Le Socle met davantage l'accent sur cette acquisition, défaillante si l'on en croit l'insistance avec laquelle on la préconise, que sur une distance critique par rapport à elle. Ces stéréotypes culturels doivent permettre avant tout de développer le sentiment d'une culture partagée et l'inscription des jeunes dans une société.

Ainsi, deux positions sont requises dans le texte du Socle commun qui renvoient aux positions du lecteur décrites par J.-L. Dufays : tout d'abord, s'identifier aux personnages du texte, communier avec diverses formes de stéréotypies. Mais on attend aussi une prise de recul ; il s'agit alors de « suspendre l'illusion référentielle au bénéfice des observations d'ordre formel, linguistique, stylistique, rhétorique ou compositionnel, ou encore de lire le texte comme le symptôme ou l'exemple d'une stéréotypie préexistante[210] ».

Pour parvenir à la maîtrise de ces compétences, le Socle commun ne présente pas de listes d'œuvres. Il s'appuie sur les programmes officiels qui eux-mêmes comportent la liste de référence des ouvrages de littérature pour le cycle 3. Cette liste est composée de 300 ouvrages, classés en 5 catégories : 61 albums, 28 bandes dessinées, 35 contes et fables, 38 recueils de poésie et 115 romans et récits illustrés. Certaines catégories, comme la poésie, les contes et les légendes, comportent quelques classiques mais la grande majorité des ouvrages appartiennent à la littérature de jeunesse et sont écrits par des auteurs connus essentiellement dans ce domaine. La place des œuvres relevant du récit est capitale dans cette liste : ce sont elles qui sont les plus nombreuses et permettent au jeune lecteur, en s'identifiant au héros, de vivre des aventures qui enrichissent sa perception de la réalité, en s'appuyant sur des stéréotypes et en en jouant.

[210] DUFAYS J.-L., « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques *?»,* in *Éducation et Didactique*, 2010, p.54.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

CHAPITRE 4 :

LES IMAGES D'EUROPÉENS DANS LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Notre étude a porté sur la liste officielle d'œuvres de littérature de jeunesse proposées au cycle 3 de l'école primaire. Pour les raisons mentionnées ci-dessus, nous nous en sommes tenue aux œuvres appartenant aux genres du récit.

C'est dans ces œuvres, destinées à des élèves de fin d'école primaire, jeunes donc mais suffisamment mûrs néanmoins pour pouvoir aborder des thématiques diverses et graves, que nous avons recherché ce que pouvaient être les figures d'Européens.
Pour cela, nous nous sommes intéressée aux genres du récit particulièrement utilisés en primaire comme l'album, le conte et le roman. L'album, nous le verrons ci-dessous, pose des problèmes particuliers, en raison de la complémentarité du texte et de l'image, que nous traiterons dans les chapitres suivants.
Les œuvres présentent des images de jeunes, d'adultes et de familles que nous allons étudier dans cette partie. Nous établirons une distinction entre les personnages des contes – personnages qui ont souvent traversé le temps et nous disent davantage d'une pensée intemporelle, personnages qui relèvent aussi souvent de stéréotypes littéraires - et les personnages des romans et albums, qui témoignent, eux, de stéréotypes plus idéologiques. Les premiers appartiennent souvent à un fonds de pensée ou à des schémas de pensée intemporels ou permanents, comme l'a montré le structuralisme. Dans son œuvre, Vladimir Propp analyse les mécanismes du conte et souligne les fonctions des personnages et leur interchangeabilité. « Qu'un dragon enlève une princesse ou qu'un diable enlève la fille d'un paysan ou d'un pope, c'est égal du point de vue de la structure. Mais ces cas peuvent être tenus pour des sujets différents [211]. »

[211] PROPP V., *Morphologie du conte*, Points Seuil, 1970, p. 141.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Peu importe le personnage qui remplit cette fonction ou l'action exposée; l'intérêt repose sur le mécanisme qu'engendre cette action au sein du conte. Si l'on remplace un personnage par un autre ou une action par une autre, cela ne change pas fondamentalement le sens. Les thèmes ne modifient donc pas la structure du récit mais certains motifs sont plus fréquents pour illustrer telle ou telle fonction. L'identification des fonctions conduit ensuite V. Propp à une classification des motifs et des thèmes. La multiplicité des personnages est une variante des fonctions. V. Propp termine son étude par une citation de l'académicien Alexander Nikolaïevitch Veselovski, dans son ouvrage *Poetika sjuzhetov* :

> Peut-on poser dans ce domaine une question concernant des schémas typiques, des schémas transmis de génération en génération comme des formules toutes prêtes, capables de s'animer dans une humeur nouvelle, de faire naître de nouvelles formations ? La littérature narrative contemporaine, avec la complexité de ses sujets et sa reproduction photographique de la réalité, semble écarter la possibilité même de cette question ; mais lorsqu'aux yeux des générations futures elle se trouvera dans une perspective aussi lointaine que pour nous l'Antiquité, depuis la Préhistoire jusqu'au Moyen-Âge, lorsque la synthèse du temps, ce grand simplificateur, sera passée par la complexité des phénomènes et les aura réduits à la taille d'un point qui s'enfonce dans les profondeurs, leurs lignes se fondront avec celles que nous découvrons maintenant, quand nous nous retournons pour regarder cette lointaine création poétique, - et le schématisme et la répétition s'installeront sur tout le parcours[212].

Si la morphologie des contes est ainsi identique, les albums rendent davantage compte de l'état d'esprit d'une époque et de sa façon de regarder l'Autre. Notre projet a été d'analyser dans ces œuvres les différents aspects des personnages : nous avons ainsi étudié successivement les liens des personnages avec l'histoire de chaque pays et notamment avec la colonisation, les images d'Européens, les images d'immigrés, la présence de problématiques actuelles et attendues comme le racisme, l'image de la famille, les liens entre générations, l'allusion à la religion ou son absence, les liens avec l'école.

De plus, il nous a semblé intéressant de voir qui parlait, qui donnait cette image et quelle était l'implication de l'auteur. Le fait qu'un auteur utilise une focalisation interne pour écrire une histoire qu'il présente comme la sienne ou, au contraire, qu'il raconte une histoire du passé, coupée, semble-t-il, de sa réalité et du monde actuel, ne demande pas le même traitement. Deux relations au monde et deux types de messages se mettent

[212] *Ibidem*, p. 145.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

en place dans la relation que le jeune entretiendra avec la lecture et avec sa représentation du monde.

1. L'image de l'Européen dans le conte

Dans la liste officielle, il est à noter que figurent 14 contes étrangers en 2002 et 11 en 2008. Parmi ceux-ci, faisons une distinction entre d'une part les contes européens, d'autres part les contes d'autres cultures, et enfin ceux qui sont plutôt des réécritures ou écritures contemporaines de contes.

Notons d'abord que pour ces contes, nous avons un éventail intéressant d'auteurs européens. En effet, seuls deux auteurs sont français : Perrault et Leprince de Beaumont. Les autres sont danois (Andersen), prussien et allemand (Hoffmann et Grimm), italien (Calvino), anglais (Kipling).

1.1. Les personnages de contes européens

Dans ces contes, les personnages étant d'origines différentes, l'on pourrait s'attendre à des différences dans leur présentation. Mais pour l'essentiel, il n'en est rien. Comme l'ont bien montré les structuralistes, les contes obéissent à des schémas narratifs et actantiels identiques. Le héros garde les traits caractéristiques du personnage de conte : petit ou faible, il vit des péripéties qui l'aideront, dans la majorité des cas, à grandir mais qui, dans d'autres – et c'est particulièrement vrai dans l'œuvre d'Andersen - ne l'empêcheront pas de connaître une fin funeste. L'universalité des traits des héros de contes favorise l'identification du lecteur. Ces contes ne singularisaient pas les héros ; leur étude souligne les traits communs à tous.

1.2. Les stéréotypes dans les contes

Personnage faible au début de son aventure, mais tout à la fois doté des ressources nécessaires à sa progression et à sa construction, le héros de conte traverse des épreuves qui s'apparentent souvent à une initiation. La fin, nous l'avons dit, est souvent heureuse. La stéréotypie que nous remarquons ici est d'abord une stéréotypie d'éléments textuels, ceux de la structure linéaire et configurationnelle du genre, comme le dit J.-L. Dufays. Les caractéristiques du héros et les fonctions narratives du conte merveilleux relèvent de cela. Nous voyons comment ce stéréotypage est un processus particulier de production de sens et de reconnaissance de la part du lecteur. Que ce soit, en effet, le pêcheur de Grimm ou la Belle du Prince de Beaumont, ou encore la petite fille aux allumettes de Grimm, aucun personnage ne présente de traits particuliers liés à sa « nationalité ». Ils répondent aux stéréotypes littéraires du genre.

Cependant, certains personnages tirent leur existence du pays de leur auteur : si l'on considère la petite sirène d'Andersen, elle est bien liée à un lieu où l'eau prend une grande place, où les légendes liées au milieu aquatique sont nombreuses et vivaces, où l'élément liquide est le lieu de vies et de drames. Sans pour autant se dissocier dans ses traits des autres personnages de contes, elle appartient cependant à une culture. En ceci, ce type de personnage renvoie à un autre stéréotypage, celui des représentations simplifiées : au Danemark, parmi les personnages merveilleux, se trouvent des sirènes. Cette catégorisation renvoie le stéréotype à une représentation simplifiée du monde et l'on voit que ce conte peut entretenir cette vision chez les enfants.

Hormis ce cas, il n'y a pas de caractéristiques « nationales » dans ces contes « européens ». Il faut noter leurs ressemblances. Comme le soulignait V. Propp, les personnages sont interchangeables : le petit soldat de plomb d'Andersen pourrait être celui d'un autre auteur de conte d'un autre pays, cela ne changerait pas. Aucun trait ne l'ancre dans un pays plutôt que dans un autre. Le fait que le conte soit écrit dans tel ou tel pays ne donne pas à ses personnages des caractéristiques particulières.

Pour conclure, les contes européens ne présentent pas de stéréotypes sur les identités nationales. Il faut noter cependant que les contes européens des XVIIe et XIXe siècles sont des contes patrimoniaux, obéissant à des schémas génériques identiques et présentant une universalité des personnages. Ce partage des mêmes références constitue

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

déjà un élément relevant d'une appartenance européenne. Les contes ou réécritures se référant à d'autres peuples participent d'un traitement différent, et insistent davantage sur les traits spécifiques des peuples concernées[213].

2. L'image de l'Européen dans l'album

2.1. La spécificité de l'album

L'album contemporain est très varié. Il est composé de texte et d'images, et ces dernières concernent souvent des problématiques à fort enjeu idéologique (devoir de mémoire, histoire du colonialisme…). La visée éducative de l'album tient souvent à ces visions assez manichéennes qui tirent justement leur force de cette simplification pour dénoncer ce qui est inacceptable et indicible.
Notons tout d'abord, comme l'affirme Sophie Van der Linden, dans son article « L'album en liberté »[214] qu'« en se saisissant de l'album, on ne peut en aucun cas deviner son organisation interne ». Dans l'album, l'image est spatialement prépondérante et il n'y a pas de thématiques ou de formes particulièrement attendues. Au cours de son évolution, le mode de communication de l'album est devenu prioritairement visuel pour des thématiques très variées. S. Van der Linden affirme que « l'album se situe à la croisée de plusieurs formes d'expression et qu'il subit de nombreuses influences » dont celle de la B.D. L'image trouve toute sa place ici ; elle propose et elle requiert une interprétation tout autant que le texte.

L'album joue avec les signes, avec les typographies, avec les images. La lecture qu'il demande est linéaire et non linéaire. La narration se rencontre autant dans la partie narrative que dans la partie visuelle, iconographique ; les deux concourent à la création

[213] Voir l'annexe 7.
[214] VAN DER LINDEN S., « L'Album est liberté », in Nières-Chevrel I., *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Gallimard Jeunesse, 2005, p. 80.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

du sens de la fiction. Comme le dit I. Nières-Chevrel, il y a dans l'album deux narrations, deux narrateurs : à côté du narrateur textuel, il y a un narrateur iconique.

> L'illustration, qui est loin d'être au XIXe siècle une spécificité du roman pour la jeunesse, a développé ce que nous pourrions appeler une « expansion interprétative » des œuvres de fiction. L'artiste, choisi par l'éditeur, est en position d'interprète ; il ajoute à un texte qui lui est antérieur et extérieur une traduction graphique de sa lecture. Du même coup, l'écrivain n'est plus le seul maître de sa fiction : il doit composer avec un autre créateur, qui vient après lui, introduisant des effets de sens nouveaux, selon une logique autre que la sienne[215].

Ceci est vrai lorsqu'auteur et illustrateur sont différents ou ne se concertent pas. Il existe également des albums dont l'auteur est aussi l'illustrateur. Il n'y alors pas deux narrateurs, mais une narration que l'image illustre totalement, partiellement ou pas du tout. Dans ces deux derniers cas, l'opposition entre les deux discours ou la différence entre le texte et l'image, interroge le lecteur. Car l'image peut délivrer un autre message que le texte, message qui peut souligner l'ignorance du narrateur de certains éléments ou le mensonge du récit.

L'album a aussi une autre fonction : texte et image, il est davantage le reflet de notre société. Pour beaucoup de ceux qui figurent dans la liste officielle, ils sont aussi des lieux où se mêlent différentes cultures, où se redéfinissent les problématiques, où se lisent les préoccupations du monde d'aujourd'hui. Lieux de tissage, ils sont le reflet d'une société multiculturelle. Polymorphe, l'album est un genre particulièrement propice au questionnement, au débat interprétatif ; sa lecture développe l'esprit critique, participant à la formation du citoyen.

2.2. Les images d'Européens qui ne sont pas français

L'étude comparative des listes officielles d'œuvres pour le primaire nous montre une évolution significative : en effet, en 2002, 48 albums sont proposés ; ils sont au nombre de 62 dans la liste de 2007. Les ouvrages ajoutés dans la nouvelle liste traitent de la guerre (le devoir de mémoire est très présent), la famille et ses préoccupations : divorce,

[215] NIERES-CHEVREL I., « La littérature d'enfance et de jeunesse entre la voix, l'image et l'écrit », article consultable sur le site www.vox-poetica.com/sflgc/biblio/nieres-chevrel.html, consulté le 10.04.13.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

deuil,…, les liens intergénérationnels, la quête de soi et l'enracinement. En revanche, des thèmes actuels comme la misère sociale, le racisme, l'écologie, thèmes très abordés dans les médias et que l'on pouvait s'attendre à trouver dans la littérature, sont peu présents. Plusieurs sortes d'approches des Européens apparaissent : nous avons soit des albums qui présentent le peuple français, soit des albums qui présentent des peuples européens.

Dans les œuvres qui sont proposées aux jeunes, les thématiques sont les suivantes : les Première et Seconde Guerres mondiales comme dans *Grand-Père*[216]*, Otto*[217] et *Zappe la guerre*[218]*,* le retour aux sources, aux racines dans *Les Trois clés d'or de Prague*[219]*,* et la colonisation dans *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*[220].

Les images d'Européens sont de plusieurs sortes. Nous verrons d'abord celles qui sont proposées dans les textes.

Tout d'abord, il faut souligner, dans les ouvrages proposant une vision des Européens, la large place qu'occupe une littérature destinée à répondre au devoir de mémoire. Trois albums narrent des histoires du temps des guerres mondiales : *Zappe la guerre* évoque la première, *Grand-Père* et *Otto* la seconde. Les trois œuvres présentent trois images différentes et assez complexes des Européens : dans les œuvres narrant des épisodes de la Seconde Guerre mondiale, les Allemands sont représentés comme des Nazis mais pas exclusivement : ils sont aussi dans *Otto* ce peuple qui souffre et subit lui aussi la guerre. Dans *Grand-Père,* il est fait allusion aux Français traîtres collaborant avec les Nazis et œuvrant à l'extermination des Juifs. Nous voyons que dans cette œuvre, le soldat allemand est évoqué souvent par le pronom « on » qui traduit un tout indéterminé, une machine à tuer, une société qui détruit. La vision de l'Allemand est très négative. L'on est dans les camps de concentration et l'ennemi, c'est l'Allemand, le Nazi. Mais il est sous-entendu aussi que l'ennemi, ce peut être aussi l'allié qui vous trahit. La vision est nuancée dans *Otto* aussi. Certes, les Nazis sont présentés de façon négative mais on les distingue bien du peuple allemand. La mère d'Oskar parle de « gouvernement », se distanciant de celui-ci. Puis le narrateur évoque les « hommes en manteau de cuir noir »,

[216] RAPAPORT G., *Grand-Père,* Circonflexe ,1999.
[217] UNGERER T., *Otto*, Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 2004.
[218] PEF, *Zappe la guerre*, Éd. Rue du monde, Collection Histoire d'Histoire, 1998.
[219] SIS P., *Les Trois Clés d'or de Prague*, Grasset Jeunesse, 2000.
[220] EDY-LEGRAND E. L. L., *Macao et Cosmage ou l'Expérience du Bonheur*, Albin Jeunesse, 2000.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

« d'autres en uniforme », les différenciant bien du peuple allemand[221]. Celui-ci, dès les toutes premières pages, est présenté comme souffrant, à l'égal de celui des Juifs[222]. Les deux héros, aux côtés du petit ours qui est le héros éponyme de cette œuvre, sont un Allemand et un Juif. Il n'y a pas de catégorisation ni de stéréotypie hâtives ici mais une vision plus nuancée ouvrant à une réflexion plus approfondie. Dans *Zappe la guerre*, c'est plus généralement la guerre elle-même qui est remise en cause et dénoncée, sous les traits des soldats allemands. La permanence de ce fléau est suggérée sans que l'on fustige ici tel ou tel peuple.

L'on constate que, plus que dans la stéréotypie, l'album invite son lecteur à s'installer dans une attitude plus décentrée, plus critique. Il n'y a pas dans ces œuvres de stéréotypie réduisant un peuple à une attitude, à un moment de son histoire mais chaque fois des entrées plus nuancées, menant le lecteur à s'interroger sur la part prise par les uns et les autres à ce génocide et refusant donc de définir un peuple par un seul trait de son histoire. L'amitié existant entre un jeune Juif et un jeune Allemand dans toute l'œuvre d'*Otto* le souligne. Elle survivra à toutes les épreuves et la fin consacrera leurs retrouvailles. Dans *Grand-Père*, la responsabilité de l'arrestation du narrateur revient aux Allemands, assurément, mais aussi au traître qui l'a livré.

Une autre stéréotypie est présente dans les albums, celle qui représente les Occidentaux comme d'infâmes colonisateurs et les peuples colonisés comme naturellement bons. Nous retrouvons le mythe du Bon Sauvage. La stéréotypie est très forte : les peuples sauvages étaient heureux : les premières pages de l'œuvre insistent fortement sur ce point[223]. Ainsi, dans *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*, c'est une sorte d'Éden, de paradis perdu qui nous est proposé. La colonisation est présentée comme un mal et l'Européen comme apportant le malheur et détruisant des civilisations vivant dans la félicité. C'est une illustration du mythe du Bon Sauvage. L'Européen n'est pas défini, on ne sait pas précisément quelle est sa nationalité. Peu importe. L'on sait juste qu'il apporte la guerre et l'invasion.

---

[221] UNGERER T., *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche,* Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 2004 : « Le gouvernement est contre eux et leur rend la vie très difficile » (p.15) et « Et ce fut un jour triste lorsque des hommes en manteau de cuir noir et d'autres en uniforme vinrent chercher David et ses parents » (p.16).

[222] *Ibidem*, « Un autre jour triste fut celui où nous allâmes à la gare dire au revoir au père d'Oskar » (p.19); « Puis les bombardements commencèrent » (p. 20); « Des quartiers entiers étaient pulvérisés. Au milieu des ruines et des incendies gisaient d'innocentes victimes » (p. 21).

[223] EDY-LEGRAND E. L. L., *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur,* Circonflexe, 2000. « Ils grandissaient au milieu des fleurs et des oiseaux », « Ils trouvaient dans la nature les plaisirs les plus imprévus », « Tout était à eux (...), tout avait l'air préparé comme pour une fête ».

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Même si le narrateur a foi en la capacité des « Bons Sauvages », il insiste sur le fait que les Européens en les envahissant ont ruiné ce bonheur. Ces derniers sont représentés de façon négative. Après l'enthousiasme du départ, lors de l'arrivée de la flotte, après les promesses, la réalité est dure : (les animaux) « furent chassés, exterminés », « les plus beaux arbres furent abattus, sciés, expédiés », « la nature entière fut courbée par la main de l'homme… La solitude n'exista plus… Le travail fit un bruit d'enfer… Les oiseaux, chassés du ciel, s'enfuirent on ne sait où… ». « Cependant, les années passaient… Macao et Cosmage étaient vieux. Ils pensaient à leur île, jadis magnifique, avec des larmes d'attendrissement… ils ne vivaient plus que de ces souvenirs. » Les bons et les mauvais sont clairement identifiés et la dimension idéologique est très visible. Sorte d'allégorie d'un bonheur originel perdu, le propos est très différent de celui des œuvres présentées précédemment.

Enfin, une œuvre présente un retour aux sources d'un héros que rien ne distingue quant à sa nationalité *:* il s'agit de l'album *Les Trois Clés d'or de Prague*[224]. Hormis le titre qui localise l'œuvre, peu d'éléments enracinent cette œuvre dans un pays. C'est une quête du personnage, un retour sur soi, sur son passé, vers les siens. L'œuvre n'offre pas de caractérisation du peuple évoqué. La quête tout intérieure du héros pourrait se dérouler dans n'importe quel pays européen. L'intériorité de celle-ci dépasse toutes les frontières et différences.

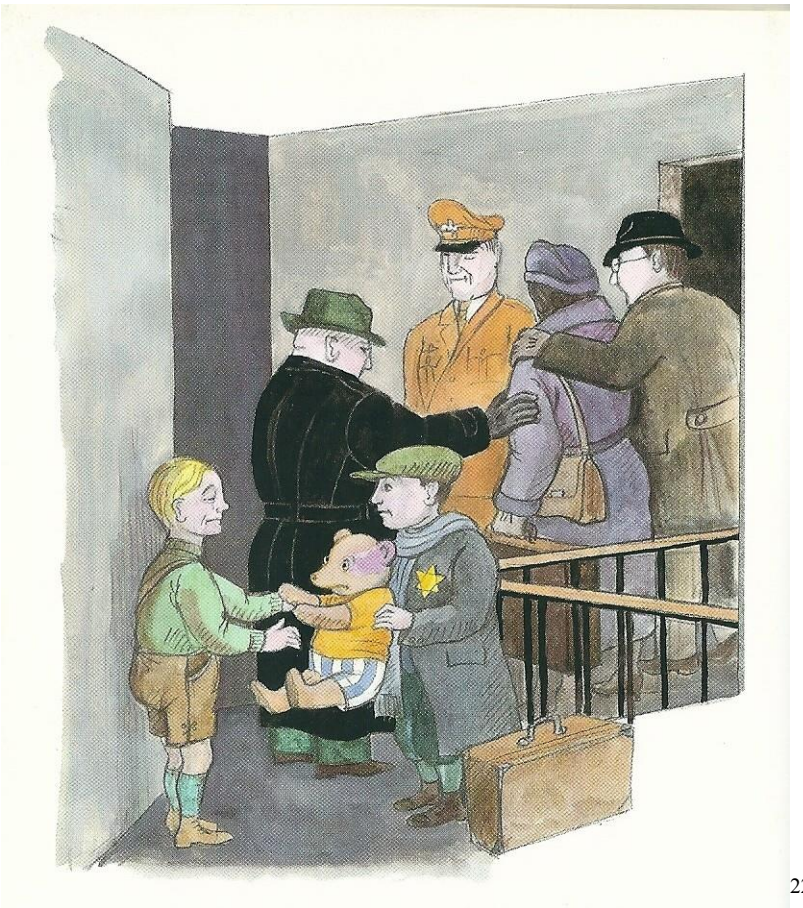
Si la question de la stéréotypie se pose dans le texte de l'album, elle est présente ou interrogée dans les images aussi. Ces dernières jouent un rôle essentiel dans l'album, renforçant le message véhiculé par le récit ou y participant. Très dures et expressives dans certains, allusives dans d'autres, elles relaient le sens de la narration et influencent fortement le lecteur.

Dans *Otto*[225], l'image de Nazis est conforme à celle que véhiculent les films et œuvres diverses. Ils sont inquiétants : la symbolique des couleurs joue un rôle : leurs vêtements sont sombres, ils viennent en nombre chercher les parents juifs. Dans l'image ci-dessous, tournés vers la sortie, leurs visages ne peuvent être distingués. Ils sont simplement l'ennemi, l'arrière-plan de guerre et de déportation sur lequel va se jouer l'histoire racontée. Les visages de deux protagonistes, le Juif et l'Allemand, sont en

[224] SIS P., *Les Trois Clés d'or de Prague,* Grasset, 2000.
[225] Voir la figure 3.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

revanche empreints de bonhomie et présentent des traits de même nature. Ils sont au premier plan, dans une attitude presque semblable, réunis par l'ours en peluche, héros de l'histoire. L'affection se lit sur le visage du petit Juif et l'affliction sur celui du petit Allemand. Au-delà de la guerre et de l'affrontement, au-delà des horreurs de cette période, leur communion est forte et l'image symbolise cela. Ainsi, le peuple allemand n'est-il pas réduit ici à n'être incarné que par les soldats nazis ; il est aussi représenté par cet enfant ami avec un petit Juif et qui souffre. La complexité de la situation est suggérée ainsi que les positions du peuple allemand, qui n'adhère pas de façon unanime, l'image le montre, à la doctrine nazie.



[226]

Figure 3 *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche*

Dans *Grand-Père*[227], les Nazis du camp sont des ombres inquiétantes. Les couleurs froides, de bleu et de gris, rendent l'atmosphère pesante et menaçante. Les hommes ne sont que des ombres sur les pages, sans visages ou présentent des visages très durs. L'ennemi est présenté comme une machine à tuer et la dimension inhumaine de ce

[226] UNGERER T., *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche,* Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 2004, p.16.
[227] Voir les figures 4 et 5.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

système dénoncée. Nous retrouvons donc ici les stéréotypes des représentations des Allemands, que les jeunes lecteurs connaissent par les dessins animés ou les films qu'ils ont pu voir : les vêtements des Nazis sont un élément de reconnaissance, ainsi que les traits cruels, les ordres hurlés par les responsables ou les soldats nazis. Ce sont également ici des éléments qui reviennent très souvent à l'écran. Ces images supposent donc une relation inférentielle de la part des jeunes lecteurs, qui appuient leur lecture sur la représentation des Allemands qu'ils ont eue par ailleurs. L'œuvre a besoin de s'appuyer sur un univers de référence construit par ailleurs car l'image est suggestive.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

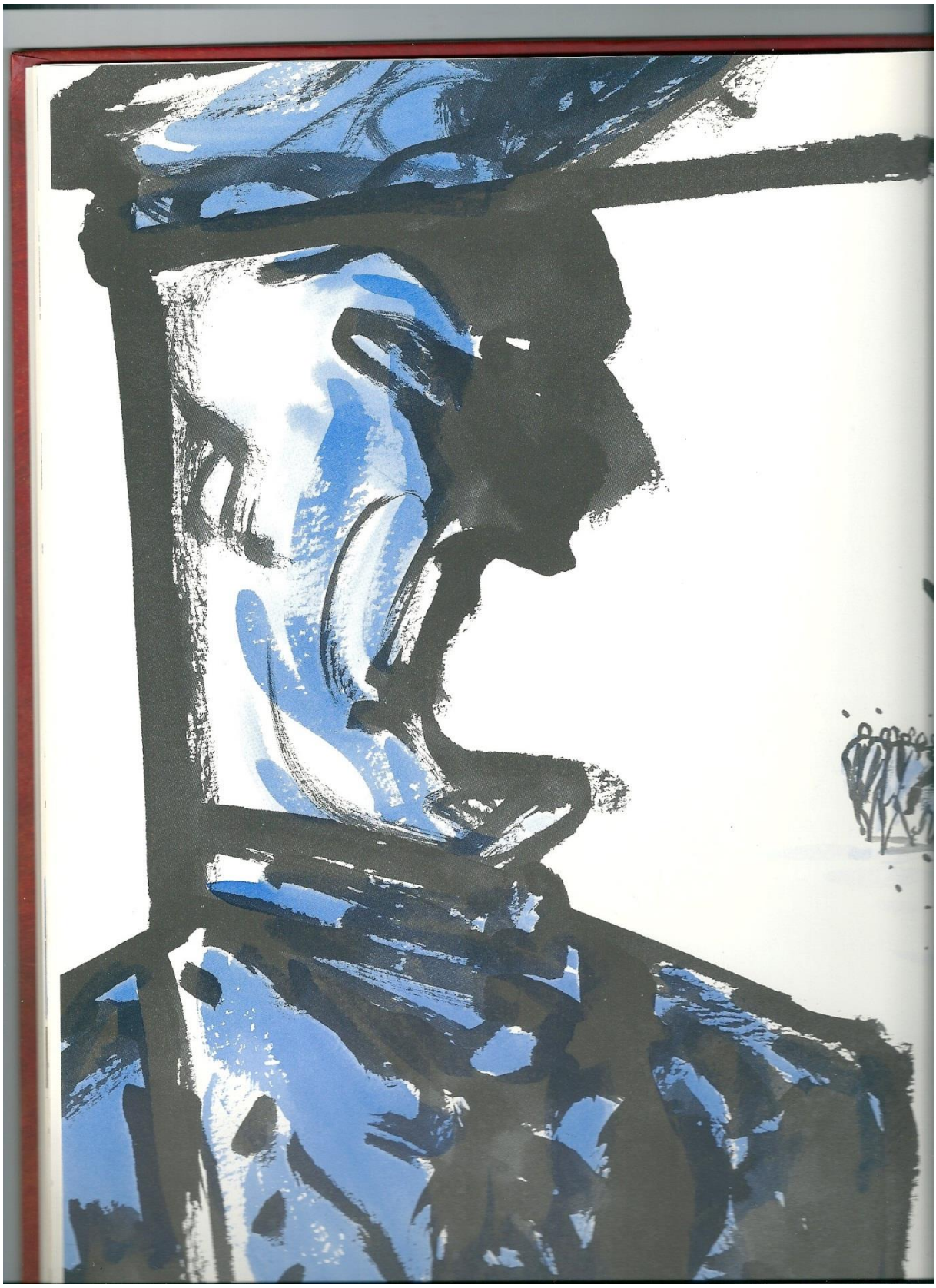


Figure 4 *Grand-Père*

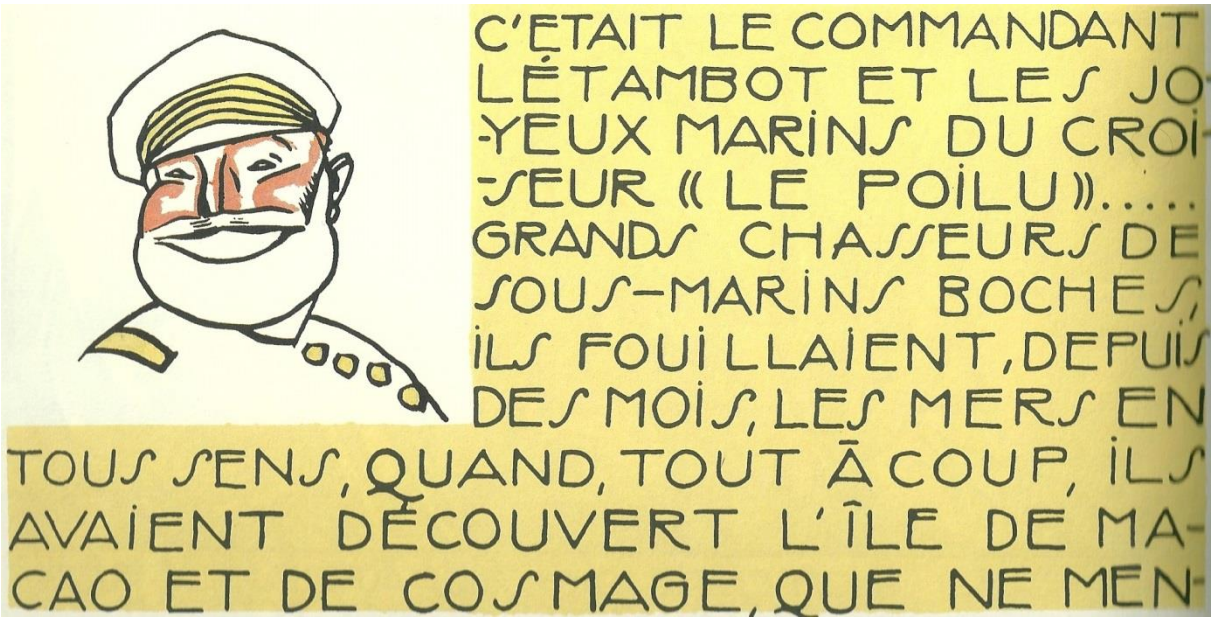
Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

[228] Figure 5 *Grand-Père*

Il en est de même, pour d'autres raisons, dans *Macao et Cosmage*[229]: les habitants de l'île sont présentés dans une nature paradisiaque, reprenant le mythe du Bon Sauvage et du jardin d'Éden. La nature est luxuriante, l'entente et l'harmonie semblent y régner. Les envahisseurs sont présentés de façon progressive : c'est d'abord un commandant jovial qui apparaît. Soulignons la netteté des envahisseurs, par opposition à la représentation très allusive des sauvages. Puis la « civilisation » envahit ce lieu et détruit tout. Le monde est présenté de façon manichéenne, avec les sauvages bons et heureux d'un côté et les Européens envahisseurs de l'autre.

[228] RAPAPORT G., *Grand-Père,* Circonflexe, 1999, p. 16-17.
[229] Voir les figures 6 et 7.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



[230] Figure 6 *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*

[230] EDY-LEGRAND E.L.L., *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*, Circonflexe, 2000.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Figure 7 *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*

En conclusion, dans les albums, des stéréotypes apparaissent. Le stéréotypage consiste ici à mobiliser des représentations simplifiées. Il renvoie à des maximes idéologiques relevant de la *doxa* (…), comme l'analyse J.-L. Dufays. Les stéréotypes n'ont d'existence que s'ils sont perçus par une communauté de lecteurs. Et J.-L. Dufays affirme que stéréotyper est un acte qui révèle sa propre idéologie et ses propres valeurs tout autant que celles que l'on veut juger. Le stéréotype apparaît, selon ce même auteur, comme simpliste, réducteur, et trop général sur le plan référentiel et faisant courir le risque, sur le plan éthique, d'une représentation partielle, réduite et erronée de la réalité. Dans les albums étudiés ci-dessus, nous retrouvons ce fonctionnement ; l'Européen qui est dans l'œuvre répond à telle ou telle des catégories suivantes : il peut être représenté comme un être malfaisant (anéantissant un bonheur originel qui sera perdu à jamais) : l'on peut dire ici que cela est vrai pour l'Européen d'une façon générale, quand il détruit la pureté originelle, ou pour un peuple précis (lorsqu'on fait référence à la période nazie en Allemagne). Des nuances sont toutefois à apporter quant aux albums qui s'inscrivent dans le devoir de mémoire : même si l'ennemi reste pratiquement toujours le Nazi, tous

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

les Allemands ne sont pas présentés comme tels. Il n'y a pas de vision uniquement stéréotypée ici mais une volonté, nous le voyons, dans plusieurs albums, de mener les lecteurs à une réflexion plus profonde.

2.3. Les Français des DOM

La liste de référence présente donc des images d'étrangers, d'Européens mais y figurent également des images de Français pouvant présenter pour les élèves un degré d'éloignement égal à celui de certains peuples européens. Nous évoquerons pour illustrer cela l'album *Maman-Dlo*. Dans cette œuvre, les DOM ne sont pas présentés comme identiques au peuple de la Métropole. Cette différence entre la Métropole et les DOM provient d'abord des noms : Man Ninie et Papoli évoquent déjà les îles – avec l'abréviation « Man » qui rappelle le créole, et s'oppose aux « gens vivant dans un réfrigérateur[231] » que Cécette imagine.

> Cécette essaie de descendre discrètement du toit, mais Man Ninie est déjà là, immobile comme un zandoli[232].

La vision des DOM est très stéréotypée : la petite fille, loin de sa mère partie travailler dans la Métropole, s'ennuie. Les grands-parents sont pauvres et analphabètes. Cécette, qui sait lire, s'occupe des papiers de la famille. Plusieurs stéréotypes sont présents : la pauvreté de cette famille issue des DOM, l'analphabétisme[233], le rôle important de la petite fille, grâce à son savoir, la fonction des grands-parents, les liens avec la mer, les filets ; la place des légendes et la crédulité de ces gens simples. S'opposent aussi la Métropole, lieu du travail, de la richesse et du savoir et l'île qui en dépend. Cette œuvre s'appuie à la fois sur une réalité qu'elle interpelle et véhicule en même temps des stéréotypes très forts. Il n'y a pas de nuances dans les représentations des DOM et de la Métropole. Le fait également que ce soit le point de vue d'une enfant qui nous soit livré renforce ce phénomène. C'est une vision manichéenne du monde qui nous est livrée,

---

[231] GODARD A., *Maman-Dlo,* Albin Michel Jeunesse, 1998, p. 20.

[232] *Ibidem*, p.12.

[233] *Ibid.,* « À l'ombre d'un amandier, Papoli raccommode un filet. » (p.15), « Elle prend la main de Man Ninie dans la sienne, imitant la maîtresse qui lui a appris à écrire. La main de Man Ninie tremble un peu. Elle n'écrit pas droit. » (p. 25).

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

mais posant, cependant, le problème des stéréotypes qui, dans ce cas, rendent compte aussi d'une réalité.

Les images soulignent l'exotisme du lieu [234] : l'île est enchanteresse, remplie de coquillages, avec des couleurs pastels ; la maison est ornée de coupures de journaux, les personnages sont vêtus de façon traditionnelle ; la grand-mère ne sait pas lire et attend l'aide de sa petite fille[235]. Le logis est modeste. L'on donne à voir aux jeunes lecteurs une image très attendue des DOM sans bousculer en rien leurs représentations habituelles. C'est un exotisme pittoresque que l'on nous livre ici.

[234] Voir la figure 8.
[235] Voir la figure 9.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

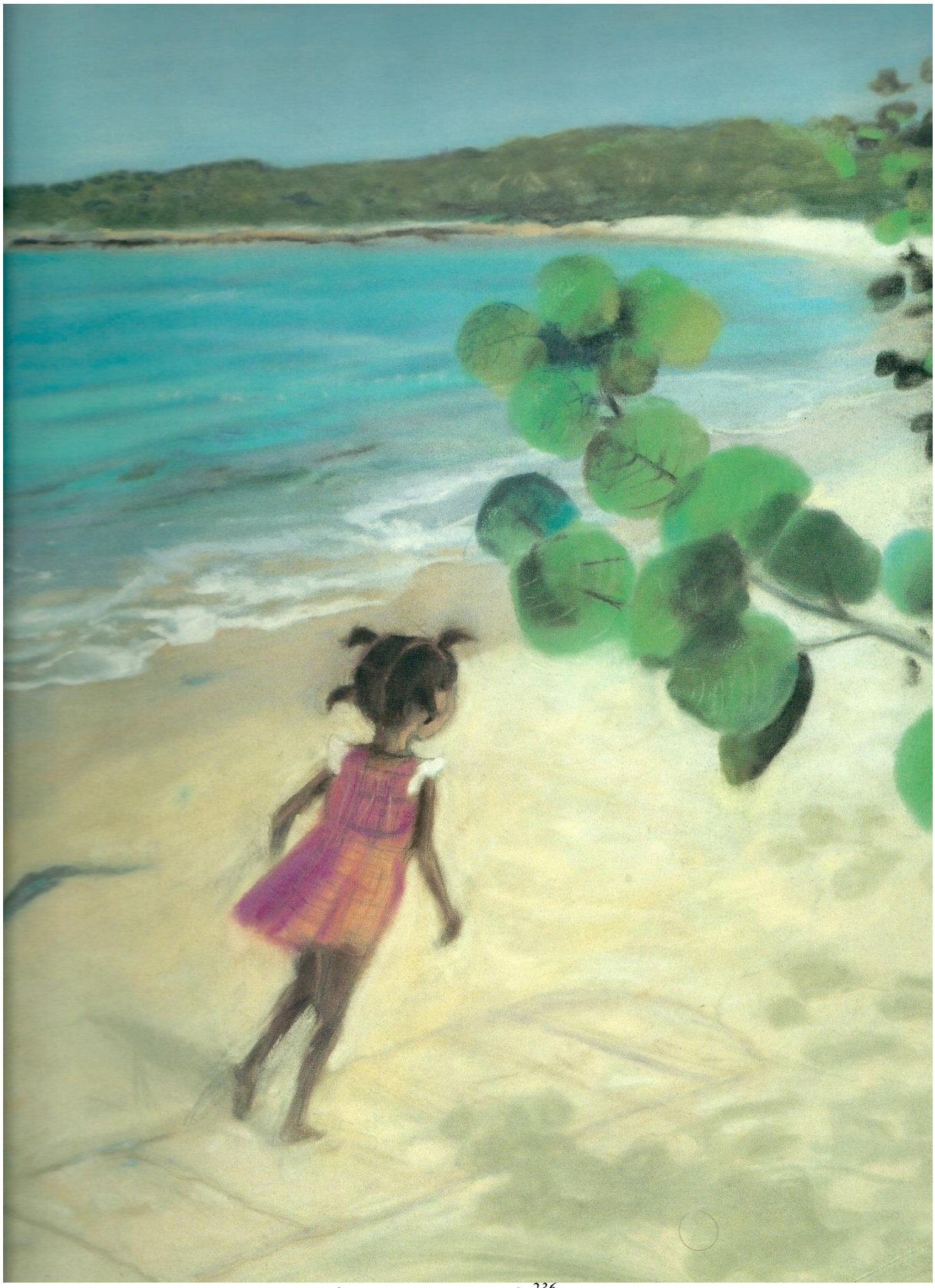


Figure 8 *Maman-Dlo*[236]

[236] GODARD A., *Maman-Dlo,* Albin Michel Jeunesse, 1998.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Figure 9 *Maman-Dlo*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Cette représentation de l'Ailleurs, de soi et des Autres (ici, les Créoles) n'est pas uniquement exotique : elle présente également des traces d'ethnocentrisme. Le discours semble valoriser la culture de l'Autre, par les descriptions livrées au lecteur de ce lieu paradisiaque, par les liens familiaux étroits qui sont donnés à voir, mais en réalité tout tend vers la Métropole.

> Cécette flâne le long de la plage, puis traverse une partie de le mangrove, pour aller à l'Anse-Bois-d'Inde. Là, elle ramasse des coquillages, et aussi du sable rosé[237].

L'apparente incomplétude de ce monde se double d'une pathétisation appuyée sur un imaginaire partagé entre auteur et lecteur. Cette division du monde apparaît clairement, entre Nous et les Autres, entre l'Europe et un Ailleurs. Les DOM, partie intégrante de la France, sont présentés comme un lieu d'altérité. Nous retrouvons ici l'imagination exotique, et son fonctionnement idéologique qui consiste à réduire, à simplifier, à figer dans un temps caractérisé par son incomplétude, son manque. Cette vision de deux parties de la société, inégales, est caractéristique d'un exotisme ethnocentrique. L'Autre est donné à voir comme un « ayant-moins », un « étant-moins ». La lettre de la mère de Cécette montre cela, en insistant sur sa pauvreté.

> Chère Cécette,
>
> Je t'écris pour te faire savoir de mes nouvelles qui sont bonnes pour l'instant. Je viens de trouver un travail. Je ne pourrai pas venir cette année[238].

La couleur locale elle-même, dans sa dimension folklorique, participe de cette dévalorisation de l'Autre, en montrant sa crédulité.

> La journée est longue et pesante. Le soir, elle (Cécette) va voir Racik. Il joue de la flûte-bambou et raconte des histoires[239].

Ainsi, l'on peut voir, en se référant à *Maman-Dlo,* que certaines régions de France, comme les DOM sont présentées comme aussi étrangères et aussi stéréotypées que le sont les autres peuples européens. Les personnages dans cet album peuvent sembler plus différents de lui à un jeune lecteur français que le peuple allemand, davantage traité dans les films et dont l'image lui est finalement plus familière. La question de l'altérité - et des niveaux d'altérité se pose donc de façon très aiguë dans cette étude : par

[237] *Ibidem,* p. 18.
[238] *Ibid.,* p. 24.
[239] *Ibid.,* p. 26.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

l'exotisme avec lequel sont traitées certaines parties de la population française, l'Autre européen peut sembler moins « autre », moins différent que certaines parties du peuple français.

2.4. L'album : œuvre simple ou complexe ?

Nous avons vu que les albums que nous venons d'étudier- en particulier ceux traitant de la Seconde Guerre mondiale - sont au service d'une problématique d'éducation : les choix qui sont faits par les auteurs le sont en fonction de celle-ci. L'objectif, en effet, est de mener le jeune lecteur à se souvenir de certains éléments, que l'auteur juge capitaux dans l'œuvre. Comme ces œuvres se rattachent, pour une partie d'entre elles tout au moins, au devoir de mémoire, l'auteur cherche parfois à réaliser une simplification, mettant en évidence certains traits de l'œuvre, afin qu'ils restent dans la mémoire du jeune lecteur et que celui-ci ne se perde pas dans des détails superflus. Mais l'objectif final est, pour plusieurs albums, de permettre au jeune lecteur de nuancer son approche.

La question de la simplicité en littérature est paradoxalement une notion complexe. Lorsqu'on parle de simplicité dans ce domaine particulier qu'est la littérature, l'on n'est pas sans penser à la culture classique et à cet idéal exprimé par nombre d'écrivains. Le lien se fait immédiatement avec la littérature pour l'enfance, avec Perrault priant Mademoiselle de pardonner « la simplicité de ces récits ». Dans les *Fables* de la Fontaine également, on retrouve cette simplicité apparente, cette caractérisation très visible des personnages qui doit permettre aux lecteurs d'accéder à une compréhension immédiate. La simplicité en littérature n'existe pas en soi et n'est pas une facilité que s'octroie l'écrivain. En effet, une écriture simple demande un travail réfléchi de la part de l'auteur ; elle peut parfois s'ériger en un objectif pour l'écrivain.

> Il semble que la perfection soit atteinte non quand il n'y a plus rien à ajouter mais quand il n'y a plus rien à retrancher[240].

Le but est de pouvoir être compris par tous les lecteurs. Cette quête de la simplicité peut être lue comme une réminiscence de l'époque classique, de cette clarté, de ce dépouillement si chers au classicisme.

[240] DE SAINT-EXUPERY A., *Terre des hommes*, Paris, Gallimard, NRF, 1939, p. 59-60.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Soyez simple avec art

Sublime sans orgueil, agréable sans fard[241].

Comme nous l'avons dit, la simplicité peut devenir un objectif pour l'auteur quand la question de la compréhension se pose de façon prioritaire. Ainsi, par exemple, dans *Macao et Cosmage* ou *Maman-Dlo*, l'intrigue est simple, une, et se veut compréhensible par tout lecteur. Il s'agit de l'invasion d'un monde et de la perte du bonheur originel dans la première œuvre, de la tristesse liée au départ de sa mère dans la seconde. Les auteurs parviennent à un récit épuré, aisément abordable et dont le sens est accessible à la compréhension. La narration est simple, tout entière organisée autour d'une seule intrigue. Toute la difficulté pour les auteurs est de parvenir à une simplicité qui soit gage de compréhension et d'éviter l'écueil de la médiocrité ; l'œuvre doit être cohérente pour rester dans la mémoire du lecteur mais en même temps, l'auteur doit faire preuve de créativité, afin que la simplicité ne soit pas médiocrité mais un principe esthétique, à l'instar de ceux préconisés dans le courant classique, et donc pensé comme un élément de perfection.

En ce qui concerne les personnages, ce sont parfois des personnages monolithiques. En effet, en raison de la brièveté de ce genre, l'auteur d'album présente souvent des héros n'ayant pas une grande complexité psychologique et évoluant faiblement au fil du récit. Dans *Maman-Dlo,* l'ennui de la petite fille, sa souffrance d'être loin de sa mère sont des traits constants dans toute l'œuvre. Ceci n'évoluera pas du début à la fin de l'album, et constituera la caractéristique de cette fillette.
Dès le début de l'œuvre, le récit dit cette attente sans fin de la mère partie en Métropole.

Tchip ! fait Cécette déçue. C'est seulement Firmin. (…)

L'horizon reste désespérément vide[242].

À la page 25, Cécette est représentée la tête dans les bras, triste. Durant tout le reste de l'œuvre, le ton oscille entre tristesse et joie, au rythme des nouvelles reçues de France. Les caractéristiques du personnage sont clairement identifiables et le lecteur comprend aisément le message transmis.
Dans *Grand-Père,* le ton est donné dès la première page : c'est d'un héros qu'il est question. Cette œuvre, qui s'inscrit dans la thématique du devoir de mémoire, brosse le portrait uniforme d'un homme droit, épris de liberté, sur lequel s'abat l'injustice de la

[241]BOILEAU N., « Art poétique », *Œuvres complètes*, Garnier, 1861, v. 101-102.
[242] GODARD A., *Maman-Dlo*, Albin Michel Jeunesse, 1998, p.10.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

guerre. Le lecteur ne connaît pas son nom. Il est toujours nommé « Grand-Père », soulignant le lien familial qui le rattache au narrateur, lequel ne cache pas sa fierté pour le héros de sa famille. L'itinéraire du personnage souligne ces traits de caractère. Il n'y a pas d'ambiguïté dans ses actes, dans ses choix. Le fait que la focalisation soit parfois interne ne gomme pas cette impression d'unité. À aucun moment n'est entachée cette image d'un héros de la Seconde Guerre mondiale. Tout l'album est un hommage à sa mémoire et une critique sans faille du nazisme[243].

Ce caractère monolithique, cette absence de nuances met l'accent sur l'essentiel pour le lecteur. C'est une dimension importante, notamment, dans une littérature relevant du devoir de mémoire. Celle-ci cherche à dénoncer les atrocités de la guerre pour les jeunes générations, à donner une image très noire du nazisme et de la guerre. L'enjeu idéologique est une composante essentielle de cette littérature, ce qui peut expliquer l'absence de nuances. L'auteur et l'illustrateur ont pour objectif de transmettre un message fort et univoque aux jeunes lecteurs.

Cette idée de travail sur la simplicité a été précisée par Maud Gaultier dans la recherche qu'elle a menée sur la littérature enfantine. Le choix du contenu de la littérature destinée à un jeune public est lié à la fois au souci éducatif qui prévaut pour les auteurs mais aussi au problème de l'âge – et de la compréhension – des lecteurs. Le problème se pose de l'essentiel et de l'accessoire à faire figurer dans une œuvre.

> Il n'est pas étonnant que la spécificité du lecteur enfant, dont la capacité de compréhension apparaît *a priori* comme réduite (mais cette assertion demandera à être nuancée), ait placé la notion de simplicité au cœur des problématiques qui touchent la littérature enfantine. Être simple semble être une contrainte inhérente au genre, dont les auteurs réussissent plus ou moins habilement à tirer parti[244].

---

[243] Les traits définis ci-dessus figurent dans toute l'œuvre:
« Nous avons parlé de cet homme qui nous avait tant donné. » (p.6)
« Grand-Père rêve de partir pour aller là où il sera un homme libre.» (p. 9)
« Ils rêvent de liberté, d'égalité, de fraternité. (...) Grand-Père travaille dur, œuvre jour et nuit. » (p. 11)
« Cet homme amoureux de sa liberté, ce déraciné épris de sa nouvelle patrie, s'engage dans la Légion Étrangère, cache ses deux fils à la campagne (…). » (p. 12)
« Grand-Père n'a pas le temps de se poser la question, les coups lui cassent le dos. » (p. 17).
« Cette nuit, Grand-Père a prié pour ne jamais sortir par la cheminée. » (p. 22)
« Mais la peur a changé son regard, ses yeux ne sont plus que deux tous noirs qui ne voient que du noir. » (p. 25)

[244] GAULTIER M., « Les entrelacs de la simplicité et de la complexité dans le langage de l'enfance: Horacio Quiroga, Maria Elena Walsh, Jose Sebastian Talon ». Article consultable sur le site http://publije.univ-lemans.fr/Vol3/pdf/v3_v1a4.pdf, consulté le 10 juin 2013.

2.5. Les moyens de parvenir à la simplicité

C'est d'abord la langue qui permet au jeune lecteur de comprendre sans mal l'histoire. Les expressions choisies par les auteurs sont souvent familières à l'enfant afin d'éviter la nécessité d'un intermédiaire.

> Et si nous faisons cette remarque c'est parce que le langage des histoires pour les enfants ne s'adapte presque jamais à la connaissance encore limitée que ceux-ci possèdent de la langue. Les grandes personnes doivent alors leur lire les contes, en leur expliquant pas à pas les mots et les expressions que les enfants de quatorze ans connaissent déjà, mais que les enfants de six à dix ans ignorent encore[245].

Un langage qui ne pose pas problème au jeune public rend la compréhension plus aisée. La syntaxe et vocabulaire sont à la portée de l'enfant, sans quoi cela peut faire obstacle et empêcher le lecteur d'entrer dans l'œuvre sans la médiation d'un adulte. La concordance du style à l'histoire apparaît aussi comme un trait fréquent. Ceci ne veut pas dire pour autant que l'auteur va « coller » au langage supposé de l'enfant (supposé car il faut prendre en compte aussi l'hétérogénéité des publics). Une langue courante est recherchée dans bon nombre d'albums, langue accessible sans toutefois être pauvre. Des expressions nouvelles, des mots rares n'empêchent pas obligatoirement l'accès au sens et peuvent permettre au contraire à l'enfant de s'enrichir.

Ainsi, dans *Maman-Dlo,* la syntaxe est simple : « Il était déjà midi. La tôle est brûlante, mais peu importe, Cécette attend[246]. » La narration est aisément compréhensible.

Cécette voit son grand-père qui rentre de la pêche. Mais s'intercale alors dans le récit une description comportant un langage exotique, plus étrangère au jeune lecteur mais qui crée une impression d'Ailleurs, précieuse pour la compréhension de l'œuvre et la motivation du lecteur.

> Bientôt, il arrivera sur la plage de Folle-Anse. Comme des yinyins, des moucherons, tous s'agglutineront autour du canot pour avoir un kilo de poissons-souris, de poissons-chats, ou de poissons-perroquets.

Ce langage exotique peut se trouver aussi dans des comparaisons, comme dans la phrase : « Man Ninie soupire bruyamment telle une tortue-karèt. » Ces expressions qui

[245] QUIROGA H., *Cartas de un cazador*, Montevideo, Arca editorial, 1977, p. 17. Les premiers contes de la série ont été publiés dans la revue Mundo Argentino en 1922.
[246] GODARD A., *Maman-Dlo*, Albin Michel Jeunesse, 1998, p. 8.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

scandent le texte, même si elles présentent un vocabulaire étranger à l'élève, bien loin d'entraver la compréhension, créent une atmosphère qui aide l'élève à accéder au sens.

Il convient également de distinguer lecture autonome et lecture accompagnée. Dans le cas de cette dernière, la mise en voix de l'adulte peut jouer un rôle essentiel dans la compréhension. Elle peut imprimer au texte des accents qui souligneront les passages essentiels et aideront à la compréhension.

> Le trait caractéristique d'une telle mutation réside dans la prise en charge de la fantaisie enfantine par la voix de l'adulte lui-même. Ainsi l'expression poétique participe-t-elle à la création de nouveaux univers rapprochant les partenaires dans une malicieuse connivence[247].

La brièveté de l'œuvre ainsi que le resserrement de l'intrigue peuvent être des éléments qui confèrent une simplicité à l'œuvre : *Maman-Dlo* présente la narration d'une attente et d'un départ. Tout le reste s'articule autour de cela, que ce soit l'ambiance exotique et lointaine ou l'ennui de Cécette et son amour pour sa mère.
C'est une caractéristique de l'album que d'être à la croisée de plusieurs genres et de jouir d'une grande liberté d'organisation. Texte et image s'y marient, et contribuent tous deux au sens, autour d'une intrigue le plus souvent simple. Mais peut-on en déduire pour autant que l'album, même lorsqu'il est mis au service d'une thèse, est une œuvre simple d'accès ? Une œuvre littéraire peut-elle être simple ?

2.6. Simplicité, complexité et spécificité de l'album

Si l'intrigue participe souvent de cette simplicité, jugée essentielle pour la compréhension de l'œuvre et pour la mémorisation de celle-ci, l'œuvre de littérature de jeunesse est-elle pour autant dépourvue de toute complexité ?

> Aujourd'hui encore, les lecteurs attendent le plus souvent d'un album qu'il « raconte une histoire ». Or, ce type de mise en pages sert généralement un propos non linéaire. La narration est le plus souvent prépondérante, mais elle ne prend pas nécessairement la forme d'un récit et

[247] PERROT J., *Du jeu, des enfants et des livres*, Éd. du Cercle de la Librairie, 1987, p. 267.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> s'aventure davantage vers une expression poétique. L'espace d'expression premier demeurerait la double page, le discours se reconfigure à chaque page tournée[248].

Tout d'abord, la complexité de la lecture d'un album vient de ce que les habitudes du lecteur sont remises en question et « les conventions (…) troublées », affirme S. Van der Linden. Ceci interroge le lien qu'entretiennent le texte et l'image. En effet, ils peuvent soit être dans un rapport de complémentarité, l'un relayant le message de l'autre ou explicitant l'autre, ou au contraire d'opposition, l'un disant le contraire de l'autre ou en disant plus ou moins. Dans certains albums, images et texte coïncident dans la délivrance d'un même message. Dans *Maman-Dlo,* la présentation des personnages se complète dans l'image et le texte. Sur la page de droite, se trouve l'image[249] dans laquelle on voit la petite Cécette lire une lettre sous le regard de sa grand-mère ; à gauche, il est noté :

> Man Ninie et Papoli ne savent ni lire ni écrire ; très jeunes, ils ont dû travailler pour aider leurs parents[250].

Ainsi, la coïncidence de point de vue entre le support textuel et le support iconographique constitue une aide pour le jeune lecteur ; les deux informations se complètent, le texte expliquant les causes de l'analphabétisme. Le texte en sait plus que l'image et renseigne le jeune lecteur, complète son information. Ainsi, les composantes elles-mêmes de l'album peuvent renforcer un message pour le jeune lecteur, et, en reprenant de façon duelle une information, en souligner l'importance. Cette coïncidence des deux montre au lecteur ce qui est essentiel dans l'œuvre, puisque méritant cette double approche complémentaire.

La complexité du message reposant sur un texte et une image qui paraissent ne pas avoir exactement le même sens pose à une partie des lecteurs un problème de compréhension. Dans ce genre iconotexte qu'est l'album, le texte ou l'image est favorisé par l'élève. La disposition même de ces derniers peut induire l'un ou l'autre des choix. Ainsi, dans *Macao et Cosmage,* le propos est sévère à l'égard des Européens envahissant l'île ; mais ce message n'est pas le seul que délivre l'album : c'est une réflexion sur le vrai bonheur qui est proposée au lecteur. Ainsi, dans les dernières pages, il est dit :

---

[248] VAN DER LINDEN S., « L'album en liberté », in Nières-Chevrel I., *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Gallimard Jeunesse, 2005, p. 94.
[249] Voir la figure 9.
[250] GODARD A., *Maman-Dlo,* Albin Michel Jeunesse, 1998, p. 16.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Après une marche pénible, suivis de leurs fidèles animaux, ils arrivèrent en un endroit où régnait la tranquillité. Il n'y avait que quelques arbres mais ils étaient beaux. Les oiseaux étaient rares mais ils chantaient tout le jour. (…) Ils étaient loin de tout. (…). Autour de sa petite maison, construite, paitraient ses bons animaux. La terre lui serait productive et familière. Le cœur de Cosmage battrait à côté du sien. Au-dessus de lui, le ciel était calme et pur. Il venait de faire l'expérience du bonheur.

Ce n'est pas seulement le mythe du Bon Sauvage qui est illustré par l'œuvre. C'est aussi le dépouillement final auquel sont conviés les héros. L'iconographie n'aide pas vraiment le lecteur dans la construction du sens du texte : les images illustrent le texte, mais elles ne donnent pas au lecteur d'éléments supplémentaires pour saisir la profondeur de cette réflexion. La dernière image présente les deux protagonistes, en couleur mauve, de dos, contemplant deux arbres au-dessous desquels se trouvent deux animaux, au pied d'une colline se découpant sur un ciel orange. Les deux héros ont fini par trouver le bonheur, le vrai bonheur, non celui qui leur était donné dès le début de l'œuvre, mais celui qu'ils ont voulu, en s'enfuyant loin des sirènes du progrès et des illusions de la modernité. L'œuvre s'achève sur une énigmatique adresse au lecteur : « Enfant ! Macao était un sage… mais le gouverneur avait raison ! ». Cette phrase finale demande au lecteur de créer des inférences avec le reste du texte : raison en quoi ? Dans son affirmation qu'il reviendrait ? Dans l'affirmation de sa puissance ? Ou du bonheur lié au travail dans un siècle de grandes inventions? Le texte et l'image duelle de la fin sont sujets à plusieurs interprétations. Le stéréotype du Bon Sauvage est une clé d'interprétation, mais la phrase finale ouvre l'interprétation sur d'autres possibles et sur une véritable réflexion, nuancée, sur le bonheur.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Figure 10 *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*[251]

Souvent, une partie des élèves accorde plus d'importance et de crédit à l'image, ne prenant pas la peine de vérifier dans le texte le sens qui se construit. Si les deux informations renvoient au même sens, la compréhension est immédiate et partagée par la communauté des lecteurs ; dans le cas contraire, il peut y avoir obstacle à la compréhension pour certains élèves. Cela peut provenir donc de la prévalence accordée à l'une des deux composantes de l'album au détriment de l'autre. La disposition du texte et de l'image dans la page de l'album tient une place importante dans ce choix. Ici, par exemple, la place de l'image, qui occupe la quasi-totalité de la page, attire tout particulièrement l'attention des élèves. La lecture de l'album requiert des compétences particulières, que le jeune lecteur va acquérir si elles font l'objet d'un enseignement et d'une pratique régulière de lecture d'albums.

[251] EDY-LEGRAND E. L. L., *Macao et Cosmage ou l'Expérience du Bonheur,* Albin Jeunesse, 2000.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Images enchevêtrées, mêlées aux textes, rétives à une appréhension globale, immédiate. Les pages fourmillant de détails, de scènes, les images improbables, dont l'interprétation se trouve suspendue, demandent toutes du temps au lecteur[252].

De là le problème des nuances introduites par l'auteur : elles peuvent être sources de confusion et d'incompréhension de la part des jeunes lecteurs. Dans *Macao et Cosmage,* les jeunes lecteurs voient une critique de la colonisation et de l'invasion. Cette interprétation est préparée par les discours sur la colonisation et sur ses méfaits que relaient société et media et par le message que transmettent les images. Les élèves ont beaucoup plus de mal à y voir une réflexion sur le vrai bonheur. Quand cette question se pose, le vrai bonheur est associé à la vie dans la nature, au mythe du Bon Sauvage. Ceci est dû autant à la narration des faits, à l'importance que prend dans l'album un événement en particulier qu'au lien entre texte et image. La narration de l'invasion de l'île constitue aux yeux des élèves l'événement essentiel du livre et son sujet ; la structure même de l'œuvre, soulignée par l'iconographie, et le poids des discours stéréotypés expliquent le choix de cette interprétation et les problèmes de compréhension des élèves. C'est là que la médiation de l'adulte, en classe, et le travail collectif du groupe, guidé par l'enseignant, permettent de construire un sens plus sûr et de dépasser les premières impressions qui rejoignent souvent les stéréotypes présents dans la société.

L'évaluation qui est faite des compétences de lectures chez les jeunes Français est alarmante : ceux-ci manifestent des compétences très réduites d'interprétation. C. Tauveron commente le faible pourcentage de bons lecteurs en France (26%) comparé aux résultats anglais (44%) dans l'enquête PIRLS[253].

> La lecture est alors considérée comme une compréhension de mots et on note un défaut de métacognition (la lecture n'est pas en fait une restitution de sens mais une production de sens).
>
> En effet, la littérature est le lieu pour apprendre aux élèves à comprendre. Elle est délibérément ambiguë et postule la reconstruction du texte par le lecteur.
>
> Comprendre n'est pas répondre aux questions d'un tiers mais déceler la question à laquelle répond un texte. Il vaut mieux former des lecteurs questionneurs et travailler à partir du questionnement des élèves. L'activité littéraire est une activité de résolution de problèmes.

[252] VAN DER LINDEN S., « L'album en liberté », in Nières-Chevrel I., *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Gallimard Jeunesse, 2005, p. 94.
[253] PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study, 2006.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> L'enseignant doit repérer des obstacles que les élèves peuvent rencontrer dans le texte et les aider à résoudre des problèmes de compréhension. Il faut se mettre dans la tête des élèves, les aider à franchir les obstacles[254].

C. Tauveron définit les fonctions de la lecture comme une activité sollicitant les inférences, les liens entre des parties du texte ou entre le texte et des connaissances que l'élève possède par ailleurs. Pour elle, la lecture littéraire ne peut se réduire à une simple compréhension d'une intrigue simple.

> Apprendre à lire entre les lignes dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture est à nos yeux un enjeu essentiel pour tous les types de textes puisque tous les types de textes supposent une lecture inférentielle. Ce n'est pourtant pas parce que cette condition serait satisfaite qu'on aurait pour autant réglée la question des textes littéraires. Les textes littéraires (nous nous limiterons cependant aux récits littéraires), plus que les autres, demandent la coopération cognitive active du lecteur[255].

C. Tauveron s'oppose à la définition du texte littéraire comme un texte simple : elle montre comment le texte littéraire est un texte réticent par essence, qui pose des problèmes de compréhension, en étant soit résistant dans la construction du sens, soit proliférant, c'est-à-dire proposant plusieurs interprétations. Plusieurs facteurs peuvent créer cette réticence[256]. La construction du sens peut donc se retrouver altérée par cette résistance. Des éléments accessoires peuvent paraître essentiels aux yeux des élèves et l'auteur n'est pas certain que son message soit entendu, comme nous le soulignions ci-dessus pour l'album *Macao et Cosmage.*

---

[254] TAUVERON C., Conférence du 13.01.10, article consultable sur le site http://ien21-sud.ac-dijon.fr/sites/ien21-sud/IMG/pdf/Compte-Rendu_Conference_Tauveron.pdf, consulté le 20.06.2013.

[255] TAUVERON C., « Comprendre et interpréter les textes à l'école », *Repères* n° 19, 1999, p. 11.

[256] On distinguera parmi les textes réticents : a) Ceux qui conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée parce qu'ils adoptent la plupart du temps un point de vue biaisé non identifiable spontanément, pratiquent la rétention d'information, répartissent judicieusement à la surface du texte des indices ambigus. Le lecteur est conduit sur une fausse piste qui lui sera brutalement révélée à la fin. Ce sont des textes parsemés de leurres qui invitent à une relecture afin de déterminer comment et où la sagacité a pu être prise en défaut.

b) Ceux qui empêchent délibérément la compréhension immédiate: les problèmes qu'on identifie comme des problèmes de compréhension délibérés peuvent être dus à : - l'adoption d'un point de vue inattendu (notamment « non humain normal »), mêlé ou contradictoire ; - la perturbation de l'ordre ; - l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits ; - la présence d'ellipses massives (dont par exemple l'ellipse de la description du personnage) ; - l'effacement de relations de causes à effets ; - la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs ; - la pratique de l'intertextualité; - l'usage de stéréotypes, de symboles inconnus; - l'ambiguïté des reprises anaphoriques; - l'éloignement des canons du genre ; - la mise en scène de la lecture ou de l'écriture (littérature « métanarrative », qui rompt l'illusion référentielle et le pacte de la lecture ordinaire.; - le masquage des valeurs (c'est au lecteur de déterminer qui est le personnage positif / négatif) ou la perturbation des valeurs attendues ; - la contradiction entre texte et images dans les albums. II va de soi que certains albums cumulent les problèmes délibérément posés de compréhension. (...)

Les récits « réticents » sont en somme et avant tout des récits qui explorent des techniques d'écriture littéraire.

Mais, comme le rappelle C. Tauveron, apprendre à lire, c'est avant tout apprendre à comprendre. Pour cela, il faut qu'il y ait quelque chose à comprendre. S'il est vrai que la langue doit être à la portée de l'enfant de primaire, et ne pas outrepasser les forces du jeune lecteur, il n'en reste pas moins vrai que le texte peut poser un problème de compréhension. Cela est vrai pour toute littérature. La difficulté doit être à la mesure de ce que peuvent aborder de jeunes élèves mais on ne peut éviter cette difficulté des textes qui est le cœur de l'activité lectrice. Comprendre un texte, selon C. Tauveron, c'est retracer les grandes lignes du récit, reconnaître les personnages et les relations qu'ils entretiennent, leurs raisons d'agir, leurs objectifs. Les albums se prêtent tout particulièrement à cette lecture. Ils comportent en effet des éléments facilitant l'entrée dans le texte : leur brièveté, qui les rend plus abordables, leur resserrement sur une intrigue. Mais leur approche est complexe également en raison du lien qu'ils sollicitent entre les différentes composantes de l'œuvre, le texte et l'iconographie. Comprendre le texte consistera à prendre en compte ces difficultés et à étudier les liens complexes du texte et de l'image, à jouer sur les inférences qui ont un rôle important dans la compréhension.

2.7. La spécificité de la lecture littéraire

C'est ce qui fait la spécificité de la lecture littéraire. Les auteurs ont souvent voulu que le texte littéraire destiné aux enfants soit accessible, mais ils veulent aussi solliciter la participation active du lecteur. Le texte littéraire est polymorphe : certains textes sont compréhensibles directement ; d'autres sont « lacunaires ». Ces derniers ne donnent pas au lecteur tous les éléments nécessaires pour construire le sens ; celui-ci est sollicité pour en combler les manques, les vides, les blancs, en établissant des inférences dans le texte et hors du texte.

> Le texte littéraire est souvent ambigu ou contradictoire ; c'est le lieu d'une incompréhensibilité programmée ; c'est une aire de confusions sémantiques qu'il organise.
>
> Les obstacles sont pensés par l'auteur : ils sont, pour le lecteur, le signal du début du jeu !
>
> La littérature est le terrain privilégié pour apprendre à comprendre.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> La lecture littéraire est polymorphe : c'est la lecture singulière d'un texte singulier qui s'adresse à un lecteur singulier[257].

Pour C. Tauveron, l'activité de lecture est une activité de « tisserand » ; le lecteur établit des inférences intratextuelles et extratextuelles, sollicite sa culture, sa connaissance du monde pour établir un sens. S'il n'y a pas ce travail actif de la part de l'élève, il n'y a pas de lecture véritable. Il n'y a pas non plus le plaisir de la part de l'élève, car le plaisir vient de cette part active prise dans l'élaboration d'un sens que le texte ne donne pas explicitement.

Certes, le lecteur peut éprouver un réel plaisir à lire ce type de texte. Il existe, en effet, plusieurs types de plaisirs chez le lecteur : celui de construire le sens, évoqué par C. Tauveron et avant elle par W. Iser mais aussi celui que produit une histoire simple. C'est celui que ressentent les jeunes lecteurs et adultes devant des histoires émouvantes et simples.

Si l'on veut doter les élèves de vraies compétences de lecteurs, applicables à tous les textes, la question du choix entre textes lisses et textes complexes se pose pleinement. L'on peut choisir des textes lisses, qui proposent immédiatement le sens, mais il est important aussi qu'il y ait aussi des textes résistants et complexes. Le texte littéraire peut être compréhensible dès la première approche mais pour être formateur, il est préférable qu'il pose un problème au lecteur, qu'il lui résiste.

> (...) La lecture littéraire est une activité de résolution de problèmes, problèmes que le texte pose de lui-même ou que le lecteur construit dans sa lecture[258].

En effet, la lecture littéraire doit développer de vraies compétences de lecteur, réinvestissables dans tous les textes.

Enfin, elle permet au jeune lecteur l'acquisition d'un esprit critique, qui ne peut se développer sans une vraie complexité des œuvres. C'est la raison pour laquelle les œuvres de la liste présentent un vrai intérêt car celle-ci propose des œuvres véritablement résistantes, dont la compréhension s'appuie à la fois sur le texte et l'iconographie - mais dépasse aussi les attentes trop rapides des lecteurs, enclins à se fier aux stéréotypes - et les invite à déjouer les pièges du texte.

---

[257] TAUVERON C., *Littérature à l'école,* Conférence à l'IUFM site de Rennes, 16.06.2001.

[258] TAUVERON C., « Comprendre et interpréter les textes à l'école », *Repères* n° 19, 1999, p. 17.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2.7.1. Un lecteur transculturel

Mais les compétences de lecture ne se réduisent pas seulement à l'élaboration d'inférences entre des éléments textuels, dans le texte ou hors du texte. La lecture est aussi un rencontre de l'Autre, et cette compétence a rarement été prise en compte jusqu'alors. Or, dans une liste d'œuvres présentant de nombreuses images d'Autres, parmi lesquels les Européens, la compréhension de l'œuvre doit aussi porter sur les idéologies qui y figurent.

En effet, la lecture peut changer la vision du monde des lecteurs : elle réinterroge des situations historiques, met l'accent sur un point particulier, sur la complexité de telle situation ; c'est ainsi qu'au-delà de sa fonction de divertissement, elle a aussi celle de formation des futurs citoyens.

Car la littérature de jeunesse est sensible aux changements qui se produisent dans les sociétés : les grands bouleversements trouvent des échos en elle. Les guerres, les grands événements, les aspirations à la paix, l'ouverture à l'Europe, et plus largement, à l'international, la nouvelle conception du monde qui est celle des XXe et XXIe siècles – conception du monde qui dépasse et réinterroge la notion de nation - passent par elle aussi, se retrouvent en elle. Selon Jean Perrot, elle est aujourd'hui concernée par les « conséquences secondaires de la mondialisation qui brasse les populations et favorise les voyages et les rencontres[259] ». Jean Perrot montre comment les auteurs qui parlent d'autres pays ou qui y ont vécu partagent avec leurs lecteurs des expériences inédites, exotiques et développent chez eux des valeurs de tolérance et de respect. La littérature se fait le lieu de cette expérience d'ouverture à l'autre, de découverte de l'autre, de sa civilisation et dote l'élève d'autres compétences de lecteurs. Savoir lire ne se réduit plus uniquement, en effet, à savoir déchiffrer un texte, à le comprendre, l'analyser et à créer des inférences mais bien à entrer dans le point de vue de l'autre et à se décentrer. Il s'agit de savoir s'ouvrir à l'Autre, d'entrer dans une autre façon de voir le monde, de partager d'autres valeurs. La capacité à entrer dans un personnage, à vivre par procuration une expérience humaine, à se décentrer par rapport à soi, devient un élément essentiel de cette compétence de lecteur, qui entrent dans les compétences de l'individu voulues par l'Europe.

[259] PERROT J., *Mondialisation et littérature de jeunesse,* Éd. du Cercle de la librairie, 2008, p. 11.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Il y a dans ce genre d'expérience partagée par les lecteurs un élargissement de l'imaginaire et une arme contre une forme fréquente d'illettrisme : l'insensibilisation à la culture de l'Autre, danger majeur qui peut confirmer les effets de la discrimination sociale[260] .

Ainsi, en conclusion de *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*[261], cet auteur, à l'heure de l'Europe, appelle l'avènement d'un nouveau type de lecteur, « un lecteur européen et mondialiste », « capable de se situer dans l'espace d'une littérature exercée à l'échelle de la planète et d'en relever les incidences possibles sur un projet de vie futur ». Cette conception change la définition de la compétence de lecture, comme le souligne aussi F. Demougin.

> Apprendre à lire dépasse de ce fait la dimension de la simple lecture instrumentale et informative d'un texte imprimé. Premièrement parce que cela s'applique aux textes visuels, oraux, écrits, deuxièmement parce que cela reflète les implications personnelles, sociales, culturelles et politiques de l'acte de lire[262].

J. Perrot souhaite aussi que se rapprochent, se découvrent des langues et cultures qui souvent s'ignoraient. Ceci lui semble absolument nécessaire actuellement, à l'heure de l'Europe, au moment où des personnes d'origines et de cultures très différentes se retrouvent vivant côte à côte dans les villes et villages de France. L'enjeu pour lui est d' « intérioriser la chute du mur », c'est-à-dire de « faire tomber le mur de nos peurs devant l'Autre », et de partager avec les autres Européens – et non Européens - un patrimoine recréé, une culture commune et en perpétuelle évolution. La culture n'est donc plus une somme de connaissances sur l'Autre, insiste F. Demougin, mais une attitude à l'égard de celui-ci.

> Cultiver l'élève ne consiste pas à lui donner accès à une « culture générale », mais à susciter chez lui une capacité à « s'intéresser à »[263].

L'élève, riche de sa propre culture, peut faire, au travers des textes, la découverte d'autres cultures. Plus qu'un état, qu'une façon d'être, c'est un « projet », selon F. Demougin, que la mise en place de cette compétence culturelle pour l'élève. Cette dernière devient ainsi cette aptitude à s'ouvrir aux autres, à se tourner vers eux. C'est « l'expérience de l'altérité » à laquelle est convié l'élève par la lecture:

---

[260] *Ibidem*, p. 12.
[261] *Ibid.,* p. 12.
[262] DEMOUGIN F., « Continuer la lecture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues », *ELA*, 2008, n°152, p. 413.
[263] *Ibidem*, p. 413.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> La dimension culturelle de l'enseignement revendiquée ici est un choix, qui renvoie chaque enseignant à une responsabilité qu'aucune approche scientifique ou politique ne saurait éliminer, celle de préférer le principe de culture au principe d'inhumanité ou/et de mépris, dans une double rencontre avec soi et avec l'autre. Là réside l'altérité[264].

Dès lors, les écrivains pour J. Perrot n'ont pas seulement à cœur de dénoncer, selon le mot de Bourdieu, « toute la misère du monde » mais aussi de célébrer les espoirs et les rêves de celui-ci. Pour lui, la littérature est un support propre à promouvoir des valeurs essentielles pour le monde de demain en développant l'esprit critique qui permet d'échapper aux limites des façons de penser imposées à notre naissance et de prendre conscience de la diversité des peuples, coutumes et pensées. C'est elle qui peut faire le lien entre les peuples, en les amenant à dialoguer autour de préoccupations qui ne sont pas si différentes.

> Désormais des perspectives à courte vue qui ne seraient accrochées qu'au seul coq gaulois du clocher ne sont plus de mise : apprécié et repeuplé par les Anglais, Allemands, Hollandais et Scandinaves, le village français devient d'ailleurs de plus en plus « européen » [265] !

Pour F. Demougin, qui a effectué ses recherches sur ces notions dans le cadre de la classe de FLE, le transculturel ne peut s'arrêter à deux langues : il est un véritable « système de communication » qui doit se penser dans la continuité. L'élève, en effet, dans les sociétés contemporaines, doit fondamentalement être formé à s'ouvrir à différentes cultures. Il doit accepter la complexité de cette démarche, entre prise en compte de sa singularité et conscience des éléments qui rassemblent les cultures. Le rapport à l'Autre est complexe et doit être considéré comme tel : la culture de l'Autre ne doit en aucun cas devenir un objet que l'élève pense définitivement maîtriser mais elle doit, selon elle, dans son rapport à la langue, se vivre comme un objet et une relation.
Le texte littéraire devient un support privilégié pour cette démarche dans la relation incessante qu'il instaure entre « la subjectivation et la distanciation ». En effet, il doit être saisi dans sa complexité, dans sa « densité ».

[264] *Ibid.,* p.414.
[265] PERROT J., *Mondialisation et littérature de jeunesse,* Éd. du Cercle de la librairie, 2008*,* p.12.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2.7.2. Stéréotypes et valeurs dans la lecture

La question des valeurs est donc centrale dans la pensée de ces auteurs et dans l'enjeu qu'ils attribuent à la lecture. Or, nous ne pouvons évoquer celles-ci sans nous référer aux stéréotypes qui les accompagnent. Car, comme nous l'avons dit, le lecteur, quand il aborde un texte, affecte des valeurs à celui-ci. Il juge le texte, l'évalue par rapport à des standards préétablis, à des clichés qui sont censés incarner les modèles des valeurs attendues. L'évaluation réalisée ne relève donc pas uniquement d'un jugement personnel ; elle témoigne également d'un système de valeurs collectif, et en cela relève du stéréotype.

Cette évaluation peut se faire dans plusieurs domaines : pour les œuvres citées ci-dessus, il s'agira surtout de la portée référentielle, du rapport aux conventions du genre, de la dimension morale mais aussi de la dimension esthétique. L'importance et le choix de ces critères varient en fonction du lecteur ; un enseignant n'a pas les mêmes qu'un jeune lecteur. La portée référentielle aura une place importante pour un élève, tandis que l'enseignant accordera souvent plus de valeur au rapport aux conventions ou aux dimensions morales et esthétiques. Cette approche, que nous avons développée pour l'album, est valable pour tous les genres, dont celui du roman sur lequel nous allons maintenant nous pencher.

3. L'image de l'Européen dans le roman

Ce qui frappe tout d'abord lorsque l'on aborde la liste des romans du cycle 3 et que l'on découvre leurs titres, c'est l'absence apparente de thématiques directement européennes (autour de la construction de l'Union européenne, par exemple ou encore des titres d'œuvres incluant un nom de peuple européen). C'est en se plongeant dans les ouvrages mêmes que l'on découvre, au fil des histoires, des personnages appartenant à divers pays d'Europe. Nous avons voulu pour cela rendre compte des différents types de personnages rencontrés : des figures d'Européens liées à un moment historique fort (principalement les guerres mondiales), des Européens dans leur pays, dans une histoire

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

se déroulant actuellement ou dans un temps passé, et conservant souvent des traits très stéréotypés, différentes figures de Français : de la Métropole ou venant de l'immigration.

3.1. Les images d'Européens et le devoir de mémoire

Nous trouvons tout d'abord des images d'Européens dans les romans dont la thématique est le devoir de mémoire. Nous traiterons d'abord ces œuvres en raison de leur importance dans les pratiques de classe. Ce sont surtout des figures d'Allemands qui sont évoquées. La Seconde Guerre mondiale y a une place prépondérante. Plusieurs traitements des faits historiques sont effectués, de façon plus ou moins allusive.

Ce peut être une simple allusion à la guerre et une vision négative des Allemands, évoqués collectivement comme peuple. C'est ce que fait la grand-mère dans *Oma, ma grand-mère à moi*[266]: elle parle d'eux à son petit-fils dans leurs échanges quotidiens et le jeune narrateur comprend la gravité de la situation évoquée. L'allusion de la grand-mère est donc comprise de son interlocuteur; elle fait référence à une période dure, de privation mais qui n'est pas totalement transparente pour lui. Il en est de même, par conséquent, pour le jeune lecteur. Ce discours renvoie au stéréotype de la guerre mondiale, période de misère, de famine parfois, dans tous les cas de privations. Jeune personnage et jeune lecteur partagent cette maîtrise incomplète et très stéréotypée d'un événement passé. L'Allemand est perçu ici comme un danger, sans que le narrateur sache très bien pourquoi, concrètement.

On peut aller plus loin encore dans la vision très noire de ce peuple allemand et de cette période en entrant dans les camps de concentration et en découvrant l'horreur de l'extermination nazie. L'œuvre *Une petite flamme dans la nuit*[267] se passe dans les camps de concentration et seule une voix, celle de Moune, en racontant des histoires à Lila, évoque l'espoir d'en échapper un jour.

L'on voit donc dans les œuvres citées apparaître deux catégories : d'un côté, les Allemands, globalement présentés comme des Nazis, dans tous les cas comme des oppresseurs, dangereux, menaçants et effrayants pour les jeunes regards dont rendent

[266] HÄRTLING P., *Oma, ma grand-mère à moi,* Pocket Junior, 2002.
[267] DAVID F., *Une petite flamme dans la nuit,* Bayard, 1996.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

compte les œuvres ; de l'autre, le « clan » auquel s'identifie le héros : ceux qui apparaissent comme des victimes mais qui résistent et dont les connotations sont très positives.

Ainsi, dans la grande majorité des cas, les œuvres relevant du devoir de mémoire campent sur une position très stéréotypée et même si certaines nuances sont faites parfois, les traits sont grossis de part et d'autre et peu d'éléments permettent vraiment de nuancer le propos. Cette vision d'un peuple est une vision idéologique, ayant surtout comme objectif de susciter le rejet d'un certain type d'action par le public de jeunes lecteurs. Ces œuvres ne donnent pas une vision nuancée ; peu d'entre elles montrent la souffrance du peuple allemand lui-même ; mais peut-être n'est-ce pas là l'objectif prioritaire que se donne ce type de littérature, tournée vers le « plus jamais ça ». Le fait de stéréotyper est donc bien dès lors, comme nous l'avons souligné ci-dessus à la suite de J.-L. Dufays, un acte axiologiquement intéressé, un acte engagé qui révèle idéologie et valeurs.

Ce genre d'œuvres ayant cet objectif s'appuie plus que tout autre sur la stéréotypie, avec la volonté de présenter clairement – sinon de façon simpliste - les tenants de l'histoire. Peut-être peut-on percevoir là une fonction cognitive de ces stéréotypes, donnant à voir et à comprendre aux plus jeunes une réalité complexe. À cela se joint une fonction éthique et pragmatique qui est de transformer le bilan de ces lectures en idées et les représentations en modèles d'action. La fonction attribuée à ces œuvres par le Ministère est bien d'empêcher un recommencement de ces pages bien sombres de notre histoire.

3.2. Les images d'Européens dans leurs propres pays

D'autres romans de littérature de jeunesse présentent des figures d'Européens dans leurs propres pays, actuellement ou dans une époque passée.

Des pays « de l'Est » se retrouvent souvent dans les œuvres de la liste, et ils présentent une image peu nuancée de ces peuples. Deux pays sont évoqués : l'Allemagne dans *Oma, ma grand-mère à moi* et *Émile et les détectives*[268] et la République Tchèque dans *Minuit-Cinq*[269]. Les protagonistes sont chaque fois des enfants. Les conditions de vie de

[268] KÄSTNER E., *Émile et les détectives,* Hachette Jeunesse, 2001.
[269] FERDJOUKH M., *Minuit-Cinq,* École des loisirs, 2001.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ces personnages sont difficiles. Dans *Minuit-Cinq*, les différences de conditions sociales sont criantes entre une noblesse très riche, vivant dans le luxe et les héros, enfants sans parents vivant dans la rue. Ces pays sont donc donnés à voir comme des pays pauvres, où la vie pour une grande partie de la population est difficile. Nous voyons là que la littérature reflète la réalité. Mais elle fige en même temps la représentation que peuvent s'en faire les jeunes élèves. Le fait également que pour certains peuples, comme le peuple tchèque, les élèves n'aient accès qu'à une œuvre ne leur permet pas de faire de comparaison et de nuancer cette vision. Cette entrée dans une seule œuvre conduit à une vision qui établit un lien entre un peuple, une époque et des conditions de vie, ces trois éléments devenant dès lors pour les élèves les caractéristiques du peuple tout entier. Le nombre des œuvres traitant d'un peuple sont un élément important de la représentation que les élèves s'en font. Une seule œuvre ne peut que souligner certains traits et présenter ceux-ci comme des caractéristiques immuables pour les élèves.

La liste officielle propose aussi des œuvres sur les peuples anglophones. Deux romans mettent en scène des Européens de ces pays dont les traits stéréotypés sont fortement soulignés. Il s'agit de *La Rencontre : l'histoire véridique de Ben McDonald*[270], où l'on trouve des Écossais. Le narrateur parle d'une « robuste souche écossaise ». Ce sont des personnes à fort caractère. Il en est de même dans *Trèfle d'Or*[271] qui présente des Irlandais. Les parents ont un quatrième enfant au caractère très affirmé, Patrick O'Donnell.

> On aurait plus vite fait de planter une carotte dans une plaque d'acier que de faire changer d'avis un Irlandais. Voilà le genre de phrases qui circule sur notre compte, et je crois que c'est exagéré. Même si ce n'est pas tout à fait faux. Certains Irlandais sont pires que d'autres, et sans conteste Patrick O'Donnell fut un de ceux-là, un de ces grands champions de l'obstination hargneuse.

Celui-ci, défiant toute sa famille, se liera d'amitié avec un homme de couleur noire.

Les traits de caractère des Écossais et des Irlandais sont donc soulignés de façon très forte, ainsi que leur robustesse. Nous sont donnés dans ces romans des stéréotypes sur le plan référentiel essentiellement, en l'occurrence des signes généraux et simplistes d'un peuple.

[270] ECKERT A. W., *La Rencontre: l'histoire véridique de Ben McDonald,* Hachette Jeunesse, 2000.
[271] CHABAS J.-F., *Trèfle d'Or,* Casterman Jeunesse, 2001.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Dans l'image donnée des Anglais, nous reconnaissons des stéréotypes littéraires aussi: le roman *Le Diable et son valet*[272] d'Anthony Horowitz présente un héros qui appartient au monde de la rue. Le repas de Noël se fait au milieu de voleurs : « Ils avaient vraiment l'air patibulaire, avec leurs yeux de fouine et leurs grands sourires édentés ». Mais le héros, dans la plus pure tradition des héros de Dickens, est le fils de la reine. Comme il est son enfant naturel, elle ne pourra le garder avec elle et l'élever ; il repartira donc avec la troupe de Shak. C'est donc un stéréotype littéraire que nous retrouvons ici.

4. L'image des Français dans les œuvres de la liste

Dans les œuvres de la liste, l'image des Français est complexe, composite. Il existe dans les albums et romans de cette liste de référence deux cas de figures : les images de Français dans les œuvres présentant d'autres Européens et les images implicites de Français dans les autres ouvrages, sans que l'accent soit mis, de façon spécifique, sur leur nationalité. Figurent également dans certaines œuvres des figures d'immigrés. Nous traiterons successivement ces différentes catégories.

4.1. Cas général : les Français suggérés en creux ou implicitement désignés

Dans les albums et romans, nous trouvons les deux cas qui viennent d'être évoqués : les Français peuvent être présentés de façon négative : sans être explicitement désignés, ils peuvent faire partie des collaborateurs évoqués dans *Grand-Père.* Ce sont des figures ambiguës et dangereuses auxquelles le narrateur fait allusion au moment de son arrestation. Mais le fait de ne pas les nommer atténue légèrement cet effet.

Mais qui est l'ennemi ?

[272] HOROWITZ A., *Le Diable et son valet,* Livre de poche Jeunesse, 2001.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Ce soldat vainqueur, ou ce camarade qui le pointe du doigt, et d'un geste l'envoie vers les ténèbres[273].

Dans d'autres ouvrages, comme *Macao et Cosmage,* les figures d'Européens, au sens large, sont perçues très négativement par rapport à celles des Bons Sauvages. Ils sont des colonisateurs, des envahisseurs, cherchant à profiter de la terre dont ils s'emparent : « Une armée de soldats, de colons, de fonctionnaires et de savants. »

Dans nombre d'autres œuvres, il n'est pas dit explicitement que tel ou tel personnage est français; cela reste implicite. Plusieurs thèmes reviennent alors de façon récurrente. Les enfants sont présentés avec leurs problèmes actuels, ou ceux que les écrivains adultes croient qu'ils ont. Ce sont souvent leurs souffrances qui sont le sujet de l'œuvre. La focalisation se fait sur les problèmes d'une génération et l'éventail qui en est donné peut constituer une caractéristique de cette génération. Les thèmes retenus sont très représentatifs d'une époque où l'enfance et l'adolescence sont considérées comme sacrifiées (par la séparation des parents, la société elle-même, dans sa violence, la maladie…). L'enfant y apparaît sensible, souffrant, déchiré souvent. La psychologie du petit héros y est particulièrement développée. L'on mesure le chemin parcouru entre le héros de conte, dont le récit dévoile peu la psychologie, mais qui est tourné vers l'action, qui parcourt le monde, et résout ainsi ses problèmes par celle-ci, et ces jeunes personnages qui souvent n'agissent guère, restent dans un lieu familial et se tournent vers leur drame intérieur. Le stéréotype apparaît au travers de ces œuvres, celui d'un jeune fragile, à la psychologie complexe, blessé par la société des adultes qui fait des choix au détriment de ces enfants. L'enfant est central, sa souffrance aussi. Il est vulnérable. Parmi les thèmes traités par ces œuvres, nous trouvons celui de la séparation, celle entre le père et la mère, par exemple, dans *Entre fleuve et canal*[274]. La mort et le deuil sont aussi évoqués: dans *A la vie, à la m…*[275], le thème de l'œuvre est la mort annoncée d'un enfant, probablement atteint d'un cancer ; ou encore dans *La Grève de la vie*[276], une petite fille, plongée dans le chagrin à la mort de sa grand-mère qui l'avait élevée et désespérée de devoir partir vivre chez son père qui s'est remarié et a eu un autre enfant, ne veut plus vivre. L'album *Moi et Rien* évoque cette thématique aussi,

[273] UNGERER T., *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche,* Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 2004, p. 12.
[274] BRUN-COSME N., *Entre fleuve et canal,* Points de suspension, 2002.
[275] ROGER M. -S., *A la vie, à la m…*, Nathan Jeunesse, 2005.
[276] COUTURE A., *La Grève de la vie,* Actes Sud Junior, 2002.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

celle de la perte d'un parent (la mère dans cette œuvre) et dans *Demain les fleurs,* l'attente du printemps est aussi signe d'une mort.

Plus largement, les peurs enfin sont une thématique présente dans les romans : dans *Je t'écris, j'écris*[277]*,* ce sont les incertitudes, à l'âge où l'on va quitter l'enfance, le chagrin d'amour qui sont évoqués ; dans *Mon je-me-parle*[278], Chloé souffre de la mort de sa tortue, de l'arrivée d'un bébé, du divorce entre son oncle et sa tante et pose des questions essentielles comme celle de l'amour de ses parents à son égard. Les parents et le monde des adultes paraissent parfois loin des soucis des enfants, et parfois aussi ils sont la cause de leurs problèmes. Mais là encore ce sont des adultes en général qui sont présentés, plus que des adultes qui seraient spécifiquement français. Certains néanmoins sont porteurs d'espoir, comme dans l'œuvre *L'Homme qui plantait des arbres*[279] mais peut-être en raison du lien avec la nature.

4.2. Les immigrés en France

Les romans de la liste officielle présentent quelques images d'immigrés, vivant en France et ayant la nationalité française pour les uns, réfugiés en France pour les autres. Dans *Un train pour chez nous*[280]*,* nous voyons la vie d'une famille d'Algériens vivant en France mais ayant une forte nostalgie de l'Algérie. En France, leur accent est objet de moquerie ; en Algérie, ils trouvent identité et sécurité. Le titre lui-même est significatif, le « chez nous » étant l'Algérie ; dans le texte même de l'œuvre, c'est vers l'Algérie que se tourne le narrateur :

> Nous arrivons sur la terre de mes ancêtres, le berceau de mes parents, l'endroit où mon arbre a pris ses racines, où mon sang a pris sa source.
>
> Autour de nous, les gens se parlent, se sourient. On dirait qu'ils sont tous de la même famille. J'aime bien ce sentiment de fraternité. Belle Algérie. C'est mon vrai pays.

[277] CABAN G., *Je t'écris, j'écris*, Gallimard Jeunesse, 2002.
[278] PERNUSCH S., *Mon je-me-parle,* Casterman, 2011.
[279] GIONO J., *L'Homme qui plantait des arbres,* Gallimard, 1973.
[280] BEGAG A., *Un train pour chez nous,* Thierry Magnier, 2006.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Les Français, en Algérie, sont toujours vus comme des colons ; le souvenir de la colonisation apparaît très vivace dans l'album : « la ferme du colon français où ils ont travaillé, souffert, se sont rencontrés », est-il dit pour évoquer le lieu où avaient vécu ses parents. Cette œuvre, une des rares dont le thème est l'immigration et le lien avec le pays d'origine, présente les immigrés comme nostalgiques de leurs racines et de leur vie précédant leur venue en France. L'image des immigrés qui est donnée ici n'est pas celle de personnes intégrées, considérant la France comme leur pays. Ils sont toujours algériens dans leur âme et tournés vers leurs racines. L'opposition entre colons et colonisés est très forte dans l'œuvre. Elle définit ici les immigrés, qui apparaissent comme les victimes de la colonisation. La France est vue à travers ces images de colons durs et d'une population moqueuse, qui met mal à l'aise les immigrés. Ces Français constituent la toile de fond de l'œuvre : ils sont ceux qui intègrent ou non les nouveaux venus, après les avoir fait souffrir. L'œuvre présente donc un regard critique sur les Français « de souche ».

Une autre œuvre, *Les Premiers jours*[281] d'Errera Égal, raconte l'arrivée d'une jeune juive de onze ans, Rébecca Guerréro, fuyant Alexandrie pour Paris en raison du conflit entre Israël et les pays arabes. De père juif et de mère russe, elle est sensible elle aussi à ce qu'elle considère en France comme des moqueries, concernant l'accent de son père notamment. La vision de Paris est assez négative : « Ils me lancent d'autres questions encore, plus imbéciles les unes que les autres. Je me sens au milieu d'une foule sombre et laide où tout le monde se ressemble ». Paris, et, à travers cette ville, la France apparaissent comme peu accueillantes.

Rébecca est fière de savoir écrire l'arabe et des liens qu'elle peut établir à l'école avec l'ancienne Égypte : « C'est comme si je les faisais entrer dans ma maison. J'ai une fierté immense au-dedans de moi et une douleur aussi parce que je ne suis plus vraiment d'Égypte sans être encore de France. »

Dans les deux œuvres précédemment citées, les protagonistes vivent dans la nostalgie de leur vie d'avant et trouvent leur identité dans leur pays d'origine essentiellement. Leur pays d'accueil n'est pas présenté positivement. Ils ne se sentent appartenir ni à un pays ni à un autre, même si leur cœur est tourné encore vers leur première patrie. Les œuvres soulignent les problèmes d'intégration, même si, dans le cas de Rébecca, elle trouvera finalement sa place, grâce au rôle positif de l'école (qui mettra en valeur

[281] ERRERA É., *Les Premiers Jours,* Actes Sud Junior, 2002.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ses différences et sa culture). Ces ouvrages véhiculent donc plusieurs stéréotypes : celui d'un pays, la France, comme un pays où l'on a du mal à s'intégrer ; celui d'immigrés tournés vers leurs pays d'origine et vivant assez mal en France (à leur arrivée pour l'un, après aussi pour l'autre) ; celui enfin de l'école, machine idéale à intégrer, avec de bons enseignants mettant en valeur la culture des nouveaux venus.

Trouve-t-on là la volonté de réduire le peuple français à ces traits pour mieux les dénoncer ? Dans tous les cas, nous voyons ici combien les stéréotypes, surtout quand il y a peu d'œuvres et peu d'entrées différentes, peuvent construire chez les lecteurs une vision simpliste et erronée d'une réalité. Le manque de complexité produit une vision qui correspond à celle que partage une partie des élèves et ne permet pas de changer leur point de vue sur le monde et sur l'autre.

Corollaire de cette thématique : le racisme. Peu d'œuvres y font explicitement allusion ou en font leur sujet principal. On peut évidemment voir dans *Un train pour chez nous* une allusion à cette thématique : l'incompréhension et le manque de reconnaissance de la France produit cette allégresse du retour dans un pays où les parents et le narrateur lui-même sont reconnus. Mais cette œuvre n'est pas une œuvre sur le racisme ; elle effleure le sujet, elle l'évoque à demi-mots mais c'est bien plutôt un déficit de reconnaissance qui est pointé que des comportements déviants en France. Quand le narrateur parle de son père, il dit :

> En France, parfois on se moque de lui comme s'il n'était personne, mais ici au village, il est quelqu'un avec une histoire, une terre, des amis. Il n'aura plus peur de sortir dans la nuit.

Mais c'est un stéréotype aussi du peuple français que l'on retrouve ici, dans cette présentation d'un peuple qui serait assez raciste, intégrant mal les immigrés, se moquant d'eux. On réduit dans ces œuvres le peuple français à ces traits, avec une vision assez manichéenne de la réalité : des immigrés victimes d'un côté et un peuple français peu enclin à l'ouverture, moqueur et peu accueillant de l'autre. Les œuvres convergent vers ce point de vue. Le jeune lecteur français reçoit de lui une image peu flatteuse et culpabilisante : il est le descendant d'ancêtres colonisateurs ayant commis des exactions et fait partie d'un peuple montré comme responsable de la difficile intégration de ceux qu'il accueille.

En conclusion, on peut dire que le thème du racisme n'est pas traité de façon explicite dans ces œuvres. Il est évoqué mais ne fait jamais l'objet d'une présentation complète dans une œuvre qui le dénoncerait vraiment. Cependant, nous remarquons que le thème

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

de l'immigration repose souvent sur des stéréotypes, avec une présentation assez simpliste et réductrice des Français et des immigrés.

5. Les images de la famille

5.1. Les différents types de familles

Structure de base de la société, la famille est aussi un indicateur de l'identité et des valeurs propres à un peuple. Comment la famille est-elle présentée dans les œuvres de la liste ?

Celles-ci offrent au lecteur différents types de familles. C'est d'abord une famille traditionnelle qui est évoquée. L'accent est mis sur la force des liens familiaux. Dans les œuvres traitant de la guerre, œuvres de mémoire précédemment étudiées, un lien fort est souvent établi entre les membres de la famille, dans l'adversité : *Rouge Braise* nous montre une famille séparée par la guerre, certes, mais très unie : un père prisonnier, une mère malade, une grand-mère active et un oncle résistant qui provoque l'admiration. La famille fait corps face à l'occupant, à l'ennemi. Cette image est stéréotypée et permet, sans doute, de mettre l'accent sur d'autres thématiques comme celle de l'occupation[282].

L'on retrouve cette image de la famille dans les livres traitant des pays anglo-saxons, des DOM et des immigrés. Dans les pays anglo-saxons, les familles sont présentées comme nombreuses et unies. En Irlande et en Ecosse, la famille est soudée ; même si un conflit assez violent oppose, dans une œuvre, le père et son dernier fils, le héros du roman, les liens familiaux demeurent et la mère est le pilier de la famille[283].

Dans les familles d'immigrés, c'est une image stéréotypée qui est livrée au lecteur. Dans l'œuvre *Un train pour chez nous*, la famille algérienne du narrateur est une famille nombreuse : il semble y avoir sept enfants et la place de la famille dans leur vie est très

---

[282] Ce lien fort se trouve aussi dans les albums comme *Grand-Père :* l'idée d'un lien fort entre père et fils est soulignée.

[283] ECKERT A.W., *La Rencontre : l'histoire véridique de Ben MacDonald,* Hachette Jeunesse, 2000.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

importante. Ceci correspond aux clichés habituels sur les familles du Maghreb concernant le nombre élevé d'enfants, la place important des parents, le rôle essentiel de la cellule familiale.

En ce qui concerne les Français des DOM, enfin, l'album *Maman-Dlo* offre une image de la famille qui ouvre sur des stéréotypes : le père est mort en mer, en pêchant ; la mère est absente, partie travailler dans la Métropole et sachant, par conséquent, lire et écrire (l'on sent que son métier est modeste mais lui permet de survivre) ; les grands-parents sont aimants – en particulier la grand-mère – et analphabètes. La petite fille, qui sait lire, aide ses grands-parents dans les formalités administratives. La mère de Cécette la presse de la retrouver, les grands-parents éprouvent un grand chagrin à cette décision. Les liens entre les différents membres de la famille paraissent très forts.

Il faut noter un cas particulier dans la liste, celui de de Buddy, le héros du roman de Willian Irish, *Une incroyable histoire*[284]. Celui-ci vit une vie étriquée avec son père et sa mère. La famille existe dans cette œuvre, mais les liens entre père et fils paraissent très difficiles. Comme, pour s'évader de cette vie ennuyeuse, il invente des histoires, son père le traite de menteur et le bat. Par conséquent, sa famille ne croira pas Buddy quand il dira avoir vu un meurtre et l'œuvre présente le père sur le point de battre son fils. Le héros a donc une famille dans cette œuvre, mais l'accent est mis sur les difficultés des relations entre le père et le fils, sur l'incompréhension les deux.

Figurent ensuite dans les œuvres de la liste des images de familles non conventionnelles, familles monoparentales, séparées ou divorcées. En ce qui concerne les familles d'autres pays européens, leur présentation est souvent fortement marquée, par des stéréotypes. Dans les pays de l'Est, l'on nous présente des familles éclatées et souvent misérables. Mais nous voyons aussi que ces stéréotypes ont un lien étroit avec la réalité de ces pays à une époque donnée. Ainsi, dans le roman *Émile et les détectives,* nous avons un exemple de famille monoparentale : la mère élève seule son fils ; celui-ci la respecte et a le sens de la valeur de l'argent. Il sait combien cela coûte à sa mère qui travaille durement pour l'élever. L'œuvre souligne la conscience du jeune héros de la valeur de l'argent et les liens de respect qui existent entre le narrateur et sa mère. Les mêmes valeurs sont partagées par les deux générations, la mère et son fils. La pauvreté en est la cause mais elle est permet la naissance de valeurs présentées positivement dans

[284] IRISH W., *Une incroyable histoire,* SYROS, 2007.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

l'œuvre. Ceci procède tout à la fois de stéréotypes sociaux et de la reprise de stéréotypes narratifs : le héros est un petit enfant orphelin, pauvre mais dont la pauvreté va développer de belles qualités. Dans ce stéréotype littéraire du jeune héros pauvre mais prometteur, la misère elle-même devient un élément positif. Comme dans les contes, elle pousse le héros à développer des qualités personnelles et à évoluer positivement durant toute l'œuvre. Dans *Oma, ma grand-mère à moi,* des liens familiaux très forts existent aussi : le narrateur est orphelin et vit avec sa grand-mère qu'il aime beaucoup. Nous retrouvons ici encore une forme de famille non conventionnelle mais fréquente en littérature (dans les contes, par exemple), avec un jeune enfant orphelin élevé par ses grands-parents. Le lien, dans ces cas-là, entre les deux générations est très fort et les grands-parents suppléent l'absence des parents ; aimants, protecteurs, ils obéissent eux aussi à un stéréotype largement véhiculé dans la littérature. Dans l'étrange œuvre, mêlée de fantastique, de Melvin Burgess, *Une promesse pour May*[285], c'est un couple divorcé qui est présenté : le héros vit avec sa mère, alors qu'il souhaiterait vivre avec son père (lequel ne veut pas de lui) et son sentiment d'insatisfaction est perceptible très souvent. L'intrigue commence à Londres puis se poursuit plus au nord du pays. L'absence du père est évoquée comme un problème pour le jeune héros, qui va entrer dans cette curieuse aventure par dépit et comme pour échapper à ses problèmes personnels. La dimension fantastique elle-même semble liée à cette souffrance du héros par rapport à sa propre réalité et au rejet qu'il subit de la part de son père.

Enfin, certaines familles sont touchées par le deuil et la mort d'un des parents. Dans d'autres œuvres aussi, c'est l'absence d'un membre de la famille que l'on remarque[286]. Dans *Minuit-Cinq*, ce sont des enfants sans famille qui nous sont présentés et donc un stéréotype bien classique aussi de la littérature de jeunesse qui nous est donné : le père est parti et le dénouement permettra aux jeunes héros de retrouver leur mère. Les héros sont invités à faire un choix final entre une vie en famille et de l'amour ou une vie dorée. Cette quête d'une famille qu'il faut retrouver est récurrente en littérature. La préférence donnée aux sentiments sur les biens matériels est aussi un stéréotype des choix faits par les héros, dont la grandeur d'âme les fait pencher vers cela. L'on

[285] BURGESS M., *Une promesse pour May,* Gallimard Jeunesse, Folio Junior, 2001.

[286] Nous retrouvons ce genre de famille dans certains albums aussi comme celui de K. Crowther, *Moi et Rien* (École des loisirs, 2003). La petite héroïne essaie peu à peu de dépasser son chagrin et de se reconstruire avec un ami imaginaire, Rien, qu'elle s'est créé pour faire face au vide de la mort de sa mère. Le père, absent, tout à son chagrin au début, reprend au final sa place dans la vie de sa fille. C'est une famille monoparentale qui apparaît ici, en raison de la mort de la mère, et le rétablissement d'un fonctionnement normal ne se fait qu'à la fin, quand des liens se renouent entre père et fille.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

retrouve la présentation idéalisée du héros qui fait un choix beau moralement et manifeste ainsi sa grandeur d'âme et son caractère exceptionnel.

En conclusion, certains peuples dans les ouvrages cités ci-dessus nous sont présentés de façon stéréotypée: ainsi en est-il des familles écossaise et irlandaise, ou des familles du Maghreb. Mais cela représente peu de familles parmi celles qui nous sont données à voir dans la liste officielle. Pour beaucoup d'autres, ce sont des familles dans une situation difficile, économiquement le plus souvent, ou historiquement, et cette image permet d'insister sur d'autres thématiques comme la résistance face à l'ennemi, par exemple. Le plus souvent, ce ne sont pas des familles idéalisées qui figurent dans les œuvres; la vie de la famille elle-même disparaît pour laisser toute sa place au jeune héros et l'accent est mis sur un problème que celui-ci a à résoudre. L'on voit que l'absence des parents est un thème fréquent de la littérature de jeunesse. Plusieurs œuvres le reprennent, sous des formes différentes, et le fait que le père fasse partie de la famille n'implique pas forcément qu'il y joue un vrai rôle.

Sans doute y a-t-il, dans certaines de ces œuvres, des stéréotypes sociaux, référentiels. Cette absence de famille fait suite à ce qui a été dit précédemment sur la pauvreté de certains pays et renforce cette idée de manque: l'absence de famille stable est une forme de pauvreté, qui se vit au quotidien et met un frein aux espoirs et ambitions des enfants.
Mais le plus souvent, nous voyons que se substituent à ces stéréotypes sociaux des stéréotypes littéraires, des *topoi* de l'enfance malheureuse qui rappellent ceux que l'on trouve dans les contes. De fait, peu de familles vraiment « conventionnelles » nous sont données à voir. L'on peut reconnaître là un stéréotype de la littérature enfantine, la tradition du héros orphelin (comme dans l'œuvre *Sans Famille)* plus qu'un stéréotype de représentation. Le petit héros, souvent abandonné à lui-même, doit faire face à la situation et développer des ressources qui lui sont propres. Aidé souvent par des amis, il grandit tout au long de l'œuvre, parvient à résoudre les problèmes et est en cela plus rusé et plus fort que les adultes eux-mêmes.
Cette figure du héros traverse toute la littérature enfantine dont elle constitue un stéréotype fort. Que ce soit dans le conte, dans l'album ou dans le roman, les traits de ce héros sont souvent les mêmes : le héros est issu d'une famille en difficulté à un moment donné; il est rusé et débrouillard, il parvient à une issue heureuse et à la résolution des problèmes. Dans presque tous les cas, les relations du héros avec sa famille sont

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

problématiques : celle-ci a parfois été abandonnée (ou a abandonné le héros), oubliée, pour un moment ou pour toujours, ou est au contraire protégée, sauvée, réunie. Mais chaque fois le héros apparait en tension entre sphère privée et sphère publique. Il bénéficie pour résoudre ses problèmes de l'aide d'autres enfants ou d'animaux. C'est le cas, par exemple, des romans *Émile et les détectives* et *Minuit-Cinq* dans lesquels l'entraide entre enfants est très forte.

Deux sortes de stéréotypes apparaissent ainsi dans les œuvres, stéréotypes d'un peuple, certes, mais « concurrencés » et parfois effacés par des stéréotypes plus forts encore, les stéréotypes littéraires. L'on trouve un jeu d'échos, repris à l'infini, de ces figures de héros seuls, abandonnés par leur famille ou confiés à leurs grands-parents, démunis mais pleins de ressources que les jeunes lecteurs ont fréquentés depuis leurs jeunes années dans les contes.

5.2. Les liens entre générations

Comme nous l'avons dit plus haut, l'étude des liens familiaux a mis en relief la place importante que prennent les liens entre générations. Autant les enfants dans les familles d'immigrés entretiennent des relations directes avec leurs parents, autant, dans les autres familles, les choses sont plus complexes. Nous retrouvons un stéréotype social et référentiel d'un côté, un stéréotype littéraire de l'autre.

Les grands-parents ont souvent une place centrale dans ces œuvres. Ainsi, dans l'album *Grand-Père*, c'est ce personnage éponyme qui joue un rôle essentiel dans la transmission du souvenir. C'est lui qui vit l'histoire effroyable dans les camps de concentration que raconte son fils à ses petits-fils. Le personnage du grand-père incarne ici l'horreur d'une période historique, le nazisme. Dans le roman *Trèfle d'or*[287] domine l'admiration pour un grand-père au tempérament très fort et qui a su imposer ses idées malgré la réprobation de tous[288]. Dans *Oma, ma grand-mère à moi*, c'est un sentiment plus complexe qui se fait jour : le jeune narrateur ressent à la fois de l'incompréhension pour sa grand-mère, quand elle affiche son goût pour les westerns, par exemple, mais un

[287] CHABAS J.-F., *Trèfle d'or,* Casterman jeunesse, 2001.
[288] Le grand-père s'est pris d'amitié, contre l'avis de tous, pour un Noir qui a su dompter son cheval.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

grand intérêt aussi pour la vie qu'elle lui permet de mener, et de l'amour pour ce personnage protecteur. Le fossé entre les générations, entre leurs goûts, est perceptible mais les liens sont au demeurant très forts. « Kalle et sa grand-mère n'arrivent jamais à être d'accord : Oma préfère parler du temps jadis, d'époques que Kalle n'a pas connues et qui lui paraissent, d'ailleurs, plutôt bizarres ». Cette thématique se trouve aussi dans les albums. Dans *Tu sais siffler, Johanna ?*, la vieillesse et la maison de retraite sont évoquées de façon pudique. L'album présente la recherche de Berra, qui, n'ayant pas de grand-père, finit par en adopter un qui lui donne de l'argent à son anniversaire. Les relations sont ambiguës et le thème de l'argent entache celles-ci. Amour ou comportement motivé par l'intérêt pour ce grand-père ? L'œuvre pousse le lecteur à se poser la question.

Les grands-parents occupent donc une place privilégiée, élevant leurs petits-enfants, ou s'occupant fortement d'eux ; ce sont des personnalités fortes et perçues comme attachantes par les narrateurs. Ils pallient l'absence des parents, s'occupent des enfants – durablement ou pendant les vacances - et inspirent le respect. L'accent est mis dans plusieurs œuvres sur les liens privilégiés entre eux et leurs petits-enfants.
Les relations avec les parents sont présentées dans plusieurs œuvres comme conflictuelles. En effet, les relations difficiles avec les parents sont abordées dans trois œuvres, *L'Histoire véridique de Ben McDonald*[289], *Une promesse pour May* et *Une incroyable histoire* : dans la première, l'incompréhension est totale entre le père, homme fort, et son fils, très différent de lui et tourné vers les animaux. Dans *Une promesse pour May*, l'absence du père et son refus de vivre avec lui meurtrissent le héros et rendent difficiles ses rapports avec sa mère, avec qui il vit. Ceci explique qu'il se réfugie dans un monde imaginaire et fantastique. Nous retrouvons ces relations difficiles dans le roman *Une incroyable histoire* aussi, avec une incompréhension forte du père à l'égard de son fils, incompréhension qui sera un élément essentiel de l'aventure que vivra le héros. Dans *Le Merveilleux voyage de Nil Holgersson* de Selma Lagerlöf[290], il est dit que Nil Holgersson n'avait jamais vraiment aimé quelqu'un : ni son père, ni sa mère, ni son instituteur, ni ses camarades. « Aucune personne ne lui manquait et il ne regrettait personne ». Son périple va lui apprendre l'amour, grâce à l'oie Akka.

[289] ECKERT A. W., *La Rencontre ; L'Histoire véridique de Ben MacDonald,* Hachette Jeunesse, 2000.
[290] LAGERLÔF S., *Le Merveilleux Voyage de Nil Holgersson,* Flammarion , Castor Poche, 1998, p. 29.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Enfin, dans d'autres œuvres, ce sont des bandes d'enfants qui sont présentées : dans *Émile et les détectives* et *Minuit-Cinq*, les enfants vivent en groupe et éprouvent la solidarité de la bande de copains. Dans le premier de ces livres, des enfants aident Émile à retrouver son argent ; lui-même veut le faire pour sa mère car il sait combien de sacrifices cet argent lui a coûtés. Le lien avec sa mère est donc très fort aussi mais l'essentiel de l'histoire se passe entre enfants, dans le groupe. Dans *Minuit-Cinq*, les héros sont à la recherche de leurs parents et le groupe devient réellement la famille tout au long de l'œuvre. Même une fois la mère retrouvée, l'on sent la force indéfectible de ce groupe, amené à perdurer. Certains héros sont – toujours ou momentanément - des « sans-famille », reprenant ce stéréotype bien connu du héros qui finira par se découvrir une ascendance noble. Il en est ainsi dans l'œuvre[291] *Le Diable et son valet* d'Anthony Horowitz : « Tom n'avait jamais connu ses parents. Battu et brutalisé quotidiennement », il se révèlera finalement être le fils naturel de la reine.

Le thème du décalage entre le monde des adultes et des enfants est omniprésent. La compréhension de la vie est du côté des enfants et non des parents et autres adultes. L'intelligence des enfants est soulignée, leur ruse évoquée: nous voyons ce stéréotype littéraire dans tous les romans policiers tels *La Villa d'en face*[292] ou *Un tueur à ma porte* [293] . L'enfant apparaît dans ces œuvres comme curieux, imaginatif, rusé, débrouillard. Il acquiert une dimension de vrai détective, contrairement aux autres romans où il semble subir son sort.

Absents, souvent, du monde des enfants, les adultes n'apportent pas de solution à leurs problèmes ou à leur mal-être. Ceci est frappant pour les figures d'adultes figurant dans les œuvres où apparaissent des images d'Européens. Ici, ce ne sont donc pas les oppositions entre Français et autres Européens qui apparaissent ; ce sont plutôt les sentiments particuliers, les spécificités d'une génération, celle des enfants, par rapport à celle des adultes qui sont soulignés. Les enfants, les jeunes apparaissent avec leurs problèmes, leurs chagrins, leurs deuils, qui souvent, semble-t-il, ne sont pas ceux des adultes. Le stéréotype d'Européens cède le pas à un autre stéréotype, celui d'une génération, la jeune génération, victime des divorces, du ballottage entre personnes, mais aussi des deuils, des tentations de violence… C'est ici le stéréotype du jeune que

[291] HOROWITZ A., *Le Diable et son valet,* Livre de poche Jeunesse, 2007.
[292] BOILEAU P. et NARCEJAC T., *La Villa d'en face,* Bayard Jeunesse, 2007.
[293] DROZD I., *Un tueur à ma porte,* Bayard Jeunesse, 2005.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

l'on retrouve, avec des problèmes, des situations particulières, de peurs spécifiques. C'est là l'image que renvoie au jeune lecteur la littérature de jeunesse. Cette littérature est à la fois le reflet d'une réalité mais aussi d'un discours sur cette réalité. Ce qu'est l'enfant pour la société est défini par l'image que renvoient ces œuvres. Seuls quelques traits sont récurrents, et ils constituent l'image de l'enfant au XIXe ou XXe siècle : victime sensible, souvent, quand il s'agit d'une visée référentielle. La lecture de ces œuvres à la fois révèle ce phénomène et peut l'accroître encore.

Mais, comme nous l'avons souligné, cette littérature reprend aussi des stéréotypes littéraires – celui du petit, rusé, débrouillard, parvenant à résoudre tous les problèmes et grandissant par eux : il s'agit dans ce cas d'œuvres reprenant les caractéristiques d'un genre donné, celui du conte ou du roman policier. La dimension référentielle le cède alors aux stéréotypes littéraires.

La façon d'aborder le thème de la famille souligne donc encore la présence de stéréotypes dans les œuvres de littérature de jeunesse à destination des jeunes lecteurs, stéréotypes qui sont à la fois culturels et littéraires.

5.3. La religion

L'on ne peut pas parler de la famille sans observer la place qui y est faite à la religion. Celle-ci, en effet, peut être un élément important de stéréotypie. Nous constatons cependant que peu de place lui est faite est faite dans les romans ou les albums de la liste présentant des images d'Européens. La religion reste un sujet mineur et peu traité dans cette littérature de jeunesse. Elle n'est pas liée à un peuple, n'explique pas des difficultés d'intégration. Elle est juste évoquée dans certaines œuvres : dans *Minuit-Cinq,* il est fait allusion à Noël et à sa magie en République Tchèque. Dans *Les Premiers jours,* le narrateur dit, devant les problèmes que rencontrent ses parents: « Mes parents ont raison de ne pas croire en Dieu». La dimension stéréotypée de son approche apparaît dans certaines œuvres : elle est un stéréotype référentiel dans *Les Premiers jours* avec les conflits entre Juifs et Musulmans, littéraire et culturel dans d'autres comme *Maman-Dlo* qui présente l'image des peuples des DOM, crédules et ayant une foi aveugle dans les légendes. Il est à noter en revanche que les thématiques actuelles de l'intégrisme n'ont manifestement pas pénétré les œuvres de littérature de jeunesse. Le

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

lecteur n'est pas invité à une réflexion sur le monde actuel dans ce domaine ni sur les conflits que peuvent entraîner les idéologies religieuses.

En conclusion, la littérature de jeunesse donnée à lire aux jeunes écoliers offre des œuvres qui reprennent les stéréotypes et les renforcent, souvent. Pour récapituler, figurent dans cette liste des images d'immigrés ayant du mal à trouver leur place en France, une image des DOM assez caricaturale, au-delà même de la poésie de l'œuvre (la pauvreté, la crédulité, l'analphabétisme étant présentés comme le lot quotidien des habitants), des images de pays de l'Est plutôt pauvres, d'un point de vue matériel mais aussi dans leurs structures familiales, des images d'Allemands souvent liées à l'époque nazie (mais avec certaines nuances empêchant de réduire l'ensemble du peuple ou des soldats à cela), des images de l'Irlande et de l'Ecosse comme des pays avec une très forte tradition familiale et de très forts caractères ainsi que des particularités physiques (la couleur des cheveux, par exemple). Mais il y a aussi une image de la France comme pays peu accueillant et ne favorisant pas l'intégration. Dans ce pays, seule l'école aide les enfants d'immigrés. Cette précision nous semble importante : l'école ici se distingue des comportements sociaux des Français. Elle apparaît comme favorisant l'accueil et l'intégration ainsi que la reconnaissance et la promotion. À l'opposé de la société, elle reconnaît la culture de l'immigré et la valorise. Son pouvoir est limité, certes, mais son rôle présenté comme indispensable et porteur d'espoir. Nous pouvons dire également que la vision simpliste qui nous est donnée de l'école relève du stéréotype.

Les stéréotypes d'étrangers sont encore très forts, nous le voyons, dans cette littérature qui ouvre peu au débat, à la confrontation - en raison, notamment, du faible nombre d'œuvres traitant d'un même thème. L'Autre est présentée d'une façon unique, souvent réductrice, il est « enfermé » dans cette image, donnant une impression de simplicité aux jeunes lecteurs, de catégorisation aisée, de représentation duelle du monde. Stéréotypes sociaux et littéraires participent à cette même conclusion.

Enfin, les personnages des jeunes héros construisent une double référence, à la réalité et à la littérature. Tantôt reprise des caractéristiques des héros de tel ou tel genre littéraire, tantôt construction d'un personnage représentatif de l'image qu'a la société actuelle du jeune, le héros renvoie à un stéréotype, dont la force est tout à la fois de traduire une pensée collective, largement partagée, et de la renforcer chez les jeunes lecteurs par le biais de l'identification au héros.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

6. Le lien entre la vie et l'œuvre de l'écrivain

Il est intéressant de se pencher aussi sur les biographies des auteurs et sur les résonances qui existent entre leur vécu et celui qu'ils prêtent à leurs personnages. Dans certains cas, les romanciers ont tout inventé de leur intrigue et de leurs personnages. Mais dans d'autres, un lien profond existe entre leur vie et leur œuvre. Dès lors, la fonction qu'ils attribuent à leurs écrits est peut-être autre et ceci interroge la place qu'ils donnent aux stéréotypes.

Azouz Begag, l'auteur d'*Un train pour chez nous,* est un homme politique et un écrivain engagé. Son itinéraire personnel n'est pas sans rappeler celui du narrateur de son ouvrage, qui s'exprime à la première personne. Azouz Begag est d'origine algérienne, ses parents étaient d'origine modeste, il a connu le racisme et les difficultés d'intégration, comme le narrateur de son œuvre. Très souvent, dans ses œuvres, il se réfère à sa propre vie et aux problèmes des jeunes Maghrébins. Errera Égal, auteur du roman *Les Premiers Jours*, est née comme son héroïne, à Alexandrie avant de venir vivre à Paris. Peter Härtling est un Allemand dont le père, avocat, est mort dans un camp de prisonniers en 1946. Le lien avec la famille de son héros est perceptible. Enfin, Éric Kästner est aussi un Allemand pacifiste et sa mère, comme celle de son héros, a dû faire de petits travaux chez un coiffeur.

La question de la présence des stéréotypes se pose donc : une partie de ces auteurs a vécu dans des conditions de vie très semblables à celles de leurs héros et ce passage de leur vie les a profondément marqués. La reprise de ces éléments, de façon stéréotypée, peut répondre à une intention affichée de grossir pour mieux montrer, pour mieux dénoncer. L'on peut voir en cela une façon de redire une partie de leur vie pénible et de mettre en évidence ce qui a le plus pesé sur elle. Ces stéréotypes, ces évidences apparaissent encore dérangeantes à leurs yeux d'auteurs et d'adultes. C'est une façon de les donner à voir à d'autres générations pour mener celles-ci à mieux réfléchir sur ce qui doit être changé, après l'avoir vu et identifié.

Le stéréotype peut donc avoir dans ce cas une fonction didactique : il est donné à voir dans ce grossissement qui le caractérise, et en même temps, cette simplification en fait un élément de critique.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

CHAPITRE 5 :

IDENTIFICATION DES STÉRÉOTYPES

1. Les stéréotypes littéraires

Les stéréotypes littéraires tiennent une place importante dans cette liste, et en particulier ceux des contes européens. Le stéréotype, en effet, est un moyen, un support d'apprentissage : au moment d'aborder un savoir nouveau, le stéréotype permet d'en définir les contours et d'en construire une représentation simple et commune à tous.
Nous retrouvons dans ces œuvres un stéréotypage d'éléments textuels : les personnages types dans tous les contes se retrouvent dans cette liste (personnages petits, faibles, mais rusés ou dotés de ressources diverses). La fonction narrative du conte et son schéma attendu, avec une fin heureuse dans la majorité des cas, sans que ce soit vrai pour tous, y figurent aussi. C'est là une des raisons pour lesquelles la liste intègre des contes : cela sert à donner aux élèves de primaire des connaissances génériques et à mettre en place, dès les plus jeunes années, une connaissance des œuvres les plus connues de notre patrimoine. Le stéréotype aide à l'apprentissage, par sa simplification et sa redondance mêmes.

1.1. La place et le rôle des stéréotypes dans les œuvres littéraires

Comme nous l'avons vu, le stéréotype est une représentation simplifiée d'une réalité. Il lie plusieurs éléments dans une association qu'il rend quasi automatique. Ce sont des éléments essentiels de la réception car une collectivité de lecteurs doit partager le

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

stéréotype pour qu'il en soit un. Le stéréotype joue un rôle essentiel dans la lecture de décryptage et la lecture littéraire. Il permet de créer l'horizon d'attente du lecteur entrant dans une œuvre. Celui-ci mobilise immédiatement les connaissances qu'il a sur ce genre, sur l'histoire littéraire, l'auteur. Le stéréotype aide donc le lecteur, comme le dit J.-L. Dufays, à « précadrer » le texte, à le « préjuger »[294], à s'en faire une idée et crée des attentes. La stéréotypie intervient dans la compréhension du texte : en effet, cette dernière suppose une distanciation et donc la reconnaissance ou la mise à distance de stéréotypes. Le lecteur constate que le texte est conforme ou non conforme à ces stéréotypes. Une grande partie du sens qu'il construit dans les activités de lecture de textes littéraires provient de cette adéquation ou inéquation entre les attendus du lecteur et le texte produit par l'auteur. Cet écart est capital pour l'interprétation.

Mais ce qui explique l'importance et la force des stéréotypes en lecture littéraire, c'est qu'elle requiert, surtout en primaire, un positionnement psychologique par rapport à l'œuvre. Le jeune lecteur participe à l'intrigue : la dimension privilégiée est la dimension référentielle du texte, celle qui procure au lecteur l'illusion maximale de réalité. Le jeune lecteur, dit J.-L. Dufays, laisse cours à son émotion, à ses sympathies, à ses peurs, il se projette dans la situation ou la rapproche de sa vie, en s'identifiant aux personnages. Or, participer ainsi au texte, c'est adhérer à ses stéréotypies. Ainsi le jeune lecteur, plus que le lecteur adulte et confirmé, par cette illusion référentielle, adhère à ce que donne à lire le texte. Le stéréotype en acquiert donc d'autant plus de force. Ceci explique l'importance de ces stéréotypes en lecture et la nécessité d'en tenir compte dans l'acte de lire.

Comme l'affirme Mircea Marghescou[295] dans *Le Concept de littérarité*, trois traits permettent à tout lecteur de « littérariser » un texte : la suspension de la fonction anecdotique (refuser de lire ce texte comme un fait divers), le fait de voir dans chaque signe le symbole d'une réalité profonde et enfin l'activation maximale de la polysémie. Or, le jeune lecteur ne suspend pas la fonction anecdotique de l'œuvre. Ceci fait la force des stéréotypes dans les lectures, en particulier de jeunes lecteurs : l'histoire lue n'est pas un fait divers, elle devient une réalité simplifiée, stéréotypée, fonctionnelle. Cela, elle le doit tout d'abord à sa fonction référentielle mais beaucoup aussi à l'écho qu'elle

[294] MARGHESCOU M. cité par Dufays J.-L. et Kervyn B., « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? », *Éducation et Didactique*, 2010, p. 52.

[295] DUFAYS J.-L., « La Dialectique des valeurs: le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », *in* Canvat K. et Legros G., *Les Valeurs dans/de la littérature,* Dytique, Presses Universitaires de Namur, 2004, p. 119.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

trouve dans les stéréotypes véhiculés. L'enfant, n'ayant pas conscience de ses stéréotypes, les véhicule à l'envi, qu'ils proviennent de la famille ou des media : les Irlandais et les Ecossais ont un caractère fort, les Algériens ont beaucoup d'enfants,… Plus encore, le personnage devient le symbole d'une réalité plus profonde : la petite héroïne de l'œuvre *Les Premiers Jours* incarne les difficultés des jeunes étrangers arrivant en France, ou encore les grands-parents, dans *Maman-Dlo,* deviennent les symboles d'un peuple attaché à ses croyances et dépassé par un progrès trop rapide. Tel personnage va devenir le symbole de l'opprimé. Le symbole n'est jamais qu'une cristallisation plus forte encore sur un stéréotype, une réduction à l'un de ses traits et en même temps une généralisation à l'ensemble de ses occurrences ou apparitions de ce trait dominant. Ainsi le stéréotype prend une force plus grande encore, par cette symbolisation à laquelle contribuent bon nombre d'études d'œuvres en classe.

Dans les œuvres que nous avons étudiées, nous voyons que la part des stéréotypes est non négligeable. Par leur caractère stable et collectif, ils permettent à la fois la construction d'un sens partagé et en même temps, leur caractère répétitif et simpliste fait d'eux des supports auxquels s'attache l'esprit des lecteurs. Que l'Autre soit perçu de façon négative ou idéalisée, le stéréotype reste le même : c'est une vision simpliste et qui va demander, ensuite, à être réinterrogée. L'esprit critique devra s'exercer sur cette vision.

Mais comment les héros présents dans les œuvres de la liste peuvent-ils aider en cela? Il est important de considérer la place qu'acquièrent ces stéréotypes de jeunes héros dans les œuvres de la liste. Si beaucoup d'entre eux reprennent des stéréotypes culturels et littéraires, confortant le lecteur dans ce qu'il avait prévu, plusieurs d'entre eux incarnent aussi la fonction de « casseurs de stéréotypes ». Échappant aux pressions familiales, ils découvrent d'autres valeurs, d'autres réalités, une autre façon de lire le monde et de le vivre. Ils échappent aux attentes du lecteur, dénouent les scénarii que celui-ci avait construits par avance. L'on peut considérer, pour juger de cela, s'ils vont dans le même sens que les stéréotypes littéraires, que les attendus, mais aussi s'ils vont dans le même sens que les stéréotypes construits dans leur famille, par exemple, ou s'ils rompent au contraire avec ces stéréotypes et ouvrent de nouvelles voies. C'est la belle leçon que donnent, par exemple, le héros de *Trèfle d'or* ou celui du roman *Le Cavalier irlandais* dans la guerre entre catholiques et protestants :

> Comment est-ce possible ? se disait-il. Ils portent les mêmes noms, ils parlent la même langue, ils sont chrétiens les uns et les autres, ils vivent dans le même pays, dans la même ville, dans

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> le même quartier et ils s'entretuent ? Et même s'ils étaient différents par la couleur de leur peau, par leur langue ou par leur religion, auraient-ils le droit de le faire ?
>
> Mais il devinait aussi que la haine n'était peut-être pas la seule solution et il se demandait si Thomas, meurtri dans son amour fraternel et dans sa chair, ne l'avait pas, lui aussi, compris après sa rencontre avec l'enfant. Il avait cru lire dans ses yeux une profonde interrogation.

Nous voyons donc dans les œuvres étudiées qu'il est possible d'identifier plusieurs modalités de stéréotypages et plusieurs niveaux de stéréotypes.

Un premier cas de stéréotypage est celui qui touche à tous les constituants de l'œuvre : le héros, les personnages secondaires, le déroulement attendu de la situation : l'œuvre reprend des schèmes reconnaissables par tous les lecteurs. Ceci peut une fonction cognitive tout d'abord, les œuvres peuvent reprendre, comme stéréotypes, des actions et des séquences d'action. Ces stéréotypes, comme le dit J.-L. Dufays[296],

> servent à organiser les divers types et genres de discours (...) : on peut les appeler stéréotypes de la *dispositio*. Non spécifiquement liés à des manifestations langagières (ils sont d'ailleurs plus souvent véhiculés par l'image ou le concept que par le langage), ils sont largement communs aux différentes langues-cultures qui participent d'une même civilisation. Ainsi, médiatisation aidant, on trouve, en gros, les mêmes scénarios narratifs et les mêmes schémas discursifs dans les différentes langues-cultures occidentales.

On peut classer dans cette catégorie le schéma du conte occidental, qui devient par là-même un stéréotype générique culturel, partagé entre les différents lecteurs de notre civilisation occidentale et qui s'oppose, dès lors, aux schémas des contes africains, par exemple. Le lecteur européen reconnaît ce stéréotype, qui participe d'une culture partagée. Lorsqu'il aborde une œuvre, le titre, le courant, le genre ou le registre vont créer une attente, à laquelle l'œuvre répondra ou qu'elle décevra, ou encore avec laquelle elle jouera. Annie Rouxel affirme à propos de la lecture littéraire :

> C'est ainsi que Jauss décrit l'attitude du lecteur à partir du concept d'*horizon d'attente*, concept emprunté à la phénoménologie. Tout texte renvoie à des éléments déjà constitués qui vont permettre au lecteur de construire sa lecture. Ces éléments définis comme « un ensemble d'attentes et de règles du jeu » sont, par exemple, le genre ou d'autres données, comme la

[296] COLLES L., DUFAYS J.-L., THYRION F., *L'Interculturel en francophonie. Vol. 1. Problématique générale,* Cortil-Noirmont, Didactiques, 2006, p.57-84.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> connaissance de références culturelles, de codes esthétiques. Le lecteur accède à la lecture par ses lectures antérieures qui construisent et meublent son horizon d'attente[297].

Le stéréotype culturel, partagé, peut être ainsi défini comme un élément commun aux différents lecteurs et constitutif d'une culture occidentale. Dans les contes, les personnages des contes européens étant tous dotés des mêmes caractéristiques, l'on peut dire, pour reprendre la terminologie utilisée par Isabelle Guillaume dans sa réflexion intitulée *Regards croisés de la France, de l'Angleterre et des États-Unis dans les romans pour la jeunesse (1860-1914). De la construction identitaire à la représentation d'une communauté internationale*[298], que l'Autre peut être figure du Même. Le stéréotype, même s'il n'est que stéréotype de la *dispositio*, peut être un élément de construction d'une identité, ici non seulement identité nationale mais aussi, peut-on affirmer, européenne. L'enfant en effet se reconnaît au travers de ces différents contes et la permanence des traits caractéristiques des personnages crée ce sentiment d'appartenance, par le partage d'une même culture.

En ce qui concerne les personnages, les œuvres de la liste reprennent souvent des représentations largement partagées et simplistes. Comme nous l'avons vu, certains traits de tel ou tel peuple sont repris ; dans la mesure où ce sont les seuls qui figurent dans l'œuvre et aussi parce qu'il n'y pas suffisamment d'œuvres traitant chacun de ces thèmes dans la liste officielle pour pouvoir mettre en discussion ces choix, ils font figure, aux yeux des lecteurs, d'éléments caractéristiques de ce peuple. Il est à noter que ces traits d'un peuple correspondent le plus souvent à une période historique donnée et ne tiennent donc pas compte, en tant que stéréotypes, de l'évolution qui a eu lieu ensuite et qui inflige parfois un démenti à ces schémas figés. Ce figement est aussi un trait constitutif des stéréotypes. L'absence de prise en compte de la diachronie est un élément qui se trouve dans nombre d'œuvres. Par exemple, dans *Maman-Dlo*, même si l'analphabétisme et l'illettrisme sont encore un peu plus présents qu'en Métropole, réduire à ces phénomènes la vision des DOM ne correspond pas à la réalité, induit en erreur. L'analphabétisme des grands-parents correspond à une époque. De la même façon, la pauvreté de l'Allemagne, au lendemain de la guerre, est une donnée

---

[297] ROUXEL A., « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », Université d'automne *La lecture littéraire au cycle des approfondissements,* article consultable sur le site, http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html, consulté le 11.12.10.

[298] GUILLAUME I., « Regards croisés de la France, de l'Angleterre et des États-Unis dans les romans pour la jeunesse (1860-1914). De la construction identitaire à la représentation d'une communauté internationale », article consultable sur le site http://histoire-education.revues.org/2318, consulté le 03.03.13.

correspondant à une époque précise et ne peut être considérée comme un trait général de ce pays.

Plusieurs raisons peuvent expliquer le choix de l'auteur d'avoir souligné tel ou tel trait : tout d'abord, la volonté de créer dans l'œuvre une « couleur locale » : en effet, le lecteur, quand il entre dans l'œuvre, cherche souvent une forme d'exotisme, un ailleurs, un dépaysement. En recherche d'évasion, il trouvera du plaisir à lire des livres qui l'aideront à s'extraire de son quotidien. L'œuvre peut donc grossir un trait d'un peuple différent de celui du lecteur. C'est la différence même de ces caractéristiques par rapport au quotidien du jeune lecteur que ce dernier recherche. L'utilisation de stéréotypes dans l'œuvre contribue donc à son intérêt. Le choix de l'œuvre, d'ailleurs, se fait dans une partie des cas en raison de ces stéréotypes : ils créent une attente chez le lecteur. Le plaisir du lecteur vient aussi ensuite de la reconnaissance, dans l'œuvre lue, d'éléments relevant du stéréotype : ces éléments sont rassurants, car ils renvoient à des éléments connus, familiers, attendus. Le stéréotype ne remet pas le monde en question ; il bâtit l'œuvre sur une succession d'éléments que l'on connaît déjà, que l'on attend. Ces éléments insistent sur un trait d'un peuple qui le caractérise et le distingue des autres.

Il faut noter de plus que, dans nombre d'œuvres, le stéréotype, souvent, présente l'Autre de façon négative ou, du moins, le montre moindre, plus pauvre, moins instruit, moins chanceux que le lecteur. L'image de l'Autre n'est pas, ainsi, conforme à la réalité : le figement dans une époque de l'histoire ou dans un moment de l'aventure du héros, moment souvent difficile, ne permet pas au lecteur d'avoir une idée du monde actuel. La fiction induit cela, ainsi que le faible nombre d'œuvres traitant de chaque pays. Figé dans un temps où il se sent supérieur au héros, le jeune lecteur est conforté dans l'idée que sa situation est meilleure. La fiction fondée sur des stéréotypes participe donc aussi, paradoxalement, d'une mystification sur le monde, reposant sur une illusoire supériorité du lecteur sur le reste du monde et elle s'avère dangereuse pour les représentations de celui-ci qu'elle promeut durablement. Créant chez le lecteur une vision réduite à une époque, vision qui paraît caractériser totalement un peuple, elle installe chez lui une vision partielle, et donc erronée. L'impression de supériorité qu'elle crée chez le jeune lecteur est aussi une forme de leurre sur le monde. La littérature donne au lecteur, certes, un sentiment d'identité, de communauté dans cette supériorité mais, partant, une

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

image fausse du monde. A. Rouxel[299], quand elle définit les traits spécifiques du texte littéraire, affirme :

> Ils créent leur propre référent. Celui-ci n'est pas sans échos avec le monde réel, ce qui explique les phénomènes d'identification aux personnages et d'adhésion au texte (on parle d'illusion du réel ou d'effets de réel) et qui est à la source de ce que les linguistes nomment la force illocutoire de ces textes, c'est-à-dire leur pouvoir de convaincre, d'agir sur le lecteur. L'illusion référentielle - confusion du monde du texte et du monde réel - est une forme de pouvoir du texte sur le lecteur. La nature textuelle de leur référent en fait des objets symboliques. (…) Nul ne nie plus aujourd'hui la valeur structurante de cette expérience intime qu'est l'identification. Les enjeux identitaires et culturels du phénomène d'illusion référentielle ne sont plus à démontrer : le lecteur fait l'expérience de ce que Michel Picard nomme la « réalité fictive », il reconnaît certains scénarios et se construit en réagissant au texte.

La réalité fictive l'emporte sur la réalité. A. Rouxel, dans le même texte, rappelle l'accord qui s'est fait, à la suite d'U. Eco, sur les compétences que la lecture met en jeu : compétences linguistique, encyclopédique, logique, rhétorique, idéologique. Parmi celles-ci, on peut noter que le lecteur s'appuie sur sa compétence encyclopédique (compétence qui désigne les savoirs sur le monde, les références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens en fonction du contexte) pour bâtir le sens du texte littéraire mais l'on peut affirmer aussi qu'*a contrario* le texte littéraire, par tous les stéréotypes qu'il crée, contribue à la création de cette compétence encyclopédique. Il le fait en installant chez le lecteur, comme nous l'avons précédemment souligné, une vision du monde que celui-ci, fort de l'appui de l'œuvre et de la caution que lui apporte l'écrit, considère comme vraie et sur laquelle il s'appuie pour lire ce même monde et, partant, les œuvres qui lui sont proposées.

1.2. Soi et les Autres

Il est à noter à ce propos que dans la présentation du monde qu'offre la littérature de jeunesse, l'Autre, nous l'avons vu, n'est généralement pas présenté comme dangereux. Le fait de cantonner les autres dans une époque antérieure, dans une situation

[299] ROUXEL A., « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », Actes de l'université d'automne, *La Lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, article consultable sur le site http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html, consulté le 03.02.13.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

économique ou sociale problématique, donne un sentiment de sécurité et de supériorité au jeune lecteur français.

> Dans une autre perspective, la psychologie sociale montre comment le stéréotype conforte plus qu'une identité sociale : il renforce l'estime de soi, définie comme l'évaluation qu'effectue le sujet de sa propre personne[300].

Les autres peuples, qu'ils soient présentés dans leurs pays ou en France, ne sont pas une menace, ne remettent pas en question l'ordre établi dans notre pays. La plupart d'entre eux, comme l'a montré l'étude des œuvres menée ci-dessus, ne participent pas à une forme de modernité.

> Le concept même d'identité, individuelle et collective, ne pourrait pas exister à l'extérieur d'une dialectique avec les autres : si nous sommes en mesure de revendiquer notre spécificité, c'est uniquement sur la base d'une différence, d'une séparation et parfois d'une dévalorisation de l'autre[301].

Les autres peuples, Égyptiens, Algériens, Tchèques… sont dans des situations qui peuvent laisser penser qu'ils ne sont pas aussi évolués, chanceux, pourvus que le petit lecteur français. Ainsi se dessine un monde facile, un monde bienveillant pour le lecteur, rassurant.

> Dans le même esprit, le stéréotype dévalorisant apparaît comme un instrument de légitimation dans diverses situations de domination. Ce n'est pas seulement le cas lorsqu'il y a compétition et conflit que l'image dépréciative de l'autre remplit des fonctions importantes. C'est aussi dans le cas de subordination d'un groupe ethnique ou national à un autre. En effet, la « promulgation d'images de supériorité-infériorité dans une société est (…) l'un des moyens qu'utilise le groupe dominant pour maintenir sa position » (Sherif 1969, p.277). Ce sont alors les intérêts du groupe au pouvoir qui suscitent une image des dominés propre à justifier leur subordination[302].

Les œuvres littéraires, en figeant dans un temps précis, dans un temps antérieur, révolu, leurs personnages et les histoires qu'elles racontent, font croire à leurs jeunes lecteurs que ces pays sont comme cela, qu'ils correspondent à ce qui est présenté et figent cette représentation.

---

[300] AMOSSY R. et HESCHEBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société,* Armand Colin, 2011, p. 47.

[301] AMOSSY R., « Stéréotype et identité », in *Stéréotypes et alentours*, revue de didactologie des langues-cultures, *ELA*, 1997, p.284.

[302] *Op. cit.,* p. 43.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Comme nous le révèle aussi l'histoire des mots, le contact avec la diversité constitue, en effet, depuis toujours, une source de craintes et d'angoisses (…). Pour exorciser cette peur, aucun moyen n'est plus efficace que la réduction de l'autre à une image fixe, mieux encore si elle est négative, facile à manipuler et à contrôler ; de là la rigidité et la non flexibilité du stéréotype[303].

Le poids de l'écrit également, son lien avec la vérité pour l'enfant, donnent une force toute particulière aux contenus des œuvres. Dès lors, l'on peut dire que la littérature, en stéréotypant les actions et les personnages, fait vivre le jeune lecteur dans un monde imaginaire, un monde figé, arrêté, et qui ne correspond plus à la réalité. Elle court le risque de créer une communauté de lecteurs qui ne soit plus en phase avec le monde actuel et de réduire leurs chances de le comprendre tel qu'il est. La fiction, parce qu'elle trouve écho dans les stéréotypes socioculturels que véhiculent la société et aussi les parents, n'apparaît plus réellement aux lecteurs comme fiction mais comme image de la réalité. Si l'enseignant n'assortit pas l'étude de l'œuvre d'une mise en réseau, c'est-à-dire de la lecture d'un ensemble d'œuvres pendant ou après celle de l'œuvre intégrale, et offrant des visions autres, s'il ne prend pas appui sur des textes plus contemporains, documentaires et non plus exclusivement littéraires, le risque est grand que ces œuvres soient prises pour un témoignage de la réalité et non pour ce qu'elles sont, des œuvres de fiction relatant une histoire censée se dérouler dans une époque donnée – et désormais révolue. La littérature, par le biais des stéréotypes, peut ainsi créer un lecteur qui ne soit plus en phase avec son monde et diminuer ainsi ses chances d'agir sur celui-ci. Le rapport de l'élève à la réalité et à la fiction est complexe. La littérature laisse des traces dans l'imaginaire de l'enfant et construit durablement celui-ci. Ainsi, dans une enquête réalisée en 2013 sur la vision qu'ont les élèves de quatre classes différentes de Quatrième de l'étranger qui vit au-delà de la mer[304], le stéréotype de l'étranger moins favorisé qu'eux est apparu de façon récurrente. Certes, le rôle des médias n'est pas négligeable dans cette conception, mais celui de la littérature, dans les œuvres proposées aux enfants depuis leur plus jeune âge, y contribue aussi.

Ceci pose la question de l'identité que se construit l'individu et des modalités de construction de cette identité, par rapport à soi-même et aux autres.

> L'identité se fonde sur deux dimensions :
>
> - La dimension de la relation avec soi-même

[303] *Ibidem,* p. 285.

[304] Enquête réalisée dans quatre classes de Quatrième de collèges de Bordeaux et du Bouscat par l'ISFEC Aquitaine, mars 2013.

- La dimension de la relation avec les autres

La première correspond à l'auto-attribution de qualités positives, la conscience de ses propres limites, la continuité (qui permet de garder un sentiment d'unité, malgré les transformations dues au temps, aux moments de crise, aux événements extérieurs).

La dimension de la relation aux autres se manifeste par la reconnaissance (la valeur que les autres nous attribuent), l'unicité (la possibilité d'affirmer notre singularité) et la similarité (le besoin d'être reconnu comme appartenant à un groupe dont on partage certaines valeurs).

Ce rapport dialectique entre ce que nous sommes pour nous-mêmes et ce que nous sommes pour les autres est donc à la base de la construction de notre identité[305].

Les images de Français « de souche » que nous trouvons dans les œuvres de la liste sont elles aussi rassurantes pour le lecteur. Mais elles ne sont cependant pas toutes positives pour autant : le regard que porte l'enfant de *Maman-Dlo* ou le narrateur d'*Un train pour chez nous* ne l'est pas. Les Français de souche, en tant qu'Européens, apparaissent également comme des colonisateurs dans *Macao et Cosmage*. Comme cela a été souligné précédemment, les stéréotypes permettent de construire cette image valorisée de la société qui est la nôtre : qu'ils soient colonisateurs comme dans les œuvres citées ci-dessus, collaborateurs comme dans *Grand-Père,* ce sont donc des figures qui ont du pouvoir sur les autres, malfaisantes parfois, mais supérieures. Les autres, dès lors, ne constituent pas un danger : ils sont toujours dans une position de vulnérabilité, d'infériorité qui rend le monde rassurant pour les jeunes lecteurs.

Mais dans d'autres œuvres, l'Autre, comme le dit I. Guillaume[306], peut devenir un modèle ou être dérangeant aussi. Il peut ouvrir à d'autres possibilités, d'autres choix que l'on n'avait pas découverts seul. La lecture peut constituer une véritable expérience humaine et, par l'identification à tel ou tel personnage, le lecteur peut expérimenter de nouvelles voies. Ainsi en est-il, par exemple, dans *Trèfle d'or,* de l'amitié entre le grand-père à la forte personnalité et le jeune Noir qui s'occupe du cheval. Le héros, par la force que lui donne ce statut et par le regard admiratif que porte sur lui le jeune narrateur, est valorisé et l'œuvre dès lors retrouve cette valeur d'*exempla* qu'elle a eue dans les générations antérieures. L'œuvre devient modèle, modèle à suivre, modèle de

[305] AMOSSY R., « Stéréotype et identité », in *Stéréotypes et alentours*, revue de didactologie des langues-cultures, *ELA*, Paris 1997, p .284 .

[306] GUILLAUME I., « Regards croisés de la France, de l'Angleterre et des États-Unis dans les romans pour la jeunesse (1860-1914). De la construction identitaire à la représentation d'une communauté internationale », article consultable sur le site http://histoire-education.revues.org/2318, consulté le 16.07.2009.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

vie. Par le biais de l'identification au héros ou à un autre personnage, le jeune lecteur tente sans danger d'autres expériences, découvre d'autres façons de voir. Mais surtout, il s'identifie lui-même, se dit lui-même à travers la vision qu'il donne des autres, comme nous le rappelle C. Gallini :

> Nous nous nourrissons quotidiennement de stéréotypes ethniques, si évidents qu'ils passent inaperçus. (…) En général, ils n'ont pas la fonction de représenter d'autres peuples et d'autres pays, ils représentent nous-mêmes par la métaphore des autres. Ils nous donnent une identité de classe et de culture distinctes. Mais ils représentent aussi la relation que nous avons avec les autres, lui attribuent un sens, prétendent le maintenir[307].

1.3. La couleur locale et l'exotisme

Comme le souligne Todorov, l'exotisme peut être aussi une façon de valoriser l'Autre sans chercher vraiment à le connaître et de se critiquer soi-même. C'est ce que l'on peut trouver dans *Macao et Cosmage*, par exemple. Les Autres sont nos symétriques inversés, et le mythe de Bon Sauvage, que l'on a hérité de la philosophie des Lumières, prétend moins connaître les autres que dénoncer les perversions de notre propre société occidentale. Derrière cette pseudo ouverture se cache donc un égocentrisme dont T. Todorov fera état, par exemple, à propos de Chateaubriand[308] : « L'auteur des *Natchez* ne s'intéresse qu'à lui-même, et n'a aucune curiosité à l'égard des autres. » L'exotisme, en dépit de son nom, peut être davantage un mouvement vers soi que vers l'étranger.
Victor Segalen, qui tente de repenser cette notion, affirme que « l'exotisme est tout ce qui est autre » ; autrement dit l'exotisme n'est pas lié à des considérations géographiques : tout peut être exotique. On ne peut pas réduire l'exotisme à des paysages d'îles, de mers, de cocotiers. On ne peut pas le lier à des lieux. Le temps comme l'espace peuvent devenir lieux d'exotisme : le passé de *Minuit-Cinq* ou de *Rouge Braise* peut l'être tout autant que les lieux paradisiaques. L'exotisme est lié à un dépaysement dans un monde éloigné géographiquement ou temporellement.

---

[307] AMOSSY R., « Stéréotype et identité », in *Stéréotypes et alentours*, revue de didactologie des langues-cultures, *ELA*, Paris 1997, p. 284.
[308] TODOROV T., *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine,* Seuil, Collection Points Essais, 2004, p. 377.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

L'exotisme peut donc parfois servir à véhiculer des stéréotypes : aucun lien référentiel n'est vraiment établi alors. L'exotisme est dans ce cas une façon détournée de parler de soi en parlant de l'Autre.

2. Les critères de choix des œuvres de la liste de littérature de jeunesse

La question qui se pose, au regard des œuvres étudiées, de la place importante de stéréotypes et des types mêmes de stéréotype qui s'y trouvent, est celle du choix qui a conduit à l'élaboration de ces listes. La Commission qui a choisi ces œuvres a-t-elle eu conscience de la présence de ces stéréotypes ?

Christian Poslaniec a présidé la commission nationale de sélection des ouvrages de littérature de jeunesse pour l'école primaire. Il a consigné dans le numéro XX de la revue *L'École des Lettres*[309] consacrée à la B.D. les critères de sélection des œuvres choisies. Nous les rappelons : tout d'abord, c'est la qualité littéraire des œuvres, miroir de la richesse et de la variété de la production littéraire d'hier et d'aujourd'hui pour le jeune lecteur qui a prévalu ; puis c'est l'équilibre entre des ouvrages patrimoniaux, élus par des générations de jeunes lecteurs, des ouvrages devenus des classiques de l'enfance et des publications représentatives de la création contemporaine. Les premiers ont été souvent repris, cités, parodiés, détournés. Les secondes sont nombreuses à faire référence à ces textes sources, en écho ou en rupture. Ensuite, c'est la répartition en six catégories (albums, bandes dessinées, contes et fables, poésie, romans et récits illustrés, théâtre) afin de familiariser les élèves avec la diversité des œuvres et de construire progressivement la notion de genre et de registre ; par exemple : roman d'aventures, historique, policier, science-fiction… C'est aussi la volonté de permettre aux élèves de rencontrer des « personnages types » tels que la sorcière, l'ogre, l'enfant débrouillard, ainsi que les principaux symboles et motifs de la littérature. C'est également la lisibilité des œuvres en fonction de l'âge des élèves, en prenant en compte la longueur des textes, leur complexité linguistique, les références culturelles et les connaissances qui seront à

[309] POSLANIEC C., *La Bande Dessinée « jeunesse »,* École des Lettres 2009-2010, n° 7, p. 30.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

mobiliser pour la lecture. Les œuvres retenues visent ainsi à favoriser l'adhésion des jeunes lecteurs avec les personnages choisis, l'univers représenté, les thèmes privilégiés. Ce sont des œuvres qui permettent aussi l'ouverture des pratiques pédagogiques et éducatives : mise en voix, mise en images, théâtralisation, mémorisation des textes, prolongement dans des activités d'écriture, débats sur les valeurs véhiculées, les points de vue adoptés. Elles permettent aussi le développement de différentes facettes de la lecture : lecture de l'implicite, traitement des silences du texte, confrontation des interprétations, lecture de plusieurs livres en réseau, relations avec d'autres œuvres musicales, plastiques, films. Elles ouvrent également sur une interaction avec les lectures personnelles des élèves dans leur famille avec des ouvrages prêtés par des camarades, empruntés à la bibliothèque centre documentaire. Elles permettent l'encouragement des élèves à la constitution d'un carnet de lecture qui peut être le témoin au long cours de leur parcours intime de lecture et pour finir la représentation des principaux auteurs et illustrateurs de la diversité de la production éditoriale pour la jeunesse dans toute sa richesse et l'assurance donnée par les éditeurs du maintien des titres retenus à leur catalogue.

Ces critères appellent plusieurs remarques. Tout d'abord, la notion de stéréotype est bien convoquée : la volonté de permettre la mise en place et l'utilisation didactique de stéréotypes génériques est visible. La première confrontation à la notion de genre et de registre se fait très tôt dans la scolarité du tout jeune élève. Cette stéréotypie se retrouve aussi dans la familiarisation avec un certain nombre de personnages fréquents dans tel ou tel genre, d'archétypes. L'intertextualité s'appuie aussi sur le stéréotype pour en jouer : nous retrouverons ce phénomène dans une partie des œuvres données à lire aux jeunes lecteurs. Le stéréotype apparaît ici comme un élément culturel : donner une culture littéraire à de jeunes élèves revient donc à leur faire identifier et maîtriser les stéréotypes génériques et culturels qui assurent une reconnaissance et une cohésion dans la société.

Le fait que l'on prenne en compte les références culturelles et les connaissances qui devront être mobilisées pour la lecture et que l'on recherche l'adhésion des jeunes lecteurs avec les personnages choisis et l'univers représenté sous-entend des références partagées et des stéréotypes communs. Ces stéréotypes sont à la fois construits par la lecture, qui les véhicule et les renforce, mais ils servent aussi d'appui à la lecture. Ils sont des éléments constituant l'univers de référence du jeune lecteur, et permettent de créer les inférences que va requérir la lecture.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Néanmoins, cette liste n'indique rien de spécifique concernant l'Europe, la vision actuelle du monde, les changements liés à cette construction européenne et à la vision des autres Européens, appelée à être modifiée aussi par cette recomposition de l'espace européen. L'objectif est plutôt celui d'une culture partagée, grâce à la familiarisation avec la fiction. Les changements liés à l'Union Européenne ne font pas partie de critères de la commission. Les stéréotypes littéraires sont sollicités et renforcés ; les stéréotypes sociaux ne font pas l'objet d'une remise en question.

Au contraire, c'est dans les choix d'œuvres patrimoniales et de publications plus récentes que vont surgir et apparaître des stéréotypes sociaux, comme nous l'avons montré précédemment. Les images de l'Autre qui traversent les sociétés trouvent toute leur place dans la littérature et deviennent des références pour les jeunes, confortés encore par l'importance qu'ils accordent à l'écrit. Non identifiés, non perçus, les stéréotypes s'imposent de façon plus forte encore. Ils se confortent des représentations véhiculées par les familles, les médias, la littérature.

Ainsi, l'on peut dire que les stéréotypes sont utilisés de deux façons : les stéréotypes littéraires, génériques et culturels sont des outils utilisés pour donner aux élèves une culture partagée. Ils sont des éléments de reconnaissance, communs aux différentes générations et aux jeunes lecteurs. Ils sont souvent sans complexité, simplifiés, afin de donner aux jeunes lecteurs des repères simples et facilement identifiables.

> Comme la lecture, tout apprentissage (…) commence par *une phase de stéréotypage* consistant à mobiliser des savoirs (déclaratifs et procéduraux, linguistiques et culturels) déjà-là.
>
> À ce premier stéréotypage, qui est assimilable, pour la lecture, à l'intégration des savoirs nouveaux dans différents types de précadrages, s'en ajoute aussitôt un second, qui tient, lui, au fait que, pour apprendre un savoir quelconque, j'ai besoin d'en limiter les contours, de m'en construire une représentation simplifiée, mais néanmoins suffisamment durable et partagée, qui relève de la stéréotypie. Il en va de la résistance de tout individu à la « surcharge cognitive » et de la nécessité pour les collectivités de disposer de références communes suffisamment simples pour permettre le partage. (…) « Savoir, disait déjà Riffaterre (1980), c'est savoir de clichés ». L'école d'ailleurs n'en est pas tout à fait dupe, qui qualifie elle-même de « scolaires » les formes de savoir les plus mécaniques qu'elle transmet plus ou moins volontairement [310].

Les stéréotypes sociaux sont très présents dans ces œuvres et ils se font l'écho des stéréotypes et des préjugés que l'enfant trouve dans sa famille et dans la société. La

[310] DUFAYS J.-L., « Stéréotyper, suspendre, rouvrir : le chantier sans fin de la lecture et de l'apprentissage » in Boyer H. (dir.), *Stéréotypages, stéréotypes, fonctionnements ordinaires et mises en scène. Tome 3. Éducation, école, didactique,* L'Harmattan, 2007, p. 88.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

construction de l'Europe n'a pas changé ces stéréotypes et la littérature destinée aux jeunes lecteurs ne mène pas ceux-ci à les dépasser. Au contraire, les autres pays sont figés dans une représentation appartenant à un temps souvent dépassé et il n'y a pas dans la liste de confrontation d'œuvres différentes qui enrichirait la vision du monde du jeune lecteur et développerait son esprit critique. Ce sont des représentations à dépasser mais la liste elle-même offre peu de chances de le faire, si l'enseignant s'en tient aux seuls ouvrages conseillés. Or, comme le disait J.-L. Dufays, c'est bien ce qu'il faudrait faire.

> Tout savoir peut être ensuite l'objet d'une *complexification*, d'une confrontation avec des savoirs nouveaux, qui viennent à leur tour s'intégrer à nos stéréotypies antérieures et en renouveler la structure[311].

Ainsi, le stéréotype retrouve là son double rôle, d'outil et de repoussoir selon le domaine où il apparaît.

> Toute cognition suppose un stéréotypage, mais chaque stéréotypage est le support possible d'une suspension ou d'une relance du sens : c'est là le chantier sans fin de la construction du sens, qu'il s'agisse d'apprentissage ou de lecture[312].

3. Qu'en est-il des manuels de lecture du cycle 3 ?

L'élève, dans le milieu scolaire, a accès à une représentation de l'Autre par les œuvres de littérature qui lui sont proposées et par celles qui figurent, en version intégrale ou en extraits, dans le manuel dont il dispose. Après avoir étudié la présentation que l'on fait de l'Autre, Européen ou non Européen, dans les œuvres de la liste de référence, nous allons nous pencher sur les manuels de littérature de cycle 3 afin de voir si l'entrée dans l'Europe a changé les textes et l'approche qui en est proposée. En effet, l'on peut se

[311] *Ibidem*, p. 59.
[312] *Ibid.,* p. 59.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

demander si avec la construction européenne, plus d'extraits européens ont été proposés et si l'approche favorise cette ouverture.

L'on remarque tout d'abord que dès les années 1999-2000, les manuels se caractérisent par une vraie ouverture. Celle-ci se fait de plusieurs façons : c'est soit un auteur étranger qui figure dans le manuel, soit des personnages étrangers (présentés par un auteur français ou étranger), soit des œuvres étrangères devenues patrimoniales.

Dans l'ouvrage de M.-C. Courtois, une dizaine de sections sont proposées ; les entrées sont diverses, soit thématiques (par exemple : « la révolution gronde »[313]) soit formulées autour de problématiques littéraires, comme les modalités de lecture des genres (« lire un récit »,…[314]). Mais les questions qui accompagnent les textes sont des questions de compréhension mettant en évidence la structure du texte, les différentes péripéties (elles peuvent être suivies dans certains manuels de questions attirant l'attention de l'élève sur des faits de langue, plus ou moins mis en lien avec la compréhension et enfin sur un travail d'écriture[315]). Dans d'autres manuels, les questions portent sur un genre, un registre ou un type[316]. Les œuvres européennes proposées vont illustrer un genre, le conte par exemple[317]. Dans aucun manuel la spécificité du personnage européen n'est réellement prise en compte et travaillée. Que le personnage soit français, européen ou habitant ailleurs dans le monde, aucun traitement n'est proposé de cette différence. Le texte est utilisé pour l'intérêt, sans doute, qu'il est susceptible de provoquer chez le lecteur, mais il est ensuite redirigé vers des objectifs purement littéraires.

---

[313] COURTOIS M.-C.. et alii, *A mots contés, Lecture et expression, CM2*, Belin, 1998, p.59.

[314] BULHER V. et alii, *Maîtrise de la langue, CM2, Les couleurs du français*, Hachette Éducation, 1999.

[315] COURTOIS M.-C.., *op. cit*., p.15 sqq. Neuf sections figurent dans ce manuel. La quatrième, intitulée « Quelle aventure ! », est composée de quatre extraits, parmi lesquels un extrait du *Journal* d'Anne Franck. Les premières questions (« As-tu compris ? ») portent sur le genre (journal intime ou article de presse), le destinataire, les raisons justifiant l'envie d'Anne d'écrire, les différences qui peuvent exister entre l'Amie et un camarade, les différences entre les extraits et sur ce qu'ils nous apprennent de la vie d'Anne, de son caractère, de ses désirs. Les questions suivantes (« Enrichis ton vocabulaire ») demandent à l'élève de quel nom est dérivé « journal », ce que désigne le journal, en dehors du journal intime et enfin elles interrogent sur les différences qu'il y a entre un journal intime et une autobiographie. Un travail d'écriture est enfin demandé à l'élève : « Si les animaux savaient écrire ! Rédige quelques lignes du journal intime d'un renard en hiver ou d'une autre animal de ton choix ».

[316] BULHER V., *op. cit*., p. 11. Louise et Lotte arrivent en colonie de vacances. Elles deviennent amies. Les questions portent sur le type de texte et la suite puis sur le récit lui-même (présentation du sujet, les raisons de l'impatience de Louise, les questions que se posent les filles, les suppositions qu'elles font et les émotions qu'elles ressentent). Nous voyons que le questionnaire est une aide à la compréhension de l'histoire.

[317] PANCHOLIT-DUBOIS M. et alii, *Entrelignes Lire-Écrire,CM2, 1999,* p. 28. Un extrait de R. Kipling, auteur anglais est proposé, intitulé « L'enfant d'éléphant ». Les objectifs que se donnent les auteurs pour cette section sont « Écrire une étape d'un récit, écrire la fin ». Les premières questions concernent la compréhension, les suivantes la structure du texte et sa dimension orale et les dernières l'écriture avec un travail sur les connecteurs et les temps du récit. Une synthèse finale est proposée à l'élève avec une mise en valeur des éléments suivants : ordre chronologique, étapes, connecteurs.

Les mêmes remarques peuvent être faites sur des manuels plus récents, parus ces toutes dernières années : la présentation est celle d'autrefois, et l'avancée de l'Union Européenne n'a rien changé des contenus. C'est le cas par exemple du manuel paru chez Nathan en 2013[318]. Les douze unités sont essentiellement des problématiques littéraires, tournées vers les genres essentiellement : « des romans policiers, des romans historiques… ». Les œuvres européennes sont rares : l'on trouve un extrait de l'auteur anglais J.R.R. Tolkien, par exemple, qui figure dans la section « des héros insolites » mais rien qui pose la question d'une culture différente.

Dans d'autres éditions, la table des matières est très tournée vers l'Europe et le monde. De nombreuses œuvres sont citées et des extraits de celles-ci figurent dans les différentes sections. C'est le cas du manuel *Les Mots en herbe,* paru aux éditions Bordas en 2013 pour le CM2[319]. Plusieurs œuvres y trouvent place : tout d'abord, des œuvres françaises parlant de certaines parties de la population française, des immigrés par exemple, comme dans l'œuvre de Faïza Guenne, *Kiffe Kiffe demain.* Cette œuvre raconte l'histoire d'une jeune banlieusarde de quinze ans. Il y a ensuite des œuvres étrangères, et particulièrement européennes, comme *Le Monde de Narnia* de l'écrivain irlandais C.S. Lewis (dans la section « Fantastiques créatures »), « le Hobbit », extrait de *Bilbo le Hobbit* de l'écrivain britannique J.R.R. Tolkien (dans la section « Du mot à l'image »), *Le K et autres contes* de D. Buzzati (dans la section « Fantastiques créatures »), le poème *If- Tu seras un homme, mon fils* de l'écrivain britannique R. Kipling (dans la section « Cœurs de lions »). L'ouverture européenne est attestée dans ce manuel par le choix d'extraits d'auteurs européens : notons toutefois que seul un extrait de chacune de ces œuvres y figure. Cela ne permet pas de prendre en compte la singularité de l'œuvre et met le texte au service d'une problématique d'écriture ou d'une thématique. Il convient de noter également que dans la façon d'aborder le texte, rien de met l'accent sur sa singularité par rapport à la littérature française[320].

---

[318] DEMONGIN Ch., (dir.), *Mille-feuilles, Français CM2,* Nathan, 2013.

[319] VAUTROT A., *Les Mots en herbe,* CM2, Bordas, 2013.

[320] *Ibidem,* p. 22.Les questions qui accompagnent l'extrait ne mettent pas l'accent sur la spécificité du texte ; le texte lui-même ne souligne pas non plus cette spécificité. Les questions portent sur l'identification de catégories littéraires : le type, le genre, le registre et cherchent à doter l'élève d'outils pour l'écriture. L'ouverture qu'annonçait la table des matières n'est pas relayée par le questionnement. Il en est de même pour l'extrait de Faïza Guêne : les questions portent sur le moment et le lieu de la narration, l'énonciation, des mots manquants (afin de souligner le niveau de langue employé), le destinataire, les liens entre les personnages et la fonction du portrait. Il n'y a rien qui attire l'attention du lecteur sur la spécificité de ce texte, alors que plusieurs éléments s'y prêteraient : sont évoqués le couscous, la vie des Maghrébines, l'origine des personnages. Tout cela est gommé dans le questionnaire qui s'attache à des éléments littéraires.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

D'autres extraits proposent une ouverture internationale, centrée sur des personnages ayant marqué la lutte pour la liberté : l'un parle d'Aî Weï-Weî, nommé « l'artiste rebelle », un autre de *La Femme noire qui refusa de se soumettre, Rosa Parks* d'E. Simard ou de *Martin Luther King* de B. Labbé. Enfin, les élèves travailleront aussi sur des figures légendaires La table des matières assortit chaque extrait d'une indication portant sur son genre, qui détermine la façon dont le texte est étudié. Cette indication pèse davantage dans les choix que la section dans laquelle on a placé l'extrait. L'étude qui s'annonçait tournée vers d'autres pays devient une étude littéraire, gommant la spécificité des textes ou les laissant au libre choix des enseignants.
Nous voyons donc que les contenus proposés dans les manuels n'ont pas vraiment évolué depuis les années 2000. Dans les éditions qui manifestent une volonté de s'ouvrir à cette dimension européenne, si les extraits et les titres changent, les contenus des questionnaires, en revanche, restent les mêmes, donnant l'impression que les éditeurs ont pris en compte les nouvelles orientations mais que cette actualisation reste très formelle et que le contenu reste très proche de celui des éditions précédentes.

Ainsi, même si ces changements de titres et ces tables des matières très ouvertes sur le monde témoignent d'une volonté de prendre en compte cette dimension nouvelle, le guidage de l'enseignant et de l'élève, par le biais des questionnaires dont certains enseignants du primaire, certes, ne se servent guère, mais auxquels d'autres, n'ayant pas fait préalablement d'études de Lettres, ont recours régulièrement, souligne que le changement annoncé ne se produit pas encore dans les pratiques et que la question de l'Europe intéresse mais ne trouve pas encore sa place dans les manuels et les pratiques enseignantes.

Cette étude permet de constater aussi que l'intérêt pour l'Europe s'est manifesté dans les manuels et la littérature de jeunesse bien avant la construction européenne. Même s'il faut bien distinguer ces deux supports, livre de littérature de jeunesse proposé aux jeunes et manuel scolaire, nous remarquons l'intérêt que cette observation de l'Autre a suscité au fil des siècles et tout particulièrement au XXe siècle. Cependant, l'étude des questionnaires qui accompagnent les extraits dans les manuels nous parle davantage des pratiques enseignantes, de ce qui existait et est proposé actuellement. Et dans ce

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

domaine, nous pouvons constater que la construction européenne n'a pas induit de changement notable.

Nous verrons dans l'étude que nous mènerons dans le second volet de la thèse quels sont les stéréotypes qui se manifestent dans les œuvres étudiées par les classes entrant dans l'expérimentation, quelle prise en compte de ceux-ci est réalisée par les enseignants et les élèves, et enfin, quelle utilisation didactique en est faite.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

SECONDE PARTIE :

LES STÉRÉOTYPES DANS LES SÉQUENCES

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Introduction

Notre objet était dans un premier temps l'analyse et l'identification des stéréotypes présents dans la liste officielle des lectures destinées aux élèves de cycle 3 de l'école primaire. Après cette première phase théorique et l'identification de ces stéréotypes dans les œuvres, nous procèderons à l'étude de la présence et de l'utilisation de ces stéréotypes dans les pratiques de classes. Pour cela, nous avons travaillé tout d'abord avec trois enseignantes de cycle 3, ayant en charge des CM2. Nous présenterons tout d'abord le protocole de recueil de données et d'opérationnalisation que nous avons mis en place. Nous expliquerons comment s'est déroulé le travail avec ces trois professeurs des écoles et quel lien avec la présente recherche a été établi. Nous présenterons les acteurs et expliquerons dans quel contexte le recueil de données a été organisé. Nous verrons aussi quels sont les temps et les choix qui ont été effectués. Nous étudierons ensuite le dispositif mis en place et analyserons également le contexte dans lequel la séquence a été produite, les raisons du choix de l'enseignante, ses objectifs, les activités menées et ce qu'elles révèlent de l'approche de la lecture de l'enseignant. Nous verrons que les séquences, étudiées à la lumière des questions formulées ci-dessus, révèlent une relation particulière aux stéréotypes et nous identifierons ceux qui y figurent.

La première analyse porte donc sur ce qui est mis réellement en place dans les écoles, quand une demande spécifique n'est pas adressée aux trois enseignantes. En effet, une totale liberté leur était laissée. La seule demande portait sur le fait qu'elles devaient choisir une œuvre comportant une figure d'Européen. Cette première observation nous a permis de voir quelle place était réellement accordée aux stéréotypes, dans la pratique de ces classes, et à quel type de stéréotype en particulier s'intéressaient les enseignantes.

Une seconde recherche a été effectuée avec des enseignantes qui connaissaient les objectifs de la recherche. Il leur a été demandé à elles aussi d'étudier une œuvre comportant des personnages européens mais cette fois-ci en faisant porter explicitement leur attention sur les stéréotypes des peuples. Nous détaillerons le protocole mis en place avec les enseignantes en accord avec celles-ci. Le but était de voir comment le stéréotype peut devenir objet d'apprentissage, quelles mises en réseaux peuvent être faites et quels déplacements se produisent alors chez les élèves. Cette seconde recherche

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

nous a menée à étudier la place et le rôle du Socle commun et des mises en réseaux dans ce travail sur le stéréotype et sa mise à distance.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Première expérimentation

CHAPITRE 1:

LE DISPOSITIF MIS EN PLACE

1. La recherche-action: analyse du dispositif mis en place

1.1. Présentation du dispositif

Nous souhaitons dans un premier temps, dans un souci de clarté, expliciter le protocole choisi pour le recueil des données et l'analyse des documents. La première démarche adoptée s'est déroulée en trois temps : tout d'abord, il y a eu une prise de contact avec des enseignantes de cycle 3. Ces enseignantes ont été interrogées sur les œuvres qu'elles ont données à lire à leurs classes. Les enseignantes qui ont proposé des œuvres comportant un personnage européen ont été sollicitées pour participer à la recherche. Il leur a été demandé de procéder en plusieurs temps : tout d'abord, elles se sont exprimées sur ce qu'elles pensaient de l'œuvre, des personnages européens qui s'y trouvaient et sur les raisons de leurs choix. Ensuite, elles ont communiqué leurs séquences d'enseignement et les traces laissées dans les cahiers de leurs élèves. Plus tard, en fin d'année scolaire, nous avons organisé un temps d'entretien avec ces élèves

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

sur la même œuvre, afin de voir ce que les élèves avaient retenu de l'étude de l'œuvre et quelle était la vision des personnages qu'ils conservaient.

1.2. Les objectifs du dispositif

Les objectifs de ces trois temps étaient les suivants : nous souhaitions identifier les raisons pour lesquelles un professeur des écoles choisit une œuvre et les stéréotypes qui sous-tendent ce choix. L'expression libre à laquelle étaient invités ces professeurs sur leurs choix était destinée à nous permettre cette analyse. Nous reviendrons ci-dessous sur les difficultés d'identifier ces stéréotypes, le professeur étant fortement contraint par les attentes de l'institution. L'étude des séquences d'enseignement et des traces laissées dans les cahiers servait à la fois à identifier les stéréotypes mais aussi à voir ceux qu'il transmettait à ses élèves.

1.3. L'équipe d'enseignantes

Afin de ne pas induire de changements dans les pratiques des enseignants, celles d'entre eux qui ont été associées à la recherche n'ont pas suivi de formation spécifique sur les stéréotypes. Elles savaient que leurs travaux servaient à analyser l'image des personnages que travaillait le chercheur mais rien, par ailleurs, n'était changé dans leurs pratiques. Ces dernières serviront de base à notre étude. Les enseignantes sont toutes trois familières avec la notion de séquence, ayant passé le concours de professeur des écoles, et accordent une place importante dans leurs pratiques de classe à l'enseignement de la littérature. Parmi elles, une enseignante partage un mi-temps d'enseignement avec une collègue et est chargée exclusivement de l'histoire et du français dans sa classe. En ce qui concerne l'échelonnement dans le temps du travail, il nous a paru important de l'étaler sur une année entière. En effet, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, nous avons voulu rester au plus proche des pratiques de classes, ne rien bouleverser dans ce qui était fait habituellement afin que notre étude et ses résultats soient le plus représentatifs possible de la réalité. Il nous a paru extrêmement important

de gommer tout ce qui pourrait être « exceptionnel » et de permettre dès lors à l'élève de garder les souvenirs de cette œuvre qu'il conserve normalement. Nous avons organisée notre recherche sur une année scolaire dans le souci de mesurer en fin d'année scolaire ces souvenirs restants d'une œuvre étudiée.

Ayant choisi de ne pas intervenir nous-même dans les classes afin de ne pas opérationnaliser ce travail sur les stéréotypes mais de nous décharger autant que nous le pouvions sur les enseignantes afin de conserver l'ambiance normale d'une classe, notre rôle s'est borné à interroger les enseignantes, en dehors des classes et à recueillir leurs travaux et les traces que laissait l'œuvre aux élèves à l'issue de la séquence. Nous ne sommes intervenue que dans les entretiens finaux, où nous avons rencontré les élèves et leur avons posé des questions sur leur réception et leurs souvenirs de l'œuvre.

1.4. Le contexte de la recherche

L'expérimentation s'est déroulée dans une école primaire de la proche banlieue de Bordeaux, école dotée également d'une maternelle et d'un collège, l'école Sainte-Anne du Bouscat, et dans une école primaire de Bordeaux, l'école du Bon Pasteur. Les élèves proviennent de classes sociales moyennes. La localisation géographique des familles est la ville de Bordeaux et les villes proches comme Le Bouscat, Eysines, Bruges. Ce sont des villes paisibles, avec un taux d'immigration peu élevé.

Les différentes phases ont donc été les suivantes :

Phase 1 : il s'agit d'un recueil de réponses des enseignantes en septembre aux questions suivantes :

> Pourquoi avez-vous choisi cette œuvre ?
>
> Que pensez-vous de cette œuvre ?
>
> Que pensez-vous des personnages européens qui y figurent ?

Cette première phase est destinée à identifier les raisons des choix des enseignantes et à vérifier si ces raisons relèvent du stéréotype.

Phase 2 : il s'agit du recueil des séquences et des différentes traces que les élèves en ont conservées, recueil organisé durant l'année solaire.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Phase 3 : un entretien a été mené avec les élèves des trois classes en fin d'année scolaire, durant le mois de juin. Les élèves ont été rencontrés individuellement. Les questions suivantes leur ont été posées :

Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

Que raconte-t-elle ?

Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

Le questionnaire sert à identifier tout d'abord ce que les élèves retiennent d'une œuvre et à voir si cela relève du genre, du sens, des personnages ou d'une autre raison. Il permet aussi d'interroger, le cas échéant, le lien existant entre leurs propres stéréotypes et ceux véhiculés par l'œuvre, ainsi que sur le lien entre ceux-ci et la mémorisation.

1.5. Le recueil de données

Nous avons, comme nous l'avons dit précédemment, réparti dans l'année scolaire le recueil de données. Trois périodes de recueil ont été organisées, avec des outils différents et complémentaires : recueil de séquences, questionnaire écrit, questionnaire oral. Nous voudrions souligner la complémentarité de ces outils, destinés à saisir de la façon la plus large, diverse et complète, ces données, fluctuantes et vivantes.

Ce recueil de données répond à la volonté de tenir compte de la complexité du sujet, d'en délimiter les contours par des outils souples et variés et également d'intervenir le moins possible dans les situations d'enseignement. En effet, le poids de l'attente institutionnelle peut induire des changements importants dans les pratiques et les discours des enseignants, aussi il nous a paru opportun de rester le plus à l'écart possible de la classe et de relever d'une façon très neutre les documents et informations.

Nous voulions donc ainsi dans un premier temps définir les modalités de recueil du matériel utilisé et présenter les objectifs et intentions qui ont présidé à leur déroulé : temps, acteurs, outils ont été choisis pour rendre la chercheuse capable d'analyser une situation qu'elle a voulue la plus authentique possible.

1.6. Le choix d'une démarche qualitative

1.6.1. La définition de la démarche qualitative

L'approche qualitative se définit généralement en opposition avec l'approche quantitative. Nous allons présenter brièvement dans un premier temps l'approche qualitative. Les recherches qualitatives renvoient à la qualité et au type de données recueillies et étudiées. Souvent, comme dans notre recherche, l'approche qualitative s'attache à l'analyse d'un faible nombre de données présentant des caractéristiques suffisamment intéressantes et pertinentes pour justifier ce choix et éclairer l'objet de la recherche. La façon dont est mené le recueil et sont analysées ces données peut aussi faire l'objet d'une recherche. Fréquemment, si l'on mène une analyse qualitative, c'est que l'on considère les données recueillies comme suffisamment profondes, complexes en termes d'apprentissage pour justifier ce choix. La démarche qualitative cherche donc à démêler la complexité d'une situation, de données, d'un objet. C'est la raison pour laquelle cette approche est choisie dans le cadre de la recherche-action qui cherche à privilégier la compréhension de processus complexes plutôt qu'à considérer la quantité d'occurrences, les statistiques… La recherche qualitative postule une compréhension du phénomène étudié.

Dans notre recherche, nous focalisons notre attention sur trois enseignantes, analysons les séquences qu'elles produisent et les effets que ces temps d'apprentissage ont sur leurs classes : c'est bien dans une approche qualitative que nous nous engageons, dans le but de comprendre et d'interpréter ce qui se produit dans ce temps pédagogique.

L'approche quantitative repose sur des données statistiques établies à partir d'échantillons soigneusement composés. Elle a pour objectif une production de connaissances qui puisse être utile pour la communauté de chercheurs.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

1.6.2. L'opposition entre l'approche qualitative et quantitative

L'opposition entre approche qualitative et quantitative de la recherche a été remise en question par plusieurs chercheurs, comme J.-M. De Ketele ou C. Maroy. Habituellement, on a recours à des approches plutôt quantitatives, mais les deux approches sont nécessaires et se complètent. L'opposition que l'on voyait entre le quantitatif, auquel on prêtait des valeurs d'objectivité, d'explication, de capacité à être reproduit et le qualitatif, perçu comme lié à la subjectivité, à une compréhension plus fine, mais non reproductible est remise en question. En effet, elle repose sur une assimilation entre l'expérimental et le quantitatif, alors même que l'expérimental peut être présent dans une recherche qualitative. Et de fait aussi, toute donnée, dès lors qu'elle est une réduction de la réalité et un codage de celle-ci, la transforme et peut faire l'objet d'une remise en question.

Mais cette opposition ne peut être retenue ; les deux approches peuvent se compléter. La qualité du travail du chercheur s'enrichira à combiner les deux. Certains domaines requièrent tout particulièrement cette double approche, comme celui des Sciences Humaines. Elle paraît la plus adéquate et pertinente pour comprendre les rapports humains, les apprentissages humains et les rapports sociaux. En didactique du français, les données quantitatives, portant sur les quantités de relevés, peuvent céder le pas, avec intérêt, à une approche qualitative favorisant la compréhension des phénomènes observés. C'est ce que nous visons dans notre recherche.

> L'opposition entre le quantitatif et le qualitatif n'est pas le bon débat, malgré le fait que les farouches partisans de chacune des approches ont des arguments qui méritent un examen attentif (De Ketele, Maroy, 2006, 219). Le vrai débat est celui de la qualité de la recherche : permet-elle de produire des connaissances nouvelles avec rigueur, c'est-à-dire en utilisant des démarches, quantitatives ou qualitatives, dont la valeur peut être vérifiée par la communauté scientifique (actuelle et future)[321] ?

La qualité de notre travail est étroitement liée à cela. En effet, celui-ci ne portant que sur un nombre réduit de travaux d'enseignants, selon quels critères peut-on considérer

[321] DE KETELE J.-M., « La recherche scientifique en éducation : quels critères de qualité ? », *Education Sciences and Society*, article consultable sur le site riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/38, consulté le 03.03.13.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

qu'elle a une réelle qualité ? J.-M. De Ketele en a identifié trois, la pertinence, la validité et la fiabilité.

> Chacun de ces trois critères sont à examiner selon trois aspects : la conceptualisation, le recueil et le traitement des données, l'énoncé des conclusions[322].

La pertinence est à ses yeux la qualité première, la plus importante ; la question à se poser est, dit-il : « Est-ce que je ne me trompe pas de … ? ». Il faut selon lui que la problématique de la recherche soit bien posée et circonscrite, que le cadre conceptuel soit pertinent et adapté et que le cadre problématique convienne également. Il faut donc que le chercheur soit en mesure de bien poser la problématique de la recherche mais il faut également que celle-ci puisse porter sur un domaine et un recueil de données qu'il puisse réellement analyser. Si ce domaine ne peut objectivement donner lieu qu'à un faible et difficile recueil, cela semble difficile.

> Bien poser le problème, c'est aussi ne pas s'embarquer dans un processus de recherche alors qu'un peu de bon sens et de réalisme montreraient que le chercheur n'est pas en mesure de produire des données quantitatives ou qualitatives pertinentes pour apporter une réponse adéquate à la question posée. Bien poser le problème, c'est aussi se souvenir que tout chercheur a dès le départ des hypothèses[323].

Bien identifier le cadre conceptuel signifie voir les différentes variantes procédant de ce cadre. Il est essentiel également de ne pas se tromper de recueil de données ; leur lien avec le cadre posé est un indice de qualité et de pertinence. Les modalités également selon lesquelles elles sont recueillies sont essentielles. C'est là qu'intervient le choix entre une approche qualitative ou quantitative : il faut, selon les cas, que cette démarche soit adaptée et rejoigne une des variables du cadre. Dans le cas de notre recherche, une recherche sur les stéréotypes, qui interroge profondément l'être humain et son fonctionnement, ses dits et ses non-dits, requiert, selon nous, une approche qualitative.

Cette partie, qui pose un cadre théorique, répond à notre souhait d'expliciter la démarche qui est la nôtre. L'analyse commencée précédemment (et qui sera poursuivie ensuite) sur les enseignantes associées à cette recherche et les classes dans lesquelles elle sera menée participe de notre volonté de clarté. Ceci n'a pas pour objectif de permettre la généralisation de cette démarche mais de bien préciser le cadre dans lequel

[322] *Ibidem,* p. 23.
[323] *Ibid.*, p. 24.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

elle s'est déroulée afin de permettre d'en voir à la fois les limites et les résultats qu'elle pourra apporter, modestement, à la réflexion sur les stéréotypes. Notre recherche est guidée par un souci scientifique : elle a pour objectif, en effet, une production de connaissances qui puissent être utiles pour la communauté des chercheurs et non uniquement la « production de connaissances utiles à tels types d'acteurs sur le terrain ici et maintenant »[324].

Le second aspect à considérer est la validité. C'est un critère central de la recherche puisque celle-ci a comme but, avant tout, de produire des connaissances scientifiques. Nombre de critères de validité ont été identifiés, tant la recherche est plurielle. J.-M. De Ketele invite à se poser la question : « Y a-t-il adéquation entre ce que je fais et ce que je crois faire ? ». Il est nécessaire pour cela de répondre à plusieurs critères : le premier est un critère de validité conceptuelle. Il faut que le chercheur utilise de façon adéquate les concepts qu'il utilise.

> Le chercheur peut avoir identifié les concepts pertinents pour étudier le problème posé, mais l'utilisation des concepts tout au long du processus de recherche et dans le rapport communiqué aux pairs peut révéler quelques failles de validité. C'est le cas chaque fois que les phénomènes dont parle effectivement le chercheur ne correspondent pas aux concepts déclarés ou annoncés, et réciproquement[325].

Il s'agit aussi de la validité méthodologique ; celle-ci doit correspondre à ce que le chercheur veut étudier. Il faut que le chercheur recueille les données comme il l'a annoncé, que le public étudié corresponde, et, enfin, que ces données soient vérifiables par les lecteurs. Fournir des éléments concrets, provenant des classes et ayant servi de base à notre recherche nous a paru essentiel pour fonder celle-ci et répondre à cette exigence de validité méthodologique, attendue du lecteur.

> (...) Rappelons que tout chercheur est censé indiquer dans son rapport le degré de validité qu'il peut raisonnablement déduire des différentes démarches méthodologiques effectives de sa recherche et fournir les informations nécessaires pour que le lecteur puisse à son tour faire sa propre évaluation du degré de validité méthodologique de la recherche[326].

---

[324] DE KETELE J.-M. et MARY C., « Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? » in Pacquay L., Crahay M. et De Ketele J.-L., *L'Analyse éducative en éducation,* Bruxelles, De Boeck, 2006, p.239.
[325] *Ibidem*, p. 30.
[326] *Ibid.,* p. 32.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

La validité des conclusions entre également dans ces critères de qualité. Il faut que la généralisation proposée *in fine* soit recevable par le lecteur et qu'elle ne soit pas faussée par divers biais que l'on pourrait trouver dans l'argumentaire.
En ce qui concerne notre travail, cette validité ne peut pas être recherchée uniquement dans une vérification de notre hypothèse initiale ; elle résidera dans l'apport de données concernant cette question et qui permettront de mieux en saisir la complexité. Il s'agira ici d'un relevé de données et de son analyse, d'une réflexion sur les outils proposés dans le protocole suivi par les enseignantes et des pistes que ces conclusions ouvrent pour la formation à venir des enseignants.

Le dernier aspect essentiel est, selon J.-M. De Ketele, la fiabilité. Ce critère permet de dire que ce qui a été trouvé et est affirmé par le chercheur peut être étendu à d'autres recherches. Elle peut être considérée sous l'angle de la conceptualisation, du recueil des données et des conclusions.
Pour notre recherche, cette fiabilité repose avant tout dans les références scientifiques que nous avons utilisées. D'un point de vue théorique, ces réflexions sur ces références, ces croisements s'inscrivent dans cette recherche de fiabilité. D'un point de vue méthodologique, nous avons voulu expliciter le plus possible notre démarche et en analyser tous les constituants, afin de répondre à cette attente. Il s'agit de produire des connaissances d'une façon indépendante du chercheur qui les produit et qui soient généralisables.

Ainsi, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les choix que nous avons effectués sont en lien avec ces attentes : la dimension qualitative de la recherche est liée au sujet traité et à son intrication étroite avec la psychologie des sujets enseignants. Il ne s'agit pas ici de voir combien d'enseignants ont des stéréotypes et les utilisent, attendu que tous en ont, mais d'identifier la façon dont ils les utilisent dans leurs séquences. Les données recueillies l'ont été en fonction de la problématique. Les divers temps où ces éléments ont été prélevés auprès des élèves et des enseignants ont vocation aussi à doter la recherche d'une plus grande fiabilité. Enfin, le fait de varier les procédés et de faire alterner l'écrit et l'oral est destiné à fournir au chercheur des données observables plus objectivement et sur lesquelles travailler en limitant l'intervention d'une quelconque subjectivité.

La communication faite au fil des pages et les conclusions tirées répondent aussi à un souci scientifique ; elles sont guidées, comme nous l'avons dit, par la volonté de produire des connaissances généralisables.

> Le problème de la fiabilité des conclusions est d'examiner si les conclusions énoncées dans un rapport de recherche sont suffisamment indépendantes du chercheur au point de pouvoir être énoncées de façon équivalente par d'autres chercheurs[327].

Les recherches effectuées en didactique du français relèvent plus souvent du qualitatif que du quantitatif car le chercheur se donne souvent pour objectif d'étudier des classes et des outils spécifiques. Ces résultats doivent pouvoir être utiles à la recherche d'où ils proviennent mais ils peuvent aussi être portés à la communauté des chercheurs dans la mesure où leur portée dépasse le cadre de leur conception.

2. La recherche-action, une démarche praxéologique et écologique

Après le recueil de données, nous souhaitons présenter maintenant la démarche choisie pour notre recherche, démarche qui s'inscrit dans la recherche-action[328].

Dans les milieux de la recherche, il existe un débat sur les liens entre recherche et action. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, ce débat est devenu aujourd'hui plus aigu autour de la recherche-action. Tourné vers le savoir et la recherche, le chercheur ne cherchait pas à agir sur le terrain. De plus, l'action était souvent dévalorisée par rapport à la connaissance. Une démarche praxéologique, telle qu'est celle de la recherche-action et que nous adopterons dans notre recherche, cherche à renouveler ce lien, comme Lewis l'a fait.

> La praxéologie est une démarche construite (visée, méthode, processus) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (à tous les niveaux d'interaction sociale) dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences. (…) La praxéologie vise à dégager le savoir compris dans l'action, ou le savoir à inventer par

[327] *Ibid.,* p. 35.
[328] Voir l'annexe 4.

> l'action pour qu'elle soit plus performante. L'action est source de connaissances ; ce n'est pas une connaissance appliquée. Je pars du postulat que les praticiens compétents en connaissent ordinairement plus que ce qu'ils peuvent en dire. Ils font preuve d'une sorte de « savoir dans l'action » (knowing in practice) dont la plus grande partie est tacite[329].

C'est ce à quoi nous nous emploierons dans notre recherche, qui vise à dégager le sens produit par tel ou tel personnage européen et les stéréotypes qui l'accompagnent et en même temps à inventer un nouveau savoir, par les approches didactiques ou les choix réalisés par les enseignants.

Notre démarche sera aussi écologique : elle s'appuie sur le terrain, sa réalité et son immédiateté.

> Il s'agit d'une expérience s'inscrivant dans le monde réel, dans une histoire concrète, et pas seulement dans le monde de la pensée (..) ; de ce point de vue, chaque opération a un caractère irréversible (…)[330].

La complexité du terrain est à considérer aussi : dans la recherche-action, le propre de l'objet à étudier et du contexte est qu'ils sont changeants, fluctuants, différents en fonction des lieux, des milieux, des interactions entre les différents acteurs. La relation à ce milieu confère à cette recherche des traits particuliers en termes objectifs et d'effets produits.

> Par leur prise en compte du milieu réel, scolaire dans notre cas, les recherches à caractère fortement écologique ont l'avantage de construire des liens entre le milieu de la recherche et celui étudié. Et, par leur prise en compte des contraintes et des caractéristiques du terrain, ces recherches écologiques facilitent souvent l'utilisation de leurs résultats par les acteurs du terrain[331].

C'est là l'objectif de notre recherche : identifier les questions posées par la présence de stéréotypes dans les œuvres et les problèmes que cela induit, montrer également les utilisations pédagogiques qui peuvent en être faites et favoriser l'interaction entre chercheurs et enseignants sur le terrain. Les interactions incessantes entre la recherche et l'action permettent de nourrir l'une et l'autre et de favoriser des effets sur le terrain.

---

[329] LHOTELIER A. et SAINT-ARNAUD Y., « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales,* article consultable sur le site http://id.erudit.org/iderudit/301279ar, consulté le 15.06.13.

[330] DELORME C., *De l'animation pédagogique à la recherche-action, perspectives pour l'innovation scolaire,* Lyon, Chronique sociale, 1982, p. 76.

[331] *Ibidem,* p. 198.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

3. Les stéréotypes chez les enseignants

Nous nous proposons dans cette recherche d'étudier les stéréotypes présents à la fois dans les œuvres et dans les séquences proposées par les enseignants. Comme nous l'avons montré précédemment, dès que l'on fait référence à un personnage issu d'un autre peuple, d'une autre culture, l'on remarque la présence de stéréotypes. Ces stéréotypes sont indissociables de la formation de l'être humain. Ils l'aident à constituer sa personnalité et le rattachent à un groupe ethnique, une culture,… Ils lui donnent des éléments communs, d'appartenance, d'identification aux autres et, partant, de distinction des Autres. Ils sont donc nécessaires à la construction de l'enfant. Présentant aussi un caractère d'étrangeté, ils participent à l'exotisme d'un texte et sont donc recherchés par le lecteur, comme nous l'avons souligné, et ce, d'autant plus qu'ils correspondent à un discours partagé, simpliste et rassurant sur l'Autre.

3.1. Les stéréotypes et la liberté de l'enseignant

Plusieurs niveaux de stéréotypies apparaissent dès lors dans notre étude : les stéréotypes seront présents chez l'enseignant en tant qu'être humain. Construit dans cette double tension d'identité et d'altérité, ce dernier a en lui tout un ensemble de stéréotypes liés à sa vie, à son éducation, à son histoire. Sa vision des Autres comporte des stéréotypes. Cependant, ces stéréotypes sont concurrencés par ceux qu'impose l'institution « école ». En effet, lorsque l'on interroge les enseignantes qui ont choisi de faire étudier *Otto* à leurs élèves sur les raisons de leur choix (choix de l'œuvre en raison des stéréotypes d'Européens y figurant, vision qu'elles veulent promouvoir auprès de leurs élèves), les réponses données sont les suivantes :

> S. C'est la dimension historique qui m'intéressait.
>
> C. Cela montre le problème allemand durant la guerre.
>
> E. C'est un peuple en guerre que l'on voit.

Et quand il s'agit de parler plus précisément des peuples eux-mêmes et de la vision qu'ils en ont à la lecture de cette œuvre, la question étant « que voulez-vous montrer de ces peuples à travers ces œuvres ? Quelle image en avez-vous vous-même ? », les réponses sont celles-ci :

> S. Les Allemands souffrent mais jouent un rôle aussi dans la guerre. Les Américains sont vus comme des sauveurs.
>
> E. Le fait que l'Américain soit un Noir est intéressant. Cela montre aux élèves qu'il y a des Noirs qui ont combattu et sauvé l'Europe. Je trouve que c'est bien que les élèves voient cela.
>
> C. La vision est nuancée : il y a des bons et des mauvais de chaque côté. C'était comme cela.

Les enseignantes étaient invitées à répondre de façon très personnelle, si elles le souhaitaient, à cette question. A la question de savoir quelles images elles ont des peuples, deux des réponses données par les enseignantes renvoient à des stéréotypes, notamment en ce qui concerne l'Américain : est relevé le fait qu'il apparaît comme un « sauveur ». Ces remarques relèvent de stéréotypes liés aux peuples (le peuple américain a sauvé la France des Nazis durant la Seconde Guerre mondiale) : la vision est simpliste et partagée. Peu d'informations la nuançant apparaissent, même de nos jours. À peine commencent à paraître des articles présentant la face sombre du débarquement, avec ce qu'il a comporté d'exactions sur les populations européennes[332].

Pour le reste, nous remarquons également dans les propos des deux enseignantes une volonté de nuancer les stéréotypes des enfants : tous les Américains ne sont pas des Blancs et la vision de cette guerre ne peut pas être manichéenne. Elles manifestent le souhait de donner une vision plus complète et plus complexe de la réalité à leurs élèves : « les Allemands souffrent ». Le stéréotype n'est plus donné ici de façon brute, première; le discours des enseignantes procède de cette première donnée et réagit par rapport à elle, veut prendre du recul. Il présuppose un discours habituel duquel elles se démarquent. Elles souhaitent en effet une prise en compte de la réalité de l'époque : la littérature permet donc pour elles de découvrir une autre face de la guerre ou d'un peuple trop longtemps occultée par les discours historiques.

Nous remarquons également que les réponses se situent toujours à un niveau professionnel. À aucun moment, sur tel ou tel personnage, une enseignante ne se laisse aller à une opinion personnelle. Interroger un enseignant dans une situation

[332] « 1944 : vols et crimes, le dossier noir des soldats américains en Normandie », article consultable sur le site http://basse-normandie.france3.fr/2013/09/15/1944-viols-et-crimes-le-dossier-noirs-des-soldats-americains-en-normandie-318763.html, consulté le 24.02.14.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

professionnelle entraîne le plus souvent une réponse professionnelle. Ceci nous a paru devoir être souligné. Cette réaction correspond à l'image que l'enseignant veut donner de lui-même, à ce qu'il considère comme attendu par la société.

En effet, les textes officiels, s'ils s'accordent à laisser une liberté à l'enseignant, ne la posent que dans le domaine pédagogique, et jamais au niveau des idées. Cette dimension est gommée. Tout au plus lui accorde-t-on la possibilité d'avoir le droit d'exercer sa religion, en distinguant espace privé et espace public. Des droits qu'octroie la Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen[333], les deux premiers sont absents de tous les textes sur l'enseignement. Le professeur, adhérant de fait aux injonctions ministérielles, ne peut dès lors exercer sa liberté que dans la façon dont il va les mettre en pratique. Lorsqu'il est question de la liberté d'opinion, elle ne concerne, dans les dix compétences de l'enseignant[334], que les élèves. La première compétence rappelle ceci :

> Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent de l'État, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, la liberté d'opinion et les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles. Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogique dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels; il connaît les droits et les devoirs des fonctionnaires. L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement[335].

Les opinions personnelles de l'enseignant sont donc invitées à disparaître, ou tout au moins à se taire, dès lors qu'il entre en fonction. La dimension personnelle est gommée devant la fonction. Mais dans la pratique de la classe, même si l'enseignant fait preuve de neutralité et d'impartialité, comme l'État le lui demande, ses opinions, les stéréotypes qu'il porte réapparaissent. Ce sera le premier objet de notre étude. Ces stéréotypes peuvent apparaître de plusieurs façons, soit dans le choix qui est fait de

---

[333] *Déclaration Universelle des droits de l'homme*, article 18 : « Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion, ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites ». Article consultable sur le site http://www.un.org/fr/documents/udhr/; consulté le 08.04.14.

[334] Ministère de l'Éducation Nationale, *Les dix compétences de l'enseignant ;* voir l'annexe 6.

[335] *Ibidem.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

certaines œuvres plutôt que d'autres, soit dans la façon de les traiter : il s'agira là des passages choisis ou du message délivré.

> Il n'y a pas à hésiter : le seul sens raisonnable du mot de liberté, ici comme en tout autre domaine, c'est l'exercice d'un droit qui a pour limite le droit d'autrui, la société restant le juge et le garant du respect réciproque de cette limite de part et d'autre. Il est donc non seulement légitime, mais nécessaire que l'État intervienne pour s'assurer que celui qui réclame la liberté d'enseigner n'a pas tout simplement l'intention d'exploiter l'enfant avec le concours de l'indifférence ou de l'ignorance des familles. (…) Elles (les limites) ne constituent ni des contradictions au principe même de cette liberté ni des restrictions à son application, mais de simples moyens de défense contre les abus qui pourraient se produire sous le nom de la liberté même qu'ils violeraient[336].

Les enseignants, comme le soulignent Annie Le Fustec et Pierre Sivan, n'abordent que rarement des textes qui posent de vrais problèmes. Comme le soulignait en 2002 Gérard Langlade, leurs corpus relèvent d'une littérature restreinte[337]. Celle-ci élimine les textes « forts, ceux qui provoquent des émotions et des réactions affirmées [338]». Ces auteurs soulignent le fait que les enseignants choisissent toujours des textes consensuels. Si certains thèmes comme le racisme, l'exclusion, l'exploitation des autres sont évoqués, ils le sont d'un point de vue moral, et la question est déjà tranchée avant même qu'elle soit posée. Ils sont à condamner.

> La crainte de rupture du consensus est nettement perceptible[339].

Les vraies réflexions, les vrais débats sont évités dans les classes. Il n'y a que rarement une réflexion sur les idéologies véhiculées par ces textes.

> Nous esquivons volontiers aussi, dans l'étude des textes, la violence des affrontements idéologiques, pour préserver un consensus trompeur. Le débat d'idées (…) a rarement lieu dans nos classes (…)[340].
>
> Quand mettons-nous réellement les élèves face à des prises de position vraiment dérangeantes ?

---

[336] Institut Français de l'Éducation, « Liberté de l'enseignement », article consultable sur le site http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3059, consulté le 10.06.13.

[337] LANGLADE G., « La littérature restreinte de l'enseignement des Lettres. Réflexion sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », in *Tréma,* n°19*,* 2002.

[338] LE FUSTEC A. et SIVAN P., « Lectures sans esquives », in *Le Français aujourd'hui,* n°145, 2004, p. 53.

[339] *Ibidem,* p. 52.

[340] *Ibid.,*p. 54.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Les pratiques de lecture méthodique et analytique ont constitué une avancée didactique, mais l'esquive des débats est très fréquente.

> (..) Quand un véritable travail d'interprétation est mené et que du sens est construit, il n'en reste pas moins que la plupart du temps les significations idéologiques sont contournées[341].

Le corps enseignant favorise ainsi un discours consensuel qui esquive les questions idéologiques. Il se fait l'écho d'une parole institutionnelle qu'il pense devoir relayer. Nous remarquons ceci dès l'énoncé des raisons qui ont présidé au choix du texte: la lecture des enseignantes s'inscrit dans une parole partagée, soit d'un point de vue historique, soit en accord avec les thèmes traités actuellement (le rôle de certaines parties de la population ou de certains peuples dans la libération de la France et de l'Europe). Leur choix porte sur un texte en lien avec l'histoire, ce qui peut décharger celui-ci d'une part de la subjectivité que pourrait comporter une approche littéraire.

3.2. Les sources des stéréotypes des enseignants

L'enseignant apparaît ici dans sa dualité, être humain constitué de stéréotypes et agent de l'État devant répondre à des fonctions et avoir un langage adapté. Or, comme le dit R. Amossy[342], les stéréotypes sont « rigides et résistants au changement ». On a cherché d'abord l'origine des stéréotypes dans la psychologie à la suite des travaux de Theodor W. Adorno.

> Cette perspective dite psychodynamique emprunte à la psychanalyse certains de ses concepts pour faire dériver le préjugé et le stéréotype de problèmes individuels et de conflits intrapersonnels. En d'autres termes, la source des représentations hostiles de l'Autre serait à rechercher dans un dynamisme psychique, dans la structure profonde de la personnalité, plus que dans les contraintes intrinsèques à la vie sociale[343].

La source des stéréotypes a pu être rattachée aussi aux tensions sociales, selon la théorie dite des conflits sociaux. Muzafer Sherif introduit cette théorie qui veut que l'on construise ses stéréotypes dans des situations de compétitivité. Quoi qu'il en soit, ces derniers jouent un rôle important dans la construction de l'individu et son identité

[341] *Ibid.,* p. 56.
[342] AMOSSY R. et HESCHEBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société,* Armand Colin, 2011, p. 35.
[343] *Ibidem,* p. 42.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

sociale. Il convient de distinguer ces deux aspects de la construction de la personne. En effet, l'identité personnelle, selon Gustave N. Fischer, est un processus psychologique de représentation de soi qui se traduit par le sentiment d'exister dans une continuité en tant qu'être individuel et d'être reconnu comme tel par les autres ; l'identité sociale est un processus de représentation de soi résultant des interactions concernant son appartenance sociale. Ainsi, les identités sociales de chaque être humain correspondent à ses appartenances sociales. Un enseignant aura donc une identité sociale liée à sa fonction, et le souci de répondre aux attentes et de se conformer aux stéréotypes de ce groupe.

> L'adhésion à une opinion entérinée, une image partagée, permet par ailleurs à l'individu de proclamer indirectement son allégeance au groupe dont il désire faire partie. Il exprime en quelque sorte symboliquement son identification à une collectivité en assumant ses modèles stéréotypés. Ce faisant, il substitue à l'exercice de son propre jugement les manières de voir du groupe dans lequel il lui importe de s'intégrer. Il revendique en retour la reconnaissance de son appartenance. C'est dans ce sens que le stéréotype favorise l'intégration sociale de l'individu[344].

La convergence même des prises de positions, les opinions partagées par un même groupe créent un sentiment d'appartenance. Elles servent à souder le groupe et donnent à ses membres une image positive de celui-ci et, partant, d'eux-mêmes.

> Les représentations stéréotypées sont fonctionnelles même quand elles sont déformées. Il apparaît en effet que si nous avons tendance à accentuer les similitudes entre membres d'un même groupe (l'*endogroupe*, en anglais *ingroup*), c'est souvent pour nous valoriser au détriment des autres, de l'*exogroupe* (en anglais *outgroup*). Projeter une image unifiée permet de les confronter pour mieux les évaluer ; comparaison qui, à la lumière des expériences menées sur le terrain, semble tourner généralement à l'avantage du groupe auquel appartient l'évaluateur. Selon la théorie de l'identité sociale, ce favoritisme permet au sujet d'accroître le sentiment qu'il a de sa propre valeur. Le prestige attaché à l'image du groupe par rapport auquel il est amené à se définir rejaillit nécessairement sur l'idée qu'il se fait de lui-même[345].

Dans bien des cas, le sentiment d'appartenance à un groupe génère en même temps une dépréciation de l'autre groupe. Ces images que véhiculent un groupe ou des individus jouent un rôle important également dans la cognition sociale. L'information, et particulièrement, l'information sociale dépend fortement de cela. La façon dont est

[344] *Ibid.*, p. 45.
[345] *Ibid.,* p. 47.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

retenue une information, dont elle est stockée, utilisée, doit beaucoup à cela. Le stéréotype ne peut donc plus être uniquement vu comme un élément à dépasser ou annihiler, il est à prendre en compte, et tout particulièrement dans le champ scolaire, en ce qui concerne le traitement de l'information.

3.3. L'utilité des stéréotypes pour l'apprentissage

Pour une personne ou un groupe, mais aussi dans le milieu scolaire, face à une information, le stéréotype pousse la personne à choisir certains traits, à les retenir plus que d'autres. Ceux qui correspondent à nos stéréotypes, à nos savoirs déjà acquis prennent un relief plus grand que les autres et sont davantage retenus. Le choix et la mémorisation sont donc liés à ces strates de connaissance, de représentation du monde qui sont déjà là dans la personne et qui conditionnent son rapport au monde, à l'information et à la connaissance.

Notre étude portant sur la lecture, il est à noter que la place et le rôle du stéréotype dans celle-ci sont très importants. En effet, les séquences que nous étudions sont des séquences de lecture d'œuvres et même lorsque, comme c'est le cas pour l'une d'entre elles, il y est question d'écriture, elle est mise au service de la compréhension et de la lecture d'une œuvre intégrale. La construction du sens pose la question de la place du stéréotype. En effet, comme nous l'avons montré précédemment, lire, c'est construire un sens à partir des informations données par le texte et plus encore, devrions-nous dire, sélectionnées par le lecteur. Le lecteur doit rassembler des informations diverses, éparses, et donner sens à ce relevé. Pour cela, il utilise les modèles qu'il a intégrés et interprète ce qu'il relève dans le texte en fonction de sa conformité ou non à ces modèles. Plusieurs actions interviennent dans ce procédé de lecture : sélection des informations, élagage de ce qui ne correspond au stéréotype, assemblage des différentes parties ou informations, déchiffrement de l'ensemble.

> En bref, le lecteur active le stéréotype en rassemblant autour d'un thème (…) un ensemble de prédicats qui lui sont traditionnellement attribués. Il le fait par un processus :
>
> - de sélection : il choisit les termes qui lui paraissent pertinents ;
> - d'élagage : il renvoie au rang de restes et de détails ce qui n'entre pas dans ce schéma ;
> - d'assemblage : il réunit des portions de discours dispersés dans l'espace de l'œuvre ;

- de déchiffrement : il interprète dans son sens des notations indirectes (…).

> Le stéréotype est donc mis en place à partir d'une véritable activité de déchiffrement qui consiste à retrouver les attributs d'un groupe, d'un objet (...) à partir des informations variées[346].

Comme nous l'avons vu précédemment, il n'y a pas de lecture sans stéréotype. Celui-ci entre obligatoirement dans cette activité. Il constitue une grille de lecture du texte, et ce, tout autant pour les enseignants que pour les élèves. La prégnance du stéréotype dans le choix des œuvres et la lecture qui en est faite est très importante, et cette réalité, longtemps méconnue, est prise en compte dans les théories de la lecture faisant suite à celle d'U. Eco sur la coopération interprétative. Dès lors qu'il y a interprétation, dès lors qu'il s'agit de combler les blancs du texte ou d'établir des inférences, il est fait appel à la culture encyclopédique du lecteur, et celle-ci s'appuie sur les stéréotypes qu'il possède.

Il en sera de même pour les élèves, pour qui les stéréotypes jouent un rôle dans l'approche et la lecture des textes. Ils servent à précadrer le texte, à reconnaître des schémas qui donnent sens.

> C'est bien entendu en le rapportant aux modèles préétablis de la collectivité que le lecteur dégage le schème stéréotypé. Il faut que la représentation littéraire renvoie à une image culturelle d'ores et déjà familière pour qu'il puisse la retrouver[347].

Mais ces stéréotypes peuvent devenir un obstacle à la lecture, si les jeunes lecteurs ne reconnaissent pas les stéréotypes existants. Ceux-ci renvoient, en effet, à des schèmes collectifs, à une culture encyclopédique qui pour certains élèves reste réduite.

> Il faut en effet tenir compte, dans l'enseignement de la lecture, du savoir encyclopédique souvent réduit des élèves et de leur manque de familiarité avec les schèmes collectifs qui ne participent pas de leur bagage culturel[348].

Les différents types de stéréotypes interviennent dans le processus de lecture. Ils servent à comprendre le texte, qu'ils soient verbaux, thématiques ou narratifs. Le stéréotype suppose donc que le texte n'existe pas seul, qu'il a besoin pour exister de la collaboration du lecteur. C'est, comme nous l'avons dit précédemment, en cette

[346] *Ibid.*, p. 74.
[347] *Ibid.,* p. 75.
[348] *Ibid.,* p. 75.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

reconnaissance des stéréotypes que consiste d'abord la lecture. Comme le dit R. Amossy, ce sont les inférences faites à partir de schèmes préexistants qui vont permettre d'interpréter le texte : ce pourra être des scénarios intertextuels, situationnels. Plus le jeune lecteur possède ces scénarii, plus le déchiffrement sera aisé et pertinent.

> L'activation du stéréotype dépend donc à la fois de la capacité du lecteur à construire un schème abstrait et de son savoir encyclopédique, de la *doxa*, de la culture dans laquelle il baigne[349].

Les stéréotypes sont datés et appartiennent à un temps et à une culture. Ils font partie de l'imaginaire collectif contemporain du lecteur. La stéréotypie porte dès lors sur les macrostructures et les microstructures.

> (...) Les notions spécifiques de cliché et de stéréotype perdent de leur autonomie et s'intègrent (...) dans une stéréotypie généralisée au sein de laquelle tous les niveaux contribuent à l'interaction du texte et du lecteur[350].

Mais la lecture du texte ne consistera pas uniquement à retrouver et à reconnaître ces stéréotypes; pour la plupart des lecteurs, il s'agira aussi de voir en quoi ce texte trompe leur attente, modifie les schèmes qu'ils attendent.

> En effet, nombreux sont ceux qui évaluent une œuvre à sa capacité à infléchir, modifier et éventuellement bouleverser les habitudes et les idées toutes faites du public de son époque. (...) L'art « culinaire » serait celui qui satisfait le désir de voir le beau reproduit sous des formes familières, confirme la sensibilité dans ses habitudes ; la grande œuvre serait au contraire celle qui « dépasse », « déçoit » ou « contredit » l'attente de son premier public[351].

L'œuvre étudiée par les enseignantes, *Otto* de Tomi Ungerer, répond bien à cela : en effet, l'élève retrouve dans *Otto* les stéréotypes des Allemands avec la présence des Nazis, la guerre, la déportation. Plusieurs traits de ce peuple figurent dans l'œuvre et constituent des points d'appuis pour le jeune lecteur : le peuple allemand a joué un rôle très négatif dans la Seconde Guerre mondiale ; les Nazis étaient hostiles aux Juifs et avaient planifié leur disparition.

Cependant, dans le même temps, cette œuvre ne s'en tient pas à ces données : le peuple allemand n'est pas uniquement bourreau mais victime à son tour, l'opposition entre Juifs et Allemands est dépassée et toute l'œuvre célèbre l'amitié possible entre ces deux

[349] *Ibid.,* p. 78.
[350] *Ibid*., p. 78.
[351] *Ibid.,* p. 78.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

parties du peuple allemand que l'on a voulu opposer. L'album *Otto* force le lecteur à dépasser ses stéréotypes.

La compréhension première du texte s'appuie sur la reconnaissance de stéréotypes ; il est important pour entrer dans l'œuvre que le jeune lecteur puisse s'appuyer sur ces eux. Mais, dès lors que cette reconnaissance est déçue, le lecteur cherche à colmater les blancs du texte et l'on peut parler alors d'interprétation. Dans l'œuvre, le sens apparaît dans cette béance du texte, entre attente du lecteur et proposition de l'auteur : c'est là que se crée cette réflexion à laquelle Tomi Ungerer mène son lecteur sur la condamnation de toute violence, préjudiciable à tous.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

CHAPITRE 2 :

LA PLACE DU STÉRÉOTYPE DANS LA LECTURE

1. Stéréotypes et lecture

Ainsi, la lecture repose-t-elle sur une reconnaissance d'éléments microtextuels ou macrotextuels. Pour J.-L. Dufays, lire consiste à apprendre à maîtriser des stéréotypes, repérer des constellations figées, des schèmes partagés par une communauté. Souvent, dans les séquences didactiques, le découpage même souligne ces schèmes présents dans le texte, et qui servent de point d'appui à la mémorisation du texte par les élèves.

Le premier stéréotypage consiste donc en un précadrage : l'apprenant a besoin de se faire une représentation du savoir à acquérir qui soit tout à la fois simplifiée, aisée à comprendre et à apprendre et qui soit en même temps partagée par la communauté des apprenants. Ceci correspond à l'effort des élèves d'échapper à une surcharge cognitive mais s'explique aussi par le besoin de disposer de références communes.

La place de la reconnaissance des schèmes dans la mémorisation est importante. Cependant, bien évidemment, la lecture va dépasser ces clichés. Elle va porter sur le jeu du texte avec ceux-ci et leur dépassement. Néanmoins, la mémorisation prendra appui sur ce que le lecteur a reconnu comme stéréotypes. Même quand le nouveau savoir construit est très complexe, il fait l'objet *in fine*, pour la mémorisation, d'une simplification, d'une réduction qui s'appuie sur les éléments préalablement installés et qui est reconnue et partagée par tous.

La culture dans laquelle a baigné l'élève depuis son enfance joue un rôle dans l'approche du savoir mais aussi dans la mémorisation. Lorsqu'un savoir paraît trop étranger, le lecteur s'arrête dans son apprentissage, marque une pause qui est définitive pour les uns peut-être, momentanée pour les autres. En effet, ceux qui abandonnent s'en

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

tiennent à un apprentissage que J.-L. Dufays qualifie de fonctionnel : il s'agit d'intégrer le nouveau savoir à un cadre préexistant. J.-L. Dufays dit qu'intervient ensuite une phase de suspension, de doute, d'ignorance. Le processus peut s'interrompre pour ces élèves que leur milieu culturel n'a pas préparés. Ensuite intervient une phase de réouverture du processus qui va permettre de remplacer les anciens savoirs par des nouveaux ou de rajouter les nouveaux à ceux-ci. Ceci permet d'aboutir à un véritable apprentissage réflexif, par la création de nouveaux stéréotypes.
Une remarque importante doit être faite ici sur les connivences qui existent bien souvent entre certaines formes de savoir et certaines catégories socioculturelles. Moins on a reçu de connaissances « scolaires » dans son enfance et dans son milieu d'origine, plus on aura tendance à résister aux nouveaux savoirs qui nous sont proposés – en les stéréotypant à l'excès – et à les traiter d'une manière qui sera qualifiée de « scolaire » par les agents de l'école.

Les théories de la réception ont mis l'accent sur le rôle du lecteur dans la lecture, qui apparaît comme incontestable désormais. Les travaux menés par R. Amossy et J.-L. Dufays soulignent, quant à eux, le rôle essentiel que joue aussi le stéréotype dans l'acte de lire. En effet, nombre de stéréotypes ont traversé les siècles, imprimant aux œuvres les plus connues et les plus étudiées un sens que l'on ne peut ignorer. Ces stéréotypes sont venus se greffer, se surajouter au sens du texte ; ils ne proviennent pas du texte lui-même mais peuvent procéder de ce que l'on sait de la vie de l'auteur, de ses traits saillants, de ce que l'histoire a retenu de ses orientations. Ce sont les stéréotypes de discours et commentaires tenus sur les œuvres.

> Le fait que nombre de stéréotypes aient traversé les âges et les cultures assure certes une durée très longue à certains effets de sens. Cependant, le fait que de nombreux stéréotypes du passé soient aujourd'hui tombés en désuétude empêche d'affirmer que des effets d'un texte lui sont immanents, attachés de manière définitive[352].

[352] DUFAYS J.-L, GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe,* De Boeck, 2005, p. 71.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2. Stéréotype et réception

Inscrite dans un siècle, une histoire et une culture, l'œuvre n'est jamais exempte de stéréotypage. En effet, la construction du sens de l'œuvre procède d'une reconnaissance de stéréotypes et d'une combinaison entre ceux de l'auteur et ceux du lecteur. Le texte en effet échappe à son auteur ainsi qu'au lecteur et se charge de sens liés à son contexte d'écriture et de parution. La lecture est un jeu de reconnaissance de ces stéréotypes, que le lecteur identifie plus ou moins selon sa culture, son siècle, …
Trois « acteurs » sont en jeu dans cet acte de lire : l'auteur, le lecteur, l'œuvre produite. La lecture est au centre des trois.

> (...) Dans le champ de la lecture, qui est le seul à jouer un rôle réel, seule une partie des intentions de l'auteur et des potentialités de l'œuvre sont perceptibles, mais (...) en revanche, une série de significations sont le fait du seul lecteur[353].

Ainsi, la lecture est un acte complexe qui se construit avec le texte de l'œuvre, les possibilités de sens ouvertes par la lecture et les stéréotypes venus s'y greffer, au fil des siècles et des lecteurs. Il est clair que ces théories de la lecture, qui se sont de plus connues grâce aux ouvrages de vulgarisation et à leur prise en compte dans les textes officiels et les formations des enseignants influencent les mises en œuvre pédagogiques. Il est nécessaire d'en prendre conscience pour comprendre les évolutions et les choix actuels. Après avoir d'abord touché le lycée, puis le collège, ces changements en viennent maintenant à l'école primaire[354].

[353] *Ibid.,* p. 73.
[354] Voir les annexes 1 et 2.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

CHAPITRE 3 :

LES STÉRÉOTYPES DANS L'ŒUVRE ÉTUDIÉE

1. Les stéréotypes comme outils de lecture

Les stéréotypes, dont nous avons évoqué ci-dessus la diversité et le rôle très ambivalent, jouent un rôle important dans la lecture littéraire. Le lecteur, entrant dans l'œuvre, reconnaît un certain nombre de stéréotypes, ce qui lui permet de caractériser l'œuvre, du point de vue du genre, du registre,… et d'installer des attentes de lecteur.

Dans les œuvres de la liste de référence du cycle 3, les stéréotypes que le lecteur peut trouver, identifier et utiliser sont de natures différentes : les premiers stéréotypes que présentent ces œuvres sont des stéréotypes socio-culturels. Ces stéréotypes sont ceux que l'on rencontre dans la société, qui se trouvent dans les discours des familles, dans les médias. Ils sont marqués par des idéologies, des visions réductrices des autres, des idées toutes faites.

Mais d'autres stéréotypes peuvent être utilisés par le jeune lecteur pour aborder les œuvres de cette liste : ce sont des stéréotypes littéraires, liés aux distinctions établies par la rhétorique dans l'Antiquité. En ce qui concerne l'*elocutio*, ce peut être des conventions soit liées à la langue, soit, fréquentes dans la littérature traitant de personnages d'autres pays, des connotations, mélioratives ou péjoratives. Les stéréotypes peuvent relever aussi de la *dispositio* et consister en des séquences stéréotypées, des structures attendues. Le lecteur reconnaît dans ce cas un enchaînement de faits qui lui est familier, ou des détails, comme les sentiments ou les attitudes d'un personnage, qui correspondent à telle ou telle situation, de façon figée. Les stéréotypes

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

liés à l'*inventio* sont particulièrement intéressants pour notre étude : la façon dont un personnage est présenté de façon éthique, par le rôle qui lui est dévolu dans le schéma actantiel (héros, adjuvant ou au contraire opposant), ainsi que les valeurs qui lui sont attachées sont d'une grande importance pour l'interprétation de l'œuvre.

> Les codes relevant de l'*inventio* consistent dans les différents systèmes axiologiques et idéologiques qui permettent au lecteur de dégager les valeurs véhiculées par le texte. Tout lecteur dispose dans sa mémoire d'un certain nombre de ces schémas abstraits, qui lui permettent par exemple d'évaluer la portée éthique des actions des personnages d'un récit ou de partager lesdits personnages en « bons » et en « mauvais », mais aussi d'interpréter un récit quelconque de manière allégorique[355].

2. La lecture d'une œuvre, *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer

Après avoir souligné la place des stéréotypes que l'on peut trouver dans les œuvres et dans la lecture, nous allons procéder à la présentation de l'œuvre qui a été étudiée par trois enseignants participant à l'expérimentation, *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche*[356] de Tomi Ungerer. Nous présenterons les grands axes, les principales opérations de la compréhension dont la chronologie peut être aléatoire en fonction des contenus, des situations évoquées et des sujets.

La compréhension de l'œuvre commence par une « pré-réception » : le lecteur mobilise les connaissances et les valeurs qu'il a, les codes dont il dispose, pour entrer dans l'œuvre. Une œuvre n'est donc pas reçue de façon identique par les différents lecteurs. L'orientation de la lecture de l'œuvre se fait en fonction des intérêts du lecteur, selon qui il est et ce qu'il est, adulte, enfant, en position de lecteur scolaire ou abordant une

[355] DUFAYS J.-L, GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe,* De Boeck, 2005, p. 106.
[356] UNGERER T., *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche,* Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 2004.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

œuvre dans le cadre privé. En ce qui concerne *Otto* de Tomi Ungerer, un professeur voulant utiliser l'œuvre pour aborder la Seconde Guerre mondiale, ou la Shoah, dans une séquence didactique et un jeune lecteur qui focalisera son attention sur l'histoire du petit ours ont une approche très différente.

J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur détaillent les étapes de la lecture dans leur ouvrage *Pour une lecture littéraire.* Le lecteur se livre ensuite à un précadrage de l'œuvre : il part du principe que le récit porte certains messages, certains sens ou certaines valeurs. La façon dont s'effectue ce précadrage provient de ce que le lecteur a entendu de l'œuvre, ce que le maître en a dit, ce que l'on sait de l'auteur, de ses idées, du contexte dans lequel l'œuvre est étudiée, du genre auquel elle appartient. L'illustration peut jouer un rôle important aussi dans cette phase de la lecture.

Selon les cas, le précadrage[357] se fera psycho-biographique[358], co-textuel[359], typo-générique[360] ou historique[361]. Dans *Otto,* l'illustration de la Première de couverture conduit les lecteurs vers le journal intime, l'histoire de vie racontée par un petit ours qui apparaît comme le personnage central, cette impression étant confortée par le titre. Comme il est rare que d'autres œuvres de cet auteur soient étudiées en classe, ce n'est pas dans ce cas sur la connaissance de l'auteur et de ses idées que se fondera ce précadrage mais plutôt sur les indices que le livre délivre au lecteur. Comme l'étude de cette œuvre se fait souvent en lien avec l'histoire et la Seconde Guerre mondiale, ou encore dans un ensemble de séquences traitant de la littérature engagée, ceci joue un rôle important dans le sens attendu par le lecteur de cette œuvre et dans la première idée qu'il s'en fait. Comme le soulignent J.-L .Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, ce qui relève du contexte peut aussi être lié à l'évaluation finale : l'élève sait alors que le texte qu'il aborde lui servira pour un travail d'écriture, une évaluation d'un travail d'écriture, d'une compétence.

La seconde étape est une étape de compréhension locale : il s'agit dans un premier temps de reconnaître les mots. Cette reconnaissance dépend des compétences de

---

[357] MAINGUENEAU D., *Le Contexte de l'œuvre littéraire,* Dunod, 1993, p. 1 sqq.

[358] *Ibidem*, p.42. Le précadrage psycho-biographique procède du fait que « l'œuvre ne peut donc surgir que si d'une manière ou d'une autre elle trouve son effectuation dans une existence », ce qui se traduit par un lien entre fiction et biographie de l'auteur.

[359] On parle de *contexte* quand il y a co-occurrence avec d'autres termes d'un même système et de co-texte quand il y a occurrence concrète avec d'autres termes. Un terme peut renvoyer à plusieurs contextes possibles mais se réaliser dans un seul co-texte.

[360] *Ibid.,* p. 94 et 97. Les techniques d'impression sont plus qu'un support; elles participent à la signification de l'œuvre (présentation matérielle, typographique de l'œuvre).

[361] *Ibid.,* p. 11-12. L'œuvre, pour être comprise, doit être considérée aussi comme véhiculant l'idéologie d'un état dont elle peut exprimer aussi les contradictions.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

déchiffrage qu'a l'élève. Au cycle 3, le déchiffrage est globalement assuré : la reconnaissance des mots se fait de façon directe, pour la majorité d'entre eux, mais certains élèves se livrent encore à un déchiffrage par voie indirecte[362]. Quand la reconnaissance des mots se fait de façon indirecte, elle peut gêner assez fortement l'accès du texte. Mais la reconnaissance des mots n'est qu'une première étape ; les reconnaître ne suffit pas à créer le sens d'un texte. Le second niveau de reconnaissance est celui de la reconnaissance de structures sémantiques, de la combinaison des mots, nouvelle et inédite pour l'élève dans chaque œuvre.

> Les combinaisons qu'ils constituent (...) ont besoin d'être intégrées dans des schémas syntaxiques conventionnels pour pouvoir former aux yeux du lecteur des unités signifiantes[363].

Une autre étape de compréhension est celle de construction d'un sens second ou symbolique. Il s'agit ici d'une interprétation de ce qui a été compris littéralement. Dans *Otto*, ce stade, qui conduit l'élève à interpréter ce qui a été déchiffré, le mène à considérer les enfants présents dans l'œuvre comme le symbole de leurs peuples, et l'ours comme le symbole du lien d'amitié, qui depuis leur enfance, les liera toute leur vie.

En outre, selon U. Eco, pour comprendre un texte, le lecteur est invité à l'actualiser, à créer un récit dans les interstices du texte. Il donne un sens au texte dans sa globalité. Dans *Otto,* le jeune lecteur devra remplir ces blancs du texte qui, sans cela, feraient obstacle à la lecture. Ces « blancs » peuvent être des ellipses, par exemple, comme celle concernant les événements qui surviennent lorsque David est emmené par la Gestapo. Que devient sa famille ? Le lecteur va imaginer ici un emprisonnement, une déportation, des conditions de vie très dures, grâce aux connaissances qu'il a sur cette époque.

Ainsi, le lecteur se livre-t-il à une première compréhension du texte appuyée à la fois sur des éléments explicites du texte – le récit de la vie d'Otto, donné par l'enfant allemand à son ami juif forcé de partir - et à une seconde, plus personnelle, grâce au remplissage des blancs. Les deux compréhensions demandent une création d'inférences, la première s'appuyant sur le co-texte[364], la seconde sur la culture du jeune lecteur. Ces deux activités cognitives nous semblent devoir être combinées en classe, comme elles le sont dans la réalité: d'un côté, il s'agit d'assurer à chaque lecture une certaine rationalité

---

[362] La voie directe consiste à reconnaître les mots globalement, la voie indirecte à les déchiffrer de façon syllabique.

[363] DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire*, *Histoire, théories, pistes pour la classe*, De Boeck, 2005, p. 112.

[364] Voir la note 359.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

et une certaine cohérence d'ensemble, de l'autre, il s'agit d'être attentif à ce qui, dans chaque texte, est incertain, pluriel, irréductible aux entreprises rationalisatrices[365].

> La première attitude met l'accent sur les limites que chaque texte impose à l'interprétation et sur la nécessité pour le lecteur de se soumettre autant que faire se peut aux règles du sens commun ; la seconde perspective (...) insiste au contraire sur le caractère inépuisable des textes et sur la liberté dont dispose le lecteur pour exploiter cette richesse potentielle[366].

Pour construire le sens d'une œuvre, l'élève a donc besoin de connaissances encyclopédiques. Celles-ci sont des savoirs (connaissances sur le monde, principalement, mais aussi connaissances littéraires sur l'auteur, sur le genre narratif…). Il lui faut maîtriser aussi des savoir-faire en lecture, comme la compétence logique qu'évoque Annie Rouxel.

> La compétence logique suppose la connaissance des règles de co-référence et permet d'établir des relations entre divers aspects du texte : relation d'analogie, d'opposition, de cause, de conséquence qui donnent sens au texte. Elle intervient également entre le texte et le hors texte, qu'il s'agisse du monde réel ou de l'intertexte construit lors des lectures antérieures[367].

La prise en compte du co-texte, jointe à la culture historique, peut permettre au lecteur de reconnaître un contexte historique : dans *Otto,* il s'agit de celui de la Seconde Guerre mondiale, avec la présence de trois des peuples combattant durant ce conflit, et la Shoah.

Une autre compétence, la compétence rhétorique, construite grâce à l'expérience de lecteur, est celle des genres et des typologies.

> La compétence rhétorique repose sur l'expérience de la littérature et renvoie à la compétence interprétative qui suppose la maîtrise de savoirs littéraires comme la connaissance des genres, le fonctionnement de certains types de textes ou de discours, la connaissance de catégories esthétiques (…)[368].

Cette compétence permet de faire reconnaître au jeune lecteur le type du petit héros, présent dans de nombreuses œuvres de littérature de jeunesse, comme le conte, par exemple, survivant à toutes ses épreuves et marchant vers une fin heureuse. La

[365]DUFAYS J-.L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire*, De Boeck, 2005*,* p. 114.
[366] *Ibidem.,* p. 114.
[367] ROUXEL A., « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », Université d'automne, article consultable sur le site http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html, consulté le 14.08.2009.
[368] *Ibidem.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

compréhension s'appuie donc, comme nous l'avons montré dans la première partie de notre travail, sur les stéréotypes. Les topics sont des stéréotypes qui se retrouvent dans de nombreux textes.

Le topic du genre joue un rôle important dans la compréhension d'un texte : il apparaît souvent assez clairement dans une œuvre mais il est des fois où l'on peut hésiter. Ainsi, dans *Otto*, le sous-titre donne des indications : *Autobiographie d'un ours en peluche,* indications qui concordent avec l'énonciation, représentative elle aussi du genre autobiographique. Certains éléments également, comme la personnification du personnage de l'ours et la fin heureuse, peuvent faire penser les élèves à un conte. La thématique et le déroulement du récit évoquent une œuvre engagée dénonçant la guerre, préjudiciable à tous. Nous avons donc affaire dans ce cas à un récit qui peut se révéler aux yeux des élèves multigénérique.

Le lecteur a donc besoin de pouvoir identifier le genre d'un texte mais aussi d'aller au-delà. Dans *Otto,* au-delà de l'autobiographie fictive d'un ours, c'est une réflexion sur la Shoah et le nazisme qui est faite. Enfin, à travers les différents peuples que le livre présente, grâce aux personnages de l'Allemand, du Juif et de l'Américain, c'est un hommage à l'amitié entre les peuples que fait ce livre.

Les liens que le lecteur a tissés pour construire le sens ont été le plus souvent des liens de causalité. Mais dans *Otto,* la causalité est quelquefois malmenée en raison notamment du hasard. Celui-ci joue un rôle important dans la vie de l'ours qui semble soumis à ses aléas et passer ainsi de mains en mains. Cependant, même si Otto semble ainsi ballotté au gré du hasard, cette apparente absence de rapport de causalité même demande à être interprétée : le lecteur peut intégrer les aventures du petit ours dans un schéma plus global, celui d'une dénonciation des malheurs de la guerre. Les présentations successives de trois propriétaires bons pour le petit ours, l'addition de ces portraits brossent également le tableau d'une humanité porteuse d'espoir.

Comme le suggère J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, le lecteur pourra établir un rapport entre le « macrotopic[369]» et l'énonciation du texte pour l'interpréter. Pour cela,

[369] DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe,* De Boeck, 2005, p. 114. Le macrotopic est « l'ensemble des topics partiels (...) produits dans un schéma plus général ». Les topics sont « des hypothèses de signification à partir de structures sémantiques préexistantes dont il (le lecteur) dispose dans sa mémoire à long terme et qu'il peut donc reconnaître aux divers niveaux (lexical, syntaxique, rhétorique, narratif, thématique, actantiel, idéologique). Ces structures peuvent être des intertextes précis (par exemple, une citation célèbre, un thème connu ou bien un scénario, comme celui de *Tristan et Iseult,* qui se retrouve dans *L'Éternel retour* de Cocteau), mais le plus

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> (…) le lecteur a besoin de déterminer si celui-ci est assumé (énonciation du 1er degré), mis à distance (2nde degré) ou énoncé de manière ludique ou indécidable (3ème degré)[370].

Otto présente dans un premier temps une énonciation du premier degré pour un jeune lecteur : l'histoire de ce petit ours qui passe d'un propriétaire à un autre, au gré de cette guerre. Au second degré, il parle de la guerre, de ses ravages et d'un espoir d'amitié, au-delà de ces affrontements.

Participe aussi à cette construction de la compréhension le cadre intratextuel et les informations qui en relèvent. Partant des topics qu'il a identifiés, le lecteur va à présent construire un autre cadre de référence, intratextuel[371]. Le lecteur va retrouver des éléments connus dans la thématique qu'il rencontre dans l'œuvre, il pense la connaître mais il va découvrir des informations nouvelles. Dans l'œuvre de Tomi Ungerer, l'élève retrouve des éléments attendus, comme les Juifs, victimes de la Gestapo, mais il rencontre aussi dans le récit des éléments nouveaux, qui peuvent se révéler inhabituels par rapport à l'image qu'il se faisait. Ici, c'est la bonté des Allemands et la participation de tout le peuple allemand à la souffrance infligée par cette guerre. L'amitié qui se noue entre le jeune Juif et le jeune Allemand est aussi nouvelle, par rapport à ce que l'élève étudie en histoire, par exemple.

> La lecture peut donc être décrite comme un processus dialectique alliant indissolublement de l'ancien et du neuf, du stéréotype et de l'information[372].

Enfin, des incertitudes peuvent apparaître dans la construction des macrotopics. Le lecteur peut ainsi se demander ce qu'est devenu David. En effet, il paraît être un personnage important de l'œuvre et disparaît dès les premières pages. Va-t-il continuer à jouer un rôle capital ? Quel est le sens de sa disparition ?

D'autres questions, au fil de la narration, peuvent gêner l'interprétation du lecteur, ou tout au moins la rendre lacunaire et à compléter. Ainsi en est-il de l'explosion qui survient : « Un jour, une explosion soudaine me projeta en l'air dans un nuage de

---

souvent, il s'agit de stéréotypes, de schèmes figés et inoriginés qui sillonnent un grand nombre de textes ».

[370] *Ibidem.,* p. 116.

[371] *Ibid.,* p. 116. « En même temps qu'il est essaie d'intégrer les différentes strates de topics dans un schéma global, le lecteur est amené à les combiner entre elles et à se construire ainsi un cadre de référence nouveau, par opposition aux cadres préexistants qui ont servi à le fabriquer, peut être qualifié d'intratextuel ».

[372] *Ibid.,* p. 116.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

fumée. Je perdis connaissance[373]». Le lecteur peut délaisser cette information, parce qu'elle ne rentre pas dans la construction générale du sens, parce qu'il n'a pas les éléments nécessaires pour cela. Il peut aussi la retenir et lui donner un sens, vrai ou erroné. Il peut enfin la garder en mémoire pour construire ce sens ensuite, une fois qu'il sera en possession d'autres informations dans la suite du récit.

> La lecture devient alors une opération de « traduction », par laquelle on cherche à faire entrer le texte dans un schéma qui ne lui correspond souvent que partiellement, ce qui veut dire que le lecteur est amené à surinterpréter certains éléments, à en négliger certains, à en inventer d'autres, bref, à faire subir au texte une véritable métamorphose[374].

Ce qui résiste à la première interprétation du texte peut permettre une construction de sens de second degré.

> Si la projection sur le texte des stéréotypies réduit ses virtualités sémantiques en les canalisant dans une direction unique, elle rend possible d'autres hypothèses de sens si le lecteur accepte d'exploiter ce qui résiste à ce schéma unificateur pour formuler de nouvelles hypothèses : une première structure sémantique a permis de *comprendre* le texte, d'autres permettront de l'*interpréter*[375].

Le lecteur, se rendant compte que le premier schéma sémantique qu'il a construit est insuffisant, voit que certains signes n'y sont pas intégrés ; il va donc élaborer une suite d'hypothèses : c'est ce que l'on appelle la seconde compréhension. Elle peut s'appuyer sur plusieurs types d'interprétations : psycho-biographique, psychanalytique, intertextuelle, sociologique, idéologique… L'on peut, pour *Otto,* l'interpréter avec une approche psycho-biographique : Tomi Ungerer a subi l'occupation allemande durant son enfance et a été très frappé par celle-ci. Il a subi l'endoctrinement des Nazis à l'école. Ces événements frappants de son enfance, traumatiques, peuvent expliquer le choix des thématiques d'*Otto* : à la fois la guerre mais aussi cette amitié qui la transcende. On a pu ainsi lire parfois le titre de l'œuvre, comme un jeu de mots sur « Otto/auto » qui renverrait l'œuvre à sa propre vie.

Une interprétation intertextuelle peut aussi être pertinente : l'œuvre de Tomi Ungerer est traversée par la thématique de la guerre et aussi par celle de la différence. Cette

[373] UNGERER T., *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche,* Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 2004, p. 21.
[374] DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D., *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe,* De Boeck, 2005, p.117.
[375] *Ibidem,* p. 117.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

guerre, il l'a déjà évoquée dans une autre œuvre, *A la guerre comme à la guerre*[376], publiée en 1991, dans laquelle il évoque, dès les premières pages son « teddy bear » accroché devant sa fenêtre : « Une paisible habitude interrompue par l'apparition de mon teddy-bear suspendu au bout d'une ficelle et qui, dans un mouvement de pendule, se balançait devant un panorama. » Cette image se retrouve dans *Otto* : l'ours est un jouet, participant aux jeux insouciants des deux jeunes enfants avant que n'éclate vraiment l'horreur de la guerre. Il y a donc dans cette reprise une dimension co-textuelle qui éclaire l'interprétation et donne des indications supplémentaires sur le personnage de l'ours.

Mais on peut aussi élaborer une interprétation sociologique de l'œuvre : l'on voit au travers des illustrations et de la narration la souffrance du peuple allemand comme celle du peuple juif. Ou encore, l'on peut en faire une interprétation idéologique : le récit prône l'amitié entre les peuples et condamne de façon virulente la guerre.

Pour finir, nous nous intéresserons à l'évaluation du texte. En effet, en lisant un récit, on construit son sens, comme nous l'avons vu, et on l'évalue en même temps : on peut porter sur lui une appréciation morale (l'on peut penser que ce texte est bon ou juste), esthétique (l'on considère que le texte est beau; ceci peut être renforcé par la présence d'images comme c'est le cas dans notre œuvre), ou référentielle (le texte est perçu alors comme vrai).

L'on peut aussi considérer et retenir la richesse du texte, sa polysémie : au-delà de la guerre, c'est une réflexion sur l'amitié entre les peuples qui est livrée. La place des enfants dans cette amitié sans frontières est suggérée. Mais c'est aussi l'originalité de l'œuvre qui en fait l'intérêt : le personnage de l'ours, jouet personnifié, est attachant pour les jeunes lecteurs. D'autres œuvres ont abordé la thématique de la Seconde Guerre mondiale, mais c'est une entrée originale que celle choisie par Tomi Ungerer. La charge émotionnelle de l'œuvre, surtout pour de jeunes enfants, est grande : elle participe à l'intérêt de l'œuvre et son évaluation positive. Les élèves qui ont travaillé sur cette œuvre ont tous parlé du « doudou » dont ils ont retenu les aventures.

> Toute évaluation est comparative. (…) L'évaluation consiste donc, comme la compréhension et la modalisation, à situer le texte par rapport aux stéréotypes, mais par un double mouvement : objectivation des stéréotypes que nous rejetons, valorisation de ceux qui nous sont familiers.

[376] UNGERER T., *A la guerre comme à la guerre,* Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 1991.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Évaluer un texte, c'est apprécier dans quelle mesure il reproduit de « bons » clichés (moraux, référentiels, esthétiques ou autres) et s'écarte de « mauvais »[377].

Pour évaluer positivement une œuvre, le lecteur a besoin de reconnaître dans celle-ci certains éléments. Certains lecteurs goûteront davantage la conformité de l'œuvre à des stéréotypes, à du déjà-connu, d'autres, au contraire, auront plaisir à y voir une rupture avec leurs attentes et connaissances. Mais que le lecteur apprécie cette proximité ou cet éloignement, c'est toujours par rapport à des éléments connus qu'il se situe.

Quand *Otto* est étudié en classe, il est très souvent choisi parce qu'il est, aux yeux des enseignants, une belle histoire, « vraie » dans ce qu'elle dit de la guerre : ils la proposent pour la « leçon » qu'elle donne. Ce livre est aimé des élèves car il présente une forte charge affective. Celle-ci produit un important effet sur le lecteur, qui peut déboucher sur une prise de position ou une façon d'agir. L'œuvre peut donc pousser à l'action son lecteur. Celui-ci souhaite à l'avenir arrêter et empêcher de telles atrocités et développer l'amitié entre peuples.

3. Les séquences existant sur *Otto*

3.1. Séquences sur les sites académiques

Otto, en raison du succès qu'il connaît auprès des enseignants, a fait l'objet de multiples adaptations didactiques. Les enseignants peuvent trouver des approches de cette œuvre sur internet ou dans les revues didactiques. Plusieurs sites académiques en proposent. Citons par exemple l'Académie de l'Isère (dont se sont inspirées les enseignantes avec lesquelles nous travaillons), celle de Toulouse ou encore celle de Clermont-Ferrand[378]

[377] DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D., *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe,* De Boeck, 2005, p. 121.

[378] Les sites sont les suivants: Grenoble: http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/spip.php?article248; Toulouse: http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/spip.php?article220; Clermont-Ferrand: http://www3.ac-clermont.fr/cddp15/lr/affouvrs_gene.php?titre=Otto%20:%20autobiographie%20d%27un%20ours%20en%20peluche, consultés le 03.03.2014.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

qui proposent des travaux d'origines diverses. Le site de Clermont-Ferrand propose plusieurs séquences.

3.1.1. Lien avec l'histoire

Nous pouvons remarquer tout d'abord que sur ces sites, un lien fort est établi entre l'album et l'histoire de France selon deux modalités de traitement : ainsi, dans l'un des documents (celui dont l'origine est CDDP 15, intitulé « aide 2 »), l'accent est mis sur le fait que le récit est engagé ; texte et images seront étudiés pour travailler « le rapport de la fiction à la réalité historique ».

> Il y a donc un référent à construire, des connaissances du monde à mobiliser, à réactiver au besoin par le dialogue collectif et les échanges dans le groupe, pour expliciter ce qui est suggéré et accéder à une réflexion lucide.

Cette dimension référentielle de l'œuvre est privilégiée dans la majorité des séquences qui sont proposées. Il en est de même dans le document de l'aide 3 où l'on invite l'enseignant à montrer que l'œuvre

> - dénonce les exclusions (racisme, antisémitisme, guerre, pauvreté),
>
> - met en relief les violences qu'elles engendrent,
>
> - met en exergue la FRATERNITÉ, l'AMITIÉ, la SOLIDARITÉ, la LIBERTÉ.
>
> Il donne à lire un texte délibérément optimiste : la transmission d'Otto d'un enfant à l'autre, d'un continent à l'autre, démontre que ce qui unit les hommes est plus fort que ce qui les sépare.

Dans cette proposition didactique, il faut noter que ce n'est plus uniquement la Seconde Guerre mondiale qui est évoquée mais plus largement les différentes formes de violences. L'étude de la langue est au service du sens que l'enseignant va construire avec ses élèves.

> Grammaire
>
> - COD/COI : utilisation d'un pronom personnel pour présenter Otto comme un objet manipulé
>
> - « Ils me déguisaient en fantôme, me suspendaient à une corde et me promenaient devant la fenêtre. »
>
> - « Un jour, une explosion soudaine me projeta en l'air. »
>
> - « Un soldat me regarda…Il me souleva. »

Temps verbaux

- Utilisation de la voix passive pour marquer les transformations subies par Otto (il subit les actions) au fil du récit :

- « J'ai été fabriqué en Allemagne ».

- « Puis je fus emballé et mis en boîte ».

- « Ils me baptisèrent Otto ».

- « L'antiquaire me raccommoda et me lava ».

- Passé composé : temps de la remémoration autobiographique.

- Plus-que-parfait : temps du récit rétrospectif. Retour en arrière qui éclaire un mystère, une période ignorée des protagonistes (épisode de la réunion des trois amis).

- Opposition imparfait/passé-simple dans certains passages:

- Imparfait : temps de la description, de l'habitude (épisode des jeux des deux enfants).

- passé simple : temps de l'action brève, brutale (élément perturbateur + épisode de la tâche d'encre).

Adverbes

Les adverbes tels que « puis, ensuite, un jour… » balisent et articulent les étapes du texte.

Dans l'aide 6, ce n'est pas seulement la lecture de l'œuvre, mais les recherches complémentaires qui vont permettre de construire le sens : une seule œuvre est utilisée pour toute la classe, dans le cadre d'une seule séance qui débouchera sur des activités documentaires en histoire. L'œuvre est ici un support à des apports qui seront faits en histoire ; l'accent n'est pas mis spécifiquement sur son étude. Elle est une aide, une illustration de connaissances que l'enseignant souhaite faire construire à sa classe.

Cette proposition peut se faire selon le temps, collectivement en fin de séance ou en ateliers de façon différée dans le temps parallèlement à des activités documentaires sur le sujet.

En feuilletant l'album, noter :

- les rôles joués successivement par l'ours : cadeau, compagnon de David, confident d'Oskar, sauveur de Charlie, monnaie d'échange pour la vieille femme et surtout témoin de l'histoire racontée par les deux amis ;

- les différents lieux (pays) dans lesquels le récit prend place ;

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

- le temps : la durée de l'histoire de 1933 à nos jours avec des dates à rechercher : celle du port de l'étoile et du début de la déportation (1941), le Front soviétique (1942), les Américains en Allemagne (1945) ;

- Les caractéristiques communes à tous les « propriétaires » de l'ours : tous des victimes ;

- La violence, ses manifestations, ses victimes.

Otto, dans la majorité d'entre elles, est étudié pour dénoncer les pratiques nazies : la déportation des Juifs, la Shoah.

Pages 9 à 12 : - Rappel oral de l'histoire, depuis le début
- Lecture par le maître ;
- Recherche par groupe de deux sur des documents historiques fournis par le maître (compréhension du vocabulaire relatif à la déportation) ;
- Époque à laquelle se situe le livre ;
- Interprétation de l'étoile jaune ;
- A quel parti appartiennent les gens qui sont contre les Juifs ?
- Comment appelle-t-on ces hommes en noir (expression trouvée dans le livre)?
- Où sont emmenés les juifs ? Comment a-t-on appelé ça ? (aide 12)

L'objet de la dénonciation et la place laissée à la dimension littéraire de l'album ont un impact sur les liens qui sont mis en place entre l'œuvre et l'histoire, différents en fonction des approches : soit l'œuvre apparaît comme une illustration de l'histoire (elle n'occupe souvent alors qu'une séance et débouche sur l'étude de cette période historique), soit elle va être étudiée pour elle-même et l'histoire va en éclairer le sens grâce un travail prévu en amont (recherche documentaire), suivi éventuellement d'un travail en aval (débats).

Nous remarquons que la place faite aux stéréotypes n'est pas la même dans les différents cas : en effet, bien que l'accent soit mis sur le traitement des Juifs par les Allemands, le propos est nuancé. Comme le souligne l'aide 2, le récit dit peu ; l'implicite reste important et l'élève doit construire le sens grâce aux connaissances encyclopédiques qu'il possède.

L'histoire « privée » dont il est d'abord question (la fabrication de l'ours, cette sorte de naissance, le choix comme cadeau, David et Oskar, les jeux et les blagues des deux amis, Mme Schmidt…) ne débouche qu'à demi-mots sur l'Histoire collective (qu'est-ce que ce « gouvernement » qui impose le port de l'étoile jaune ? De quoi est faite cette « vie très difficile » vécue par les juifs ? Qui sont ces « hommes en manteau de cuir » et ces autres en uniforme qui emmènent David et ses parents ? Quelle est cette

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

« destination inconnue » vers laquelle ils sont, avec d'autres, emportés ?). L'emblème nazi reste particulièrement discret. L'instance narrative retient savoirs et jugements de valeur. Il y a donc un référent à construire, des connaissances du monde à mobiliser, à réactiver au besoin par le dialogue collectif et les échanges dans le groupe, pour expliciter ce qui est suggéré et accéder à une réflexion lucide (aide 2).

L'on peut observer aussi que dans cet album, même si la période historique joue un rôle important, la guerre est surtout évoquée comme contexte ; en effet, les personnages ne sont pas réduits à leur identité nationale. Il n'y a donc pas de stéréotypes immédiats. L'album joue avec les attentes du lecteur : les deux enfants ne se définissent pas comme un Juif et un Allemand, ils sont tout simplement deux amis. Leur destin, même s'il suit la destinée de leurs peuples, y échappe aussi grâce aux retrouvailles finales et à ces liens plus forts que tout, qui les soustraient au déterminisme de la guerre et de la haine. La référence à l'histoire n'aboutit donc pas à un classement, à une vision illustrant deux camps ; elle sert à poser un contexte sur lequel se détachent des héros aux caractéristiques nuancées, comme le souligne l'aide 6. Le sens de l'œuvre va donc se construire grâce aux stéréotypes qu'ont les enfants mais en rupture avec eux.

> Relever les termes appartenant au champ lexical de la guerre
>
> a) Recherche individuelle en entourant ces termes sur le tapuscrit.
>
> b) Comparaison des données par groupe de deux.

L'aide 6 fait identifier également les différentes victimes de la violence, au-delà des Juifs eux-mêmes. Les élèves sont invités à relever « les caractéristiques communes à tous les " propriétaires" de l'ours: tous des victimes. »

Nous retrouvons l'accent sur la dimension référentielle de l'œuvre dans la séquence proposée par l'Académie de Grenoble. La question initiale implique très fortement l'élève.

> Sur une affiche vous collerez la citation suivante et la photographie du personnage de l'histoire qui l'a dite ou écrite.
>
> **« C'est quoi être juif ?** »
>
> Pour nous permettre de <u>mieux comprendre cette phrase</u> vous pourrez coller sur votre affiche :
>
> - l'illustration de l'album qui correspond
> - des documents historiques…

Vous pourrez également recopier et écrire des mots, des phrases, des petits textes.

Vous présenterez le résultat de votre recherche à vos camarades.

Vous ferez la même chose, avec les citations suivantes :

« Le gouvernement est contre eux et leur rend la vie très difficile. »

« Et ce fut un jour atrocement triste lorsque des hommes en manteau de cuir noir et d'autres en uniformes vinrent chercher David et ses parents.»

« Ils furent poussés dans des camions et emportés vers une destination inconnue. »

Il est proposé aux élèves de travailler également sur des documents présentant les camps de concentration, la Gestapo, « la guerre contre les Juifs a des origines religieuses », « des livres contre les Juifs ». Les cartes d'identité des deux enfants sont à réaliser par les élèves. Les élèves sont fortement impliqués dans le travail, sont très actifs.

La dimension référentielle a été privilégiée durant la séquence, avec un travail de groupe mettant en parallèle les événements historiques et la fiction de l'album :

Groupe de recherche 3

Réalise une frise chronologique de la vie d'Otto en t'appuyant sur les informations données par l'album sur la chronologie des événements

Tu devras placer ces dates :

1930 : la montée d'Hitler au pouvoir

1941 (septembre) : Port de l'étoile jaune en Allemagne

1942 (mars) : Premières déportations des juifs d'Allemagne

1942 (juillet) : Rafle à Paris

1944 (6 juin): Débarquement

1945 (8 mai) : capitulation de l'Allemagne et fin de la Seconde Guerre mondiale

Tu placeras un point rouge sur cette frise, à l'endroit où se situe la première page de l'album.

3.1.2. Visée pragmatique

La visée de l'étude de cette œuvre dans les séquences étudiées est pragmatique également : il s'agit d'éduquer en termes de comportement. L'étude de l'œuvre, effectuée en lien avec l'histoire, aboutit dans une autre séquence à un débat qui fera le lien avec la réalité historique (c'est le cas de l'aide 10). Les questions induisent des réactions chez les élèves et un jugement de valeur : ainsi en est-il de la question « Que pensez-vous de la déportation des Juifs durant la guerre ? » qui fait attendre une condamnation ferme. Cette attente que l'on pourrait nommer « stéréotypée » aussi en ce qu'elle se fait l'écho d'une parole collective, partagée est assortie d'autres questions plus ouvertes et faisant appel à des connaissances (« Que devenaient-ils ? ») et à une prise de recul critique (« Tous les Allemands étaient-ils d'accord avec cette manière d'agir ? »).

> Débat :
>
> Que pensez-vous de la déportation des Juifs pendant la guerre ? Que devenaient-ils ? Tous les Allemands étaient-ils d'accord avec cette manière d'agir ?
>
> Oskar comprend-il ce qui arrive à son ami ?

L'étude de l'œuvre ne vise pas uniquement des connaissances, mais des attitudes face à ces événements.

3.1.3. Texte prétexte à une construction de compétences

D'autres séquences proposent de mettre en place des compétences chez les élèves : l'œuvre apparaît alors davantage comme prétexte, support à des activités.

L'œuvre peut servir de support à des recherches historiques documentaires. Dans l'aide 6, ce n'est pas seulement la lecture de l'œuvre, mais les recherches complémentaires qui vont permettre de construire le sens : une seule œuvre est utilisée pour toute la classe, dans le cadre d'une seule séance qui débouchera sur des activités documentaires en histoire. L'œuvre est ici un support à des apports qui seront faits en histoire ; l'accent

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

n'est pas mis spécifiquement sur son étude. Elle est une aide, une illustration de connaissances que l'enseignant souhaite faire construire à sa classe.

> Cette proposition peut se faire selon le temps, collectivement en fin de séance ou en ateliers de façon différée dans le temps parallèlement à des activités documentaires sur le sujet.
>
> En feuilletant l'album, noter :
>
> - les rôles joués successivement par l'ours (…) ;
>
> - les différents lieux (pays) dans lesquels le récit prend place ;
>
> - le temps : la durée de l'histoire de 1933 à nos jours avec des dates à rechercher : celle du port de l'étoile et du début de la déportation (1941), le Front soviétique (1942), les Américains en Allemagne (1945) ;
>
> - Les caractéristiques communes à tous les " propriétaires " de l'ours : tous des victimes ;
>
> - La violence, ses manifestations, ses victimes.

La façon d'étudier l'œuvre est donc très différente d'un site à l'autre ; l'écart est très important entre des séquences qui ne font aucune allusion au contexte historique et d'autres qui impliquent fortement l'élève dans ce que signifie le statut de Juif durant la Seconde Guerre mondiale. L'étude *d'Otto* peut également permettre la mise en place d'activités de lecture. La spécificité du texte est moins soulignée alors.

> Compétences :
>
> - comprendre les relations entre les personnages (le narrateur et les différents personnages);
> - apprendre à « circuler » dans le texte pour prélever des indices textuels/iconiques et les mettre en relation ;
> - expliquer ce qui est compris, non compris (métacognition) dans un climat de confiance;
> - faire évoluer ses stratégies de lecture.

Nous remarquons donc que les séquences didactiques proposées orientent le plus souvent les enseignants vers une interprétation de l'œuvre en lien avec son contexte historique. Mais la dimension référentielle, l'implication de l'élève et sa réception sont soulignées à des degrés moindres selon les séquences.

Enfin, l'étude de l'œuvre peut viser un travail sur la langue. La séquence de l'Académie de Toulouse, qui est destinée à des enfants du voyage, se sert de l'œuvre pour asseoir des compétences de lecture (lecture-déchiffrage et lecture-compréhension). Le sens

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

n'est pas premier ; le texte sert de prétexte à des activités variées de langue, de vocabulaire et de compréhension.

Découpe les morceaux et recompose le texte:

Recopie les mots manquants dans le texte.

Nous notons dans les séquences étudiées la grande variété d'approches et d'objectifs qui est faite. Nous voyons cependant que la majorité des séquences établissent un lien fort avec l'histoire. Le travail sur les stéréotypes s'effectue mais de façon variée : nous observons qu'aucune séquence n'oppose Allemands et Juifs. Aucune d'entre elles non plus ne donne une vision simplifiée des Allemands. En revanche, en ce qui concerne les Juifs, le stéréotype est installé : le Juif est victime d'un système inhumain et les différentes séquences insistent sur ce point. Les approches documentaires qui sont proposées le soulignent aussi fortement.

La dimension référentielle est privilégiée dans les différentes approches ; mais le degré est différent selon les propositions : pour certaines séquences, l'histoire est une aide ponctuelle qui éclaire le sens de l'œuvre; pour d'autres, la fiction se lit et se comprend au rythme des événements historiques qui la traverse.

Le degré d'implication des élèves est différent aussi : dans certaines séquences, les informations sont apportées à la classe ; dans d'autres, les élèves effectuent eux-mêmes les recherches ; dans d'autres enfin, on cherche à faire s'identifier l'enfant au personnage de David (avec des fiches comme « C'est quoi, être juif ? »). Cette dernière dimension répond à la volonté d'inscrire l'étude de cet album dans une réflexion historique et dans le « plus-jamais-ça ». Dans le dernier cas, c'est la situation des Juifs qui focalise l'attention des enseignants et des élèves. L'intérêt accordé à la fiction de l'ours change également en fonction de ce que l'on privilégie.

Les démarches sont très variées aussi : affiches, frises sont utilisées dans certaines séquences alors qu'elles sont totalement absentes d'autres. Notons enfin la diversité concernant le temps consacré à l'étude de l'album et de la narration et son influence probable sur la mémorisation.

Nous voyons dès lors le traitement très différent d'une œuvre selon les sites académiques consultés. Elle peut servir dans une visée didactique à renforcer chez les élèves des connaissances sur la Seconde Guerre mondiale, des capacités à faire le lien entres les disciplines et à lire un album, texte et images confondus, et enfin des attitudes

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

face à la brutalité et à la violence, préparant ainsi les élèves à ne plus reproduire des actions aussi noires de l'histoire. Mais elle peut servir juste de prétexte à l'installation de compétences chez les élèves.

3.2. Séquences dans les revues didactiques

Dans les revues, des études ont été présentés sur *Otto*, comme celle de F. Demougin[379]. L'auteur insiste sur la spécificité de l'album, composé de texte et d'images qui méritent tous deux une attention particulière. Elle dépasse la seule approche de la guerre pour proposer une dénonciation plus large de la violence. L'impact de l'œuvre sur les enfants et l'implication forte de ceux-ci est à utiliser à ses yeux.

> L'identité du personnage principal, un ours en peluche, rattache ce récit à l'univers affectif des enfants et dirige l'élève vers une lecture qui, tout en étant fusionnelle, parvient à être distanciée. Les valeurs abordées dans cette histoire sont fortes et fondatrices de l'identité du sujet : la fidélité dans l'amitié, la dénonciation de la haine et de la violence, la valorisation de l'amour, l'éloge de la paix et la condamnation de la guerre, la réflexion sur le deuil, la mort, la séparation, sur le sens de la vie, sur l'espoir aussi[380].

La dimension fusionnelle de l'approche est envisagée par l'auteur comme une modalité de lecture et intégrée dans le dispositif didactique.

> Le dispositif didactique choisi propose un parcours de type découverte orienté vers une lecture de type fusionnel, accompagnée de moments de lecture approfondie d'extraits, de lecture rétroactive qui amènent les élèves à une lecture distanciée, vers un saut de lecteur averti.

Dans le compte rendu qu'elle fait d'une expérience menée dans une classe de CM1-CM2 de l'école de la Tour Magne à Nîmes, F. Demougin analyse la dimension référentielle de l'œuvre.

> La présence d'effets de réel accentue la vraisemblance du récit, sans que ce dernier perde sa dimension fictive[381].

L'histoire trouve sa place dans cette dénonciation du nazisme mais, au-delà, de toutes les violences.

---

[379] DEMOUGIN F., « Quelle lecture littéraire à l'école? » in *Lire écrire à l'école*, SCEREN, n°24, p.35.
[380] *Ibidem,* p.36.
[381] *Ibid.,* p.37.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Par le choix de son ours narrateur, T. Ungerer évite de prostituer son expérience personnelle et son intimité au plaisir du lecteur : son écriture tend ainsi vers l'universel, sans perdre de sa sensibilité. Il montre combien il faut lutter contre la violence et la haine. Il nous rappelle les événements de l'Histoire pour que nous en tirions des leçons. La symétrie du récit invite à réinstaller l'Histoire au quotidien et fait de l'album un récit exemplaire.

L'évaluation finale de la mémorisation de l'album met l'accent sur l'implication de l'élève et dépasse le contexte historique du début de l'œuvre.

> Il s'agit aussi de revenir aux réactions affectivo-identitaires face au texte pour ne pas privilégier uniquement la lecture du lettré, de construire une clarté cognitive chez les élèves et d'éviter un apprentissage décalé.
>
> Voici une liste de questions possibles :
>
> - Quel est le moment que tu préfères ?
>
> - Qu'est-ce qui t'a touché dans l'album ?

L'approche proposée laisse toute sa place à l'émotion de l'élève et à son identification au petit personnage de l'ours. Cependant, elle prévoit aussi une distanciation critique, qui met de la distance entre le lecteur et Otto, faisant prendre conscience à l'élève que l'on est dans une fiction littéraire. Les stéréotypes ne sont pas le centre de ce travail ; ils sont dépassés dans une volonté manifeste de prendre en compte les différentes manifestations de la violence évoquées dans l'œuvre et dénoncées. L'approche de F. Demougin est moins historique que celle des sites précédemment cités, et l'objet de l'étude en devient donc sensiblement différent.

CHAPITRE 4 :

PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION

1. L'organisation de la recherche : la diversité de postures face à la recherche

Nous mènerons dans notre recherche une étude de cas. Pour cela, nous nous livrerons à une retranscription des séquences et des séances, et nous étudierons les traces laissées dans les cahiers d'élèves.

Nous nous sommes donné comme objectif dans cette partie d'analyser les différents éléments présents dans ces séquences d'enseignement, c'est-à-dire dans un premier temps le protocole mis en place par les enseignantes dans leur séquence didactique. Nous observerons comment l'œuvre est abordée et si la notion de stéréotype est prise en compte, de façon explicite ou implicite. Nous étudierons ensuite les raisons pour lesquelles ces enseignantes affirment avoir choisi cette œuvre et ce que cela dit des stéréotypes présents chez elles. La séquence elle-même fera l'objet d'une analyse ultérieure.

1.1. Les documents recueillis

Le degré d'implication et la façon dont a été mené le travail sont très différents d'un professeur à l'autre. En effet, dans le cas de S., c'est non seulement une séquence didactique qui a été fournie, comme demandé, mais un mini-dossier comportant une étude de l'œuvre, une prise en compte de l'iconographie et une proposition de mise en réseau. Pour E., les documents fournis sont une séquence et les questionnaires proposés aux élèves par écrit. En ce qui concerne C. enfin, la séquence a été donnée mais les

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

questionnaires ont été remplacés par des entretiens, à partir du même questionnaire. La position par rapport au projet de recherche n'est donc pas la même dans les trois cas et l'engagement différent. Pour la première enseignante, c'est un travail de recherche qu'elle a mené à l'intérieur même de notre projet. Pour E., c'est une approche d'une œuvre intégrale, telle qu'elle a l'habitude de les mener, qui est fournie. Pour C., c'est l'ébauche d'un travail qui s'inscrit dans une pratique de classe à laquelle elle ne participe qu'épisodiquement et pour laquelle elle ne disposait que d'une relative indépendance.

Deux remarques s'imposent pour le travail de S. : le document fourni dépasse ce qu'est habituellement une séquence de classe. Il témoigne d'un approfondissement de l'étude de l'œuvre proche d'un mini-dossier de recherche. Pour E. et C., l'expérimentation en classe s'est déroulée sans intervention du chercheur. Un échange concernant la séquence a précédé le travail des deux enseignantes. Le document de recueil de données a été fourni et le relevé s'est effectué de deux façons distinctes, par écrit pour une classe, sous forme d'entretiens pour l'autre. La collaboration a consisté en une mise à disposition des travaux de la classe, afin de permettre une réflexion, et d'une participation des élèves, pour répondre au questionnaire.

1.2. La concertation et la coopération avec le chercheur

Les trois enseignantes ont mené la construction et la réalisation des séquences de façon libre, personnelle et indépendante et sans établir de lien régulier avec le chercheur, afin de respecter au mieux les conditions habituelles de la classe. Comme nous l'avons indiqué, il est arrivé parfois que ces professeurs s'écartent du protocole d'opérationnalisation arrêté et n'en avisent pas immédiatement le chercheur. Chaque fois qu'il a été fait appel au chercheur, celui-ci a donné des informations ou des indications.

Les échanges entre les enseignants et le chercheur ont été assez brefs. Après la consigne initiale, donnée aux quatre professeurs des écoles, les questions ont porté sur les raisons de leur choix, les objectifs visés et ce qu'ils pensaient de la façon de présenter dans cette œuvre des personnages européens. Ces échanges se sont faits surtout par téléphone et

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

courriel. Le travail s'est donc effectué pour sa plus grande partie en dehors de notre intervention, dans une posture d'empathie.

1.3. Des relations différentes à la recherche

Les postures des enseignantes dans cette recherche ont été différentes. Pour S., il est à noter qu'elle a cherché à développer une mini-recherche pour cette expérimentation. Son travail fait état de diverses connaissances autour de l'œuvre, concernant l'auteur, le contexte d'écriture, les approches de l'album et les relations à établir avec les compétences, comme cela est demandé actuellement pour le primaire dans le Socle commun des compétences et des connaissances. L'approche est plus « savante » et s'inscrit dans un ensemble de connaissances. Le mode opératoire déclaré est qu'elle est en recherche, ouverte au changement.

Pour E. et C., l'adhésion à la coopération est plus prudente : elles conservent dans leur séquence leur mode habituel de fonctionnement, ce qui, par ailleurs, était tout à fait possible eu égard aux accords initialement posés. Même si les temps de collaboration et de concertation se sont révélés être brefs, leur volonté et leur intérêt pour la recherche est manifeste. Les échanges brefs, mais réguliers, indiquant essentiellement la mise à disposition du matériel, l'attestent. Le fonctionnement de la classe est laissé en l'état, rien n'est changé. La collaboration repose dans le cas de ces deux enseignantes sur une mise à disposition de documents et des élèves, le cas échéant, pour répondre, comme cela a été le cas dans notre recherche, à un questionnaire.

La collaboration avec le chercheur n'a donc pas relevé ici d'une co-construction ; le chercheur a été perçu comme un élément extérieur dont les enseignantes attendaient l'avis. Aucune posture réfractaire n'a existé chez ces enseignantes. Le travail de collaboration avec un chercheur, pour elles, était considéré comme une mise à disposition de leur part et une manifestation d'intérêt de la conduite habituelle de la classe de la part du chercheur. Ceci a permis de conserver un caractère « authentique » à la recherche, trait important pour le type de travail engagé.

Nous avons collaboré pour ce travail avec des enseignants qui avaient deux types de rapport la recherche. Pour S., la recherche est une collaboration : elle-même apporte des

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

éléments de réflexion, intègre sa séquence dans un ensemble beaucoup plus vaste et qui l'éclaire. Ces compétences sont des compétences universitaires. Elle les fait figurer dans son premier envoi et témoignent de son implication.

Pour E. et C., leurs façons de concevoir la recherche sont proches : leur valorisation de la recherche universitaire et de la formation, la volonté de se conformer aux demandes du chercheur leur est commune. Ouvertes à la recherche, elles se conforment à la demande.

Nous voulions dans notre recherche tenir compte de la diversité des approches enseignantes : celle-ci nous paraît intéressante, féconde et à conserver. Elle permet de mieux prendre en compte la réalité des situations de classes. Avoir deux types de postures différentes quant à une approche de la même œuvre va nous aider à prendre en compte deux types différents : S. a une posture de chercheur, ses deux collègues d'enseignantes. Nous considérons que cette diversité constitue une valeur ajoutée à notre recherche.

2. Les séquences

Une autre question se pose : celle de la conception de ces séquences. En effet, comme nous l'avons souligné, nombre de séquences circulent sur internet ou accompagnent des ouvrages d'étude des œuvres au programme. Pour les œuvres les plus connues et les plus étudiées en particulier, l'enseignant n'a aucun mal à trouver un matériel didactique déjà élaboré.

Dans notre cas précis, comme nous l'avons expliqué, la volonté du chercheur a été de ne pas interférer dans l'écriture de cette séquence. Il n'est intervenu qu'à la fin, laissant une totale liberté aux enseignants dans l'élaboration des séquences et le choix, ou non, d'un appui sur des travaux pré-existants.

La responsabilité du travail effectué et des effets obtenus est donc dès lors celle de l'enseignant et non celle du chercheur. Certaines séquences avaient comme objectif un développement de compétences de lecture, d'autres d'écriture. Notre recherche n'a porté que sur ce qui se manifestait en termes de stéréotypes dans les séquences produites, et aux divers niveaux de l'expérimentation. Notre entrée n'est pas une entrée

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

scolaire mais universitaire et didactique. Nous avons seulement observé ce qui a été choisi comme objet d'enseignement.

2.1. Les raisons du choix des œuvres

Dans le premier cas, le livre est retenu car il répond à des stéréotypes littéraires ; S. est intéressée par la façon dont sont présentés les personnages, par les stéréotypes qu'ils véhiculent, didactiquement, pour reprendre le stéréotype littéraire du petit personnage chanceux qui traverse les épreuves, grandit et connaît une fin. Elle l'est aussi par les traits que présente chacun des personnages. Elle affirme :

> Tomi Ungerer dénonce à travers le regard d'Otto les exclusions de toutes natures (racisme, antisémitisme, pauvreté et ghettoïsation). Il montre les violences qu'elles engendrent. (...) Ce regard permet d'approcher les violences du siècle passé (violences des guerres et violence quotidienne) à hauteur d'enfant.

Nous retrouvons dans le discours de S. les codes de la *dispositio* tout d'abord, avec la présence de séquences stéréotypées, comme le schéma narratif : l'on peut observer le bonheur de la situation initiale, l'élément déclencheur qui est l'arrivée de David avec l'étoile jaune, les péripéties (arrestation des parents, vie tumultueuse d'Otto passant de propriétaire en propriétaire) et la situation finale de bonheur retrouvé. L'on passe d'un équilibre à un autre équilibre, très proche du premier avec deux personnages vieillis mais toujours aussi liés par l'amitié qu'ils partageaient : « nous trois réunis, la vie fut enfin ce qu'elle devrait toujours être, normale, paisible[382] ». Les codes de l'*inventio* sont aussi ceux que l'enseignante a cherchés dans le texte, tout particulièrement les schémas idéologiques, « c'est-à-dire les systèmes de lieux communs et de valeurs philosophiques, politiques, religieux, symboliques, esthétiques, que le lecteur peut associer aux attitudes des différents actants, ou à celui du narrateur ou de l'auteur [383] ». L'enseignante S. recherche dans cette œuvre une condamnation de la Seconde Guerre mondiale, avec une présence des protagonistes d'alors, dans des rôles attendus aussi et

[382] UNGERER T., *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche,* Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 2004, p. 37.
[383] DUFAYS J.-L, GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire*, *Histoire, théories, pistes pour la classe* De Boeck, 2005, p. 106.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

pouvant illustrer pour des élèves ces valeurs. Le récit qui est choisi illustre bien ce schéma.

> La compétence idéologique (…) intervient pour diriger le choix de la charpente actantielle et des grandes oppositions idéologiques[384].

Cette dimension idéologique est recherchée aussi par les autres enseignantes, C. et E. En effet, pour les trois, le livre est choisi pour illustrer ou traiter la Seconde Guerre mondiale. Les schémas actantiels correspondent aussi à ces codes relevant de l'*inventio* et qui sont sollicités pour l'étude d'une œuvre illustrant une période historique et un discours sur celle-ci qui, comme nous l'avons montré plus haut, est souvent assez manichéen dans les livres d'histoire : le petit héros, David, qui est juif, est bon, il représente ce que l'on nomme, en se référant à la classification effectuée par Greimas, la fonction de destinataire, celui qui doit bénéficier de toute l'action engagée par son ami Oskar et Otto. Oskar est le destinateur, qui incite à agir, qui va donner à Otto l'envie de le retrouver. Les Allemands, conformément aux stéréotypes (eux-mêmes renforcés par la présentation faite dans les livres d'histoire) sont pour une part mauvais, puisqu'ils sont à l'origine de la guerre et représentés par « des hommes en noir et en uniforme » qui « vinrent chercher David et ses parents ». Seuls Oskar et ses parents contredisent cette fonction d'opposants, en étant, eux, dans toute l'œuvre des adjuvants. Le personnage de l'Américain correspond à l'image du héros, combattant et décoré ensuite : « Quand le G.I. Charlie fut finalement décoré, il épingla sa médaille sur sa poitrine »[385].

Ce discours de l'œuvre sur une période historique correspond bien aux stéréotypes collectifs. « Les lieux communs sont par excellence le domaine de l'abstrait, du collectif et de l'inoriginé[386] », affirme J.-L. Dufays.

---

[384] ECO U., *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs,* Figures Grasset, 1989, p. 234.

[385] UNGERER T., *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche*, Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 2004, p. 27.

[386] DUFAYS J.-L, GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire*, *Histoire, théories, pistes pour la classe* De Boeck, 2005, p. 107.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2.2. Les différentes modalités de collecte des données

Dans un souci d'authenticité, pour rester au plus proche du terrain et rendre compte le plus fidèlement possible de ce qui se passe dans les classes, nous avons opté pour cette collecte de données primaires que nous avons prises sur le terrain.
La collecte de données observables est un élément essentiel de la recherche. Elle permet au chercheur de collecter un matériel empirique indispensable pour son étude. Nous analyserons ici les deux outils de collectes de données que nous avons utilisés dans la recherche, le questionnaire et l'entretien.

2.2.1. Le questionnaire

La façon de construire le questionnaire est une des premières questions que l'on se pose quand on se livre à ce type de recueil de données. Cette construction est essentielle et sa composition est une étape capitale. En effet, quand on rédige les questions figurant dans le questionnaire, l'on doit être extrêmement attentif à leur formulation, car elles peuvent induire fortement les réponses. De même, l'agencement des questions, les liens entre elles, l'ordre dans lequel elles se présentent jouent un rôle crucial. La personne interrogée pensera volontiers qu'il existe un lien chronologique ou logique (de cause à effet, par exemple) entre ces différentes questions. L'habitude veut que souvent, on commence un questionnaire par des questions simples et fermées et que l'on s'achemine ensuite vers des questions plus ouvertes et plus complexes. Souvent, l'on considère aussi qu'il doit y avoir un ordre dans ces questions et que celui-ci doit aider la pensée de l'auteur à se complexifier progressivement. Sinon, on peut craindre un effet de contamination entre les différents questions, l'une entraînant le lecteur à interpréter l'auteur en lien avec elle. C'était notre objectif quand nous avons posé des questions comme : « Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ? » puis « Que raconte-t-elle ? ». Notre volonté était de ne rien induire en débutant puis d'amener le jeune lecteur au récit, forme privilégiée à cet âge et qui permet au chercheur de voir sur quoi il a focalisé son attention.
Quand il est effectué anonymement, en classe, par écrit, le questionnaire permet d'éviter un phénomène de réactivité des personnes interrogées : les données sont recueillies

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

anonymement et discrètement, nulle personne étrangère à la classe n'intervenant. Le fonctionnement habituel est conservé, ce qui, dans notre recherche, était un critère de fiabilité. La façon dont le questionnaire est proposé aux sujets observés est donc capitale également.

Pour certains élèves d'une des deux classes, le questionnaire a été réalisé en face à face avec eux, et individuellement. L'avantage est que, quand il y a interrogation sur une formulation, le chercheur peut intervenir et expliciter le sens.

Le problème pour ce type de questionnaire, en face à face, est qu'il faut que le chercheur évite tout signe d'accord ou de désaccord avec l'élève, car cela a des conséquences importantes sur le sujet interrogé et ses réponses. Les questions et le ton doivent toujours rester neutres. Le fait d'être face à face peut aussi intimider certains élèves, en particulier, quand ils sont très jeunes. C'est ce qui s'est passé pour certains qui se taisaient parfois et avaient besoin d'un mot encourageant pour reprendre la réflexion. Pour cela, il a été décidé par le chercheur de tout valoriser.

Le questionnaire par écrit ne présente pas ces difficultés, ni ces avantages. Devant une question qu'il ne comprend pas vraiment, la réponse peut être très brève ou nulle. Mais comme avantage, il offre celui de préserver l'anonymat des élèves, ce qui permet à certains d'écrire plus librement. Comportant strictement les mêmes questions pour tous, il permet de comparer les réponses. Mais si la question n'a pas été comprise, ou si la réponse est extrêmement succincte, il n'y a pas de possibilité d'interroger de façon complémentaire l'élève. Toute réponse insatisfaisante, en termes d'informations données, doit être analysée en l'état et ne peut être complétée. Ceci peut poser problème quand les éléments y figurant répondent peu aux attentes du chercheur. Très souvent aussi, nous l'avons constaté dans les réponses données à notre questionnaire, les réponses sont très brèves. Enfin, la réponse donnée par les élèves peut correspondre non à ce qu'ils pensent vraiment mais à ce qu'ils pensent être l'attente de l'institution.

2.2.2. L'entretien

Dans tous les cas, l'entretien relève d'une collecte de données qualitatives. Dans ce cas, le chercheur est donc présent. Il doit veiller à être dans une position qui ne nuise pas à cette collecte. Pour cela, on considère habituellement qu'il doit faire preuve de non-

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

directivité. Si l'entretien devient trop directif, il devient un questionnaire. Dans notre cas, par conséquent, l'entretien était un questionnaire. En revanche, il empruntait à l'entretien l'empathie avec le sujet observé et interrogé. Le chercheur adopte une position de bienveillance inconditionnelle : le sujet observé peut tout dire sans qu'il y ait de la part du chercheur de réaction négative ou de désapprobation.

Quand l'entretien se passe individuellement, comme c'était le cas dans notre recherche, mais que les élèves, avant l'entretien, se retrouvent en groupe, il peut y avoir un effet de contamination. Il s'agit ici d'une contamination intragroupe : les élèves, durant le temps où ils attendent, sachant que l'on va parler d'*Otto*, se parlent et se mettent d'accord pour un discours commun. C'est ce qui s'est passé durant l'entretien : celui du premier élève, qui est arrivé seul, a été beaucoup plus hésitant que celui des autres, arrivés en groupe et invités à attendre ensemble avant leur passage. Le discours des élèves présentait des similitudes, et en particulier le récit qui était fait des aventures d'Otto reprenait les mêmes événements. Les discours entre élèves qui avaient précédé l'entretien avaient doté le groupe d'éléments communs.

Il peut y avoir également un effet de contamination entre le sujet observé et le chercheur. Quand ce dernier pose des questions, le ton qu'il utilise, le regard, l'impression donnée, le comportement induisent des réactions chez les élèves qui tendent à répondre au mieux à ses attentes. Cet effet de contamination nuit à l'objectivité de l'entretien, puisque les réponses données, les déclarations de l'élève ne sont plus représentatives de ce que pense l'élève mais de ses représentations des attentes d'une personne, d'un groupe ou de l'institution à son égard.

Il va de soi enfin que la dernière précaution à prendre est de préserver l'anonymat des sujets interrogés. C'est une indication qui avait été donnée à tous les enseignants qui ont participé à cette recherche. Leurs noms ne figurent pas dans notre travail, seulement leur prénom, et l'absence de jugement porté sur leurs productions didactiques a été aussi une des données premières de notre collaboration. Ni nom d'établissement ni nom d'élève non plus ne figureront dans notre travail final, dans un souci de total anonymat.

Nous voyons donc que la collecte de données est à la fois un moment crucial et une opération délicate. Afin que celles-ci soient exploitables, il convient que le chercheur se soit attaché à réfléchir de façon précise non seulement à l'élaboration du questionnaire mais aussi à ses modalités de mise en œuvre. Lorsqu'il est réalisé, il est important également pour l'analyse qui en est faite que le chercheur prenne en compte ces freins, difficultés et risques.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2.3. Une étude comparative des séquences

Nous commencerons cette analyse des séquences produites et remises au chercheur par une identification de ce qui a servi de point de départ à l'enseignante, c'est-à-dire que nous chercherons à savoir si elle a bâti seule sa séquence, s'est aidée de document sur internet ou l'a réalisée en collaboration avec des collègues. Comme la consigne donnée aux trois enseignantes concernait uniquement les personnages de l'œuvre, et que l'attente était qu'il y en ait au moins un qui soit européen, les objectifs pouvaient être très différents d'une séquence à l'autre. Nous analyserons ensuite les activités de lecture réalisées par les élèves. Notre travail portera aussi sur l'étude de l'œuvre elle-même : en effet, nous observerons dans le travail réalisé par les enseignants quels sont les éléments soulignés par le professeur et s'ils relèvent ou non du stéréotype. On pourrait s'attendre à ce que ces séquences soient des séquences de littérature mais c'est aussi un point que nous vérifierons.

2.4. L'élaboration de la séquence

Plusieurs modalités d'écriture de séquence existent : ce peut être un travail individuel, sans document autre que le texte de l'œuvre ; ce peut être un travail individuel qui s'appuie sur des documents préexistants ; ce peut être, enfin, un travail collectif réalisé avec d'autres collègues. Quand il y a utilisation de documents, ceux-ci peuvent être de plusieurs natures : ce peut être des ouvrages didactiques portant sur l'œuvre étudiée ou des séquences figurant sur internet. Dans ce cas, celles-ci peuvent être extraites de sites didactiques ou de sites plus personnels d'internautes. Quand l'écriture d'une séquence se réalise dans le cadre d'une collaboration entre enseignants, celle-ci peut être voulue, dans le cas d'un partage d'idées et d'expérience en vue d'améliorer le document produit, ou imposée, dans le cas de professeurs nommés dans une classe et poussés à adopter la programmation prévue. L'on voit que l'on passe d'un degré de liberté que l'on pourrait qualifier de maximum à une contrainte d'équipe.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Dans l'équipe qui participe à l'expérimentation, le degré de liberté dans le choix de l'œuvre varie grandement. En effet, une des enseignantes, S., affirme jouir d'une totale liberté. Il n'y a qu'un CM2 dans son école et elle dit choisir seule le programme de lecture de l'année. C., elle, dit aussi avoir effectué ce choix seule mais le thème de la guerre lui a été imposé par sa tutrice :

> J'ai choisi cet album en histoire car nous devions étudier la Seconde Guerre mondiale. J'ai donc utilisé *Otto* pour aborder la Shoah.

Le choix de l'œuvre elle-même s'effectue librement dans le cas de ce professeur mais elle a dû choisir une œuvre inscrite dans une thématique qui lui a été imposée durant son stage. E., quant à elle, jouit d'un degré minimal de liberté ; le choix de l'œuvre n'est pas effectué par cette enseignante mais par l'équipe dans laquelle elle se trouve. Il lui est extérieur et elle se contente de traiter une œuvre qui lui a été imposée :

> Je ne l'ai pas choisi car je n'ai su que fin août que j'étais nommée à…. Par conséquent, je me suis calée sur l'autre CM2. En effet les deux classes de CM2 font les mêmes œuvres. N.P. m'a montré ce qu'elle travaillait.

L'empan entre le degré total de liberté dont bénéficie la première enseignante dans le choix de l'œuvre et le degré zéro de la dernière, qui fait partie d'une équipe dont elle adopte les choix, apparaît bien. Cet élément est capital dans notre étude car les enseignantes vont investir très différemment la notion de stéréotypie selon que le livre fait l'objet d'un choix ou est imposé.

Le degré d'implication de l'enseignante dans l'écriture de la séquence varie également : S. a construit la séquence elle-même en fonction de ses objectifs. E. s'est appuyée sur diverses aides :

> Pour construire ma séquence, effectivement, je regarde sur internet, je pioche des idées. Je me suis servie de ce que nous avions travaillé au centre de formation aussi.

L'élaboration de la séquence est un mélange ici des idées personnelles de l'enseignante et d'emprunts faits sur divers sites et documents. En ce qui concerne C., elle dit :

> Je me suis fortement inspirée de la séquence proposée. Je l'ai cependant raccourcie, et j'ai intégré à chaque séance un débat entre les élèves autour des illustrations (couleurs, infos supplémentaires, sentiments,...), de plus j'ai terminé la séquence par une production d'écrit, le sujet était: « Imaginez le dialogue entre David et Oskar lors de leurs retrouvailles » (j'ai choisi le dialogue car les élèves l'avaient étudié auparavant).

Dans ce cas, le point de départ est une séquence déjà réalisée et proposée sur internet : il faut noter ici que le concepteur de cette séquence est un inspecteur d'académie. Cela souligne la recherche de fiabilité qui caractérise cette démarche. Nous avons donc ici trois cas de figures qui permettent de couvrir un large éventail de possibilités en termes d'élaboration d'une séquence :

La présence de stéréotypes et l'influence de ceux-ci sur le choix de l'enseignant seront bien sûr très différentes selon la démarche adoptée et le lien, plus ou moins étroit, avec un support. Dans le cas d'une séquence élaborée par l'enseignante, le rôle de ceux-ci risque d'être important.

Les problèmes de réception apparaissent davantage pris en compte dans le premier travail, de S., que dans celui d'E., plus centré sur le prescriptif et le lien avec les attentes de l'enseignant.

Dans les trois cas d'enseignantes travaillant sur *Otto*, l'objectif est l'étude de l'album en lien avec le programme d'histoire (et dans un cas de géographie). Cet album accompagne l'étude d'une période historique et l'illustre. S. écrit qu'« il entre dans notre étude de l'année sur les récits historiques et place les violences de la guerre (déportation, séparation, perte de l'être cher, bombardements, mort) au cœur des débats possibles. » Pour E., « nous pouvons travailler *Otto* en géographie en retraçant sur une carte l'itinéraire de cet ours en peluche. En histoire en retraçant les faits chronologiques marquants sur cette période. » C., quant à elle, affirme : « J'ai choisi cet album car en histoire nous devions étudier la Seconde Guerre mondiale. J'ai donc utilisé *Otto* pour aborder la Shoah. »

Ces considérations de ces enseignantes sur l'œuvre soulèvent la problématique du lien entre la littérature et l'histoire, pour les œuvres qui traitent de faits historiques. Chacune de ces deux disciplines peut courir le risque d'être subordonnée à l'autre. Anne Armand, inspectrice générale de Lettres, déclare :

> Il y avait là un risque de réduire la discipline « français » à un pur apport de connaissances, à propos d'œuvres à connaître et non à lire[387].

[387] ARMAND A., « Enseigner la littérature, enseigner l'histoire: entre compagnonnage et rivalité », consultable sur le site https://www.google.fr/search?newwindow=1&site=&source=hp&q=ARMAND+Anne%2C+%C2%AB+Enseigner+la++litt%C3%A9rature%2C+enseigner+l%E2%80%99histoire+&oq=ARMAND+Anne%2C+%C2%AB+Enseigner+la++litt%C3%A9rature%2C+enseigner+l%E2%80%99histoire+&gs_l=hp.3...1529.1529.0.2121.1.1.0.0.0.0.124.124.0j1.1.0....0...1c.1.31.hp..1.0.0.H333-_jmSEE, consulté le 12.07.2013.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

3. Histoire et littérature

3.1. La problématique des liens entre histoire et littérature

Les liens entre littérature et histoire méritent réflexion, nous l'avons souligné. En effet, la tension entre les deux disciplines n'a jamais cessé d'exister. Ces deux disciplines sont voisines car elles rapportent chacune à sa façon des périodes de vie. De là provient l'interrogation sur les liens à établir entre elles et sur la possible subordination de l'une à l'autre. Il est utile de faire un détour par l'histoire de ces liens pour comprendre ceux qu'elles ont entretenus, entretiennent, et devraient entretenir aujourd'hui.

G. Lanson, quand il écrit son *Histoire littéraire*, souhaite que le lecteur se livre à une véritable lecture des textes. Mais pour lui, l'écrivain le plus original est avant tout celui qui propose une vision représentative de son époque. Le lecteur doit donc éviter de ne considérer que la subjectivité de l'approche. Il doit à la fois trouver dans l'œuvre le génie unique de son auteur, sa pensée, son intention, et pouvoir replacer celui-ci dans un ensemble qu'il représente.

> Ainsi nous devons pousser à la fois en deux sens contraires, dégager l'individualité, l'exprimer en son aspect unique, irréductible, indécomposable, et aussi replacer le chef d'œuvre dans une série, faire apparaître l'homme de génie comme le produit d'un milieu et le représentant d'un groupe[388].

La lecture paraît donc constituée de deux temps : une rencontre avec l'œuvre, subjective (ce que Lanson considère comme l'activité du « critique ») mais qui sera modifiée, grâce à l'histoire littéraire, pour déboucher sur une vision plus large, celle de l'auteur comme une vraie « personnalité littéraire distincte » (c'est là l'activité de l'historien, selon Lanson).

Pour Barthes, l'œuvre est très liée à son milieu également ; son analyse s'adosse à celle de Lanson et en procède. Mais selon lui, l'œuvre littéraire n'est pas un *produit* de son milieu mais un *signe.* En tant que *signe*, elle apparaît comme le lieu de l'arbitraire.

[388] BARTHES R., « La méthode de l'histoire littéraire », in *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Hachette, 1965, p. 35-36.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Se pose alors le problème de la singularité et de la représentativité de l'œuvre et de la définition de la lecture : le lecteur doit-il partir en quête d'un sens déjà présent dans l'œuvre ou le construire dans la rencontre avec le texte ? Les approches de la lecture qui sont préconisées selon que l'on adhère à l'une ou l'autre ne sont pas les mêmes.

> Soit on réfère le texte, les œuvres, à l'histoire, *contextualiser* signifie connaître le contexte historique de la création d'une œuvre, et on apprend à l'élève que connaître le contexte permet d'interpréter l'œuvre; ou bien *contextualiser* signifie prendre conscience de son inscription de lecteur subjectif dans la réception d'une œuvre signe d'une autre subjectivité, elle-même inscrite dans l'histoire au moins autant que dans l'histoire littéraire, et on apprend à l'élève à se lire et à lire le monde (dont le sien) dans la lecture de l'œuvre[389].

L'attente à l'égard de l'élève est différente selon l'une ou l'autre définition : celui-ci est soit engagé dans une lecture qui construit le sens du texte soit amené à établir des liens entre la littérature et l'histoire et à vérifier par celle-ci ses interprétations. Actuellement, c'est la première posture, de lecteur, qui est attendue de l'élève, plus que de vérificateur.

> (…) Il (le lecteur) est en situation de lecture découverte d'un texte, puis en situation de relecteur: il se questionne, il questionne des champs et des sources variés de connaissances. Il construit une lecture du texte, et il peut justifier les assertions du discours qu'il tient sur le texte[390].

Dans les pratiques des enseignants, le rapport habituel entre la littérature et l'histoire a été jusqu'au Socle commun un rapport d'exclusion : les deux disciplines ont fonctionné séparément Si le texte littéraire était utilisé pour illustrer un phénomène historique, en cours d'histoire, il prenait le statut de document et l'approche faite n'était pas une approche littéraire. Dans le cours de français, les textes littéraires, sous l'effet de l'apport des structuralistes, ont longtemps été abordés sans éclairage historique.

> Nos exercices de lecture jouent très souvent sur l'effacement du contexte. En classe, le texte existe sous forme d'extrait (coupé donc du co-texte), il est présenté dans un corpus, donc inscrit dans un contexte de lecture qui n'a jamais été celui de son écriture[391].

Mais avec la parution du Socle commun des connaissances et des compétences, le lien entre les deux disciplines devient plus étroit, dans la mesure où le décret impose aux

[389] *Op.cit.*
[390] *Ibid.*
[391] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

enseignants de travailler dans plusieurs disciplines pour valider les compétences à l'école primaire ou de travailler de façon conjointe entre collègues et de valider ensemble les compétences pour le second degré. L'histoire et la littérature contribuent à la construction de la compétence 5, « la culture humaniste ». L'éclairage que chacune apporte à l'autre est destiné à enrichir l'approche de l'élève et à l'aider à créer des liens. Mais le risque de subordination du français à l'histoire a toujours été perçu par nombre d'enseignants.

> Le risque était de faire du patrimoine littéraire un musée sans vertu de construction de soi[392].

Toutes deux indispensables et unies dans un enseignement humaniste, ces disciplines portent sur le monde une vision différente et complémentaire. Si l'histoire s'attache surtout aux grands événements qui ont marqué l'humanité, la littérature va parler du ressenti d'un personnage, de son histoire particulière. Fiction, elle dit la vérité des sentiments par l'histoire exemplaire d'un ou plusieurs personnages. Ainsi, chacune de ces disciplines a une place indispensable dans la construction de la culture humaniste.

> Dépassant une approche caricaturale qui superposerait objectivité et subjectivité à vérité et fiction, qui mettrait le vrai du côté de l'objectivité et le faux du côté de la fiction et de la subjectivité, la lecture permet de comprendre que la littérature (comme la philosophie) assume la part de subjectivité du discours tenu sur le monde, discours qui n'est pas faux parce qu'il est fictionnel, qui est simplement subjectif[393].

Comme le souligne A. Armand, la littérature devient dès lors un moyen pour transmettre des connaissances sur le monde et l'« expression d'une vérité singulière » capable de toucher le lecteur bien plus que des considérations plus générales sur l'histoire et ses événements historiques. Voie plus intime vers la connaissance de l'Autre, elle est très complémentaire de l'autre discipline. Elle permet au lecteur de vivre par procuration, en entrant dans la peau du personnage, les aventures et mésaventures, les problèmes, joies et horreurs des différentes périodes historiques. Cette complémentarité des deux disciplines étant reconnue, la question de l'utilisation didactique de chacune d'elles dans le cadre du Socle continue à se poser.

> Il reste à construire un vrai rapport de complémentarité entre la didactique de l'histoire et la didactique du français pour que l'acte de lire ne soit pas confondu avec ce qu'il n'est pas, pour

[392] *Ibid.*
[393] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> que l'œuvre soit bien un signe, inscrite dans un contexte d'histoire littéraire (un contexte d'histoire et de littérature), pour que l'élève comprenne ce qui est attendu de lui lorsqu'il lit en français et lorsqu'il lit en histoire, donc pour que l'enseignant construise une démarche pédagogique propre à faire émerger des capacités complémentaires, qui participent d'une compétence commune: raisonner avec des mots sur des phénomènes humains, comme on raisonne dans d'autres disciplines avec des outils scientifiques sur des phénomènes scientifiques. Cela suppose d'assumer conjointement la formation à l'objectivité et la subjectivité de l'élève[394].

En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement du français et la lecture des textes, l'appui sur l'histoire semble aujourd'hui indispensable. Mais le texte littéraire ne doit pas devenir une illustration d'un fait historique ; il est étudié en étant éclairé par l'histoire. Celle-ci est lue dans la trame du texte. Il est intéressant de questionner le texte sur ce qui peut motiver des apports historiques, au lieu de faire précéder son l'étude d'un exposé, comme le font souvent les enseignants.

> (...) Dans un véritable enseignement de lecture, elle (la prise en compte de l'histoire) l'est au fil de la lecture, après la lecture, l'histoire intervenant comme outil de validation ou de récusation d'une interprétation, et non avant la lecture, comme cadre pré-construit du sens que l'élève ne serait que chargé de vérifier[395].

Les liens entre la littérature et l'histoire au service de l'acquisition des compétences du Socle commun posent donc de façon très vive le problème de la formation des enseignants. En effet, nombre d'entre eux achoppent sur ces difficultés et, dans leur volonté de lier, comme cela est préconisé dans le Socle commun, les deux disciplines, subordonnent l'une à l'autre. Une définition claire de la spécificité de chacune de ces deux disciplines peut permettre au corps enseignant d'apporter une réponse didactique pertinente et efficace à cette organisation nouvelle qui leur est demandée.

3.2. Mise en œuvre dans les séquences

Dans la démarche de cours telle qu'elle nous a été décrite par l'enseignante C., l'histoire a été étudiée en même temps que se déroulait le travail sur l'œuvre. Les références à

[394] *Ibid.*
[395] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

l'histoire constituent une aide pour interpréter l'œuvre, éclairer certains passages. L'histoire apparait bien ici comme un outil d'interprétation, un complément d'information s'intégrant dans une approche littéraire.

> La séquence d'histoire se déroulait en même temps que la séquence de littérature, cependant, lors de la séance d'Histoire sur la Shoah, j'ai fait un parallèle avec l'histoire d'Otto et notamment avec les illustrations des pages 11 et 12 (étoile jaune) ainsi que la phrase « ils furent poussés dans des camions et emportés vers une destination inconnue ».
>
> Je dois néanmoins avouer que les élèves ont de suite fait le rapprochement entre l'histoire d'Otto et la séquence d'histoire sur la Seconde Guerre mondiale dès les premières pages du livre étudiées !!

Les livres, comme le souligne A. Armand, peuvent être des « moyens de transmission et de connaissance » ou encore l'expression d'une vérité singulière en quête de laquelle sont les lecteurs. Ils peuvent aider les lecteurs à mieux comprendre, à mieux saisir la vérité d'une époque ou d'un événement. C'est ce qu'affirme Pierre Pachet :

> Mais les livres (...) n'étaient-ils pas déjà, dans l'immédiate après-guerre, tissés de fiction, alors qu'ils venaient répondre au désir de savoir ce qui s'était passé, ce qui avait été éprouvé et pensé [396]?

La littérature, dans les séquences réalisées, traduit, d'une autre façon que durant le cours d'histoire, la vérité d'une époque. L'accent est mis sur les personnages, sur leurs émotions, leurs sentiments, et l'œuvre transcrit avec plus de force ces faits dans l'imaginaire du lecteur.

> Ce que l'histoire ne peut comprendre – au sens propre de « prendre avec soi, intégrer, faire sienne » - c'est la dimension propre au sujet, le sujet qui écrit ce que lui-même ou ce que son personnage ressent, pense, souffre, réfléchit, ni cette dimension propre au sujet lecteur, qui n'est pas le sujet étudiant un document d'histoire, le sujet lecteur qui choisit de lire, de ressentir, de partager, de s'interroger avec, de faire entrer dans sa sensibilité et sa mémoire[397].

Cette dimension est présente dans les travaux proposés sur *Otto*. Deux sur trois font état de cette émotion qui est présente dans l'évocation de cette période historique. « Cet

[396] ARMAND A., « Enseigner la littérature-enseigner l'histoire : entre compagnonnage et rivalité », in *Histoire et Littérature. Regards croisés : enseignement et épistémologie,* colloque organisé par l'IFE à Lyon en mai 2011, p. 8.
[397] *Ibidem,* p. 9.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

album est traversé par l'émotion », dit S. « Les enfants ont été sensibles à ces blessures indélébiles physiques ou morales ». Cette émotion est un élément important car touchant le jeune lecteur, elle le mène plus aisément à entrer dans le point de vue de l'auteur. C'est ce que cherchent ces enseignantes. Pierre Pachet insiste sur cette force de la littérature :

> C'est que la fiction n'est pas, ou pas toujours, un domaine dérivé par rapport à la réalité, à l'histoire, à la politique, aux autres domaines de la connaissance ou de l'information. Il a (peut avoir) une autorité propre. Sans avoir à porter explicitement la tâche de la véracité ou de l'exactitude (bien que nombre de romanciers s'en soucient), ce qu'il énonce, présente ou fait imaginer résonne d'une façon singulière, parfois grave ou même prophétique, dans l'espace des paroles. On s'y réfère comme à une réalité qui n'est pas subalterne, futile, ou simplement distrayante[398].

Pour E., le fonctionnement est tout autre puisqu'elle n'assure, dans le cadre d'échanges de services, qu'une partie des disciplines de la classe.

> Je ne fais pas histoire en CM2, nous avons essayé de travailler en même temps. Ma collègue a abordé cette période un peu avant d'étudier l'œuvre littéraire.

L'étude de l'œuvre suivant l'approche historique, le risque existe de voir cette séquence de littérature illustrer le cours. Néanmoins, lorsque, comme c'est le cas ici, elle est réalisée par une autre enseignante, le risque s'atténue considérablement et le cours de littérature garde sa spécificité.

[398] *Ibid.*, p. 8.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

4. Les compétences, objectifs et activités dans les séquences

4.1. La notion de compétence[399]

4.1.1. L'apparition de la notion de compétence

La question récurrente, si l'on considère ces évolutions et outils nationaux et internationaux, est de savoir ce que savent faire les élèves. En effet, depuis la mise en place en 1975 du collège unique, le budget de l'Éducation nationale n'a cessé d'augmenter, les efforts consentis ont été de plus en plus importants, un nombre croissant d'élèves a été scolarisé ; l'on a donc voulu évaluer les résultats des élèves, leurs acquis. La notion d'acquis est intéressante par sa généralité, car elle permet d'inclure différentes connaissances, capacités, sans établir de hiérarchisation. L'école doit réaliser un certain nombre de transformations des élèves qui lui sont confiés, et les acquis sont les résultats de ces transformations.

> Nous retenons ici le mot d' « acquis » précisément en raison de son œcuménisme au moins méthodique : l'objet n'est pas ici de décider ce que l'on doit privilégier parmi les nombreux objectifs fixés à l'école selon les temps, les ordres d'enseignement et les idéologies, mais plus modestement de se souvenir du fait que l'école, sur l'étendue d'une scolarité, comme à l'échelle d'une année scolaire ou d'une heure de cours, est là pour réaliser un certain nombre d'opérations de transformation des élèves qui lui sont confiés.
>
> (...) Ce sont les résultats de ces opérations de transformation qu'on appellera des « acquis »[400].

Cette volonté de mesurer les performances du système éducatif est apparue en France depuis 1979, avec les échantillons d'évaluations sommatives réalisés au plan national. En 1989, les évaluations diagnostiques se généralisent. L'on a pensé que le baccalauréat également pouvait fournir une évaluation sommative, mais de fait, il a servi beaucoup

[399] Voir l'annexe 3.

[400] Ministère de l'Éducation Nationale, rapport IGEN, *Les Acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école* ?, 2005, p. 5.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

plus à évaluer les performances générales du système que les compétences réellement acquises, de façon plus fine, des élèves. C'est maintenant, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, les évaluations PISA et PIRLS qui fournissent ces indications.

Le système français a été depuis toujours un système sélectif. Établir un classement importait davantage, dans les classes comme à des niveaux plus généraux, que de se pencher sur les démarches des élèves et leur progression. Les notes, les moyennes ne permettaient pas de rendre visible ce que savait véritablement faire l'élève, ses forces et ses faiblesses. Une note en français, en primaire, par exemple, pouvait recouvrir des réalités bien différentes en termes de maîtrise de la langue, d'expression, de compréhension,… L'école informait mal les familles et les élèves eux-mêmes, qui avaient parfois du mal à déceler leurs points forts, leurs points faibles et ce qu'ils devaient améliorer.

La notion de compétence a connu un vif succès car elle a cherché à dépasser la simple acquisition de connaissances à l'école, la transmission de savoirs institutionnalisés. Cette notion est liée à différents champs de recherche et à la sociologie des organisations qui en faisait déjà usage. L'explosion des connaissances et des moyens d'y avoir accès, la mondialisation plaçant les sociétés et les êtres humains dans un univers changeant, où chacun peut avoir accès au savoir, a profondément modifié les relations à l'école, à l'éducation et à la formation. Dans leurs recommandations du 18 décembre 2006, le Parlement Européen et le Conseil de l'Union européenne soulignent l'intérêt de ces compétences :

> Elles sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnel des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi.
>
> Les compétences clés sont essentielles dans une société fondée sur la connaissance et garantissent davantage de souplesse de la main d'œuvre. La flexibilité de celle-ci lui permet de s'adapter plus rapidement à l'évolution constante du monde caractérisé par une plus grande interconnexion.
>
> Elles constituent également un facteur essentiel d'innovation, de productivité et de compétitivité, et contribuent à la motivation et à la satisfaction des travailleurs, ainsi qu'à la qualité du travail.

En 1996, le *Livre blanc* sur l'éducation et la formation souligne la volonté de favoriser une société de l'apprentissage et de la connaissance, et la reconnaissance des compétences devient très importante dans la stratégie européenne. L'on cherche à

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

identifier les compétences clés nécessaires à tout homme pour s'adapter dans la société et répondre aux défis de l'avenir.

En France, c'est le rapport Thélot en 2004 qui souligne la nécessité de créer un « Socle commun des indispensables », que l'élève doit atteindre en fin de scolarité obligatoire. La compétence est alors définie comme un savoir-faire. Cette proposition sera reprise en 2005. Les recommandations du Haut Conseil, publiées le 23 mars 2006, procèdent des travaux européens. Elles seront reprises dans le décret du 11 juillet 2006 qui instaurera le Socle commun.

Choisir de promouvoir les compétences, c'est choisir de faire disparaître ce que Whitehead appelait les savoirs morts. Ce sont toutes les connaissances accumulées, lors des années de scolarité essentiellement, et dont l'élève ne se sert pas, qu'il n'a même pas conscience, souvent, d'ailleurs, de posséder. Ce sont des savoirs qui ne sont pas convoqués quand se présente une situation dans laquelle il en aurait besoin.

> Maîtriser le Socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie[401].

L'approche par compétences développe l'habitude des élèves à utiliser leurs savoirs, savoir-faire, savoir-être, chaque fois qu'il en est besoin. Elle ne supprime pas les programmes scolaires, les connaissances à acquérir. Au contraire, elle les fait figurer dans les éléments constitutifs d'une compétence, laquelle est constituée de connaissances, capacités et attitudes. Mais elle fait disparaître les cloisonnements entre disciplines et se propose de rendre toutes ces acquisitions que l'élève a faites dans sa scolarité conscientes et utilisables chaque fois que nécessaire, dans la vie courante. Dans le Socle commun,

> chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité[402].

[401] Ministère de l'Éducation nationale, *Socle commun des connaissances et des compétences*, Décret du 11 juillet 2006, p. 3.
[402] *Ibidem*, p. 4.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

4.1.2. Les différents types de compétences développées dans les séquences

Nous allons maintenant mener une étude des objectifs explicitement annoncés par les séquences. Ceux-ci peuvent être de plusieurs ordres : ils peuvent être généraux et ou intermédiaires, concerner la séquence ou des séances. Un objectif général vise une compétence que l'élève doit posséder en fin d'apprentissage. Pour pouvoir être atteints et évalués, les objectifs généraux doivent être déclinés en objectifs opérationnels. Un objectif opérationnel doit répondre à plusieurs questions précises, selon Landsheere.

> Qui produira le comportement souhaité ? Quel comportement observable montrera que l'objectif est atteint ? Quel sera le produit de ce comportement ? Dans quelles conditions les comportements doivent avoir lieu ? Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant ou non [403]?

Nous commencerons par l'analyse des compétences figurant dans la séquence de S. Celle-ci reprend les compétences définies par U. Eco dans *Lector in fabula* : les compétences linguistique, encyclopédique, logique, rhétorique et idéologique. Comme le signale A. Rouxel[404], la lecture utilise ces compétences en même temps qu'elle les institue. Nous retrouvons ceci dans le discours de S. sur sa séquence : la compétence linguistique est supposée acquise pour partie, mais le récit servira de support à un approfondissement de ces connaissances et capacités[405]. Il est à noter que la compétence est ici formulée de façon à mettre en évidence les activités.

> Dans le domaine du lexique, la notion de champ lexical peut être revue lors de la lecture de cet album autour des thèmes de la guerre, de la tristesse, de la peur et de l'amitié. Les temps verbaux peuvent être analysés : imparfait de description et de l'habitude, plus-que-parfait pour les retours en arrière et les oppositions imparfait/passé simple. Le repérage des adverbes s'avère utile pour la chronologie du récit.

Les compétences encyclopédiques ne sont pas exposées comme des compétences sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer. C'est l'organisation de la séquence qui est

[403] LANDSHEERE V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation,* Liège, 1975, p. 202.
[404] ROUXEL A., « Qu'entend-on par la lecture littéraire ? », in *La Lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, l'Université d'automne.
[405] Les connaissances désignent ce qui est acquis ou appris par l'étude ou la pratique. Les capacités sont la mise en œuvre de connaissances pour réaliser une tâche ; c'est un savoir-faire. Les attitudes correspondent à la conduite à tenir, au savoir-être dans une situation donnée.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

dévoilée: « L'étude de cet album est couplée avec l'approche de la période 1930-1945 ». Ces connaissances ne sont pas données comme des préalables indispensables à la lecture mais comme devant se construire au fur et à mesure de l'approche de l'œuvre. L'exemple de la Shoah illustre bien cela aussi: sa connaissance est indispensable pour comprendre la « rafle » des parents de David. Elle a été abordée en histoire mais c'est également le travail sur l'œuvre, le lien établi avec « le nazisme », « la déportation des Juifs et leur extermination » qui permettra d'approfondir ce concept et par conséquent, de mieux comprendre l'œuvre.

> L'étude de cet album est couplée avec l'approche de la période 1930-1945 : entre-deux-guerres et montée du nazisme, les grandes étapes de la guerre (en particulier l'entrée en guerre des États-Unis). (…) Cet album permet d'aborder la question de la Shoah sans en traiter l'horreur. (...) Les thèmes de la ségrégation raciale et de la pauvreté dans les ghettos aux États-Unis peuvent être questionnés.

La compétence logique est celle qui permet d'établir des relations de différents ordres (cause, conséquence, opposition, addition,…) entre plusieurs informations présentes dans le texte ou en dehors du texte. En effet, la lecture suppose que le lecteur est capable d'établir des inférences, à l'intérieur du texte tout d'abord : le lecteur établit des liens logiques entre les différentes informations. Il doit pouvoir en tisser également entre des informations contenues dans le texte et des informations encyclopédiques qu'il possède par ailleurs. Cette compétence rend possible le processus d'anticipation : le sens construit par hypothèse est mis en relation avec la suite du texte et les nouvelles informations qu'il fournit, et il peut être à ce moment confirmé ou infirmé.

> Les prises d'indices dans le texte et/ou dans l'image permettent d'analyser les relations entre les personnages et d'anticiper sur la suite du récit.

Enfin, les compétences rhétoriques sont exigées spécifiquement par le texte littéraire, en cela qu'une attention particulière y est donnée à la forme. Elle suppose une connaissance des genres, de leur style, des registres, des typologies de textes. En primaire, ces éléments formels ont été abordés, au fil des œuvres, mais en étant fortement liés à la question du sens, comme nous l'avons souligné précédemment. Dans la séquence fournie, les connaissances des élèves apparaissent comme devant se construire au fil du travail et non, pour celles-ci, comme un préalable nécessaire. C'est une remarque que nous pouvons donc faire pour l'ensemble des compétences évoquées ; certaines seront sollicitées mais la plupart se construisent durant cette étude

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

de l'œuvre. Cette dernière apparaît dès lors comme un support d'apprentissage et comme un lieu d'approfondissement de connaissances étudiées par ailleurs, en histoire.

> Les procédures d'écriture d'une autobiographie sont à travailler avec cet album. Les élèves construisent à partir du sous-titre puis à partir des pronoms et en se référant aux questions devenues habituelles (qui parle ?qui raconte ?) la notion d'autobiographie.

Dans la séquence produite par E., ce sont les compétences visées qui sont exposées dès le début du travail, et ce, en référence au Socle commun des compétences et des connaissances. Ainsi l'élève doit être capable de :

> Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
>
> Lire des œuvres majeures du patrimoine littéraire et de la littérature de jeunesse ;
>
> Dégager le thème d'un texte ;
>
> Repérer dans un texte des informations explicites ;
>
> Inférer des informations nouvelles (implicites) ;
>
> Repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue).

Et, dans une partie intitulée « Références au programme de 2008 », l'enseignante a ajouté :

> Lire au moins cinq ouvrages dans l'année scolaire et en rendre compte ;
>
> Choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix ;
>
> Expliciter des choix de lecture, des préférences.

Les compétences visées ici sont de plusieurs ordres : tout d'abord, on peut souligner que la seconde « lire des œuvres majeures du patrimoine littéraire et de la littérature de jeunesse » peut être considérée comme une véritable compétence : en effet, elle fait appel à des connaissances, capacités et attitudes. « Posséder un vocabulaire suffisant pour comprendre des sujets simples », par exemple, sera une connaissance nécessaire pour entrer dans ces œuvres; « comprendre un texte écrit court et simple » sera une capacité essentielle aussi ; enfin, l'« attitude de curiosité » évoquée dans le Socle sera l'attitude attendue pour maîtriser cette compétence qui est une compétence complexe. La première évoquée, « Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge », peut être considéré comme une compétence complexe aussi, à l'égal de la précédente, mais peut aussi être appréciée comme une sous-compétence de la première : il s'agit ici d'une modalité de lecture particulière, la lecture

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

de l'élève seul, qui va mobiliser les mêmes connaissances, capacités et attitudes que celle que nous venons d'analyser. La compétence complexe, comme nous le voyons dans les cas analysés ci-dessus, sera évaluée dans une situation-problème que l'élève devra résoudre, comme lire une œuvre majeure du patrimoine.

Les autres compétences évoquées sont des micro-compétences et compétences élémentaires. La micro-compétence se distingue de la compétence élémentaire en ce qu'elle est une compétence-outil, qui vise un savoir-faire relevant de l'automatisme et qui sert pour l'élaboration d'une compétence plus complexe. La compétence élémentaire est un ensemble de micro-compétences. « Repérer dans un texte des informations explicites » relève de la micro-compétence. C'est une opération que l'enseignant automatise chez l'élève et qui doit être mise au service de compétences plus complexes. « Dégager le thème d'un texte » ou « Inférer des informations nouvelles » sont des compétences élémentaires, moins simples que la précédente car faisant elles-mêmes appel à une combinaison de ces dernières. « Dégager le thème d'un texte » suppose en effet une compréhension du texte, une synthèse des éléments essentiels et une capacité de formulation en des termes exacts et de façon brève. « Inférer des informations nouvelles » s'appuie sur une connaissance du fonctionnement de l'écrit et des liens logiques qui régissent un texte, sur la compréhension des différentes parties du texte et sur un savoir encyclopédique que possède l'élève. Ces deux compétences élémentaires servent la compétence « Lire des œuvres majeures du patrimoine littéraire et de la littérature de jeunesse ». Quant à la dernière « Repérer les effets de choix formels », elle relève des codes de la *dispositio* : il est fait référence aux « collections de clichés » dont parle J.-L. Dufays, « c'est-à-dire les enchaînements de stéréotypes verbaux que l'on retrouve fréquemment dans la conversation ordinaire » [406] ou aux « structures configurationnelles ou tabulaires, les systèmes de motifs, de thèmes, de *topoi*, de signes qui entretiennent entre eux des rapports de ressemblance et d'opposition ». Les premières compétences relevaient donc des compétences de lecture, la dernière de la reconnaissance de stéréotypes et de la réflexion sur ceux-ci.

Les « références au programme de 2008 » sollicitent des compétences de lecteurs, mettant en œuvre des compétences complexes et la façon d'en rendre compte. Elles supposent chez le lecteur la maîtrise des « structures prédicatives ou séquentielles qui

[406] DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire*, *Histoire, théories, pistes pour la classe,* De Boeck, 2005, p. 104.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

permettent au lecteur de faire signifier les textes sur l'axe de la progression », c'est-à-dire, pour reprendre la typologie de J.-M. Adam, « les enchaînements argumentatifs (…), les enchaînements narratifs (…), les enchaînements descriptifs (…), les enchaînements conversationnels (…), les enchaînements explicatifs (…), les enchaînements instructionnels et les enchaînements poétiques (…) »[407]. L'élève doit être capable non seulement d'identifier ces typologies mais d'en connaître la fonction afin d'en faire bon usage dans les situations de discours dans lesquelles il se trouve. Ceci est vrai aussi pour « expliciter des choix de lectures, des préférences ». En ce qui concerne « choisir un texte caractéristique et le lire à haute voix », cela renvoie aux systèmes de conventions formelles qui caractérisent les genres.

> C'est la connaissance de ces systèmes qui permet d'identifier directement un texte poétique traditionnel (caractérisé par le découpage en strophes et par l'emploi de vers et de la rime), un texte dramatique (caractérisé par le découpage en « actes » et en « scènes », par l'enchaînement des répliques précédées du nom du personnage et par le recours aux « didascalies ») et un texte en prose (divisé en « parties », en « chapitres » et/ou en paragraphes)[408].

Nous voyons donc que les compétences visées par les enseignantes sont de nature très diverse. L'œuvre devient un support pour les construire.

4.2. Les objectifs des séquences

Nous commencerons par la séquence de S. pour aborder les objectifs ; à titre d'exemple, nous étudierons ceux de la première séance. Trois objectifs sont donnés:

> Placer l'album dans ses contextes historique et géographique
>
> S'interroger sur le narrateur
>
> Imaginer ce que l'album va raconter.

Le premier de ces objectifs peut être considéré comme un objectif général : il fait appel à des compétences multidisciplinaires, d'histoire, géographie et littérature ; au terme de l'apprentissage, l'élève doit être capable de replacer l'œuvre dans un contexte, ce qui fait référence à la compétence cinq du Socle commun des connaissances et des

[407] *Ibidem*, p. 105.
[408] *Ibid.*, p. 104.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

compétences. L'œuvre est considérée comme un apport de connaissances et support de connaissances tout à la fois : elle va renseigner sur cette période et par son étude, donner lieu à des clarifications, des réflexions,… « Imaginer ce que l'album va raconter » est une modalité didactique qui va favoriser l'expression des hypothèses de l'élève et de son horizon d'attente. L'enseignant organise pour cela une activité d'écriture ou l'expression orale. Cette modalité didactique peut permettre l'expression de stéréotypes, éventuellement, après observation de la Première de couverture. « S'interroger sur le narrateur » est également un objectif intermédiaire, qui lui non plus n'est pas rédigé comme un objectif opérationnel : il permet aux élèves, en analysant l'énonciation, de progresser dans la réflexion sur le genre. Les objectifs dans cette séquence visent le développement de compétences de lecteur, et la spécificité du texte lui-même, sa thématique, son originalité ne figurent pas dans les objectifs visés. L'approche en est cependant contextuelle :

> L'approche contextuelle enfin mettait l'accent sur les rapports que le texte entretient avec la réalité et/ou les « textes » antérieurs de la littérature, de l'inconscient et de la société. D'un côté les discours, dans leur diversité, étaient étudiés dans une perspective pragmatique attentive à leur degré de fidélité au réel (…)[409].

Mais cet exercice peut se révéler difficile car l'extrait choisi peut aussi concerner une « séquence stéréotypée, comme celle qui régit le récit classique (provocation, convocation, préparation, rencontre, combat, dénouement) » ou « des stéréotypes de détail, (…) comme la mention de la nervosité des deux protagonistes avant le duel qui va les opposer »[410]. Ce qui est demandé aux élèves est donc extrêmement complexe et fait appel à une culture littéraire du lecteur, consciente des stéréotypes des œuvres, dont peu de jeunes lecteurs disposent.

Nous trouvons un autre cas semblable avec la séquence de C. et d'E.: l'enseignant indique d'abord les compétences qu'elle vise puis des objectifs spécifiques. Les objectifs spécifiques visent à doter les élèves d'outils pour une approche du texte littéraire. Ils concourent ainsi à l'acquisition des compétences visées. L'enseignante insiste dans sa préparation sur la spécificité du texte littéraire ; le texte littéraire est un texte particulier dans lequel l'énonciation se construit non par rapport à une référence

[409] *Ibid.,* p. 62.
[410] *Ibid.,* p.105.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

dans la réalité mais par rapport à un système énonciatif créé par l'auteur lui-même. C'est ce qui fait la spécificité du texte littéraire :

> Alors qu'un énoncé ordinaire renvoie directement à des contextes physiquement perceptibles, les textes littéraires construisent leurs scènes énonciatives par un jeu de relations internes au texte lui-même. […] Même si un roman, par exemple, se donne pour autobiographique, le « je » du narrateur est rapporté à une figure de « narrateur », et non à l'individu qui a effectivement écrit le texte. Ce narrateur est un être purement textuel, dont les caractéristiques sont définies par le seul récit[411].

Cette complexité demande une approche particulière des textes. Dans ces séquences, les éléments sur lesquels les élèves travailleront relèvent de la grammaire de discours et de texte : ils portent sur l'énonciation, les termes de reprise, les champs lexicaux et les connecteurs et dotent l'élève d'un appui formel dans la construction du sens dans le but d'atteindre la compétence « lire seul des textes du patrimoine et des œuvres de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ».

> Séance 1 :
>
> Prélever les indices textuels qui permettent de déterminer la nature du narrateur
>
> Établir le système des personnages par rapport au narrateur
>
> Séance 2 :
>
> Repérer l'élément déclencheur qui marque la transition entre une période heureuse et une période de guerre
>
> Relever les termes du champ lexical de la guerre

Nous voyons donc que ces objectifs sont différents et visent la construction de compétences très diverses chez les élèves pour aborder la lecture.

4.3. Les modalités de lecture en primaire

Après avoir étudié les objectifs que se sont donnés les enseignantes participant à notre recherche, nous porterons à présent notre analyse sur les activités de lecture réalisées par les élèves.

[411] MAINGUENEAU D., *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Dunod, 1986, p. 10.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Les documents ressources aidant les enseignants à mettre en place l'étude de textes littéraires en classe, pour le primaire, se démarquent en termes d'attentes de celles du second degré. En effet, si la compréhension et l'interprétation des textes constituent des objectifs pour le professeur des écoles, comme pour celui du second degré, l'approche analytique des textes est moins sollicitée et le sens du texte est premier.

> La lecture débouchant sur une compréhension assurée du texte est l'objectif premier. À l'école primaire, il ne s'agit en aucune façon de proposer aux élèves une initiation à la lecture littéraire qui passerait par une explication formelle des processus narratifs ou stylistiques. Celle-ci met en jeu une relation au langage trop complexe pour la majorité des enfants de cet âge. À l'école primaire, la littérature est simplement considérée comme un ensemble de textes, dont la qualité littéraire ne fait aucun doute et que l'on s'approprie en les lisant. Cette lecture doit être suffisamment approfondie pour que l'élève garde la mémoire de ce qu'il a lu et puisse en faire une référence de ses lectures ultérieures. Si l'explication n'est pas au programme de l'école primaire, une réflexion collective débouchant sur des propositions interprétatives est possible et nécessaire[412].

La démarche à laquelle est invité à avoir recours l'enseignant est la suivante : la lecture du texte, par lui ou par les élèves, silencieusement ou à voix haute et le résumé du texte. Cette première phase est destinée à créer des attentes de lecteur. Pour que s'organise une compréhension du texte lu, le maître invite les élèves à reformuler ce qu'ils ont entendu. En cas d'erreur ou d'oubli, le maître en réfère à la classe. Il peut à tout moment inviter les élèves à imaginer la suite : cette anticipation est une vérification de la compréhension du texte qui a été lu et sollicite en même temps les connaissances et attentes des élèves.

> Les moments d'anticipation sont aussi décisifs. Ils permettent aux élèves de prendre conscience de leurs savoirs implicites des formes littéraires, de les rendre plus assurés. Dans le passé, on a tenté de formaliser cette connaissance en appliquant, souvent de manière rigide et quelquefois de manière déplacée, des grilles structurelles élaborées pour tel ou tel genre littéraire. Il ne s'agit pas du tout de s'enfermer dans ces activités peu efficaces, mais de laisser les élèves explorer les possibles[413].

Les suites imaginées doivent tenir compte du texte inducteur. Quand cela est donné à faire à l'écrit, ce travail d'écriture est de fait un travail de lecture (qui sollicite

[412] Ministère de l'Éducation Nationale, *Une culture littéraire à l'école,* Ressources pour le cycle 3, mars 2008, p. 2.
[413] *Ibidem,* p. 3.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

l'anticipation) et d'évaluation de la culture littéraire. En écrivant, l'on choisit d'inscrire le passage dans un genre donné, dans des structures séquentielles préexistant dans la mémoire. Cette écriture ou cette production orale évalue la culture des élèves et leur capacité à rendre compte de choix de lecture.

> Il appartient au maître de susciter l'invention, mais aussi de refuser ce qui ne peut convenir et d'amener les élèves à prendre conscience des contradictions, des erreurs contre la vraisemblance, des contraintes liées au genre, etc.[414]

Pour la compréhension du texte, les enseignants du primaire et de la maternelle s'appuient sur les illustrations du livre. Celles-ci peuvent avoir plusieurs fonctions dans la construction du sens : soit elles sont redondantes avec le texte et transmettent le même message, soit elles en savent moins que le texte, soit elles en savent plus (et aident le jeune lecteur à percevoir une complexité du personnage que le texte occulte parfois), soit enfin elles disent autre chose (et ceci peut interroger le lecteur, qui se demande alors qui, du narrateur ou de l'illustrateur, dit la vérité).

> L'illustration est un aspect essentiel de la proposition éditoriale dont elle est inséparable. Elle participe largement, aux côtés de la mise en texte, à la proposition d'interprétation que l'éditeur donne de l'œuvre. Dans l'album ou la bande dessinée, elle joue souvent un rôle encore plus décisif que le texte. C'est donc bien l'ensemble texte/images qui, le plus souvent, doit être compris et interprété. (…) On sera toutefois attentif à ne pas enfermer les élèves dans une explication inutilement formaliste. Il ne s'agit pas, à l'école primaire, de mémoriser les catégories de la sémiotique de l'image, mais, simplement, de s'en approprier la signification et d'en éprouver les effets[415].

Dans l'approche interprétative des textes, une place est accordée à l'attente des lecteurs et aux activités qui peuvent permettre à celle-ci de s'exercer. Cette attente s'adosse aux stéréotypes portés par les élèves et interroge la façon dont une œuvre littéraire les reprend ou au contraire s'en éloigne.

> Par exemple, l'attention sera attirée sur les premiers mots de l'ouvrage, la présentation, l'accompagnement et la configuration éditoriales de l'œuvre qui tiennent compte des attentes des lecteurs ou les surprennent, les confortent ou les déçoivent. Ces dispositifs permettent d'étayer la construction de possibles narratifs ou, inversement, s'en éloignent, contribuant, dans l'écart et la surprise, à développer une culture littéraire[416].

---

[414] *Ibid.,* p. 4.
[415] *Ibid.,* p. 4.
[416] *Ibid.,* p. 5.

L'étude elle-même porte sur les passages de l'œuvre qui sont résistants, selon la terminologie de C. Tauveron, qui posent un problème de compréhension, qui ne sont pas lisses[417].

> Dans ce cadre, le choix, non exclusif, de textes résistants (mais bien entendu aussi jugés directement intéressants pour de jeunes enfants) comme supports privilégiés dès l'entrée en lecture ne procède d'aucune représentation hiérarchique du champ littéraire. Il s'explique simplement par la nécessité de travailler les compétences visées sur des textes qui se prêtent à leur mise en œuvre et à leur développement. La distinction opérée (…) entre textes réticents qui posent des problèmes de compréhension et textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation (ce peut, bien entendu, être les mêmes) tout comme les indications qui accompagnent la catégorisation (…) constituent une base pour établir des critères de choix des textes donnés à lire et en amont pour former les maîtres à identifier les lieux problématiques des textes[418].

Que l'interprétation mène les élèves à combler un blanc du texte, à résoudre un problème de compréhension ou à saisir la prolifération de sens possibles, le document d'accompagnement rappelle aux enseignants le nécessaire retour au texte qui seul valide ou invalide les différentes interprétations. C'est donc une démarche de lecteur que les enseignants mettent en place dès les premières années de la scolarité des élèves et qui se poursuivra en collège et lycée avec la lecture analytique.

> Leur déchiffrement ne doit pas, cependant, occulter ce qui reste essentiel, la lecture de l'œuvre elle-même. Dès les premiers moments de lecture, en classe, des questionnements, des échanges, permettent de mieux comprendre ce qui résiste à une interprétation immédiate. Il ne faut jamais les éluder. À la fin d'une séquence qui aura permis de parcourir entièrement une œuvre, il importe d'organiser un débat pour mettre à jour les ambiguïtés du texte et confronter les interprétations divergentes qu'elles suscitent. Le recours à l'œuvre reste le critère du travail d'interprétation[419].

Pour cela, le débat interprétatif est une activité préconisée, à l'usage des enseignants de primaire.

> Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité

[417] TAUVERON C., « Comprendre et interpréter le texte littéraire à l'école », in *Repères* n°19, 1999, p. 18.
[418] *Ibidem,* p 19.
[419] *Op.cit.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles[420].

Le Bulletin Officiel du 19 juin 2008 fait référence au débat interprétatif qui repose d'abord, comme la lecture analytique, sur la réception du texte, puis sur le passage d'un sens construit personnellement par l'élève et qui peut être partiel et erroné à un sens construit collectivement et vérifié par un retour au texte. Le sens est premier et il est bien souligné que l'enseignant de primaire ne doit pas accorder une place trop importante à une étude formelle du texte. La mise en réseau aide aussi à la construction du sens, par la mise en parallèle d'œuvres qui s'éclairent et se complètent mutuellement.

> Les élèves de cycle 3 construisent et élargissent leur culture. Les nouvelles lectures proposées conduisent au rapprochement du texte et de l'image avec d'autres textes, d'autres œuvres, littéraires ou relevant des arts visuels[421].

4.4. Les activités et démarches des séquences observées

Pour la séquence de S.[422], l'approche privilégiée est l'approche référentielle : le lien avec le contexte historique est fortement maintenu tout au long de la séquence. La figure de l'auteur est prise en compte aussi pour expliquer l'œuvre. La réception de l'œuvre n'est pas absente mais elle passe au second plan.

La séquence est constituée de 5 séances : lecture d'image ; entrée dans l'album, dire à partir des illustrations ; valider son écrit ; lire, lecture d'images : à la recherche des procédés graphiques en lien avec l'œuvre de Tomi Ungerer ; écrire.

La première séance repose sur la lecture des Première et Quatrième de couverture, des questions qui orientent la lecture des élèves et une émission d'hypothèses sur l'histoire ; cette première séance crée un horizon d'attente fortement induit par le professeur.

La seconde séance repose sur une comparaison des écrits des élèves au texte de T. Ungerer. Il s'agit ici pour l'enseignante de vérifier si les idées proposées dans les productions écrites sont recevables ou pas. Cet exercice est une évaluation de la conformité des textes avec les Première et Quatrième de couverture. Le lien est fait avec

[420] Ministère de l'Éducation Nationale, B.O. Hors-série n°3 du 19 juin 2008.
[421] Ministère de l'Éducation Nationale, *Une culture littéraire à l'école,* Ressources pour le cycle 3, mars 2008.
[422] Voir l'annexe 8.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

l'histoire de l'Allemagne nazie. Le récit est utilisé comme une illustration du cours d'histoire, les élèves étant incités à établir un parallèle entre eux et à reconnaître dans l'œuvre les différents moments, étudiés en histoire, de la Seconde Guerre mondiale.

> Les attentes pour cette phase : les indices visuels et textuels les conduisent vers l'Allemagne nazie et la libération de l'Europe suite au débarquement de juin 1944, ces éléments doivent être repérés collectivement et enrichis par les textes, images, reportages déjà étudiés sur cette époque. (…)
>
> À l'issue de cette discussion, le contexte historique et le déplacement géographique d'Otto doivent être clairs.

La trace écrite souligne fortement le lien avec l'histoire : la dimension référentielle de la fiction est clairement soulignée. Les aventures d'Otto permettent au lecteur de traverser avec lui cette guerre, en en rencontrant les principaux protagonistes.

> **Trace écrite sur le cahier**
>
> Frise historique entre 1939 environ et 1970 précisant les étapes de la vie d'Otto en dessous de la frise ; au-dessus seront indiqués les événements historiques. Travail collectif.
>
> **Débat**
>
> Que devenaient les Juifs déportés ? Tous les Allemands étaient-ils d'accord avec cette politique ? Oskar comprend-il ce qui arrive à son ami ?
>
> *Les attentes pour cette phase :* capacité à prendre en compte le point de vue des autres et à nourrir sa réflexion d'échanges.

Le débat n'est pas seulement interprétatif : il s'appuie sur des compétences encyclopédiques, d'abord, puis sur l'interprétation d'une résistance du texte (ici, la compréhension de l'ellipse narrative : que s'est-il passé pour son ami quand il a été emmené ?). C'est une approche référentielle que pose le débat également.

> La littérature est ici définie comme une expérience de réalité fictive, ou plus exactement de réalité *possible*, qui peut mettre en œuvre aussi bien des fictions que des réalités historiques ou psychologiques : elle constituerait un type particulier de *mimésis*(…)[423].

La troisième séance repose sur une identification du narrateur pour accéder à la notion d'autobiographie et sur le relevé du champ lexical de la guerre et de l'amitié. Elle sert à montrer la permanence de ce lien dans ce contexte historique.

[423] DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe,* De Boeck , 2005, p. 77.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

La quatrième séance consiste en un travail sur l'auteur, à partir d'autres dessins de lui et en une lecture d'un extrait d'une autre de ses œuvres : *A la guerre comme à la guerre.* Dans celle-ci, les passages choisis concernent les épreuves de l'auteur durant la guerre et l'ours devant la fenêtre de Mme Schmidt. L'approche privilégie pour l'interprétation est *l'intentio auctoris.*

> *L'intentio auctoris :* les intentions conscientes de l'auteur, les savoirs qu'il a voulu exposer, les thèses qu'il a voulu défendre[424].

Durant la cinquième séance, les élèves doivent rédiger la Quatrième de couverture : cette activité telle qu'elle est décrite (« nommer les personnages principaux, dévoiler une partie de l'histoire et laisser le lecteur en attente de la suite… ») permet à l'élève de se remémorer le récit. Chacun doit également « rédiger au brouillon sa critique de l'ouvrage » : nous trouvons ici une référence aux théories de la réception. L'élève doit dire si l'œuvre lui a plu et expliquer pourquoi. Vu le moment où apparait cette évaluation, c'est-à-dire en fin de séquence et la place qui a été laissée aux hypothèses, l'on peut voir ici une évaluation de la coïncidence entre l'*intentio auctoris*, évoquée ci-dessus, et sa compréhension.

> *L'intentio lectoris* : les intentions du lecteur, les sens qu'il a cherché à faire advenir, qu'il a sollicités au départ du texte en projetant ses propres connaissances et ses propres préoccupations[425].

Dans la séquence de C., les élèves entrent dans l'œuvre par le premier tapuscrit, correspondant à la première partie de l'œuvre et identifient les personnages durant la première séance ; ils découvrent les images à la fin de la séance. Durant la séance suivante, ils abordent la seconde partie, relèvent le champ lexical de la guerre et identifient la succession d'événements tragiques. Les questions posées en témoignent :

> Dans quel pays se déroule l'histoire ? Que se passe-t-il ?
>
> Comporte-t-il des mots de la guerre ? Pourquoi ?
>
> Résumez-moi les différents moments que décrit Otto dans l'album.

Cette séquence met l'accent sur la dimension référentielle de l'œuvre. Cette approche procède de la lecture naïve, qui repose essentiellement sur un phénomène d'identification et d'adhésion du lecteur à l'histoire racontée. Le rapport est alors

[424] *Ibidem*, p. 72.
[425] *Ibid.,* p. 72.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

essentiellement mimétique. La relation du lecteur avec les personnages est très forte en émotions. Il y a assimilation du lecteur aux personnages. C'est, aux yeux de G. Poulet, l'expérience la plus forte et la plus immédiate de la lecture.

> Le phénomène essentiel qui marque (le texte littéraire) dans ses rapports avec nous-même, c'est le phénomène d'identification. Lire, c'est devenir, c'est-à-dire se mettre à participer mentalement (et même physiquement par l'activité mimétique) à la vie particulière du texte lui-même[426].

La réalité, le référent, transformés en récit, en fiction, permettent au lecteur d'entrer dans une succession d'actions qui lui sont étrangères et qui viennent enrichir sa perception du monde et son expérience de la vie. Le trouble que crée en nous la lecture vient de ce qu'elle s'appuie sur notre vécu et qu'elle nous permet une connaissance de nous beaucoup plus profonde.

> Le plaisir du texte s'accomplit de la façon la plus profonde, lorsque le texte « littéraire » transmigre dans notre vie, lorsqu'une autre écriture (l'écriture de l'Autre) parvient à écrire des fragments de notre propre quotidienneté, bref, quand il se produit une co-existence[427].

La référence géographique (« Dans quel pays se déroule l'histoire ? ») et le recours aux illustrations soulignent encore davantage cette dimension référentielle. L'illusion référentielle, pour être créée chez un lecteur, doit répondre aux règles en usage. Ce n'est pas son rapport aux codes et la réalité évoquée qui scelle ce pacte entre le lecteur et l'auteur mais un code partagé entre eux. Dans *Otto,* l'iconographie, très sombre, se veut réaliste, exception faite du petit personnage de l'ours. L'effet de réel est souligné par cette absence d'embellissement du réel.

[426] POULET G., « Lecture et interprétation du texte littéraire », dans *Qu'est-ce qu'un texte ?* Paris, Corti, 1975, p. 66.
[427] BARTHES R., *Sade, Fourier, Loyola*, Éditions du Seuil, 1971, p. 12.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

[428]

Figure 11 *Otto*

Dans la séquence d'E., la source étant la même sur internet, les activités sont identiques.

[428] UNGERER T., *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche,* Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 2004, p. 19.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

5. Les stéréotypes dans les séquences observées

5.1. Les stéréotypes dans les discours des enseignants

L'étude des propos des enseignantes durant les échanges que le chercheur a eus avec elles révèle une utilisation des mêmes termes, et ceux-ci relèvent des stéréotypes.

> Je cherche à donner la **même idée** de la Seconde Guerre mondiale (S.)
>
> Je veux que le travail soit **le même** pour tous les élèves d'un même cycle, d'une même classe, qu'ils aient **un même langage** sur le même événement. (C.)

L'on peut remarquer que dans les discours des enseignants les mêmes termes reviennent, et en particulier le terme « même »: ce phénomène langagier relève de la stéréotypie, puisque dans le stéréotype, il y a des éléments relevant de l'*elocutio*, dont font partie les occurrences signalées ci-dessus. Mais il y a aussi dans la reprise de ce même terme une construction sociale, scolaire : les enseignants tiennent un discours attendu qui relève également des codes de la *dispositio*, et plus précisément du cliché. Les clichés sont des enchaînements de stéréotypes, comme le disent J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur [429] que l'on retrouve dans la conversation de tous les jours. Ceux que nous trouvons dans les propos des professeurs des écoles travaillant à cette recherche appartiennent à un type particulier de clichés, ceux de l'univers scolaire. C'est un discours partagé de l'institution scolaire et des enseignants qui permet à ces derniers de se définir comme participant à cette institution mais qui révèle aussi la prégnance des discours officiels sur le monde enseignant. Cette attente d'une culture commune, partagée par tous les élèves d'une tranche d'âge donnée est également au cœur des textes officiels, et tout particulièrement du Socle commun des connaissances et des compétences.

[429] DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D., *Pour une lecture littéraire*, *Histoire, théories, pistes pour la classe,* De Boeck, 2005, p. 104.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Le Socle commun est le ciment de la Nation: il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance[430].

Le discours partagé du corps enseignant relève du stéréotype en cela qu'il est, ce qui est une caractéristique du stéréotype, un discours réduit à une réalité partagée par tous. Dans le cas que nous étudions, c'est d'un discours sur l'histoire qu'il s'agit, dans le but de donner à tous les élèves une culture patrimoniale.

> Les phénomènes de stéréotypie, quelles que soient les manifestations qu'ils englobent et la manière dont on les nomme (stéréotype, cliché, lieu commun, idée reçue, prototype, convention, *doxa*, script, norme générique...), ont toujours constitué un objet clé de l'enseignement des langues-cultures et un révélateur de ses enjeux et de ses valeurs[431].

Le stéréotype est donc à la fois social, en ce qu'il est le miroir de ce que dit la société sur sa propre histoire, mais il devient aussi un outil scolaire, didactique. En effet, les apprentissages procèdent toujours des stéréotypes, puisqu'ils sont des simplifications d'une réalité complexe, simplification consensuelle, sur laquelle tout le monde s'entend et que tous partagent, à destination des élèves.

> D'un simple point de vue pratique, en effet, enseigner une discipline revient à transmettre les savoirs et les savoir-faire qui apparaissent comme les plus fondamentaux de celle-ci : par leur caractère standardisé et très fréquent, les stéréotypes apparaissent donc comme les matières premières de l'école, celles dont l'enseignement se justifie avant tous les autres, et que l'on trouve dès lors en première place dans les manuels et les programmes[432].

Le stéréotype est partagé par un groupe auquel il donne un sentiment d'appartenance. Ce sont des stéréotypes représentationnels qui apparaissent dans les discussions avec ces professionnels que sont les enseignants. Cette appartenance du stéréotype à un discours commun, à une représentation de soi comme enseignant et de son métier, a comme corollaire une absence d'originalité. Ce discours simplifié est aussi celui, comme nous l'avons vu ci-dessus, qui est porté par la société tout entière sur le métier d'enseignant et la transmission des connaissances. Le caractère généralisant du stéréotype gomme la complexité de l'acte de transmission du savoir et de la culture. Ainsi, le stéréotype est bien, comme le disait B. Kervyn, un « produit de l'imaginaire

---

[430] Ministère de l'Éducation Nationale, *Socle Commun des connaissances et des compétences,* Décret du 11 juillet 2006.

[431] DUFAYS J.-L. et KERVYN B., « Le Stéréotype, un outil modélisé pour quelles pratiques ? », *Éducation et didactique*, 2010, p. 51.

[432] *Ibidem,* p. 52.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

social non issu de l'expérience »[433]. Il est caractérisé aussi, comme tout stéréotype, par sa fréquence, son caractère répétitif et son figement dans les discours qui sont tenus.

La similitude des représentations des enseignants concernant le travail des élèves peut être relevée dans leurs propos. Ils se focalisent sur le contenu (« la même vision », « la même idée ») mais aussi sur l'approche qui en sera faite (« le même travail »). Cette vision est connotée positivement par les professeurs pour qui le stéréotype devient ici un gage d'égalité : ceci se voit dans l'expression « pour tous les élèves d'un même cycle, d'une même classe ». Ce stéréotype est donc valorisé, affecté d'une valeur positive et comme un élément de la démarche cognitive essentiel. Hors de la classe, c'est un élément social de représentation d'une catégorie professionnelle et d'identification de celle-ci (se représentant comme démocratique, juste, égalitaire). Dans la classe, c'est un outil d'apprentissage, doté d'une valeur fonctionnelle essentielle dans la transmission de savoirs aux élèves.

5.2. Les représentations du stéréotype chez l'enseignant

La présence de ces termes dans des discussions tenues avec ces enseignantes, discussions qui n'ont pas donné lieu à des développements car semblant « aller de soi » sont également une autre preuve, s'il en faut, que ces stéréotypes relèvent du langage commun, habituel et ne sont pas identifiés comme tels. Il n'y avait pas eu de concertation ni d'échange entre les deux enseignantes dont les propos sont cités, puisqu'elles n'étaient pas de la même école, ne se connaissaient pas et ne savaient pas qu'elles participaient à la même recherche. C'est une représentation socialement partagée que celle-là, fréquente.

Différentes « strates » de stéréotypes se trouvent donc dans cette formulation : un stéréotype social tout d'abord, relevant d'une idée actuellement partagée avec la société du rôle de l'école. Ce stéréotype social est représentatif de l'image que la société véhicule de l'école, démocratique, égalitaire. C'est aussi un stéréotype professionnel, qui provient à la fois du discours des textes officiels à l'intention des enseignants et de ces derniers. Provenant des textes officiels, il décrit l'école que veut l'État français. Ce

[433] KERVYN B., *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire,* thèse soutenue à l'Université Catholique de Louvain, 2008, p. 363.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

discours est adopté par le corps enseignant qui, quand il le formule comme c'est le cas dans notre recherche, se définit aussi par lui. Le stéréotype, comme nous l'avons déjà démontré, correspond ou ne correspond pas à la réalité. Il ne dit ici rien des activités qui seront organisées ensuite ni de l'attention effectivement donnée ou pas à chacun dans cette acquisition d'une culture commune. Il est un discours du corps enseignant sur lui-même.

Le stéréotype participe ainsi du discours qu'une catégorie professionnelle tient sur elle-même. Il est relayé par la société et participe plus de son identité que de ses pratiques réelles.

5.3. Les activités dans les séquences et leurs liens avec les stéréotypes

Il est intéressant d'observer, après le discours tenu sur la pratique, la mise en place de celle-ci. Pour cela, nous regarderons d'abord le découpage de l'œuvre donnant lieu à l'étude puis les activités demandées aux élèves.

5.3.1. Le découpage de l'œuvre étudiée

Quand l'enseignant se livre à l'étude d'une œuvre intégrale, il dispose de plusieurs façons de procéder : soit il l'aborde entièrement, dès le début de sa séquence, soit il découpe l'œuvre en plusieurs parties signifiantes. Le découpage effectué, quels que soient les choix pédagogiques dont il relève – besoin d'un découpage chronologique correspondant au nombre de séances, choix de diverses unités faisant sens, volonté de créer du suspens - est un facteur important dans la compréhension de l'œuvre. En effet, même si l'enseignant découpe l'œuvre en parties différentes juste en raison de sa longueur et sans intention didactique avérée, l'élève interprète ce découpage et octroie des sens différents aux différentes parties.

Il fait appel à ses compétences logiques pour expliquer ce choix pédagogique du professeur, et établit entre les extraits des relations soit chronologiques, soit logiques (de cause à conséquence, but…). Il peut aussi mettre en lien ce découpage avec le

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

schéma narratif et chercher les différentes parties de celui-ci dans les différents extraits travaillés. Quand il s'agit d'un texte résistant, le découpage peut aussi être interprété par rapport aux difficultés et à la volonté de l'enseignant de les souligner et d'amener les élèves à les résoudre.

Chez les professeurs qui collaborent avec le chercheur, deux choix différents ont été réalisés : pour S.[434], il y a eu lecture intégrale de l'album dès la seconde séance par l'enseignante. Ce choix de porter à la connaissance des élèves l'intégralité de l'histoire lui permet de confronter les hypothèses initialement émises par les élèves à la « vraie » histoire. Cette lecture est suivie de la réalisation d'une fresque chronologique et historique qui donne l'occasion à l'enseignante d'inscrire les aventures d'Otto dans leur contexte historique. Les élèves ont ainsi une connaissance immédiate du récit, qui devient dès lors l'élément central, dans son schéma narratif même, de l'étude qui sera faite.

> Distribution de l'album et lecture par l'enseignante
>
> L'album est distribué, les élèves disposent de 5 mn pour le feuilleter, les commentaires ne sont pas autorisés, activité silencieuse.
>
> *Les attentes pour cette phase :* « prise en main » de l'album, les élèves vont chercher à vérifier si leur histoire correspond à celle de l'auteur. Le silence est imposé de manière à ce que chacun puisse s'imprégner rapidement d'indices textuels.
>
> Lecture par l'enseignante.

C. et E[435], qui procèdent de la même manière, abordent l'œuvre en deux temps, en fournissant deux tapuscrits aux élèves. Le premier couvre la partie heureuse de la vie d'Otto et de ses deux amis, le second la partie où se trouvent les épreuves. Le découpage est porteur de sens : dans le premier, c'est le bonheur initial, avant les dérives du nazisme, qui est donné à voir ; dans le second, la vie avec le nazisme et ses horreurs. L'on voit combien ce choix de scinder l'œuvre est déjà une interprétation proposée aux élèves. Cela revient à leur dire que l'œuvre met en scène deux grands temps : l'avant-nazisme et l'après. Cette répartition du contenu place au centre le nazisme et une approche historique est favorisée. Ainsi, l'organisation elle-même de l'étude du texte insiste-t-elle sur certains aspects, comme la dimension historique et le discours sur le nazisme dans les séquences étudiées.

[434] Voir l'annexe 8.
[435] Voir l'annexe 8.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

5.3.2. L'organisation de la lecture dans les classes

La lecture de l'œuvre intégrale ou d'extraits qui est proposée dans les trois séquences favorise une approche réflexive du texte. Elle repose, comme le préconisent les textes officiels, sur une émission d'hypothèses de la part des élèves suivie d'une confirmation ou infirmation de celles-ci grâce à un retour au texte.

Dans la séquence de S., il est dit:

> Les attentes pour cette phrase : indices visuels et textuels les conduisent vers l'Allemagne nazie et la libération de l'Europe.

Dans les séquences d'E. et de C., il est précisé :

> Dans quel pays se déroule l'histoire ?
>
> Comporte-t-il des mots de la guerre ?

Les trois enseignantes ont des éléments communs : ainsi, dans les trois séquences, l'on voit que les questions de l'enseignante sont orientées, car suivies dans le premier cas, d'« attentes » et dans le second, comportant des mots qui induisent les réponses et orientent la lecture.

Les « attentes » de S. sont précédées des observations suivantes :

> Établir des liens avec le programme d'histoire et les lectures précédentes.(…).
>
> À cette période de l'année scolaire, les élèves ont étudié les grandes étapes de la Seconde Guerre mondiale et ont travaillé sur la ségrégation raciale aux États-Unis (…).

L'approche du texte est donc historique, le lien avec l'étude réalisée en histoire étant fortement souligné. La réflexion des élèves semblait au début sollicitée mais ce sont les références historiques qu'il leur sera demandé de souligner. Les questions semblent devoir orienter les élèves vers cette conclusion. Le stéréotype est présent dans cette activité par conséquent : les élèves vont identifier le contexte historique grâce à quelques éléments, simplifiés, qui figurent dans ce bref album.

Dans les séquences d'E. et de C., ce sont les questions, fermée pour la première, ouverte pour la seconde, qui orientent l'élève. La première attend comme réponse l'Allemagne et renvoie aux stéréotypes présents chez les élèves et soulignés encore par l'étude

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

récente de la Seconde Guerre mondiale. Des stéréotypes sociaux, mais aussi didactiques ont été installés : l'Allemagne, c'est l'Allemagne nazie, responsable du génocide juif.

> Dans quel pays se déroule l'histoire ? Que se passe-t-il ?
>
> Recherche individuelle en entourant au crayon à papier les termes relatifs à la guerre sur le tapuscrit.

Le lien entre les questions est essentiel dans un questionnaire. La seconde question, ouverte, favorise chez les élèves une réponse en lien avec ce qu'ils savent de l'Allemagne nazie. L'organisation de ce questionnaire oriente l'élève vers une réponse qui reprendra les événements ayant eu lieu. L'on voit que, bien que formulées différemment, les questions de ces séquences vont produire un type de réponse très proche de celui de la séquence de S.

Les approches s'appuient chaque fois sur des relevés. Elles orientent les élèves vers l'identification de mots ou de champs lexicaux qui vont les mener à trouver : l'Allemagne, le nazisme, la guerre. Ce n'est pas un travail de réflexion sur l'œuvre, son sens ; les approches retenues orientent les élèves vers un type de lecture, historique. L'œuvre se présente comme une illustration du cours d'histoire et l'approche est à même de favoriser la mise en place chez les élèves de savoirs simplifiés, jugés culturellement indispensables, et relevant donc en raison de ses caractéristiques du stéréotype.

6. Analyse des productions des élèves sur *Otto*

6.1. Le profil des élèves

Nous avons déjà présenté le profil des élèves constituant les classes sur lesquelles a porté notre analyse. Nous ne nous arrêterons pas à chaque élève mais nous revenons à la constitution des classes. Ces élèves sont issus de classes moyennes. Les classes elles-mêmes présentent une homogénéité du point de vue socioculturel: il y a peu d'enfants

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

d'immigrés, pas d'enfants issus des familles des gens du voyage, pas non plus d'enfant non francophones. Une grande partie des élèves est scolarisée dans ces écoles depuis la maternelle ou le C.P.

Ces considérations nous paraissent importantes pour l'étude de la notion de stéréotype. En effet, il est essentiel de considérer tout d'abord le milieu dans lequel vivent les élèves, la ville elle-même, la présence éventuelle de troubles (violences urbaines, incivilités,…) postulant que la vie dans certaines zones touchées par ces dernières peut développer des phénomènes de rejet et constituer un terreau favorable à l'installation de stéréotypes négatifs.

> L'origine des stéréotypes dévalorisants attribués à l'autre est souvent conçue en termes de tensions sociales plutôt que de personnalité[436].

En effet, les tensions entre communautés peuvent expliquer que leurs membres véhiculent des images négatives de l'Autre. Dans les classes qui sont les objets de notre étude, il n'est rien de tel. Si des stéréotypes existent sur les étrangers, ils n'auront pas de lien référentiel à une réalité vécue ; ils pourront être liés à d'autres réalités comme celles véhiculées par les média ou s'ancrer dans les discours des familles.

6.2. Le travail pédagogique

Les séquences qu'ont bâties les trois enseignantes sont des séquences de lecture. L'objectif essentiel est donc pour elles de favoriser la compréhension de l'œuvre L'écriture trouve une place importante dans toute séquence, mais sa place dans une séquence de littérature mérite une attention toute particulière. Écriture littéraire ou de travail, elle peut aider à la construction du sens de l'œuvre.

Dans les séquences, les travaux finaux sont différents. Pour C. et E., l'objectif d'écriture final est que les élèves soient capables de rédiger un résumé de l'œuvre. Un résumé permet de vérifier la compréhension que les élèves ont de l'œuvre et, le cas échéant, l'interprétation à laquelle ils se sont livrés des passages difficiles. Il demande aux élèves de se souvenir des éléments essentiels du texte et de rendre compte de sa chronologie.

[436] AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés Langue, discours, société, Armand Colin,* Armand Colin, 2011, p. 43.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

C'est une des activités d'écriture que les Ressources du cycle 3 proposent aux enseignants :

> L'expansion ou la réduction d'un texte lu sont souvent des exercices qui structurent fortement l'écriture[437].

Les résumés peuvent avoir plusieurs fonctions. Ils peuvent servir dans la lecture de l'œuvre. Le débat interprétatif en primaire peut s'appuyer sur ceux produits par les élèves : le résumé est alors une écriture de travail. En revanche, l'écriture qu'ont demandée C. et E. est une écriture aboutie. L'objectif n'est pas le même : le résumé dès lors ne constitue pas un point d'appui, il est prévu à la fin d'un travail de compréhension de l'œuvre et en constitue le « point d'orgue ». Il indique en même temps l'objectif visé : ici, il s'agit d'une mémorisation du récit, en accord avec les exigences du Socle commun et la constitution d'une culture partagée.

Cependant, il faut remarquer que dans ces deux séquences, un travail spécifique portant sur les connecteurs – temporels et logiques -, les « mots de la guerre » et les idées clés a été organisé. Les séquences indiquent dans le tableau conçu à cet effet, qui est un outil prévu à destination des élèves : « Connecteurs logiques à trouver par les élèves » : « un jour… », « et ce fut un jour… », « un autre jour… », « puis… », « un jour… ». Il est question ensuite des « mots de la guerre », c'est-à-dire du relevé d'un des champs lexicaux dominants. Enfin, les élèves sont chargés de trouver les « idées clés » correspondant aux grands événements du texte: « présence de l'étoile sur la veste de David, départ de David et ses parents, départ du père d'Oskar, bombardement, explosion ».

Ceci montre que l'approche qui est faite de l'œuvre porte sur les événements. La visée est de doter les élèves d'outils leur permettant de comprendre comment est structuré un texte, afin de pouvoir le résumer. Comme indiqué précédemment, ceci permet en même temps une mémorisation du texte, dont les grandes étapes deviennent plus visibles. En cela, l'approche de l'œuvre répond à la demande de constituer pour les élèves une culture patrimoniale et partagée.

L'étude lexicale inscrit cette étude en lien avec l'histoire : le champ lexical indiqué, celui de la guerre, évoque, comme les enseignantes l'avaient souligné, la Seconde Guerre mondiale. L'accent est mis sur le conflit et non sur les stéréotypes des différents

[437] Ministère de l'Éducation nationale, *Une culture littéraire à l'école, Ressources pour le cycle 3,* mars 2008, p. 10.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

personnages, qui n'apparaissent pas dans les devoirs des élèves. Le résumé demandé est celui du récit de l'histoire d'Otto. La compréhension de l'œuvre consiste donc en une capacité de l'élève à rendre compte des éléments explicites contenus dans l'album. L'implicite n'est pas sollicité dans le travail demandé aux élèves. Le sujet en effet est le suivant :

> Faire le résumé de la vie d'Otto.

Le fait que le résumé ne porte que sur la vie du petit ours en peluche, et non sur les autres personnages, sollicite moins d'inférences de la part des élèves. En effet, les ellipses narratives concernent les autres personnages, les problèmes qu'ils rencontrent (ce qui est arrivé à Oskar quand il est arrêté avec ses parents, par exemple). Les élèves, dans la production écrite demandée, peuvent éviter cette difficulté : dans les résumés, ils rendent compte d'une chronologie de faits sans tisser d'inférences. Ainsi, dans la copie de l'élève H. :

> Je me nomme Otto, je suis un ours en peluche. Un jour, je fus offert à un petit garçon, David il avait un ami qui habitait dans le maime immeuble que David, « Oskar ». on s'amusé bien ensemble, jusqu'au jour ou David rentra avec une étoile jaune. Un jour, David fut emporter par des hommes caustos dans une destination inconnue. Alors il me donna à Oskar. (...)[438].

On peut en conclure que l'écriture dans l'étude de cette œuvre menée par C. et E. vise l'acquisition des règles du résumé, la compréhension des faits explicites de l'œuvre et la mémorisation de l'histoire.

Chez S., les attentes concernant le travail d'écriture sont autres : il est demandé aux élèves l'écriture d'une Quatrième de couverture, laquelle obéit à des règles d'organisation et de rédaction particulières mais aussi de produire un écrit de type argumentatif en réaction aux premières impressions. Ce travail repose donc sur la réception de l'œuvre et sur le ressenti du lecteur. Arrivant « après la lecture de cet album », l'on peut s'attendre à ce que les élèves s'appuient sur le sens qui a été construit et les sentiments éprouvés. Le travail d'écriture ne demande pas non plus un travail sur l'implicite. C'est l'effet produit sur le lecteur qui est interrogé. L'œuvre se présente donc, en fin de séquence, et par le biais de cette consigne, comme un texte qui touche les sentiments du lecteur et comme une « rencontre », réussie ou pas. Le lecteur est invité à apprécier l'œuvre. C'est sa subjectivité qui est sollicitée.

[438] Les citations reproduisent l'orthographe des élèves. Voir l'annexe 9.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Déroulement :

Rédiger la 4ème de couverture en reprenant le travail mené sur la 4ème de couverture du roman *Le Prince d'ébène* de Michel Honaker et les critères établis pour rédiger une 4ème de couverture (nommer les personnages principaux, dévoiler une partie de l'histoire et laisser le lecteur en attente de la suite…). Les ouvrages étudiés depuis septembre peuvent être utilisés pour relire leur 4ème de couverture.

Rédiger au brouillon sa critique de l'ouvrage.

Les élèves sont familiers de ce type d'écrit personnel (noter ses impressions après la lecture de cet album, noter ce qui a plu et déplu et expliquer brièvement les raisons.) La critique est un écrit de 5 à 6 lignes.

Recopier les deux éléments rédigés dans le cahier de littérature.

En conclusion, nous voyons que l'écriture est révélatrice de ce qu'attend réellement le maître de ses élèves, au terme d'une séquence de lecture. En effet, qu'elle soit de travail ou littéraire, l'écriture permet de développer et d'évaluer des compétences particulières qui peuvent être très diverses et ne pas être toujours en lien étroit avec ce qu'annonçaient les objectifs initiaux. Nous remarquons que dans les séquences que nous avons étudiées, elle sollicite des savoir-faire spécifiques concernant des types d'écrits particuliers, les résumés et les Quatrièmes de couverture. Chez S., elle demande au lecteur d'expliciter et de justifier sa réception de l'œuvre, mettant ainsi l'accent sur la dimension pragmatique de celle-ci, sur ses effets sur le lecteur. Mais l'écriture ne constitue pas une aide à la compréhension du texte : elle n'aide pas à créer des inférences, elle n'attire pas l'attention des jeunes élèves sur certains passages présentant des difficultés particulières.

L'analyse des séquences montre également que les stéréotypes idéologiques, concernant les peuples, ne sont que peu étudiés par les enseignantes : leur choix se porte sur d'autres outils littéraires. L'on peut lire dans ce choix la volonté d'éviter des débats d'idées mais aussi le souhait de se servir des stéréotypes littéraires (dont ceux de la *dispositio*) comme objets d'apprentissage. L'accent est mis, par le biais de l'écriture, sur la forme plus que sur le sens et les interrogations dont l'œuvre est porteuse.

6.3. L'analyse des stéréotypes dans les questionnaires finaux des élèves[439]

Les questionnaires ont été donnés aux élèves en fin d'année scolaire. L'objectif est de voir ce qui les a frappés le plus et reste donc en mémoire ainsi que les stéréotypes qu'ils ont des peuples figurant dans l'album. Ces questionnaires ont été donnés à remplir pendant un temps imparti durant les heures de classe.

La question avait été posée aux élèves, avant l'entrée de l'œuvre, de l'image qu'ils se faisaient des Allemands et des Américains. Dans la mesure où les classes étaient en train d'étudier la Seconde Guerre mondiale, il en ressortait que pour 77.8% d'entre eux, les Allemands étaient responsables de la guerre et du génocide juif et que les Américains nous avaient sauvés.
Trois questions ont été posées aux élèves à la fin de l'étude de l'œuvre. Elles portaient sur l'image qu'ils se faisaient des peuples, à l'issue de cette lecture, et sur les éléments qu'ils avaient mémorisés.

En ce qui concerne les réponses données sur les Européens présents dans l'œuvre, elles sont données soit sur les liens entre les personnages et l'amitié qu'ils partagent, soit sur les stéréotypes des peuples qui apparaissent déjà, dans une partie des copies. Témoin, ces réponses.

> Louis L'Allemand et le juif sont de très bons amis (…)
>
> Quentin. L'Allemand est gentil.
>
> Nina. Dans l'histoire, les Allemands sont méchants.
>
> Alexis. L'Allemand est méchant (…), le Juif était persécutait (…), l'amériquin, il est blessé[440].

Mais Nina, qui avait dit d'abord dit que les Allemands étaient méchants, répond à la seconde question :

> Ils ont tous des capacités, des fêtes et des traditions différentes.
>
> C'est ça que je trouve bien : tous les pays sont différents.

[439] Voir l'annexe 9.
[440] Voir l'annexe 9.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

La vision générale des peuples – dont l'allemand - n'est pas négative.

En ce qui concerne les stéréotypes, ils apparaissent nettement dans ces propos, par rapport aux Allemands. Ils procèdent d'une situation historique, la Seconde Guerre mondiale, mais l'élève les généralise à l'ensemble du peuple. R. Amossy étudie dans *Stéréotypes et clichés* les facteurs de modifications et de créations de ces représentations collectives figées. Les conflits armés ont un réel impact sur les stéréotypes des groupes nationaux. Elle donne l'exemple des Japonais durant cette même Seconde Guerre mondiale :

> L'image des Japonais en 1933 a été confrontée à celles qui se dégagent des questionnaires dans les années 1940 lors du conflit armé entre le Japon et les États-Unis. Après l'attaque de Pearl Harbor, les Japonais, perçus au départ comme essentiellement intelligents et travailleurs, sont décrits par les Américains comme rusés, traitres, cruels et très nationalistes[441].

Dans notre société, ces « constructions imaginaires » que sont les stéréotypes peuvent se faire par la télévision, internet, les média. Le stéréotype est une construction qui ne s'appuie pas sur une connaissance réelle d'un peuple, mais peut procéder du discours collectif porté sur ce même peuple après un conflit.

> Souvent le public se forge par la télévision ou la publicité une idée d'un groupe national avec lequel il n'a aucun contact. Les enfants et les adolescents prennent connaissance de certaines réalités à travers les séries télévisées, la B.D. mais aussi les livres scolaires[442].

Néanmoins, dans certaines copies, des nuances apparaissent :

> Quentin. Les Allemands sont racistes, mais pas tous ils veulent tuer tous les Juifs.
>
> Esther. Les Allemands ne sont pas tous comme Hitler, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas tous coupable de la guerre.

Le résumé demandé aux élèves met l'accent sur l'amitié entre le jeune Juif et le jeune Allemand.

> Esther. C'est l'histoire d'une peluche qui sort de l'usine est qui se retrouve chez un petit garçon juif, « David », il jouait beaucoup avec Oscar son meilleur ami et Otto (sa peluche).
>
> Quentin. Elle raconte l'histoire d'un ours en peluche qui s'appelle Otto, David et Oskar s'amuse beaucoup avec lui jusqu'à que David et sa famille se fasse emporter par les Allemands[443].

---

[441] AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société,* Armand Colin, Armand Colin, 2011, p. 36.
[442] *Ibidem,* p. 39.
[443] Voir l'annexe 9.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

La prise en compte dans la construction du sens qu'Oscar est un jeune Allemand empêche une généralisation de traits négatifs à tout le peuple allemand.

> Le personnage transforme l'accidentel en exemplaire[444].

C'est ainsi que le personnage, comme le dit Vincent Jouve, se construit en « objet remarquable », dont nous voyons la force dans les copies analysées. C'est ce personnage ami qui va contribuer à créer dans la mémoire des élèves une image nuancée du peuple allemand.

Les questionnaires révèlent bien la présence de stéréotypes chez les élèves mais avec bien des nuances. L'étude du récit et la compréhension de l'œuvre, même si l'accent n'a pas été mis sur l'étude des peuples, poussent une partie de ces jeunes lecteurs à formuler une pensée plus nuancée.

6.4. L'analyse des entretiens[445]

Des entretiens ont été menés avec les élèves. Les réponses données mènent à plusieurs conclusions, en ce qui concerne les stéréotypes. Deux traits marquants se dégagent. D'une part, l'histoire de la Seconde Guerre mondiale renforce les stéréotypes de certains élèves. Le peuple entier est jugé de façon simpliste et réductrice, et le rejet à l'égard d'Hitler et des nazis s'étend à l'ensemble de la nation.

D'autre part, la connaissance d'un représentant d'un peuple peut influencer la vision que l'élève a de ce dernier : la mention du lien entre la présence d'une correspondance scolaire et l'appréciation portée sur le peuple américain renvoie à un élément fréquent également dans la construction des stéréotypes. Étant donné que l'élève n'a aucune connaissance de ce peuple à l'exception de cette jeune correspondante américaine, c'est elle qui le représente à ses yeux et ses traits se généralisent à l'ensemble de ce peuple.

> Joséphine. Les Allemands, ils ne sont pas très gentils. J'aime pas trop les Allemands. Hitler, il n'a pas été gentil avec les Juifs, les Allemands, ils étaient avec lui. Après, il a regretté. Je parle pas des Allemands, je parle de Hitler.

[444] JOUVE V., *L'Effet-Personnage dans le roman,* PUF, 1992, p. 62.
[445] Voir l'annexe 10.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Les Américains, ça va, je les aime bien. Ils ont l'air gentil. J'ai une correspondante américaine. J'ai cette idée grâce à ma correspondante.

La perception de certains traits caractéristiques d'une personne semble donc être à l'origine de stéréotypes, positifs dans le cas ci-dessus. Mais la réalité est plus complexe : Joséphine peut apprécier sa jeune correspondante américaine parce qu'elle a déjà des stéréotypes positifs sur les Américains. En effet, le regard que nous portons sur les autres dépend des stéréotypes que nous avons déjà en nous:

> On pourrait penser qu'il suffirait de s'en référer à l'observation directe pour valider ou invalider les stéréotypes. Il s'avère néanmoins que celle-ci est également sujette à caution. Ce que nous percevons est d'ores et déjà modelé par les images collectives que nous avons en tête[446].

Ainsi, la prégnance des stéréotypes sociaux aboutit, comme le dit R. Amossy, à un « cercle vicieux ». Nous apprécions des personnes appartenant à un pays parce que nous avions déjà une idée positive de ce dernier.

Certaines réponses aux questionnaires donnent des réponses plus nuancées. L'on peut penser que l'enseignement de l'histoire joue un rôle important dans l'image que les élèves se construisent d'un peuple. Le peuple allemand est lié à la Seconde Guerre mondiale et au génocide juif dans la mémoire collective et celle des enfants. Une méfiance à l'égard de ce peuple, même si elle ne s'étend pas systématiquement à l'ensemble de la population, est à noter. Le stéréotype procède de ce fait historique et installe durablement l'image de ce peuple chez bon nombre d'élèves, nous l'avons vu. Néanmoins, l'éloignement temporel de ce conflit et les études d'œuvres comme *Otto*, qui présentent des images positives d'Allemands, donnent aux jeunes élèves des images plus nuancées.

> Tristan. Les Allemands, c'est les Allemands nazis. Ils sont méchants. Ils ne sont pas tous méchants mais la plupart sont méchants.
>
> Les Juifs, ils sont innocents. Ils n'ont rien fait et on les tue car Hitler ne les aime pas car ils ne sont pas de la race aryenne.
>
> Les Américains, ils vont nous aider eux à combattre contre l'armée nazie ils sont avec nous. Ils sont gentils, ils sont contre les Allemands.

[446] AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société*, Armand Colin, 2011, p. 39.

> Quentin. Les Allemands, ils sont gentils mais pas avant à cause d'Hitler car il pensait que les juifs étaient différents, qu'ils n'avaient pas le droit de tout faire.
>
> Les Juifs, ils sont gentils à part quelques-uns parfois ils sont méchants mais plutôt gentils quand même.
>
> Les Américains, ils sont un peu noirs. Ils sont de différentes couleurs. Ils sont gentils.

Les stéréotypes physiques peuvent être renforcés aussi par une œuvre. Le fait que le soldat américain dans *Otto* soit noir attire l'attention de l'élève sur les couleurs de peaux. La réponse procède aussi de la généralisation propre au stéréotype. L'on pourrait cependant souligner que les détails d'une œuvre prennent pour le lecteur un caractère exemplaire, comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, et qu'ils renforcent des idées présentes chez le lecteur en les fondant.

La lecture devient dans ce cas un élément de réconfort, comme le dit V. Jouve. Le lecteur trouve dans l'œuvre ce qu'il pensait. Le texte devient une consolidation de ses idées et de l'image qu'il a de lui-même. Elle devient donc confirmation de soi.

Nous voyons donc que l'œuvre *Otto* présentait une approche des peuples qui aurait pu être exploitée en cours, la demande étant l'étude d'un album comportant au moins un personnage européen. Or, dans les trois séquences que nous avons étudiées, il n'en est rien : les enseignants utilisent des stéréotypes, mais ce sont des stéréotypes littéraires. Ils privilégient l'acquisition de ceux-ci au détriment d'une réflexion sur les personnages, les stéréotypes et la complexité qu'introduit une œuvre littéraire.

Nous remarquons aussi une similitude dans les documents auxquels ont recours les professeurs pour bâtir leurs séquences : aucune d'entre elles ne se réfèrent aux articles parus sur *Otto.* Deux d'entre elles ont repris, avec peu de modifications, une séquence sur internet. Ces emprunts « imposent » aussi aux enseignantes des choix: en effet, la séquence, prise dans sa globalité, présente une cohérence. Introduire un objectif supplémentaire demande à l'enseignant de repenser le tout. C'est donc la globalité de la séquence qu'elles ont reprise, sans prendre en compte la présence de personnages particuliers qui pouvaient leur donner l'occasion d'insister un élément nouveau, et rarement abordés, le stéréotype.

Cette observation témoigne des pratiques actuelles des enseignants, mêlant à la fois les emprunts sur internet, très fréquents et qui concurrencent fortement les revues, très utilisées jusqu'alors, et la tendance à éviter tout sujet potentiellement conflictuel ou de

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

nature à pouvoir faire sortir les enseignants d'une neutralité qu'ils considèrent comme essentielle dans leur métier.

Cependant, même si cette étude des stéréotypes des peuples n'a pas été réalisée, nous voyons que les élèves ont retenu dans cette œuvre la thématique de l'amitié entre un jeune Juif et un jeune Allemand. Les résumés en témoignent. Ces deux personnages représentent aux yeux des jeunes lecteurs leurs peuples, et même si des stéréotypes forts apparaissent, sur les Allemands notamment, liés à la Seconde Guerre mondiale, le propos des élèves est, dans plusieurs cas, mesuré. L'étude de l'œuvre, alors même qu'elle n'a pas porté spécifiquement sur les peuples, a été visiblement un facteur d'évolution des stéréotypes des élèves. L'identification aux jeunes héros a donné une vision nuancée du peuple allemand.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

CHAPITRE 5 :

SECONDE EXPÉRIMENTATION

La précédente observation des pratiques de classe a fait apparaître que le stéréotype littéraire est un outil précieux pour les enseignants : il est la somme de connaissances minimales que doit avoir un élève et qui est reconnue par la communauté, ce qui lui confère une vraie valeur et une véritable utilité dans la scolarité des élèves. En revanche, les stéréotypes de peuples ou de races sont, quant à eux, connotés beaucoup plus négativement : ils sont considérés comme figés et réducteurs, portant un regard négatif sur un peuple ou une race, et de nature à favoriser les préjugés à l'encontre de ceux-ci. On pense le plus souvent qu'il faut se débarrasser d'eux, pour arriver à une vision plus juste de l'Autre ; mais les stéréotypes sont résistants, et toutes les études montrent qu'il est extrêmement difficile de les faire disparaître ou de le transformer. Considérés de façon négative, ils entrent peu souvent dans des modalités d'apprentissage. Les enseignants sont réticents à les étudier et même à les évoquer ; s'ils le font, c'est pour les balayer immédiatement comme non recevables, mais ils demeurent pour autant présents chez les élèves. Très souvent aussi, les enseignants ont du mal à les identifier et à les faire figurer dans un dispositif didactique.

La question de la place de ces stéréotypes de peuples et du traitement didactique dont ils peuvent faire l'objet se posent tout particulièrement au moment de l'Europe. Quelles pratiques peuvent aider à prendre des distances par rapport à eux ? Nous formulons l'hypothèse dans notre recherche que les stéréotypes, tout d'abord, qu'ils soient littéraires ou concernant les peuples, peuvent constituer un outil utile du cours de français et que leur étude permettra d'approfondir l'approche des textes, de doter l'élève de nouvelles compétences de lecteurs et de développer leur esprit critique.

Ceci pose tout d'abord la question de leur origine et de leur explication. L'on pourrait penser que les stéréotypes ont tous une base factuelle. Or, comme nous l'avons évoqué

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

dans notre travail, il n'en est rien. Certains ne proviennent d'aucune observation du peuple stéréotypé : une rumeur suffit. R. Amossy et A. Herschberg Pierrot expliquent la présence de stéréotypes négatifs portant sur certaines catégories de la population par des facteurs sociaux : les stéréotypes peuvent légitimer des situations de domination. On affecte l'Autre d'une image négative pour expliquer et justifier la situation d'infériorité dans laquelle on le tient. Ainsi en est-il de certains groupes ethniques ou sociaux[447].
Il sera plus aisé de commencer à travailler les stéréotypes de peuples dont on veut faire un outil d'apprentissage quand ils procèdent d'un événement historique. C'est ce que nous ferons avec ceux qui figurent dans l'œuvre de Selma Lagerlöf. Cet auteur en effet ne s'est pas cachée d'avoir voulu écrire une œuvre fondée sur ces stéréotypes, à des fins didactiques.

Pour permettre cette étude, la première étape est l'identification du stéréotype comme tel. C'est un des objectifs que se sont donné les enseignantes qui participent à la recherche. Les élèves doivent prendre conscience que certaines façons de penser et de parler relèvent de schémas tout faits, qui ne sont pas propres à chaque lecteur. Ceci est de nature à développer chez eux de nouvelles compétences de lecture, une vigilance accrue par rapport à ces schèmes pré-déterminés et à permettre une interprétation plus fine des textes. En effet, ce travail donne l'occasion, après avoir porté le phénomène de la stéréotypie à la connaissance des élèves, de leur faire identifier ce qu'est ce stéréotype : est-ce un stéréotype littéraire ? Est-ce un stéréotype de peuples ? L'identification des stéréotypes permet aux lecteurs de prendre de la distance par rapport à ceux dont ils sont porteurs et d'être plus attentifs à leur propre façon de fonctionner.
L'interprétation des textes se trouve enrichie de ce travail quand l'on mène les élèves aussi à considérer quelle utilisation est faite du stéréotype et quelle interprétation des textes il permet. Le stéréotype peut être considéré comme un outil d'apprentissage dès lors qu'il apporte des informations. La question se pose de la période ou des événements historiques qui l'ont vu naître, des raisons de son maintien dans la mémoire collective et des connaissances qu'il fournit. Il permet ainsi de « faire percevoir le caractère relatif des savoirs sociaux, leur lien avec des époques, des phénomènes culturels[448] ».

[447] AMOSSY R. et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société,* Armand Colin, 2011, p.43.
[448] DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe,* De Boeck 2005, p. 260.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Mais il sera l'objet également d'une étude du point de vue de la forme qu'il prend. Car il permet une plus grande maîtrise du langage : que dit-on ? Pourquoi et comment le dit-on ? L'on étudiera avec les élèves les modalités d'expression du stéréotype. Donne-t-il lieu à des représentations et si cela est le cas, est-ce des représentations de personnes, de situations, d'activités, de traits ethniques, d'événements historiques ? Quelle est l'origine de ces stéréotypes ? Comment sont-ils présentés dans l'œuvre ?

Si l'on veut en faire des objets d'apprentissage, il faut donc développer la prise de conscience de leur présence, identifier les connaissances qu'ils apportent et les raisons de leur stabilité dans le discours collectif, voir comment ils sont présentés et comment il faut les lire. Mais il faudra aussi considérer quelle est la limite de l'apprentissage qu'ils permettent et comment aller au-delà. En effet, en tant que stéréotypes, ils ne peuvent constituer qu'une vérité partielle et partiale sur le monde, et ce, dans certains cas seulement. Pour que les compétences évoquées ci-dessus soient au service d'une vision du monde (et plus particulièrement de l'Europe, dans notre recherche) en phase avec la réalité, il conviendra donc de compléter cet apport. L'on pourra considérer alors que ce travail sur les stéréotypes est mis au service d'une découverte des autres pays européens et du monde.

Enfin, il sera intéressant de réutiliser ces compétences dans d'autres textes, pour aiguiser ce regard sur les stéréotypes et valider en même temps le début de leur maîtrise.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

1. Présentation des enseignantes et de leurs classes

1.1. Les enseignantes

Notre seconde partie concerne l'observation de pratiques de classes. Les deux classes qui ont participé à la recherche sont des classes de cycle 3 d'établissements de Gironde.
Les deux enseignantes qui participent à la recherche sont deux jeunes collègues titulaires du concours de professeurs des écoles. Toutes deux ont été sensibilisées à la notion de stéréotypie. Elles savent que le projet de recherche s'inscrit dans un travail sur l'identification des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3. Elles ont participé au choix de l'œuvre. Elles connaissent toutes deux l'hypothèse de départ de notre recherche et ont accepté de s'y inscrire.
Toutes les deux sont fortement impliquées dans l'enseignement de la littérature à l'école primaire. Elles ont suivi durant leur formation des modules sur la littérature de jeunesse, et manifestent depuis leur formation initiale un goût affiché pour celle-ci.

1.2. Implication des enseignantes dans la recherche

L'implication des deux enseignantes est légèrement différente, en raison des charges de famille qui pèsent sur l'une d'entre elles, M.D. M.L. est un praticien soucieux d'enrichir sa pratique de nouvelles approches et de mesurer l'apport de celles-ci auprès de ses élèves. Elle a réfléchi dès le départ au projet.

> M.L. Selon ce que je vais mettre en place, le résultat sera très différent. Je vais faire travailler mes élèves soit sur le conte soit sur les peuples. Il faut que je réfléchisse à la façon de mettre en place les deux.

L'œuvre proposée, *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson* de Selma Lagerlöf[449], en effet, offre à la fois des stéréotypes littéraires et des stéréotypes idéologiques. M.L. nous informe du travail qu'elle prévoit de réaliser, en manifestant un souci très vif de rester en lien avec la recherche et de s'impliquer dans l'expérimentation.

> M.L. Je vais mettre en place plusieurs séances, avec des séances centrales qui portent sur les stéréotypes des peuples. Mais c'est surtout une œuvre qui parle d'un personnage de conte. On a ce stéréotype aussi.

Ces échanges ont eu lieu avant la mise en place du protocole définitif. L'important pour nous était à la fois d'impliquer les enseignantes dans la recherche mais aussi de partir de leurs idées, de leurs propositions pour la mise en place du protocole. Il nous paraît essentiel, en effet, que la recherche reste très proche des pratiques réelles des classes et qu'elle corresponde à ce que veulent mettre en place les enseignants.

Le souhait des enseignantes a été que cet étayage et cette réflexion communs soient effectués en amont du travail, et que tout soit discuté avant. Cette demande a été forte pour M.D. qui éprouvait le besoin d'être guidée et de répondre à une demande claire. Sa façon d'aborder le travail est légèrement différente de celle de M.L.: cette dernière a voulu suivre plus directement le protocole proposé. Son entrée dans le projet a été plus prudente, bien qu'aussi enthousiaste que celle de sa collègue.

> M.D. Je préfère être guidée, car j'ai encore des difficultés à établir les objectifs, et je ne voudrais pas passer à côté d'éléments dont vous auriez besoin. Ça peut paraître moins bien, mais je me connais. Je risque de partir dans tous les sens. D'ailleurs dans ma classe j'utilise des ouvrages qui jalonnent chaque étape, comme le Retz en orthographe.

L'expérimentation pour elle va trouver sa place dans le cadre des activités habituelles de la classe. M.D. accepte de mener ces séances, en mettant sa classe à la disposition du chercheur. Elle attend qu'on l'outille pour cela, et perçoit le chercheur comme une personne qui « évalue » l'effet produit sur ses élèves. Il s'agit donc ici d'une relation différente de la précédente : l'enseignante se perçoit comme observée, et considère le chercheur comme un observateur externe, évaluateur, alors que dans le cas de M.L., l'enseignante se voit plutôt comme une collaboratrice du chercheur, prête à proposer des idées nouvelles. Cependant, elle est désireuse de ne pas se conformer totalement à ce que fait sa collègue, et d'apporter des éléments personnels, dans le choix des passages par exemple.

---

[449] LAGERLÖF S., *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède*, Castor Poche Flammarion, 1998.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

M.D. Cependant, je me demandais si je dois forcément utiliser les mêmes.

1.3. Avantages de cette diversité des enseignants

Comme nous l'avions déjà souligné pour l'équipe précédente, il nous paraît essentiel de conserver cette diversité d'approches qui est seule à même de rendre compte de ce qui existe réellement dans les classes. Dans notre recherche, notre souhait a toujours été d'être au plus près du terrain, afin de manifester ce qui s'y passe réellement et de voir également les effets que pouvaient produire de nouvelles pratiques sur un terrain laissé tel qu'il est réellement.

Le fait de disposer d'une équipe d'enseignants qui ont une relation différente à la recherche n'a donc pas constitué un problème pour nous ; au contraire, nous avons considéré que dans la mesure où tous entraient dans le projet et acceptaient de collaborer avec le chercheur, la diversité des approches était pertinente et permettait de mieux rendre compte de la réalité du terrain. Elle a donc été à nos yeux, dans cette seconde expérimentation aussi, une plus-value pour notre recherche.

Ces deux approches différentes ont un impact différent sur la recherche : en effet, en ce qui concerne M.L., son positionnement est celui d'un enseignant ouvert au changement, désireux de faire évoluer sa pratique. M.D., elle, manifeste un intérêt moindre pour le changement. Elle utilise la notion de stéréotype, en fonction des attentes définies ensemble, sans penser que cela changera sa classe. La recherche dans laquelle elle a accepté de s'engager est conçue comme une expérience, qui ne remet pas en cause la stabilité instaurée dans sa classe.

La question des liens de l'expérimentation avec l'innovation et la motivation de l'enseignant est une vraie question. Faut-il une volonté de changer pour qu'il y ait innovation? Ce n'est pas le cas pour M.D.: l'expérimentation va enrichir le quotidien de sa classe mais cette recherche est reliée aux autres séquences et trouvera sa place par rapport à elles. Daniel Hameline, citant le philosophe de Gourmont, insiste sur l'importance de la stabilité que souhaitent conserver certains enseignants.

> La constance est la raison de l'évolution, et l'évolution est la condition de la constance. Transformer, oui, mais pour quelle raison, et à quelle condition ? En raison de la constance. On

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ne change pas les choses pour que « ça bouge » mais pour que « ça se tienne ». Et la condition pour que « ça se tienne », c'est que « ça bouge »[450].

1.4. Les classes dans lesquelles a lieu la recherche

Nous allons présenter brièvement ces classes et leur environnement. L'école où exerce M.L. est située à Lesparre, une petite ville proche de Bordeaux. Le milieu est rural. L'accent est mis par l'enseignante sur l'hétérogénéité de sa classe et des milieux sociaux des élèves.

Classe de CM1, classe unique de 21 élèves.

Niveau de classe hétérogène

* très bon groupe (6 - 7 dont 2 garçons)

* groupe dans la moyenne (11 élèves)

* 2 élèves en grande difficulté, notamment en lecture compréhension.

10 garçons ; 11 filles.

Classes sociales

Très hétérogènes également

- enfants d'ouvriers agricoles

- enfants de médecin, pharmacien, propriétaires viticoles...

- enfants d'artisan de Lesparre : pompes funèbres, vendeur, assurances, bar...

- sans emploi

La majorité des élèves habitent Lesparre ou les communes aux alentours. Accès à la culture très limité pour la majorité d'entre eux (sauf 6-7 élèves).

La classe de M.D. fait partie d'une école, l'école Sévigné, qui se trouve à Bordeaux même. La classe est composée de 18 élèves dont 5 garçons. Les élèves appartiennent à des classes sociales plutôt aisées. Les familles des élèves se sentent très impliquées par

[450] HAMELINE D., « Transformer l'école: une topique des contradictions vives », in Bronckart J.-P. et Gather Thurler M., *Transformer l'école,* Bruxelles, De Boeck, 2003, p. 233.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

le travail scolaire de leurs enfants. Le groupe scolaire est situé dans quartier qui ne souffre pas de violences urbaines et où se trouve un faible nombre d'immigrés.

> Le niveau social est plutôt élevé, et le niveau des élèves également. Les parents suivent beaucoup leurs enfants, ils sont très présents, posant de nombreuses questions, tout en étant respectueux du travail de l'enseignant. Les élèves se connaissent depuis très longtemps, et ont toujours été habitués à de petites classes. Dans l'ensemble ils se respectent et acceptent pour la plupart de se tromper devant les autres, même si je ressens de plus en plus la préadolescence.

Notons qu'il y a dans cette classe un jeune Suédois. Ceci est intéressant pour notre recherche, pour la vision de la Suède que cela peut induire. À l'exception de ce jeune Suédois, notre recherche se fait avec deux classes étrangères aux phénomènes d'immigration. Les élèves entendent parler des autres peuples à la télévision mais l'immigration n'est pas vécue au quotidien.

2. Étude de l'œuvre : *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson* de Selma Lagerlöf

Notre travail de recherche portera dans sa seconde phase sur une autre œuvre présentant des personnages européens, *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson*, écrit par Selma Lagerlöf.

2.1. L'œuvre de Selma Lagerlöf

Selma Lagerlöf, auteur de cette œuvre, est une institutrice n'ayant jamais quitté son pays et écrivant des histoires naïves pour les enfants. Elle naît dans une famille rurale plutôt aisée et entre à l'École Normale des jeunes filles de Stockholm. Elle s'engage à écrire un livre de lecture à destination des élèves de neuf à onze ans qui devait permettre à ces derniers d'apprendre la géographie.

> Elle devait composer, pour la première classe de l'école primaire, un livre de lecture qui donnerait une description vivante de la nature suédoise, de ses plantes et de ses animaux, ainsi que de l'histoire de sa civilisation depuis les temps les plus reculés jusqu'à l'époque présente. Les enfants devaient y trouver un lien qui les rattacherait au monde des conceptions populaires au moyen d'une légende qui caractériserait chaque province. Ils devaient recevoir en outre des notions sur la Suède actuelle, ses conditions de vie et sa culture[451].

Mais l'écriture de cette œuvre pose problème à son auteur : concilier la dimension didactique et artistique n'est pas chose aisée. Elle hésite devant cette tâche ; d'autres écrivains se préparent à répondre à cette demande. Alfred Dalin, qui lui avait demandé de travailler à ce projet, a recensé auprès des instituteurs et autres fonctionnaires des descriptions des régions. Mais ce matériau déçoit Selma Lagerlöf qui pense que peu de ces légendes et de ces contes sont vraiment suédois. Elle part en voyage jusqu'au nord du pays et trouve alors l'idée de son livre.

> Puis elle trouve l'idée de génie qui devait servir de fil conducteur au livre : le voyage d'un enfant sur le dos d'une oie sauvage, Akka, dans le ciel de la Suède. « En Scanie, tout au sud de la Suède, il y avait un petit vaurien sur qui ni leçons ni sermons ne mordaient. C'est lui que le jars devait promener à travers toutes les provinces de Suède pour lui apprendre, par des leçons de choses, à connaître et à honorer son pays ». Selma ne craint pas d'écrire à son éditeur que le livre sera « à la fois original et amusant, une œuvre d'art tout en restant un livre de classe »[452].

Et en 1906, elle publie *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson,* mi-conte, mi-manuel de géographie, qui lui est commandé pour enseigner la géographie de la Suède aux enfants des écoles communales. L'œuvre connaît un succès immédiat.

---

[451] CABANEL P., « École et nation : exemple des livres de lectures scolaires (XIX e et première moitié du XXe siècle) », article disponible sur le site http://histoire-education.revues.org/2148?lang=en, consulté le 26.02.14.

[452] CABANEL P., *Ibidem.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Cette œuvre a longtemps été considérée comme une œuvre didactique, comme un roman scolaire, au même titre que *Le Tour de la France par deux enfants*[453]. Comme dans cet ouvrage, dont on dit parfois qu'elle se serait inspirée, Selma Lagerlöf présente une œuvre qui permet à la fois aux jeunes lecteurs de parcourir leur pays, et est tout à la fois de s'instruire et de s'évader. L'œuvre est d'abord un voyage : Nils, rapetissé par un lutin, suit le long voyage des oies sauvages et traverse tout son pays ; depuis le dos de son jars, il découvre de haut la géographie de son pays et les peuples qui le constituent. Nils, en effet, ne rencontre pas les hommes : il les observe et voit certaines de leurs activités, choisies par l'auteur pour leur spécificité.

La visée didactique de l'œuvre ne fait aucun doute : elle est écrite pour permettre aux enfants de mieux connaître leur pays. En cela, elle a été classée par certains chercheurs comme Patrick Cabanel dans la catégorie des romans scolaires : certes, *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson* ne comporte pas de morale explicite, comme c'est le cas du *Tour de la France par deux enfants*, ni d'appareillage pédagogique particulier, mais il constitue pour l'élève suédois un apport de connaissances sur son propre pays et sur des régions de celui-ci que ce dernier ne connaît pas obligatoirement[454]. Histoire et géographie y trouvent leur place dans une fiction qui rappelle le conte.

> Que « voyaient » de la Suède Nils et ses premiers lecteurs ? La trame géographique la plus précise ne manque pas d'apparaître sous le fuselage des oies sauvages. Les dizaines de noms cités — plaines, fleuves, montagnes, lacs, marécages, criques, îles, plateaux, usines, mines, villes, églises, châteaux, parcs, etc. — n'évoquent rien, le plus souvent, pour des lecteurs extérieurs à la Suède, mais les enfants du pays pouvaient et peuvent encore suivre sur une carte nationale passablement détaillée, parfois, les pérégrinations de Nils et de ses amies. Le livre remplit parfaitement, à cet égard, la première fonction attendue d'un tour de la nation : en inculquer la géographie à ses lecteurs, Selma Lagerlöf place ainsi sur la carte, comme autant de petits fanions, les principaux centres d'intérêt naturel, historique, touristique ou économique, explications à l'appui[455].

Les grands moments et personnages de l'histoire sont présentés au fil des aventures du héros.

---

[453] BRUNO G., *Le Tour de la France par deux enfants,* Belin, 1877.

[454] TISON G. et CABANEL P., « Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIXe – XXe siècles) », in *Histoire de l'éducation,* article consultable sur le site http://histoire-education.revues.org/1803, consulté le 20 février 2014.

[455] CABANEL P., « École et nation : exemple des livres de lectures scolaires (XIX e et première moitié du XXe siècle) », article disponible sur le site http://histoire-education.revues.org/2148?lang=en, consulté le 26.02.14.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Sans tomber dans l'écueil du paragraphe didactique, sans introduire la moindre note, le moindre exercice de remémoration ou de rédaction, la romancière sait faire évoquer par un professeur le temps des châteaux et de quelques-uns de leurs héros, ce Kristian Barnekow qui avait offert son cheval au roi en fuite, ces Stjernsvärd qui avaient procuré aux habitants de la Scanie de meilleures charrues… Au cœur d'une nuit mystérieuse, Nils visite le musée maritime de Karlskrona, en compagnie du marin Rosenbom et du roi Charles XI en personne (leurs statues viennent de s'animer) : c'est l'occasion d'un cours d'histoire, avec les personnages de Chapman, Puke, Trolle, et les batailles navales de Hogland et de Svensksund — on imagine que des doigts devaient se lever pour demander le sens de tous ces noms et que c'était au maître de fournir ce que le roman, soucieux de rester du côté de la littérature, n'avait fait que suggérer. L'auteur va plus loin en introduisant un paragraphe qui suffit à dire l'idéologie patriotique dont *Le Merveilleux voyage* est pétri, comme tant de manuels d'histoire ou de lecture de son temps[456].

Comme dans *Le Tour de la France par deux enfants,* des apports sur le fonctionnement du pays sont faits également par le biais des situations et personnages présentés : ainsi en est-il de l'apprentissage que fait Nils du fait que c'est le Parlement, et non le vieux roi, qui dirige le pays. Le lecteur peut donc éprouver beaucoup de plaisir à la lecture de ce livre dont l'intrigue lui rappelle un genre qui lui est familier tout en acquérant des connaissances sur son pays. Il n'est pas jusqu'à l'instruction civique qui ne trouve sa place dans cette œuvre, au travers d'une anecdote concernant le roi régnant du temps de Selma Lagerlöf et Nils, Oscar II.

> Un autre roi de Suède joue un grand rôle dans le livre, il s'agit du contemporain de Nils et de Selma, Oscar II (1829-1907), qui régna de 1872 à sa mort. Vêtu en bourgeois, il se promène dans un parc de Stockholm. Il y rencontre un vieux gardien qui a la nostalgie de sa région natale et, pour le consoler, entreprend de lui raconter la légende de la fondation de Stockholm, puis l'histoire de la ville et de ses monuments emblématiques, avant de lui promettre de lui faire parvenir un livre sur la capitale. La suite dit impeccablement, avec une force que la France jacobine aurait pu lui envier, ce que sont une nation, un centre, une capitale – au passage, on appréciera le petit précis d'instruction civique caché dans l'admonestation sympathique d'un vieux roi à son vieux sujet[457].

Mais Selma Lagerlöf n'est pas seulement une institutrice : elle est aussi un écrivain engagé qui va prendre part à de nombreux combats : féministe déterminée, pacifiste dès

[456] *Ibidem.*
[457] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

1909, elle s'engage en 1930 pour la cause des réfugiés juifs fuyant l'Allemagne nazie. Son œuvre porte la trace de ses combats :

> C'est d'ailleurs probablement à dessein qu'elle attribue la direction du troupeau d'oies de Nils Holgersson à une oie femelle[458].

Arrêtons-nous dès lors aux enjeux de l'œuvre. Celle-ci est porteuse de nombreuses valeurs, de façon implicite. Tout d'abord, notons que cette œuvre évoque les divers peuples qui composent la Suède, et ce, de façon stéréotypée. Chacun est rapidement présenté, de loin, de haut, avec quelques caractéristiques qui le définissent et le représentent. Ils sont très différents, établis parallèlement, pourrait-on dire, répartis dans diverses régions de la Suède. Cette diversité est soulignée ainsi que le caractère composite du peuple suédois formé de ces différences. Le constat auquel est mené implicitement le lecteur est celui-là. Ainsi, derrière la géographie et la présentation neutre de ces peuplades, le récit est porteur de valeurs, qui rappellent l'engagement de l'auteur en faveur de nombreuses causes et principalement pour la paix.

Mais cette œuvre promeut aussi l'idée de nation. C'est son pays que Nils découvre, sa beauté, sa grandeur, sa diversité, ses valeurs. Tous les romans scolaires, comme celui-ci, sont contemporains de la grandeur de leurs nations.

> D'un bout à l'autre du continent européen, mais aussi en Amérique, les livres d'école ont contribué à faire les nations. Rien n'est plus banal à écrire si l'on songe aux manuels proprement dits, de géographie, d'histoire, d'instruction civique. Mais il importe de marquer que *Le Tour de la France par deux enfants* ou *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson* ne sont nullement des réussites isolées mais qu'ils appartiennent à un genre pleinement constitué, universellement représenté, celui des livres de lecture scolaires, à la fois poétiques et didactiques, romanesques et encyclopédiques, destinés à un public d'élèves autant que d'enfants, et aussi d'adultes (les maîtres, et parfois les parents). Leur temps de gloire a été aussi celui des nations [459].

Et cependant, si cette œuvre figure dans la liste de référence pour le cycle 3, c'est en raison des valeurs que l'on y trouve, au-delà de la nation dans laquelle elle a été écrite, et qui sont toujours d'actualité. La dimension morale rejoint ce que nous avions dit

---

[458] ELGAN E., « L'Europe à dos d'oie » in *L'Histoire,* n°337, décembre 2008, p. 24.

[459] CABANEL P., « École et nation : exemple des livres de lectures scolaires (XIX e et première moitié du XXe siècle) », article disponible sur le site http://histoire-education.revues.org/2148?lang=en, consulté le 26.02.14.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

précédemment des autres œuvres de la liste : l'accent est mis pour la majorité d'entre elles sur des valeurs universelles, que les élèves sont invités à adopter et qui ne sont pas propres à un pays en particulier. Ce sont les valeurs que l'Europe promeut: l'attention à l'Autre et tout particulièrement l'importance et la richesse de la diversité. Ainsi, nous voyons pourquoi une œuvre ancienne, écrite au tout début du XXe siècle, peut servir un projet contemporain. La présence de valeurs en accord avec celles de l'Europe est un des caractéristiques des ouvrages de cette liste.

Le personnage de Nils, très proche de ceux des contes, est d'un très grand égoïsme et d'une grande méchanceté au début de l'œuvre : il n'aime personne, personne ne l'aime et il passe son temps à nuire aux uns et aux autres. Mais le voyage qu'il entreprend, monté sur son jars qu'il a tenté en vain d'empêcher de s'enfuir, va lui permettre de se tourner vers les autres dans une démarche de générosité, de dévouement et de bienveillance. Ces valeurs sont mises en avant par la construction de l'œuvre : la fin insiste sur le fait que seule compte cette relation gratuite et aimante à autrui. Le devoir à l'égard des autres devient un souci dominant chez le héros. C'est la morale, pourrait-on dire, de ce livre qui se partage entre une fiction empreinte de merveilleux et des apports historiques et géographiques se référant fortement à la réalité de l'époque et se sert des deux pour transmettre ces valeurs.

> Le message implicite de l'ouvrage, vivant paradoxe pour un livre d'école issu d'une commande pédagogique, est aussi que les rencontres de la vie enseignent bien plus de choses que les leçons reçues sur les bancs de la classe ; comme Pinocchio — et comme André et Julien, en dépit des substituts de scolarisation proposés au plus jeune — Nils aura beaucoup appris sur les chemins buissonniers, plus ou moins contraints, qu'il a fréquentés au long du livre[460].

Cette œuvre de la liste promeut donc des valeurs humanistes que l'Europe se donne comme éléments constitutifs de son identité.

2.2. Étude de l'œuvre dans les séquences proposées

Les enseignants s'inspirent souvent des séquences sur internet. Plusieurs séquences y sont proposées pour l'étude de cette œuvre. Il nous a paru important de voir ce qui était retenu de l'œuvre dans ces séquences proposées aux enseignants.

[460] *Ibidem.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Notons tout d'abord que dans celles-ci, l'accent n'est pas mis sur la découverte d'un pays, objectif pourtant premier de l'auteur. Cette découverte paraît sans doute actuellement trop inscrite dans un dessein qui peut sembler dépassé, rattaché à ces romans scolaires que la société délaisse actuellement, certainement en raison de l'aspect trop moralisateur qui y figure. C'est la dimension merveilleuse du récit qui est retenue.
Prenons à titre d'exemple la séquence proposée par l'académie d'Aix-Marseille[461]. Le roman est étudié dans une séquence intitulée :

L'UNIVERS DES CONTES : LES PRINCIPAUX CONSTITUANTS DU RÉCIT

Les objectifs sont les suivants :

* Étudier les caractéristiques des contes merveilleux.

* Repérer le schéma narratif et identifier les éléments du schéma actantiel.

* Savoir employer les principaux temps du récit dans le passé (imparfait et passé simple)

* Savoir employer des phrases négatives.

* Décrire des personnages en employant des adjectifs qualificatifs

* Rédiger un conte suivant un ordre chronologique.

Nous remarquons, comme cela avait été le cas pour *Otto,* que les choix réalisés portent sur des stéréotypes littéraires (la présence du schéma narratif et actantiel dans le conte) qui relèvent de la *dispositio*. Après une étude de divers extraits de contes pour illustrer les différents temps du schéma narratif et le schéma actantiel, l'évaluation finale portant sur l'écriture d'une situation initiale ou finale, le récit de Selma Lagerlöf est proposé en lecture cursive.

SÉANCE N°10 : LECTURE CURSIVE

Supports : *Le Pauvre garçon meunier et la petite chatte*, des frères Grimm et *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson,* de Selma Lagerlöf :

Narrateur témoin et narrateur omniscient.

Comme précédemment, et comme nous l'avons souligné dans *Otto,* le récit est le support permettant d'asseoir des connaissances sur les genres, mais aussi d'illustrer la présence de certains faits de langue, que l'auteur de la séquence et les enseignants

[461] Séquence consultable sur le site lettres.ac-aix-marseille.fr/college/lectecr/contes.doc, consultée le 26.09.13.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

considèrent comme des éléments formels incontournables dans l'étude de l'œuvre. L'objectif final est d'obtenir de l'élève qu'il écrive un début ou une fin de conte. L'accent est mis davantage sur les outils servant à l'écriture qu'à la lecture elle-même et à la spécificité de l'œuvre[462].

Mais dans d'autres propositions pédagogiques, qui accordent plus d'importance au sens de l'œuvre lui-même, l'accent est mis à la fois sur les connaissances et la proximité de l'œuvre avec le conte dans sa dimension merveilleuse, en raison de l'évolution du personnage. Ainsi en est-il de la fiche pédagogique réalisée par l'inspection académique du Vaucluse.

> Au cours des lectures magistrales le maître provoquera les débats sur les lieux géographiques traversés et les conditions de vie.

Mais le travail portera aussi sur le héros lui-même :

- le comportement de l'enfant p. 7 à 14. Les élèves noteront les signes particuliers de cet abominable garçon (la capture du lutin, les méchancetés faîtes à ses parents, aux poules, au chat, aux vaches, aux oies, aux nids d'hirondelles, aux œufs des merles qu'il a écrasés et aux écureuils mis en cage) et de sa métamorphose ;
- les transformations et les gentillesses de Nils ;
- l'évolution des sentiments de Nils [463](…).

Nous observons donc que dans les séquences proposées aux professeurs, ce sont essentiellement les stéréotypes littéraires qui sont étudiés. Les stéréotypes des peuples ne sont pas évoqués, confortant l'analyse que nous avons menée précédemment : sujets trop sensibles, trop sujets à polémique, ceux-ci sont passés sous silence dans l'étude de l'œuvre.

2.3. Élaboration des séquences et étayage didactique du chercheur

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, la question de l'élaboration de la séquence par les enseignantes participant à la recherche s'est posée. Deux façons de faire étaient

[462] Séquence consultable sur le site http://lettres.ac-aix-marseille.fr/college/lectecr/progression6.pdf, p.19, consultée le 26.09.13.

[463] Séquence consultable sur le site http://www.i-profs.fr/fiches_pedagogiques/Nils_Holgersson.pdf, consultée le 26.09.13.

envisageables : soit les deux enseignantes, une fois sensibilisées à la notion de stéréotype, réalisaient une séquence individuelle, soit un protocole commun était défini qui s'appliquerait aux deux expérimentations.

La décision finale a été médiane : une séquence identique a été construite pour les deux classes avec l'active collaboration des deux enseignantes et en définissant juste les objectifs des séances, ce qui laissait une certaine liberté à chacune d'entre elles.

Pour M.L, dans un premier temps, l'intérêt de l'œuvre a résidé dans sa dimension générique, forte dans ce roman, et qu'elle souhaitait favoriser.

> M.L. C'est un roman qui reprend le schéma du conte. Le héros est un vrai héros de conte. Je viens d'étudier le conte avec mes élèves, ce roman va donc constituer une bonne suite.

Il nous a paru important de tenir compte de cette dimension générique, très présente dans l'œuvre, et de lui laisser une place dans la séquence proposée. La séquence élaborée choisit donc d'étudier des passages présentant des stéréotypes littéraires qui relèvent du genre du conte et ceux où figurent les stéréotypes concernant le peuple suédois. De plus, cette construction de la séquence permet de rendre compte de ce qu'a voulu S. Lagerlöf pour son œuvre : écrire un roman qui plaise à ses élèves, tout en constituant un livre de lecture « scolaire », dans lequel la classe puisse acquérir des connaissances sur le peuple suédois. Le fait que Nils fasse le voyage à dos de jars, en ne se posant que rarement à terre, peut expliquer aux yeux des élèves pourquoi ces peuples sont toujours vus d'en-haut et pourquoi les rencontres sont si brèves, les descriptions superficielles, et pourquoi elles ne semblent pas constituer l'essentiel de l'œuvre. L'objectif est que l'étude des stéréotypes des peuples ne vienne pas rompre le fil de l'étude de l'œuvre. Ils doivent trouvent toute leur place, comme l'avait voulu l'auteur, dans l'économie du roman. La séquence doit permettre donc de vérifier la connaissance par les élèves des stéréotypes du conte et de construire le sens de l'œuvre par rapport à cette utilisation de ces stéréotypes génériques.

Le deuxième objectif est de faire émerger les stéréotypes idéologiques. La notion de stéréotype sera introduite à ce moment-là. Un troisième temps consistera en une réflexion sur les causes de ces stéréotypes. Et enfin, ces stéréotypes seront mis à distance et complétés par une mise en réseau de documents relevant de la géographie, de l'histoire, ou de la littérature, afin que la vision du peuple suédois soit plus large et plus conforme à la réalité. Ceci nous permettra de confirmer ou d'infirmer notre dernière hypothèse et d'étudier le rôle du Socle commun dans la construction de l'élève.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

En effet, dans la compétence 5 (« Culture humaniste »), il est préconisé que les différentes disciplines comme les Sciences Humaines et les Lettres permettent, par un regard croisé, d'apporter à l'élève une vision plus complète et une culture plus large. Nous postulons que l'apport des différentes disciplines peut aider l'élève à sortir d'une vision figée d'un peuple et à s'ouvrir à une image de l'autre plus en phase avec la réalité du monde d'aujourd'hui.

Car, comme nous l'avons souligné ci-dessus, les œuvres de la liste de référence appartiennent souvent à des temps déterminés ou les mettent en scène, et figent les représentations des élèves qui attachent dès lors tel peuple à telle image, et se situent souvent dans une position surplombante par rapport à ces peuples. Cette position qu'entraîne le stéréotype, comme l'ont montré R. Amossy et A. Herschberg Pierrot, participe de la « théorie de l'identité sociale » : le groupe auquel l'évaluateur appartient est valorisé au détriment de l'autre ; il est présenté comme ayant des caractéristiques partagées par tous ses membres et supérieures à celles de l'autre groupe[464].

3. Questions ayant guidé la recherche

La question qui s'est posée à nous dans cette recherche est la suivante : comment un travail en classe sur la stéréotypie peut-il entrainer une évolution des représentations des élèves ? Comment peut-il rendre la vision des peuples moins stéréotypée? R. Amossy et A. Herschberg Pierrot soulignent dans leurs travaux que les stéréotypes sont rigides et résistants au changement[465].

Pour mener ce travail, la première question qui mérite d'être posée est celle de l'origine des stéréotypes : ont-ils un lien avec une réalité ? Ces deux chercheurs, nous l'avons dit, montrent le lien que ceux-ci peuvent avoir avec l'histoire, et avec les conflits tout particulièrement[466]. Les stéréotypes viennent pour certains d'entre eux de moments de l'histoire qui ont donné à voir une nation de telle ou telle façon, et le changement de

[464] AMOSSY R. Et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypages et clichés Langue, discours, société* Armand Colin, 2011, p. 46.
[465] *Ibidem,* p. 35.
[466] *Ibid.,* p. 36.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

vision que l'on a d'un peuple selon les époques peut être assez radical. C'est la raison pour laquelle le stéréotype, cette opinion simplifiée et réductrice sur l'autre, va souvent aller de pair avec le préjugé qui, lui, relève de l'attitude que l'on a envers les membres de telle ou telle communauté.

Quelles sont les raisons qui permettent à un stéréotype de s'imposer ? Pour qu'il soit partagé par une communauté d'individus, le stéréotype ne relève-t-il pas d'éléments qui ont pu être observés, même partiellement, même temporairement, chez une personne ou un groupe ? D'où proviennent ces stéréotypes ?

Bien sûr, certains stéréotypes peuvent s'appuyer sur une base de vérité. Mais le stéréotype accordant les mêmes traits à tous les membres d'une même communauté pose problème. Et la complexité du stéréotype vient aussi de ce que ceux qui en sont victimes adoptent souvent des comportements correspondant à ce qui se dit d'eux. Ainsi le problème de la véracité des stéréotypes se pose-t-il en termes très complexes.

4. Les stéréotypes dans *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson*

4.1. Les stéréotypes littéraires dans l'œuvre

L'œuvre *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède* nous a paru intéressante tout d'abord parce qu'elle présente clairement des stéréotypes de peuples, mais aussi parce que ceux-ci, en raison de leur visée didactique et du fait qu'ils proviennent d'un écrivain suédois, sont très différents de ceux qu'a notre société des Suédois. En effet, lorsque l'on évoque ce peuple, que ce soit dans les livres ou les médias, on se représente les Suédois comme grands et blonds. Or, ce n'est pas l'image qu'en donne S. Lagerlöf, en soulignant la place importante des Lapons dans ce peuple.

De plus, cette œuvre présente des stéréotypes littéraires, ceux du conte. Le personnage, tout d'abord, est doté des traits qui sont ceux des personnages de conte : il est petit,

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

méchant et va s'améliorer au fil des épreuves. Sa psychologie est peu profonde, simpliste.

> Il était une fois un jeune garçon qui n'était pas bon à grand-chose (...) Il ne savait que manger, dormir et faire des bêtises[467]. (...) Il était lent et paresseux, refusait de travailler à l'école, il était méchant avec les animaux comme avec les humains.

Au fil de l'œuvre, Nils va connaître des épreuves qui vont le faire grandir : il va découvrir l'amour et l'importance de l'Autre au contact des animaux. L'épisode où le renard essaie de s'emparer de lui et où Akka refuse de le livrer marque un tournant important dans l'œuvre.

> Le garçon n'arrivait toujours pas à dormir, mais à présent, c'était la réponse d''Akka qui le tenait éveillé. (...) Jamais il n'aurait cru qu'il entendrait une chose pareille : quelqu'un était prêt à risquer sa vie pour lui[468].

Nous retrouvons ici les codes qui relèvent de la macrostructure du conte, avec des actions attendues dans un univers merveilleux, actions que l'on pourrait qualifier de « stéréotypées » : la méchanceté, la nuisance initiale de Nils puis peu à peu la métamorphose du petit héros. Cette macrostructure de l'œuvre elle-même relève d'un schéma connu du lecteur, avec une situation initiale où le héros est campé dans un personnage qui doit s'améliorer (ici, en raison de son caractère désagréable), son évolution au fil des pages et sa situation finale qui aboutit à sa totale transformation intérieure, pour le plus grand bonheur de tous.

L'on retrouve dans l'œuvre le schéma actantiel des contes que le jeune lecteur connaît bien. Ce schéma avec les « rôles » qu'il comporte permet au lecteur de distinguer parmi les personnages ceux qui sont bons et ceux qui sont mauvais, et de porter un jugement de valeur sur eux et sur l'ensemble de l'œuvre. Nils apparaît au début comme mauvais. En termes de valeurs, son action sur les animaux qu'il martyrise semble condamnable au jeune lecteur. Ces valeurs appartiennent au discours collectif, et constituent une « grille » de lecture à travers laquelle le lecteur évalue l'œuvre. Les oies sont les adjuvants (elles protègent le jeune héros, lui permettent de progresser), le renard, l'opposant principal tout au long du récit.

---

[467] LAGERLÖF S., *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède*, Castor Poche Flammarion, 1998, p. 7.
[468] *Ibidem,* p. 40-41.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Nous voyons que l'œuvre présente donc des stéréotypes littéraires, des connaissances simplifiées qui permettent au lecteur de reconnaître des éléments génériques, comme ici ceux du conte. Certes, l'œuvre, plus longue, et comportant d'autres éléments comme les stéréotypes concernant les peuples, ne se limite pas aux traits de ce genre mais S. Lagerlöf, dans sa volonté de plaire aux jeunes élèves auxquels elle a destiné son roman, reprend un schéma connu et qui, elle le sait, entrainera leur adhésion. Les stéréotypes que nous trouvons ici sont des éléments de connaissance : en effet, ils constituent une sorte de « base » simplifiée de ce qu'il faut savoir sur ce genre.

4.2. L'édition moderne de l'album : *Le Grand voyage de Nils Holgersson*

Il est à noter à ce propos que dans les reprises éditoriales récentes, c'est cette seule dimension qui est conservée : ainsi, dans l'album paru en 2004, l'œuvre se réduit à n'être qu'un conte[469]. La première page reprend les formules attendues de ce genre :

> Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Nils.
>
> Ses parents se désolaient,
>
> car il ne pensait qu'à faire des bêtises.
>
> Nils courait après les poussins.
>
> Ceux-ci avaient si peur qu'ils s'éparpillaient de tous côtés,
>
> et la poule s'essoufflait à les rassembler.

Suit l'épisode du lutin :

> Il ne voit pas le lutin qui soulève doucement le filet
>
> Pour se libérer, et qui chante en sautant à cloche-pied :
>
> - Méchant tu es, petit tu seras.
>
> Petit tu es, gentil tu deviendras.
>
> Au même moment, Nils rapetisse, rapetisse…

Sont conservés ensuite le départ avec le jars, le moment où il sauve une oie du renard puis le retour dans sa ferme où il s'interpose entre le jars et ses parents qui allaient tuer.

[469] DE LASA C. et SOLE VENDRELL C., *Le Grand voyage de Nils Holgersson d'après l'œuvre originale de Selma Lagerlöf,* Bayard jeunesse, 2004.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Nils bondit et, à son tour, il crie :

- Père ! Mère ! Ne tuez pas ce jars, c'est votre beau jars blanc !

Sans lui, je serais mort depuis longtemps !

Le père et la mère se retournent, bouche bée :

- Nils ! C'est toi ? Notre petit Nils ?

Comme tu es devenu grand !

Nils regarde autour de lui : la vache, le canard,

et la poule ont retrouvé une taille normale. Et lui aussi !

Il est même plus grand qu'avant !

Très ému, il se serre contre ses parents :

- Me voilà enfin revenu, dit-il.

Libérez mon ami le jars !

Je vais tout vous raconter !

Cet album présente donc les caractéristiques du conte, avec la formule d'introduction, un schéma narratif très simplifié par rapport au roman, un schéma actantiel visible, avec un adjuvant – le jars - et un opposant – le renard - clairement identifiés, et enfin une fin heureuse, typique du conte. Cette adaptation récente est une reprise simplifiée qui met en évidence les traits stéréotypés du conte et ne retient du roman que ceux qui y correspondent. Tout ce qui a trait aux peuples de la Suède a été enlevé. Ce sont donc les stéréotypes littéraires qui font l'objet d'une attention exclusive lors de cette reprise éditoriale. De roman, l'œuvre devient un conte et retient les caractéristiques génériques de celui-ci. L'intérêt de l'œuvre n'est plus dans sa dimension suédoise ; il n'est plus considéré que comme un conte, et seule l'histoire elle-même en fait l'intérêt. Tout un pan du projet initial de l'auteur est laissé de côté et oublié.

4.3. Les stéréotypes de peuples

Or, l'œuvre de S. Lagerlöf comporte également, dans sa partie centrale, et conformément au projet de son auteur, une présentation des peuples qui constituent la Suède. Ils sont entr'aperçus depuis le ciel et leur description est souvent sommaire.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Quelques traits seulement sont soulignés chaque fois. Dans certaines pages, ce sont leurs activités qui sont évoquées.

> Il y eut alors des coups de fusils, puis deux petites colonnes de fumée, et Nils entendit les cris inquiets des oiseaux[470].
>
> Les premiers à noter la présence des oies, ce matin-là, **furent les mineurs de Taberg, occupés à extraire le minerai à fleur de terre**[471].
>
> Les oies survolèrent les fabriques d'allumettes de Jönköping : des **ouvrières** remplissaient des boîtes derrière les fenêtres ouvertes[472].
>
> À présent, ils étaient au-dessus du Västmanland et Nils se demanda ce que pouvaient bien être ces sillons et ces lignes qui striaient la plaine. (…) Un peu plus loin, **deux hommes labouraient**. À l'heure du repas, ils s'interrompirent et s'assirent pour déjeuner[473].

Le pays qui est présenté aux jeunes lecteurs est un pays au travail. Les activités qui figurent sur plusieurs pages montrent cela. Quand une région est abordée, ses activités apparaissent. Le peuple suédois est présenté comme un peuple laborieux.

L'œuvre dépeint aussi de la jeunesse de ce pays : l'évocation se fait par touches rapides. Quelques traits sont soulignés chaque fois : la présentation est globale, l'accent est mis sur le travail, le sérieux, la piété des enfants et la place qu'ils ont au sein d'une nation.

> Un peu plus loin, à Huskvarna**, les enfants se tenaient en rang dans la cour de l'école** [474].

Le rôle que jouent les enfants dans la vie de leur région est souligné. Ils participent aux grands moments des adultes et apparaissent comme l'avenir de ceux-ci. Ainsi, à Gästrikland, alors qu'un incendie avait ravagé la montagne, voici ce que découvre Nils :

> Soudain, il (Nils) entendit chanter, plus bas dans la forêt. Une longue procession gravissait la pente. **Elle fourmillait d'enfants portant des pioches, des bêches** et des paniers à provisions. **C'étaient les enfants de la commune qui venaient planter des arbres.** Les instituteurs les accompagnaient et les gardes forestiers fermaient la marche, traînant une charretée de plants de pins et de graines de sapins. Toute la colline était en mouvement.

---

[470] LAGERLÖF S., *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède*, Castor Poche Flammarion 1998, p. 46.
[471] *Ibidem,* p. 64.
[472] *Ibid.,* p .64.
[473] *Ibid.,* p. 68.
[474] *Ibid.,* p. 64.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Les enfants se mirent à piocher, creuser et planter partout où il restait un coin libre. (…) Beaucoup de gens étaient montés sur la montagne pour regarder les enfants, mais eux aussi prirent part au travail, ce qui ne fit qu'augmenter le plaisir de chacun.

Les fêtes sont présentées aussi et sont l'occasion de montrer une nation unie, rassemblée autour de rites communs. La vision, comme le montre la dernière phrase, est idéalisée.

> Le long du canal de Göta, on préparait la venue du printemps. **Des hommes arrangeaient le talus des rives et goudronnaient les grandes portes des écluses. Partout on nettoyait et on astiquait pour accueillir le printemps, même dans les villes. A Norrköping, des maçons et des peintres, debout sur des échafaudages, s'occupaient des façades des maisons et des femmes lavaient les carreaux. Dans les ports, on remettait en état les voiliers et les bateaux à vapeur**[475].

Cette importance accordée aux moments festifs, qui rassemblent le peuple, apparaît en plusieurs pages de l'œuvre.

> Il fut réveillé par des coups de fusils (…). De grands feux brûlaient au bord de l'eau et sur les collines, formant une large couronne étincelante. Il entendit tirer coups sur coups et vit des fusées filer droit dans le ciel.
>
> - Ce sont les petits des hommes qui s'amusent **pour saluer le printemps**, expliqua Akka et elle se rendormit.
>
> (…) Il s'approcha d'un feu situé sur la grève même. **Ils étaient nombreux à s'être rassemblés et portaient de magnifiques costumes folkloriques**. Nils n'en avait jamais vu de pareils. Il resta longtemps à **écouter les rires des enfants, leurs bavardages et leurs chansons dans la nuit.**
>
> **Le chant et la musique résonnaient encore dans ses oreilles** quand il repartit, seul dans l'obscurité, rejoindre ses compagnons de route.
>
> Le lendemain (…), c'était dimanche et les cloches des églises appelaient les fidèles. On les entendait partout et l'air immobile vibrait de notes de musique[476].

Les différences entre les gens sont soulignées : ces différentes parties de la population qui constitue le pays sont présentées avec leurs caractéristiques. La Suède apparaît comme un pays constitué de groupes différents, mais vivant en bonne harmonie.

> Le lendemain, ils franchirent la frontière d'Ångermanland et le garçon découvrit une vallée qui dépassait en beauté toutes celles qu'il avait vues jusque-là. Il eut l'impression de **voir trois mondes différents. Le premier était situé tout au fond de la vallée. Les hommes y**

[475] *Ibid.,* p. 65.
[476] *Ibid.,* p.71-72.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> **flottaient du bois et pêchaient du saumon. Il y avait des bateaux à voile et des scieries bruyantes. Un autre monde apparaissait juste au-dessous : sur un plateau étaient construits des fermes et des villages. Les paysans y semaient leur grain, le bétail y broutait et les femmes cultivaient les potagers.** Le troisième monde était à l'étage supérieur, sur les versants boisés. Les coqs de bruyère y couvaient leurs œufs, les élans se cachaient dans les fourrés, les lynx étaient aux aguets et les écureuils filaient parmi les touffes de myrtilles en fleur[477].

Une partie du peuple suédois est constituée de sédentaires qui s'adonnent à la culture. Dans les pages suivantes, sont présentées les nomades, autre composante du pays.

> À l'ouest du lac, le terrain était découvert. **Des familles de Lapons y avaient établi leur camp. Ils s'étaient contentés de couper quelques buissons d'osier et d'égaliser un ou deux tertres pour avoir un bon emplacement. Une fois les piquets bien plantés et les toiles de leurs tentes accrochées, leurs habitations étaient prêtes. L'installation intérieure n'était pas plus compliquée : sur le sol, une couche de branches de sapin recouverte de peaux de rennes, et une crémaillère attachée par des chaînes à un piquet central. C'est là qu'ils pendraient leur marmite pour faire cuire la viande de renne**.
>
> **A Kiruna, les colons se donnaient bien plus de mal pour terminer leurs maisons avant l'arrivée du rude hiver.** Ils s'étonnaient que les Lapons, qui vivaient ici depuis des siècles, n'utilisent que de fines toiles de tente pour se protéger du froid et de la tempête. L'étonnement des Lapons était sûrement aussi grand en voyant les travaux importants des colons, alors que pour vivre, il suffisait d'une tente et de quelques rennes[478].

Chaque peuple est présentée de façon stéréotypée, avec quelques traits le désignant et auxquels ce peuple semble se réduire : les Lapons sont associés aux « rennes, tentes » ; ils sont présentés comme les plus anciens habitants du pays. Les Suédois sédentaires, eux, sont montrés comme attachés à leurs habitats et tentant de l'améliorer. Les deux peuples apparaissent très différents mais il n'y pas d'animosité entre eux. Le pays est donné à voir comme composé de deux peuplades différentes mais vivant en paix l'une avec l'autre. La vision que nous avons ici est stéréotypée, en cela qu'elle ne retient que quelques détails de chaque peuple et les fige ; elle conserve ceux qui correspondent à l'imaginaire collectif. L'évocation faite de chacun de ces peuples les réduit à quelques caractéristiques figées, qui concernent surtout leurs actions, comme nous l'avons vu dans les passages ci-dessus. Ces actions évoquent des valeurs, de travail, par exemple,

[477] *Ibid.,* p. 100.
[478] *Ibid.,* p. 105.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

pour les colons, ou se présentent comme une caractéristique d'une population qui la définit.

Le choix des Lapons par S. Lagerlöf est particulièrement intéressant : en effet, quand on recherche les stéréotypes sur les Suédois, très rares sont ceux qui évoquent la composante lapone du peuple. La plus grande partie des lecteurs ignore que les Lapons constituent une partie du peuple suédois. L'auteur nous donne des informations par cette présentation, comme c'était son dessein, mais elle fige aussi ce peuple en quelques traits auquel il semble se limiter dès lors. La vision est réductrice et correspond sans doute, on peut l'imaginer, à ce que retenaient de ce peuples les Suédois du début du XXe siècle et dans tous les cas à ce que l'auteur voulait en montrer.

4.4. L'explication des stéréotypes

Nous pouvons voir que les stéréotypes de l'œuvre proviennent de l'histoire de ces peuples. Notons tout d'abord que S. Lagerlöf ne met pas l'accent sur les traits physiques différents de ces deux composantes de la population. En effet, les Lapons vivaient autrefois en Finlande et l'on date leurs premiers contacts avec les Scandinaves du Ve siècle avant J.C. Leurs caractéristiques physiques sont distinctes de celles des Scandinaves : ils ont les cheveux noirs et sont plus petits. Mais l'auteur fait le choix de considérer surtout leur mode de vie, différent des Scandinaves. L'origine de celui-ci provient de leur histoire. Les échanges entre les deux peuples datent surtout du Moyen-Âge. Au XVIe et XVIIe siècles, l'exploitation des mines de fer a conduit le gouvernement à permettre le peuplement sédentaire de la Laponie mais n'a pas retiré les droits aux pâturages des Lapons. La pêche et la chasse constituaient les activités essentielles des Lapons qui domestiquaient les rennes. Beaucoup d'entre eux pratiquaient l'élevage de ceux-ci. Ces troupeaux, après avoir passé la belle saison dans les montagnes, redescendaient l'hiver dans la forêt. Les Lapons étaient moins nombreux que les Suédois. Ils ont conservé au début du XXe siècle des pratiques traditionnelles, comme leur costume, leurs tentes ouvertes vers le haut ou encore leur literie de fourrure. Le roman de S. Lagerlöf reprend quelques éléments typiques de cette population afin de la définir. Nous retrouvons la façon de fonctionner propre au stéréotypage : il peut s'ancrer dans un « noyau de vérité », dans des événements ayant eu réellement lieu et

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

qui sont restés dans la mémoire collective, mais il les retient de façon réductrice et figée.

> (Les stéréotypes) peuvent avoir un ancrage dans la réalité et reposer sur une base factuelle observable[479].

Le stéréotypage permet de conserver certains traits caractéristiques et de réduire un peuple à ceux-ci.

> En effet, en stéréotypant les membres d'un groupe, on rapporte à une essence immuable des traits qui dérivent en fait de leur statut social ou des rôles sociaux qui leur sont conférés[480].

Les stéréotypes sont très résistants : les études ont montré qu'il ne suffisait pas de les identifier pour les dépasser. Ils constituent une grille de lecture des œuvres et plus largement du monde. Comme nous l'avons souligné ci-dessus, ils peuvent être soit littéraires (et dans ce cas, ils peuvent prendre la forme d'expressions figées ou de séquences d'actions attendues, de scénarii), soit concerner les images des peuples.

> Celles-ci peuvent concerner des individus célèbres (hommes politiques, sportifs, artistes...), des personnages (ethnies, peuples, professions, classes d'âge), des lieux (la France, la ville, la banlieue, le bureau), des objets (le vélo, le livre, le vin), des institutions (l'Académie française, l'Église, l'École, la littérature), des disciplines (le droit, les mathématiques, la psychanalyse), des époques (le Moyen-Âge, le XVIIe s.), des mouvements culturels (le romantisme, la modernité), des phénomènes culturels (le cinéma, l'informatique, la pollution), des expériences (la mort, la peur, la souffrance, le chômage) ou encore des concepts (Dieu, l'amour, le bonheur, la liberté) ou des systèmes de concepts (le socialisme, le kantisme, l'Islam). D'une manière générale, on peut dire que chaque mot d'une langue possède ses stéréotypes, sa charge culturelle partagée, son cortège de référents conventionnels. Ce troisième ensemble est le lieu des croyances et des idéologies qui permettent de connaitre le monde et de produire des idées à son propos : on peut donc dire qu'il s'agit des stéréotypes de l'*inventio*[481].

Les origines des stéréotypes sont différentes :

> Les stéréotypes se laissent également caractériser par leurs origines : on peut, au minimum, distinguer les stéréotypes de la culture « noble » (ou « cultivée »), qui comportent les

[479] AMOSSY R.et HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société,* Armand Colin, 2011, p. 40.
[480] *Ibidem,* p. 40.
[481] COLLES L., DUFAYS J.-L. et THYRION F., *L'Interculturel en francophonie. Vol.1. Problématique générale,* Proximités EME., 2006, p. 61.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> expressions, les scénarios, les personnages, les idées issus de la littérature, et ceux qui proviennent de la culture anthropologique (ou « de masse »), et qui comportent les clichés d'*elocutio*, de *dispositio* et d'*inventio* diffusés par la télévision, le cinéma, la chanson, les journaux et les autres médias de masse[482].

Dans l'œuvre que nous étudions, *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède* de S. Lagerlöf, il convient de bien voir quels sont les stéréotypes dont il est question : il ne s'agit pas ici uniquement de stéréotypes de peuples déjà installés et caractérisés, comme le soulignent les auteurs cités ci-dessus[483], par leur fréquence, leur semi-figement et leur ancrage dans la mémoire collective, ainsi que par leur caractère inoriginé et durable[484]. Chez S. Lagerlöf, ce sont aussi des stéréotypes qu'elle veut créer, par le truchement d'une œuvre qui sera proposée aux jeunes Suédois et dans lesquels ils doivent reconnaître leur peuple. Grâce à cette œuvre, ils vont se construire une idée de ce peuple qui est le leur, en raison, notamment, du poids que confère l'écrit. Cette œuvre se veut scolaire et didactique, et souhaite installer une image valorisante du peuple suédois chez les élèves.

Chez cet auteur, le stéréotype devient donc un outil à visée didactique : S. Lagerlöf cherchant à donner une vision du peuple partagée par tous les jeunes élèves, cette vision est simpliste et globalisante. C'est en même temps une vision morale du peuple qu'elle veut inculquer aux élèves. Il convient donc de distinguer ce stéréotype du stéréotype jailli de nulle part, que l'on colporte sans savoir d'où il vient. Quand on représente un peuple en soulignant uniquement un trait, volontairement, l'on cherche en même temps à modeler avec cette image les jeunes lecteurs, à susciter leur fierté devant cette image valorisante d'eux-mêmes que leur renvoie l'œuvre et à les inviter en même temps à s'y conformer. Rien, dans celle-ci, n'entache cette impression de fierté : le peuple suédois est un peuple formé de groupes ethniques différents mais qui vivent en harmonie, c'est un peuple discipliné, sérieux, travailleur, dont la jeunesse perpétue ces qualités. C'est un stéréotype de soi que les petits Suédois trouvent dans ce roman, au début du XXe siècle. Et ensuite, au début du XXIe, c'est encore une image de soi, de ce qu'a été le peuple, même s'il a évolué entre-temps, que les Suédois découvrent dans ce roman. En figurant dans la liste de référence, ce dernier donne aussi aux autres peuples cette image du peuple suédois. Et celle-ci rencontre dans notre société les stéréotypes des peuples des

[482] *Ibidem.,* p. 62.
[483] *Ibid.,* p.63.
[484] *Ibid.,* p. 63.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

pays du nord, représentés comme ardents à la tâche et réussissant dans bien des domaines économiques où les pays du Sud échouent.

Dès lors que le stéréotype concernant les peuples est appréhendé en classe, l'on peut en faire, comme nous l'avons dit, un objet d'étude. Il est appelé à perdre dès lors sa dimension argumentative, sa force d'imposition d'une vision des autres, au profit d'une dimension datée et simplement explicative. Un enseignant doit expliquer le stéréotype, ses origines, son fonctionnement, chaque fois qu'il le peut. L'observation de ses causes remet en question l'impression de vérité qu'il dégage tout d'abord. Le stéréotype devient alors objet d'étude, fait de langue, objet critiquable, et non plus caractéristique vraie du peuple, parce que jaillie dont ne sait où et le caractérisant.

Les élèves, comme nous le verrons dans les expérimentations auxquelles se sont livrées les enseignantes, vont être entraînés à exercer leur esprit critique sur ces stéréotypes; le fait que ce travail se passe dès l'école primaire est important pour que cela développe des compétences de lecture critique souvent peu mises en place et importantes pour la formation morale des élèves. Paradoxalement, alors que des compétences intellectuelles de lecture sont développées, les compétences visant une formation morale des élèves ont disparu des pratiques. En effet, l'on a souvent considéré qu'une formation morale était moralisante, et que cette dernière relevait d'une époque révolue. Sans entrer dans la problématique du rapport entre genres littéraires et morale, qui a traversé les siècles, notons que l'on peut entendre de différentes façons la notion de « pensée morale » :

> La définition de la « pensée morale » est en réalité fort variable au gré des époques et des auteurs : descriptive, la morale désigne d'abord la simple recension des mœurs (…) ; prescriptive, elle inclut leur critique et la volonté de les régler (…) ; subjective, elle interroge enfin le rapport personnel qu'entretient l'auteur à l'existence et aux normes instituées (…)[485].

Voulant développer l'esprit critique de l'élève sans imposer des valeurs, en héritiers des auteurs qui ont dissocié le Beau du Bien, comme Flaubert, par exemple, on a laissé ce champ désert; le souci d'éviter une confrontation d'idées, le malaise devant des idées non conformes aux valeurs que doit promouvoir l'école ont conduit les enseignants à faire étudier des œuvres dont les idées font consensus et qui souvent ne se prêtent pas à une vraie confrontation d'idées. Or, cette formation morale peut être rendue possible sans qu'elle soit moralisante.

[485] MAZUR C., « Pensée morale et genres littéraires », article consultable sur le lien http://www.fabula.org/revue/document5393.php, consulté le 10.07.13.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> La formation du jugement moral vise plus précisément à permettre aux élèves d'apprécier et de discuter les jugements moraux[486].

Nous proposons la mise en place de la démarche suivante pour y contribuer: il s'agira d'abord de reconnaître les stéréotypes puis de montrer aux élèves que ce n'est qu'une image partielle, et souvent partiale, parfois raciste, d'une réalité, d'un peuple. Ces nouvelles compétences de lecteur se formeront en exerçant l'esprit critique des élèves à identifier cette vision du peuple, à se demander d'où elle provient, chaque fois que cela est possible, à en faire un objet d'étude, à prendre du recul et donc à chercher à compléter cette vision pour en avoir une plus large, plus complète.

Bien évidemment, tous les stéréotypes ne se prêtent pas à cette étude : parfois, le stéréotype est clairement inoriginé. Il véhicule une idée négative et dévalorisante d'un peuple sans raison particulière, ou pour asseoir, quelquefois, la soumission à laquelle est réduit ce dernier. Un stéréotype du passé, comme c'est le cas dans l'œuvre de S. Lagerlöf, est plus facile à étudier car il se présente moins comme une idée à laquelle on croit, il est moins objet d'actualité, moins polémique et devient ainsi plus facilement objet d'étude, plus facilement mis à distance.

La liste de littérature de jeunesse présentant des œuvres pourvues de stéréotypes, ceux-ci peuvent devenir des outils d'apprentissage.

5. La séquence mise en place

5.1. Postulat de la recherche

Nous avons postulé dans notre recherche que le fait d'identifier les stéréotypes et de réfléchir à leurs conditions d'émergence socio-historique pouvait aider à les mettre à distance et à développer chez le jeune lecteur une vigilance à l'égard de ceux-ci. Pour cela, nous avons mis en place avec les deux enseignantes une séquence qui puisse être

[486] Ministère de l'Éducation Nationale, Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque, *Morale laïque Pour un enseignement de la morale,* 22 avril 2013.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

analysée comme objet de recherche. Nous posons en effet l'hypothèse que le stéréotype idéologique de peuples peut devenir un outil d'apprentissage et de formation des élèves. En effet, l'œuvre de S. Lagerlöf donne des informations sur le peuple suédois : en Suède, il y a des Lapons ; ceux-ci vivent de façon nomade et élèvent des rennes. Les stéréotypes, y compris ceux sur les peuples, apparaissent ici comme un apport de connaissances sur un peuple, même si elles sont partielles et simplifiées. Ils permettent donc à l'élève d'acquérir ces informations mais lui font courir le risque de s'y cantonner. En effet, le peuple suédois étant relativement peu représenté en France, l'image que peuvent en avoir les élèves provient de leurs lectures, des documentaires ou films qu'ils ont pu lire ou voir, éventuellement des vacances qu'ils ont passées dans ce pays. Les peuples que nous trouvons dans le roman sont bien représentatifs de la situation de la Suède au début du XXe siècle ; prendre conscience de cela est de nature à donner des informations aux élèves, comme l'a voulu initialement l'auteur pour ceux de son pays, à leur fournir des informations simples. Le stéréotype peut donc devenir un outil d'apprentissage, grâce à la simplification qu'il effectue, propre à permettre à de jeunes enfants d'accéder à une connaissance « de base », partielle mais utile dans son processus d'apprentissage. En ce qui concerne les peuples, si l'on veut que cette connaissance ne se cantonne pas à ce stéréotype, il conviendra, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, de l'enrichir par d'autres moyens, notamment en se servant des possibilités qu'offre le Socle commun. Car le risque sans cela est de réduire l'approche d'un peuple à ces stéréotypes, et que l'élève les conserve en mémoire comme des éléments « vrais ».

Pour cela, la séquence que nous allons proposer aux élèves sera constituée de plusieurs séances renvoyant toutes à des stéréotypes ; nous insisterons surtout, dans notre recherche, sur ceux d'entre eux qui concernent les peuples. Notre observation portera sur la séquence qui sera mise en place et la façon dont se construisent le savoir et le sens chez les élèves. La séquence se déroulera en cinq séances : les deux premières et la dernière porteront sur des extraits du début de l'œuvre (pour les deux premières) et sur la fin de l'œuvre (pour la dernière) qui relèveront du stéréotype littéraire, celui du conte. Les élèves seront invités à reconnaître les séquences narratives, les schémas (actantiel et narratif) et les traits de caractère attendus du héros. Inscrire les séances sur les peuples dans ce cadre nous a paru intéressant car, comme nous le disions précédemment, ces peuples ne sont vus par Nils que d'en-haut et cela peut expliquer aussi pourquoi il n'en a qu'une connaissance apparemment superficielle et partielle. C'est la première fois

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

qu'il les découvre. Il ne les rencontre pas. L'étude des peuples dans ce cadre trouve toute sa cohérence. Nous étudierons particulièrement les séances où se trouvent les stéréotypes concernant les peuples. Ces séances seront retranscrites ; figureront également dans notre recherche les travaux des élèves (dessins et productions écrites). Notre observation portera sur ces séances, sur les activités qui y sont menées, l'outillage que donne l'enseignant mais aussi les échanges entre les élèves. Nous verrons tout à la fois comment la lecture de ces pages centrales renvoie aux stéréotypes que possède déjà l'élève et comment elle en construit ou déconstruit d'autres aussi. Concernant les peuples et leur vision, ce travail va donc à la fois interroger la connaissance qu'a l'élève de l'Europe et la compléter.

5.2. Déroulement de la séquence

Parmi les séances consacrées aux stéréotypes, nous allons envisager plusieurs temps[487]. La première séance sur les stéréotypes (qui est la séance 3) commencera par un recueil des images, représentations ou stéréotypes présents chez les élèves : ces derniers seront invités à dessiner un Suédois et à commenter ce dessin. Cette première phase nous permettra de voir si ces productions sont marquées par des stéréotypes ou si elles sont le fruit de représentations (et dans ce cas, nous étudierons d'où elles proviennent). Ensuite aura lieu une étude des stéréotypes des peuples tels que les donne à voir l'œuvre. L'objectif de cette séance sera, après une lecture de l'œuvre, de les faire émerger. L'enseignante dressera un récapitulatif, en partant des remarques des élèves, des traits les plus significatifs de chacun des peuples. Faire apparaître les stéréotypes nous paraît utile parce que c'est une des finalités que l'auteur S. Lagerlöf avait assignées à son œuvre – cette connaissance des traits dominants des peuples est donc un axe de lecture à privilégier, conforme au projet didactique de l'auteur – et en raison de notre projet de recherche. Un travail concluant ce temps de lecture permettra de recueillir ces stéréotypes. Les élèves devront réaliser le dessin d'une personne que Nils rencontre et commenter ce dessin. L'objectif est de voir quels sont les stéréotypes qu'ont les élèves après la lecture de ces pages.

[487] Voir l'annexe 14.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

La seconde séance consistera en un travail sur les passages étudiés en lien avec des documents concernant l'histoire ou la géographie de la Suède. L'objectif de cette démarche est de faire comprendre aux élèves pourquoi ces traits sont attachés à ce peuple, d'où ils proviennent, historiquement. La séance servira aussi à faire apparaître la notion de stéréotype : en effet, l'enseignante montrera que seuls certains traits sont retenus, qu'ils correspondent à un dessein particulier de l'auteur mais aussi à l'imaginaire collectif.

La troisième séance aura pour objectif de monter que ces stéréotypes sont attachés à une période particulière, le début du XXe siècle. Une mise en réseau sera effectuée avec d'autres documents traitant de la Suède afin de permettre aux élèves de dépasser ces stéréotypes. Notre hypothèse est qu'une mise en réseau, qu'elle soit de textes littéraires abordant la même thématique, ou de textes documentaires (relevant de l'histoire ou de la géographie) portant sur la Suède, peut permettre à l'élève de nuancer sa façon de voir ce pays et de dépasser la vision stéréotypée que présente l'œuvre de S. Lagerlöf. Car le risque, dans cette liste où parfois une seule œuvre présente un peuple, est que les élèves ne s'en tiennent qu'à cette vision figée, simplifiée et stéréotypée. Nous postulons que la mise en réseau leur permettra de comprendre que l'image qui est présentée ne rend compte de la réalité d'un pays qu'à une époque précise, et qu'il faut par conséquent la replacer dans son histoire. Le travail d'écriture final sera le suivant : « Nils s'approche d'une ville ou d'un village et rencontre un habitant. Décrivez celui-ci et racontez leur rencontre. La période choisie peut être le XXe siècle ou le XXIe siècle». Cette écriture servira à voir si un déplacement dans la vision de l'autre s'est produit chez les élèves, après l'identification des stéréotypes, leur ancrage dans un temps donné et l'élargissement à une vision plus complète de la Suède actuelle. Dans la mesure où l'objectif de ce travail d'écriture est d'évaluer les stéréotypes présents dans la classe après ce travail, il ne sera plus demandé aux élèves de s'en tenir à un moment historique donné : le travail d'écriture sollicitera leurs connaissances et représentations actuelles de la Suède.

Certes, pour correspondre à la visée de S. Lagerlöf, s'en tenir aux peuples constituant la Suède au XXe siècle serait suffisant. En effet, la dimension didactique du roman visait cette connaissance par les jeunes élèves auxquels l'œuvre était adressée, à une époque donnée qui est le début du XXe siècle. Que les élèves conservent cette vision de la Suède est donc attendu. Mais comme cette œuvre est proposée aux élèves du primaire et qu'elle constitue une vision unique d'un peuple d'Europe que les élèves auront

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

relativement peu l'occasion de voir évoqué dans les œuvres, elle nécessite, dans notre approche, un travail complémentaire sur les stéréotypes de peuples, dans une mise en réseau d'extraits littéraires ou documentaires.

6. Le stéréotype comme outil d'apprentissage

Le stéréotype peut constituer un outil d'apprentissage en cela qu'il apporte des connaissances sur le monde. Il peut donc être pertinent de l'utiliser en tant qu'élément apportant des informations sur un peuple ou une communauté. À ce titre, il constitue un savoir sur le monde. Le stéréotype n'est donc pas, à ce titre, à supprimer. C'est une position que l'on a souvent eue à son égard. On pensait que sa dimension réductrice devait conduire à l'éliminer des esprits. Les études récentes, dont nous avons parlé ci-dessus, et tout particulièrement celles de R. Amossy et J.-L. Dufays, montrent l'utilité des stéréotypes dans la construction de l'identité, de sa vision du monde et dans le développement du sentiment d'appartenance à un groupe. Il peut donc être dangereux de ne chercher qu'à détruire ces stéréotypes. Ils existent dans la société, dans la culture d'une personne donnée et participent à sa construction.

En revanche, un travail effectué sur les stéréotypes peut les transformer et les rendre utiles. Certains stéréotypes, en effet, peuvent devenir objets d'enseignement. Tous les stéréotypes ne le peuvent pas : en effet, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les stéréotypes dans certains cas ne s'appuient sur aucune réalité. Ils peuvent procéder d'une rumeur, ceux qui les véhiculent n'ayant parfois jamais rencontré les peuples sur lesquels ils font porter ces stéréotypes. Cependant, lorsque les stéréotypes procèdent d'événements historiques, lorsqu'ils gardent des traits liés à ceux-ci, ils peuvent dès lors devenir des supports d'apprentissage et faire l'objet d'une étude en classe.

Le stéréotype est avant tout un objet social. Dans le cadre du débat argumentatif mené en classe qui sollicite la réflexion des élèves, le stéréotype doit être tout d'abord

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

identifié : c'est la première étape de son déplacement dans l'esprit des enfants. Son ancrage historique peut être montré. Dès lors, on peut affirmer que le stéréotype change de valeur, se transforme : d'évidence participant à une pensée collective donnée à voir comme toujours vraie, il prend une relativité nouvelle. Le traitement qu'il subit en classe le fait passer de l'état d'objet figé, collectivement reconnu et adopté, à celui d'objet datable. Il peut dès lors évoluer dans la perception qu'en ont les élèves. Son statut change, grâce à l'identification qu'en font les élèves, grâce à son ancrage temporel qui en fait non plus un objet valant pour un peuple dans toute situation, mais dans une situation et un siècle donnés, grâce au travail collectif d'élucidation de sens et grâce, enfin, à la mise en réseau finale qui complexifie et complète la représentation. Ces activités en classe opèrent un changement dans la représentation du stéréotype aux yeux des élèves : le caractère figé, immuable, toujours vrai du stéréotype s'atténue, sa valeur de vérité générale également. Son caractère négatif s'atténue au profit d'un caractère plus relatif, parlant de ce peuple à un moment donné et donnant des indications précieuses au lecteur sur son histoire.

Le stéréotype est à distinguer de la représentation. La représentation est l'image mentale que l'on se fait d'un objet que l'on interprète avec ses filtres personnels.

> Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un (...) la représentation jaillit de la rencontre de ce sujet-là avec cet objet-là à ce moment-là[488].

Cette représentation mentale est une « construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire ou les données issues de l'environnement, dans le but d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive[489]». Elle n'est pas une image du réel qui serait fidèle : elle part de lui mais lui fait subir des changements. Cette représentation peut être de plusieurs types : elle peut être analogique, conservant les propriétés d'objets que les élèves ont pu observer, ou provenir de leur imaginaire.

[488] MANNONI P., *Les Représentations sociales,* Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 7e édition, 1998, p. 70.
[489] RAYNAL P. et RIEUNIER A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés (apprentissages, formation, psychologie cognitive),* ESF, 1997, p. 320.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

6.1. Stéréotypes ou représentations chez les élèves dans la présentation de la Suède?

Au début de la séquence, les élèves ont d'abord étudié des passages qui rappellent le conte : l'accent a été mis sur le fait que le personnage est petit, mauvais, querelleur, indifférent à tout et à tous, enfermé dans son égoïsme.

Avant d'entrer dans l'étude des stéréotypes idéologiques, il a été demandé aux élèves de représenter la Suède par un dessin et d'expliquer d'où leur venait cette vision. L'objectif de cette première réalisation était de voir si les élèves avaient des stéréotypes sur la Suède. La Suède n'étant pas un pays dont la population immigre beaucoup en France, la France n'ayant pas une forte communauté suédoise dans le Sud-Ouest, il était intéressant de chercher les stéréotypes qui pouvaient exister. En effet, les stéréotypes, même s'ils existent pour les différents peuples, sont pour les jeunes élèves plus présents et connus pour les peuples qui ont un lien avec notre histoire ou notre vie quotidienne. Il faut distinguer à ce propos le stéréotype de la représentation qui est plus individuelle. Le stéréotype présente plusieurs traits que J.-L. Dufays a relevés : la fréquence, le semi-figement, l'ancrage dans la mémoire collective, le caractère inoriginé, durable et est considéré comme devant être remis en question[490]. Les réponses des élèves ont été les suivantes : dans la classe de M.D., les explications données sont les suivantes : leurs dessins venaient soit de leur imaginaire[491], soit de la couverture de l'œuvre. Seul le petit Suédois qui est dans la classe a dessiné un paysage qu'il avait vu en Suède[492]. Comme nous pouvons le constater, ces images que les élèves ont de la Suède ne se caractérisent pas par un semi-figement (chacun réalisant librement son dessin) ni pas un ancrage dans une mémoire collective. Elles n'ont pas un caractère durable non plus, ni péjoratif. L'on ne peut donc pas parler ici de stéréotypes mais de représentations.

Dans le cas de celles qui ont été produites par les élèves, elles sont analogiques : en effet, elles conservent les propriétés d'objets que les élèves ont eus entre les mains, la couverture de Nils ou le livre de photographies. Leurs dessins reprennent des traits de ces pages ou couverture observées, comme la forme, la couleur. Ce sont des représentations assez photographiques, souvent, des documents observés.

---

[490] COLLES L., DUFAYS J.-L., THYRION F., *L'Interculturel en francophonie.* E.M.E., 2006, p. 63.
[491] Voir les copies figurant en annexe.
[492] Voir l'annexe 15.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

D'autres représentations proviennent de l'imaginaire des enfants. Elles n'en sont pas moins analogiques puisqu'elles s'appuient sur des supports divers connus des élèves. Ce sont des images mentales qui s'inspirent de la réalité et que les élèves ont utilisées en fonction de la consigne donnée et de ce qu'ils savaient précédemment de l'œuvre.

> Benjamin. C'est de l'imagination.
>
> Hermine. De la couverture du livre et de l'imagination.
>
> Emma. Je lai imaginer.
>
> Lucie. Je l'ai imaginé parce que je n'avais aucune idée de quoi ressemble la Suède[493].

Les élèves appuient donc leurs représentations sur la connaissance qu'ils ont du monde. La campagne qu'ils représentent dans ce cas est souvent semblable à celle qu'ils dessineraient s'ils devaient représenter la France.

Enfin, quand d'autres élèves représentent la campagne, cette représentation est induite par les premières pages, qu'ils ont lues et travaillées dans les premières séances.

> C'était une belle journée claire et tout commençait à bourgeonner, l'eau ruisselait dans les fossés et les pas-d'âne étaient en fleurs[494]. (…)
>
> Enfin le garçon s'obligea à jeter un coup d'œil vers la terre. Il vit alors une immense nappe étendue sous lui, divisée en d'innombrables carreaux, grands et petits[495].

Dans beaucoup de copies, ce sont les maisons qui sont représentées, comme lieux de vie des hommes, observées de haut puisque Nils est sur le dos de son jars. La couverture du livre a influencé les élèves aussi : elle présente Nils transporté par le jars et en bas, des champs de différentes couleurs, des maisons, une église, des arbres. Ces éléments seront repris, de façon personnelle, par les élèves. L'œuvre elle-même joue donc un rôle important dans les représentations des élèves. Pour d'autres, la proximité entre ces dessins et les dessins qu'ils pourraient faire de la France nous montre bien qu'il n'est pas pertinent de parler ici de stéréotypes de peuples.

---

[493] Voir l'annexe 15.

[494] LAGERLÖF S., *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède,* Castor Poche Flammarion, 1998, p.7.

[495] *Ibidem,* p.15.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

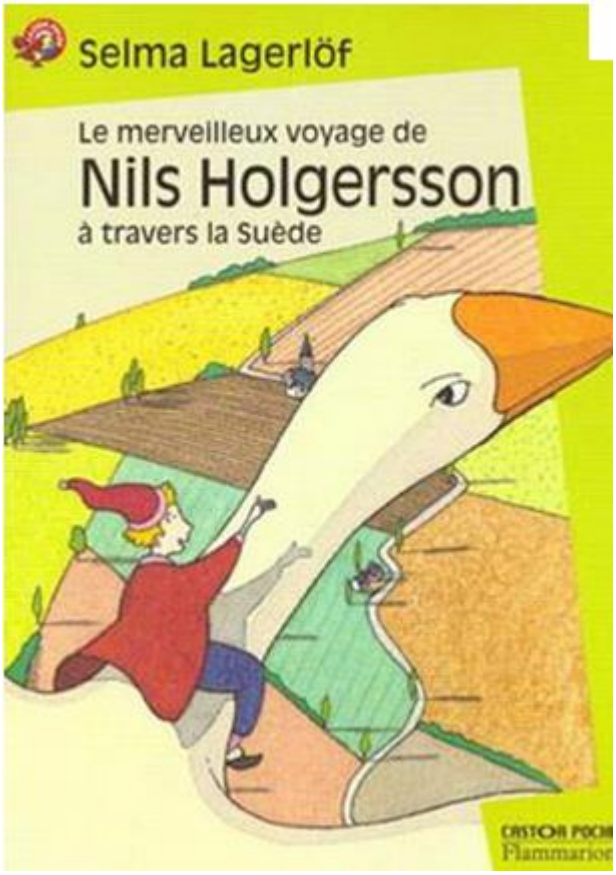


Figure 12 *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède*

La séance trois, première séance sur les représentations de peuples, a permis à M.D. d'interroger les élèves sur les raisons de leurs dessins et de confirmer ce que nous avons souligné[496].

> 6. Madiba. Ben, j'ai dessiné des champs. Parce que sur la couverture du livre on voit des champs. (…)
>
> 9. M. La page de couverture du livre en fait, que je vous ai présenté. Est-ce que avant tu avais une image de la Suède ?
>
> 10. Madiba. Non.
>
> 11. M. Non, tu n'en avais pas. D'accord. Océane ?
>
> 12. Océane. En fait ce qu'on devait dessiner, c'était, heu, quand Nils il était sur les ... jars, on devait dessiner ce qu'il voyait. Et c'est ce que j'ai mis.
>
> 13. M. Donc toi aussi finalement, tu as dessiné ton dessin, tu l'as fait à partir de ce que tu avais vu en classe. Lison ?

[496] Voir l'annexe 18.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

14. Lison. Sur la couverture on avait vu des champs donc j'ai dessiné des champs avec des vaches à l'intérieur, et j'avais dessiné des maisons avec plutôt des oies.

15. M. Oui, Rosalie ?

16. Rosalie. Moi je ne savais pas ce que c'était la Suède donc j'ai inventé[497].

La couverture induit les approches des élèves. Elle modélise leurs représentations et les oriente.

Seul un élève appuie sa représentation du pays sur une connaissance de celui-ci. Il dessine un moment de la journée qui l'a frappé, à la beauté duquel il a été particulièrement sensible : le coucher du soleil. Le paysage est vallonné et verdoyant. Rien d'autre cependant ne distingue ce paysage d'un paysage français, par exemple. C'est un moment que saisit l'élève, au nom de la dimension esthétique qu'il a pour lui, et il n'insiste pas sur la géographie particulière de ce pays. La dimension référentielle n'apparaît guère dans ce dessin, contrairement à ce que l'on pourrait attendre.

Louis. Je suis parti plusieurs fois en Suède le coucher du soleil est très joli[498].

Une production, enfin, se présente comme un stéréotype : l'élève a en mémoire une image du pays conforme aux pays du nord, couvert de sapins, enneigé. Elle correspond à l'image stéréotypée que l'on a de ces pays. Mais cette image est fragile car peu relayée par des livres, documentaires auxquels pourraient avoir accès les élèves de cet âge.

21.M. Voilà donc finalement le.. oui, Sibylle ?

22.Sibylle. **Ben, moi avant je pensais que la Suède, ben, il y avait plein de sapins, et plein de neige tout le temps. Ben en fait comme j'étais pas sûre, ben j'ai mis ... ben.... l'église et la maison.**

23. M. D'accord. **Pour toi, tu avais déjà une première représentation de la Suède avec des sapins et de la neige et comme tu n'étais pas sûre, tu n'as pas osé le mettre dans ton dessin.** Est-ce qu'il y en a d'autres qui n'ont pas osé mettre des choses dans leur dessin[499] ?

Ainsi, le stéréotype n'apparaît pas dans tous les domaines. Il convient de constater que, quand un pays n'est guère évoqué dans les médias et qu'il ne fait pas partie de la vie quotidienne des jeunes élèves, ceux-ci n'ont pas ou ont peu de stéréotypes le concernant. Ce constat est important car il signifie que les œuvres que les élèves vont

[497] Voir l'annexe 18.
[498] Voir la figure 16.
[499] Voir l'annexe 18.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

étudier vont prendre une importante d'autant plus grande. Interviennent alors des représentations que les élèves construisent, analogiquement, soit par rapport à ce qu'ils connaissent en France, soit par rapport à un support – la couverture de l'œuvre, ici, ou les premières pages – dont ils s'inspirent.

Il en a été de même dans les dessins produits par les élèves de la classe de M.L. ; comme nous l'avons évoqué, la grande majorité des élèves a expliqué le dessin par l'imagination[500] (à l'exception d'un qui dit s'être appuyé sur le souvenir qu'il avait d'une couverture d'un livre sur la Suède et un qui dit avoir copié sur son camarade).

> J'ai imaginé la Suède.
>
> Elle vient de mon imagination.
>
> Mon dessin vient de ma propre imagination[501].

Cependant, l'on peut remarquer qu'il y a là des nuances à faire : en effet, pour certains élèves, il s'agit de dessins n'ayant pas ou peu de liens avec l'œuvre. L'origine imaginaire des dessins est bien réelle. Pour d'autres, le lien avec les premières pages de l'œuvre apparaît ; certes, les élèves créent alors leur dessin de façon personnelle, mais c'est un fonctionnement analogique que nous pouvons deviner. Dans les premières pages du roman qu'ont lues les élèves se trouvent des indications dont on peut retrouver la trace dans leurs dessins.

> Enfin le garçon s'obligea à jeter un coup d'œil vers la terre. Il vit alors comme une immense nappe étendue sous lui, divisée en d'innombrables carreaux, grands et petits[502].
>
> Ils traversaient la plaine de Scanie. **Les carreaux vert tendre étaient des champs de seigle ensemencés l'automne précédent et devenus verts sous la neige. Les gris jaunâtre étaient des chaumes, les bruns, des champs de trèfle et les noirs, des champs de betteraves ou bien des terres en friche. Il y avait aussi quelques carreaux foncés avec du gris au centre ; c'étaient des fermes et les carreaux verdoyants, des jardins**[503].
>
> Ce grand lac était presque entièrement recouvert d'une couche de glace pleine de crevasses et de trous, qu'entourait une langue d'eau noire et lisse. À l'endroit où les oies avaient atterri, **il y avait une forêt de pins : sous les branches enchevêtrées, la neige avait gelé**[504].

---

[500] Voir l'annexe 16.
[501] *Ibidem.*
[502] LAGERLÖF S., *Le Merveilleux Voyage de Nils Holgersson,* Castor Poche Flammarion, 1998, p. 15.
[503] Voir l'annexe 16.
[504] *Ibidem*.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Certains des travaux d'élèves prennent appui sur les indications fournies par l'œuvre qui nourrit leur imaginaire.

> Je pense aussi qu'il y a beaucoup de montagnes.
>
> Il y a beaucoup de sapins, il doit y avoir beaucoup de champs et il ne doit pas faire très beau[505].

Mais l'on a également dans les productions recueillies des images qui proviennent d'une représentation personnelle du pays, peu en adéquation avec ce qui a été lu dans les premières pages.

> Pour moi, la Suède est montagneuse il y a des fleurs, des lacs, il fait beau.
>
> Pour moi, la Suède est verdoyante.
>
> C'est un lieu agréable.
>
> J'ai imaginer la Suède[506].

Comme nous le disions, l'on peut remarquer que certaines représentations relèvent du stéréotype, comme celle de l'élève qui affirme qu'en Suède, le temps est froid et enneigé. Ceci correspond à une vision stéréotypée des pays du nord, qui est conforme à la réalité au demeurant.

> Je pense qu'il doit beaucoup neiger car il doit faire très froid.

C'est le caractère réducteur et partagé par tous qui peut faire de cette affirmation une affirmation relevant du stéréotype. Il est intéressant enfin de voir qu'une élève soulève la question de l'évolution du pays au fil des siècles et de la différence actuelle par rapport à ce qui est représenté dans l'œuvre.

> Aujourd'hui la Suède de doit plus être comme ça ! Elle doit être très urbaine[507] !!!!

L'on peut donc conclure en affirmant que les premières productions des élèves sur la Suède relèvent plus des représentations que des stéréotypes. L'éloignement du pays et le fait qu'il soit peu évoqué, en comparaison à d'autres, parce que la communauté suédoise est moins présente dans le Sud-Ouest que d'autres, expliquent que les enfants manifestent peu de stéréotypes. Ils se font plutôt des représentations personnelles de ce pays, mais celles-ci fonctionnent le plus souvent de façon analogique, les élèves s'inspirant soit de la couverture de l'œuvre, soit du souvenir qu'ils ont des indications des premières pages.

---

[505] Voir l'annexe 16.
[506] *Ibidem*.
[507] Voir la figure 36.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

On ne peut pas affirmer que la présence de stéréotypes est liée à la connaissance d'un peuple. Certains élèves réalisent des productions qui semblent relever de ceux-ci. Cependant, ces remarques sont rares. L'on observe que le stéréotype cède le pas pour la majorité des élèves à une représentation qui relève soit de l'imaginaire, soit de l'analogique, l'élève appuyant son dessin sur des indices trouvés dans la Première de couverture ou dans l'œuvre elle-même.

6.2. Étude de la séance 3, première séance sur les stéréotypes de peuples

Nous étudierons maintenant l'opérationnalisation en ce qui concerne les pratiques en classe dans le cadre de la séquence. Dans cette dernière, nous observerons particulièrement les séances consacrées à l'étude des stéréotypes de peuples, en l'occurrence ici du peuple suédois. Il s'agit donc des séances 3 à 5 dans la séquence. Rappelons que pour ces séances, les enseignants se sont donné pour objectif de faire identifier les stéréotypes des Suédois présents dans l'œuvre de S. Lagerlöf et d'en faire un outil d'apprentissage. Pour cela, trois phases seront prévues, correspondant aux trois séances : tout d'abord, faire identifier par les élèves ces stéréotypes et construire la notion de stéréotypie, ensuite les leur faire contextualiser, afin que les élèves puissent réfléchir aux origines des stéréotypes et en voient les limites, et enfin enrichir cette première vision d'un peuple d'autres textes ou documents dans une mise en réseau.
Les deux enseignantes ont décidé, pour la première séance, de se concerter pour mettre en place une trame qu'elles suivront toutes deux.
La première séance[508] (séance 3 dans la séquence) a pour objectif de faire identifier les stéréotypes de peuples aux élèves. Les enseignantes l'inscrivent dans le Socle commun (dans la Compétence 1, plus précisément): elle doit solliciter et développer des compétences de lecture.

> Lire seul(e) des textes du patrimoine des œuvres intégrales de la LIJ (littérature de jeunesse)
>
> Dégager le thème d'un texte
>
> Repérer dans un texte des informations explicites

[508] Voir l'annexe 14.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Inférer de nouvelles informations (implicites)

Établir des liens entre les textes lus (cf *Le voyage d'Oregon* de Rascal)

Les capacités demandées et sollicitées seront de dégager le sujet d'un texte et de créer des liens, des inférences entre des éléments du texte ou entre le texte et son contexte (que l'on suppose historique). L'élève sera donc capable d'opérer les relations nécessaires pour parvenir au sens des extraits de l'œuvre proposés.

Les compétences du Bulletin Officiel qui sont visées participent de la mémorisation, c'est-à-dire de la constitution d'une culture littéraire et patrimoniale (« mémoriser », « rendre compte des passages lus », « se rappeler du titre de l'auteur d'œuvres lues »), mais aussi de compétences de lecteur capable d'effectuer des liens d'intertextualité (« rapprocher des œuvres littéraires ») et de débattre sur une œuvre pour en construire avec le reste de la classe le sens (« participer à un débat sur une œuvre et confronter son point de vue »). Il s'agira donc à la fois de développer des compétences de compréhension des textes mais de constituer aussi une culture partagée.

6.3. Les séances 4 et 5

6.3.1. Objectif de cette étude du point de vue de l'apport à la recherche

Comment faire évoluer les stéréotypes ? Comment doter d'un esprit critique les personnes concernées? Cette préoccupation de notre société a donné lieu à diverses études et à des expérimentations variées, qui se sont souvent soldées par des échecs[509].

En effet, le stéréotype est vivace ; même identifié, les recherches montrent qu'il persiste. L'hypothèse selon laquelle il suffit de fréquenter un groupe donné, sur lequel on a des stéréotypes, pour s'en libérer, ne se vérifie pas dans les expérimentations qui ont été faites. En effet, lorsque l'on met ensemble deux groupes, non seulement cela ne

[509] AMOSSY R. et HERSCHERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés, Langue, discours, société,* Armand Colin, 2011, p. 44. Les auteurs citent les expériences de M. Sherif, J.-R. Ladmiral et E.-M. Lipiansky.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

suffit pas à faire disparaître les stéréotypes des uns et des autres, mais encore, très souvent, cela les consolide.

> (...) La confrontation entre deux groupes nationaux a parfois pour effet de renforcer les stéréotypes réciproques[510].

Le seul moyen de faire évoluer ces stéréotypes, c'est de faire vivre aux élèves des moments durant lesquels la solidarité doit se développer car les enjeux sont importants. R. Amossy et A. Herscherg Pierrot énonce la proposition de J.-R. Ladmiral et E.-M. Lipiansky :

> Il faut également proposer aux participants « un cadre d'action commune et de coopérations reposant sur des motivations profondes (professionnelles, culturelles, existentielles, etc.)[511].

Dans le cadre scolaire, comment faire évoluer ces stéréotypes ? Un travail d'équipe, portant sur la réussite de travaux essentiels pour les élèves, pourrait être organisé. Mais cela paraît difficile en ce qui concerne la Suède car les élèves ne sont pas en rapport direct avec des élèves de ce pays. Nous postulons cependant que d'autres approches critiques de ces stéréotypes peuvent être créées. Lesquelles ? Et comment en faire un objet d'apprentissage ?

Il est apparu dans les premières séquences que nous avons étudiées que les stéréotypes littéraires étaient souvent conçus comme des objectifs d'apprentissage. Le choix des œuvres et leur étude sont souvent faits en fonction d'eux. Mais comme nous l'avons souligné, cela n'apparaît guère pour les stéréotypes sociaux. La stratégie actuelle des enseignants est l'évitement dans ce domaine.

Nous avons émis l'hypothèse que le stéréotype peut aussi être travaillé en classe, durant l'étude d'œuvres comportant des personnages d'autres pays et une vision stéréotypée des personnages. Mais comment faire apparaître cette notion de stéréotypie aux élèves ? Comment les doter de compétences de lecture nouvelles, développant à la fois leur esprit critique mais les dotant aussi d'une attention particulière à ces stéréotypes et d'outils leur permettant de les identifier et de les relativiser ?

L'identification de ces stéréotypes en classe, en commençant par une œuvre dont c'est l'objectif et qui a une visée didactique, une œuvre dans laquelle ils apparaissent avec un relief particulier, va attirer l'attention des élèves sur cette présentation des peuples et les éveiller à cela. La mise à distance des stéréotypes sera rendue possible par cette

[510] *Ibidem*, p. 44.
[511] *Ibid.,* p. 44.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

identification qui en sera faite, mais aussi par le travail qui suivra, qui replacera cette vision dans l'histoire et plus largement, par une mise en réseau du texte, dans le monde.
Ainsi, le stéréotype peut-il devenir un outil d'apprentissage, un apport de connaissance historique sur une vision d'un peuple à un moment donné. L'élève sera invité aussi à prendre conscience de sa relativité, de son inscription dans un temps donné : le stéréotype apporte une vision d'un peuple à un instant précis mais ne peut être considéré comme toujours vrai. Il apparaît comme une simplification d'une réalité, pour des raisons diverses qui peuvent être didactiques (c'est le cas dans l'œuvre étudiée, ou idéologiques, le plus souvent). Mais s'en tenir à cette vision ne permet pas de connaître réellement le peuple. Le stéréotype donne une image réductrice et partiellement fausse d'une réalité. En proposant aux élèves plusieurs œuvres comportant une figure d'Européen ou d'étranger ou des documents apportant des informations, nous postulons que de nouvelles connaissances peuvent se mettre en place, permettant un regard plus aiguisé sur les textes et sur l'image de l'Autre qu'ils véhiculent. Le croisement d'approches et de contenus de plusieurs disciplines, dans le cadre du Socle commun, est tout à fait de nature à développer ce type de compétence.

6.3.2. Le déroulement des séances

La séance 3 s'articule au travail qui a déjà été fait précédemment et qui portait sur le début de l'œuvre, le personnage de Nils et son évolution. Elle a débuté avec une évaluation diagnostique, qui a consisté en des dessins de la Suède faits par les enfants. Nous avons étudié ci-dessus ces productions.
En ce qui concerne le travail lui-même sur les stéréotypes de peuples, les élèves ont comme supports des tapuscrits réalisés par les enseignantes[512]. Cette présentation permet aux enseignantes de placer ensemble sur la même page, chaque fois, ce qui concerne le peuple suédois. Ainsi, il est plus facile pour les élèves de travailler sur les stéréotypes, sans se perdre dans des informations disséminées au fil des pages.

4 tapuscrits :

Fabrique d'allumettes, travail des hommes et des femmes

Le travail des enfants après l'incendie de la montagne

[512] Voir l'annexe 17.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Plusieurs extraits du travail des hommes, femmes et enfants

Sur le peuple lapon et les colons (différences)

Former 4 groupes de 5 élèves.

Question : quelles sont les caractéristiques du peuple suédois ? Comment Selma Lagerlöf représente-t-elle le peuple suédois dans son livre ?

Leur distribuer une grille d'aide.

Chaque groupe effectue le travail en remplissant la grille.

Les questions qui sont posées ensuite (« Quelles sont les caractéristiques du peuple suédois ? Comment S. Lagerlöf représente-t-elle le peuple suédois dans son livre ? ») focalisent l'attention des élèves sur les caractéristiques de ce peuple mais sont très ouvertes. Ceci permet aux élèves d'exprimer librement leur ressenti et leur compréhension de ces passages. Le fait également que les élèves soient répartis en groupes a pour objectif de libérer la parole, des « petits parleurs » notamment, et de permettre à chaque groupe d'exprimer des idées différentes, sans être influencé par l'ensemble de la classe. Les enseignantes ont voulu réunir les conditions nécessaires à une parole qui soit la plus libre et la plus diverse possible.

La synthèse finale est constituée par les apports de chaque groupe, dont un membre vient faire le compte rendu. La grille finale est une compilation des conclusions de chaque groupe (« Remplir ensemble la grille et ainsi construire au fur et à mesure les caractéristiques du peuple suédois »). Le fait que les élèves rapporteurs lisent un écrit préalablement constitué présente un autre avantage, celui d'éviter d'être influencé par l'élève précédent. À partir de ces oraux est effectuée une synthèse finale : « Une fois cette étude de texte faite, regarder s'il y a des différences entre les différents extraits, des ressemblances et écrire ensemble en quelques lignes comment est représenté le peuple suédois par S. Lagerlöf ». Est introduite à ce moment-là la notion de stéréotype. Enfin, cette notion est mise en relation déjà avec une période historique, celle où l'auteur écrit son ouvrage.

Pour terminer, les élèves sont invités à dessiner un Suédois rencontré par Nils et à commenter ce dessin. Cette évaluation de séance permettra de voir les traces restant chez les élèves de ce travail sur le stéréotype.

Imagine que Nils rencontre un personnage suédois sur son chemin (homme, femme ou enfant). Dessine-le en intégrant bien la vision de Selma Lagerlöf (il peut être en train de travailler….).

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Puis commente cette rencontre : le personnage doit expliquer ce qu'il est en train de faire, pourquoi il le fait, expliquer sa culture… (5 – 10 lignes).

Ce sera un préalable au travail suivant, qui consistera à expliquer d'où proviennent ces stéréotypes, quel ancrage historique ils ont et donc à les mettre à distance.

La séance 4 consiste en une réflexion sur les origines du stéréotype. Il s'agit de faire véritablement de ce dernier un objet d'étude, en s'interrogeant sur les raisons qui peuvent expliquer son apparition. L'objectif est d'amener peu à peu le stéréotype à perdre sa valeur universelle et sa force et de souligner au contraire son caractère relatif et partial. La dernière phase doit conduire la classe à s'interroger déjà sur la démarche à adopter pour compléter la vision que donne un stéréotype d'un peuple.

Phase 2 : quelle image l'auteur veut donner des Suédois ? En montrer les limites : 5 minutes.

Travailler sur la visée didactique de l'auteur :

Prendre des passages (tapuscrits de la séance précédente) où Selma Lagerlöf montre son peuple de façon valorisante : pourquoi ne pas proposer un tableau qualités/défauts à remplir par 2 ?

<u>But</u> : que les élèves se rendent compte qu'il y a très peu de défauts et énormément de qualités

Remontée

Conclure sur le fait que Selma Lagerlöf nous livre une très bonne image de son peuple, très positive.

Travailler sur le caractère très simpliste et limitée de cette vision :

Vérifier que les élèves ont bien assimilé la représentation de Selma Lagerlöf : peuple travailleur, courageux, au travail, défendant un avenir pour leurs enfants.

Extraits de texte (mêmes tapuscrits) « LES enfants », « les hommes », « les femmes » : ce ne sont pas des prénoms, mais on parle du peuple en général.

<u>Questionner</u> : quel est le « danger » quand on parle trop en général des gens, si je dis par exemple : « Ah ! Les élèves de ma classe, ils sont sages ! » À votre avis, est-ce que tout le monde est vraiment sage ?

Non, ça donne une vision générale, mais cela ne signifie pas pour autant que tout le monde est sage. Eh bien c'est la même chose pour Selma Lagerlöf dans son livre.

Demander aux élèves de faire le parallèle avec le peuple suédois et conclure sur le fait que cette vision est partielle, simplifiée, et ne correspond pas forcément à la réalité.

Phase 3 : pourquoi ce stéréotype ? Des raisons historiques 20 minutes

Reprendre le texte sur les Lapons et les Colons et le débat que l'on avait mené. Rappel de la différence entre les Lapons et les Colons.

Leur annoncer qu'ils vont travailler sur un texte qui va leur en apprendre plus sur le mode de vie des Lapons.

On va essayer de comprendre pourquoi Selma Lagerlöf nous livre cette vision-là des Lapons ? Est-ce que ça correspond à une réalité ou non ?

Leur dire que je vais leur lire un texte sur les Lapons et qu'au fur et à mesure, ils vont remplir une grille qui va nous en apprendre davantage sur ces personnes.

Distribuer la grille.

Lire le texte et laisser remplir au fur et à mesure.

Remontée : mettre en avant les caractéristiques des Lapons et faire le rapprochement avec Selma Lagerlöf.

Phase 5 : rappel de ce qui a été dit et tentative de dépassement du stéréotype

Vision très positive, Selma Lagerlöf aime visiblement son peuple.

Vision qui ne correspond pas forcément à la réalité : on ne peut pas mettre tout le monde dans le « même panier », du coup sa vision est un peu réductrice.

Vision qui correspond quand même à une réalité mais qui est datée et qui s'est passée en début du XXe siècle.

Questionner : **comment faire selon vous pour avoir une vraie vision de la Suède, une vision plus vraie ?**

Écrire les hypothèses des élèves au tableau :

Aller chercher dans d'autres textes, aller en Suède…[513]

La séance 5 se propose d'ouvrir la vision des élèves et de leur donner à voir une vision plus contemporaine de la Suède. Les deux enseignantes vont pour cela solliciter d'autres

[513] Voir l'annexe 14.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

écrits (brochures, documentaires,…). Mais leurs approches varieront ensuite. M.L. travaillera uniquement à partir des documents proposés à la classe. M.D., elle, fera intervenir une conteuse suédoise qui viendra parler de son pays. Il s'agira d'abord de faire définir le stéréotype à travers les relevés effectués.

> Faire émerger la vision qu'a Selma Lagerlöf de son peuple. **En quoi est-ce un stéréotype** ? Comment la dépasser?

Les élèves dresseront ensuite une carte d'identité de la Suède, en s'appuyant sur divers documents, avant d'entendre l'intervention d'une conteuse suédoise.

> Avant de partir sur le travail de groupe, les élèves élaborent le questionnaire : culture, géographie, climat, **carte d'identité** (capitale, langue, régime, religion, nombre d'habitants, etc.). Moi je note le questionnaire au tableau pour qu'il soit reproduit par les élèves.
>
> Les élèves sont répartis en sept groupes. Ils tournent sur chaque atelier à raison de deux groupes par atelier en complétant le questionnaire :
>
> - Deux ateliers « culture » animés par Mme L. (6 élèves en tout à chaque fois).
> - Deux ateliers « carte »
> - Deux ateliers « dépliants Lund »
> - Un atelier informatique (articles Geo et Wikipedia)
>
> Lorsque les ateliers sont finis, chaque groupe vient lire au tableau son portrait (2' par groupe).

6.4. Étude des séances de M.D.

À partir de ces travaux et de l'étude du texte, le professeur des écoles M.D. travaille sur la notion de stéréotype. Plusieurs étapes apparaissent : les élèves définissent les traits caractéristiques des Suédois dans l'œuvre :

> 146. Maëline. Il y en a qui coupent du bois, d'autres qui replantent,
>
> 147. M. Ils n'ont pas la même activité donc.
>
> 148. Maëline. Dans tous les textes i**ls travaillent**.
>
> 197. Hermine. Ah oui ! **Ils sont travailleurs, généreux, joyeux, aimables.**
>
> 198. Céline. Aussi, **elle veut montrer que son peuple il travaille et...** [514]

[514] Voir l'annexe 18.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

L'identification des stéréotypes se fait. Les stéréotype des élèves apparaissent, se disent.

> 177. Sibylle. Eh ben moi en fait, j'imaginais pas qu'il y avait des magasins et tout ! Je ne pensais pas qu'il y avait des habitations.
>
> 178. Louis. Il n'y en a pas beaucoup !
>
> 179. Sibylle. Moi je pensais qu'il y avait toujours de la neige, qu'il n'y avait pas de magasins...
>
> *Rire général.*
>
> 180. M. Les enfants, véritablement, c'est vrai que c'est très intéressant, car on touche du doigt le pourquoi de ce travail. Donc pour toi, il n'y avait que de la neige et des sapins[515].

La dimension subjective et valorisante de cette vision est soulignée :

> M. Et qu'est-ce qu'on peut en déduire sur le peuple suédois ? Benjamin ?
>
> 227. Benjamin. **Qu'ils travaillent en équipe !**
>
> 228. M. Oui, et qu'est-ce que Selma Lagerlöf elle a voulu dire par rapport à ça ?
>
> 229. Lison. Ben que le peuple suédois **ils étaient .. ? Proches.**
>
> 230. Lison. Non, **solidaire !**
>
> 231. Benjamin. **Elle a voulu dire du bien de son pays.**
>
> 232. M. Voilà[516].

La séance 3 sert donc à identifier le stéréotype. L'image du peuple donnée par S. Lagerlöf est interrogée par les élèves et la volonté de l'auteur de la rendre positive est comprise par les élèves. C'est dans la séance 4 que le stéréotype est nommé et défini :

> 10. M. On en a parlé. **C'est l'image que Selma Lagerlöf voulait montrer de son peuple**.
>
> 11. Marius. Mais je n'ai pas la…
>
> 12. M. On avait fait émerger… l'image de son peuple… tu vas voir, d'accord… J'ai été cherché le livre dans mon sac. Quelle image l'auteur veut donner des **stéréotypes** ? Je vais vous lire un extrait. Sur votre ardoise, vous allez me faire deux colonnes…[517]

La séance 4 a pour objectif aussi de mettre à distance le stéréotype : le dessein didactique est ensuite souligné par l'enseignante :

> M. Est-ce qu'elle prend parti ? Oui, elle prend parti. Elle était une institutrice mandatée par son pays pour écrire un livre pour que les élèves découvrent la culture et la géographie du pays[518].

---

[515] Voir les annexe 18 et suivantes.
[516] Voir l'annexe 18.
[517] Voir l'annexe 21.
[518] *Ibid*.

Enfin, le stéréotype est défini avec les élèves ; il est désigné comme l' « image que S. Lagerlöf veut vous montrer de son peuple ». C'est une définition que propose le professeur. Le stéréotype est défini comme erroné, exagéré, partisan et subjectif.

37. M. Martin, tu n'étais pas là, on a parlé des hommes et des femmes. **Quel est le danger de parler des gens toujours en général ? Est-ce que c'est toujours comme cela ?** Si on dit que la classe est sage, c'est toujours vrai ? Elle dit que le peuple est courageux. Il y a des gens pas courageux, et il y en a qui travaillent pas… **Est-ce que vous pensez que tous les Suédois étaient courageux ?** Est-ce que c'est pas un peu dangereux de dire cela ?

38. Sibylle. **Elle ment.**

39. Lison. **Elle exagère.**

40. Plusieurs élèves. **Elle force le trait.**

41. Rosalie. Elle ne ment pas, elle est dans sa bulle.

42. Céline. **Elle dit pas les défauts.**

43. M. **Elle donne une vision, sa vision des choses**[519]**.**

Une définition du stéréotype est cherchée dans le dictionnaire. L'enseignante souligne le caractère réducteur de cette vision.

44. Sibylle. On l'avait vu dans le dictionnaire.

45. M. **Tu nous cherches dans le dictionnaire… le stéréotype… je ne me souviens pas qu'on l'avait fait la dernière fois.**

46. Marius. Le stéréotype ?

47. M. Oui. Les enfants, on écoute bien. Tu lis bien fort.

48. Sibylle. **Y en a deux. « Cliché ». La 2ème : « forme figée et banale, cliché ».**

49. M. Est-ce que v auriez des exemples de clichés ?

50. Luna. Oui, à Paris, il pleut.

51. M. **En vrai un stéréotype, c'est une idée qui n'est pas forcément vraie. Elle est un peu… elle en général… c'est …c'est… Qui pense que les Français, c'est la baguette de pain ? Nous on a chacun son idée… il y a des personnes qui pensent que les Français c'est la baguette…Il y en a qui pensent que les Français sont comme ça… c'est vrai qu'il y a des Français qui mangent du pain… Est-ce que c'est faux** ?

52. Les élèves. Non.

[519] Voir l'annexe 21.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

53. M. **Mais c'est réducteur**. Et dans le monde beaucoup pensent que les Français, c'est la baguette de pain, le béret, la tour Eiffel…[520]

L'activité proposée ensuite permet à l'enseignante de montrer que tout le monde a des stéréotypes. Ces derniers apparaissent dès lors comme un fonctionnement normal de l'être humain. Cet exercice complète et dépasse l'activité de lecture réalisée durant ces séances. Il permet une réflexion plus large sur le stéréotype et un début d'élucidation du fonctionnement de chacun dans son appréhension de l'Autre. Pour cela, elle demande aux élèves de chercher quelle est leur « image de Londres ».

57. M. Oui, tu peux si tu n'aimes pas dessiner. Allez, encore vingt secondes… chut…cinq secondes… très bien, Madiba…Ok ? Surtout vous n'effacez pas, vous retournez les ardoises, vous les retournez pour voir… Levez vos ardoises pour que je puisse lire. Vous êtes dissipés, c'est vraiment désagréable. Levez vos ardoises. Je lis : alors… **la grande roue, temps pas beau, la reine, les cabines téléphoniques, Big Ben, homme à chapeau melon, thé, Tower Bridge, il y a des Anglais, mauvaise cuisine, drapeau bleu et rouge, bus à deux étages, bobbies, villa stylée…costume pour les écoles, la reine, la grande roue, la maison de la reine, il pleut, le garde royal, les bus à deux étages… c'est intéressant… la tour de Londres, les cabines téléphoniques, les bus à deux étages**…Dites, les enfants, qu'est-ce qu'on peut déduire de cela ? Qu'est-ce qu'on peut dire[521] ?

Une recherche des différences entre un champ lexical et un stéréotype est menée rapidement ensuite, à la suite d'une intervention d'un élève. L'accent est mis avec les élèves, et par l'enseignante elle-même, sur certains traits caractéristiques du stéréotype : sa dimension partagée, commune, inoriginée.

59. M. Bref, **on a tous un peu les mêmes images,** les gardes, les bus à deux étages, la reine…pourquoi j'ai fait faire cet exercice, c'est pour que vous compreniez qu'on a tous un peu la même image… Qu'est-ce qu'on peut dire sur les caractéristiques du stéréotype ? Efface cela… concentrez-vous…

On vient de voir qu'on avait tous la même représentation… une représentation commune.

60. Madiba **: Universelle**

61. M. **Le stéréotype est ancré dans la mémoire collective**. C'est ça que je voudrais faire émerger.

[520] *Ibidem*.
[521] *Ibid*.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

63. M. Si vous posez la question à vos parents ils auront la même image ; je vais demander à l'un de vous une définition. Qu'est-ce que tu as compris ?

64. Sibylle. **Un stéréotype… c'est… c'est… entre… je sais pas trop… ce que tout le monde va dire de la France…**

65. Céline. **C'est un fait… par exemple c'est un seul thème… toutes les idées sont un peu communes**…[522]

Le passage sur les Lapons est ensuite lu par les élèves. L'objectif est de jeter un premier regard critique sur la présentation de l'auteur, en comparant sa vision avec une vision documentaire plus objective. La situation de Nils est montrée sur la carte. La dimension référentielle du voyage est soulignée, en lien avec la migration des oies. Viennent ensuite les réactions sur les Lapons.

72. Marius. Les Lapons vivaient un peu comme des hommes préhistoriques…

73. M. Ce que tu dis est intéressant.

74. Marius. Ils vivent comme des hommes préhistoriques. Ils tuent des bêtes.

75. M. Mais c'est péjoratif des hommes préhistoriques, non ? Inès, ce que tu as compris, tu peux nous le donner ? Inès ? Plus fort…

76. Inès. Les Lapons,…ils sont une maison plus… plus nulle…

77. Maëline. Ils se donnent moins de mal…

78. M. Est-ce qu'on est d'accord que les Lapons vivent dans les tentes ?

79. Rosalie. Ils migrent.

80. M. Ils sont nomades…

81. M. Est-ce que vous pensez que les Lapons souffrent du froid ? Non ils ont pris l'habitude. Et les colons ?

82. Louis. Les colons ils sont pas habitués…

83. M. Ils sont venus en Laponie mais ils n'en sont pas originaires…si on y allait on souffrirait plus du froid que des gens qui y sont…[523]

Lecture est faite ensuite d'un texte documentaire qui parle des Lapons. Les élèves sont invités à donner les caractéristiques de ce peuple, caractéristiques physiques et morales. Le professeur leur donne des informations historiques et géographiques.

94. M. Les Lapons c'est le premier peuple qui est venu.

---

[522] *Ibid.*
[523] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Le professeur montre ensuite le lien entre ce texte documentaire et le portait qui est fait des Lapons dans le roman. Les extraits de S. Lagerlöf apparaissent donc comme stéréotypés, dans la mesure où la vision est une, sans nuance, commune (l'accent est fortement mis sur ce point) et qu'elle concerne le peuple tout entier. Mais cette vision stéréotypée n'est pas fausse : elle présente des points communs avec le texte documentaire qui a été lu. Cette approche complète donc la définition du stéréotype préalablement construite.

Enfin, la séance 5 permet à M.D. de faire redéfinir le stéréotype comme un élément commun aux divers peuples, constitutif de l'être humain, mais réducteur et trompeur.

> Phase 1.
>
> 24. M. Les enfants. Pouvez-vous me rappeler ce que c'est qu'un stéréotype ?
>
> 25. Rosalie. **C'est une idée qui est un peu fausse.**
>
> 26. M. Pas entièrement. Un peu…
>
> 27. Céline. **Par exemple, les Français avec leur baguette… C'est pas vraiment ça…**
>
> 28. M. On se tait quand quelqu'un intervient !
>
> 29. Marius. **C'est pas forcément faux …**
>
> 30. M. Madiba ? Lison ?
>
> 31. Lison. **Il y a comme les Anglais qui pensent que nous, on mange les cuisses de grenouilles… Il y en a qui en mangent mais pas tous les jours.**
>
> 32. M. **Donc une vision restreinte** ? Comment faire, les enfants, pour dépasser cette vision stéréotypée[524] ?

Les élèves rappellent ensuite quelle démarche adopter pour ne pas s'en tenir à cette vision. Le fait de faire verbaliser cette démarche est un élément important en termes de développement de stratégies par les élèves. L'information donnée par le stéréotype a besoin d'un complément d'informations, soit en raison de son caractère subjectif, soit en raison de son caractère partiel, daté et donc « dépassé ».

> 32. M. La semaine dernière on a cherché comment faire ? On a vu une vision de la Suède. Comment faire pour aller au-delà.
>
> 33. Louis. Au-delà…
>
> 34. M. Comment faire ?

[524] Voir l'annexe 23.

35. Paul. **Aller en voir d'autres.**

36. Madiba. **Demander si on a des preuves**.

37. Céline. **Regarder des émissions**.

38. Louis. **Voyager.**

39. Sybille. **Apprendre le suédois**.

40. Lison. **Lire des livres sur la Suède**.

40 Lison. **Aller sur internet**.

41. Céline. **Utiliser les média.**

42. Rosalie. **Demander aux connaissances**[525]**.**

Ce sont des compétences de lecteur qui sont bâties au travers de cette étude. En effet, l'œuvre, la page lue ne se suffisent plus à elles-mêmes. Certes, le plaisir peut venir de la nouveauté du texte, de son « exotisme », mais pour avoir une vision du monde et du phénomène étudié qui soit conforme à la réalité, l'œuvre a besoin d'un complément d'informations. Des inférences doivent être établies. La lecture sollicite une compétence culturelle de l'élève. Des connaissances de différentes époques peuvent permettre de compléter le stéréotype. Concernant les peuples, la dimension référentielle est également sollicitée (par exemple, avec des propositions comme « demander si on a des preuves », « voyager »). Le travail sur le stéréotype interroge le lien entre le livre et le monde qu'il représente.

Pour cela, le professeur fait travailler ses élèves sur des documents complémentaires. Ces derniers doivent réaliser une carte d'identité de la Suède. Cette dernière permet aux élèves de collecter des données actuelles concernant la langue, la population, la religion, l'éducation des enfants. L'accent n'est pas mis explicitement sur le lien entre ce relevé et le texte étudié. C'est implicitement que l'un et l'autre apport d'informations se complètent chez ces jeunes lecteurs. Ce travail auquel sont conviés les élèves se présente comme un apport supplémentaire d'informations. Mais dès la première intervention de la conteuse suédoise, l'accent est mis sur la différence d'époques et de visions.

6. Les choses ont évolué. Les idées étaient différentes[526].

[525] *Ibidem*.
[526] *Ibid*.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

L'objectif de l'enseignante est d'amener les élèves à parler de la Suède actuelle.

> 20. M. Comment vit un Suédois aujourd'hui, pendant qu'on parle[527].

C'est ce que fait la classe, qui relève des données concernant le pays. La conteuse explique certains éléments ou insiste sur certains points. La séance permet donc un apport d'informations actuelles, se présentant comme plus objectives (la formulation des enfants est éloquente à cet égard : le propos est elliptique, les constructions parfois non verbales et paratactiques). Le tout se veut un compte rendu le plus fidèle et objectif possible de la réalité.

> 51. Océane. Volvo marque de voitures. Ils utilisent l'éducation française. Les couchers de soleil sont de différentes couleurs. La tradition est d'allumer un cierge sur les tombes à la toussaint. **Capitale Stockholm, monnaie la couronne suédoise. Il n'y a pas de décalage horaire. Religion : les protestants, ils regroupent une large partie de la population. Moitié de catholiques, de pentecôtistes, d'orthodoxes grecs, de musulmans et de juifs. Le climat est continental, les hivers rigoureux[528].**

Enfin, la conteuse souligne certains traits du peuple suédois qui le rapprochent des enfants et du monde actuel : les marques connues (Volvo et Ikéa), le goût des Suédois pour l'éducation française. La Suède n'apparaît plus comme un pays très différent, mais en lien avec la vie des élèves. Le fait que les élèves connaissent Ikéa et réagissent à son évocation établit un lien entre ce peuple et le leur et rend plus familière cette évocation.

> IKEA c'est l'homme le plus riche de Suède.
>
> 61. M. Et pourquoi il est riche ?
>
> 62. Marius. Il a fait des allumettes, il les a vendues, puis les meubles, puis il les a répartis dans le monde…
>
> 63. Les élèves. **Ikea**… !

Ainsi, et même si des éléments « exotiques » (comme la durée des jours et des nuits) sont conservés, la Suède est présentée dans cette séance comme différente de celle que nous montre S. Lagerlöf, plus proche de nous. L'écart s'est creusé avec le texte de l'auteur, faisant apparaître les limites de l'écrit et du stéréotype. La séance ouvre les élèves au pays actuel, avec ses habitudes, sa proximité en termes d'économie, thèmes très actuels pour les élèves.

---

[527] *Ibidem*.
[528] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

6.5. Étude des séances de M.L.

La démarche de M.L. est sensiblement la même que celle de M.D. Cependant, certaines modalités pédagogiques varient. M.L. invite tout d'abord ses élèves à relever les qualités et les défauts du peuple suédois.

L'enseignante propose un questionnaire aux élèves :

> 10. M. Voilà la question : **quelles sont les caractéristiques du peuple suédois**, **comment Selma Lagerlöf représente ce peuple dans ce livre ?** Vous allez devoir me le dire grâce à cette lecture comment elle en parle. **En bien, en pas bien, que font les hommes, que font-ils de leur vie,** d'accord [529]?

L'attention des élèves est invitée à se porter sur les caractéristiques du peuple suédois et ses activités. Un tableau sert à recueillir les réponses des élèves.

> M. Pour vous aider, vous allez avoir un petit tableau, un par personne. Une première colonne où il va falloir donner quelques traits de caractère de ce peuple. Une autre colonne : « que font et comment sont les hommes ? », pareil pour les femmes et pareil pour les enfants[530].

L'enseignante oriente la classe par ses questions. Elle guide les élèves par ses encouragements aussi. L'approbation qu'elle manifeste encourage les élèves à poursuivre dans telle ou telle voie.

> 16.M. C'est le caractère général. **Très bien**[531]**.**

Elle oriente la réflexion des élèves, en rappelant parfois une partie de la consigne (par exemple, l'attention à porter aux femmes).

> 26. M. Est-ce que vous avez commencé à voir des choses **pour les femmes** ?
>
> 33. M. Ok, **les enfants** ont l'air d'être plutôt comment ?
>
> 157. M. Alors qu'est-ce que vous avez trouvé **sur les caractères des Lapons**[532] ?

Elle recadre fermement un élève, le cas échéant.

> **M. On ne vous demande pas de parler de la végétation**, terminez la lecture et après vous pourrez remplir le tableau[533].

---

[529] Voir l'annexe 18.
[530] *Ibidem.*
[531] *Ibid.*
[532] *Ibid.*
[533] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Elle fait préciser les attitudes des personnages.

Sacha : Moi j'ai dit « ils se tiennent la main ».

M. Alors **est-ce que l'on te le dit ça Sacha** ?

Cette confrontation d'idées est rendue possible par les questions ouvertes que le professeur pose à sa classe, ou fermées quand elle attend une précision sur un élément.

56. M. Pourquoi, **qu'est-ce qu'ils font** ces Lapons ?

60. M. Oui, ils vont quitter **quoi** ?

Les élèves vont approfondir l'étude du texte et des caractéristiques des Suédois. Les différents groupes apportent des éléments nouveaux à cette vision des peuples. Les activités sont identifiées, ainsi que la façon dont sont présentés hommes, femmes et enfants. Les commentaires des enfants évoluent, du relevé de tâches ou de métiers à une appréciation du comportement qui relève des valeurs.

14. Alia et Justine : Ils sont campagnards.

15. Paul. Ce sont des fermiers.

18. Élise. Les enfants travaillent, ils travaillent pour la commune.

142. M. Bien, j'aimerais que vous me disiez maintenant comment Selma Lagerlöf représente les Suédois.

143. Ambre. Ils sont travailleurs.

144. Salomé. Gentils.

145. Alex. Bosseurs.

249. M. Est-ce que vous avez remarqué quelque chose sur les enfants ?

250. Alex. En fait eux ils travaillent à l'école.

251. M. Elle est plus précise l'auteure.

252. Ambre : Ils sont en rang.

253. M. Les enfants du coup ils écoutent, ils sont obéissants.

254. Ambre. Ils sont ordonnés.

255. M. C'est quoi alors la vision une fois de plus ici ?

256. Salomé. C'est que les femmes sont séparées des hommes, ils font pas les choses ensemble mais on sait qu'ils travaillaient les deux très dur.

257. M. Très bien.

258. Valentin. Les hommes travaillaient dans la mine, dans la maçonnerie et dans la peinture.

288. Anaïs. Elle dit tout en positif.

289. Valentin. Elle le représente bien.

290. Alex. Elle les représente beaucoup en train de travailler.

291. Thaïs. Et on voit que les enfants travaillent dur, ils sont obéissants[534].

Tout au long de cette séance et des suivantes, l'enseignante manifeste le souci de sensibiliser la classe aux stéréotypes et de lui faire nommer le procédé. Ceci va se faire tout d'abord par une invitation à comparer l'époque de S. Lagerlöf à l'époque actuelle.

98 M. Exactement. Est-ce qu'aujourd'hui, c'est toujours comme ça [535]?

Cette comparaison entre autrefois et aujourd'hui fait réagir les élèves qui soulignent aussitôt les différences. La démarche dans laquelle est engagé le professeur fait considérer la dimension historique, datée des indications données par l'auteur. La classe est invitée à replacer dans le temps cette image d'une société.

114 M. On voit que les habitudes ont un peu changé. Est-ce que vous vous souvenez **à quelle époque il a été écrit ce livre ?**

127. M. Très bien. Est-ce que vous vous rappelez **quand ça s'est passé cette histoire** ?

128. Il y a longtemps.

129. M. **C'était en 1909. Est-ce que vous pensez que cette vision-là existe encore aujourd'hui** ?

130. Élise. Oui. Beaucoup, ça j'en suis sûre car dans mes livres il y a une Suédoise et on dit qu'elle travaille beaucoup.

131. M. Comment il s'appelle ton livre ?

132. *Les Kinra Girls Le dragon bleu* et on dit qu'elle travaille beaucoup, elle veut s'occuper des animaux, elle veut être près de la nature.

[534] Voir l'annexe 18.
[535] *Ibidem.*

133. M. Et les autres, Maxime**, à ton avis est-ce que cela a changé** ? Est-ce que les Suédois sont aussi travailleurs aujourd'hui ?

134. Maxime. Oui.

135. Yanis. Oui, ils sont très travailleurs.

136. M. Comment tu le sais ?

137. Yanis. Ils disent que les enfants sont travailleurs.

138. M. Ça **c'est à l'époque**, mais aujourd'hui ?

139. Yanis. Oui peut-être.

140. Élise. **Aujourd'hui**, ils sont plutôt dans les bureaux, c'est un travail moins dur.

141. M. Ok, bien c'est pas mal[536].

Notons l'insistance sur l'évolution de la représentation des Suédois. Les élèves sont invités à considérer la présentation qui est faite de ce peuple comme une donnée inscrite dans une époque et qui ne correspond plus à la réalité. Cette vision, qui apparaît comme idéalisée, permet au professeur d'introduire la notion de stéréotype.

292. M. En fait c'est une vision un peu idéale qu'elle présente.

Ça porte un nom ça, quand on présente quelque chose qui n'a qu'une seule vision. Est-ce que vous connaissez le mot « stéréotype » [537]?

C'est le premier palier de cette réflexion sur le stéréotype en tant qu'objet d'étude. Sa dimension temporelle, datée, ancrée historiquement est soulignée : la réponse de Yanis « peut-être » (réponse 139) montre bien que ces informations ne sont plus considérées comme une vérité sur un peuple, partagée et admise par tous. Cela a été déjà fortement ébranlé par la première partie de l'étude réalisée.

Un déplacement s'est donc effectue pour les élèves : de caractéristiques vraies en tout temps sur un peuple, les stéréotypes étudiés deviennent une indication correspondant à une époque donnée et valant uniquement pour celle-ci. Le stéréotype perd sa valeur universelle et sa force : il devient une information sur une nation que la classe étudie et interroge. L'enseignante aide à cette mise à distance, par ses questions :

160. M. Est-ce qu'aujourd'hui les femmes sont à la cuisine et les hommes dehors ?

161. Ambre. Non, ils se partagent le travail, c'est plus les hommes les plus forts.

162. Salomé. Parfois les hommes font du bricolage et parfois ils font la cuisine.

---

[536] *Ibid.*
[537] *Ibid.*

163. Emmanuel. Les femmes aujourd'hui elles travaillent alors qu'avant elles restaient à la maison[538].

La présentation que fait S. Lagerlöf des Suédois s'explique aux élèves par la distance temporelle qui les sépare d'eux. Le stéréotype apparait comme l'image d'un temps révolu, avec des habitudes de vie différentes. Il devient dès lors un objet d'étude et de compréhension pour la classe. Comme nous l'avons souligné, l'enseignante manifeste toujours le souci de nommer le fait de langue, de le faire définir.

265. M. Vous avez l'impression que cette vision depuis le début elle est comment ?

266. Ils travaillent.

267. M. Ça porte un nom en français, **quand on a une vision « fermée », unique…**

268. Élise. Des préjugés.

269. M. Oui c'est pas mal, on y est presque.

270. Estéban. Ça commence par quelle lettre ?

271. M. Par un S !

272. M. Ça porte un nom ça, quand on présente quelque chose qui n'a qu'une seule vision. **Est-ce que vous connaissez le mot « stéréotype »** ?

298 M. **En fait, le stéréotype c'est ce que fait Selma Lagerlöf, c'est à dire quand on donne une seule vision, c'est un cliché** : les femmes **travaillent** à la maison et les hommes sont dehors, les enfants **sont obéissants** et vont à l'école, ils **sont sages**, ils vont transmettre une terre, ça s'appelle comme ça « un stéréotype » et c'est sur ça que je vais vous faire travailler[539].

La séance se termine sur cette définition du stéréotype. La distinction entre trois termes qui apparaissent dans le discours de l'enseignante et des élèves, « stéréotype », « cliché » et « préjugé » n'est pas faite. Le stéréotype est donné pour synonyme de « cliché » ; pourtant, c'est surtout sur les actions des Suédois que les élèves ont travaillé, plus que sur le figement de certaines expressions. L'accent est mis sur le fait que le stéréotype enferme dans une vision unique, figeant l'Autre. L'utilisation du présent de vérité générale dans le discours du professeur appuie cela.

Ce travail sur le stéréotype se poursuit dans la séance 4 que nous étudierons en suivant. Le travail part de nouveau de la définition du stéréotype, que les élèves sont invités à se

[538] *Ibid.*
[539] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

remémorer. La distinction entre « cliché » et « stéréotype » n'est pas effectuée ; les deux termes étant considérés approximativement comme des synonymes.

20. Ambre. C'est quand on a une version fermée des choses, on dit ils sont comme ça, elles sont comme ça et puis voilà.

21. M. On avait parlé d'un mot.

22. Un cliché[540].

La fonction de cette présentation, ses raisons d'être sont ensuite interrogées. Le stéréotype apparaît ici comme une présentation répondant à un dessein particulier. La recherche d'un effet sur le destinataire souligne la subjectivité de ces propos tenus sur un peuple. Ils n'apparaissent plus comme un trait vrai, définissant objectivement les Suédois mais comme un discours choisi pour produite un effet sur les lecteurs. La sensibilisation des élèves à la réception de l'œuvre souligne la subjectivité de la démarche de l'auteur.

52. Ambre. **Elle voulait pas dire du mal** de son peuple.

53. M. Pourquoi ?

54. Thais. Car **elle veut pas les décevoir.**

55. Élise. Elle aime son peuple.

56. M. Est-ce que vous savez quel métier elle faisait Selma Lagerlöf ?

57. M. Oui, elle est écrivain !

58. M. Oui mais avant d'être écrivain…

59. Elle était maitresse !!!

60. M. Eh oui ! on l'avait dit tout au début du livre.

61. Alia : C'est pour ça qu'elle dit que les enfants sont bien ordonnés.

62. Oui, oui oui !

63. M. Elle était maitresse, ce texte a été écrit en 1909, à votre avis, pourquoi est-ce qu'elle a écrit ce livre ?

64. Paul. Peut-être pour voir comment était la vie des Suédois, **pour montrer que les enfants travaillent.**

65. Estéban. Peut-être que c'est pour que les élèves de Suède le lisent.

66. M. Oui exactement ! Bravo Estéban !! Et à votre avis, **quand ils vont le lire ces petits élèves, qu'est-ce qu'ils vont se dire** ?

[540] Voir l'annexe 22.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

67. Ambre. **Que leur peuple est un grand peuple.**

68. **Qu'il est courageux**[541].

La place de l'écrivain dans l'image qu'elle donne du peuple, son intention découverte par les élèves de produire un effet positif sur les lecteurs réduit le stéréotype à la vision d'une personne. Ceci est souligné plus tard dans la séance, en synthèse.

111 M. Bien, qu'est-ce **qu'elle donne une fois de plus comme vision Selma Lagerlöf** ici ?

112. Élise. Une vision stéréotypée.

113. M. Très bien, et il est comment ce stéréotype ?

114. Il est bien.

115. Ambre. **Elle honore son peuple**[542].

Ceci permet à l'enseignante de faire progresser aussi ses élèves dans la définition du stéréotype. D'une vision fermée, soulignée en début de séance, sur la proposition d'une élève, elle les mène ensuite à définir le stéréotype comme une vision partiellement vraie et souvent erronée, comme un jugement porté de façon générale sur tout un peuple, sans nuance, et donc comme un élément à observer dans les textes et dont il faut qu'ils se défient.

Les traits particuliers du stéréotype, sur lesquels nous reviendrons, sont évoqués : citons le caractère général (avec les indéfinis « tout, tous, toutes, tous ») et sans nuance, entièrement positif (ou négatif), réducteur.

138. M. Bien, au final, on peut dire que c'est quoi le problème du stéréotype ?

139. Justine. Ben que **c'est pas forcément vrai.**

140. Et **ça peut tromper notre vision.**

141. M. Ici, le problème c'est que **Selma Lagerlöf parle de tout le peuple, de tous les hommes, de toutes les femmes, de tous les enfants.** Si moi je dis : « dans la classe, les élèves sont sages »

142. C'est pas vrai !

143. M. Est-ce que tous mes élèves sont sages ?

144. Non.

145. M. Si je dis ça, c'est que je donne une vision…

146. Stéréotypée !

---

[541] *Ibid.*
[542] *Ibid.*

147. Thaïs. Et que **c'est peut-être pas vrai !**

148. M. Ce que je veux vous montrer **c'est que le stéréotype c'est réducteur**. Alors certes ça peut être vrai, mais pas tout le temps ou pas pour tout le monde ! Et ça **vous devez y faire très attention**. C'est comme quand on fait Lector Lectrix**, restez sur vos gardes. On me donne une vision, je l'accepte, mais ce n'est pas parce qu'on me dit ça que c'est forcément la réalité partout.** C'est bon [543]?

Les données de S. Lagerlöf sont complétées par des indications d'un texte documentaire que lit l'enseignante. Il apparaît alors que ce que l'auteur retient dans son œuvre n'est pas faux mais renvoie à une époque donnée. La conclusion de la séance met l'accent sur les points essentiels que l'enseignante demande à la classe de retenir : le stéréotype peut être un élément datable, qui appartient à une époque donnée. À ce titre, il peut et doit faire l'objet d'une étude. Le stéréotype est trompeur. Il perd au travers de cette séance aux yeux des élèves sa valeur de vérité inoriginée et toujours vraie. Il répond à un dessein de ceux qui l'émettent. L'étude du texte positionne les élèves dans un esprit critique à l'égard de ce qu'ils lisent. Enfin, le professeur ouvre la réflexion de la classe à une question plus large, qui est de savoir comment se faire un avis plus autorisé sur des informations.

185 M. Allez il faut retenir 3 choses aujourd'hui :

186. Thaïs. Que **Selma Lagerlöf elle disait vrai.**

187. M. Par rapport aux Lapons.

188. M. **Mais cette vision elle est comment** ?

189. **STÉRÉOTYPÉE**.

190. M. Mais par rapport aux Lapons elle est surtout comment cette vision ?

191. Elle est vraie.

192. M. Oui et **elle date de quand** ?

193. Justine. **De 1909 donc elle est vieille et ça a changé**.

194. M. Bien deuxième chose que l'on a appris aujourd'hui.

195. Alia. **Une vision stéréotypée c'est pas toujours vrai**.

196. M. Très bien, Selma Lagerlöf elle nous raconte ce qu'elle a bien envie de nous dire.

197. Valentin. Et elle a créé ce livre **pour que les enfants de l'école le lisent**.

[543] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

198. Paul. Et soient fiers[544].

Cette réflexion de la classe mène les élèves à un regard critique plus aiguisé à l'égard de l'écrit : ce dernier ne se suffit pas à lui-même, il a besoin d'autres indications pour que le lecteur ait une vision complète d'un fait ou d'un peuple. En faisant cela, c'est un esprit critique à l'égard du support écrit en général que développe l'enseignante.

199. M. Bien, alors selon vous, **comment est-ce que l'on va faire pour avoir une vraie vision de la Suède, parce que visiblement c'est pas avec Selma Lagerlöf que l'on va vraiment savoir comment est le pays** ?

200. Mathys. **Il faut y aller** !

201. Élise. **Ou lire des textes qui parlent des Suédois**.

202. Justine. **Regarder sur internet** !

203. Paul. Passer des vacances là-bas.

204. Justine. **Prendre des photos**.

205. M. C'est ce que l'on va essayer de voir la prochaine fois[545].

Enfin, dans la séance 5, ces limites sont rappelées.

18. (…). M. On avait vu la dernière fois qu'il y avait des limites : on avait vu que ce stéréotype avait **certaines limites**. Alors Ambre nous en a donné une.

19. Ambre. Ben c'est que **cette histoire elle date de il y a longtemps**.

20. M. Et par rapport à cette vision qui datait depuis un bon moment, on s'était dit quoi ?

21. Anaïs. Ben que **ça avait peut-être changé.**

22. M. On avait vu une deuxième limite à ce stéréotype, on avait dit quoi ? On lève le doigt.

23. Élise. **C'est qu'ils ne sont pas parfaits, personne n'est parfait. Sans doute ils avaient leurs défauts mais Selma Lagerlöf ne les mettaient pas du tout en avant[546].**

Le stéréotype n'est qu'une vision partielle de la réalité, et d'une réalité donnée, historiquement datée. L'importance du développement de l'esprit critique à l'égard des informations lues dans une œuvre est rappelée. La dimension référentielle est interrogée ainsi que les intentions de l'auteur. L'information présentée aux élèves sur le peuple suédois apparaît donc comme subjective.

[544] *Ibid.*
[545] *Ibid.*
[546] Voir l'annexe 24.

40. Vanina. On va se poser les bonnes questions.

41. M. Oui c'est-à-dire ?

42. Justine. On se demande si c'est réel.

64. Élise. Ensuite, il faut trouver ce que pense vraiment l'auteur. Ensuite, il faut essayer de reconnaitre un stéréotype quand on lit un livre.

65. M. Mais comment on fait pour le reconnaitre, Maxime ?

66. Maxime. On voit si on dit du bien ou du mal

67. M. Tout à fait, très bien, je repasse[547].

Dans la séance 5, au travers du stéréotype, c'est la démarche de lecture qui est travaillée avec la classe. Le stéréotype est présenté d'emblée comme trompeur, avec la métaphore du piège qui est utilisée, et à travers lui, potentiellement, l'écrit. Les élèves sont invités à en déjouer les pièges.

24. M. Bien, alors ce que l'on va commencer par faire ce matin c'est que je vais vous demander de me faire une grille qui nous dit comment on fait pour identifier un stéréotype. Imaginez que vous allez devoir expliquer aux élèves de CM2 : voilà, nous avons lu *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson*, **il est rempli de stéréotypes, mais pour ne pas tomber dans le piège, voilà ce qu'il faut faire**. Voilà à quoi il faut faire attention. Est-ce que vous comprenez tous ? Qui peut me répéter ce qu'il faut faire ?

25. Valentin. Tracer une grille.

26. M. C'est tout ?

27. Vanina. Non, et **mettre tout ce qu'il faut pour pas tomber dans le piège**[548].

Plusieurs propositions sont faites : l'interrogation systématique face à un texte, l'établissement du lien avec la réalité, la remise en question d'une présentation qui apparaît trop partiale, l'identification des intentions de l'auteur, la recherche d'informations complémentaires. La démarche pour aborder les textes se dessine.

47. M. Qu'est-ce qui est trop gentil, il y a trop de quoi ?

48. Paul. Trop de choses vraies.

49. M. Tu penses ?

50. Les autres. Non.

[547] Voir l'annexe 24.
[548] *Ibidem.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

51. Justine. Non, il y a trop de choses positives.

52. Paul. Il n'y a pas assez de choses non positives, euh le contraire de positif.

74. M. Souvenez-vous, une fois on en avait parlé, on s'était dit est-ce que Selma Lagerlöf elle parle d'un Suédois en particulier ?

75. Les autres. Non de tous les suédois, de tout son pays, de tout son peuple.

76. M. Est-ce que cela aide à trouver un stéréotype ça ?

77. Oui.

78. M. Comment vous pouvez me formuler cette idée.

79. Ben c'est parce que tout le monde ne peut pas être parfait.

80. Valentin. Elle représente son peuple en « tout ».

81. M. Est-ce qu'elle parle d'une personne en particulier ?

82. Non, de tout un peuple.

83. M. Donc elle parle d'une généralité[549].

Différents moyens pour compléter une vision donnée par un auteur sont proposés. Notons la remarque d'un élève qui souligne la défiance qui s'est installée à l'égard des informations données (intervention d'Ambre n°166).

154. Emmanuel. On avait dit qu'on allait faire un voyage en Suède.

155. M. Oui, bon je suis allée voir le secrétariat, c'était un peu juste, donc on n'ira pas en Suède.

156. Ohhhhhhhhhh !

157. M. Alors, comment on va faire ?

158. Ambre. **Aller sur internet**.

159. Justine. **Recevoir des cartes postales**.

160. Oui, **engager une correspondance.**

161. Mathys. **Y aller en vacances.**

162. M. Et surtout, quelle est notre première richesse à nous ? Avant l'imagination, qu'est-ce qu'on a besoin ?

163. Valentin. **Les livres** !

164. M. Merci Valentin !

[549] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

165. M. J'ai bien travaillé pour vous, j'ai récupéré des livres pour nous documenter sur la Suède.

166. Ambre. Mais **à tous les coups maitresse, c'est encore des stéréotypes**.

167 M. J'ai travaillé sur deux livres : la Suède et les Suédois et portrait de la Suède. A priori, là, ce n'est pas stéréotypé, **c'est une brochure qui explique tout ce qu'il y a dans la Suède : économie, école, innovation, les saisons, le travail, la culture**…. J'ai sélectionné des articles qui vont voir si le stéréotype de Selma Lagerlöf était vrai ou pas. J'ai trouvé deux articles sur les Lapons. **On va voir si ce que disait Selma Lagerlöf était vrai ou pas. Ensuite, un document sur le mode de vie des Suédois, où ils vivent, comment**…

La distinction s'effectue dans la séance entre les genres narratifs, présentés comme sujets aux stéréotypes, et les genres documentaires ou autres supports, supposés être plus objectifs. Comme nous l'avons souligné ci-dessus pour le manuel d'histoire, certains genres ou textes se veulent plus objectifs. Mais une feinte objectivité peut dissimuler une réelle subjectivité. Ce sont là des problématiques discursives et argumentatives que nous avons déjà évoquées ci-dessus concernant le manuel d'histoire. L'enseignante tient un propos nuancé car, même si elle présente la brochure dans l'intervention 167 comme une vision complète et exacte de la Suède :(« c'est une brochure qui explique tout ce qu'il y a dans la Suède »), à la fin de la séance, elle invite les élèves à se demander si ces supports ne comportent pas des stéréotypes aussi.

L'étude complémentaire, comme le préconise le Socle commun, permet de croiser des informations et d'élargir la vision que l'on a d'une question donnée. Dans cette séance, l'enseignante a choisi de lire une brochure sur la Suède, document que les élèves peuvent facilement se procurer. Le lien avec la vie et les pratiques réelles de lecture apparaît, dans le choix de ce support qui n'est pas scolaire. La démarche d'approche du stéréotype dépasse donc les cadres purement scolaires pour interroger les pratiques réelles des lecteurs et les enrichir de cette réflexion. Ce travail permet de nuancer l'approche qui a été faite du stéréotype : celui-ci n'est pas forcément faux. Il peut être conforme à la réalité, mais dans la mesure où il donne des informations ou révèle l'état d'esprit d'une époque, il demande à être complété d'autres informations.

206. Justine. (…) Le titre c'est l'amour de la nature. Selma Lagerlöf nous disait que les gens ils nettoyaient la nature, ils y faisaient attention. **Et dans la réalité c'est vrai**. On nous dit dans le texte qu'ils ont fait un plan environnemental pour que les générations futures puissent profiter du luxe naturel de la forêt.

207. M. Alors, **vous vous souvenez quand Selma Lagerlöf parlait des enfants qui reboisaient une forêt ? Pourquoi les enfants faisaient ça ?**

208. Anaïs. Pour les générations futures.

209. Ambre. Pour leur laisser une belle terre.

210. M. Dans le texte de J. et A., est-ce qu'il y a vingt ans ils faisaient attention à la nature ?

211. Non.

212. Justine. **Avant il y avait des animaux, des végétaux qui disparaissaient**.

213. Anaïs. Ils se sont engagés dans un plan environnemental.

214. M. C'est quoi ça ?

215. Anaïs. Pour faire attention à la nature.

216. Justine. Ils ont essayé de transformer la nature, de remettre des arbres en place, de remettre la nature comme elle était avant.

217. M. Conclusion : **Est-ce que ce que nous disait Selma Lagerlöf était un stéréotype sur ça** ?

218. Non.

219. M. Pas vraiment, elle avait raison. Le peuple suédois en général a toujours fait attention à la nature. Pourquoi ? Parce que plus de soixante-dix pour cent de la Suède est entourée de forêt[550].

Le texte de S. Lagerlöf, comparé à la brochure, apparaît comme reflétant des pratiques du début du siècle. Les informations qu'il donne ne sont pas fausses. Elles constituent un point de départ à l'étude des élèves. Le questionnement de l'enseignante souligne l'évolution qui a eu lieu.

232. M. Quoi d'autre aussi ?

233. Alex. Avant aussi c'était la femme qui faisait tout et maintenant il y a le partage des tâches.

234. Ambre. Aussi, ils ont la voiture.

235. M. Oui ça c'est normal. Au niveau des enfants, **qu'est-ce qui a changé** ?

236. Ambre. Ils se partagent la garde des enfants.

237. M**. Avec Selma Lagerlöf, qui s'occupait des enfants** ?

238. La mère.

[550] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

239. M. Et maintenant ?

240. Ils se partagent.

241. M Et le père qu'est-ce qu'il a fait ?

242. Ambre. Il a posé un congé parental, il prend des jours pour s'occuper[551].

C'est véritablement comme un objet à observer qu'est considéré le stéréotype par cette enseignante. Il n'est pas rejeté, au nom de son côté dépassé et partial : il est observé, et les élèves sont invités à mesurer ce qui est exact ou inexact dans la vision qu'il donne des mœurs du début du siècle. Il est expliqué (quand il s'agit de l'intérêt de ce peuple pour la nature, par exemple, que nous avons vu ci-dessus).

259. .M. Qu'est-ce qu'elle disait Selma Lagerlöf sur les Lapons ?

260. Élise. **Elle les représentait comme nomades, ils pêchent, chassent cueillent et habitent en Laponie.**

261. Corentin. Dans le texte, les Lapons on les appelle les Sames.

262. Élise. **Maintenant, ils sont sédentaires, ils sont fixes comme nous.**

263. Yanis. Aussi, ils sont encore pêcheurs, chasseurs, cueilleurs.

264. Élise. **Non encore un peu mais pas tous. Ils font de l'élevage de rennes**.

265. Yanis. **Avec des hélicoptères et des motos.**

266. M. Ça veut dire quoi, que maintenant ils sont ?

267. Élise. **Modernes. Ils suivent la mode**[552].

Les informations données par S. Lagerlöf apparaissent comme vraies historiquement. Le stéréotype peut apporter une information. Il peut être vrai à une époque et peut être dès lors considéré comme une source d'informations à prendre en compte. Mais pour avoir une image vraie de la Suède actuellement, il est besoin d'autres connaissances. Les élèves complètent leur vision première avec l'aide de l'enseignante. Elle propose la lecture du texte, questionne la classe. Le lien avec le passé, avec le stéréotype de l'auteur se fait : ce dernier reste pertinent (par exemple, dans la réponse n° 264, l'on voit que l'élevage des rennes reste toujours propre aux Lapons). Il permet de mieux comprendre le présent : il révèle des éléments vrais du peuple suédois, des éléments importants. Mais c'est une information qui doit être complétée. Si ce n'était pas le cas,

[551] *Ibid.*
[552] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

si l'élève en reste à une vision de la Suède donnée par un roman du début au XXe siècle, alors l'idée qu'il s'en fera sera en décalage avec la réalité.

L'étude sur le stéréotype conduit à s'interroger sur le caractère réducteur des connaissances dispensées et sur la fermeture qu'elles peuvent dès lors constituer pour un élève dans son appréhension de la réalité du monde. Si l'élève s'en tient à une vision subjective d'un auteur concernant une réalité, un peuple, si le nombre d'œuvres traitant du même sujet n'est pas suffisant pour compléter cette vision, l'appréhension qu'il en a risque de n'être que partielle et peut constituer une entrave à sa vision du monde.

> 307. M. (…) C'est quoi la conclusion ?
>
> 308. Il y a des choses réelles et des choses non réelles.
>
> 309. M Et que **le stéréotype peut-être**…
>
> 310. **PARTOUT**[553].

La démarche qui est mise en place par l'enseignante met à distance l'image qui est donnée par l'auteur de ce peuple. En effet, les enfants ne s'en tiennent pas juste à un repérage, qui poserait simplement un constat. Faire relever des caractéristiques sur un peuple ne suffit pas à mener un lecteur à un recul critique. Or, lors d'études de textes, en classe, c'est souvent à cela que s'en tiennent souvent les enseignants. Les caractéristiques des personnages sont identifiées, et maintes fois, l'approche s'arrête là. Le fait de relever, de nommer une qualité, sans recul critique immédiat, peut conférer un poids supplémentaire à ce relevé, le poser comme une sorte de vérité, en raison de l'importance de l'écrit. Dans la démarche de cette M.L., sitôt après avoir relevé les caractéristiques de ce peuple, elle en fait des objets d'étude, des objets mis à distance, des objets dont on cherche la raison, l'époque. Cette dimension est très importante dans la démarche de développement de compétences de lecture critique.

6.6. Étude des productions d'élèves dans la séance de M.D.

Les productions des élèves à l'issue de la séance 4 révèlent que dans les représentations qu'ont les élèves des Suédois à la fin de la séance 4 se retrouvent pour certains celles

[553] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

qu'ils avaient du pays au début de la séquence sur l'étude de cette œuvre (paysage agricole, champs nombreux) mais aussi que pour beaucoup d'autres, apparaît une vision très influencée par les divers éléments soulignés lors de l'étude de l'œuvre.

En effet, la géographie de la Suède, sa composition de champs bien délimités, évoquée dans l'œuvre et présente dans l'iconographie de la Première de couverture, a frappé certains élèves et marquent encore leurs productions.

Ainsi le commentaire de Louis :

> Louis. En Scanie, il y a **beaucoup de champs** Nils à atteri dans l'un d'eux et il se retrouve né à né avec un **homme en train de bêcher sur le champ** avec d'autres personnes[554].

Mais dans les commentaires des élèves, cette représentation du pays se double d'une vision, partagée par la majorité des élèves, de peuple travailleur. Nombreuses sont les productions où ce trait de caractère des Suédois est souligné[555].

> Océane. 1. Le personnage regarde le tomte et il est assez surpris. 2. Pourquoi il fait ça parceque il est impressionné. 3. Il doit **travailler garder des animaux, faire la vaisselle et il doit aller à l'école**. Il doit revenir à 13h30 et elle doit se coucher à 19h00.
>
> Sibylle. La fille cultive, parce que **c'est son travaille car elle ne vat pas à l'école.** Cet une fille qui habite à Bohuslam en Suède ; Elle habite dans une maison parce que ses la fille du maire enfin il y a des lits, une cuisine.
>
> Thalia. Il est en train de jeter de la terre pour reboucher le trou. Nils le croise sur son chemin et lui demande s'il peux l'aider et le garçon est ravi et il lui explique que ses amis son parti chercher à manger. **Ce garçon travaille pour avoir un beau pays.** Et il est **content de travailler**, il **travaille dans la joie**. Il est **très solidaire.**
>
> Yasmine. Le personnage sa culture est une petite ferme **il est en train de planter un cerisier pour que dans quelques mois il puisse manger de bonne cerises.** Nils arrive sur le jar il se pose assez brutalement et Nils atterrit juste devant un trou, un garçon juste derrière le trou commence à lui parler et ils discutèrent de longues heures.

L'étude de l'œuvre a fortement marqué les élèves sur cette dimension car elle se retrouve majoritairement dans les productions. Le peuple suédois reste dans la mémoire de ces élèves comme un peuple travailleur, éprouvant de la joie à son labeur. Son travail est proche de la terre, de la nature, comme le soulignait l'œuvre de S. Lagerlöf aussi.

---

[554] Voir l'annexe 19.

[555] Voir l'annexe 19.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

> Rosalie. Nils rencontre une fille qui plante des grains pour **faire pousser des herbe**. Il la trouve jolie et lui offret une tulipe. Mais elle ne la veut pas par ce que **il a abimer la nature** en cueillent la fleur.

C'est enfin la solidarité et le lien entre les générations qui se trouvent soulignés dans les œuvres des élèves : le travail est réalisé, indique un élève, pour servir aux autres générations. Le patriotisme de ce peuple apparaît à certains élèves comme un trait le caractérisant.

> Lison. Le personnage vend des légumes à Nils et suis les cultures de la nature et du potager. Et elle cultive des plantations que elle a plantée et elle les vend ces plantations. Nils et la petite fille regarde le coucher du soleil (le crépuscule) et pensent. La petite fille suit la culture que ses parents lui ont appris et **elle l'enseignera à ses enfant, de génération en génération.** Son père **coupe du bois pour faire du feu** et sa mère est au foyer.

Les travaux des parents tels que les décrivent les élèves sont aussi stéréotypés : la répartition des rôles et des métiers entre homme et femme est très traditionnelle.

Ainsi, l'on constate, à l'issue de l'observation de ces productions d'élèves, le rôle prégnant de l'étude de l'œuvre, du texte et des images que les élèves ont étudiés. Dans les images qui nous sont données des Suédois, les traits les plus frappants que les élèves ont remarqués lors de leurs observations des stéréotypes que donne Selma Lagerlöf reviennent, de façon récurrente. Cette étude ne porte que sur un nombre restreint d'élèves, et elle sera à compléter par d'autres expérimentations, mais elle souligne, pour un peuple que connaissent peu les élèves, un peuple dont les médias parlent peu et duquel viennent peu d'immigrés, l'importance du support scolaire. Celui-ci crée une image commune, une image partagée par les élèves d'une classe. Dans le cas de l'œuvre que nous étudions, l'observation du travail mené sur des passages spécifiques, mettant l'accent sur certaines qualités particulières, montre la trace qu'il laisse chez de jeunes enfants. Ces traits qui sont soulignés viennent s'ajouter aux images qu'avaient déjà les élèves, d'un pays agricole, proche de la nature. La reprise de ces traits, dans les différents productions de la classe, le manifeste.

Il faut noter de plus que dans cette classe, ce ne sont pas les caractéristiques des peuplades, leur constitution qui ont marqué les élèves, mais leurs traits moraux et l'importance de la valeur du travail. Ce sont ceux que plusieurs groupes ont relevés, car ils étaient présents dans des pages plus faciles d'accès sans doute que le texte sur les Lapons où le vocabulaire a gêné certains élèves.

6.7. Étude des productions d'élèves dans la séance de M.L.

Les productions des élèves de M.L. que nous allons étudier sont des légendes de dessins que les élèves ont réalisés. La vision qui est donnée est très stéréotypée et elle procède aussi largement de celle que les élèves ont construite à la lecture des tapuscrits. L'amour du travail se retrouve dans plusieurs productions écrites :

> Jack. **Et tu aimes travailler ?**
>
> **Nils. Oui, j'adore ça. (…)**
>
> Jack. Tu dois être **courageux** pour faire cela ?
>
> Nils. Oui en réalité je suis **courageux, gentil**[556]**.**

Cette vision du peuple rejoint celle donnée par S. Lagerlöf. Les qualités positives du peuple sont soulignées : les adjectifs utilisés dans la production que nous citons sont tous valorisants. La répartition traditionnelle des métiers et des tâches entre hommes et femmes a aussi frappé les élèves.

> Parce-que en Suède les femmes font le ménage, la cuisine et on s'occupent des enfants. Et les hommes coupent du bois, ils pêchent… dit Amandine.

> C. Je lave, je nettoie, je fais le lit, je fais le lit, je fais la vaisselle, je fais la cuisine et je balaye toute la maison…
>
> N. -C'est compliqué ?
>
> C. Non j'ai l'habitude maintenant[557].

La condition féminine et le travail des femmes interpellent plusieurs élèves. Les dessins manifestent cela : plusieurs d'entre eux représentent des femmes (une femme près d'une table, entourée de meubles avec des verres et des couverts ce qui renvoie aux tâches domestiques, une femme avec un balai…).

> L.. Parce que je travaille à la place de ma mère grand, puis j'aime travailler je suis courageuse, puis comme je suis obligé car les femmes travaillent[558].

[556] Voir l'annexe 20.
[557] *Ibidem.*
[558] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

D'autres stéréotypes féminins sont présents dans les productions écrites, comme la peur du rat qui rappelle la peur des souris, laquelle apparaît souvent comme caractéristique des femmes.

> Hahaha un rat !!!
>
> Quoi c'est toi qui nettoye toute la maison !!
>
> Parce-que c'est sale.
>
> Il ne veut pas vous aider ? Moi je veux bien [559]!

Le travail en usine a frappé l'imaginaire des élèves aussi, comme en témoigne un écrit.

> Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette usine ? Je travaille dans cette usine depuis quatorze ans. Voulée-vous que je vous fasse visiter l'interieure de l'usine [560]?

Ainsi, ce travail de fin de séance montre la force des stéréotypes, et particulièrement, de ceux que construit la lecture d'une œuvre. Les copies des élèves de la classe de M.L. reprennent fortement ceux-ci. Celles que nous faisons figurer en annexes sont représentatives de l'ensemble de la classe. Les données proposées par l'auteur sont reprises, et ses stéréotypes marquent vivement l'imaginaire des élèves. La lecture d'une œuvre sur un peuple construit une vision de celui-ci, et les stéréotypes qui s'y trouvent demeurent dans la mémoire de la classe. Il sera important de vérifier si cela évolue avec le dispositif de mise à distance qui sera mis en place.

La vision qui demeure chez les élèves est simpliste (les Suédois sont un peuple au travail, qui aime cela et qui pratique une répartition des tâches traditionnelle et assez radicale). Cette vision est partagée par la classe, avec un intérêt particulier manifesté pour tel ou tel trait de ce peuple. Mais la valeur du travail et son importance sont des éléments qui ont marqué tous les élèves.

[559] Voir la figure 45.
[560] Voir la figure 46.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

6.8. Retour sur la démarche et perspectives

6.8.1. Processus d'outillage

L'objectif des enseignantes était de faire identifier la notion de stéréotype et de faire prendre du recul aux élèves.

> M.D. Je vais faire trouver la définition aux élèves.
>
> M.L. Nous allons ensemble voir ce qu'est un stéréotype. Je ne sais pas si je dois prononcer le terme mais je chercherai ce que c'est avec les élèves. Nous allons essayer ensuite de trouver une méthode pour que les élèves gardent cette démarche, se construisent une grille.

L'identification du stéréotype était donc le premier objectif des enseignantes. Mais les enseignantes ont travaillé ensuite sur le stéréotype en tant qu'objet possible d'apprentissage : elles ont conduit leurs élèves à en identifier les traits les plus fréquents (l'accent a été mis sur le caractère global de la vision, la présentation entièrement positive) puis elles ont montré qu'il correspondait à la vision d'une époque révolue. Enfin, grâce à la lecture d'un texte complémentaire (documentaire ou brochure), elles ont nuancé l'appréhension que pouvaient en avoir les élèves : le stéréotype n'est pas une indication toujours fausse, mais incomplète.

Cette démarche d'apprentissage, la façon dont s'est bâtie pas à pas cette compétence sont aussi importantes que l'objet stéréotype lui-même. En mettant à distance le stéréotype, en faisant prendre conscience aux élèves de la façon dont il fonctionne, ces professeurs ont cherché à en faire un objet d'apprentissage.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

6.8.2. Le stéréotype, un outil de lecture

Quelle définition, quel sens du stéréotype trouvons-nous dans ces séances ? Dans la séance de M.D., le terme renvoie à un sens relevant de l'*inventio*, à savoir l'expression par la langue d'idées et de représentations partagées; les termes qui reviennent dans les définitions données sont « même image, représentation commune, tout le monde va dire pareil », insistant sur l'idée d'éléments identiques. Le stéréotype est vu comme une construction sociale partagée, mais aussi comme un élément réducteur, non interrogé.
Il faut noter que les élèves n'étaient pas conscients du phénomène avant cette séance. La découverte de ce fonctionnement est nouvelle pour eux, ainsi que la mise à distance à laquelle leur professeur les invite.
M.L., au début de la séance, prononce le terme « cliché », sans le développer. L'accent est mis ensuite sur le caractère partiel, partial et trompeur du stéréotype (« Pas forcément vrai », « ça peut tromper notre vision », « une vision stéréotypée, c'est pas toujours vrai ») ainsi que général (« Selma Lagerlöf parle de tout le peuple ») et réducteur (« le stéréotype c'est réducteur »).

L'on retrouve donc dans ces approches une partie des traits qui caractérisent le stéréotype. Ils relèvent de l'*inventio*. Comme le soulignait R. Amossy, le stéréotype trouve ses sources dans celui qui l'énonce. Elle citait, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les images de l'Autre qui expliquent et justifient sa soumission. Nous avons dans l'œuvre de S. Lagerlöf un autre fonctionnement, mais présentant des points communs : l'auteur prête à son peuple des traits de caractère figés qu'il veut promouvoir par la lecture de cette œuvre. Il est important dans toute étude du stéréotype d'observer celui dont il émane, et de former les jeunes lecteurs à cela.

M.D. met l'accent, quant à elle, sur la dimension commune du stéréotype qui se propose de « parler des gens toujours en général »[561], sur son caractère trompeur (« elle ment », dit un élève)[562] et subjectif (« Elle donne une vision, sa vision des choses. »)[563]. Les stéréotypes des peuples sont plus précisément travaillés dans cette approche : c'est

[561] Voir l'annexe 21, n° 37.
[562] *Ibidem*, n°38.
[563] *Ibid*., n° 43.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

« une représentation commune »[564], propre à chacun de nous, constitutive de notre fonctionnement (« Si vous posez la question à vos parents ils auront la même image »[565]). Cette représentation relève aussi de l'*inventio,* comme l'approche de M.L.

6.8.3. Types de stéréotypes traités

Dans l'étude menée par les deux enseignantes, ce sont les caractéristiques du peuple suédois qui sont d'abord soulignées, suivies de celles des Lapons en opposition aux colons. Les deux peuples présentent en effet des caractéristiques distinctes. Chaque peuple est réduit à quelques traits, censés le définir. Le peuple suédois est présenté comme travailleur, courageux ; les enfants sont sages, ont le goût de l'effort aussi. Quand les deux peuplades sont présentées, ce sont leurs modes de vie qui sont mis en avant. Différents, ils n'empêchent cependant pas les Lapons et les colons de s'entendre.

La valeur initiale du stéréotype, en tant qu'idée partagée, commune, réductrice est soulignée dans les séquences que nous avons observées. Le stéréotype est donné à voir comme réducteur par rapport à la richesse du réel, à son hétérogénéité, à sa complexité. Dans les deux séquences, le stéréotype présenté est double : il est conçu par les deux enseignantes à la fois comme un élément « déjà là », comme un fonctionnement normal de l'être humain, mais aussi comme un apport de connaissances et comme un frein à l'accès au monde ; les exemples auxquels M.D. invite ses élèves ont pour objectif de mettre à jour ce fonctionnement « normal » de chaque être humain. Se faire une idée des autres, de façon stéréotypée, est donné à voir comme commun à tous. La valeur négative n'est pas immédiatement soulignée : c'est plutôt un constat qui est fait, servant de point de départ, de base à la réflexion.
M.L.va montrer dans la séance 5 les connaissances que donnent les stéréotypes de S. Lagerlöf. Les informations tirées d'autres sources vont s'appuyer sur ces premières données, l'ensemble permettant aux élèves d'avoir une vision chronologique de l'évolution de la Suède. Le stéréotype peut être utile, peut être un point de départ à l'appréhension d'une réalité. Mais il peut être partial, daté et « dépassé », si l'on compte sur lui pour se forger une opinion d'un peuple. Il correspond aussi à un dessein de son

[564] *Ibid*., n° 59.
[565] *Ibid*., n° 63.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

« émetteur », quand celui-ci peut être identifié. Après avoir fait relever les caractéristiques du peuple suédois et avoir fait observer que seules les qualités étaient retenues, la réflexion s'achemine vers l'idée qu'une vision stéréotypée peut être partiellement fausse ; l'accent est mis plutôt ici sur le caractère trompeur du stéréotype, qui conduit la classe à conclure sur le besoin d'autres sources d'accès au savoir.
C'est la prise de conscience qu'ont les élèves du fonctionnement du stéréotype qui va en faire un outil de lecture pouvant servir de connaissances sur le monde et à le dépasser.

7.Paul. C'est un mélange de réalité et de pas vrai[566].

Outil de connaissance, le stéréotype acquiert une valeur fonctionnelle : il peut servir pour la lecture des textes. Il peut constituer une connaissance datée et relative, révélant la vision d'une époque sur une société et répondant parfois, comme c'est le cas dans l'œuvre étudiée, à une visée didactique. Il devient un objet que l'on identifie, que l'on travaille, sur lequel on s'interroge. Ceci permet aussi à la classe de réfléchir à la véracité du texte. L'écrit est interrogé dans ces classes, il devient un objet dont on peut remettre en cause la « vérité ». Il devient datable, partiellement vrai, à soumettre à un examen critique. Cette relation à l'écrit qu'induit la démarche des enseignantes mène la classe à l'acquisition d'un esprit critique, se démarquant de la caution souvent accordée d'emblée à l'écrit. Cette expérimentation conduit aussi la classe à une interrogation sur la façon que l'on a de présenter l'Autre et sur les limites de celle-ci, mais plus largement encore sur la façon d'aborder l'écrit.

6.8.4. Fonctionnement dans la lecture

Le stéréotype, qu'il soit littéraire ou idéologique, sur les peuples, est un élément incontournable de la représentation de soi, des Autres et des attendus que l'on s'apprête à trouver dans les textes. Pour les stéréotypes littéraires, leur reconnaissance permet de comprendre le texte et d'en voir l'originalité, selon que l'auteur s'y conforme ou s'en démarque. Pour les stéréotypes de peuples, leur reconnaissance est un élément de compréhension du texte et de perception de l'Autre. Mais élément constitutif du fonctionnement humain, comme l'a relevé une des enseignantes, M.D., il s'agit ici non de le détruire, mais de le relativiser.

[566] Voir l'annexe 27.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Car le stéréotype n'est pas sans utilité. Il peut entrer dans la constitution de compétences de lecteur pour les élèves ; s'opère pour cela une transformation de la notion de stéréotype, de la vision qu'en ont les élèves, un changement de valeur : il passe d'un statut d'objet social à celui d'objet didactique, d'élément argumentatif à explicatif. La transformation de la notion ouvre des perspectives nouvelles pour le lecteur, à condition que par cette expérimentation s'effectue une nécessaire distanciation. Nous observons plusieurs étapes dans cette démarche de mise à distance qui fonctionne de la façon suivante :

Il y a d'abord identification du stéréotype : le relevé effectué par les enseignantes a montré le caractère partiel, simplificateur et partagé de la représentation. Les élèves travaillent sur les traits communs du peuple dans l'œuvre, les mettent en évidence, réfléchissent à ses caractéristiques.

S'ensuit une relativisation du stéréotype, conçu comme un élément de connaissance parmi d'autres. Pour cela, il y a obligatoirement passage du général au particulier : le stéréotype apparaît comme vrai dans un cas précis, dans un siècle donné, et perd donc son image de vérité universellement partagée.

Ainsi, se fait une prise de conscience de ce qu'est un stéréotype, de son fonctionnement, de sa fonction et de ses effets ; les élèves apprennent à comprendre comment l'on pense et pourquoi aussi, dans certains cas, comme celui de S. Lagerlöf qui offre un cas de stéréotype utilisé didactiquement, il peut figurer dans la littérature ou dans d'autres écrits.

Enfin, par l'ajout d'autres connaissances historiques, géographiques, expliquant les raisons d'être de ce stéréotype et donnant une vision complémentaire de ce peuple, l'on peut élargir la vision des élèves. Ainsi en est-il de la vision des Lapons et des colons, qui correspond à une époque particulière mais comporte des éléments qui font figure de vraies connaissances pour les élèves sur ces peuplades constitutives de la Suède.

Ceci permet donc le développement de l'esprit critique des jeunes lecteurs, grâce à cette distanciation en lecture ; cette compétence de lecture est souvent laissée de côté dans les pratiques. Le stéréotype littéraire est plus souvent étudié que le stéréotype des peuples. Ce dernier demande une vraie confrontation à sa façon de penser, de voir les autres, et une vraie décentration.

Soulignons l'intérêt de commencer ce travail sur le stéréotype par des œuvres où il se donne à voir, où il est revendiqué par l'auteur comme dans le roman que nous avons

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

étudié; il sera possible d'étudier ensuite des œuvres où le stéréotype peut n'avoir quelquefois pas de raison d'être (le stéréotype donné alors ne trouvant son explication dans nul fait historique…) et de permettre cette même prise de distance, dans une attitude successive de participation et de distanciation.

L'étude des stéréotypes qu'ont menée les deux enseignantes permet donc de conduire les lecteurs vers une attitude plus critique à l'égard du texte littéraire et à une ouverture à l'Autre, vers une réflexion sur sa façon de lire et de penser. Les compétences de lecture construites ne sollicitent pas d'emblée des connaissances différentes, comme c'est le cas d'une façon générale dans tout acte de lecture, mais elles posent les bases du développement d'un véritable esprit critique, dans une prise de conscience des recherches complémentaires nécessaires qu'a à faire le lecteur pour accéder à une lecture qui l'ouvre sur le monde. Nous soulignons qu'il s'agit ici de nouvelles compétences de lecteur, comme l'évoquait F. Demougin, que nous avons évoquée ci-dessus, dans une démarche interculturelle.

Cette recherche, enfin, peut aboutir à une transformation des pratiques des enseignants : en effet, les professeurs qui ont participé à cette expérimentation ont réfléchi à une procédure, à une démarche pour aborder la notion de stéréotype qui constitue le cœur de notre recherche. Celle-ci peut s'étendre à d'autres œuvres, et selon un processus d'opérationnalisation à adapter, peut servir de véritable outil à la construction de compétences de lecteur ouvert à l'Autre, à l'heure de l'Europe et de la mondialisation, et ce, dès le plus jeune âge.

7. Analyse des écrits de fin de séquence

Les enseignantes ont demandé aux élèves de réaliser un écrit final. Il s'agissait d'une rencontre de Nils avec un personnage d'aujourd'hui. L'objectif était de mesurer l'évolution de la classe et de sa vision de la Suède. Il s'agissait aussi de voir l'impact qu'avait eu la séance de mise à distance du stéréotype et de complément d'informations par un recours à d'autres documents (brochures, documentaires, histoire, géographie) ou à des personnes (comme la conteuse suédoise). En effet, après avoir identifié le stéréotype des Suédois comme réducteur, passéiste, et actuellement dépassé, les

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

enseignantes avaient apporté un complément d'informations à la classe, pour donner une vision plus actuelle du peuple.

Il apparaît en étudiant les productions des élèves que les stéréotypes des Suédois, qu'avaient soulignés les premières séances et la séance 4 sont restés très présents. Deux caractéristiques de ce peuple reviennent de façon récurrente dans les copies : c'est tout d'abord le courage et le goût du travail des Suédois que l'on trouve dans la majorité des productions.

- Je m'appelle Tom. Je travaille dans les mines.
- Nous vivons de plantes, nous avons un travail et par dessous tous nous menons une vie heureuse !

Le lien entre le travail et les valeurs des Suédois apparaissent aussi.

- (…) Et toi, que fais-tu ?
- **Je travaille à la mine.**
- **Et pourquoi ?**
- **Parce que je suis courageux.** Et puis ici la tradition est de travailler dur pour les hommes les femmes.
- Et toi tu as une femme ? Travaille t'elle autant que toi ?
- Oui et encore oui.
- Et les enfants ?
- À l'école bien sûr[567].

Ensuite, c'est le travail des femmes et leurs tâches traditionnelles qui ont également frappé l'esprit des élèves. Ce sont des éléments que l'on observe souvent dans les écrits des classes.

- Ah bon, qu'est-ce que vous faites comme travail ?
- Je fais le ménage chez moi.
- Et votre mari travaille-t-il ?
- Oui, il travaille dans les mines et mes enfants vont à l'école.

Nils rentre dans une maison et il aperçoit une femme qui fait le ménage. (…)

- Oui, répond Nils qu'est-ce que tu fais ?
- Le ménage. (…)

[567] Voir l'annexe 25.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Louise répond : « Oui, je suis une femme de ménage. »

Et Nils demande à Louise : « ton mari quest-ce qu'il fait ? »

Louise dit : il travaille dans la mine pour nous rapporter de l'or. (…)

- Tu as un enfant ? répond Nils.
- Même deux enfants, dit Louise.
- Quesqu'ils font eux ?
- Ils sont avec des copains à l'école.

Clémentine nettoie la maison.

La répartition des tâches a frappé les élèves, qui la font figurer cela dans les copies.

Parce-que en Suède les femmes font le ménage, la cuisine et on s'occupent des enfants. Et les hommes coupent du bois, ils pêchent… dit Amandine[568].

Ainsi, la réflexion qui avait suivi et mis l'accent, dans cette classe, sur le fait que les situations avaient évolué n'a pas conduit les élèves à en tenir compte dans leurs travaux. Ce sont les stéréotypes présents dans l'œuvre qui restent chez les élèves.

La dimension merveilleuse est très présente aussi. Elle avait été soulignée dans les séances du début de la séquence. Le lutin figure dans plusieurs copies, ainsi que la petitesse de Nils.

- Tu es à Ninicity !!!!!! dit le Suédois.

En conclusion, la classe identifie les stéréotypes et elle les conserve en mémoire. L'étude des productions des élèves manifeste ce fonctionnement. Le temps passé à étudier les stéréotypes littéraires et de peuples peut en être l'explication ; ce temps passé peut être perçu comme une insistance sur un élément capital aux yeux des élèves. L'essentiel de la séquence a porté sur l'identification et l'étude des stéréotypes : ce sont eux qui sont restés dans l'esprit des élèves.

La séance portant sur la mise à distance des stéréotypes et le complément d'information qui a été donné constituent le point final de la séquence. Cette dernière séance sur le stéréotype a complété celui-ci et a établi un lien entre l'époque de S. Lagerlöf et l'époque moderne, mais elle n'a pas laissé suffisamment de traces chez les élèves pour qu'ils en tiennent compte, dans un écrit dont la consigne demandait pourtant cela. Dans

[568] Voir figure 59.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

les séances précédentes, en effet, l'essentiel du travail a porté sur les stéréotypes eux-mêmes. La mémorisation de ces derniers s'ensuit pour les élèves. Dans les propos des enseignantes elles-mêmes, c'est le terme « stéréotype » qui a été souvent repris ; ceci, joint au relevé qui a une force importante pour les classes, peut constituer aussi un élément d'explication de cette mémorisation. Si les enseignantes ont expliqué aux élèves leur volonté de dépasser ces stéréotypes et se sont employées à le faire à la fin de leur séquence, cela n'a pas constitué le centre de leurs séquences.

Les choix didactiques des deux professeurs ont poussé les élèves à accorder une plus grande place aux stéréotypes sur lesquels ils ont travaillé. Ces dispositifs sont à analyser pour chercher à comprendre les productions des élèves : dans la séance qui a complété les informations données par les stéréotypes, les élèves n'ont pas bénéficié d' autant de temps, comme nous l'avons dit, mais n'ont pas non plus été autant sollicités que dans les séances précédentes où travaux de groupes, recherches individuelles, écriture (au moins de travail) avaient été demandés. La mémorisation des élèves passe par l'activité : cette dernière n'est pas le seul moteur de la mémorisation mais elle joue un rôle important. L'absence de ces activités, le peu de temps passé sur cette dernière séance peuvent expliquer que les élèves ne reprennent pas ces éléments-là.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

8. Étude de l'album *Maman-Dlo* d'Alex Godard

8.1. Étude de la séance de M.L.

Nous avons évoqué préalablement, dans notre première partie, l'album *Maman-Dlo* d'Alex Godard[569]. Cet ouvrage raconte l'histoire de Cécette, petite fille dont la maman est partie en France pour travailler, et qui attend son retour ou du moins un courrier d'elle. La scène se passe en Guadeloupe, comme le suggèrent certaines indications comme celle de la page 15 :

> Du sable qu'elle ira chercher à l'Anse-Bois-d'Inde.

Cécette vit avec ses grands-parents qui sont analphabètes.

> Man Ninie et Papoli ne savent ni lire ni écrire ; très jeunes, ils ont dû travailler pour aider leurs parents[570].

La Métropole apparaît comme un lieu riche en comparaison de l'île, comme en témoigne le départ de la mère de Cécette pour trouver du travail en Métropole. Sur l'île, le soir, les habitants écoutent un « conteur »[571] qui raconte l'histoire de Maman-Dlo. Même si les personnages qui nous sont présentés ici sont français, ils présentent pour le jeune lecteur un exotisme et une différence égale à celle d'autres peuples, certes étrangers, mais dont l'enfant entend parler davantage dans les journaux télévisés ou dans sa famille. La différence aussi s'affiche dans les coutumes et l'illettrisme. Cette œuvre présente donc exotisme et intérêt mais aussi étrangeté pour le jeune lecteur. C'est ce qui la rend attrayante et agréable à lire. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le lecteur cherche tout à la fois des situations différentes de la sienne mais aussi familières dans l'image qu'elles lui donnent de l'Autre. Celui-ci est souvent présenté comme inférieur. Ce trait se vérifie dans cette œuvre également : les grands-parents ne savent pas lire, la mère est pauvre et a dû chercher du travail en Métropole, région du lecteur. Cette œuvre présente de nombreux stéréotypes. Elle correspond elle aussi,

[569] GODARD A., *Maman-Dlo,* Albin Michel Jeunesse, 1998.
[570] *Ibidem*, p. 16.
[571] *Ibid.,* p.26.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

comme cela a été le cas pour *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson,* à un moment de l'évolution de la Guadeloupe. Comme elle est la seule œuvre à traiter de ce territoire, elle fait aussi courir le risque de figer la représentation de ces derniers, ceci étant renforcé par la vision qu'en relaie la société.

Les deux enseignantes ont choisi d'étudier cette œuvre en fin d'expérimentation pour mesurer la capacité de leurs élèves à identifier les stéréotypes et à proposer des démarches pour les dépasser.

DIFFERENCIATION

MATERIEL

Phase 1 : Horizon d'attente (5 mn)

Page de couverture : lecture d'image, émission d'hypothèses sur le lieu, l'histoire, le tissu à carreau typique de la culture créole

Phase 2 : Lecture de l'histoire (20 mn)

Avant de lire l'histoire, **je leur demande de noter les stéréotypes chaque fois qu'il leur semble en voir un ou d'écrire comment sont représentés les personnages.**

Je lis l'histoire, en m'arrêtant à chaque page (élèves assis en rond autour pour voir les images)

Phase 3 : La culture créole et les stéréotypes (20 mn)

Les élèves notent les caractéristiques de la culture créole. Ex : proximité de la mer, il fait beau, tradition orale, le tissu à carreaux, etc.

Puis ils cherchent les stéréotypes :

Façon dont sont représentés les personnages

P.16 et 23 : illettrisme

P. 20 et 24 : l'émigration économique

P. 34 : la mort du père

P. 43 : *Maman-Dlo* ; métaphore de « l'eldorado contemporain ».

Identification du stéréotype ; s'interroger : est-ce toujours ainsi ?

Réflexion sur une démarche pour dépasser ce stéréotype. Possibilité que les élèves fassent des recherches par ailleurs ou simplement de leur proposer un document complémentaire sur les DOM-TOM.

Phase 4 : Mise en commun et trace écrite (10 mn)

Les deux grands objectifs de cette séance sont de faire identifier les stéréotypes (et d'exercer les élèves à les reconnaître) ainsi que de les mettre à distance, en montrant qu'ils s'inscrivent dans une époque. De nouveau, les professeurs veulent sensibiliser les élèves à la dimension historique de cette notion.

> Pour cela, je vous ai mis au propre la grille que vous aviez construite : « comment identifier un stéréotype ? ». Je vais vous en distribuer une par personne. Pendant la lecture de l'album, vous allez devoir cocher les critères (oui ou non). Et vous me direz si cet album contient des stéréotypes ou non.
>
> Pour la remontée, on fera deux groupes : d'un côté ceux qui pensent que l'album n'est pas stéréotypé et ceux qui pensent que oui. On fera un débat et on verra qui « gagne », d'accord[572] ?

Il est demandé à la classe de rappeler ce que c'est qu'un stéréotype. Un élève met en relief la présence d'indications vraies et fausses dans cette notion. Les autres dimensions de cette dernière sont gommées.

> 7. Paul. C'est un mélange de réalité et de pas vrai.

La synthèse que fait l'enseignante du positionnement des élèves révèle quelques traits essentiels pour la compréhension du fonctionnement de l'étude des stéréotypes. Identifier un stéréotype, comme beaucoup d'études en classe conduisent les élèves à le faire, n'est pas difficile : cette étude s'appuie sur le relevé de passages du texte explicites ou demande d'établir des inférences dans le texte, entre des données complémentaires dont il faut rétablir les liens. Il est plus compliqué de les mettre à distance. Ceci suppose en effet une connaissance du monde suffisante, et, en l'occurrence, dans notre recherche, une connaissance de l'évolution de la situation dans certaines régions et des modes de vie actuels. C'est cette limite dans les connaissances et dans une perception diachronique de la situation qui peut gêner les élèves et les empêcher d'identifier le stéréotype.

Travail de groupe

Ce qui ressort dans le travail de groupe :

[572] Voir l'annexe 27.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Pour ceux qui pensent que ce n'est pas stéréotypé : pour eux, la Guadeloupe est un pays très pauvre, où il n'y a pas de travail (d'où le départ de la maman pour la Métropole) et où les grands parents ne savaient pas bien lire. **C'est donc un manque de « connaissances » qui les amène à penser que cette histoire traduit la réalité de la Guadeloupe dans les années 60.**

Pour ceux qui pensent que c'est stéréotypé : les demi- groupes ont pris l'exemple de la légende de la Maman-Dlo (sirène qui emporterait les marins) pour affirmer qu'il s'agit d'un stéréotype : ils ont confondu le stéréotype et la légende. J'ai donc dû les orienter)

Pour le reste, ils ont de suite vu le stéréotype dans l'album et ce, à plusieurs endroits : le fait qu'il n'y aurait pas de travail en Guadeloupe, le fait que les grands parents soient analphabètes, la différence de climat entre la Guadeloupe et la Métropole « où il fait tout le temps gris »…. Des thèmes qui sont repris dans la synthèse collective[573].

Le second groupe s'est fondé sur la légende, confondue avec le stéréotype pour prendre position. La légende pouvait entrer dans une représentation stéréotypée même si elle est très différente de la notion de stéréotype. Les élèves ont été frappés dans ce groupe par le caractère généralisant de l'approche (« il fait tout le temps gris ») et par la vision réductrice et générale du peuple guadeloupéen. C'étaient là des traits qu'ils avaient étudiés dans l'œuvre précédente, qu'ils avaient mis en relief et dont ils se sont servis ici.

29. Julia. La mère elle reste trop longtemps en France, ce n'est pas possible qu'il n'y ait pas de travail ici.

30. Et puis, aussi **ils disent qu'en Métropole il fait toujours gris. Ce n'est pas vrai ! Ici, il y a bien des jours où il fait très beau et chaud** [574]!

Une réflexion historique est menée par l'enseignante, qui aide les élèves à mettre en perspective le texte.

15. À votre avis **à cette époque** ça se faisait souvent ?
16. Oui.
17. Il y a plus de travail en France.
18. Oui, enfin en Métropole. Bien l'autre groupe, qu'est-ce qui ne va pas selon vous ?
19. Élise. **Ils disent qu'avant il n'y avait pas le temps d'aller à l'école ou qu'il n'y avait pas d'école. Mais Charlemagne avait déjà inventé l'école et il ne faut pas oublier qu'on est en Guadeloupe, donc on est en France. Donc l'école est obligatoire, donc les grands parents sont forcément allés à l'école**.

[573] *Ibidem.*
[574] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

20. Justine. Et nos grands-parents sont bien allés à l'école, alors pourquoi là-bas ils n'y seraient pas allés, c'est la France, c'est pareil[575].

Le témoignage d'une élève est important aussi pour faire progresser la réflexion. Soulignons la force des témoignages vécus, qui apparaissent comme un complément d'informations, mais vrais, et ont donc un fort impact sur les élèves.

22.Ambre. Moi en plus maman est née aux Antilles donc ses parents ils sont bien allés à l'école ! Et puis il y avait du travail, déjà quand maman était petite alors !

L'enseignante fait reformuler à la classe la façon de faire pour compléter une vision stéréotypée.

31. Bien, est-ce que vous avez des choses à rajouter ? Comment faire pour voir si cette histoire est stéréotypée ?
32. **Il faut aller voir dans les livres, dans des documentaires pour voir si ce que nous raconte l'auteur à cette époque c'était vrai ou pas**.
33. **Et à votre avis, qu'est-ce que l'on découvrirait** ?
34. **Ben qu'il y a des choses vraies mais que ce n'est pas comme ça partout !**
35. **Et que quand elle dit qu'ils ne savent pas lire, ce n'est pas très positif ! C'est le contraire de Selma Lagerlöf.**
36. Oui, très bien.
37. Alors, au final, cette histoire, elle est stéréotypée ?
38. Les autres. OUI[576].

Le stéréotype est finalement défini de nouveau comme une vérité partielle, à compléter. La comparaison avec l'œuvre de S. Lagerlöf montre à la classe que l'insistance de l'auteur peut se faire dans le positif ou le négatif. Les deux albums se complètent et permettent aux élèves de ne pas rester dans une vision unique.

Ce travail réalisé par la classe de M.L. montre que l'hypothèse initiale se vérifie : le stéréotype de peuples, quand il correspond à un fait ou à une situation datés, peut devenir objet d'étude. Mais il sollicite des connaissances du monde que n'ont pas tous les élèves.

[575] *Ibid.*
[576] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

8.2. Étude de la séance de M.D.

Nous allons identifier dans un premier temps les différentes étapes de cette séance. L'objectif de l'enseignante était de vérifier que les élèves avaient développé des compétences dans l'identification des stéréotypes. La séance commence par une présentation de l'œuvre et une étude de la couverture, qui permet aux élèves d'émettre des hypothèses.

> 5.M. Bon. Alors regardez un petit peu la couverture[577].

Plusieurs étapes figurent dans ce travail. Le lien entre l'étude de cette œuvre et la précédente, ainsi que la notion étudiée, sont rappelés.

> 54. M. C'est parti. Alors les enfants. Avant de vous lire l'histoire, je voudrais que vous me disiez, j'aimerais que vous me fassiez le focus... que vous vous concentriez sur comment sont représentés les personnages. D'accord ? Je vous rappelle les enfants que nous avons fait tout un travail sur les stéréotypes. Ça a forcément un rapport...[578]

Suit une définition du stéréotype. L'accent est mis sur le mélange de vérité et de fausseté dans cette notion.

> 56. M. Tu ne sais pas ce que c'est un stéréotype ?
>
> 57. Sibylle. Je sais ! En fait**, c'est une idée qu'on donne mais qui n'est pas forcément vraie[579].**

L'enseignante aide ensuite la classe à comprendre l'histoire en la reformulant.

> 81. C'est l'histoire d'une petite fille qui habite la Guadeloupe. Son père, il est mort, c'est un pêcheur. Il est mort en mer. D'accord ? Donc elle est élevée par ses grands-parents, Mannini et Papoli; parce que sa mère n'est pas en Guadeloupe[580].

Est menée une étude des personnages. Les traits de ceux-ci sont mis en évidence.

> 104. M. Alors déjà Cécette, comment est-elle représentée. Marius ?
>
> 105. Marius: Petite.
>
> 106. M. Elle est petite. Elle porte une robe
>
> 107. La classe. Carreau.

---

[577] Voir l'annexe 26.
[578] *Ibidem.*
[579] *Ibid.*
[580] *Ibid.*

108. M. Une robe à carreaux

109. Élève. En tissu !

110. M. Quoi d'autre. Mannini. Comment est-elle représentée. Madiba ? (…)

111. Madiba. Mannini, elle est représentée avec des habits pauvres et elle ressemble un peu à un garçon.

112. M. D'accord. Qu'est-ce que vous pouvez dire aussi.

113. Elle fait lire sa lettre

114. Sibylle. **Je sais ! Elle sait pas lire, ni écrire.**

115. Madiba. **Elle est analphabète.**

116. M. D'accord. J'ai marqué « illettrée » (*erreur de ma part*). Ok. Quoi d'autre encore les enfants ? Papoli, il est comment Papoli ?

117. Madiba. Papoli, il est tout le temps sur le sable.

118. M. Il est tout le temps sur le sable. Oui mais encore ? (…)

119. Élève. Pêcheur.

120. Élève. Il aime pas trop la mer.

Le lien avec la France est souligné ensuite. Il est rappelé par l'enseignante que les Guadeloupéens sont français, en établissant une relation avec le cours de géographie qui é été fait sur ces territoires. Les stéréotypes des élèves sont ensuite relevés.

154. M. Bien. Est-ce que l'on ne pourrait pas réfléchir (*hésitations*). Déjà, quelles sont vos **représentations de la Guadeloupe** ?

155. Sibylle. **Il fait beau, il y a des petites maisons en bois, avec de la paille par-dessus**... le **paradis** quoi.

156. Lison. C'est la Thaïlande ça !

157. Sibylle. **Il y a des marchés... Il y a des maisons sur l'eau, l'eau elle est transparente et il y a plein de poissons**.

158. M. Est-ce que pour vous, la Guadeloupe, c'est une région / un département / un endroit où il y a beaucoup de monde ou pas beaucoup de monde ?

159. Une moitié de classe. Pas beaucoup de monde !

160. L'autre moitié. Beaucoup de monde !

161. Louis. **Beaucoup de pauvres**

162. M. Pour toi ils sont pauvres. C'est intéressant.

163. (*D'autres élèves réagissent car ils ne sont pas d'accord*.)

164. M. Ok. **Est-ce qu'il y a des villes ou non en Guadeloupe pour vous** ?

165. La majorité de la classe : non !

166. Hermine. **Il y a des villages**.

167. M. Il y a des villages, que des villages [581]?

Les stéréotypes continuent à être recensés, dans un travail de groupe. Le professeur insiste sur la date de l'époque évoquée. Elle souligne aussi (n°168) que la Guadeloupe fait partie de la France.

194. Benjamin. **La mamie de Cécette ne sait pas lire. C'est un stéréotype parce qu'il y a peut-être d'autres gens qui savent lire.**

195. M. Exactement. On se souvient que c'est un livre de 1967[582].

Vient ensuite une définition du stéréotype. L'accent est mis sur son caractère erroné.

208. Sibylle. En fait **ils nous donnent une idée fausse de la Guadeloupe**. C'est pour les petits, mais les petits ils vont croire qu'il y a des sirènes !

213. Lison. Dans le livre, ils insinuent qu'il fait tout le temps beau[583].

Le stéréotype est aussi défini comme une affirmation générale.

219. Lucie. Dans le livre, ils disent qu'ils sont pauvres.

220. M. Et alors Sibylle, pourquoi est-ce que tu as marqué ça ?

221. Lison. **C'est pas du tout vrai, ils ne sont pas tous pauvres** !

222. M. Tout à fait.

223. Lison. Il peut y avoir des gens qui sont dans une bonne situation.

224. M. Exactement [584]!

C'est aussi à l'excès dans la formulation que l'on reconnaît le stéréotype.

227. Sibylle. **Pour trouver un stéréotype, il faut d'abord se remémorer les phrases et se demander si ça ne va pas un peu trop loin dans l'excès.**

Le professeur insiste sur l'esprit critique que doivent manifester les élèves face à un écrit.

---

[581] *Ibid.*
[582] *Ibid.*
[583] *Ibid.*
[584] *Ibid.*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

230. M. D'accord. Alors ce que vous dites est extrêmement intéressant. En fait, ce que vous dites, c'est qu'il **faut avoir un regard critique sur ce qu'on lit. En gros, il ne faut pas prendre pour argent comptant ce qui est marqué**[585].

La dimension stéréotypée de la présentation de la France est remarquée aussi. Ce n'est donc pas uniquement l'Autre qui est objet stéréotypé. On l'est soi-même également.

Il est demandé aux élèves de proposer des solutions pour compléter cette vision.

250. Maëline. On cherche dans les livres, les dictionnaires, les cartes; on regarde des films et des photos. On voyage. On regarde sur internet.

251. Tout à fait. Une bonne façon d'être critique par rapport aux stéréotypes, c'est de se documenter. Moi c'est la première chose que j'ai faite pour préparer cette séance. Eh bien, je me suis documentée sur la Guadeloupe ! La culture créole[586].

Pour donner des renseignements supplémentaires, l'enseignante propose à la classe un power-point pour montrer l'industrialisation de ces territoires.

284. M. Absolument ! Et alors là regardez. J'ai fait exprès. C'est Point-à-pitre. (*Je montre l'image de la ville, qui est très urbanisée, avec de hauts immeubles*). Pointe-à-pitre qui est en Guadeloupe. Donc les enfants qui m'ont dit que les Guadeloupéens vivaient dans des cases ou dans des cabanes : non !

Regardez (*Je montre particulièrement l'image avec les grands immeubles*).

285. La classe. Ooooh !

286. M. **Donc vous voyez : vous êtes empreints de plein de stéréotypes les enfants**[587] !

Une des dernières interventions d'Hermine, une des élèves, est particulièrement intéressante. Elle établit un lien entre stéréotype et histoire. Même s'il n'est pas toujours avéré, celui-ci peut se retrouver vérifié parfois. L'histoire peut figer un peuple dans une situation et lui attribuer de façon durable des traits dus à ce temps-là.

287. Hermine. **En fait, on a des stéréotypes grâce à l'histoire**[588]**.**

Notons que le cheminement de la réflexion de la classe durant cette séance permet à celle-ci d'identifier peu à peu les stéréotypes du peuple guadeloupéen et de faire évoluer

[585] *Ibid.*
[586] *Ibid.*
[587] *Ibid.*
[588] *Ibid.*

la vision qu'elle en a. La définition du stéréotype se précise au fil de la séance aussi : c'est une idée fausse, générale, formulée de façon excessive, provenant de certaines visions historiques. La classe affine et affermit tout à la fois son analyse de cette notion.
L'hypothèse de notre recherche, à savoir que le stéréotype d'un peuple pouvait devenir un objet d'étude, se vérifie donc. Les élèves ont remarqué le stéréotype, l'ont défini et complété, grâce à l'action de l'enseignante, d'une vision plus actuelle. Celle-ci a conduit aussi sa classe à une véritable réflexion sur la lecture et le support écrit dans cette séance : la nécessité d'avoir un esprit critique et de développer des démarches pour compléter les informations que donne une œuvre est rappelée. La vision particulière que donnent les disciplines est évoquée. L'apport de connaissances sur le monde, nécessaires aux compétences de lecteur, est souligné.

9 Analyse des données recueillies

L'hypothèse de la recherche était de voir si le stéréotype des peuples pouvait devenir un objet d'étude. Les enseignants ont demandé pour cela aux élèves d'identifier les stéréotypes dans deux œuvres, de considérer leur dimension historique et de voir comment la compléter
En termes d'outillage, une définition du stéréotype a été construite avec les élèves qui leur a permis de le reconnaitre dans les textes : c'est une formulation générale, non nuancée (positive ou négative), partagée, partiellement fausse mais correspondant aussi à un fonctionnement normal de l'être humain. Les élèves ont contribué à la mise en place d'une procédure pour compléter la première vision qui leur était donnée d'un peuple : ils ont pris conscience que l'identification d'un stéréotype demandait d'aller chercher un complément d'informations. L'expérimentation a fait apparaître la dimension complémentaire de textes ou de supports divers. Les autres disciplines ont apporté des informations : l'histoire, la géographie, notamment, ont souligné l'évolution des peuples au fil des siècles. Elles ont permis de situer le texte dans le temps et en même temps de montrer la vie actuelle du peuple présenté dans l'album pour une perception finale plus juste et plus complète.

Comme la liste de référence n'offrait souvent qu'un album par pays représenté, le risque sans cette démarche était de réduire la vision du jeune lecteur à une vision unique et stéréotypée. Le poids de l'écrit donne une importance particulière à cette représentation pour l'élève qui peut facilement considérer qu'un peuple est conforme à l'image que lui en donne une œuvre. Il a donc été besoin de diversifier les approches et d'identifier les stéréotypes pour favoriser une approche plus critique et plus ouverte. La liste n'offrant pas cette possibilité, c'est dans les ressources interdisciplinaires du Socle commun que les enseignantes ont puisé. Le texte a été resitué dans son ancrage historique ; les élèves ont pris conscience qu'il correspondait à une époque donnée et que le peuple, entre-temps, avait évolué. La visée pragmatique du stéréotype a aussi été considérée. Quel effet cherchait-il à produire sur le lecteur ? La visée didactique de S. Lagerlöf a fait l'objet d'études dans les deux classes. De cette façon, le statut de l'écrit a évolué aux yeux des élèves, passant de celui de vérité à celui de support qui peut mentir, qui peut répondre à un dessein de l'auteur. Le rapport à l'écrit a ainsi évolué tout au long de l'étude. Les élèves ont relevé la volonté de S. Lagerlöf de donner une vision très positive, toujours positive même, ont-ils souligné, des Suédois.

Cette étude de l'œuvre a conduit les élèves à travailler sur les stéréotypes de peuples. Notons que cette approche est peu abordée en classe car les enseignants ont peur d'entrer dans une approche non consensuelle pouvant conduire à des polémiques. Les vrais débats sont laissés de côté. Généralement, la pratique de la classe interroge les élèves sur les caractéristiques d'un personnage qui sont relevées mais rarement rapportées aux valeurs et à l'image de l'autre qu'elles portent. Dans le passé, elle s'inscrivait donc dans un enseignement que l'on pourrait qualifier de moral.

> Trop souvent, les maîtres négligent l'enseignement moral pour l'enseignement civique, qui semble plus précis et plus concret, et ils oublient que l'enseignement civique ne peut avoir de sens et de valeur que par l'enseignement moral, car les constitutions qui assurent à tous les citoyens la liberté politique et qui réalisent ou préparent l'égalité sociale ont pour âme le respect de la personne humaine, de la dignité humaine[589].

Cette interrogation est très actuelle, à en croire le rapport *L'Enseignement de la morale* remis au Ministre de l'Éducation Nationale et aux débats qui agitent notre société[590]. La transmission des valeurs est un thème d'étude très fréquent mais qui se heurte souvent à

[589] JAURES J., *L'Enseignement de la morale,* La Dépêche de Toulouse, 3 juin 1892.

[590] Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale, *Pour un enseignement laïque de la morale,* 22 avril 2013.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

une approche mièvre ou à une esquive devant les vrais problèmes, quand ils surgissent dans les textes, et qui interpelle tout particulièrement l'enseignement de la littérature.

> Les enseignants sont souvent embarrassés dans la transmission des valeurs, soit qu'ils engagent les élèves dans des exercices intellectuels dont les retombées pratiques restent aléatoires, soit qu'ils transmettent ces valeurs dans l'ordinaire de la classe, sans être toujours certains que les élèves en aient compris l'importance. Dans ce cadre, il faut repréciser que ce qu'on appelle « valeur » comprend trois dimensions : une dimension intellectuelle (la valeur a un contenu cognitif), une dimension psycho-affective (elle a un prix, elle vaut quelque chose pour celui qui s'en réclame), une dimension conative (elle oriente et irrigue les conduites et les engagements). C'est dans ces trois directions qu'il faut orienter la transmission des valeurs à l'École : la première engage des contenus intellectuels qui trouveront à s'alimenter, par exemple, de l'étude de textes[591].

Les élèves doivent pouvoir confronter leurs jugements, s'exprimer sur des sujets polémiques, seul moyen de les former véritablement à l'exercice de la citoyenneté.

> Pour la formation du jugement moral, il est souhaitable de mettre en œuvre les études de cas et la méthode des dilemmes moraux, inscrits dans des situations concrètes et propices à l'apprentissage du raisonnement moral et aux pratiques langagières, la discussion et le débat argumenté, notamment[592].

Le stéréotype se prête particulièrement à une étude de ce type. En effet, parce qu'il reflète une vision réductrice et parfois très négative, mais toujours partielle et subjective, non fondée de l'Autre, le stéréotype interroge nos façons de lire un texte et plus largement notre rapport au monde. S'interroger sur lui conduit à s'interroger sur le fonctionnement de l'esprit humain et sur notre représentation du monde. Ceci est capital à faire découvrir aux élèves, dès leurs jeunes années. C'est le rapport à l'Autre qui est sous-jacent. C'est ainsi que F. Desmougin définit l'interculturel.

> Un sujet pour lequel communiquer revient à réajuster constamment (à l'aide de bribes culturelles manipulées par conformité, transgression, miroir, etc.) et à accepter l'idée d'une appropriation personnelle variable, qui génère conflits et coopérations[593].

L'élève doit faire l'expérience de la complexité du monde. C'est à ce prix qu'il peut devenir un sujet *transculturel.*

---

[591] *Ibidem*, p. 29.

[592] *Ibid*., p.35.

[593] DEMOUGIN F. « Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues », article consultable sur le site www.cairn.info/revue-ela-2008-4-page-411.htm, consulté le 06.05.2014.

> L'émergence d'un sujet devenu ainsi culturel, ou mieux *transculturel*, ne peut faire l'économie d'une expérience de la complexité, entre « continuisme » des cultures dans l'histoire et « différentialisme » du fait des rencontres, des conflits et des ruptures, entre des tendances à l'hybridation des formes de vie et de pensée et des tendances à l'homogénéisation des représentations à des fins de survie identitaire. Cette conscience de la complexité n'est certes pas confortable, elle déstabilise ; elle est pourtant nécessaire[594].

C'est dans la classe et tout particulièrement dans l'étude de textes - et de textes permettant une confrontation d'idées - que cette formation du jeune peut se faire.

> Le texte lu n'y sert pas à évaluer, à sanctionner une compétence de lecture, il apprend à penser, à se construire comme sujet dans l'espace classe[595].

L'élève doit pouvoir interroger le texte, affirmer son jugement, le faire évoluer. Mais pour cela, l'école doit éviter la censure bien-pensante et donner à lire des textes qui autorisent cette confrontation.

> *Continuer la culture*, c'est donc pour ce qui concerne la littérature (re)trouver une dimension transculturelle, redonner sa place au contenu, éviter la neutralisation bien-pensante, lutter contre l'évitement de penser, contre une société du « dressage », résister à toutes les formes d'emprise et de formatage fussent-elles « louables »[596].

Pour que l'image des autres puisse évoluer, pour que le stéréotype puisse être interrogé, la littérature a besoin également de l'apport des autres disciplines et des différents contextes dans lesquels l'élève évolue.

> Ce faisant, on fait apparaître l'importance des différents contextes : scolaire, social, symbolique, dans la construction identitaire de l'élève et le danger de laisser s'installer une certaine forme de « misère symbolique» induisant à terme l'exhibition des particularismes d'une part et le formatage intellectuel d'autre part[597].

C'est là que le Socle commun trouve toute sa place, dans le projet qui est le sien d'ouvrir à une culture humaniste en croisant les disciplines et les regards sur le monde. L'approche interdisciplinaire permet d'inscrire certaines façons de penser le monde et l'Autre dans une époque, et de faire donc des stéréotypes des pensées datées, perdant dès lors leur valeur de vérité générale. Comme nous l'avons dit dans notre travail, tous les stéréotypes ne se prêtent pas à cela. Il faut que le stéréotype procède d'un fait

---

[594] *Ibidem*.
[595] DEMOUGIN F. « La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes », consultable sur le site http://trema.revues.org/427; consulté le 13 juillet 2014.
[596] *Ibidem*.
[597] *Ibid.*

historique, ou bien qu'il se réduise à une vérité valable à une époque seulement pour que ce travail puisse être mené avec les élèves. L'histoire et la géographie ont été particulièrement utilisées par les enseignantes pour interroger la validité des informations apportées par le texte littéraire. Elles ont permis de nuancer la notion de stéréotype : celui-ci n'est pas toujours faux, comme étaient tentés de le croire les élèves durant leur expérimentation ; il peut donner des informations qui se révèlent être justes ou justifiées pour une période donnée. Le stéréotype donne donc une information partiellement vraie, datée, pas toujours fausse mais qui demande à être mise à distance et complétée.

Dans la recherche que nous avons menée, notre hypothèse était que le stéréotype pouvait devenir un objet d'étude et être identifié et complété. Les séquences menées par les enseignantes ont montré que cela était possible. Plusieurs paliers ont été franchis : les classes sont parvenues à donner une définition plus complète du stéréotype, elles l'ont reconnu dans un texte nouveau et se sont interrogées sur sa validité. Cette interrogation s'est étendue, plus largement, à tout texte écrit.

À la fin de la séquence, les travaux réalisés par les élèves avaient pour objectif d'identifier les stéréotypes restant leur mémoire. Ces productions ont montré que les stéréotypes qui demeuraient dans la mémoire des élèves étaient de deux ordres : littéraire tout d'abord (avec le personnage de Nils, réduit, et celui du lutin, qui reviennent très souvent dans les copies), et celui d'un peuple travailleur. Ce sont donc les stéréotypes relevés au fil des séances qui sont restés dans la mémoire des élèves. Les copies n'ont pas montré une modernisation du personnage ou de la situation. Il apparait donc que c'est ce qui a été relevé en cours qui est prégnant pour les élèves. Deux raisons peuvent expliquer cela : l'importance de l'écrit, qui demeure forte pour des élèves et en particulier pour des élèves jeunes, et tout spécialement en contexte scolaire. Le temps consacré à l'étude de la dimension merveilleuse dans les premières séances et la dernière, ainsi qu'aux trois séances intermédiaires sur les peuples, a visiblement fortement marqué les élèves. Le travail effectué dans ces séances était aussi plus scolaire : la situation finale d'évaluation, éminemment scolaire elle aussi, peut avoir conduit la classe à cette réponse, plus conforme à l'idée qu'elle se fait des attentes des enseignants. L'ouverture, le complément d'informations qui a été donné en fin de séquence ne se réduisait qu'à une heure : l'on peut émettre l'hypothèse que le temps a joué en faveur de cela. Nous voyons qu'il est important d'apporter une attention toute particulière à la didactique de cette ouverture et à son lien avec la mémorisation pour les

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

élèves. Le temps imparti, mais aussi les conditions favorables à une représentation scolaire de la tâche peuvent être utilement réinterrogés. Il aurait convenu de mettre en place des activités plus nombreuses et permettant une appropriation plus active de ces idées par les élèves.

Dans les travaux réalisés sur une autre œuvre, *Maman-Dlo,* les élèves ont été invités à manifester leur capacité à identifier le stéréotype. Dans cet album, les représentations passéistes de l'héroïne et de sa famille ont été relevées par les deux classes : la pauvreté, l'analphabétisme et la recherche du travail en Métropole ont semblé à la classe appartenir à une époque révolue, ou du moins à relever d'une image partagée mais partiellement fausse. L'objectif semble atteint et l'hypothèse initiale confirmée. Cependant, certaines réserves doivent être apportées: tout d'abord, celles que l'on peut légitimement avoir en considérant le débat interprétatif, mené collectivement. En effet, c'est un temps durant lequel les élèves s'entraînent les uns les autres à cette identification. La remise en question des stéréotypes, considérés comme des idées dépassées, simplistes, communes et réductrices, suppose de la part des élèves qu'ils soient capables de créer des inférences entre le texte et d'autres informations, extérieures à celui-ci. Cette compétence s'appuie donc sur une culture qu'ont les élèves, une connaissance du monde qui est inégale d'un élève à l'autre. Il serait intéressant à l'avenir de lancer une recherche complémentaire sur la capacité de tous les élèves à créer ces inférences, dans le cadre particulier de cette ouverture à l'Autre et d'une réflexion sur les stéréotypes, à un moment où cette capacité est requise, dans le cadre, notamment, de l'évaluation PISA, mais dont l'absence de maîtrise par une partie des élèves est déplorée. Un travail complémentaire sur le développement de ces capacités par chaque élève, avec des une approche et des évaluations individuelles, pourrait donc être mené.

CHAPITRE 6 :
Formation des enseignants

Cette expérimentation ouvre des perspectives également pour la formation des enseignants. Comme nous l'avons souligné ci-dessus, elles sont de plusieurs ordres : tout d'abord, il est important de sensibiliser les professeurs aux choix des œuvres et de les inciter à en donner aux élèves, dès leur plus jeune âge, qui permettent une confrontation réelle de leurs idées et qui posent des problèmes actuels. En cela, l'école, et tout particulièrement l'enseignement de la littérature, peuvent contribuer efficacement à la formation du citoyen.

Il est ensuite utile d'éveiller les jeunes lecteurs à la reconnaissance des stéréotypes. Ceci permet tout à la fois de leur montrer le fonctionnement de l'esprit humain et de les éveiller à un esprit critique. Pour cela, deux types de stéréotypes peuvent être utiles ; les stéréotypes littéraires, bases de l'apprentissage, et les stéréotypes de peuples, dont l'étude est essentielle pour comprendre la relation à l'Autre. La construction européenne, dans ce qu'elle change de notre relation aux autres peuples européens, peut être un bon prétexte pour cela. Les listes de référence, parce qu'elles sont proposées à tous les enseignants, sont de bons points d'appui. Mais comme en général, une œuvre seule parle d'un peuple, s'en tenir à cette représentation sans l'interroger ne ferait que renforcer les stéréotypes existants. Il est donc essentiel de faire de ceux-ci de véritables objets d'étude, chaque fois que cela est possible, c'est-à-dire chaque fois qu'ils se fondent sur un fait réel.

Le Socle commun peut constituer une aide pour cette étude. Les différentes disciplines sont invitées à se compléter, dans une visée humaniste. L'histoire et la géographie, notamment, peuvent apporter des connaissances complémentaires qui aident à comprendre l'écrit et l'image de l'Autre qu'il véhicule. La mise en réseau d'œuvres littéraires peut être un dispositif pertinent pour ouvrir une vision et nuancer l'image que l'on se fait de l'Autre.

Enfin, cette recherche traite de la didactique de la lecture. Au-delà du type d'œuvre à proposer et de son contenu, nécessairement complexe, la lecture développe l'esprit critique. Elle conduit le lecteur à interroger l'écrit, à ne pas lui accorder une foi aveugle,

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

pas plus qu'à un autre media. La visée de l'auteur gagne à être interrogée très tôt, ainsi que sa subjectivité. Les compétences de lecteur seront ainsi construites par les enseignants tout au long de leur scolarité. La lecture suppose la capacité de créer des inférences et d'utiliser la culture de l'élève. Pour cela, il est important que l'enseignant construise la culture nécessaire et entraîne l'élève à créer ces inférences. Or, la pratique du débat interprétatif, puis de la lecture méthodique est avant tout collective, comme nous l'avons dit. Cette dimension collective lui permet d'être modélisante, ce qui est très utile pour les élèves, et tout particulièrement pour les petits lecteurs ; mais il est très difficile, dès lors qu'elle est collective, de s'assurer que la pratique des inférences est effectuée par tous les élèves. Il sera utile donc en formation des enseignants de sensibiliser ces derniers aux différentes compétences nécessaires pour être un bon lecteur et à la notion d'inférence, et de chercher des dispositifs didactiques permettant de les développer.

Un travail sur les stéréotypes européens, pour finir, peut permettre à l'école, au-delà de sa participation au monde de demain, en initiant les élèves à ses problématiques, de renforcer des compétences de lecture peu travaillées. Tout particulièrement, la dimension morale de la lecture, réinterrogée par sa dimension laïque, devrait faire l'objet d'une attention en formation initiale et continue. Les différentes visions que les élèves ont des autres doivent être confrontées, dans une attention à sa propre culture et à celle des autres. L'élève de demain doit être doté de compétences de lecture qui lui permettent d'interroger le monde et sa vision des Autres et de lui-même.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Conclusion générale

Notre recherche a eu pour visée l'étude de l'image des Européens dans la liste de référence destinée au cycle 3 du primaire. Pour mener à bien cette étude, nous avons étudié dans un premier temps la place des stéréotypes et la nature de ceux qui sont présents dans les œuvres de la liste de référence de cycle 3.

Il est apparu que les stéréotypes sociaux concernant les peuples sont très présents dans cette liste. La vision de l'Autre est très souvent réductrice et simplifiée. Elle fige l'image d'un peuple sur une caractéristique liée à une époque donnée ou à un fait historique précis. La construction européenne n'a pas modifié les stéréotypes de ces peuples. La liste de référence présente des œuvres qui en sont pétries.

Bien sûr, ces stéréotypes peuvent paraître fondés dans le temps quand ils concernent, par exemple, les Allemands, liés à la Seconde Guerre mondiale: le poids de l'histoire existe encore dans la réalité sociale pour une partie de la population. Pour les jeunes, c'est une réalité qui leur est souvent rappelée dans les films.

Mais la présentation de ces stéréotypes, à un moment où l'on prône l'ouverture aux Autres, à leurs cultures, paraît paradoxale : en effet, elle enferme les élèves dans des représentations réductrices et qui les empêchent d'avoir une idée juste du monde. À leurs yeux, les Autres sont figés dans une situation, une époque. Ils sont souvent présentés comme plus faibles. Cette posture de supériorité inhérente à cette lecture peut conduire ces jeunes lecteurs à être de moins en moins attentifs au mouvement du monde, à sa vraie réalité, et les confine dans l'erreur. Si d'autres lectures, organisées en réseaux thématiques, ne viennent pas enrichir cette vision, le jeune lecteur peut rester dans un monde fictif, coupé de la réalité. Le stéréotype, parce qu'il date et ne présente pas la réalité actuelle, peut devenir dès lors un mensonge pour le lecteur.

Les œuvres de la liste de référence présentent aussi des stéréotypes littéraires: les jeunes héros sont dotés de traits propres aux contes dans lesquels ils s'inscrivent. La littérature de cette liste présente donc deux types de stéréotypes qui demandent des traitements particuliers. En effet, si le stéréotype social est souvent considéré comme négatif, préjudiciable à une bonne relation avec les autres, le stéréotype littéraire, lui, est réhabilité et considéré comme un véritable outil pour les enseignants. Il joue un rôle

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

important dans la lecture, permettant aux élèves de jauger le niveau d'innovation d'un texte et de comprendre comment il tisse des liens avec d'autres textes. Il participe à l'acquisition d'une culture, par la maîtrise de schèmes généraux simplistes largement partagés et, somme toute, indispensables pour la réussite scolaire. Le stéréotype littéraire, sorti de la défiance et du mépris dans lesquels il avait été longtemps tenu, commence à être reconnu comme un outil dont les enseignants peuvent se servir pour installer des notions chez leurs élèves, comme celle, par exemple, de personnage littéraire dont on retrouve les traits dans les différents récits : petit, souvent orphelin (ou dont un membre de la famille est absent), et rusé. Les jeunes lecteurs rencontreront tout au long de leur scolarité des œuvres littéraires qui joueront avec ce stéréotype, et auront besoin de lui pour les interpréter.

Le Socle commun a donné une place nouvelle aux stéréotypes : en effet, il constitue une culture partagée par tous les élèves. Dans le monde scolaire, pour qu'elles soient constituées d'éléments reconnaissables par tous, les notions doivent être réduites à certains de leurs éléments, simplifiées. Le stéréotype dès lors devient un élément incontournable : reconnaissable par tous, il participe à cette culture commune. Être nourri de stéréotypes littéraires devient donc un palier vers la connaissance, palier appelé, certes, à s'enrichir et à se complexifier au cours des études suivantes, mais constitué déjà des éléments qui permettent à l'élève d'être reconnu dans une société donnée et d'éprouver un sentiment d'appartenance à un groupe culturel.
La relation pédagogique qui se met en place dans une séquence joue aussi un rôle important dans l'étude des œuvres. Nous avons observé que les stéréotypes des enseignants et des élèves sont des constituants essentiels de la réception de l'œuvre. Nous pouvons, en effet, distinguer deux types de stéréotypes : ceux des œuvres, stéréotypes que nous qualifierons de « passifs » car présents mais pouvant faire l'objet, ou non, d'une étude spécifique, et ceux des enseignants et des élèves, stéréotypes que nous dirons « actifs » car à l'œuvre dès que s'initie un temps de classe. Les premiers peuvent être ignorés dans l'approche de l'œuvre. Les seconds jouent toujours un rôle important, car, quels que soient les thèmes privilégiés dans l'œuvre, ils interfèrent sans cesse entre l'œuvre et l'élève, par le biais, notamment, des dispositifs didactiques choisis par les enseignants et qui orientent la lecture. Ces choix induisent un sens qui n'est jamais neutre.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Un des objectifs de l'analyse des séquences réalisées par les enseignants était d'étudier les stéréotypes dont ils étaient porteurs. Mais les enseignantes ont été avares de renseignements sur leurs véritables jugements concernant les peuples et les évènements historiques. Les discours qu'elles ont tenus ont chaque fois véhiculé des propos très stéréotypés, correspondant à l'image qu'ils se font de l'attente sociale à leur égard. Les interventions des enseignantes étaient donc très proches et n'ont pas permis de distinguer ce qu'elles pensaient véritablement. Leurs paroles, qui n'ont jamais été totalement libres, ont traduit leur appartenance à l'Éducation Nationale, ont valorisé essentiellement cette image et ont traduit un sentiment fort d'appartenance à ce groupe. L'image d'elles qu'elles ont voulu donner est celles de professionnelles, et le langage qu'elles ont tenu était conforme à cela.

Lorsqu'on analyse des séquences de lecture en classe, l'on s'accorde à penser que les choix didactiques des enseignants sont essentiels. L'on s'attendait en commençant cette recherche à l'apparition d'une relation forte entre la volonté de ces enseignantes de combattre des stéréotypes sociaux réducteurs et la mise à distance de ces stéréotypes par les élèves. Il n'en a pas été ainsi. Les enseignantes n'ont pas manifesté ce souci dans les séquences qu'elles nous ont remises, et cependant la remise en question de certains stéréotypes sociaux a été observée. Les questionnaires donnés aux élèves en fin d'année ont révélé que ceux-ci ne se font pas tous l'écho de stéréotypes sur les peuples. Si les stéréotypes apparaissent résistants chez certains d'entre eux, beaucoup émettent un jugement plus personnel. L'on peut en déduire que le discours nuancé des enseignantes, le travail interdisciplinaire qu'elles ont mené en littérature et histoire et les personnages présents dans l'œuvre, notamment celui du jeune Allemand sympathique, ont permis cette prise de recul par les élèves.

Notre recherche comporte cependant quelques limites que nous voudrions signaler : elle n'a été menée que d'un point de vue français, même si quelques éclairages ont été donnés sur les pratiques d'autres pays et principalement de la Grèce. Notre expérimentation a aussi été limitée au travail sur trois albums, dont l'un a été choisi par la majorité des enseignantes avec lesquelles nous avons travaillé. L'approche menée pour cet album, *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche,* a montré le choix, particulier et un peu restreint, du devoir de mémoire, dans la volonté d'éviter une fracture de l'ignorance dans la société.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Dans la seconde partie de notre recherche, nous avons observé quels étaient les stéréotypes présents dans les séquences d'œuvres comportant un personnage européen. Spontanément, quand l'œuvre s'y prête, c'est le stéréotype littéraire qui y figure : la raison en est qu'il sert de base à l'apprentissage, à la reconnaissance des genres, par exemple, et est exempt de toute portée polémique. Les enseignants hésitent, en effet, à proposer dans leurs classes des textes polémiques. C'est un constat qui est fait fréquemment dans les classes et qui entrave la formation de l'élève comme citoyen.

Il faut noter que la liste de références propose un certain nombre d'œuvres avec des images d'Européens. Nous avons souligné tout au long de notre recherche que souvent, une seule œuvre aborde un peuple. Il n'est donc pas possible de compléter l'approche. La vision en est le plus souvent stéréotypée.

Or, le stéréotype des peuples, idéologique, est à la fois perçu négativement, rejeté et d'une très grande ténacité. Il est extrêmement difficile de le faire disparaître, car il correspond à un fonctionnement normal de l'esprit humain. Ses origines sont différentes : soit il procède d'un fait historique soit au contraire de nulle part. Nous avons postulé dans le premier de ces cas qu'il pouvait devenir un véritable objet d'étude, et qu'il était possible de permettre aux classes de l'identifier. L'expérimentation menée a montré que cela était possible et que les classes pouvaient acquérir des compétences dans l'identification des stéréotypes. En comprenant d'où ils viennent et quelles en sont les caractéristiques, les élèves ont été conduits à chercher des façons, non de le faire disparaître, mais de les compléter, pour une vision plus vraie, plus complète, plus nuancée de l'Autre.

Ceci pose la question des compétences de lecture et de la posture du lecteur. Les élèves ont acquis au fil de ses séances un esprit critique à l'égard du support écrit et de l'information, perçue comme potentiellement fausse ou du moins à compléter. Le développement de compétences de lecture interrogeant la vision de l'Autre a souligné la nécessité pour l'élève d'être doté de connaissances culturelles sur le monde, seules capables de lui permettre cette mise en perspective.

Le lecteur qui développe ces compétences devient un lecteur transculturel, capable de confronter les images qu'il reçoit des Autres et du monde, dans une démarche critique. Cette recherche ne fait que commencer. Le grand défi de l'Europe, de sa construction autour de sa devise « l'unité dans la diversité » sollicitera d'autres réflexions sur la littérature de jeunesse. La question, capitale, des valeurs dans l'étude des œuvres, de la formation morale des élèves demandera à être poursuivie. Le développement de

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

compétences transculturelles continuera aussi à être sollicité, dans un monde qui donne une grande place aux relations à l'Autre et à leur maîtrise par les jeunes.

Une autre littérature, présentant autrement les peuples qui la composent, verra sans doute le jour. D'autres listes de référence seront proposées. L'étude des stéréotypes, qui ne pourront qu'évoluer avec cette réalité nouvelle, appellera d'autres travaux, destinés à compléter le nôtre. Il sera intéressant de voir comment ces images de peuples se modifieront, quelle place elles prendront dans la construction de l'Europe de demain, plus unie peut-être, mais sans aucun doute différente, et quelles nouvelles compétences de lecture elles solliciteront.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

1. Ouvrages généraux

ABDALLAH-PRETCEILLE M., *L'Éducation interculturelle,* PUF, 1999.

ABRIC J.-C. (dir.) *Pratiques sociales et représentations*, PUF, 1994.

AMIEL M., « Des conditions à réunir pour de vrais échanges », in *Éducation à l'Europe,* Cahiers Pédagogiques n°442, 2006.

AMOSSY R., « La force des évidences partagées », *ELA*, n°107, 1997.

AMOSSY R, « Stéréotype », in Charaudeau P. et Maingueneau D., *Dictionnaire d'analyse du discours,* Seuil, 2002.

AMOSSY R., « Stéréotypie et argumentation », in Goulet A. (dir.) *Le Stéréotype. Crise et transformations,* Presses universitaires de Caen, 1994.

AMOSSY R., « Stéréotype et identité », in *Stéréotypes et alentours*, revue de didactologie des langues-cultures, *ELA*, Paris 1997.

AMOSSY R., *Les Idées reçues Sémiologie du stéréotype,* Nathan, 1991.

AMOSSY R. et HERSCHBERG-PIERROT A., *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société,* Nathan, 2011.

AMOSSY R. et MORFAUX L.M., *Vocabulaire de la philosophie et des sciences,* Armand Colin, 1980.

AMOSSY R. et ROSEN E., *Les Discours du cliché,* Société d'édition d'enseignement supérieur, 1982.

ARENILLA L., GOSSOT B., ROLLAND M.-C. et ROUSSEL M.-P., *Dictionnaire de pédagogie,* Bordas, 2004.

ARMAND A., « Enseigner la littérature-enseigner l'histoire : entre compagnonnage et rivalité », in *Histoire et Littérature. Regards croisés : enseignement et épistémologie,* colloque organisé par l'IFE à Lyon en mai 2011.

ARON P., SAINT-JACQUES D., VIALA A., *Le Dictionnaire du littéraire,* Presses Universitaires de France, 2002.

ASTOLFI J.-P., *«* Trois paradigmes pour les recherches en didactique », in *Revue française de pédagogie,* n°103, 1993.

AUDIGIER F., « D'expériences en savoirs, former les futurs citoyens », in *Éducation à l'Europe, Cahiers Pédagogiques* n°442, 2006.

AUDIGIER F., « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question. Entre les définitions officielles et les constructions des élèves », in *Spirale,* n°15, 1995.

BAPTISTE L., « Pratique littéraire de l'écriture à l'école primaire, qu'est ce qui est en jeu ? », in *La Littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques*, *Le Français aujourd'hui* n°149, 2005.

BARBIER J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action,* PUF, 1996.

BARBIER R., *La Recherche-action dans l'institution éducative,* Gauthier-Villars, 1977.

BARTHES R., « La méthode de l'histoire littéraire », in *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Hachette, 1965.

BARTHES R., *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire,* Hachette, 1965.

BARTHES R., *Mythologies,* Paris Seuil, 1975.

BARTHES R., *Sade, Fourrier, Loyola,* Paris Seuil, 1971.

BATAILLE M., « Une formation à l'analyse des pratiques par la recherche », in Mesnier P.M. et Missotte P., *La Recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer,* L'Harmattan, 1996.

BENTOLILA A., « Apprendre à lire et apprendre à enseigner la littérature », in *Éducation à l'Europe, Cahiers Pédagogiques* n°442, 2006.

BERNIÉ J.-P., « Les situations différées de Francis Ruellan : fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation » in Reuter Y. (dir.), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan,* Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

BERNIÉ J.-P., « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive " : un apport à la didactique comparée ? », in *Revue Française de Pédagogie,* n°141, 2002.

BERNIE J.-P., « L'intertextualité, un univers de scribes? Une perspective bakhtinienne pour l'inscription sociale de la littérature », in Actes du colloque *Langages et significations*, Centre pluridisciplinaire de Sémiolinguistique Textuelle, Université de Toulouse-Le Mirail, Albi 2003.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

BERNIÉ J.-P., JAUBERT M. et REBIÈRE M., « L'hypothèse, " communauté discursive" : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? », in *Cahiers de Théodile,* n°4, 2003.

BERNIÉ J.-P. et GOIGOUX R., « Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? », in *Lettre de l'AIRDF,* n°36, 2005.

BIAGIOLI N., « Le stéréotype, entre didactique des langues et didactique des disciplines », *Le langage et l'homme, Revue de didactique du français*, 2010.

BIEDERMANN A. et TOMASI T., *Idéaux pédagogiques européens*, Nouveaux Classiques Larousse, 1975.

BOILEAU N., *Art poétique,* Garnier, 1861.

BOIRON V., *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle,* Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris V, 2004.

BOUILLOT V., « Littérature au lycée : territoires, valeurs, appartenances… », *Éducation à l'Europe, Cahiers Pédagogiques*, n°442, 2006.

BOURDIEU P. et CHARTIER R., « La lecture: une pratique culturelle » in Chartier R., *Pratiques de la lecture,* Petite Bibliothèque Payot, 2003.

BOURDIEU P., *Les Règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire,* Éditions Points, 1998.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement,* Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture,* Éditions de Minuit, 2008.

BOUVIER B. et ROCH-VEIRAS S., « À quoi servent les connaissances sur les cultures étrangères des enseignants? » in Condei C., Dufays J.-L., Lebrun M., *L'Interculturel en francophonie, Représentations des apprenants et discours des manuels,* Proximités E.M.E., 2006.

BOYER H., « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », *ELA*, 2001.

BRONCKART J.-P. et SCHNEUWLY B., *Vygotsky aujourd'hui,* Delachaux et Niestlé, 1985.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

BROSSARD M. et FIJALKOW J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*, Presses Universitaires de Bordeaux, 1998.

BRUNER J., *Le Développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, PUF, 1983.

BRUNO G., *Le Tour de la France par deux enfants,* Belin, 1877.

BUTLEN M., « La Littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution », in *La Littérature des enfants fait école, École des lettres* n° 4, 2012.

BUTLEN M. et DUBOIS-MARCOIN D., « La Littérature de jeunesse : repères, enjeux, pratiques »*, Le Français aujourd'hui*, n°149, 2005.

BUTLEN M., « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? », in Butlen M. et Dubois-Marcoin D., *La Littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques*, *Le Français aujourd'hui* n°149, 2005.

BUTLEN M., *Les Voies de la littérature au cycle 2, SCEREN CRDP de Créteil, 2008.*

CANVAT K. et LEGROS G., *Les Valeurs dans/de la littérature,* Diptyque, Presses Universitaires de Namur, 2004.

CANELAS-STREVISI S., MORO C., SCHNEUWLY B. et THEVENAZ T., « L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe », in *Repères* n°20, 2013.

CHAMPY P. et ETEVE C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 2005.

CHARAUDEAU P., *Petit traité de politique à l'usage du citoyen,* Vuibert, 2008.

CHARTIER A.-M. et HEBRARD J., *Discours sur la lecture,* Fayard, 2000.

CHERVEL A., « L'histoire des disciplines scolaires », in *Histoire de l'Éducation,* n°38, 1988.

COLLES L., DUFAYS J.-L., THYRION F., *L'Interculturel en francophonie, Vol. 1. Problématique générale,* Cortil-Noirmont, EME, Didactiques, 2006.

CONDEI C., « Le discours sur le monde de l'autre dans les manuels roumains de F.L.E. La construction des représentations collectives » *in* Condei C., Dufays J.-L., Lebrun M., *L'Interculturel en francophonie, Représentations des apprenants et discours des manuels,* Proximités E.M.E., 2006.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

CONNAN-PINTADO C., GAIOTTI F. et POULOU B., *L'Album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2008.

COSTE D., *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures ?,* Didier Érudition, 1997.

CRAHAY M., « Qualitatif-Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? », in Paquay L., Crahay M. et De Ketele J.-M., *L'Analyse qualitative en éducation*, De Boeck, 2006.

CZARNY N., « Liaison CM2/6ème texte et image : lecture d'un album, *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer », École des Lettres, n°1, juillet 2002.

DE CARLO M., « Stéréotype et identité » *ELA*, n°107, 1997.

DEDIEU T., *Yakouba*, Seuil Jeunesse, 1999.

DE KETELE J.-M. et MARY C., « Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? » in Paraguay L., Crahay M. et De Ketele J.-L., *L'Analyse éducative en éducation,* Bruxelles, De Boeck, 2006.

DE KETELE J.-M. et ROEGIERS X., *Méthodologie du recueil d'informations,* De Boeck Université, 1996.

DE LASA C. et SOLE VENDRELL C., *Le Grand voyage de Nils Holgersson d'après l'œuvre originale de Selma Lagerlöf,* Bayard jeunesse, 2004.

DELORME C., *De l'animation pédagogique à la recherche-action, perspectives pour l'innovation scolaire,* Lyon, Chronique sociale, 1982.

DEMOUGIN F., « À propos de *Otto* Quelle lecture littéraire à l'école ? », in *Lire écrire à l'école*, SCEREN, n°24, 2004.

DEMOUGIN F., « Continuer la lecture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues », in *ELA*, n°152, 2008.

DEMOUGIN F., « Quelle lecture littéraire à l'école? » in *Lire écrire à l'école*, SCEREN, n°24, 2008.

DEL PUP H., « Dans les manuels de géographie », in *Éducation à l'Europe, Cahiers Pédagogiques* n°442, 2006.

DE SAINT-EXUPERY A., *Terre des hommes,* Gallimard, 1939.

DEWEY J., *Comment nous pensons ?*, Paris Flammarion, 1931.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

DION P., *Arts et littérature de la Shoah,* n° 968, TDC, SCEREN, 2009.

DOLZ J. et SCHNEUWLY B., « Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement », in *Repères*, n°15, 1997.

DOMINICY M., « Les stéréotypes et la contagion des idées », in *Langue française,* n°123, 1999.

DUBOIS J., *L'Institutionnalisation de la littérature,* Labor, 2005.

DUBOIS-MARCOIN D, LE MANCHEC C. et DELAHAYE C., « Le paradoxe du lecteur », in *La Littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques*, *Le Français aujourd'hui* n°149, 2005.

DUBOST J., « Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action », in *Connexions,* n°43, 1984.

DUCANCEL G. et DABENE M., « Didactique des disciplines », in *Repères*, n°20, 1999.

DUFAYS J.-L., « La Dialectique des valeurs: le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », in Canvat K. et Legros G., *Les Valeurs dans/de la littérature,* Dyptique, Presses Universitaires de Namur, 2004, p. 119.

DUFAYS J.-L, « La lecture littéraire, des " pratiques du terrain" aux modèles théoriques », in *La Réception des textes littéraires,* LIDIL n°33, 2006.

DUFAYS J.-L., « Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international », in Louichon B. et Rouxel A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* Paideia, Presses universitaires de Rennes, 2010.

DUFAYS J.-L., « Stéréotypage et Didactique du français : histoire et état d'une problématique », *ELA,* n°107, 1997.

DUFAYS J-L., « Stéréotyper, suspendre, rouvrir : le chantier sans fin de la lecture et de l'apprentissage », in *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnement ordinaire et mises en scène*, L'Harmattan, 2007.

DUFAYS J.-L. et KERVYN B., « Le stéréotype, un outil modélisé pour quelles pratiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire », Éducation et didactique, 2010.

DUFAYS J.-L., *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Presses Universitaires de Louvain, 2007.

DUFAYS J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire,* Mardaga, 1994.

DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe,* De Boeck, 2005.

ECO U., *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, 1985.

ELGAN E., « L'Europe à dos d'oie » in *L'Histoire* n°337 décembre 2008.

FLAUBERT G., *Le Dictionnaire des idées reçues*, Livre de Poche, 1997.

FRANCK A., *Le Journal,* Éditions Zacharopoulos*, Athènes,* 1983 (adaptation),εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1983

FRANCK R., *Une idée fausse est un fait vrai- Les stéréotypes nationaux en Europe,* coordonné par Jeanneney J.-N., Odile Jacob, 2000.

FRANCOIS F., *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation,* L'Harmattan, 1998.

GAUTHER B., « Lexique », in *Recherche sociale,* Presses de Université du Québec, 1984.

GEAT M., « Zola et la littérature d'enfance », in *Quelle littérature pour l'enfant de demain en Europe ?,* Colloque CFP Aquitaine, 2012.

GUILLAUME I., *Regard croisés de la France, de l'Angleterre et des États-Unis dans les romans pour la jeunesse (1860-1914). De la construction identitaire à la représentation d'une communauté internationale,* Paris, Champion, 2009.

HAMELINE D., « Transformer l'école: une topique des contradictions vives », in Bronckart J.-P. et Gather Thurler M., *Transformer l'école,* De Boeck, Bruxelles, 2004.

HAMON P., *Texte et idéologie,* Paris, PUF, 1984.

HAZARD P., *La Pensée européenne au XVIIe siècle de Montesquieu à Lessing,* Éditions contemporaines, 1949.

HORELLON-LA FARGE C. et SERGE M., *Sociologie de la lecture,* Éditions La Découverte, 2003.

HESS R., *La Pédagogie institutionnelle aujourd'hui,* Paris, Éditions universitaires, 1975.

ISER W., *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, 1985.

JAURES J., *L'Enseignement de la morale, La Dépêche de Toulouse*, 3 juin 1892.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

JAUSS H.-R., *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978.

JEANNENEY J.-N., *Une idée fausse est un fait vrai. Les stéréotypes nationaux en Europe*, Odile Jacob, 2000.

JODELET D., « Les représentations sociales : un domaine en expansion », in *Les représentations sociales*, *Sociologie d'aujourd'hui*, PUF., 1989.

JOUVE V., « L'autorité textuelle »*,* in Canvat K. et Legros G., *Les Valeurs de/dans la littérature,* Presses Universitaires de Namur, 2004.

JOUVE V., *La Poétique des valeurs,* PUF, 2001.

JOUVE V., *La Lecture,* Hachette, 1993.

JOUVE V., *L'Effet-Personnage dans le roman,* PUF, 1992.

KERVYN B., *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire,* Université catholique de Louvain, Thèse soutenue le 8 décembre 2008.

KIBEDIVARGA A., *La Théorie de la littérature,* Éditions Picard, 1981.

KLEIBER G., *La Sémantique du stéréotype*, PUF, 1990.

KLEIBER G., « Prototype, stéréotype : un air de famille ? », in *DRLAV* n°38, 1988.

KOREN R., « Argumentation, enjeux et pratique de l' "engagement neutre " : le cas de l'écriture de presse »*, Semen* n°17, 2004.

KOREN R., « Énonciation et responsabilité dans les médias », *Semen*, n°22, 2006.

LA FONTAINE J., *Fables*, 1968-1994.

LANDSHERE V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation,* Liège, 1975.

LANGLADE G., « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexion sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », in *Tréma,* n°19, 2002.

LE BOTERF G., *La Recherche-action, une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux ?*, Presses universitaires du Québec, n°90, 1983.

LE FUSTEC A. et SIVAN P., « Lectures sans esquives », in *Le Français aujourd'hui,* n°145, 2004.

LEYENS J.-P., YZERBYT V. et SCHADRON G., *Stéréotypes et cognition sociale,* Mardaga, 1996.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

LEYENS J.-P., *Sommes-nous tous racistes?* , Mardaga, 2012.

LINTVELT J., *Essai de typologie narrative,* Corti, 1989.

LIPPMANN W., *Public Opinion,* New York, Pelican Books, 1946.

LOUICHON B. et ROUXEL A. (dir.), *La Littérature en corpus, Corpus implicites, explicites, virtuels,* Documents Actes et rapports pour l'éducation, 2009.

LOUICHON B. et ROUXEL A., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* Paideia, Presses universitaires de Rennes, 2010.

MAINGUENEAU D., *Les Termes clés de l'analyse du discours,* Seuil, 1996.

MAINGUENEAU D., *Éléments de linguistique pour le texte littéraire,* Dunod, 1986.

MAINGUENEAU D., *Le Contexte de l'œuvre littéraire,* Dunod, 1993.

MALHOS M.-F., « Former les enseignants », in *Éducation à l'Europe,* Cahiers Pédagogiques n°442, 2006.

MANESSE D., HARDY M., ROMIAN H. et DABENE M., « Points de vue sur la recherche-action », in *Repères,* n°20, 1999.

MANNONI P., *Les Représentations sociales,* Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 7e édition, 1998.

MARCOIN F., « Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et perspectives », in *La Littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques*, *Le Français aujourd'hui* n°149, 2005.

MARGARITO M., *Stéréotypes et alentours, ELA,* n°107, 1997.

MARGHESCOU M., *Le Concept de littérarité, Critique de la métalittérature*, Kimé, 2009.

MARTIN S. et C., *Quelle littérature pour la jeunesse ?*, Klincksieck, 2009.

MEIRIEU P., *Apprendre … oui mais comment ?* Paris ESF, 1989.

MERLE P., *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris La Découverte, 2002.

MIALARET Y., *Les Méthodes de recherche en sciences de l'éducation,* PUF, 2004.

MICHAUX C., « Proverbes et structures stéréotypées », in *Langue française,* n°123, 1999.

MISTRAL L., *La Fabrique de filles*, Syros Amnesty, 2011.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

MORAND Brigitte, « Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement: interprétations, représentations », in *Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement,* Tréma n°28, 2009.

MOSCOVICI S., *Des représentations collectives aux représentations sociales, Sociologies d'aujourd'hui*, 1989.

NAKOU L., *L'Enfer des gosses. Douze récits du temps de misère*, Lausanne, Ed. Spec, 1946.

NIERES-CHEVREL I., « La transmission des valeurs et les ruses de la fiction: petite mise en perspective historique », in *Littérature de jeunesse, incertaines frontières,* Colloque de Cerisy, Gallimard Jeunesse, 2005.

NIÈRES-CHEVREL I., *Introduction à la littérature de jeunesse,* Didier jeunesse, 2009.

NIKOU D., *L'Interculturel comme moyen de motivation et d'éducation des apprenants grecs,* sous la direction de Henri Boyer, Université Paul Valéry Montpellier III, 1999.

OCDE, *De nouveaux défis pour la recherche en éducation,* Éditions de l'OCDE, 2003.

PARAQUAY L., CRAHAY M. et DE KETELE J.-M., *L'Analyse qualitative en éducation,* De Boeck, 2006.

PAVEL T., *La Pensée du roman*, Gallimard, 2003.

PERRENOUD P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris ESF, 1999.

PERRENOUD P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris ESF, 1999.

PERRIN-GLORIAN M.-J. et REUTER Y., *Les Méthodes de recherche en didactique,* Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

PERROT J., *Mondialisation et littérature de jeunesse,* Éditions du Cercle de la librairie, 2008.

PERROT J., *Du jeu, des enfants et des livres,* Éditions du Cercle de la Librairie, 1987.

PETIT M., *Éloge de la lecture. La construction de soi,* Belin, 2002.

PICARD M., *La Lecture comme jeu,* Éditions de Minuit, Collection Critique, 1986.

PIEGAY-GROS N., *Le Lecteur,* Flammarion, 2002.

PINGAUD B. et BARREAU J.-C., *Pour une politique du livre et de la lecture,* Dalloz, 1982.

PLANTIN C., *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*, Ed. Kimé, 1993.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

POSLANIEC C., *La Bande Dessinée « jeunesse »,* École des Lettres, n°7, 1999.

POULET G., « Lecture et interprétation du texte littéraire », in *Qu'est-ce qu'un texte ?,* Corti, 1975.

PROPP V., *Morphologie du conte*, Points Seuil, 1970.

PUREN C., « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures », *ELA* n° 140, 2005.

PUTNAM H., *«* Signification, référence et stéréotypes *»,* in *Philosophie,* n°5, 1985.

QUET F., « Les mirages de l'interprétation. Quelques remarques sur l'introduction d'un programme de littérature au cycle 3 », in *Les Cahiers du lire-écrire à l'école,* n°1, 2007.

QUIROGA H., *Cartas de un cazador,* Arca editorial, 1977.

RAYNAL P. et RIEUNIER A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés,* ESF, 1997.

REUTER Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques,* De Boeck 2007.

REY A., *Le Lexique : images et modèles. Du dictionnaire à la lexicologie,* Colin, 1977.

RICOEUR P., *L'Identité narrative, Esprit*, 1988.

RIFFATERRE M., *Essai de linguistique structurale*, Flammarion, 1970.

RIFKIN J., *Le Rêve européen,* O. Jacob, 2005.

ROMAINVILLE M., *Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation,* Forum Pédagogie, 1998.

ROPÉ F. et TANGUY L., *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise,* L'Harmattan, 1994.

ROUXEL A., *Enseigner la lecture littéraire,* Presses Universitaires de Rennes, 1997.

ROUXEL A., *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature,* Presses universitaires de Rennes, 2004.

ROUXEL A., LEBRUN M. et VARGAS C., *La Littérature à l'école, enjeux, résistances et perspectives,* Publications de l'université de Provence, 2007.

SCHAPIRA C., *Les Stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Ophrys, 1999.

TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*, Hatier, 2002.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

TAUVERON C., « La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements », in *Actes de l'Université d'automne*, 2012.

TAUVERON C, « L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école », in *Les Actes de la DESCO, La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements,* CRDP de Versailles, 2002.

TAUVERON C, « Comprendre et interpréter les textes à l'école », in *Repères* n°19, 1 999.

TAUVERON C., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de l'écriture ?*, Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire des 4 et 5 décembre 2003.

TISSERANT P. et WAGNER A.L., « Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires », rapport réalisé pour la HALDE, 2008.

TODOROV T., *La Littérature en péril*, Flammarion, 2007.

TODOROV T., *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Seuil, Points Essais, 2004.

TODOROV T., *Qu'est-ce que le structuralisme ?* Points Essais, 1991.

TUTIAUX-GUILLON N., « Europe scolaire, Europe réelle », in *Éducation à l'Europe*, Cahiers Pédagogiques n°442, 2006.

ULMA D., « La Littérature de jeunesse pour ouvrir l'école primaire à l'Europe », in *Éducation à l'Europe,* Cahiers Pédagogiques n°442, 2006.

UNGERER T., *A la guerre comme à la guerre,* Petite Bibliothèque de l'École des loisirs, 1991.

VAN DER LINDEN S., « L'album en liberté », in Nières-Chevrel I., *Littérature de jeunesse, incertaines frontières,* Gallimard jeunesse, 2005.

VANPOUILLE P-E., « L'Europe au service du projet d'établissement », in *Éducation à l'Europe,* Cahiers Pédagogiques n°442, 2006.

VEYRAT-Masson I., « Les stéréotypes nationaux et le rôle de la télévision », in *Hermès* 5/6, 1989.

VIALA A., « Le littéraire, son enseignement et le social », in *Le Français aujourd'hui,* n°145, 2004.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

VIGNER G., *Du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture,* CLE international, 1979.

VRETTAKOS Nikiforos, *Le Temps et le fleuve,* Éditions Diphros, Athènes, 1957.

VUJOVIC A., « La civilisation française dans les manuels de F.L.E. utilisés en Serbie » in Condei C., Dufays J.-L., Lebrun M., *L'Interculturel en francophonie, Représentations des apprenants et discours des manuels,* Proximités E.M.E., 2006, p.139.

2. Textes fondamentaux

Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen, 1789.

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 1948.

Charte des Droits fondamentaux de l'Union Européenne, Journal Officiel des Communautés européennes, 18 décembre 2000.

3. Textes officiels de l'Éducation Nationale

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir,* SCEREN CNDP, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir. Le Socle commun des connaissances et des compétences,* décret du 11 juillet 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Maîtrise de la langue française, Littérature à l'école, Liste de référence 2007 des œuvres de littérature pour le cycle 3.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel, Hors-série n°3 du 19 juin 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Une culture littéraire à l'école, Littérature à l'école, Ressources pour le cycle 3,* 2008.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?,* SCEREN CNDP, 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Les dix compétences de l'enseignant*, Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Morale laïque Pour un enseignement de la morale,* Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque, 22 avril 2013.

Rapports IGEN :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, rapport IGEN, *L'Apprentissage de la lecture à l'école primaire,* 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, rapport IGEN, *Les Acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école* ?, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Rapport IGEN, *Les Livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis,* 2007.

4. Autres documents

Observatoire national de la lecture*, L'Apprentissage de la lecture à l'école primaire*, novembre 2005.

5. Manuels scolaires

BULHER V. et alii, *Maîtrise de la langue, CM2, Les couleurs du français*, Hachette Éducation, 1999.

COURTOIS M.-C.. et alii, *A mots contés, Lecture et expression, CM2*, Belin.

DEMONGIN Ch., (dir.), *Mille-feuilles, Français CM2,* Nathan, 2013.

NEMBRINI J.-L., FAUX J. et MORETTI A.S., *Histoire Géographie Éducation Civique, CM2 A monde ouvert,* Hachette Éducation, 2000.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

VAUTROT A., *Les mots en herbe,* CM2, Bordas, 2013.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

SITOGRAPHIE

1. Sites généraux

ARMAND A., « Enseigner la littérature, enseigner l'histoire: entre compagnonnage et rivalité », in *Histoire et Littérature. Regards croisés : enseignement et épistémologie,* colloque organisé par l'IFE à Lyon en mai 2011. Article consultable sur le site http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/lettres-histoire/IMG/pdf/conference_A_Armand_INRP_actes-1.pdf

BIAGIOLI N., « Harry Potter, un métissage de genres et des cultures autour de l'école », article consultable sur le site http://revue-recherche-education.com/actes/LeGenre/acte11.pdf.

BIAGIOLI N., « L'impact des stéréotypes disciplinaires sur les apprentissages », article consultable sur le site http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/76/43/PDF/Nicole_Biagioli_2010_SA_rA_otypes.pdf.

BIAGIOLI N., « Le rôle de l'apprentissage dans l'apprentissage des métiers de l'éducation et de la formation », article consultable sur le site http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/79/31/15/PDF/Nicole_Biagioli_REF_201_Exp_Did_texte_perso.pdf.

CABANEL P., « École et nation : exemple des livres de lectures scolaires (XIXe et première moitié du XXe siècle) », article disponible sur le site http://histoire-education.revues.org/2148?lang=en.

CARLIER G., COLLES L., DARRAS E., DUFAYS J.-L., GÉRARD P., PAQUAY L. et VANDER BORGHT C., « Quels critères pour évaluer des recherches en didactique ? », article consultable sur le site http://www.grifed.ucl.ac.be/Grifed-crit%20rech%20didact.pdf.

Déclaration Universelle des droits de l'homme, article consultable sur le site http://www.un.org/fr/documents/udhr/.

DE KETELE J.-M., « La recherche scientifique en éducation : quels critères de qualité ? », article consultable sur le site riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/3*8*.

DEMORGON J., « Critique de l'interculturel : code, adaptation, histoire », article consultable sur le site http://www.cemea.asso.fr/congres/IMG/confDemorgonFr.pdf.

DEMOUGIN F. « La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes » article disponible sur le site: http://trema.revues.org/427.

DEMOUGIN F. « Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues », article consultable sur le site www.cairn.info/revue-ela-2008-4-page-411.htm.

DIAS LONGUERCIO S., « Le Rôle du co-texte, du contexte et de la situation dans la lecture en langue étrangère et leur implication pour la lexicologue bilingue », article consultable sur le site http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=2210.

DUFAYS J.-L. et KERVYN B., « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques? », article consultable sur le site http://educationdidactique.revues.org/728?lang=es.

GABAYET Maurice, « Socle Commun et compétences », article consultable sur le site http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/spip.php?article208.

GAULTIER M., « Les entrelacs de la simplicité et de la complexité dans le langage de l'enfance: Horacio Quiroga, Maria Elena Walsh, Jose Sebastian Talon », article consultable sur le site: http://publije.univ-lemans.fr/Vol3/pdf/v3_v1a4.pdf.

GRIFED, « Quels critères pour évaluer des recherches en didactique ? », article consultable sur le site http://www.Grifed.ucl.ac.be/Grifed-crit%20didact.pdf.

GUILLAUME I., « Regards croisés de la France, de l'Angleterre et des États-Unis dans les romans pour la jeunesse (1860-1914). De la construction identitaire à la représentation d'une communauté internationale », article consultable sur le site http://histoire-education.revues.org/2318.

Journal officiel de l'Union Européenne, consultable sur le site http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/l_327/l_32720061124fr00450068.pdf.

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION, « Liberté de l'enseignement », article consultable sur le site http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3059.

KOREN R., « Argumentation, enjeux et pratique de l'engagement neutre : le cas de l'écriture de presse », article disponible sur le site http://semen.revues.org/2308?lang=en.

KOREN R., « La responsabilité des Uns dans le regard des Autres : l'effacement énonciatif au prisme de la prise de position argumentative », in *Énonciation et responsabilité dans les médias,* article consultable sur le site http://semen.revues.org/2776.

LHOTELIER A. et SAINT-ARNAUD Y., « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales,* article consultable sur le site http://id.erudit.org/iderudit/301279ar.

MAZUR C., « Pensée morale et genres littéraires », article consultable sur le site http://www.fabula.org/revue/document5393.php.

MERIN L., « Un exemple d'approche de l'album en 6e: *Otto Autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer », article consultable sur le site http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/brochures/brochure_lire_en_6e.pdf.

MORAND B., « Les manuels scolaires d'aujourd'hui: des livres d'images, des média de masse », article consultable sur le site https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/Actualités/Colloque%20didactiques%20et%20sociologie/Contributions-

du-colloque/atelier-5–manuels-scolaires-et-construction-des-savoirs/les-manuels-scolaires-d-aujourd-hui.

NIERES-CHEVREL I., « La littérature d'enfance et de jeunesse entre la voix, l'image et l'écrit », article disponible sur le site http://www.vox-poetica.com/sflgc/biblio/nieres-chevrel.html.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Les dix compétences de l'enseignant,* Bulletin Officiel N°1 du 4 janvier 2007 consultable sur le site : http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm.

PAGEAUX D. H., « Recherche sur l'imagologie: de l'histoire culturelle à la Poétique », article consultable sur le site http://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/viewFile/THEL9595330135A/34104.

ROUXEL A., « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in *La Lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements,* Université d'automne, ressources 2002, article consultable sur le site http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html.

TAUVERON, Conférence, article consultable sur le site http://ien21-sud.ac-dijon.fr/sites/ien21-sud/IMG/pdf/Compte-Rendu_Conference_Tauveron.pdf.

TISON G.et CABANEL P., « Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIXe – XXe siècles) », article consultable sur le site http://histoire-education.revues.org/1803.

ULMA D., « Vers une bibliothèque idéale européenne ?», article consultable sur le site http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Ulma%20A11.pdf.

« 1944 : vols et crimes, le dossier noir des soldats américains en Normandie », article consultable sur le site http://basse-normandie.france3.fr/2013/09/15/1944-viols-et-crimes-le-dossier-noirs-des-soldats-americains-en-normandie-318763.html.

2. Séquences pédagogiques

Séquences sur *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer consultables sur les sites :

http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/spip.php?article248 (Académie de Grenoble);

http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/spip.php?article220 (Académie de Toulouse);

http://www3.ac-clermont.fr/cddp15/lr/affouvrs_gene.php?titre=Otto%20:%20autobiographie%20d%27un%20ours%20en%20peluche (Académie de Clermont-Ferrand).

Séquences sur *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson* de Selma Lagerlöf consultables sur les sites*:*

http://lettres.ac-aix-marseille.fr/college/lectecr/progression6.pdf.

http://www.i-profs.fr/fiches_pedagogiques/Nils_Holgersson.pdf.

lettres.ac-aix-marseille.fr/college/lectecr/contes.doc.

ANNEXES

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 1
Lecture et théories de la réception

1. La littérature en primaire

1.1. L'évolution des pratiques de lecture

Il est intéressant pour cela d'étudier l'évolution des pratiques de lectures. La lecture a connu une crise en France dans les années 1960. En effet, le public scolaire change ; l'école s'ouvre à un public d'élèves beaucoup plus variés et qui dans sa majorité ne partage aucune connivence culturelle avec les valeurs transmises par l'institution. Les différences culturelles apparaissent nettement et avec elles, les difficultés d'apprentissage. L'enseignement de la littérature est dès lors interrogé : en effet, les codes de la littérature sont de moins en moins partagés. Une telle mutation se produit dans une société gagnée par la culture des loisirs. La question du corpus de littérature à enseigner commence à se poser, dans la mesure où il doit être adapté à un public plus hétérogène et répondre à des visées beaucoup plus pragmatiques.

Dans les années 1970, après des années de débat et de remise en question de la littérature, celle-ci revient en force. L'importance de la lecture, permettant la compréhension, est réaffirmée et l'on se tourne vers des préoccupations didactiques. Des ouvrages d'avant-garde paraissent, comme celui de Gérard Vigner qui met l'accent sur la communication différée que constitue la lecture et qui parle pour la première fois d'émission d'hypothèses [598].

[598] VIGNER G., *Lire : du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, in Dufays J.-L., *Pour une lecture littéraire*, De Boeck, 2005, p. 32.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Il paraît indispensable, pour éclairer le discours sur la littéraire en primaire, d'évoquer tout d'abord l'évolution des pratiques de lecture dans le secondaire. En effet, la lecture en primaire, même si elle ne reprend pas totalement les méthodes du secondaire, en raison de son public plus jeune et moins rompu à l'explication des textes, s'en inspire fortement.

En 1987, la lecture méthodique fait son apparition. L'accent est mis sur la textualité des œuvres. Les œuvres sont étudiées en corpus et présentées au baccalauréat. On vise, pour les élèves, « la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée ». Le développement du plaisir de la lecture est préconisé aussi. Mais dans les faits, la lecture méthodique attribue une place considérable à la forme, jusqu'à délaisser parfois presque totalement le sens. Le primat de l'approche méthodique et textuelle, au détriment du plaisir de la lecture, l'organisation de cours où l'enseignant sait à quelle conclusion il va mener ses élèves et dans lesquels il n'y a donc pas véritablement de recherche collective et de construction de sens, l'étude trop systématique de morceaux choisis au détriment d'œuvres intégrales décrédibilise cette pratique peu à peu. Elle est remplacée en 2000 par la lecture analytique. Le changement de terme, de « méthodique » à « analytique », marque la volonté de rompre avec une approche des textes qui repose jusqu'alors presque exclusivement sur l'étude des faits de langue, au détriment du sens, et qui laisse finalement bien peu de place à l'élève dans la construction du sens.

1.2. L'évolution des pratiques en primaire

Ces textes officiels concernent le second degré. Dans le primaire, la littérature est restée durant des années dans l'indifférence. De 1880 à 1900, il est clairement établi que l'école primaire est pour le peuple et le collège ou le lycée pour les enfants de bourgeois. Au primaire, il s'agit donc d'apprendre à lire et à écrire, et la lecture, surtout la lecture plaisir, est peu prônée. On favorise plutôt la lecture de livres instructifs.

À partir de 1925, apparaît le roman scolaire, découpé en passages quotidiens. En 1989, l'élève est placé au centre du système éducatif et l'on cherche à développer chez lui l'envie de lire. Ces années sont des années capitales pour la didactique du français. Le nombre d'ouvrages didactiques parus alors en témoigne. Ils permettent aux enseignants

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

de mieux connaître les opérations de la lecture. En 1985, les BCD[599] sont créées : elles devaient être les centres autour desquels les activités allaient s'organiser.

La littérature de jeunesse est introduite à l'école en 2002. L'arrêté du 25 janvier 2002 précise :

> La volonté de développer une culture littéraire et artistique forte, dès l'école primaire, conduit à proposer un nouvel instrument de travail : une liste de références d'œuvres regroupées dans un document d'application qui puisse aider et guider les maîtres. Il existe en effet des textes qui ont nourri des générations et qui gardent encore toute leur force d'émotion, de réflexion ou de rêve. Ils sont, de plus, le socle des littératures d'aujourd'hui, qui ne cessent de dialoguer avec eux. Ils doivent être partagés par tous.

L'introduction de la littérature de jeunesse a pour fonction, pour la première fois, de créer chez les élèves une culture commune partagée par tous. Mais des réticences demeurent chez beaucoup d'enseignants. En 2002, paraît une première liste de référence de littérature de jeunesse pour le cycle 3. Le Bulletin Officiel du 14 février 2002 introduit la pratique du débat interprétatif, qui s'inspire de la lecture méthodique et de la lecture analytique, en prônant un temps laissé aux réactions des élèves face au texte puis un retour à celui-ci pour confirmer ou infirmer les impressions des lecteurs. Il ne s'agit pas, évidemment, d'instaurer au cycle 3 des techniques d'explication des textes qui ne pourraient être à ce niveau que des bavardages. Il faut, au contraire, que les enfants lisent de manière à s'imprégner de la culture qui s'est constituée et continue de se développer dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de ses « classiques » sans cesse réédités ou de la production vivante de notre temps. C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs. C'est sur la base des mêmes lectures que les enfants découvrent le plaisir de dire les textes qui les ont marqués ou de prolonger dans des tentatives d'écriture le plaisir qu'ils ont eu à les fréquenter.

Ainsi, en raison de la présence de la littérature de jeunesse dès la maternelle et le primaire, la place de la littérature est réaffirmée, d'un bout à l'autre du système éducatif. Les élèves de maternelle sont invités en effet à lire des textes de littérature qui poseront les bases d'une culture littéraire, grâce à la fréquentation d'œuvres génériquement

[599] BCD : Bibliothèques Centres Documentaires.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

identifiées et apportant aux élèves les stéréotypes littéraires, qu'ils soient thématiques ou narratifs, sur lesquels se construira la culture à venir en primaire, collège et lycée.

> Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient) et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine). Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner[600].

Après la maternelle, la fréquentation de textes classiques se poursuit en primaire; les stéréotypes continuent à être proposés aux élèves, mais ces derniers rencontrent aussi des œuvres qui jouent de ces stéréotypes et déçoivent les attentes premières de leurs lecteurs. Sont ainsi posés des fondements culturels qui serviront de base pour le collège et le lycée.

Dans les classes, pendant longtemps, la lecture à haute voix, la lecture suivie et les questionnaires de lecture ont été les pratiques les plus habituelles. Mais le questionnaire pose des problèmes de représentation par les élèves de la tâche à réaliser. En effet, par ces questionnaires, les élèves ne saisissent pas le sens du texte dans son ensemble ; l'objectif des élèves, tout comme leur représentation de ce qu'est la lecture, est de répondre à des questions. Cette représentation de la lecture est un des obstacles à la construction d'une véritable compétence de lecteur. Les élèves doivent – et c'est ce que les textes officiels cherchent à installer depuis 2002 - avoir une bonne représentation de ce qu'est la lecture.

> Les processus impliqués dans la compréhension sont donc des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration de représentations cohérentes : dans le cas du récit, établir le thème du texte, le lieu et le moment de l'action, regrouper en un ensemble organisé en fonction d'un but les actions de chaque personnage. Ces informations sont fournies, d'une part, par les indices disponibles dans le texte, d'autre part, par les savoirs dont un individu dispose du fait de son expérience propre ou des enseignements qu'il a reçus et, enfin, par les processus qui permettent d'interpréter les indices et/ou de combler les manques des textes dont la formulation est toujours elliptique à un certain degré[601].

[600] Ministère de l'Éducation Nationale, B.O. Hors-série n°3 du 19 juin 2008.
[601] Observatoire national de la lecture, *L'Apprentissage de la lecture à l'école primaire*, novembre 2005, p. 17.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Concernant le cycle 3, le Bulletin Officiel de 2008 donne des indications sur l'approche souhaitée. Il réaffirme l'importance de la littérature et de la constitution d'une culture. La fréquentation d'œuvres et l'établissement de liens entre elles sont recommandés. Cette culture se veut partagée entre les différentes générations puisque c'est d'une culture « d'hier et d'aujourd'hui » qu'il est question. Le plaisir est présent dans l'approche préconisée mais la rigueur de l'approche à développer chez les élèves est aussi soulignée : le rapport au texte est essentiel et la référence à celui-ci fonde le sens construit par la classe. Nous voyons comment ce texte officiel est à la fois l'héritier des questions concernant la lecture littéraire – méthodique et analytique - en collège et en lycée et à la fois aussi comment, venant après ces querelles concernant la trop grande technicité de l'approche méthodique, il en garde la rigueur mais souligne la primauté du sens.

> Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire.
>
> Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles[602].

[602] *Op. cit.*

2 Les théories de la réception, un éclairage sur les pratiques actuelles

Les théories de la réception jouent un rôle important dans les évolutions qu'ont connues les textes officiels relatifs à la lecture. Il nous paraît donc important d'évoquer les principales d'entre elles afin d'éclairer notre propos. Elles permettent, en effet, de mieux comprendre les pratiques actuelles. Nous allons donc présenter leur évolution (ce que l'on nomme la critique). Précisons que pour le système scolaire, la périodisation est différente de celle des théories elles-mêmes car il y a toujours un décalage. Il faut noter également que c'est avant tout dans le second degré, et plus précisément en lycée, que ces transformations théoriques introduisent d'abord des changements. L'introduction de la littérature en primaire en 2002 bénéficie de ces avancées théoriques mises en œuvre dans le second cycle et l'attention portée au lecteur, coproducteur du sens, est caractéristique de ces nouveaux programmes.

2.1. La périodisation aux plans théorique et critique

En ce qui concerne la périodisation, au plan théorique et critique, le XXe siècle est marqué par deux césures épistémologiques. La première concerne le structuralisme qui met fin à la suprématie de l'auteur et de l'histoire littéraire pour mettre l'accent sur le texte et les formes : c'est le règne de la poétique. La seconde concerne les théories de la réception qui font passer l'attention des chercheurs du texte au lecteur.

2.2. De l'exégèse au structuralisme

Issue de l'étude des textes bibliques, l'approche exégétique accordait une importance capitale au sens. Ainsi, Leo Spitzer considère que la littérarité de l'œuvre provient de ses structures formelles, langagières et que la tâche du critique est une activité de

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

construction consubstantielle au déploiement essentiel de l'objet. Pour T. Todorov et les structuralistes, le sens est interne aux textes et n'a pas à être cherché en dehors de celui-ci :

> Ce n'est pas l'œuvre littéraire elle-même qui est l'objet de la poétique : ce que celle-ci interroge, ce sont les propriétés de ce discours particulier qu'est le discours littéraire. Toute œuvre n'est alors considérée que comme la manifestation d'une structure abstraite et générale dont elle est une des réalisations possibles. L'œuvre se trouve alors projetée sur autre chose qu'elle-même : la structure du discours littéraire – démarche qui sera désignée sous le nom de poétique[603].

L'œuvre consiste en un système clos sur lui-même.

2.3. Les théories de la réception

En 1970, H.-R. Jauss, W. Iser, M. Riffaterre[604] vont définir autrement la lecture : le sens ne provient plus uniquement du texte mais du sujet qui lit. Un texte, tant qu'il n'est pas lu, n'existe pas vraiment : seul un lecteur peut le concrétiser. Toutes les possibilités qu'il ouvre sont liées au lecteur.

Deux grandes orientations sont apparues dans les théories de la réception : celle de l'étude des pratiques effectives de la réception que va illustrer H.-R. Jauss et celle de l'étude des effets inscrits dans le texte avec W. Iser et l'école de Constance.

H.-R. Jauss crée une esthétique de la réception fondée sur le lecteur. Dans l'œuvre, se trouve la figure du lecteur : celle-ci crée une attente car elle s'insère dans un système de valeurs, de références. La réception d'une œuvre dépend également des attentes générées par les œuvres antérieures.

> La lecture d'une œuvre nouvelle s'inscrit toujours sur le fond des lectures antérieures et des règles et codes qu'elles ont habitué le lecteur à reconnaître. Elle mobilise également son expérience du monde. Aussi, la lecture est- elle toujours une « perception guidée[605].

[603] TODOROV T., *Qu'est-ce que le structuralisme* ? Tome 2, *Poétique,* Essais Points, 1973, p. 19-20.
[604] DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire, Histoire, théorie, pistes pour la classe,* De Boeck, 2005, p. 62.
[605] PIEGAY-GROS N., *Le Lecteur*, Flammarion, 2002, p. 54.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Le lecteur acquiert ici un rôle important : il génère une signification du texte à partir de ses valeurs. C'est donc le rapport texte-lecteur qui est souligné ici et non plus, comme dans les théories qui ont précédé les années 1970, le lien entre l'auteur et son texte.
H.-R. Jauss décrit une relation dialectique entre l'œuvre et son lecteur, en lien avec une histoire littéraire qu'il veut évolutive. Pour lui, l'œuvre littéraire n'a qu'une relative autonomie ; elle doit être analysée dans son rapport dialectique à la société. Ce rapport est lié à la production, la consommation et la communication de l'œuvre dans une période définie. Ainsi, l'école de Constance, dont H.-R. Jauss a été un des plus illustres représentants, a focalisé son attention sur le lecteur et la réception des textes. Elle s'inspirait en cela des théories de Gadamer.

> Tout texte se déployait sur un déjà là, de lecture préconstruite de tradition, que toute nouvelle lecture négocie jusqu'à ce que s'établisse une « fusion des horizons » entre les deux consciences séparées que sont l'auteur et le lecteur[606].

Il faut s'intéresser aussi à la constitution de ce sens. Le rôle du lecteur est inscrit dans le texte, dans ce qu'il appelle le « lecteur implicite ». Cette esthétique de la réception est liée à la notion d'« horizon d'attente ». H. -R. Jauss a utilisé cette notion d'« horizon d'attente» dans ses travaux sur la réception en en soulignant l'importance pour la compréhension de l'œuvre. Le lecteur, pour interpréter le contenu d'une œuvre, son sens explicite et implicite, fait reposer cette interprétation sur des codes qui vont rendre possible l'actualisation du sens de l'œuvre. Cette appropriation du texte se fera en fonction de la perception du monde qu'a le lecteur et de son expérience personnelle.

> Cet horizon d'attente « représente primairement une sorte de code artistique qui permet au lecteur d'aborder une œuvre récemment parue et donc encore inconnue[607]».

Dans l'esthétique de la réception, l'horizon d'attente d'un public donné, à une époque et à un moment déterminé, va varier. Or, c'est à partir de celui-ci que se feront la lecture, la réception, l'appréciation d'une œuvre. Pour H.-R. Jauss, cet horizon est lié à trois éléments principaux, au moment de la parution de l'œuvre : l'expérience antérieure du lecteur concernant le genre littéraire dont elle participe, la connaissance attendue de la part du lecteur de la forme ou thématiques d'autres œuvres antérieures et l'opposition entre le langage pratique et le langage poétique.

---

[606] ARON P., SAINT-JACQUES D., VIALA A., *Le Dictionnaire du littéraire,* Presses Universitaires de France, 2002. p. 261.
[607] KIBEDI VARGA A., *La Théorie de la littérature*, Édition Picard, Paris, 1981, p. 204.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

H.-R. Jauss appelle écart esthétique « la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un « changement d'horizon[608] ». Il peut y avoir soit un écart très mince soit un écart beaucoup plus important pouvant constituer une rupture avec l'univers familier d'attente. L'esthétique de la réception a donc bouleversé l'histoire littéraire, et à sa lumière, celle-ci devient une suite d'horizons d'attentes, d'ajustements et de réajustements.

Dans les théories dites de l'effet, on trouve Umberto Eco. Celui-ci a travaillé sur la réception des textes narratifs et a focalisé son attention sur la lecture et le lecteur, en développant le concept du *lecteur modèle* : pour lui, un texte demande au lecteur un travail coopératif, pour « compléter » le texte. La notion de *lecteur modèle* est une possibilité offerte par le texte au lecteur de l'interpréter de façon coopérative. Aux yeux de U. Eco, le texte est « une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif, acharné pour remplir les espaces de non dit ou de déjà dit restés en blanc »[609]. U. Eco explique dans son œuvre les différents niveaux de coopération textuelle, parmi lesquels figurent, et sont particulièrement prégnants, les structures discursives qui donnent des indications au lecteur et lui permettent d'émettre des hypothèses, les schémas narratifs de la « fabula », les univers de croyance, les prévisions inférentielles, les structures actancielles et idéologiques.

Dans les approches dites esthétiques, W. Iser, quant à lui, a privilégié les effets plutôt que la réception. Pour lui, en effet, le texte littéraire produit un « effet » qu'expérimente le lecteur ; il n'est pas qu'un objet qui préexisterait à la lecture. Certes, la réception doit s'intéresser aux réactions du lecteur mais doit se souvenir que le texte lui-même induit un mode de réception et un effet sur le lecteur.

Sur ce lien effet-réception, W. Iser a voulu fonder une théorie de l'effet esthétique qui repose sur trois éléments : le texte, le lecteur et l'interaction entre les deux. Il élabore une théorie de l'effet et une théorie de la réception : « une théorie de l'effet est ancrée dans le texte, une théorie de la réception dans les jugements historiques des lecteurs »[610]

> L'œuvre littéraire a deux pôles : le pôle artistique et le pôle esthétique. Le pôle artistique se réfère au texte produit par l'auteur tandis que le pôle esthétique se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur[611].

---

[608] JAUSS H. -R., *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1972, p. 58.
[609] ECO U., *Lector in Fabula*, *le rôle du lecteur,* Grasset, 1985, p. 27.
[610] ISER, W., *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Mardaga, 1985, p. 9.
[611] *Ibidem.*, p. 48.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

La lecture d'une œuvre a deux composantes donc : l'une provient du texte, elle est commune à tous les lecteurs, l'autre dépend de chaque lecteur et de sa vision du monde. Quand ces deux dimensions se rejoignent, l'expérience de la lecture est pleinement riche. W. Iser définit ainsi la lecture :

> La lecture est interaction dynamique entre le texte et le lecteur, car les signes linguistiques du texte et ses combinaisons ne peuvent assumer leur fonction que s'ils déclenchent des actes qui mènent à la transposition du texte dans la conscience de son lecteur. Ceci veut dire que des actes provoqués par le texte échappent à un contrôle interne du texte. Ce hiatus fonde la créativité de la réception[612].

D'autres approches, psychologiques ou psychanalytiques, vont suivre les théories de Lacan. M. Picard[613] est de ceux-ci : il distingue trois instances sur le lecteur. Il établit une distinction entre le *liseur*, le lecteur physique, le *lu*, le lecteur pris au jeu de l'illusion référentielle et le *lectant*, lecteur qui prend une distance critique. Il définit la lecture comme un jeu, jeu motivant pour le lecteur mais très dépendant de l'illusion qui se crée.

V. Jouve, qui reprend et précise ces théories, invite à distinguer le *lu*, c'est-à-dire la partie inconsciente du lecteur, du *lisan*t, partie du lecteur qui croit à l'illusion référentielle, pendant la lecture.

Il souligne aussi que l'acte de lire comporte des composantes variées : en effet, la lecture est tout à la fois un processus neurophysiologique, la vue et le cerveau étant sollicités, un processus cognitif, faisant appel à la compréhension du lecteur, un processus affectif, créant des émotions chez les lecteurs, un processus argumentatif, en tant qu'enchaînement logique de mots et de phrases, un processus symbolique dans la mesure où le sens du texte est en lien avec le contexte culture d'une époque. Ces cinq éléments constitutifs de la lecture montrent bien qu'elle est donc loin d'être une activité passive. Elle est une « appropriation active du texte [614]» et un acte social. Elle est une vraie découverte du texte par les lecteurs.

Enfin, la lecture est pour lui modélisante, en ce qu'elle permet au lecteur de vivre pleinement une situation le temps de la lecture, et elle constitue à ce titre une véritable

[612] *Ibid.* p. 198.
[613] PICARD M., *La Lecture comme jeu,* Édition de Minuit, Collection « Critique », 1986, p. 214.
[614] HORELLON-LA FARGE C., SERGE M., *Sociologie de la lecture,* Édition la Découverte, 2003, p. 105.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

expérience. Elle permet au lecteur de vivre d'autres aventures, inédites, et de changer sa vision du monde.

> Modéliser une situation, c'est proposer au lecteur d'expérimenter sur le mode imaginaire une scène qu'il pourrait vivre dans la réalité : la lecture, autrement dit, permet d'«essayer» des situations[615].

Elle est un acte social dans la mesure où elle sollicite une compétence acquise, des savoir-faire et des savoir-être variables selon l'histoire et les milieux sociaux.

Nous voyons donc à travers ce rapide récapitulatif des théories du XXe siècle concernant la lecture la place centrale qu'y acquiert le lecteur. La périodisation au plan théorique et à l'école n'est pas la même, comme nous l'avons indiqué ci-dessus. En effet, à l'école, c'est-à-dire essentiellement au lycée, jusque dans les années 70, l'importance est accordée à l'auteur et à l'histoire littéraire ; à la fin des années 70 et 80, la poétique, notamment la narratologie, et les typologies textuelles pénètrent à l'école.

La prise en compte des théories de la réception date de 1987 avec la lecture méthodique. Toutefois, la mise en œuvre de cette pratique est lente et elle n'abandonne pas pour autant les apports du structuralisme : elle relève donc de deux champs théoriques. Ainsi, ces recherches, après avoir modifié les pratiques du second degré, en sont venues peu à peu, comme nous le montrent les textes officiels, à changer la façon d'aborder les textes dans le premier degré. Ces changements de pratique sont mis en place de façon inégale chez les différents enseignants, en fonction, notamment, de l'accès à la formation et de la connaissance des nouvelles pratiques qu'ont ceux-ci.

[615] JOUVE V., *La Lecture*, Hachette, 1993, p. 9.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 2 :
L'évolution des modalités de lecture

En primaire et en maternelle, la lecture, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, concerne aussi les textes littéraires. Les textes officiels mentionnent en effet la lecture littéraire en engageant les enseignants à établir leurs choix en partant des classiques et des œuvres qui leur semblent les plus significatives pour identifier les genres. Pour la maternelle, le Bulletin officiel du 3 juin 2008 précise :

> Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient) et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine)[616].

Pour l'école élémentaire, dès le C.P., la lecture de texte littéraire est demandée :

> La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire[617].

Plusieurs traits définissent le texte littéraire. Annie Rouxel dans son article « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » a défini les traits caractéristiques des textes littéraires : comme tout texte écrit, ils instaurent un mode de communication particulière, une communication différée ; ils créent leur propre référent, plus ou moins lié au monde réel ; ils s'inscrivent dans le monde des créations littéraires et y participent par un système d'intertextualité, un texte empruntant toujours des éléments à des genres, registres, thématiques qui l'ont précédé. Comme le souligne Annie Rouxel, la caractéristique du texte littéraire devient dès lors sa polysémie[618].

La pratique de la lecture, quand elle s'applique à des textes littéraires, va par conséquent comporter des spécificités: elle implique d'abord une démarche

[616] Ministère de l'Éducation Nationale, B.O. Hors-série n°3 du 19 juin 2008.

[617] *Ibidem.*

[618] ROUXEL A., « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in *La Lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements,* Université d'automne, article consultable sur le site http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html, consulté le 14.08.2009.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

interprétative, qui met en lien activité cognitive et culture propre du lecteur. Elle s'attache à la forme du texte et s'appuie sur celle-ci pour construire le sens. Elle se fait lentement, par retour sur des éléments textuels et souvent, en classe, sur des fragments de textes ; enfin, elle établit un rapport distancié au texte.
Mais la lecture littéraire a connu des définitions très différentes, tout au long des siècles. En fait, ces différentes conceptions se retrouvent dans les pratiques de classe en primaire.

1. La lecture herméneutique

Pendant longtemps, le texte littéraire est apparu comme un objet sacralisé. Les premiers textes, que l'on pense à l'*Iliade* et l'*Odyssée* ou à la *Bible*, et l'approche exégétique qui a suivi en termes de lecture donnaient au texte lui-même une importance capitale. Ce dernier, véritable monument, était supposé très riche en sens et en valeurs que le lecteur ne parvenait jamais à épuiser totalement. Le corpus de textes littéraires paraissait aller de soi, n'était pas remis en question par le lecteur qui se livrait à une lecture exégétique sur ceux-ci. Cette conception s'appuyait sur un rôle clé dévolu à l'école, chargée par la littérature de transmettre une culture et des valeurs.
Ce modèle n'a pas disparu totalement, la pratique de l'explication de textes dans les concours d'enseignants et les pratiques de classe le prouvant bien. L'approche consiste à chercher à extraire du texte, lieu de vérité, le plus possible de réflexions et de valeurs. Nous la retrouvons dans des questionnaires, dont la formulation avec des questions du type « Que veut dire le texte ? » insiste sur ce sens caché, à découvrir dans l'acte de lire. Rappelons que l'approche de la lecture en primaire s'est faite pendant très longtemps, dans les ouvrages de classe, sous forme de questionnaires. La lecture consiste alors uniquement à développer, à expliciter le sens que l'auteur a enfoui dans le texte ou que les différentes générations de lecteurs lui ont conféré.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2. La lecture distanciée

Une autre approche de la lecture se définit comme la mise à distance critique du texte littéraire. Elle provient des théories de Mircea Marghescou, dans son ouvrage *le Concept de littérarité* paru en 1974. Dans cette vision de la lecture, le *lectant* défini par M. Picard et la coopération interprétative chère à Eco sont sollicités. Trois éléments permettent à un lecteur de « littérariser » un texte : le refus de la valeur anecdotique du texte (celui-ci n'est pas perçu comme un simple fait divers), la manifestation des valeurs archétypales (chaque élément est perçu comme le symbole d'une réalité plus profonde et essentielle) et enfin l'activation maximale de la polysémie, chaque signe étant chargé d'un grand nombre de significations. Toutes les possibilités, toutes les virtualités du texte sont ici exploitées mais cette démarche est très liée à la volonté du lecteur.

> Solidaires de l'esthétique « moderne », les valeurs privilégiées ici sont à la fois celles de la polysémie, de la subversion, de la fictionalité affichée, de la transgression et de la poéticité[619].

Cette approche, que B. Gervais définit comme une « lecture littéraire », est un passage d'une « régie de la progression », donnant une importance capitale à l'illusion référentielle et apposant une lecture linéaire sur le texte, à une « régie de la compréhension »[620], laissant toute sa place à une mise à distance et à une analyse plus rationnelle. Cette approche, partagée par de nombreux didacticiens comme Annie Rouxel ou Catherine Tauveron, présente de nombreux avantages : elle permet la mobilisation et mise en place d'activités cognitives et culturelles diverses et permet également la construction d'un sens et, partant, d'une culture partagés. Elle est donc souhaitée par ces didacticiens pour les enfants dès le plus jeune âge.

Mais dans les pratiques, l'intérêt excessif qui a été souvent porté à l'objet texte a eu des effets négatifs. En effet, la défiance à l'égard de l'illusion référentielle, pratiquée par des enseignants soucieux de donner une dimension plus « scientifique » et professionnelle à leur pratique didactique, s'est soldée par un échec et par un désintérêt grandissant des élèves à l'égard de la lecture littéraire. La « mode » qui consistait à rappeler aux élèves que le personnage dont ils lisaient les aventures n'était qu'un personnage de papier en a

[619] DUFAYS J.-L, GEMENNE L, LEDUR D, *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe,* De Boeck, 2005, p. 91.
[620] *Ibidem,* p. 91.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

détourné plus d'un de la lecture. Plusieurs auteurs ont réaffirmé l'importance d'accorder une véritable place, surtout pour les enfants les plus jeunes, à cette illusion référentielle, entrée importante pour développer un appétit de lecture et un attrait pour une œuvre. Cette lecture proche de la lecture ordinaire, quotidienne, et qui redonne toute sa place à la dimension psychoaffective et fantasmatique du lecteur a été réhabilitée à la suite des travaux de M. de Certeau. La part accordée au littéraire s'est atténuée au profit de celle donnée à l'éthique, au texte, au référent. Le rapport à la réalité s'est renforcé. Cette lecture braconnage a présenté de nombreux avantages didactiques.

> Ses enjeux didactiques sont la valorisation des réceptions spontanées (notamment des commentaires paraphrastiques), la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité, mais aussi de la relativisation de la littérature canonique et du sens commun, le travail sur des objets multiples, non propres à la littérature légitime et à la lecture individuelle et vue comme lieu d'un « braconnage » intelligent[621].

L'intérêt de cette approche de la lecture n'est plus à démonter. Son lien avec la réalité référentielle et, partant, son aptitude à susciter l'intérêt des élèves en font une entrée intéressante mais toutefois non exclusive. En effet, son caractère littéraire n'apparaît que peu ; elle correspond à la lecture ordinaire pratiquée par tous et ne permet pas, didactiquement, d'apports clairs en termes de contenu ou de méthodes. Elle apparaît donc comme une composante intéressante, mais non exclusive, de la lecture littéraire.

3. La lecture participative, tension dialectique entre participation et distanciation

Picard propose une autre définition de la lecture littéraire, qui procède des deux propositions précédentes et les dépasse tout à la fois. Pour cet auteur, qui a défini le lecteur comme étant composé d'un *lectant,* d'un *liseur* et d'un *lu*, comme décrit ci-dessus, la lecture peut être définie comme littéraire lorsqu'elle crée des tensions entre le

[621] *Ibid.,* p. 93.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

lu et le *lectant*, c'est-à-dire des tensions entre le référent et les valeurs qui tiennent au message. Le lecteur entrant dans une lecture littéraire doit pouvoir maintenir cette tension entre des éléments apparemment contradictoires, sans accorder plus d'importance aux uns qu'aux autres. Cette approche, dont les enseignants peuvent s'inspirer dans leurs pratiques de la lecture en classe, présente d'indiscutables avantages didactiques :

> En premier lieu, elle oblige à penser *ensemble, de manière systémique,* le rapport entre l'ancrage et le désancrage du sens, la fonction référentielle et la fonction poétique (…). Ce faisant, cette conception évite la rupture entre la « lecture ordinaire », puisqu'elle se définit comme *une accentuation de tensions qui la caractériseraient en permanence* : elle intègre la « lecture savante » et la » lecture ordinaire » dans une même activité sans pour autant ignorer les tensions qui s'y jouent entre deux polarités.
>
> En second lieu, cette conception peut être reliée aux trois temps de l'apprentissage tels qu'ils ont été formalisés (par Meirieu puis par bien d'autres) dans le dispositif de la « séquence didactique » : au va-et-vient entre l'ancrage, le désancrage et le réancrage de la lecture dans l'univers référentiel correspondent en effet l'alternance entre les moments de *contextualisation* (par une production initiale), de *décontextualisation* (par une production finale) des apprentissages[622].

Cette approche a l'avantage de lier, avec égale importance, les deux pôles de la lecture, très souvent distingués et hiérarchisés dans les théories précédemment exposées, avec les inconvénients que nous avons vus. Néanmoins, le concept de « lecture littéraire » dont nous venons de présenter les grandes théories, intègre encore actuellement des pratiques bien diverses. Comme le disait M. Picard, toute lecture est plurielle, et, s'appuyant sur les différentes définitions données, l'essentiel est de pouvoir mener ensemble des activités complémentaires. C'est ce à quoi s'est employé J.-L. Dufays :

> Ces cinq axes complémentaires, que L. Gemenne, D. Ledur et moi avons développés longuement dans *Pour une lecture littéraire* (2005), peuvent être résumés lapidairement comme suit :
>
> a) familiariser les élèves avec l'institution littéraire ;
>
> b) leur faire pratiquer la littérature non seulement par la lecture, mais aussi par l'écriture et l'oralité ;
>
> c) susciter chez eux une réflexion « méta » sur le fait littéraire ;

[622] *Ibid.,* p. 94.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

d) leur transmettre des références culturelles nécessaires non seulement au décodage d'allusions, de parodies, mais aussi, plus fondamentalement, à l'intelligence historique du phénomène littéraire (il s'agit d'enseigner les textes et les auteurs « prototypiques », qui marquent des ruptures) et au partage *d'une culture et de valeurs communes ;*

e) les exercer à développer un savoir-lire adapté à la littérature, à travers des dispositifs comme la « lecture plurielle » et le dévoilement progressif[623].

Nous voyons donc que la conception de la lecture a considérablement évolué, et avec elle, les textes officiels. Ceux-ci se font l'écho de ces théories, et le message qu'ils adressent aux enseignants porte la trace de cette évolution. La dernière étape est la traduction de ces textes en choix pédagogiques et didactiques. Le décalage dans le temps peut être assez important, entre la recherche théorique et le changement de comportement du corps enseignant.

[623] DUFAYS J.-L, « La lecture littéraire, des " pratiques du terrain" aux modèles théoriques », in *La Réception des textes littéraires,* LIDIL n°33, 2006, p. 101.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 3 :
Les compétences et les objectifs

1. La définition de la compétence (en Sciences de l'Éducation)

Plusieurs chercheurs ont tenté de définir la notion de compétence. Philippe Meirieu, en 1989, la définissait ainsi :

> (...) un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé[624].

Selon Philippe Perrenoud, professeur à Genève,

> une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes».

Perrenoud précise encore sa conception:

> Une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées[625].

Marc Romainville, professeur à l'université de Namur, donne la définition suivante :

> Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets[626].

---

[624] MEIRIEU P., *Apprendre… oui mais comment?*, Paris 1989, ESF in Ministère de l'Éducation nationale, Rapport IGEN, *Les Livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis,* 2007, p. 10.

[625] PERRENOUD P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris 1999, ESF in Ministère de l'Éducation nationale, Rapport IGEN, *Les Livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis,* 2007, p. 10.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Nous voyons dès lors la complexité de la notion de compétence, et comment chaque chercheur, selon le domaine qui est le sien, met l'accent sur des éléments différents. Néanmoins, plusieurs points communs apparaissent : la capacité qu'a l'élève de convoquer, quand il en est besoin, les ressources nécessaires dont il est porteur, au terme de son apprentissage. Ces ressources sont des connaissances diverses, relevant de différentes disciplines, des capacités et aussi des attitudes, ainsi que les ressources externes auxquelles il peut avoir accès, comme des outils, des documents mais aussi des personnes. Cette capacité à mobiliser ces ressources se fait dans une situation réelle, dans laquelle on cherche à agir, de façon adaptée, pertinente et pas uniquement en reproduisant des gestes ou des mécanismes. La compétence souligne donc cette capacité à agir. Il ne s'agit plus d'accumuler des savoirs inertes mais de les tenir à sa disposition, de façon consciente, afin de les utiliser de manière pertinente, appropriée et personnelle quand le besoin s'en fait sentir. Il s'agit donc bien ici d'une intelligence des situations.

L'enseignement par compétences réinterroge la façon d'enseigner ; d'un enseignement séquentiel, qui parfois peut présenter le défaut d'aborder trop rapidement les notions et de ne les travailler qu'une fois, l'on passe à un enseignement « spiralaire », dans lequel une notion est abordée plusieurs fois et dans lequel le temps reprend toute sa valeur. Il est clair en effet que tous les élèves ne peuvent acquérir les mêmes compétences en même temps : aussi le corollaire de cet enseignement par compétences est-il une mise en place d'une pédagogie différenciée, adaptée au rythme de chaque élève.

De même, le niveau d'acquisition des compétences a fait l'objet d'une réflexion : à quel moment peut-on considérer que la compétence est acquise ? On peut distinguer trois niveaux: une application à l'identique (le fait de savoir refaire à l'identique un exercice, par exemple), un réinvestissement dans une situation identique (savoir faire un exercice différent mais dans une situation familière), ou encore le réinvestissement dans une situation inédite. C'est finalement le réinvestissement dans une situation inédite qui sera considéré comme l'acquisition d'une compétence.

Reste également le problème des compétences acquises à un moment donné et qui ensuite se révèlent plus fragiles, faute, par exemple, d'être reconvoquées. Le problème de la stabilité de ces compétences a été débattu au sein de l'inspection qui a tranché: dès

[626] ROMAINVILLE M., BERNAERDT C., DELORY A., LERY A., GENARD A., PAQUAY L., REY B., WOLFS J.-L., *Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation*, Forum pédagogie, 1998, p. 21-27.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

lors qu'une compétence a été maîtrisée à un moment donné, que sa maîtrise a été signalée à l'élève et à sa famille, l'on considère qu'elle est acquise.

2. Les objectifs

La notion d'objectif provient du monde économique (du béhaviorisme[627]). Elle est entrée à l'école dans les années 1980. À la fin de l'année 1980, la pédagogie par objectifs est officielle à l'école.

La première différence entre l'objectif et la compétence est que l'objectif se situe du côté de l'enseignant et la compétence du côté de l'élève.
Rappelons dans un premier temps la différence entre objectif et compétence. L'objectif est ce que l'on cherche à atteindre de la part de l'élève. Il décrit une performance que l'élève atteindra et qui sera évaluée en fin de séquence. Il concerne l'enseignant, qui définit chez l'élève un objectif qui se traduira par des actes, et qui sera donc une compétence. Cette dernière est du côté de l'élève ; elle est composée de connaissances, capacités et attitudes.
La définition des objectifs s'appuie sur les programmes de l'Éducation Nationale. Divers types d'objectifs existent : les objectifs généraux, visant des acquisitions de fin de séquences, les objectifs intermédiaires qui indiquent les étapes prévues et nécessaires pour atteindre l'objectif final ; ceux-ci sont des objectifs plus spécifiques et opérationnels.

[627] Voir l'annexe 6.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 4 :
La recherche-action

1. La recherche-action menée dans les classes

L'on peut définir la recherche-action, depuis ses origines aux États-Unis, comme une recherche dans laquelle il y a une action délibérée de transformation de la réalité. Elle a un double objectif, à la fois de transformer la réalité mais aussi de produire des connaissances au sujet de ces transformations. Elle implique donc fortement, à la différence de la recherche fondamentale, les personnes observées ou le milieu.

> La recherche-action est un processus dans lequel les acteurs sociaux ne sont plus considérés comme de simples objets passifs d'investigation, deviennent de plus en plus des sujets conduisant une recherche avec la collaboration de chercheurs professionnels. Ce sont donc les groupes sociaux concernés qui vont identifier les problèmes qu'ils veulent étudier, en réaliser une analyse critique et rechercher les solutions correspondantes[628].

Pour d'autres, comme Michel Bataille, elle n'est ni recherche ni action ni intersection entre les deux mais une boucle récursive entre recherche et action. Elle est aussi la démarche qui rend l'acteur chercheur et qui fait du chercheur un acteur.

2. Les liens entre recherche et action

Hélène Romian déclare que la recherche-action comprend à la fois des savoirs pour l'action et sur l'action[629]. La recherche-action repose donc sur le postulat d'un lien étroit entre ces deux composantes et sur les actions possibles de l'une sur l'autre ; elle a noué,

[628] LE BOTERF G., *La Recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux?,* Presses de l'Université du Québec, n° 90, 1984, p. 522.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

depuis ses origines, un lien très fort avec le terrain qu'elle a pour objet d'observer et de changer.

L'évolution est telle entre ces deux domaines que l'on a parfois pu considérer que toute recherche didactique était une recherche-action, et que le terme pouvait actuellement disparaître, comme pléonastique et allant de soi dans toute recherche. C'est la position de Michel Dabène. Depuis qu'existe pleinement le champ de la didactique du français, didactique tournée vers l'action, il porte les objectifs qui étaient ceux préalablement de la recherche-action.

> Entendons-nous bien : dans les perspectives qui sont les miennes en matière de recherche en didactique du français, loin de remettre en cause les principes développées dans le cadre de la RA, je me demande simplement si la recherche en didactique d'une discipline, telle qu'elle se développe, peut être autre chose qu'une recherche qui vise à produire des savoirs susceptibles de faire évoluer l'enseignement-apprentissage de cette discipline en fonction à la fois des besoins des élèves et des avancées des connaissances. Donc une recherche tournée vers l'action et vécue comme une pratique sociale : dans cette perspective, elle ne peut pas ne pas reprendre avec, certes, des nuances et des variations, l'essentiel des objectifs que se fixait la recherche-action[630].

La recherche-action est-elle dès lors une méthode ? Mais Henri Desroche, à la suite de Dumézil, dit que la méthode, c'est le chemin après qu'on l'a parcouru. Une pédagogie ? Pas davantage. Il préfèrera le terme de « conduite » pour désigner la recherche-action, avec plusieurs temps : apprendre à surprendre, en trouvant une problématique, apprendre à apprendre, apprendre à comprendre et apprendre à entreprendre. Et l'on peut partir de la recherche pour arriver à l'action, ou partir de l'action pour entrer dans la recherche. Les liens entre recherche et action sont soulignés, l'un pouvant toujours générer des éléments qui peuvent intéresser l'autre.

L'un des problèmes les plus importants réside dans ce lien entre recherche et action : en effet, celui-ci, s'il est souligné dans cette expression, a souvent été remis en question et critiqué. Ce lien réside le plus souvent dans une transformation : celle-ci peut concerner, en amont, des textes officiels, des réformes que l'on veut mettre en place et qui ont pour vocation de transformer le terrain. L'on peut faire porter la recherche également sur la transformation elle-même et les mécanismes qu'elle met en place. La science peut être l'objet de la recherche dans les liens induits par la recherche-action entre l'une et l'autre

[629] DUCANCEL G. et DABENE M., « Didactique des disciplines », *Repères*, n°20, p. 34.
[630] *Ibidem,* p. 38.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

de ces deux composantes. Ainsi nous voyons que l'accent porte tantôt sur la recherche, tantôt sur l'action, tantôt sur le lien entre les deux. Soulignons combien ces deux domaines ont souvent paru antithétiques, incompatibles dans une recherche. La recherche, en effet, traditionnellement, ne visait pas le terrain. La recherche-action, elle, postule un principe d'interaction entre ces deux composantes et le caractère indissociable des deux.

Dans l'étude qui est la nôtre, le changement attendu ne se situe pas d'abord au niveau de l'objet lui-même que l'on étudiera : en effet, l'étude sur le stéréotype procède d'une analyse, comme nous l'avons montré ci-dessus, qui relève la présence ou l'absence de celui-ci dans un texte ; en revanche, il est attendu au niveau des acteurs, que ceux-ci soient des enseignants ou des élèves. L'on peut s'attendre à ce que ces acteurs, forts de la prise de conscience de la présence des stéréotypes dans les œuvres et du rôle qu'ils jouent, effectuent alors un changement sur la façon dont ils les traitent ensuite, dans leur fonction didactique et sociologique. Ce changement pourra donc aboutir à une transformation des acteurs, enseignants et élèves. Elle touchera aussi la pratique concrète de la classe menée par les enseignants, et plus profondément leur relation à ces stéréotypes, d'un point de vue humain. L'on pourra donc retrouver, pour reprendre la classification de B. Kervyn, différentes transformations : une transformation de l'objet étudié, une transformation individuelle, collective, ou les deux, une transformation concrète correspondant à une activité particulière et, éventuellement, enfin, correspondant aux actions des acteurs impliqués[631].

[631] KERVYN B., *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie, Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire,* Thèse soutenue à l'Université de Louvain, 2008, p. 196.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 5 :
Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 3 (révision 2007)

Positionnées à côté du titre, la lettre P désigne les œuvres patrimoniales et la lettre C les classiques. Les dates réfèrent aux listes.

Sont indiqués les auteurs, titres, éditeurs et niveaux de difficulté.

ALBUMS

1. Angeli, May *Dis-moi* (2002) Sorbier 2-3
2. Asch, Franck *La Souris de M. Grimaud* (2004) Albin Michel jeunesse 1
3. Barbeau, Philippe *Le Type : pages arrachées au journal intime de Philippe Barbeau* (2002) Atelier du poisson soluble 3
4. Belli, Gioconda *L'Atelier des papillons* (2004) Être 2
5. Bernard, Frédéric *La Reine des fourmis a disparu* (2002) Albin Michel jeunesse 1
6. Bille, S. Corinna, *Le Masque géant* La joie de lire 2
7. Bolliger Max *Renard et renard* (2004) La joie de lire 1 - 2
8. Browne, Anthony *Le Tunnel* Kaléidoscope 2
9. Brun-Cosme, Nadine *Entre fleuve et canal* (2004) Points de suspension 3
10. Buchholz, Quint *Le Collectionneur d'instants* (2002) Milan jeunesse 3
11. Claverie, Jean *Little Lou* (2002) Gallimard jeunesse 1
12. Clément, Frédéric *Magasin zinzin, pour fêtes et anniversaires* : *aux merveilles d'Alys* (2002) Albin Michel jeunesse 2-3
13. Clément, Jean-Baptiste *Le Temps des cerises* (2002) L'école des loisirs 3
14. Cox, Paul *Les Aventures d'Archibald le Koala : « L'affaire du livre à taches »* (2004) Albin Michel jeunesse 1

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

15. Crowther, Kitty *Moi et rien* (2002) L'école des loisirs 2

16. Dayre, Valérie *L'Ogresse en pleurs* (2004) Milan jeunesse 3

17. Douzou, Olivier *Les Petits Bonshommes sur le carreau* (2002) Éditions du Rouergue

18. Edy-Legrand, Edouard Léon Louis *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* (2002) Circonflexe 2

19. Elzbieta *Le Petit Navigateur illustré* (2002) L'école des loisirs 1-3

20. Fastier, Yann *Savoir vivre* (2004) Mijade 1

21. Ferri, Michele *Le Nuage immobile* (2004) Sarbacane 2 - 3

22. Fortier, Natali *Lili plume* Albin Michel jeunesse 2

23. Franek, Claire *Qui est au bout du fil ?* (2004) Édition du Rouergue 1 - 3

24. Fromental, Jean-Luc *Le Cochon à l'oreille coupée* (2002) Seuil jeunesse 3

25. Gisbert, JoanManuel *Le Gardien de l'oubli* Syros jeunesse 2 - 3

26. Godard, Axel *Maman-Dlo* (2002) Albin Michel jeunesse 1

27. Gravett, Emily *Les Loups* Kaléidoscope 3

28. Heidelbach, Nikolaus *La Treizième Fée* Seuil jeunesse 1

29. Jean, Didier & Zad *L'Agneau qui ne voulait pas être un mouton* Syros jeunesse & Amnesty international

30. Johansen, Hanna *La Poule qui voulait pondre des œufs en or* La joie de lire 1 (2002)

31. Légaut, Charlotte *Ré-création* (2002) Éditions du Rouergue 3

32. Lemant Albert *Lettres des Isles Girafines* (2004) Seuil jeunesse 2 - 3

33. Lenain, Thierry *Demain les fleurs* (2004) Nathan jeunesse 2

34. Martingay, Claude *Le Mendiant* (2004) La joie de lire 2

35. Meddaugh, Susan *Le Loup, mon œil !* (2002) Autrement jeunesse 2

36. Mermet, Daniel *L'Île du droit à la caresse* Éditions du Panama 2 - 3

37. Mounier, Fabienne *Histoire du petit tabouret* (2004) L'école des loisirs 1

38. Nimier, Marie *Charivari à Cot-cot city* (2004) Albin Michel jeunesse 3

39. Noguès, Jean-Côme *Le Génie du pousse-pousse* (2002) Milan jeunesse 1

40. Nottet, Pascal *La Princesse de neige* (2002) L'école des loisirs 2

41. Pef *Zappe la guerre* (2004) Rue du monde 2

42. Piquemal Michel *Le Manège de Petit Pierre* Albin Michel jeunesse 1

43. Pommaux, Yvan *L'Île du Monstril* (2002) L'école des loisirs 1

44. Poncelet, Béatrice *Chez Elle ou chez elle* (2002) Seuil jeunesse 3

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

45. Ponti, Claude *Ma Vallée* (2002) L'école des loisirs 1 - 2
46. Rapaport, Gilles *Grand-père* (2002) Circonflexe 3
47. Riff, Hélène *Le Tout-petit Invité* Albin Michel jeunesse 2
48. Rodari, Gianni *Scoop* (2002) Rue du monde 2
49. Scotto, Thomas *Rendez-vous n'importe où* (2004) Thierry Magnier 2
50. Serres, Alain *Première Année sur la Terre* (2004) Rue du monde 1-2
51. Siegfried, Anita *Bleu nuit* La joie de lire 2
52. Sis, Peter *Les Trois Clés d'or de Prague* (2002) Grasset jeunesse 3
53. Skarmeta, Antonio *La Rédaction* (2004) Syros jeunesse 3
54. Stark, Ulf *Tu sais siffler, Johanna ?* (2002) Casterman 2
55. Stewart, Sarah *Le Jardin secret de Lydia* Syros jeunesse 1
56. Stone, Bernard *Touchez pas au roquefort !* (2002) Gallimard jeunesse 1
57. Tournier, Michel **C -** *Pierrot ou les secrets de la nuit* (2004) Gallimard jeunesse 1-2
58. Ungerer, Tomi *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche* (2002) L'école des loisirs 2
59. Van Allsburg, Chris *Une figue de rêve* L'école des loisirs 1
60. Waechter, Friedrich-Karl *Le Loup rouge* (2002) L'école des loisirs 1-2
61. Wiesner, *David Les Trois Cochons* (2002) Circonflexe 2

CONTES ET FABLES

90. Afanassiev, Alexandre **P -** *Contes russes d'Afanassiev : L'oiseau de feu* (2004) L'école des loisirs 2

91. Andersen, Hans Christian **P -** *Le Petit Soldat de plomb* (2004) 1

92. Andersen, Hans Christian **P -** *La Petite Sirène* (2002) 3

93. Andersen, Hans Christian **P -** *La Petite Fille aux allumettes* (2002) 2

94. Ben Jelloun, Tahar *La Belle au bois dormant* Seuil jeunesse 2

95. Bloch, Muriel *Le Poil de la moustache du tigre* (2002) Albin Michel jeunesse 2

96. Calvino, Italo **C -** *Romarine* (2004) Pocket jeunesse 3

97.Chamoiseau, Patrick *Le Commandeur d'une pluie suivi de L'accra de la richesse* (2004) Gallimard jeunesse 3

98. D'Aulnoy Madame **P -** *L'Oiseau bleu* (2004) 3

99. Ésope **P -** *Les Fables* (2002) 2 à 3

100. Fauliot, Pascal *L'Épopée du Roi Singe* (2002) Casterman 3

101. Gay-Para, Praline *L'Ogre gentleman* Syros jeunesse 1

102. Grenier, Christian *Le Tyran, le luthier et le temps* (2004) Atelier du poisson soluble 3

103. Grimm, Jacob et Grimm, Wilhelm *Dame Hiver* (2004) Didier jeunesse 1

104. Grimm, Jaco et Grimm, Wilhelm *Le Pêcheur et sa femme* (2004) Grasset jeunesse 2

105. Gripari, Pierre **C -** *Contes de la folie Méricourt* (inclus « La sorcière et le commissaire » sélection 2002) (2004) Grasset jeunesse 1

106. Hoffmann, E.T.A. **P -** *Casse-Noisette* (2002) 3

107. Ibn al-Muqaffa, Abd Allah **P -** *Kalila et Dimna : fables choisies* (2002) Ipomée-Albin Michel 2

108. Jaffé, Nina *Debout sur un pied* (2002) L'école des loisirs 3

109. Khémir, Nacer *Le Chant des génies* (2002) Actes Sud junior 1

110. La Fontaine, Jean de **P -** *Fables* (2004) 1 -3

111. Leprince de Beaumont, Jeanne Marie **P -** *La Belle et la Bête* (2002) 3

112. Malone, Vincent *Cochon-Neige ou les tribulations d'un petit cochon trop mignon* Seuil jeunesse 2

113. Maunoury, Jean-Louis **C -** *Nasr Eddin Hodja, un drôle d'idiot* (2002) Møtus 3

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

114. Ndiaye, Marie *La Diablesse et son enfant* (2002) L'école des loisirs 2

115. Pasquet, Jacques *Contes inuit de la banquise* (2004) D'Orbestier 3

116. Perrault, Charles **P -** *Contes* (inclus *Cendrillon* et *Barbe-bleue* sélection 2002) (2004) 2

117. Quiroga, Horatio **P -** *Contes de la forêt vierge* (2002) Seuil jeunesse 1

118. Rossetti, Christina **P -** *Marché Gobelin* (2004) MeMo 3

119. Senghor, Léopold Sedar & Sadji, Abdoulaye **C -** *La Belle Histoire de Leuk-le-lièvre* Edicef - Néa 3

120. Tanaka, Béatrice *La Montagne aux trois questions* (2002) Albin Michel jeunesse 1

121.Yourcenar,Marguerite *Comment Wang-fo fut sauvé* (2004) Gallimard jeunesse 2 – 3

122. **P -** *Sindbad le marin* (2002) 3

123. **P -** *Ali Baba et les quarante voleurs* (2004) 2

124. **P -** *Le Joueur de flûte de Hamelin* (2004) 2

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ROMANS ET RÉCITS ILLUSTRÉS

163. Arkin, Alan *Moi, un lemming* (2002) Flammarion-Père Castor 3

164. Aymé, Marcel **C** *Les Contes bleus ou les contes rouges du chat perché* Gallimard jeunesse 1

165. Baum, Frank Lyman **P** *Le Magicien d'Oz* (2004) 2

166. Beaude, Pierre-Marie *Jérémy Cheval* (2004) Gallimard jeunesse 2

167. Begag, Azouz *Un train pour chez nous* (2002) Thierry Magnier 2

168. Belfiore, Robert *La Petite Joueuse d'échecs* (2004) Mango jeunesse 3

169. Bergame, Ferdinand *Voyages en plusieurs régions du monde* (2004) Soleil 3

170. Berna, Pierre **C** -*Le Cheval sans tête* (2004) 3

171. Blanc, Jean-Noël *Chat perdu* (2004) Gallimard jeunesse 1

172. Boileau, Pierre et Narcejac, Thomas **C** -*La Villa d'en face* (2002) Bayard jeunesse 2

173. Bourgeyx, Claude *Le Fil à retordre* (2004) Nathan jeunesse 2

174. Bradbury, Ray **C** -*La Sorcière d'avril et autres nouvelles* (2002) Actes Sud junior 3

175. Brisou-Pellen, Évelyne *Le Vrai Prince Thibault* Rageot 1

176. Burgess, Melvin *Une promesse pour May* (2004) Gallimard jeunesse 3

177. Burnett Hodgson, Frances **P** -*La Petite princesse* (2004) 3

178. Caban, Géva *Je t'écris, j'écris* (2004) Gallimard jeunesse 1

179. Capote, Truman **C** -*L'Invité d'un jour* suivi de *Miriam* (2002) Gallimard jeunesse 3

180. Carroll, Lewis **P** -*Les Aventures d'Alice au pays des merveilles* 3 (2002)

181. Chabas, Jean-François *Trèfle d'or* (2002) Casterman 3

182. Chauveau, Léopold **C** -*Les deux font la paire* (2004) La joie de lire 2

183. Clavel, Bernard **C** -*L'Arbre qui chante* (2004) 1

184. Cohen-Scali, Sarah *La Puce, détective rusé* (2004) Casterman 1

185. Collodi, Carlo **P** -*Les Aventures de Pinocchio* (2002) 2

186. Condé, Maryse *Rêves amers* (2002) Bayard jeunesse 2 - 3

187. Couto, Mia *Le Chat et le noir* Chandeigne 1

188. Couture Amélie *La Grève de la vie* (2004) Actes sud junior 3

189. Curwood, James Oliver **P** -*Le Grizzli* (2004) 3

190. Cuvelier, Vincent *Pierre Noël* Sarbacane 1

191. Dahl, Roald **C** -*Fantastique Maître Renard* (2002) Gallimard jeunesse 2

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

192. Daudet Alphonse **P** -*La Chèvre de Monsieur Seguin* (2004) 1-2

193. David François *Une petite flamme dans la nuit* (2004) Bayard 3

194. Delerm, Philippe *C'est bien* (2004) Milan jeunesse 2

195. Delval, Marie-Hélène *Les Chats* (2004) Bayard - Centurion 3

196. Desarthe, Agnès *Comment j'ai changé ma vie* (2004) L'école des loisirs 2

197. Desplechin, Marie *Verte* (2002) L'école des loisirs 2

198. Dieuaide, Sophie *Œdipe schlac ! schlac !* (2004) Casterman 3

199. Donner, Chris *Le Cheval qui sourit* (2002) L'école des loisirs 1

200. Drozd, Irina *Un tueur à ma porte* (2002) Bayard jeunesse 3

201. Eckert, Allan Wesley *La Rencontre : l'histoire véridique de Ben MacDonald* (2002) Hachette jeunesse 3

202. Errera, Eglal *Les Premiers jours* (2004) Actes sud junior 2

203.Meiltz, Eugène *Les Mises en boîte* La joie de lire 2

204.Ferdjoukh, Malika *Minuit-Cinq* (2004) L'école des loisirs 1

205.Fine, Anne *Journal d'un chat assassin* (2002) L'école des loisirs 1

206.Fleischman, Sid *Le Souffre-douleur* (2002) L'école des loisirs 1

207.Friot, Bernard *Nouvelles histoires pressées* Milan jeunesse 2

208.Funcke, Cornelia *Le Prince des voleurs* Hachette jeunesse 3

209. Gandolfi, Silvana *Un chat dans l'œil* (2004) L'école des loisirs 3

210. Genevoix, Maurice **C** -*La Chèvre aux loups* (2004) Gautier-Languereau 2

211. Giono, Jean **C** -*L'Homme qui plantait des arbres* (2002) Gallimard jeunesse 3

212. Grousset, Alain *Les Passe-vents* Gallimard jeunesse 2

213. Gutman, Claude *Les Nougats* (2002) Pocket jeunesse 1

214. Hanno *Sur le bout des doigts* (2004) Thierry Magnier 1

215. Härtling, Peter *Oma, ma grand-mère à moi* (2002) Pocket jeunesse 3

216. Holher, Franz *Docteur parking* (2004) La joie de lire 2

217. Horowitz, Anthony *Le Diable et son valet* (2002) Hachette jeunesse 3

218. Ibbotson, Eva *Reine du fleuve* (2004) Albin Michel jeunesse 2

219. Irish, William **C** - *Une incroyable histoire* (2004) Syros jeunesse 3

220. Karr, Kathleen *La Longue Marche des dindes* (2002) L'école des loisirs 3

221. Kästner, Erich **C** - *Émile et les détectives* (2004) Hachette jeunesse 2

222. King-Smith, Dick *Longue vie aux dodos* (2002) Gallimard jeunesse 1 - 2

223. Kipling, Rudyard **P** - *Histoires comme ça* (inclus « Le chat qui s'en allait tout seul» et « Comment le chameau eut sa bosse » sélection 2002) Livre de poche (2004) 2

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

224. Klotz, Claude *Drôle de samedi soir !* (2002) Hachette jeunesse 2

225. Kockere, Geert de *Tête à tête : 15 petites histoires pas comme les autres* (2004) Milan jeunesse 2 - 3

226.Lagerlöf, Selma **P** -*Le Merveilleux Voyage de Nils Holgerson à travers la Suède* (2004) Flammarion 2

227.Le Clézio, J.M.G. *Voyage au pays des arbres* (2002) Gallimard jeunesse 2

228.Lindgren, Astrid **C** -*Fifi Brindacier* (2002) Hachette jeunesse 1

229.Loe, Erlend *Kurt et le poisson* La joie de lire 1

230.London, Jack **P** - *Construire un feu* (2004) Actes sud junior 3

231.Luciani, Jean-Luc *Le Jour où j'ai raté le bus* (2004) Rageot 1

232.Manes, Stéphen *Comment devenir parfait en trois jours* (2004) Rageot 1

233.Mc Ewan, Ian *Le Rêveur* (2004) Gallimard jeunesse 3

234.Machado de Assis, Joaquim –*Le Conte de l'école* Chandeigne 2

235.Mc Lachlan, Patricia *Sarah la pas belle* Gallimard jeunesse 1

236.Montardre, Hélène *Terminus Grand Large* (2004) Pocket jeunesse 3

237.Morgenstern, Susie *Joker* (2002) L'école des loisirs 1 - 2

238.Morpurgo, Michael *Le Secret de grand-père* (2002) Gallimard jeunesse 2

239.Mourlevat Jean-Claude, *L'Homme à l'oreille coupée* Thierry Magnier 3

240.Murail, Marie-Aude *Le Hollandais sans peine* (2002) L'école des loisirs 2

241.Nesbit, Édith **P** - *Une drôle de fée* (2004) Gallimard jeunesse 2

242.Nicomède, Béatrice *Wiggins et le perroquet muet* Syros jeunesse 2

243.Norris, Andrew *Une navette bien spéciale* (2004) Pocket jeunesse 2

244.Nöstlinger, Christine *Le Môme en conserve* (2004) Hachette 2

245. Oster, Christian *L'Abominable Histoire de la poule* (2002) L'école des loisirs 2 - 3

246. Pernusch, Sandrine *Mon je-me-parle* (2002) Casterman 1

247. Petit, Xavier-Laurent *Le Monde d'en haut* (2002) Casterman 2

248. Pietri, Anne *Les Orangers de Versailles* (2004) Bayard jeunesse 2 - 3

249. Piumini, Roberto *La Verluisette* (2002) Hachette jeunesse 3

250. Place, François *Grand ours* Casterman 3

251. Prévot, Franck *Voleuse !* Le Baron perché 1

252. Pullman, Philip *J'étais un rat !* (2002) Gallimard jeunesse 3

253. Radström, Niklas *Robert* (2002) Casterman 3

254. Reuter, Bjarne *Oscar, à la vie, à la mort* (2002) Hachette jeunesse 2

255. Reynaud, Florence *Taïga* Pocket jeunesse 2

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

256. Riel, Jørn *Le Garçon qui voulait devenir un être humain*, « Le naufrage », (volume1) Sarbacane 2

257. Roger, Marie-Sabine *À la vie, à la…* (2002) Nathan jeunesse 3

258. Roy, Claude *Le Chat qui parlait malgré lui* Gallimard jeunesse 1

259. Schädlich, Hans Joachim *Le Coupeur de mots* (2002) Flammarion-Père Castor 1

260. Ségur, Comtesse de **P** - *Un bon petit diable* (2004) 3

261. Sepulveda, Luis **C** - *Histoire de la mouette et du chat qui lui apprit à voler* (2002) Seuil jeunesse 3

262. Seyvos, Florence *Pochée (*2004) L'école des loisirs 2

263. Shipton, Paul *Tirez pas sur le scarabée* (2002) Hachette jeunesse 3

264. St Exupéry, Antoine de **P** -*Le Petit Prince* (2004) Gallimard jeunesse 1 - 3

265. Thiès, Paul *Je suis amoureux d'un tigre* (2002) Syros jeunesse 1

266. Tillage, Léon Walter *Léon* (2002) L'école des loisirs 3

267. Tolkien, J -R -R **C** -*Le Fermier Gilles de Ham* (2004) Gallimard jeunesse 1

268. Tourgueniev, Ivan **P** -*La Petite Caille* (2004) Calligram 1

269. Traver, Pamela Lyndon P -*Mary Poppins* (2004) Hachette jeunesse 1 - 2

270. Twain, Marc **P** -*Mort ou vivant* (2004) Calligram 3

271. Valckx, Catharina *L'incroyable Zanzibar* (2004) L'école des loisirs 1

272. Viera, José Luandino *Histoire de la poule et de l'œuf* (2004) L'école des loisirs 1

273. Vivier, Colette **C** -*La Maison des petits bonheurs* (2004) Casterman 3

274. Yeoman, John *Les Poules* Gallimard jeunesse 1

275. Zarcate Catherine *Le Prince des apparences* (2004) Bayard jeunesse 3

276. Zola, Emile **P** -*Le Paradis des chats* (2004) Calligram 3

277. **P** -*Le Roman de Renart* (2004) 3

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 6:
Les dix compétences de l'enseignant[632]

Nous ne conservons de ce texte officiel que les compétences correspondant à celles mises en œuvre dans les expérimentations.

Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010

Encart - Formation des enseignants
Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier :

LES DIX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables.

1 - Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. **En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les**

[632] Seules figurent dans cette annexe les compétences concernant notre recherche.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.
Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.
L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances

Le professeur connaît :
- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens;
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'Éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le professeur est capable :
- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :
- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;

- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement. (…)

3 -Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.
Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.
Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.

Connaissances

Le professeur des écoles connaît :
- les objectifs de l'école primaire et du collège ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.
Le professeur des lycées et collèges :
- connaît les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée ;
- maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ;
- situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.

Capacités

Le professeur des écoles est capable :
- d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).
Le professeur du second degré est capable d'organiser l'enseignement de sa discipline en cohérence avec les autres enseignements.

Attitudes

La maîtrise scientifique et disciplinaire du professeur le conduit à :
- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.

4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.
Le professeur peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Connaissances

Le professeur connaît :
- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ou de son domaine d'activité ;
- **les programmes d'enseignement et les principales ressources, notamment numériques, qui le concernent à tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés ;**
- les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus ;
- les différents supports et les outils notamment numériques nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des apprentissages.

Capacités

Le professeur est capable :
- de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels;
- de raisonner en termes de compétences ;
- de mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ;
- de mettre en œuvre une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;
- de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ;
- d'intégrer dans son enseignement l'usage des technologies numériques ;
- de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique ;
- d'intégrer dans son enseignement la prévention des risques professionnels.

Attitudes

Le professeur est conduit :
- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines :

- à construire des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines ;
- à mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;
- à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires numériques ou non et livres du professeur associés, ressources documentaires numériques ou non, logiciels d'enseignement, etc.)
.

5 - Organiser le travail de la classe

Le professeur sait faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.

Connaissances

L'École est partie prenante dans la formation des futurs citoyens. À ce titre, elle doit dispenser les règles du vivre-ensemble, inciter à la tolérance et au respect d'autrui. Cette mission d'éducation suppose que l'école est elle-même un lieu où la violence est exclue. À cette fin, il est essentiel que les futurs professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation disposent des connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits.

Capacités

Le professeur est capable :
- de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;
- d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.).

Attitudes

Dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

6 - Prendre en compte la diversité des élèves

Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.
Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers.
Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.
Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neuro-sciences.
Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

Connaissances

Le professeur connaît :
- les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

Capacités

Le professeur est capable :
- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves ;
- dans le premier degré, de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées ;
- au lycée de mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ;
- de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.

Attitudes

Le professeur veille :
- à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

7 - Évaluer les élèves

Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

Connaissances

Le professeur connaît :
- les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer ainsi que les usages qui peuvent en être faits ;
- les principes et outils de validation et de certification.

Capacités

Le professeur est capable :
- de comprendre les fonctions de l'évaluation ;
- de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire :
- définir le niveau d'exigence de l'évaluation,
- utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation, etc.),
- adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener,
- expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation,
- expliciter les critères de notation,
- analyser les réussites et les erreurs constatées,
- concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
- de pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues, paliers de validation du socle commun, B2i, etc.).

Attitudes

Le professeur pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :
- il mesure ses appréciations ;

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

8 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

Tout professeur est concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation universitaire il doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.
Les connaissances et les capacités attendues sont celles relatives aux compétences du certificat informatique et internet de niveau 2 « enseignant », attesté dans le cadre du master.

Connaissances

Le professeur maîtrise :
- les connaissances relatives aux compétences inscrites dans le référentiel du C2i de niveau 2 « enseignant » ;
- les droits et devoirs liés aux usages des Tic.

Capacités

Le professeur est capable de :
- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage s'appuyant sur les outils et ressources numériques ;
- participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;
- s'impliquer dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'internet et à leurs risques et dangers éventuels ;
- utiliser les Tic et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;
- travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif.

Attitudes

Le professeur observe une attitude :
- critique vis-à-vis de l'information disponible ;
- réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves.
Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel.

9 - Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

Le professeur participe à la vie de l'école ou de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de la circonscription du premier degré, du département, de l'académie ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des professeurs.
Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des maîtres à l'école, le conseil pédagogique au collège ou au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe.
Le professeur coopère avec les parents et les partenaires de l'école.
Il aide l'élève à construire son projet d'orientation.

Connaissances

Le professeur connaît :
- le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ;
- les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels il est amené à travailler ;
- pour ce qui le concerne, les conventions et protocoles liant le ministère de l'Éducation nationale à d'autres ministères ou organismes ;
- les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves ;
- les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

Capacités

Le professeur est capable :

- d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment :

. dans le domaine de la programmation des enseignements,

. dans le domaine de l'évaluation (supports et échelles d'évaluation harmonisés, livrets scolaires, bulletins trimestriels, etc.) ;

. dans le domaine de l'orientation,

. dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels (professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, enseignants du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (Rased), personnels d'orientation et du secteur médico-social, etc.),

. dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la Culture, collectivités territoriales, associations),

. dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'État (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense, etc.) ;

- de communiquer avec les parents :

. en contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier,

. en mobilisant ses connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel ;

- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;

- d'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle ;

- de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs ;

- de travailler via les réseaux numériques professionnels ;

- de s'impliquer dans des tâches de formation.

Attitudes

Le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

10 - Se former et innover

Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.
Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

Connaissances

Le professeur connaît l'état de la recherche :
- dans sa discipline ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).
Le professeur connaît la politique éducative de la France.

Capacités

Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

Attitudes

Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 7 :
Contes européens et contes du monde

Les contes européens s'opposent aux contes d'autres origines. Quand on étudie les contes du monde entier, l'on voit qu'ils nous présentent souvent l'Autre dans sa différence, dans sa façon spécifique de voir le monde. Cela s'observe dans les contes non européens et les contes français décrivant l'étranger. Nina Jaffé, dans *Debout sur un pied*[633], présente quatorze contes yiddish dans lesquels le lecteur est invité à rivaliser d'intelligence avec le héros : le conte souligne l'intelligence du héros, sa présence d'esprit. Ce trait devient une caractéristique de ce peuple, dans cette œuvre. La façon de voir le monde, d'y réagir avec intelligence et ruse semble le caractériser aussi. Dans *Le Chant des génies* de Nacer Khémir[634], le héros pour nourrir sa famille fait fi d'une malédiction qui touche un champ : il devra payer pour cela et perdra tout à la fois le champ et toute sa famille. Ce conte populaire du Sahel montre le danger qu'il y a à braver les interdits et à se révolter contre l'ordre établi. Le héros était pauvre, il a voulu s'enrichir en passant outre les interdictions et le dénouement le remet à sa place initiale, plus pauvre encore et désespéré qu'au début. Ici encore, l'œuvre met l'accent sur un trait du peuple du Sahel : son acceptation de l'ordre établi, du destin qui est le sien, son refus d'encourager la révolte. Nous rencontrons dans ces œuvres deux visions stéréotypées de ces peuples : l'intelligence du peuple hébreu, souvent placé devant de véritables dilemmes, dans des situations dramatiques et dangereuses. Le fait que le lecteur soit impliqué et invité à trouver une solution, solution très difficile, lui fait prendre conscience de l'intelligence des personnages qui eux, arriveront à résoudre le problème et à échapper à la mort.

[633] JAFFE N., *Debout sur un pied*, École des loisirs, Collection Neuf, 1994.
[634] KHEMIR N., *Le Chant des génies,* Actes Sud Junior, 2008.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Le Grand Inquisiteur [635] est un conte européen mettant en scène un étranger non européen ; il présente une situation qui emble sans issue :

> Ainsi, dans *Le Grand Inquisiteur*, l'inquisiteur de Séville cherchant un coupable à un crime affreux, accuse le sage rabbin Pinkles. «Nous laisserons cette affaire entre les mains de Dieu – dit-il – je mettrai deux bouts de papier pliés dans une boîte, sur l'un j'écrirai coupable, sur l'autre non coupable. Selon ce que tu tireras, tu seras libre, ou exécuté avec tous les juifs de Séville. » Bien sûr, le pervers avait écrit coupable sur les deux papiers! Comment le rabbin va-t-il se sortir d'affaire? Il choisit un bulletin… et l'avale. Le papier restant, montré à tous, porte le mot «coupable » donc, le papier choisi et avalé, devait – en toute justice – porter la mention «non coupable »!
>
> Ainsi furent sauvés les juifs de Séville…

Ce sont les réponses des personnages - qui représentent le peuple juif- qui montrent aux lecteurs sa qualité essentielle, répétée au fil des histoires : l'intelligence face à des situations souvent dramatiques.

Le Chant des génies, conte traditionnel du Sahel, souligne, quant à lui, le respect des traditions. Il livre donc une représentation de ce peuple, attaché à respecter les traditions, les interdictions et peu enclin à la révolte en ce domaine. L'épisode narré et sa fin funeste l'illustrent à souhait. Braver les interdits est trop dangereux et peut faire perdre tout ce que l'on a de plus cher. Il n'y a pas d'ascension sociale possible dans cette œuvre : les pauvres sont destinés à rester pauvres, tel est le message délivré par les divinités elles-mêmes. Le divin maintient le monde tel qu'il est.

L'étude de *La Montagne aux trois questions*[636] de Béatrice Tanaka nous montre un Orient de sagesse, en nous narrant la quête d'un étudiant fort laid pour comprendre les raisons de cette laideur. Il oublie finalement ses propres questions au profit de celles des personnages qu'il rencontre et finit par trouver l'amour. Cette quête, ce dépassement de soi pour se tourner vers les autres et qui le mènera à une fin heureuse est porteuse aussi des stéréotypes de l'Orient. L'on trouve cette quête métaphysique dans *Le Poil de la moustache du tigre*[637] de Muriel Bloch et Aurélia Grandin : un jeune empereur chinois en proie à des questions métaphysiques auxquelles son entourage ne peut répondre part seul vivre des expériences qui pourront l'aider à répondre à ses questions.

---

[635] Conte extrait de l'œuvre *Debout sur un pied,* de JAFFE N. et ZEITLIN S., École des loisirs, 1994.
[636] TANAKA B., *La Montagne aux trois questions,* Albin Michel Jeunesse, 2000.
[637] BLOCH M. et GRANDIN A., *Le Poil de la moustache du tigre,* Albin Michel Jeunesse, 2000.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Si les contes européens présentent souvent le même type de héros et ne donnent pas de vision stéréotypée de tel ou tel peuple – hormis le type de héros que l'on peut y rencontrer -, les contes du monde soulignent, eux, un trait de caractère spécifique de chaque peuple. L'accent est mis sur la sagesse de ces peuples, sur un trait de caractère, sur leurs différences. Cette vision est stéréotypée car simpliste : elle réduit ces peuples à un trait de caractère dominant, distinct. Le stéréotypage consiste ici, comme le relève Dufays, à « mobiliser des représentations simplifiées. Il affecte dans ce cas des unités cognitives, des généralisations non vérifiées, des maximes idéologiques relevant de la doxa ».

Dans le même temps, les traits de caractère des héros européens sont identiques ou très proches ; les stéréotypages de personnages et de fonctions donnent une unité à ces contes européens par opposition aux contes du monde et les inscrivent dans une collectivité partagée. Le figement des structures des contes européens par rapport aux autres établit une distinction formelle qui participe aussi du stéréotype. Le stéréotypage configurationnel participe lui aussi de la reconnaissance et de l'identité.

Le traitement des stéréotypes paraît différent en fonction du genre de l'œuvre. Le genre du conte conserve une partie de ses traits caractéristiques mis en évidence par les structuralistes. Car les stéréotypes sont ici fortement génériques aussi : que l'on soit dans un conte de l'Inde comme Le *Poil de la moustache du tigre* ou populaire vietnamien comme *La Montagne aux trois questions*, l'on retrouve des traits caractéristiques du héros de conte : le héros de conte est petit, faible ou affublé d'une tare. Il est confronté à un problème, parfois vital et seule la ruse, la patience ou une autre qualité qu'il manifestera lui permettra de le résoudre. Le stéréotypage générique destiné à former le jeune élève et à lui donner des représentations sur un genre qui présente des caractéristiques identiques que ce soit au niveau national, européen ou mondial est important ici.

Cependant, l'on retrouve dans les situations évoquées et les paysages décrits, ainsi que les relations entretenues par les personnages, des éléments relevant du stéréotype liés à l'histoire des peuples : dans les contes yiddish de l'œuvre *Debout sur un pied*, est évoquée la situation périlleuse des Juifs, en danger, la sagesse de cette nation qui rappelle celle, proverbiale et donc stéréotypée, d'un Salomon. Dans *La Montagne aux trois questions,* nous retrouvons le personnage du jeune étudiant qui rappelle les figures de maîtres dans les cultures asiatiques. Un des stéréotypes des cultures asiatiques est

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

cette figure du maître, plein de sagesse et entouré de disciples cherchant auprès de lui des règles de vie et une sagesse tranchant avec les mœurs et façons de penser de leurs concitoyens.

Dans la présentation qui est faite dans la liste du Ministère de *La Montagne aux trois questions*, il est rappelé que le héros est un personnage caractéristique de l'Orient, qui apparaît sous des formes diverses dans les différents pays mais présente des traits communs. Ce personnage apparaît comme un stéréotype de l'Orient pour de jeunes lecteurs occidentaux.

> Nasr Eddin Hodja est un personnage du folklore traditionnel du Moyen-Orient, que l'on retrouve de l'Afrique du Nord jusqu'à la Chine, en passant par l'Égypte, la Syrie, la Turquie. Son nom peut changer : les Afghans et les Iraniens l'appellent Mollah Nasr Eddin, les Turcs, Nasr Eddin Hodja, on trouvera aussi Ch'ha, Goha, Djeha, Srulek, ou encore Effendi… Il est parfois prêtre, rabbin ou mollah, mais les histoires sont semblables. C'est un personnage qui enfreint les règles de la logique (la vente du cheval : il se demande comment il va pouvoir vendre la moitié d'un cheval puisqu'il vient de casser son prix de moitié !). Il bouscule la raison, la religion, renverse l'ordre établi, fait l'idiot bien plus qu'il ne l'est[638].

Ainsi, le stéréotypage s'effectue peu sur les images d'Européens dans les contes : les contes européens véhiculent l'image d'un héros petit, ayant des problèmes et rencontrant en lui ou avec l'aide d'autrui les moyens de les résoudre. Il n'y a pas de différences caractéristiques entre les contes de diverses origines européennes – hormis peut-être la petite sirène d'Andersen qui relève plutôt des pays du nord. Et dans tous les cas, c'est un personnage merveilleux. Il n'en est pas de même pour les personnages précédemment cités : ce sont des peuples qui sont représentés et qui installent chez l'enfant une image stéréotypée. Car dans ces œuvres, un trait de caractère est souligné et est propice au stéréotypage. Le lien que l'on peut faire avec d'autres proverbes, histoires ou fables de ces mêmes pays confirme cela. Le stéréotype ne consiste pas forcément en un jugement de valeur mais en une représentation simplifiée d'un pays. Un type de personnage « incarne » tel ou tel trait d'une culture aux yeux des jeunes lecteurs. Les contes concernant les autres pays sont parfois une réécriture d'auteurs contemporains, ce qui explique sans doute la présence de stéréotypes nationaux qui sont des stéréotypes contemporains.

[638] Ministère de l'Éducation Nationale, *La Littérature à l'école. Liste de référence- cycle 3,* 2007.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Une même thématique est traitée différemment dans un conte et un album.

Il est à cet égard intéressant de comparer le conte *Le Chant des génies* et l'album *Yakouba*[639]. Ce dernier n'est pas présent dans la liste de référence actuelle mais il l'était dans celle de 2004, et il reste, malgré sa disparition de la liste, une œuvre étudiée très fréquemment dans les classes de primaire. C'est la raison pour laquelle, même s'il ne fait plus partie de la liste de référence, il nous a paru important de le faire figurer dans notre recherche. Il présente en effet des caractéristiques très intéressantes par rapport aux contes. Il illustre d'une façon particulièrement frappante la différence de traitement que subit une même thématique dans le conte traditionnel et dans l'album.

Le conte *Le Chant des génies* montre un homme voulant lutter contre la misère qui pèse sur sa famille ; il va remettre en question cette fatalité et cultiver un champ sur lequel s'est abattue une malédiction. Mais ceci se retournera contre lui et à la fin, non seulement il ne se sera pas débarrassé de sa pauvreté, mais il aura perdu encore toute sa famille. Il y a un vrai risque à remettre en question un ordre établi, cette œuvre nous le montre bien. L'album a une tout autre fonction et il en va tout autrement dans l'œuvre *Yakouba* : le héros est poussé par son clan, lors de rites initiatiques, à tuer un lion ; mais touché par cet animal à terre et blessé, il renonce à une lutte inégale et rentre chez les siens, où il est accueilli par un silence désapprobateur. Il est relégué, à l'écart du village, à la garde des troupeaux ; mais depuis ce temps-là, nous dit le texte, aucun lion n'attaqua plus les bêtes. Yakouba a remis en question l'ordre établi, les injonctions de son clan ; il ne répond pas à ce qu'on attendait de lui ; le choix est difficile, il se solde par une grande solitude et pourtant le jeune garçon apporte aux siens un bienfait. La fin est heureuse. La remise en question de règles semble ici possible, difficile mais possible. Place est faite à l'interrogation sur les règles, sur leur bien-fondé. Place est faite au regard critique.

Le genre de l'œuvre et le jeu qu'elle installe avec le stéréotype lui confère, *in fine*, une fonction particulière : pour le conte, il s'agit en général de montrer au lecteur une culture particulière et une façon particulière de regarder le monde; pour l'album, c'est davantage la remise en question, l'interrogation sur le monde qui sont privilégiées. L'utilisation des stéréotypes, très différente, permet à ces deux genres de remplir auprès des jeunes deux fonctions différentes et très complémentaires. Cette comparaison d'un

[639] DEDIEU T., *Yakouba*, Seuil Jeunesse, 1999.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

conte et d'un album traitant tous deux d'une thématique assez proche souligne l'opposition entre les deux: le conte – y compris certains contes contemporains - relève le plus souvent de la tradition. L'album, œuvre contemporaine, intègre et promeut les valeurs d'aujourd'hui.

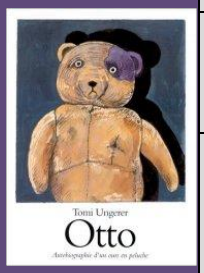
Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 8 :

Séquences d'enseignement[640]

1. SÉQUENCES DE C. ET E.

Séquence de Littérature *Otto de Tomi Ungerer*	**Cycle 3** **CM2** **Période 3**
Pilier 1 du socle commun: La maîtrise de la langue française	
Compétences du socle commun: • Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ; • Lire des œuvres majeures du patrimoine littéraire et de la littérature de jeunesse ; • Dégager le thème d'un texte ; • Repérer dans un texte des informations explicites ; • Inférer des informations nouvelles (implicites) ; • Repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue).	
Références au Programme de 2008: • Lire au moins cinq ouvrages dans l'année scolaire et en rendre compte ;	



[640] Les séquences d'enseignement figurent telles qu'elles ont été transmises par les enseignantes, sans amélioration ni changement.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

• Choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix ; • Expliciter des choix de lecture, des préférences.			
Séances	**Objectifs spécifiques**	**Matériel**	**Bilan**
Séance N°1	✓ Prélever les indices textuels qui permettent de déterminer la nature du narrateur ; ✓ Établir le système des personnages par rapport au narrateur.	– Tapuscrit n°1 – Cahier de brouillon – Album *Otto* – Affiche	
Séance N°2	✓ Repérer l'élément déclencheur qui marque la transition entre une période heureuse et une période de guerre ; ✓ Relever les termes du champ lexical de la guerre.	– Affiche séance N°1 – Album *Otto* – Tapuscrits n°2 et n°1 – Ordinateur – Vidéoprojecteur – Powerpoint illustrations – Affiche avec tableau	

Séquence de Littérature *Otto de Tomi Ungerer*	Cycle 3	CM2 Période 3	**Pilier 1 du socle commun:**

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

			La maîtrise de la langue française
Séance N°1 *Pages 9 à 14*			**Durée de la séance:** 50 min

Compétences travaillées	**Objectifs de la séance**
• Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ; • Inférer des informations nouvelles.	✓ Prélever les indices textuels qui permettent de déterminer la nature du narrateur ; ✓ Établir le système des personnages par rapport au narrateur.

Durée	Organisation	Consignes / Tâches	Matériel	Bilan
10 min	Individuel	**L'album n'est ni montré, ni donné** Lecture silencieuse du tapuscrit, les élèves doivent déterminer qui est le narrateur. *Lisez silencieusement l'extrait suivant et déterminer qui est le narrateur.* Demander à un élève de définir le terme narrateur.	– Tapuscrit n°1	
5 min	Grand groupe	**Mise en commun** Noter au tableau toutes les		

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

		propositions des élèves		
10 min	Individuel	**Relecture silencieuse** Affiner la recherche en relevant des indices textuels *À partir des propositions relevées, affiner votre recherche en notant sur le cahier de brouillon des indices relatifs à la nature du narrateur.*	– Tapuscrit n°1 – Cahier de brouillon	
10 min	Grand groupe	**Mise en commun** Les élèves donnent les indices trouvés → validation avec le groupe classe → tous les élèves entourent les indices sur leur propre tapuscrit → dévoiler la couverture de l'album.	– Album *Otto*	
5 min	Par groupe de 2	**Système des personnages** Par groupe de 2, les élèves soulignent les noms des différents personnages et établissent un schéma qui fait graviter ces personnages autour du narrateur	– Tapuscrit n°1	
5 min	Grand groupe	**Mise en commun** Plusieurs groupes viennent présenter leur schéma → réalisation d'un schéma collectif sur affiche.	– Affiche	
5 min	Grand groupe	L'enseignante lit le début de	– Album	

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

		l'album - de la page 9 à la page 14 – en montrant les illustrations.	*Otto*	

Séquence de Littérature *Otto de Tomi Ungerer*	Cycle 3	CM2 Période 3	**Pilier 1 du socle commun:** La maîtrise de la langue française
Séance N°2 *Page 15 à 26*			**Durée de la séance:** 45 min

Compétences travaillées	**Objectifs de la séance**
• Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ; • Repérer dans un texte des informations explicites ; • Repérer les effets de choix formels.	✓ Repérer l'élément déclencheur qui marque la transition entre une période heureuse et une période de guerre ; ✓ Relever les termes du champ lexical de la guerre.

Durée	**Organisation**	**Consignes / Tâches**	**Matériel**	**Bilan**
5 min	Grand groupe	**Rappel séance N°1** Nature du livre *Album*. Quel est l'auteur ? *Tomi Ungerer*. Qui est le narrateur ? *Otto, un ours en peluche* Reprise de l'affiche concernant le système des personnages.	– Affiche séance N°1 – Album *Otto*	

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

10 min	Grand groupe	**Découverte de la suite de l'album** Distribution de tapuscrit n°2 Les élèves lisent chacun leur tour, projeter les illustrations qui accompagnent le texte. Faire émerger les représentations des élèves : *dans quel pays se déroule l'histoire ? Que se passe t-il ?*	– Tapuscrit n°2 – Ordinateur – Vidéoprojecteur – Powerpoint illustrations	
10 min	Individuel	**Le champ lexical de la guerre** Recherche individuelle en entourant au crayon à papier les termes relatifs à la guerre sur le tapuscrit.	– Tapuscrit n°2	
5 min	Grand groupe	**Mise en commun** Les élèves	– Tapuscrit n°1 – Tapuscrit n°2 – Affiche avec	

		donnent leurs propositions, déroulement page par page. L'enseignante écrit les *mots de la guerre* dans un tableau. Comparaison avec le texte de la séance n°1 *Comporte-t-il des mots de la guerre ? Pourquoi ?*	tableau ***Cf. Annexe 1***	
15 min	Grand groupe	Demander aux élèves d'identifier les différents évènements tragiques que vivent les personnages – de la page 15 à la page 21 – *Résumez-moi les différents moments que décrit Otto dans l'album.* Les élèves répondent à l'oral. L'enseignante	– Tapuscrits individuels – Affiche avec tableau	

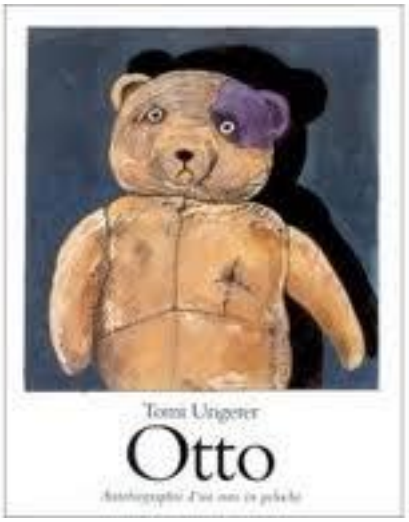
Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

		complète le tableau. Leur demander de trouver les connecteurs logiques qui balisent le récit.		

	Un jour…	Et ce fut un jour…	Un autre jour…	Puis…	Un jour…
Les mots de la guerre					
Idées clés	Présence de l'étoile sur la veste de David	Départ de David et ses parents	Départ du père d'Oskar	Bombardement	Explosion

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2. SÉQUENCE DE S.



Otto, Autobiographie d'un ours en peluche

De Tomi Ungerer

Introduction

Deux jeunes Allemands, David et Oskar, dont le premier est juif, ont comme compagnon de jeu un ours en peluche, Otto. Tous les trois vont connaître les drames de la Seconde Guerre mondiale : contraints de porter l'étoile jaune, David et ses parents sont déportés dans un camp de concentration duquel les parents de David ne reviendront pas. Les parents d'Oskar meurent également, le père comme soldat et la mère sous les bombardements. Recueilli par Charlie, un soldat américain noir auquel il a sauvé la vie, Otto part aux États-Unis. Des années plus tard, par un heureux concours de circonstances, les trois amis sont réunis.

Otto, Autobiographie d'un ours en peluche de Tomi Ungerer appartient à la liste du MEN pour le cycle 3. Il permet une étude de l'illustration, « aspect essentiel de la

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

proposition éditoriale dont elle est inséparable[641] », une approche d'un type de récit spécifique, l'autobiographie, et invite le jeune lecteur à entrer dans le monde riche d'un illustrateur célèbre. Cet univers se nourrit de son enfance, de ses voyages et découvertes et d'un regard incisif sur le monde.

« Je dessine ce que j'écris et j'écris ce que je dessine[642] ».

« C'est une question d'équilibre […] le dessin ne suffit pas. Dans tous les grands classiques de la littérature enfantine, le texte et l'image ont toujours été conçus par la même personne. L'essentiel, c'est d'être auteur : comme pour avoir un enfant, il faut un père et une mère. Et pour être le parent d'un livre, il faut le dessin et il faut le texte[643] ».

Cet album est traversé par l'émotion ; il est écrit à hauteur d'enfant et ne cache rien des drames des périodes traversées. Il entre dans notre étude de l'année sur les récits historiques et place les violences de la guerre (déportation, séparation, perte de l'être cher, bombardements, mort) au cœur des débats possibles.

Nous proposons d'analyser l'album en centrant le propos sur la lecture d'images puis d'envisager les pistes d'exploitation pour le cycle 3 de l'école primaire.

Une analyse de l'album centrée sur la lecture de l'image

L'univers de l'auteur-illustrateur et problématique de l'album

Un auteur engagé dans son temps

Tomi Ungerer est Alsacien, né en 1931 dans une Alsace redevenue française en 1918. Suite à la débâcle de 1940, elle repasse sous le giron allemand. Et redevient française en 1945. Une vie à adapter car Tomi Ungerer a huit ans quand la Seconde Guerre mondiale éclate. Du jour au lendemain, à l'école, il doit parler allemand et mettre ses talents de jeune dessinateur au service de l'idéologie nazie.

De cette période, sa mère va conserver tous ses dessins et écrits, ils montrent un enfant heureux, déjà très critique vis à vis du pouvoir en place, un caricaturiste de talent qui voue une passion pour le trait coloré, précis, le trait qui dit « le vu » et n'épargne pas la

[641] *Une culture littéraire à l'école – Littérature à l'école* - Ressources pour le cycle 3, MEN, mars 2008.
[642] Citation de Tomi Ungerer.
[643] Citation de Tomi Ungerer.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

cruauté, la violence de la scène. « Dans la satire sur la société, sur la violence, un dessin doit frapper, plus vite, plus dur, plus fort[644] ».

Dans les années 50, il commence à voyager. Il s'installe de nombreuses années aux États-Unis, écrit et dessine pour les adultes et les enfants. En rupture avec la politique menée (Guerre du Vietnam, racisme au quotidien), il quitte les États-Unis dans les années 70 et s'installe en Irlande.

Otto, Autobiographie d'un ours en peluche est un album de maturité (Tomi Ungerer a alors 68 ans), il brosse le portrait de l'Allemagne nazie puis des États-Unis des ghettos. C'est un album « grave et sensible[645] » dans lequel les caricatures sont absentes pour laisser la place à un dessin doux et rond et donner corps à un album émouvant.

Thèmes, messages et problématique

Tomi Ungerer dénonce à travers le regard d'Otto les exclusions de toute nature (racisme, antisémitisme, pauvreté et ghettoïsation), il montre les violences qu'elles engendrent.

Cependant, Otto reste un texte profondément optimiste, l'amitié de deux enfants qui durent par-delà les malheurs, les décennies et un océan ; il démontre que ce qui unit les hommes est plus fort que ce qui les sépare.

Ce regard permet d'approcher les violences du siècle passé (violence des guerres et violence quotidienne) à hauteur d'enfant. L'objet transitionnel qu'est l'ours en peluche permet de raconter l'Histoire sans rien omettre de la dureté des faits. Fonder le récit sur l'amitié, la solidarité et la liberté permet de donner à voir et à lire même aux plus jeunes.

Peut-on montrer la violence de la guerre et de la vie aux enfants ? Otto et Tomi Ungerer démontrent que cela est possible.

Les approches de l'album

Approches externes du livre

La première de couverture présente en plan moyen le portrait de face du personnage jusqu'à la taille ; la quatrième le montre en train d'écrire à la machine. Ces deux illustrations permettent de s'interroger sur le sous-titre du livre.

[644] Citation de Tomi Ungerer.

[645] Critique de *La Revue des livres pour enfants*, février 2000, n°191.

Les illustrations intérieures prennent une grande place dans les pages. Les couleurs sont douces, les traits arrondis soutiennent un message visuel parfois violent (bombardements).

Système des personnages et voyage géographique

Otto

Otto, personnage rebaptisé au cours du récit, devient Alamo en arrivant aux États-Unis. Personnage non humain, Otto a pourtant des attributs humains que sont les blessures et le vieillissement. Otto reste toutefois un objet transitionnel (cadeau pour David, compagnon apprécié par les deux garçons puis par Jasmine, confident d'Oskar, sauveur du GI, monnaie d'échange pour la vieille dame des rues de New York). Il est le personnage relai d'un épisode à l'autre, d'un personnage humain à l'autre.

Otto fait de bonnes rencontres.

> Je compris ensuite que ce garçon s'appelait David, que c'était son anniversaire et que j'étais son cadeau. (page 5)
>
> Jasmine me cajolait, me berçait et me chantait à l'oreille des chansons. (page 23)
>
> Un gros monsieur s'arrêta devant la vitrine et m'examina attentivement. (page 28)

Il est parfois dans des situations délicates.

> Je fus soudain arraché à elle par de sales gosses. Ils se servirent de moi comme d'une balle. Ils me donnèrent des coups de pied, me frappèrent avec des battes et me piétinèrent dans le caniveau. (page 24).

Les autres personnages

David et Oskar sont les compagnons de cette vie ; ils apparaissent très vite au début de l'album, disparaissent pour de nombreuses années et réapparaissent dans les dernières pages, vieux et affaiblis.

Certains personnages croisent Otto de manière éphémère :

Charlie et Jasmine (quelques mois ?), une vieille femme (quelques jours ?) et l'antiquaire qui ne s'occupe d'Otto que durant quelques heures (« qui remplaça mon œil, gratta la boue, me raccommoda et me lava »).

Des personnages disparaissent définitivement : les parents de David et Oskar, Madame Schmidt.
Enfin, des anonymes sont présents dans les illustrations : les civils allemands dans les abris lors des bombardements, des soldats sur le quai de la gare.

Le voyage

Le départ de l'Allemagne vers les États-Unis est illustré page 21, Otto est seul, aucun compagnon ne le porte, il « écrit » son histoire sans aucune aide. Cette page marque la coupure définitive avec la vie d'avant, celle de l'Europe en guerre et le début d'une nouvelle vie que le jeune lecteur peut, à ce stade de l'album, imaginer pleine de promesses.

L'organisation du récit

Le récit est construit de manière linéaire avec un procédé de retour en arrière couvrant les étapes de la vie d'Otto, de sa naissance jusqu'à sa vieillesse.
Alternent des moments calmes (vie avec des enfants dans l'Allemagne des années 40, période de convalescence du soldat Charlie, arrivée aux États-Unis et vie dans une famille, les nombreuses années dans la vitrine de l'antiquaire, fin de récit lorsque les trois amis sont réunis) et des moments dramatiques (arrestation des Juifs, départ des soldats pour le front, bombardements, blessure puis violence dans les ghettos).
La violence est concentrée sur quelques pages : victimes, bombardements, ruines, cadavres.
La fin est heureuse avec la réunion des trois amis.

La relation entre le texte et l'image

Les illustrations renforcent le récit du personnage. Les étapes du récit peuvent se lire sur son visage : étonnement lors de sa naissance, joie dans ses jeux avec les enfants, tristesse lors de l'arrestation et dans les moments qui suivent le départ de David, peur dans les abris, fierté sur l'affiche américaine, satisfaction lorsqu'il tape son récit.
Otto est omniprésent dans l'image, souvent entouré (19 images), parfois seul (5 images). Il est absent dans une seule image, mais présent dans le texte qui l'accompagne : scène dans laquelle Oskar est au téléphone avec David.

> Oskar m'emmena dans sa chambre d'hôtel.[…] Le jour qui suivit la publication de ma photo, le téléphone sonna dans la chambre d'hôtel d'Oskar. Voici ce que j'entendis. (page 29)

Les attitudes qui prêtent vie à l'ours sont repérables tant dans les images (jeu des bras, regards…) que dans le texte (« un petit garçon qui sourit en me serrant contre lui », « avec mes pattes maladroites je renversai l'encrier »). Cette mise en relation des traces dans le texte et dans l'image donne une vraisemblance au narrateur.

Les illustrations sont organisées en association, le texte est placé au-dessus ou au-dessous de l'illustration. Elles sont cadrées permettant ainsi un espace narratif cohérent et créent une unité page après page. Le cadre est toutefois effacé lors des moments douloureux comme la découverte de la fonction de l'étoile jaune (page 9) ou dans les nuits d'inquiétude après le départ de David (page 12). Il est brisé dans les épisodes dramatiques : bombardements et destructions (page 14 à page 19), violences dans les ghettos (page 24). La dramatisation du moment de destruction de la ville est servie par une illustration sur une double page. On peut observer un soldat mort, bouche ouverte. Sa tête rappelle une tête de mort. Dans ces scènes dramatiques, Tomi Ungerer gomme le décor ; ainsi Otto et le soldat noir, touchés par la même balle, se détachent sur fond blanc. C'est un procédé que l'on retrouve dans d'autres albums de Tomi Ungerer.

Les dessins gouachés sont réalistes, Tomi Ungerer insiste sur la présence des ombres pour accentuer les moments de solitude des personnages (dans le lit, dans les abris) ou la profondeur des propos d'Otto. Dans les illustrations de couverture et dans celle de la page 31 (reprise de la 4ème de couverture), Otto est ombré, ce procédé permet d'imaginer « les vies » différentes qui se cachent derrière l'ours et la profondeur de son récit.

Enfin, on peut rapprocher la tâche violette au coin de l'œil (une tache pour « toute la vie ») de l'étoile jaune, marque du judaïsme.

Montrer l'indicible

Des détails dans les illustrations accentuent la vraisemblance : l'étoile jaune, la Croix-Rouge, les inscriptions en langue anglaise, les objets de l'époque… Elles plongent le jeune lecteur dans le quotidien de David et Oskar, elles donnent à la guerre une place à part dans l'univers quotidien. Les moments de drame collectif (bombardements, arrestations) s'en trouvent accentués. Cette approche du quotidien permet à l'auteur de montrer les horreurs de la guerre en peu de pages et de saisir le regard et l'attention de son jeune lecteur. Tomi Ungerer n'épargne ni les morts sous les décombres, ni les

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

soldats tués, morts les yeux ouverts, fauchés par une balle (pages 16-17), ni les arrestations des Juifs.

Des pistes d'exploitation en cycle 3 de l'école primaire

Une réflexion sur les compétences

Compétences linguistiques

Dans le domaine du lexique, la notion de champ lexical peut être revue lors de la lecture de cet album autour des thèmes de la guerre, de la tristesse, de la peur, de l'amitié.

Les temps verbaux peuvent être analysés : imparfait de la description et de l'habitude, plus-que-parfait pour les retours en arrière et les oppositions imparfait/passé simple.

Le repérage des adverbes de temps s'avère utile pour la chronologie du récit.

Compétences encyclopédiques

L'étude de cet album est couplée avec l'approche de la période 1930-1945 : entre-deux-guerres et montée du nazisme, les grandes étapes de la guerre (en particulier l'entrée en guerre des États-Unis).

La déportation des Juifs et leur extermination (les parents de David disparaissent) est présentée dans son aspect idéologique (étoile jaune, arrestations). Cet album permet d'aborder la question de la Shoah sans en traiter l'horreur. D'autres albums ou ouvrages étudiés en réseau apporteront des approches complémentaires[646].

Les thèmes de la ségrégation raciale et de la pauvreté dans les ghettos aux États-Unis peuvent être questionnés.

Compétences logiques

La relation texte / image pourra être largement développée à travers cet album. Pour étayer les compétences culturelles, le repérage d'indices sera favorisé : étoile jaune, grands manteaux de cuir noir des soldats allemands, le soldat « au visage très sombre », les poubelles …

Les prises d'indices dans le texte et/ou dans l'image permettent d'analyser les relations entre les personnages et d'anticiper sur la suite du récit.

[646] RAPAPORT G. *Grand-Père* , MOSCOVICI J.-C. *Voyage à Pitchipoï.*

Compétences rhétoriques

Les procédés d'écriture d'une autobiographie sont à travailler avec cet album. Les élèves construisent à partir du sous-titre puis à partir des pronoms et en se référant aux questions devenues habituelles (qui parle ? qui raconte ?) la notion d'autobiographie.

Une approche en cinq séances

Séance 1 - Lecture d'images – Entrée dans l'album

Objectifs : Placer l'album dans ses contextes historique et géographique

S'interroger sur le narrateur

Imaginer ce que cet album va raconter

Matériel : Photocopie des 1ère et 4ème de couverture et des illustrations intérieures (textes gommés)

Déroulement :

Distribution des photocopies et lecture silencieuse des images. Les élèves notent dans leur cahier de littérature les mots, phrases que cette première lecture évoque.

Éléments de relecture fournis par l'enseignant :

« À votre avis, qui est le personnage principal de cette histoire ? Quels indices vous permettent de l'affirmer ? Quand et où se déroule ce récit ? Qui peut raconter cette histoire ? »

Les élèves complètent leur prise de notes.

Les attentes pour cette phase : repérer la présence de l'ours sur presque toutes les illustrations, son vieillissement et les marques du temps sur sa fourrure, relever les indices de la guerre (soldats, bombardements, tanks, sac du soldat US Army…), de la séparation des enfants (arrestation), noter le déplacement géographique (arrivée dans une nouvelle famille même si le changement de continent n'est pas relevé). Noter l'ours devant sa machine à écrire et se questionner sur le narrateur.

S'interroger sur les éléments inconnus : étoile jaune, affiche écrite en anglais, inscription sur le tee-shirt de l'enfant dans le ghetto NYU, le mot « antiques ».

En 5 à 6 lignes, imaginer, en se basant sur les indices, ce que cet album va raconter.

Les attentes pour cette phase : cet album étant étudié après les vacances de février, les élèves sont habitués à ce type d'écrit. Les principales phases de l'histoire sont repérées,

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

en particulier les changements de propriétaires pour Otto. À ce stade-là, pas d'attente particulière pour mettre en évidence le récit autobiographique, le narrateur peut tout à fait être extérieur à l'histoire.

Séance 2 - Dire à partir des illustrations – Valider son écrit

Objectifs : Partager et discuter les diverses histoires imaginées à la lecture des images

Les confronter au texte et valider les hypothèses que le texte autorise

Éclairer le contexte historique

Participer à un échange sur les conditions historiques de l'époque rencontrée

Matériel : chaque élève possède un exemplaire de l'album

Déroulement :

Distribution de l'album et lecture par l'enseignante

L'album est distribué, les élèves disposent de 5 mn pour le feuilleter, les commentaires ne sont pas autorisés, activité silencieuse.

Les attentes pour cette phase : « prise en main » de l'album, les élèves vont chercher à vérifier si leur histoire correspond à celle de l'auteur. Le silence est imposé de manière à ce que chacun puisse s'imprégner rapidement d'indices textuels.

Lecture par l'enseignante.

Mise en commun des textes écrits lors de la séance précédente.

Les élèves volontaires lisent leur texte. Prise de notes par l'enseignante (affiche ou tableau numérique) des hypothèses émises (exemples : cette histoire se déroule en Allemagne, la petite fille abandonne l'ours dans la rue…).

Discussion sur les hypothèses notées et confrontation avec le texte et/ou les images

Les attentes pour cette phase : mettre en évidence les éléments sur lesquels le groupe n'a aucun doute (texte et/ou image donne(nt) une réponse sûre) et les éléments qui questionnent (contexte historique précis, la réaction de certains personnages – petite fille noire dans la rue qui ne récupère pas Otto, la vieille femme qui le vend…).

Faire apparaître qu'Otto est le personnage principal de cette histoire et que cet album couvre une grande partie de son existence.

Établir des liens avec le programme d'histoire et les lectures précédentes

À cette période de l'année scolaire, les élèves ont étudié les grandes étapes de la Seconde Guerre mondiale et ont travaillé sur la ségrégation raciale aux États-Unis (*Léon* de Léon Walter Tillage, *La Femme noire qui refusa de se soumettre* d'Éric Simard).

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Les attentes pour cette phase : indices visuels et textuels les conduisent vers l'Allemagne nazie et la libération de l'Europe suite au débarquement de juin 1944, ces éléments doivent être repérés collectivement et enrichis par les textes, images, reportages déjà étudiés sur cette époque.

L'album Léon devrait être évoqué (s'il ne l'est pas spontanément, l'enseignante peut questionner « Avons-nous déjà travaillé sur le quotidien des populations noires ? À quel pays nous sommes-nous intéressés alors ? Quand cela se passait-il ? »)

À l'issue de cette discussion, contexte historique et déplacement géographique d'Otto doivent être clairs.

Trace écrite sur le cahier

Frise historique entre 1939 environ et 1970 précisant les étapes de la vie d'Otto en dessous de la frise ; au-dessus seront indiqués les événements historiques. Travail collectif.

Débat :

Que devenaient les Juifs déportés ? Tous les Allemands étaient-ils d'accord avec cette politique ? Oskar comprend-il ce qui arrive à son ami ?

Les attentes pour cette phase : capacité à prendre en compte le point de vue des autres et à nourrir sa réflexion de ces échanges.

Séance 3 - Lire

Objectifs : Faire émerger le type de récit – autobiographie – comprendre la place du narrateur

Relever les termes du champ lexical de la guerre et de celui de l'amitié

Matériel : Album et photocopie du tapuscrit

Déroulement :

Travail sur la langue – Souligner les sujets

Relever les termes appartenant aux champs lexicaux de la guerre et de l'amitié

Mise en commun – Système des personnages autour d'Otto et enrichissement des données pour le lexique.

Séance 4 : Lecture d'images : à la recherche des procédés graphiques en lien avec l'œuvre de Tomi Ungerer

Objectifs : Rechercher les procédés graphiques utilisés par l'auteur (détails, objets, cadre, couleurs…)

Découverte de l'auteur

Matériel : l'album étudié - photocopies A3 des illustrations de l'album-

quelques photocopies A3 des dessins de Tomi Ungerer (dessins d'enfance 1941- 1945)

À la guerre comme à la guerre, Tomi Ungerer, École des Loisirs, 2002

Déroulement :

Les liens texte - image dans Otto

Les élèves disposent pour cette phase de l'album et les photocopies A3 couleur des illustrations intérieures sont affichées au tableau.

Questions notées dans le cahier de littérature :

« Observez, lisez les illustrations seules. Que remarquez-vous au niveau du choix des couleurs et des objets représentés ? »

« Observez, lisez les illustrations et les textes associés. Que remarquez-vous sur leur place par rapport au texte, disent-elles toujours la même chose que le texte, l'illustrateur utilise-t-il toujours le même procédé page après page ? »

Les attentes pour cette phase : Observation des détails (en particulier la machine à écrire), du cadre choisi pour certaines illustrations, du fond blanc et de l'absence de cadres pour les moments violents de déplacement d'Otto (balle dans la poitrine du soldat, poubelle à New York).

Faire remarquer que les illustrations sont complémentaires du récit sauf l'illustration de la page 29 : le texte dit « Otto est avec Oskar », l'image dit « David téléphone à Oskar ».

Dégager les caractéristiques des dessins de Tomi Ungerer (à travers la reprise d'albums connus *Le Géant de Zéralda, Les Trois brigands, Trémolo*).

Utilisation du court reportage sur l'album *Trémolo* : http://www.ina.fr/art-et-culture/litterature/video/CPC98007926/tomi-ungerer-tremolo-histoire-d-un-musicien.fr.html

Possibilité de visionner court reportage sur l'œuvre graphique d'Ungerer : http://www.dailymotion.com/video/xc1l0u_expo-a-marseille-le-singulier-besti_news

Lecture par l'enseignante de passages de *À la guerre comme à la guerre.*

L'auteur a vécu cette période dans des circonstances particulières (Alsace allemande), il dut changer de nom, parler allemand à l'école, faire des dessins racistes pour ses

devoirs… À la maison, il conserve le français comme langue et dessine, dessine, dessine…

Lire le passage dans lequel le Teddy Bear de Tomi Ungerer est utilisé comme Otto devant la fenêtre de Madame Schmidt. Tomi faisait de même devant la fenêtre de sa grand-mère qui vivait l'étage au-dessous de celui de sa famille (pages 11-12).

Séance 5 - Écrire

Objectifs : Rédiger la 4ème de couverture et une courte critique

Matériel : L'album étudié – les travaux des séances précédentes – le dictionnaire et le Bescherelle

Les ouvrages étudiés depuis le début de l'année

Déroulement :

Rédiger la 4ème de couverture en reprenant le travail mené sur la 4ème de couverture du roman *Le Prince d'ébène* de Michel Honaker et les critères établis pour rédiger une 4ème de couverture (nommer les personnages principaux, dévoiler une partie de l'histoire et laisser le lecteur en attente de la suite…). Les ouvrages étudiés depuis septembre peuvent être utilisés pour relire leur 4ème de couverture.

Rédiger au brouillon sa critique de l'ouvrage

Les élèves sont familiers de ce type de d'écrit personnel (noter ses impressions après la lecture de cet album, noter ce qui a plu ou déplu et expliquer brièvement les raisons. La critique est un écrit de 5 à 6 lignes).

Recopier les deux éléments rédigés dans le cahier de littérature

Conclusion

Cet album est une entrée « à moindre violence » dans les horreurs de la Seconde Guerre mondiale, rien n'est caché sur cette période (déportation, morts lors des bombardements, perte des êtres chers) mais le regard d'Otto et le fait qu'il ait survécu à tous ces drames invitent le jeune lecteur à une approche optimiste de la vie. Elle vaut d'être vécue même douloureuse. Le « happy end » est réconfortant et permet d'aborder sereinement le non-retour des parents, les blessures infligées, la solitude des deux hommes avant la réunion des trois amis.

La guerre est abordée à hauteur d'enfant, des passages sont drôles (Otto en fantôme), d'autres tendres (les jeux avec les garçons, les câlins avec Jasmine), les jeunes

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

personnages ne sont pas touchés dans leur intégrité physique (même si on apprend à la fin de l'album leurs blessures).

La force de cet album réside dans les différentes portes qu'il permet d'ouvrir en fonction des lecteurs et de leur maturité ; les débats peuvent être menés à différents niveaux en fonction de la sensibilité du groupe, de sa connaissance des événements, de sa maturité. Il ne brusque rien, il permet.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 9:

Questionnaires d'élèves[647]

[647] La totalité des copies ne figure pas en annexe.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

NOM [redacted]

PRENOM Alexis

CLASSE CM2 A

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

oui quar je l'ai apreciai est que cetait drôle

- Que raconte-t-elle ? un jour une peluche avait était offert a un enfant qui sapellent Davide il ~~se~~ son ils se sont fait prendre par les ~~allemd~~ allemand otto a quase, d'une explosion c'est retrouvé a coté d'un G.I le G.I le ramassa et quant il rentrère

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

L'allemand etait mechand
le juif était persécutait
L'amériquin il est blessé

- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

. Les allemand dans otto sont Horible mais dans la vrai c'est pareille
. Les Juifs dans otto sont persécuté
. Les americains dans otto sont gentil ils aide les juifs

Figure 13 Copie d'Alexis

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

NOM [redacted]

PRENOM Elodie

CLASSE CM2B

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

Oui, car c'est une belle histoire émouvante.

- Que raconte-t-elle ?

C'est l'histoire d'un ours en peluche qui est offert à un petit garçon, qui lui fait des expériences, un jour, il y avait des bombardements, il vit David, le petit garçon, partir dans un gros camion. Oscar le voit, le garde, mais avec un bombardement fait partir la peluche, un GI, américain, le prend pendant la guerre, le ramène à sa fille, qui le fait voler Tiro, l'ours en peluche, se retrouve dans un antiquaire, et se fait racheter par Oscar, et il retrouve David.

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

L'Allemand est curieux, gentil et joueur...
Le juif est généreux, joueur, farceur...
Et l'Américain est généreux, très courageux...

- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les Allemands sont cruels.
Les juifs sont rejetés par la société.
Et les américains sont en aide à la France contre l'Allemagne.

Figure 14 Copie d'Élodie

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

NOM [redacted]

PRENOM Esther

CLASSE CM2/A

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

Oui, je m'en souvien car l'explosion m'a marqué.

- Que raconte-t-elle ?

C'est l'histoire d'une peluche qui sort de l'usine est qui se retroue chez un petit garçon juif, "David", il jouait beaucoup avec Oscar son meilleur ami et Otto (sa peluche). Un jour David fut emporter par les autorités et il donna Otto à Oscar. Oscar perdut Otto dans une explosion. Un jour un G.I. Americain trouva Otto et le ramena a sa fille Jasmine, alors que Jasmine promenait Otto, des brutes prirent Otto et le taperent, le déchirerent. Otto se retrouva dans les ordures où une vieille femme le trouva et le vendit à un antiquaire. Un jour Oscar vit Otto dans la boutique, l'acheta et prévena David.

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

L'Allemand, donc Oscar, je trouve qu'il n'y est pour rien que David sois emené dans un camp de concentration et pour la guerre. Le juif a été victime d'injustice car ils l'ont envoyé dans des camps juste parce qu'il été juif.

- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les Allemands ne sont pas tous comme Hitler, c'est à dire qu'ils ne sont pas tous coupable de la guerre.
Les juifs ont été victimes d'injustice.
Les Américain ont aidé la France, l'Angleterre...

Figure 15 Copie d'Esther

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

NOM : [redacted]

PRENOM : Florian

CLASSE : CM2a

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

Oui je m'en souvient car il ya les allemands qui viennent les chercher et Otto est confié à Oskar.

- Que raconte-t-elle ?

Elle raconte l'histoire d'Otto ou sa a été très difficile pour lui.

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

L'Allemand je trouve que c'est très serieuse
Le juif je trouve que ça a été très dure
L'américain = je ne sais pas

- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les juifs ont été emporté par les Allemands et les Américains me voulait pas.

Figure 16 Copie de Florian

NOM : [redacted]

PRENOM : Kévin

CLASSE : CM2/A

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

Oui, car il y a la guerre qui me marqua.

- Que raconte-t-elle ?

Otto est acheté chez un antiquitaire
il est appartenu à des juifs, un jour ils sont embarqués vers des camps de concentration, mais Oskar l'ami d'une des personnes le récupèrent. Un autre jour il le perdit, Otto était sur des piles de débris, plus tard un américain vient le chercher, quand une balle traversa Otto et l'américain qui me fait un blessé. L'américain allant survivre, Otto devient appelé la mascotte du régiment, l'américain rentre chez lui, donne à Jasmine sa fille qui le perdit.

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

L'allemand est un ami du juif qui est embarqué. tandis que l'américain est un survivant ou un G.I des alliés français.

- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les allemands sont ceux de Hitler, lui, il est une personne nazi qui est contre la France allié de la Russie et l'angletterre. Hitler est une personne ~~m~~ n'aimant du moins les juifs qui était emmené aux camps de concentrations. Plus tard les Etats Unis les aident tandis que la Russie ~~am~~ abandonnent

Figure 17 Copie de Kévin

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

NOM [redacted]

PRENOM Lola

CLASSE CM2 A

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

Oui je m'en souviens car on a beaucoup travailler dessus et sa ma plu -
Le titre est Otto -

- Que raconte-t-elle ?

Elle raconte : C'est l'histoire d'un ours en peluche qui a été adopter par un enfant - Il a été à la guerre pour apprendre l'Allemand. Un I a récupéré l'ours et l'a appelé Otto - Il a donné Otto à sa fille - Un jour elle promenait Otto dans une poussette et des méchants enfants l'ont pris et l'on mal traité - Une vieille dame et passée par là et a pris Otto dans une poubelle - Elle l'a fait réparé -

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

- L'Allemand est Oskar le meilleur ami de David - Ils aimaient jouer avec Otto l'ours en peluche de David -
- L'Américain n'est le I qui a donné Otto a sa fille - Il était devenu ami avec Otto - Il est très gentil -
- Le Juif est
- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

- Les Allemands sont méchants envers les juifs -

- Les juifs sont

- Les Américains sont aidaient par les Allemands -

Figure 18 Copie de Lola

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Otto

NOM : [redacted]

PRENOM : Lucie

CLASSE : CM2/A

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ? Oui, je m'en souviens car l'histoire était triste donc ça m'a marqué.

- Que raconte-t-elle ?

C'est l'histoire d'un petit garçon qui a un ours en peluche "Otto". Un jour son meilleur ami le vi partir avec un étoile jaune, il lui donna Otto. C'était la guerre, un G.I récupéra Otto. Le G.I a failli mourir mais Otto lui a sauvé la vie. A la fin Otto, le petit garçon devenu vieux et aussi le meilleur ami se retrouvèrent enfin.

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

L'Allemand, c'est Otto le meilleur ami de David, il n'a pas vu David pendant longtemps.
Le juif, c'est David qui est parti dans des camps de concentration.
L'américain, c'est Charlie le GI qui a trouvé Otto.

- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les Allemands prennent le pouvoir et emmènent les juifs dans des camps de concentration. Les juifs meurent. Les Américains aident la France a battre les Allemands

Figure 19 Copie de Lucie

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

NOM [redacted]

PRENOM Melvin

CLASSE CM2A

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

Je m'en souviens car : Elle a sauvé l'américain

- Que raconte-t-elle ?

Elle racote que des personnes sont dans des campes de consentration, et que les juif de sont pas accepter dans les parc

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

L'allemand et l'Americain sont pris comme des heros que le Juif n'est pas accepter

- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les allemands sont dévasté par les Français, et les juifs sont accepter et les américains aide les Français

Figure 20 Copie de Melvin

NOM [redacted]

PRENOM Nicolas

CLASSE CM2 A

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

Oui je m'en souvien parce que je me rappel du passage où l'americain ramasse Otto

- Que raconte-t-elle ?

Elle raconte l'histoire de deux petits garçon l'un juif et l'autre Allemand

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

L'allemand est simpa
Le Juif est gentil
L'Américain est jenereusc

- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les Allemands sont différent des juif parce que les juif était gazés.
Les americain était allié à la france, la russi et le royaume uni.

Figure 21 Copie de Nicolas

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

NOM [redacted]

PRENOM Nina

CLASSE CM2/A

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ? Oui, je m'en souviens car c'était une histoire pleine de suspens

- Que raconte-t-elle ? C'est l'histoire d'un ours en peluche qui s'appèle Otto. Otto vie dans un appartemant avec deux garcons : un Juif et un Allemand. Un jour le Juif se fait prendre par les Allemand et il est emmené vers une destination inconnu. Otto va donc avoir une histoire étonnante et il va passer plusieurs fois dans les journaux

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

Dans l'histoire les Allemand sont méchant car ils enlève le copain d'Otto. Les Juif, eux, n'ont rien fait et se font rejeter par les Allemand. Les Américain, eux, sont sympa.

- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Ils ont tous des capacités, des fêtes et des traditions différentes. C'est ça que je trouve bien : tous les pays sont différents

Figure 22 Copie de Nina

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

NOM [redacted]

PRENOM Quentin

CLASSE 6M2 A

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

Oui, car l'histoire de cet ours en peluche ma beaucoup marqué.

- Que raconte-t-elle ?

Elle raconte l'histoire d'un ours en peluche qui s'appelle Otto, David et Oskar s'amuse beaucoup avec lui jusqu'à que David et sa famille se fasse emporter par les Allemands.

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

L'Allemand est gentil il joue avec son ami David qui lui est Juif et il ne comprend pas pourquoi il se fait enlever.

Le Juif n'a rien fait, il se fait enlever par les Allemands, jusqu'à qu'il se fasse rebucher

L'Américain fais la guerre contre les Allemands mais n'est pas méchant, il se fait sauvé par Otto.

- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les Allemands sont racistes, mais pas tous ils veulent tuer tous les Juifs.

Les Juifs sont innofensifs ils ont juste une religion.

Les Américains sont surtout des soldats qui font la guerre contre les Allemands et ils ont aidé a reconstruire la France.

Figure 23 Copie de Quentin

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

NOM [redacted]

PRENOM Tara

CLASSE CM2 A

- Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

Oui, je me souviens. car on l'a étudié pendant assez longtemps et ça m'a plu.

Son titre est Otto.

- Que raconte-t-elle ?

Ça raconte l'autobiographie d'un ours en peluche qui va "voyager" à travers plusieurs pays et qui va passer entre les mains de sept personnes.

- Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

L'Allemand, Oskar, et le Juif, David, était meilleurs amis. Ils adoraient faire des blagues à leur voisine, mme Martin.

L'américain est un G.I. qui trouve Otto au milieu des ordures en pleine guerre. Quand la guerre est fini, il offre Otto à sa fille Jasmine.

- Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les Allemands sont méchants avec les Juifs car ils ne les acceptaient pas. Tandis que les Américain aidaient les Français à combattre.

Figure 24 Copie de Tara

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 10 :
Fiches d'entretiens[648]

Fiche d'entretien de Tristan

Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

C'est une petite peluche qui est achetée par un petit garçon. Il aime beaucoup la peluche. Il joue avec son ami. C'est la guerre après. Il a dû laisser la peluche parce qu'il s'est fait enlever par les Allemands. Son ami va la récupérer.

Que raconte-t-elle ?

Il va se retrouver en camp de concentration. Il perd la peluche dans une explosion,, ça a sauvé un Américain de la mort. La peluche a arrêté la balle, du coup il n'est pas mort. L'Américain donne la peluche à une petite fille quand il est rentré chez lui. Elle s'en occupe très bien. Le père a tout recousu mais il y a toujours la tache violette faite. La petite fille, un jour, on va lui voler la peluche. Elle va atterrir dans une poubelle. Un antiquaire, il va la trouver. Il va la mettre dans son magasin. Un jour son ami, il passe devant la boutique, il voit Otto, il l'achète. Il cherche dans une année le nom de David, il lui demande son adresse, ils redeviennent amis et voilà.

Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

L'Allemand, c'est les Allemands nazis. Ils sont méchants. Pas tous méchants mais la plupart sont méchants.

Les Juifs, ils sont innocents, ils n'ont rien fait et on les tue car Hitler ne les aime pas car ils sont pas de la race aryenne.

Les Américains, ils vont nous aider, eux, à combattre contre l'armée nazie, ils sont avec nous. Ils sont gentils, ils sont contre les Allemands.

[648] Nous n'avons fait figurer dans les annexes que certaines fiches d'entretien. Ces entretiens ont été individuels.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les Allemands, j'en sais rien, j'en ai jamais vu. Normal, comme nous.

Les Juifs, comme nous. Il n'y a pas d'inégalité.

Les Américains, comme nous. On est tous pareils. On fait plus la guerre, on se bat plus pour de petites choses.

Fiche d'entretien de Pauline

Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

En fait, il y a un petit garçon qui a un ami qui s'appelle David. Un jour, pour son anniversaire, il a un nounours qui s'appelle Otto. Ils font plein de choses ensemble. Un jour, il a une étoile. Il dit est-ce que je peux avoir une étoile. Elle dit non c'est juste les Juifs qui en portent.

Que raconte-t-elle ?

ll y a eu la Seconde Guerre mondiale. Le petit garçon dit à son ami David de garder son nounours Otto. Après, Otto se propulse avec une grande explosion. Il tombe dans les bras d'un soldat. Le soldat dit : ce nounours m'a sauvé la vie. Il donne Otto à sa petite fille. Il y a des petits garçons qui prennent le nounours. Il y a une dame qui retrouve le nounours dans une poubelle. Elle travaille dans un antiquaire. Elle le recoud. David revient et il voit Otto. Il le rachète. Le petit garçon qui est maintenant grand, il dit qu'il a réussi à s'échapper des camps de concentration. Ils font la fête.

Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

Les Allemands, ils sont méchants.

Les Juifs, ils sont gentils.

L'Américain, il est aussi gentil.

Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les Allemands, ils sont gentils. Ils ont arrêté la guerre.

Les Juifs, ils sont gentils.

Les Américains, ça dépend. Y en a aussi qui sont gentils mais y en a qui sont méchants car ils pensent encore à la guerre. On le voit à la télé.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Fiche d'entretien de Quentin

Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

C'est l'histoire d'un ours qui est un peu magique. Un jour, la mère d'un petit garçon, c'était son ami, elle achète Otto, c'est un ours en peluche.

Que raconte-t-elle ?

Un jour, David, il a vu son ami. Son ami avait une étoile jaune. Il demande est-ce que je peux en avoir ? Elle dit : seuls les Juifs en ont…C'est l'inverse… Ça va me revenir… C'est l'ami de David qui dit est-ce que je peux avoir la même étoile ? Un jour, la police embarque le garçon et ses parents. Il confie Otto à son ami. Il était dans son lit et se dit qu'est-ce qui se passe pour David ? Il se passe que c'est la guerre. Il a sauté dans les bras d'un soldat et il l'a protégé. Il s'est réveillé dans l'infirmerie et il a dit : tu m'as sauvé. Otto il se fait photographier. Derrière lui, il y avait un drapeau des États-Unis. La petite sœur du soldat a eu le nounours. Les petits garçons méchants l'avaient tapé et mis dans la poubelle. L'ami à David l'a trouvé dans un ancien antiquaire, l'a reconnu grâce à la tache d'encre. À ce moment il entend le téléphone, c'était l'ami à David.

Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

David, il est juif, il est gentil.

Les Allemands, ils sont méchants. Ils voulaient tuer les Juifs. C'était Hitler. Il voulait tuer tous les Juifs. Mais ils ont été libérés c'est là qu'il appelle son ami. Ils se sont donné un point où ils pouvaient se revoir et jouer avec Otto.

Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les Juifs ont une étoile jaune, ils sont chassés, ils n'ont pas droit de faire des choses.

L'Américain, il est noir. Il est gentil. Il trouve sympa qu'Otto lui ait sauvé la vie. Les Américains, ils sont un peu noirs. Ils sont de différentes couleurs. Ils sont gentils.

Les Allemands, ils sont gentils mais pas avant à cause d'Hitler car il pensait que les Juifs étaient différents, qu'ils n'avaient pas le droit de tout faire.

Les Juifs, ils sont gentils, à part quelques-uns parfois ils sont méchants. Mais plutôt gentils.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

La morale, c’est que les Allemands étaient méchants, ils voulaient anéantir tous ceux qui étaient juifs, qui croyaient à un autre Dieu. On est tous égal, il n’y en a pas de plus forts. Rien ne sert à être méchants il faut être gentil. Hitler il s’est suicidé car il a vu que ce n’était pas bien.

Fiche d'entretien de Joséphine

Te souviens-tu de cette œuvre ? Pourquoi ?

La maman pour l'anniversaire de son fils elle achète un ours en peluche. Le petit garçon s'appelle David. Il a son copain, Oskar, qui habite sur le même palier. Un jour, David revient avec une étoile jaune, il veut la même. Sa mère lui dit que ce n'est pas possible. Des monsieurs en noir viennent les chercher. Il confie Otto à Oskar. Il y a la guerre. Oskar perd Otto. Oskar retrouve Otto dans un antiquaire. David, on va dire, il est retourné en Allemagne, je crois. Il appelle Otto et puis ils restent ensemble.

Que raconte-t-elle ?

Comment est l'Allemand ? Le Juif ? L'Américain ?

Oskar, l'Allemand, il est blond, actif.

David, il est brun, avec un caractère doux.

L'Américain, il avait récupéré Otto. Otto avait sauvé l'Américain. Il avait le visage noir, il était habillé en uniforme. Il était un soldat… gentil…

Comment sont les Allemands ? Les Juifs ? Les Américains ?

Les Allemands, ils sont pas très gentils. J'aime pas trop les Allemands. Hitler, il a pas été très gentil avec les Juifs, les Allemands, ils étaient avec lui. Après il a regretté. Je parle pas des Allemands, je parle d'Hitler.

Les Américains, ça va, je les aime bien. Ils ont l'air gentils. J'ai une correspondante américaine. J'ai cette idée grâce à ma correspondante.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 11:
Les objectifs

L'intérêt pour les objectifs pédagogiques pour les spécialistes de l'éducation remonte aux années 1950. C'est à cette époque qu'est réalisée la taxonomie de ces objectifs cognitifs, affectifs et moteurs par des auteurs comme B. Bloom en 1969. B. Bloom qui était à la tête d'un groupe de psychologues en éducation a élaboré une classification des niveaux de pensée considérés comme importants dans l'apprentissage La taxonomie de Bloom classe les objectifs en trois domaines : cognitif, affectif et psychomoteur. Ces différents aspects sont toutefois très liés et cette distinction n'intervient que pour permettre la classification. De fait, les objectifs ont plutôt une dominante cognitive, affective ou psychomotrice.

D'autres auteurs, tels que De Landsheere en 1970 et Pocztar en 1987 poursuivent cette recherche. L'objectif est une intention communiquée qui indique la transformation comportementale attendue de l'élève. L'approche par objectifs s'intéresse donc à l'apprentissage plutôt qu'à l'enseignement. Le processus de formation est centré sur l'apprenant.

La question se pose donc dès lors avec force : les enseignants savaient-ils jusque-là précisément quels objectifs ils poursuivaient ? Y avait-il correspondance entre les objectifs affichés et ceux que l'on atteignait ? C'est à ce moment que les travaux de P. Bourdieu soulignent que l'école, bien qu'elle se veuille égalitaire, reproduit l'inégalité sociale. L'intérêt pour la pédagogie par objectifs d'alors intervient dans un contexte d'après-guerre, d'explosion scolaire et d'apparition de l'échec scolaire. Ce dernier est de moins en moins toléré et l'on cherche des moyens pour l'endiguer.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

1. L'enseignement programmé

Le fait de définir les objectifs améliore l'acte pédagogique mais comme l'échec demeure malgré tout, la question se pose de ce qui malgré tout dysfonctionne. Les causes de l'échec apparaissent donc plus profondes, plus subtiles. C'est alors qu'intervient l'enseignement programmé. Il est une application des théories de la psychologie de B.F. Skinner et de ses bases béhavioristes. Les béhavioristes travaillent sur ce qui est observable dans les comportements humains. La conscience, qui n'est pas directement observable, n'en fait pas partie. B.F. Skinner, grâce à ses expériences, trouve le principe du renforcement dans l'apprentissage, qu'il considère comme l'élément essentiel de la réussite. Il faut, pour atteindre l'objectif final que l'on propose à l'élève, établir clairement les comportements intermédiaires souhaités, que l'on obtient à l'aide de renforcements. L'échec n'est qu'un problème de programme mal adapté, qui relève de la responsabilité du maître, par conséquent, et de ce qu'il a mis en place pour ses élèves, et non de ceux-ci.

L'on a retenu de l'enseignement programmé qu'un objectif pédagogique doit se formuler en termes de comportement, afin qu'il soit observable, qu'il doit être présenté clairement avant l'apprentissage et que l'évaluation finale ne peut se faire qu'en référence à cet objectif initialement posé.

La pédagogie par objectifs demeure expérimentale dans son approche. En effet, lorsqu'il s'agit de définir les objectifs, l'hésitation apparaît entre performances et compétences. En effet, le professeur vise à développer des compétences chez ses élèves, mais il ne peut les évaluer réellement que par des performances. Il ne pourra donc qu'émettre des hypothèses entre la maîtrise de la compétence et sa traduction en performances observables.

Les objectifs, s'ils présentent l'avantage de communiquer les intentions pédagogiques du professeur et de donner une idée claire à l'élève ou à l'étudiant de ce qui est attendu de lui, ont fait l'objet de critiques également : la connaissance ou la compétence paraît trop morcelée, le temps nécessaire pour établir et mesurer ces objectifs décourage certains enseignants et enfin l'optique comportementale en rebute aussi certains.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2. Le constructivisme

Le constructivisme, même s'il conserve l'idée que l'acte pédagogique implique la volonté de développer certaines capacités, propose une approche très différence de celle du béhaviorisme : la connaissance ne provient pas de l'assimilation d'une donnée mais consiste en une construction venant de l'activité mentale de l'individu et de son expérience. Selon Deschênes en 1996, il y a trois principes fondamentaux pour la formation : le fait que la connaissance est construite par l'apprenant et non pas transmise, que l'apprentissage ne peut se faire sans l'engagement d'un apprenant actif et que le contexte joue un rôle très important dans le processus d'apprentissage.

ANNEXE 12 :
Les origines de la recherche-action

Apparue dans les textes de Lewin au milieu du XXE siècle, la recherche action a connu un vif succès. Pour Lewin, le chercheur est un acteur qui, en permettant que se transforment les comportements, favorise une meilleure intégration de l'homme dans son milieu. Il considère que la recherche-action est composée de plusieurs phases : la planification, la mise en application accompagnée d'une observation des effets produits et la planification d'une nouvelle étape d'action. La recherche-action est donc spiralaire à ses yeux et il lie étroitement pratique, observation et théorisation. Dès ses débuts, la recherche-action a donc une visée éminemment participationniste, démocratique et scientiste. Lewis voulait en effet que les peuples participent aux préparations des changements sociaux les concernant, prônait une démocratie des petits groupes, en opposition aux totalitarismes qui menaçaient et était convaincu que la science pouvait servir aux changements sociaux.

Dewey fait aussi partie des précurseurs de la recherche-action ; ce philosophe, spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie, affirme que penser consiste à expérimenter et vérifier les conséquences, c'est mettre à l'épreuve une hypothèse par une action, réelle ou imaginaire. Les idées sont à ses yeux des moyens de transformation de l'expérience. Penser implique donc de ne jamais oublier l'acte de vérification des hypothèses. Explorer comment nous pensons consiste aussi à réfléchir aux manières dont on peut aider les élèves à développer cette aptitude.

L'expérience est pour lui un élément essentiel, qui peut devenir une connaissance très individuelle mais peut, parfois, conduire à l'erreur. On peut ainsi prendre un fait pour une vérité. L'expérience pour lui doit permettre d'essayer et d'éprouver. Ainsi, elle permet de comprendre la réalité, puisqu'elle contient tout à la fois l'épreuve et la connaissance. Le lien entre l'essai et son résultat est essentiel ; si le résultat est en accord avec ce qui était prévu, alors l'hypothèse était bonne. Dans sa vision de la pédagogie, les enfants apprennent en se confrontant aux problèmes qu'ils rencontrent,

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

comme les adultes. Penser leur sert à résoudre les problèmes de leur vie, des expériences qu'ils vivent.

Ainsi, dès le milieu du XXe siècle, la recherche va s'orienter vers l'action. Ce lien entre les deux va devenir tellement fréquent que Rémi Hess en 1983 parlera de véritable mode.[649] Il faut noter l'importance prise par cette modalité de recherche jusqu'aux années 1980 et la grande diversité de pratiques à laquelle elle correspondant. Sa grande diversité, sa complexité ont suscité bien des réserves et critiques du monde universitaire.

[649] Rémi Hess est un auteur et sociologue français, auteur de *La Pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*, Paris, Éditions universitaires, 1975.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 13 :
Le Socle commun des connaissances et des compétences (compétences 1 et 5)

L'établissement d'un Socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École en arrête le principe en précisant que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un Socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». De plus, par l'article 2 de la même loi, « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

Pour toutes ces raisons, le Socle commun est le ciment de la Nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

La définition du Socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie».

Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

Cinq générations après les lois scolaires fondatrices de la IIIe République, une génération après l'instauration du collège unique, le socle constitue une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'École, mais aussi pour tous les enseignants.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au Socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le Socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé.

Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé.

L'École doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés.

Maîtriser le Socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Le Socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque grande compétence du Socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

Le Socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

À l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du Socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

L'exigence de contenu du Socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle.
Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du Socle commun, sont mis à la disposition des enseignants.
Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences.
Afin de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, les écoles et les collèges organiseront un accompagnement adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet. Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposer un programme personnalisé de réussite éducative.

1. La maîtrise de la langue française

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.
Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire.
La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

■ CONNAISSANCES

L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires.
L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible.
L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.
L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

Le vocabulaire

Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les élèves devront connaître :

• un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ;
• le sens propre et le sens figuré d'une expression ;
• le niveau de langue auquel un mot donné appartient ;
• des mots de signification voisine ou contraire ;
• la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

La grammaire

Les élèves devront connaître :
• la ponctuation ;
• les structures syntaxiques fondamentales ;
• la nature des mots et leur fonction ;
• les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ;
• la conjugaison des verbes ;
• le système des temps et des modes.

L'orthographe

Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise.
Les élèves devront connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

■ CAPACITÉS

Lire

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :
• lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
• analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
• dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
• manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires;
• comprendre un énoncé, une consigne ;
• lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

Écrire

La capacité à écrire suppose de savoir :
• copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
• répondre à une question par une phrase complète ;
• rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
• adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
• résumer un texte ;
• utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

S'exprimer à l'oral

Il s'agit de savoir :
• prendre la parole en public ;

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

• prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
•rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...);
• reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
• adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ;
• dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

Utiliser des outils

L'élève devra être capable d'utiliser :
• des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ;
• des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

ATTITUDES

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :
• la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
• le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
• l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ;
• l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

5. La culture humaniste

La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projetteront plus lucidement dans l'avenir.
La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité.
Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi.
Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle.

■ CONNAISSANCES

En donnant des repères communs pour comprendre, la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées, prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde. Les élèves doivent :
• avoir des repères géographiques :
• les grands ensembles physiques (océans, continents, reliefs, fleuves, grands domaines climatiques et biogéographiques) et humains (répartition mondiale de la population, principales puissances du monde contemporain et leurs Métropoles, les États de l'Union européenne et leurs capitales) ;
• les grands types d'aménagements ;
• les grandes caractéristiques géographiques de l'Union européenne ;
• le territoire français : organisation et localisations, ensembles régionaux, outre-mer ;
• avoir des repères historiques :
• les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les unes par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures ;
• les grands traits de l'histoire de la construction européenne ;
• les périodes et les dates principales, les grandes figures, les événements fondateurs de l'histoire de France, en les reliant à l'histoire du continent européen et du monde ;
• être préparés à partager une culture européenne :
• par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (l'*Iliad*e et l'*Odyssée*, récits de la fondation de Rome, la Bible) ;
• par une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) ;
• comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche :
• des droits de l'Homme ;

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

• de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine) ;
• du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier, des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ;
• des grands principes de la production et de l'échange ;
• de la mondialisation ;
• des inégalités et des interdépendances dans le monde ;
• des notions de ressources, de contraintes, de risques ;
• du développement durable ;
• des éléments de culture politique : les grandes formes d'organisation politique, économique et sociale (notamment des grands États de l'Union européenne), la place et le rôle de l'État ;
• des conflits dans le monde et des notions de défense.

■ CAPACITÉS

Les élèves doivent être capables :
• de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'œuvres d'art, photographies, images de synthèse) ;
• de situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et de les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension;
• de situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles ;
• de faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ;
• d'avoir une approche sensible de la réalité ;
• de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité ;
• de développer par une pratique raisonnée, comme acteurs et comme spectateurs, les valeurs humanistes et universelles du sport.

■ ATTITUDES

La culture humaniste que dispense l'École donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :

• par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ;

• par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique.

Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :

• pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères;

• pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).

Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 14 :

Séances 3, 4, 5

SÉANCE 3

SÉQUENCE

LE VOYAGE DE NILS HOLGERSSON À TRAVERS LA SUÈDE

Séance 3

L'étude du stéréotype – comment est représenté le peuple suédois par Selma Lagerlöf ?

***Cycle* 3**

***Pilier du socle* : la maitrise de la langue française**

- Lire seul(e) des textes du patrimoine des œuvres intégrales de la LIJ
- Dégager le thème d'un texte
- Repérer dans un texte des informations explicites
- Inférer de nouvelles informations (implicites)

Établir des liens entre les textes lus (➔ CF *Le Voyage d'Oregon* de Rascal)

Compétence(s) BO :

- Mémoriser, relire
- Rendre compte des passages lus
- Se rappeler du titre et de l'auteur d'œuvres lues
- Participer à un débat sur une œuvre lue et confronter son point de vue

Rapprocher des œuvres littéraires (CM2)

Objectif(s) :

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

- ***Visualiser le voyage de Nils à travers la Suède***
- ***Étudier le stéréotype***
- ***Construire avec les élèves comment est représenté le peuple suédois par Selma Lagerlöf***

Phase 1 : rappel de la séance précédente 5 minutes

- L'évolution du caractère de Nils
- Ma vision de la Suède (dessin et commentaires) et d'où viennent mes représentations ?

Phase 2 : conter le voyage de Nils 20 minutes

À travers une carte de la Suède, conter le voyage de Nils, les régions qu'il va traverser, quelques paysages qu'il va observer, les péripéties qu'il va vivre, et son retour en Scanie auprès de ses parents.

1) Situer la Suède par rapport à la France, puis par rapport à ses pays voisins : Norvège, Danemark, Lettonie, Lituanie, Finlande
2) Conter le voyage et lire la fin du conte

Phase 3 : le travail sur les stéréotypes

4 tapuscrits :

- Fabrique d'allumettes, travail des hommes et des femmes
- Le travail des enfants après l'incendie de la montagne
- Plusieurs extraits du travail des hommes, femmes et enfants
- Sur le peuple Lapon et les Colons (différences)

Former 4 groupes de 5 élèves.

Question : quelles sont les caractéristiques du peuple suédois ? Comment Selma Lagerlöf représente-t-elle le peuple suédois dans son livre ?

Leur distribuer une grille d'aide.

Chaque groupe effectue le travail en remplissant la grille.

Noter des réflexions des élèves.

Remontée :

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Pour chaque tapuscrit :

- un élève vient lire son passage à la classe
- explique comment le peuple est représenté par Selma Lagerlöf
- parle des hommes, des femmes, voire des enfants.
- Remplir ensemble la grille et ainsi construire au fur et à mesure les caractéristiques du peuple suédois.

Une fois cette étude de texte faite, regarder s'il y a des différences entre les différents extraits, des ressemblances et écrire ensemble en quelques lignes comment est représenté le peuple suédois par Selma Lagerlöf.
(Trace écrite)
Introduire l'idée de stéréotype : questionner les élèves sur l'époque où est contée l'histoire, à leur avis, retrouverait-on ces personnages aujourd'hui ?

Phase 4 : vérification de l'intégration du stéréotype via le dessin et le commentaire

Imagine que Nils rencontre un personnage suédois sur son chemin (homme, femme ou enfant). Dessine-le en intégrant bien la vision de Selma Lagerlöf. (Il peut être en train de travailler….)

Puis, commente cette rencontre : le personnage doit expliquer ce qu'il est en train de faire, pourquoi il le fait, expliquer sa culture… (5 – 10 lignes)

Prolongement : proposer un acrostiche (qui intègre bien l'évolution de Nils afin de voir si appropriation)

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

SÉANCE 4

SÉQUENCE
LE VOYAGE DE NILS HOLGERSSON À TRAVERS LA SUÈDE

Séance 4

Mettre à distance les stéréotypes

***Cycle* 3**

***Pilier du socle* : la maitrise de la langue française**

- Lire seul(e) des textes du patrimoine des œuvres intégrales de la LIJ
- Dégager le thème d'un texte
- Repérer dans un texte des informations explicites
- Inférer de nouvelles informations (implicites)

Établir des liens entre les textes lus (➔ CF *Le Voyage d'Oregon* de Rascal)

Compétences BO

- Mémoriser, relire
- Rendre compte des passages lus
- Se rappeler du titre et de l'auteur d'œuvres lues
- Participer à un débat sur une œuvre lue et confronter son point de vue

Rapprocher des œuvres littéraires (CM2)

Objectif(s) :

- Identifier l'image du suédois que Selma Lagerlöf propose
- Montrer les limites de ce stéréotype

Identifier le stéréotype comme une réalité à un moment donné via l'étude du texte des Lapons.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Phase 1 : rappel de la séance précédente 15 minutes

Rappeler le travail que je leur avais demandé : dessiner un personnage suédois que Nils rencontre et en faire le dialogue en intégrant le stéréotype.

Phase 2 : quelle image l'auteur veut donner des Suédois et en montrer les limites 5 minutes

Travailler sur la visée didactique de l'auteur :

Prendre des passages (tapuscrits de la séance précédente) où Selma montre son peuple de façon valorisante : pourquoi ne pas proposer un tableau qualités/défauts à remplir par 2.

- ⇨ **But** : que les élèves se rendent compte qu'il y a très peu de défauts et énormément de qualités

Remontée

Conclure sur le fait que Selma Lagerlöf nous livre une très bonne image de son peuple, très positive.

Travailler sur la vision très simpliste et limitée de cette vision :

Vérifier que les élèves ont bien assimilé la représentation de Selma Lagerlöf : peuple travailleur, courageux, au travail, défendant un avenir pour leurs enfants.

- ⇨ Extraits de texte (idem même tapuscrits) « LES enfants », « les hommes », « les femmes » : ce ne sont pas des prénoms, mais on parle du peuple en général.

Questionner : quel est le « danger » quand on parle trop en général des gens, si je dis par exemple : « Ah ! Les élèves de ma classe, ils sont sages » ? À votre avis, est-ce que tout le monde est vraiment sage ?

- ⇨ Non, ça donne une vision générale, mais cela ne signifie pas pour autant que tout le monde est sage. Eh bien c'est la même chose pour Selma Lagerlöf dans son livre

Demander aux élèves de faire le parallèle avec le peuple suédois et conclure sur le fait que cette vision est partielle, simplifiée, et ne correspond pas forcément à la réalité.

Phase 3 : pourquoi ce stéréotype ? des raisons historiques	20 minutes

Reprendre le texte sur les Lapons et les Colons et le débat que l'on avait mené. Rappel de la différence entre les Lapons et les Colons.

Leur annoncer qu'ils vont travailler sur 1 texte qui va vous en apprendre plus sur le mode de vie des Lapons.

On va essayer de comprendre pourquoi Selma Lagerlöf nous livre cette vision-là des lapons : est-ce que ça correspond à une réalité ou non ?

Leur dire que je vais leur lire un texte sur les Lapons et qu'au fur et à mesure, ils vont remplir une grille qui va nous en apprendre davantage sur ces personnes.

Distribuer la grille.

Lire le texte et laisser remplir au fur et à mesure.

Remontée : mettre en avant les caractéristiques des Lapons et faire le rapprochement avec Selma Lagerlöf.

Phase 5 : rappel de ce qui a été dit et tentative de dépassement du stéréotype

- Vision très positive, Selma Lagerlöf aime visiblement son peuple
- Vision qui ne correspond pas forcément à la vraie réalité : on ne peut pas mettre tout le monde dans le « même panier », du coup sa vision est un peu réductrice.
- Vision qui correspond quand même à une réalité mais qui est datée et qui s'est passé au début du XXe

Questionner : **comment faire selon vous pour avoir une vraie vision de la Suède, une vision plus vraie ?**

- ⇨ Écrire les hypothèses des élèves au tableau

Aller chercher dans d'autres textes, aller en Suède……

Terminer la séance par la lecture de certaines productions bien choisies qui mettent vraiment en avant ce stéréotype pour continuer à s'imprégner.

Pour chaque lecture, questionner : en quoi cet écrit est un stéréotype ? Intègre-t-il ce stéréotype ?

Il faudrait leur montrer que ça correspond à une réalité mais que c'est réducteur. Le stéréotype s'explique dans une partie des cas. C'est cela qu'il est important qu'ils aient en tête, et que cela provoque ensuite chez eux l'envie de chercher et de mettre à distance

SÉANCE 5

SÉQUENCE
LE VOYAGE DE NILS HOLGERSSON À TRAVERS LA SUÈDE

Séance 5

Donner une vision plus large, plus vraie de la Suède

***Cycle* 3**

***Pilier du socle* : la maitrise de la langue française**

- Lire seul(e) des textes du patrimoine des œuvres intégrales de la LIJ
- Dégager le thème d'un texte
- Repérer dans un texte des informations explicites
- Inférer de nouvelles informations (implicites)

Établir des liens entre les textes lus *(➔ CF Le Voyage d'Oregon de Rascal (CM1 uniquement)*

Compétence(s) BO :

- Mémoriser, relire
- Rendre compte des passages lus
- Se rappeler du titre et de l'auteur d'œuvres lues
- Participer à un débat sur une œuvre lue et confronter son point de vue

Rapprocher des œuvres littéraires (CM2)

Objectif(s) :

- Établir une carte d'identité de la Suède aujourd'hui à partir de documents divers : dépliants, carte géographique, articles, etc.

Dépasser le stéréotype de Selma Lagerlöf sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Phase 1 : Rappel de la séance précédente : la vision de la Suède de S. Lagerlöf + Comment dépasser cette vision stéréotypée ? (10 mn)

- ⇨ Rappel de la définition du stéréotype
- ⇨ Rappeler pourquoi nous avions dit que la vision de Selma Lagerlöf était une vision stéréotypée (les hommes et les femmes avaient un travail bien précis, montre une vision d'un peuple travailleur, courageux, qui veut laisser une belle terre à ses enfants…)
- ⇨ dessiner un personnage suédois que Nils rencontre et en faire le dialogue en intégrant le stéréotype.
- ⇨ Enfin, la dernière fois, on avait travaillé sur « pourquoi S. Lagerlöf présente-elle son peuple ainsi ? »,
- Sans doute à destination des élèves de Suède
- Car elle aimait sans doute son peuple
- ⇨ Et on avait vu les limites de tout ça :
- Vision partielle, simplifiée, qui ne correspond pas à tous les Suédois
- Vision datée, qui remonte au début du XXe siècle

Phase 2 : constitution d'une grille à destination des élèves

Leur expliquer le principe de leur travail.

Ils vont devoir, par 4, constituer une grille (leur montrer la grille de production d'écrit que j'avais faite pour les contes étiologiques) **pour nous dire comment identifier un stéréotype.**

Imaginez que vous devez expliquer à des élèves (aux CM2 par exemple) **comment faire pour identifier un stéréotype dans un livre.**

Cette grille que vous allez construire, elle aidera les élèves à ne pas tomber dans le piège du stéréotype !!

(reformulation)

- ⇨ Travail par 4. (10 minutes de travail puis remontée ➔ constitution d'une grille commune au tableau et prise en photo)

Phase 3 : dépasser le stéréotype par la documentation

Bien, maintenant, nous avons identifié le stéréotype, vu ses limites, nous avions parlé la dernière fois comment dépasser ce stéréotype

- ⇨ Se documenter, aller en Suède, aller voir sur internet……..

Leur annoncer que je suis allée chercher pour eux des livres qui parlaient de la Suède (leur montrer) et que j'ai sélectionné des petits textes qui vont confirmer ou ne pas confirmer ce que nous a dit Selma Lagerlöf.

Vous allez travailler par 4.

Pour vous aider, vous aurez une petite grille à 2 colonnes

- La 1e vous noterez ce que nous disait Selma Lagerlöf sur les hommes et les femmes par exemple
- Et dans l'autre colonne, vous noterez ce que vous dira le texte

Ainsi, vous pourrez comparer et me dire si Selma Lagerlöf avait raison et me parler de la Suède aujourd'hui.

Leur présenter les textes :

- Une 1e fiche sur la nature en Suède
- Une autre sur l'évolution de la Suède et où habitent les Suédois aujourd'hui
- Un autre sur les activités de ce pays
- Une petite histoire sur une famille type de la Suède aujourd'hui
- La répartition des tâches entre les hommes et les femmes aujourd'hui
- Enfin, un texte sur les Lapons que l'on appelle aussi les SAMES

Travail individuel et remontée collective où chaque groupe vient présenter ses conclusions.

Phase 4 : constitution d'une 2e grille : comment dépasser un stéréotype

De la même manière que la dernière fois, vous allez créer une 2e grille afin d'aider les élèves à dépasser le stéréotype. Essayer d'expliquer comment on fait pour dépasser les clichés, comment doit-on s'y prendre ?

- ⇨ Travail par 4. (10 minutes de travail puis remontée ➔ constitution d'une grille commune au tableau et prise en photo)

Phase 5 : montrer le livre de Magali *Paradis dans la mer Baltique*

But : leur montrer les images magnifiques du livre et montrer des choses communes (notamment en terme de paysages, d'activités…) avec Selma Lagerlöf.

- ⇨ Amener les élèves à peut-être remarquer que cette vision de la Suède est stéréotypée
- Par le titre « paradis » : toute la Suède n'est pas paradisiaque, peut-être une volonté de l'auteur de vouloir « vendre » son pays

- Ne présente que des petits villages, pas de villes, vision très rurale ➔ est-ce que cela correspond à la Suède aujourd'hui ? Non, cela représente une partie de Suède certes, mais pas toute la Suède, c'est donc une vision simplifiée, un stéréotype.

Phase 6 : production d'écrit

Les élèves sont invités à écrire sur une feuille un épisode très court : « Nils survole la Suède aujourd'hui, découvre un peuple ; que se passe-t-il ? »

ANNEXE 15 :
Séance 3 Dessins d'élèves de M.D. sur la Suède[650]

[650] La totalité des travaux d'élèves ne figure pas en annexe.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Figure 25 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

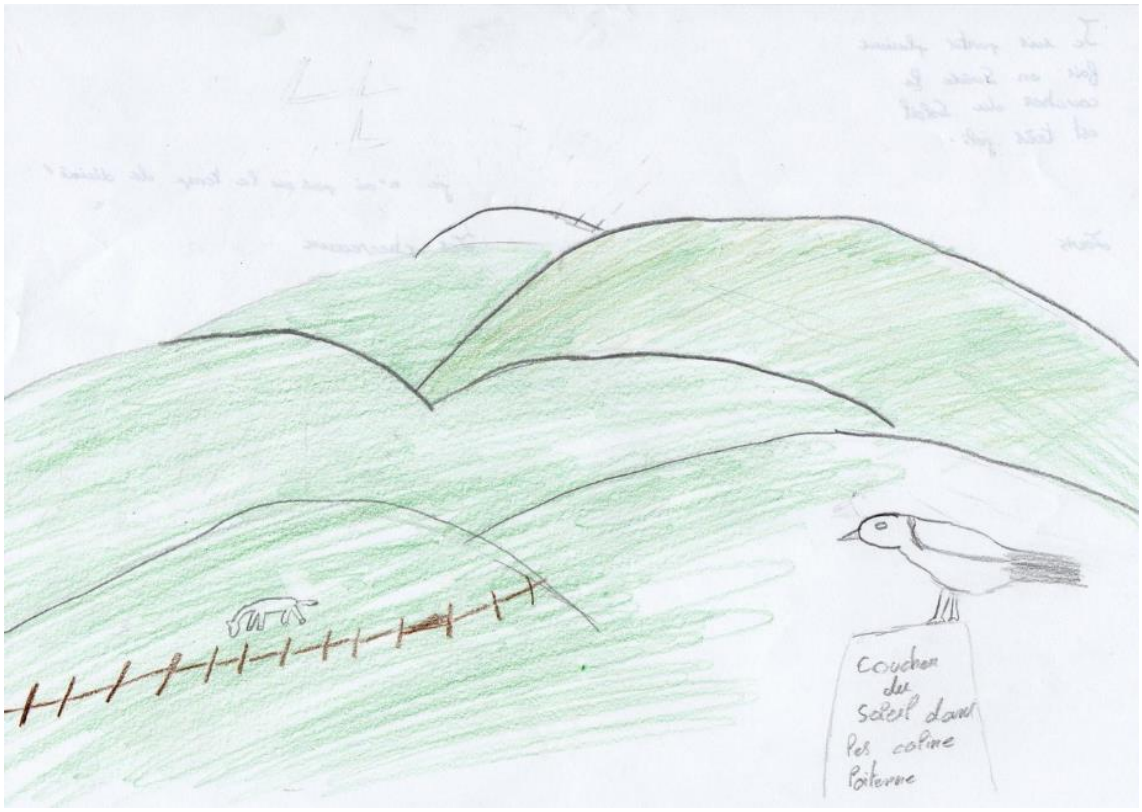
Figure 26 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

De la couverture du livre et de mon imagination

Figure 27 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



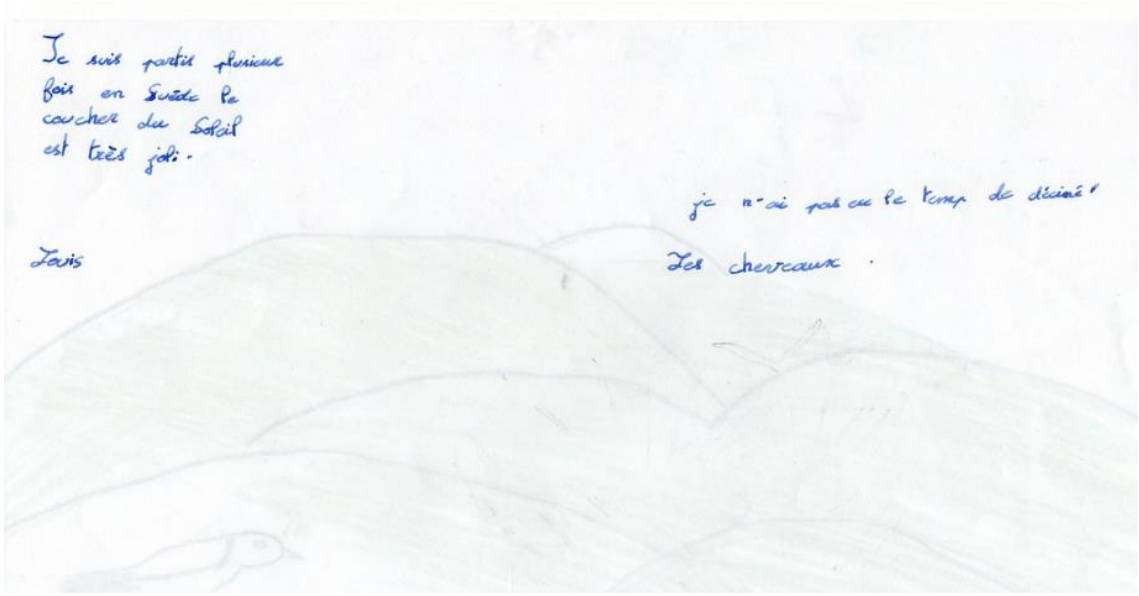


Figure 28 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède

Lucie

Je l'ai imaginé parce, que je n'avais aucune idée de quoi ressemble la Suède.

Figure 29 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

De la couverture du livre et de
mon imagination

Figure 30 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Rosalie

J'ai dessinée sesque je pensé je lais imaginé, j'ai imaginé la campagne.

Figure 13 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Je l'ai imaginé.

Figure 14 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

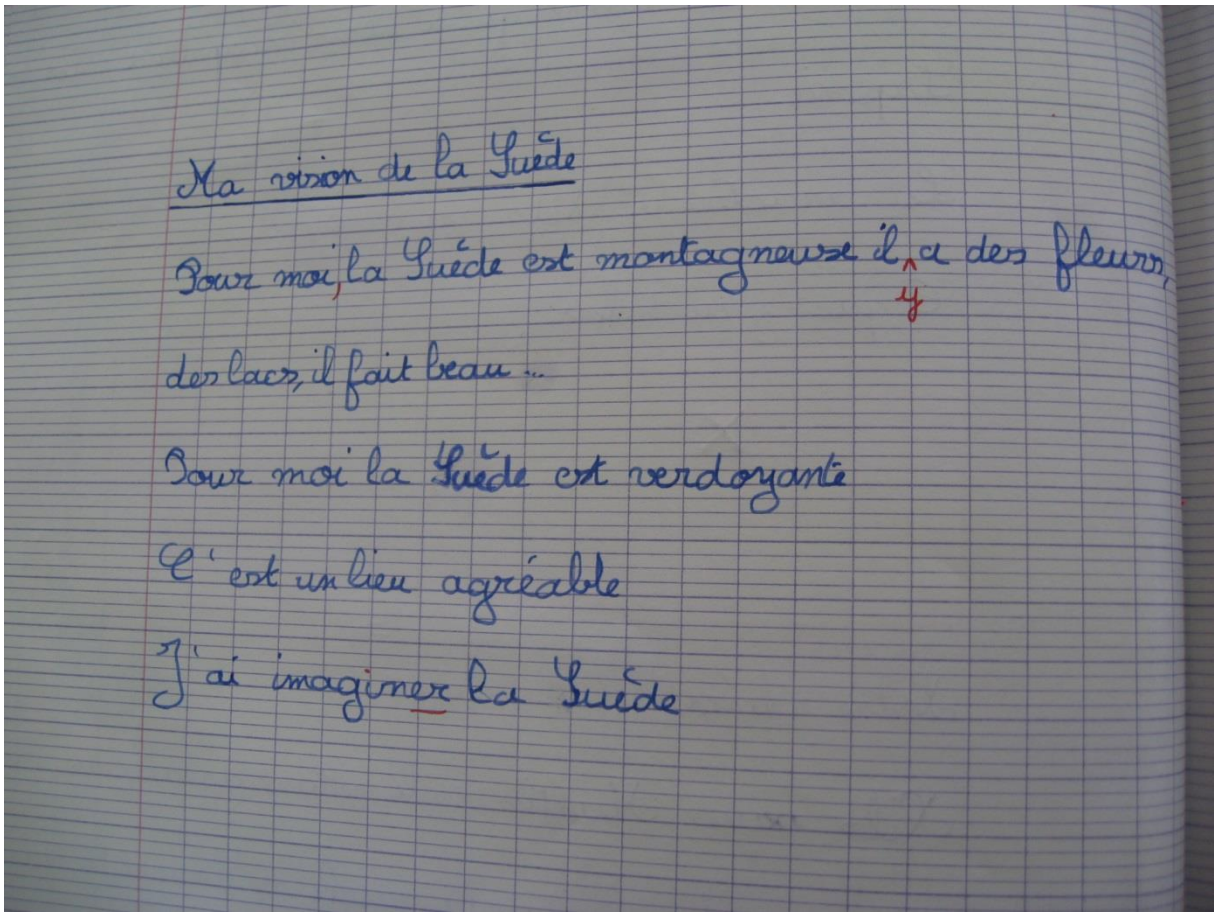
ANNEXES 16 :

Séance 3 Dessins d'élèves de M.L. sur la Suède[651]

[651] La totalité des travaux d'élèves ne figure pas en annexe.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Ma vision de la Suède : je dessine un paysage de
la Suède



Ma vision de la Suède

Pour moi, la Suède est montagneuse il y a des fleurs, des lacs, il fait beau ...

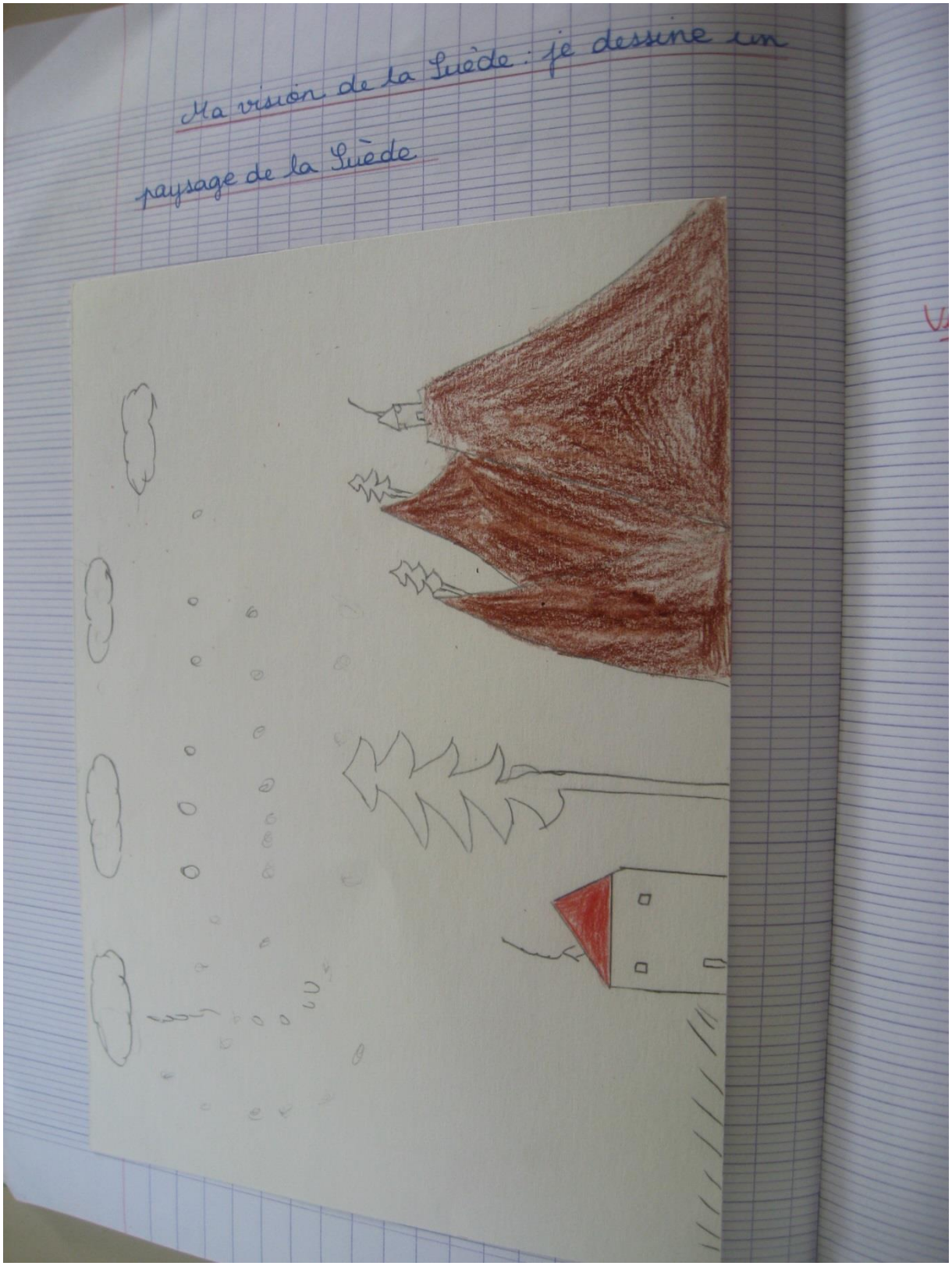
Pour moi la Suède est verdoyante

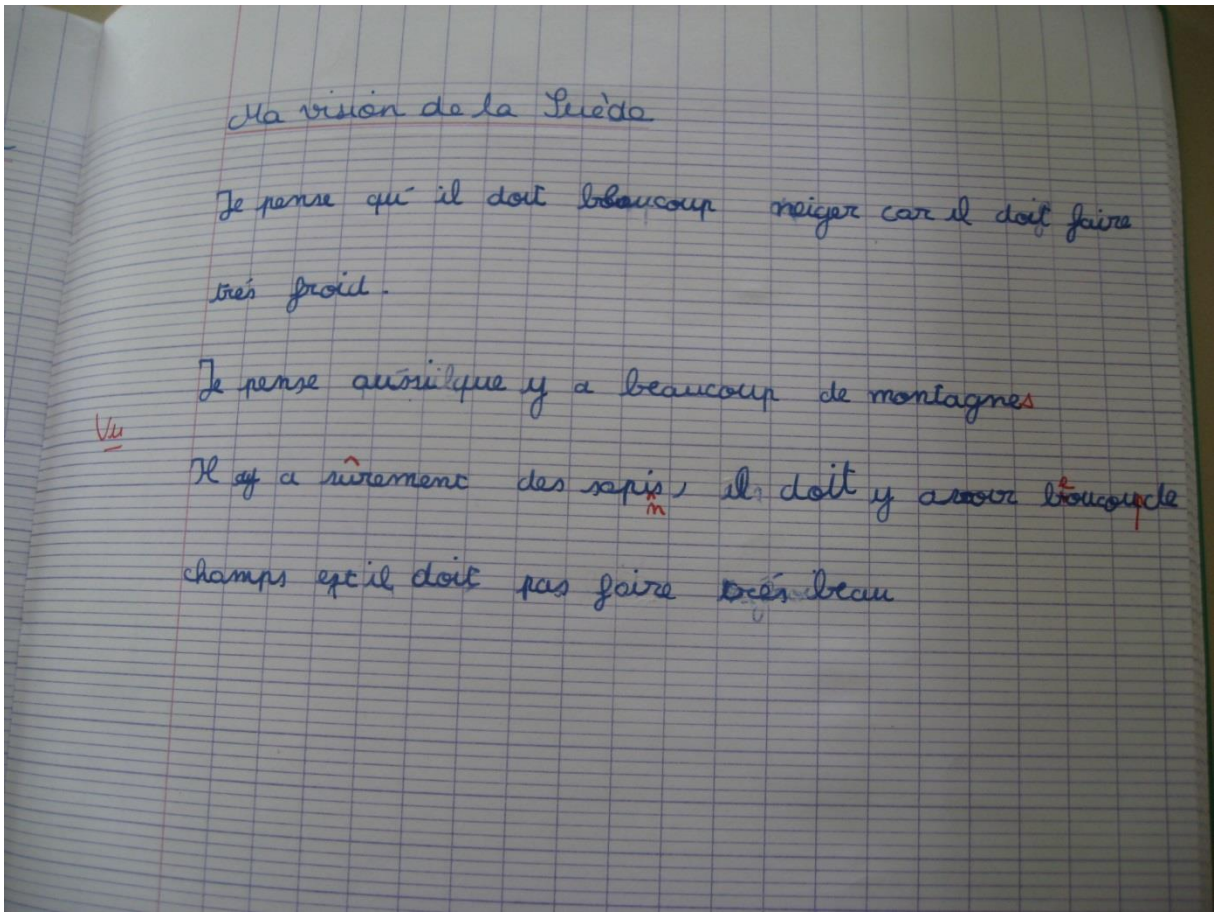
C'est un lieu agréable

J'ai imaginer la Suède

Figure 33 Dessin d'élève de M.L. sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014


Ma vision de la Suède : je dessine un
paysage de la Suède



Ma vision de la Suède

Je pense qué il dout beaucoup neiger car il doit faire très froid.

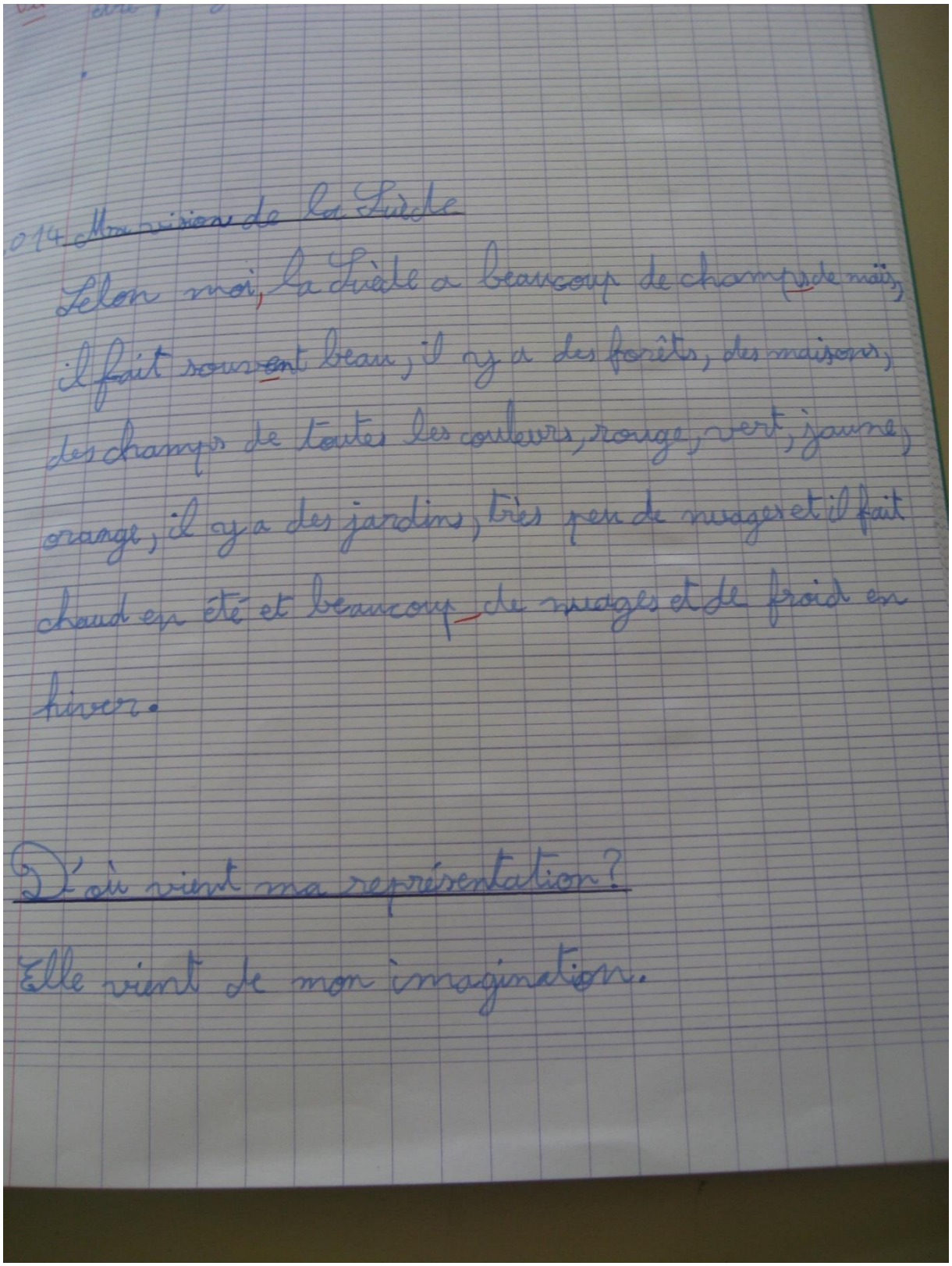
Je pense aussi que y a beaucoup de montagnes

Il y a sûrement des sapis, il doit y avoir beaucoup de champs et il doit pas faire très beau

Figure 34 Dessin d'élève de M.L. sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Ma version de la Suède : Je dessine un paysage de la Suède.
SUÈDE



014 Ma vision de la Suède

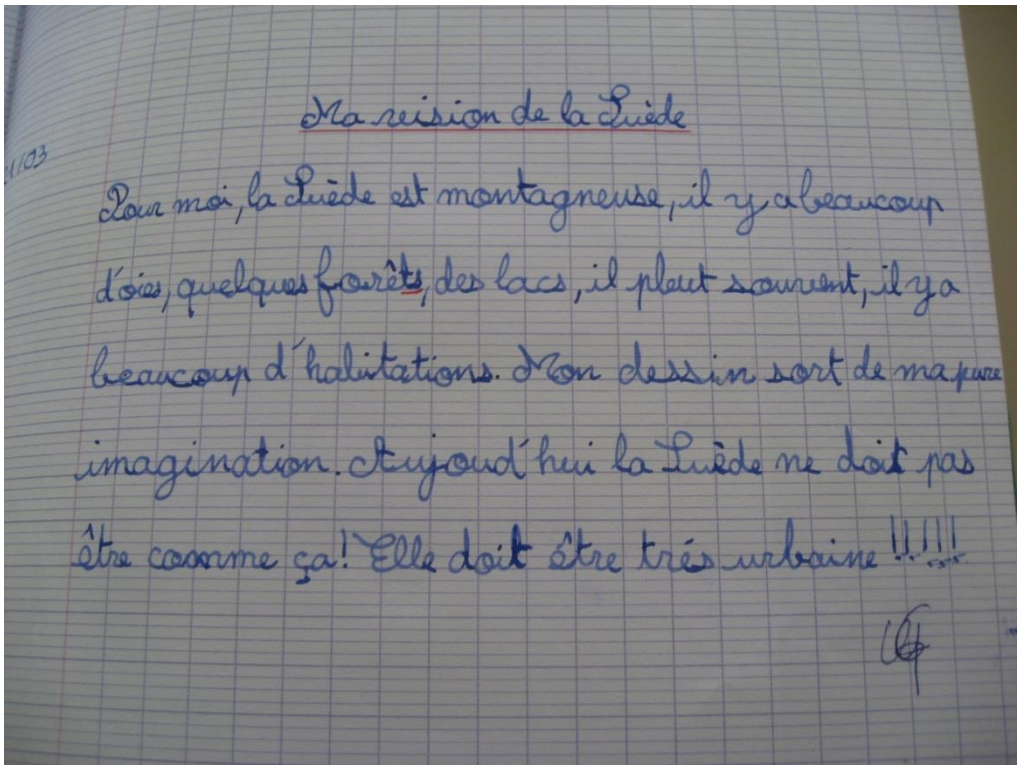
Selon moi, la Suède a beaucoup de champs de maïs, il fait souvent beau, il y a des forêts, des maisons, des champs de toutes les couleurs, rouge, vert, jaune, orange, il y a des jardins, très peu de nuages et il fait chaud en été et beaucoup de nuages et de froid en hiver.

D'où vient ma représentation?

Elle vient de mon imagination.

Figure 35 Dessin d'élève de M.L. sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



Ma vision de la Suède

Pour moi, la Suède est montagneuse, il y a beaucoup d'ôies, quelques forêts, des lacs, il pleut souvent, il y a beaucoup d'habitations. Mon dessin sort de ma pure imagination. Aujourd'hui la Suède ne doit pas être comme ça! Elle doit être très urbaine !!!!!

Figure 36 Dessin d'élève de M.L. sur la Suède

Figure 37 Dessin d'élève de M.L. sur la Suède

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 17 :
Les tapuscrits

TAPUSCRIT 1

L'aigle et le garçon traversèrent le Gästrikland. […]
Gorgo se posa sur le sommet dénudé d'une montagne. […]
Visiblement, un incendie avait ravagé cette montagne : tous les arbres et toute la végétation avaient disparu au sol. Il n'y avait plus que des souches noires entre les pierres. Le vent avait balayé une bonne partie de la terre, devenue sèche et légère comme la cendre. C'était affreux à voir, et en plus, Nils n'y trouva pas la moindre airelle à manger.
Soudain, il entendit chanter, plus bas dans la forêt. Une longue procession gravissait la pente. Elle fourmillait d'enfants portant des pioches, des bêches et des paniers de provisions. C'était des enfants de la commune qui venaient planter des arbres. Les instituteurs accompagnaient et les gardes forestiers fermaient la marche, trainant une charretée de plants de pins et de graines de sapins. Toute la colline était en mouvement. Les enfants se mirent à piocher, creuser et planter partout où il y avait un coin de libre. Les petits plants lieraient ce qui restait de terre et puis il se formerait d'autres terreaux entre les arbres. Des graines y tomberaient et au bout de quelques années, les enfants y cueilleraient des framboises et des myrtilles. Avec le temps, les petits plants deviendraient de grands arbres.
Beaucoup de gens étaient montés sur la montagne pour regarder les enfants, mais eux aussi prirent part au travail. Ils se dirent les uns aux autres :
-Plus tard, quand nos enfants et nos petits-enfants verront cette forêt, ils penseront que ce sont des gens sages qui leur ont laissé un si bel héritage.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

TAPUSCRIT 2

Un peu plus loin, en arrivant dans une clairière, les vaches beuglaient gaiement et se mettaient aussitôt à brouter. Les hommes coupaient du bois et portaient de l'eau et bientôt la fumée montait des cheminées un peu partout entre les collines. Les jeunes filles commençaient la première traite des vaches

Un peu plus tard, le fleuve Ljungan coulait dans une large vallée. La région était riche et les maisons belles et bien construites. […]

Nils vit alors un groupe de flotteurs qui maniaient leurs longues gaffes. C'étaient des gens courageux et astucieux. Ils sautaient de pierre en pierre dans les rapides et couraient sur les amas vacillants aussi facilement que sur la terre ferme. […]

Le lendemain, ils franchirent la frontière d'Angermanland. […] Les hommes y flottaient du bois et pêchaient du saumon. […] Les paysans semaient leur grain, le bétail broutait et les femmes cultivaient leurs potagers.

[…] Dans la cour d'une grande ferme, la fermière venait de placer une plaque pleine de petits pains qu'elle venait de faire cuire, pour les faire refroidir.

TAPUSCRIT 3

Nils était enfin arrivé en Laponie ! […]
À l'ouest du lac, le terrain était découvert. Des familles de **Lapons** y avaient établis leur camp. Ils s'étaient contentés de couper quelques buissons et d'égaliser un ou deux tertres pour avoir un bon emplacement. Une fois les piquets bien plantés et les toiles de leurs tentes accrochées, leurs habitations étaient prêtes. L'installation intérieure n'était pas compliquée : sur le sol, une couche de branches de sapin recouverte de peaux de rennes, et une crémaillère attachée par des chaines au piquet central. C'est là qu'ils pendraient leur marmite pour faire cuire la viande de renne.

À Kiruna, les **Colons** se donnaient bien plus de mal pour terminer leurs maisons avant l'arrivée du rude hiver. Ils s'étonnaient que les Lapons, qui vivaient ici depuis des

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

siècles, n'utilisent que de fines toiles de tente pour se protéger du froid et de la tempête. L'étonnement des Lapons était sûrement aussi grand en voyant les travaux importants des colons, alors que pour vivre, il suffisait d'une tente et de quelques rennes. […]

En partant de Laponie, Nils rencontra les Lapons et les rennes qui quittaient eux aussi les montagnes. Nils vit tout un cortège descendre, un lapon ouvrant la marche, suivi du troupeau, les grands mâles en tête, puis les rennes, et enfin une dizaine de personnes qui fermaient le cortège. En les voyant les oies crièrent :
-Merci pour cet été !
-Bon voyage, revenez nous voir l'année prochaine, répondirent les rennes.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 18 :

Séance 3 Verbatims[652]

1. VERBATIM DE LA SÉANCE 3 DE M.D.

1. M. Ca y est ça filme. Oui ?

2. Océane. On peut ouvrir la fenêtre ?

3. M. Non car il y a du bruit dehors. Il est vraiment important que personne ne parle sauf les personnes qui sont interrogées parce que je ne suis pas persuadée que le son soit très fort.

Donc phase 1 on va essayer de se rappeler un peu ce que l'on a fait sur Nils Holgersson. Est-ce que quelqu'un peut me dire un peu ce qu'on a fait.

4. Louis. On a lu l'histoire et on a fait un dessin pour montrer .. euh pour montrer la Suède.

5. M. Oui ! Vous avez fait des dessins pour représenter la Suède. Est-ce que quelqu'un peut me dire un peu ce qu'il a dessiné pour se souvenir... Oui, Madiba ?

6. Madiba. Ben, j'ai dessiné des champs. Parce que sur la couverture du livre on voit des champs.

7. M. Voilà donc qu'est-ce qui t'as inspiré ? Où est-ce que tu as trouvé ça ?

8. Madiba. Sur.... la ... heu…

9. M. La page de couverture du livre en fait, que je vous ai présenté. Est-ce que avant tu avais une image de la Suède ?

10. Madiba. Non.

11 .M. Non tu n'en avais pas. D'accord. Océane ?

12. Océane. En fait ce qu'on devait dessiner, c'était, heu, quand Nils il était sur les ... jars, on devait dessiner ce qu'il voyait. Et c'est ce que j'ai mis.

13. M. Donc toi aussi finalement, tu as dessiné ton dessin, tu l'as fait à partir de ce que tu avais vu en classe. Lison ?

[652] Les verbatims ont été transcrits par les enseignantes et figurent dans les annexes tels qu'ils ont été donnés au chercheur.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

14. Lison. Sur la couverture on avait vu des champs donc j'ai dessiné des champs avec des vaches à l'intérieur, et j'avais dessiné des maisons avec plutôt des oies.

15. M. Oui, Rosalie ?

16. Rosalie. Moi je ne savais pas ce que c'était la Suède donc j'ai inventé J'ai ...(*créé ?) (Rires).*

17. M. D'accord. Tu ne savais pas. En fait, tu ne savais pas du tout où c'était, tu n'avais aucune idée de ce pays. Tu n'avais aucune représentation donc tu as fait un petit peu au feeling.

18. Rosalie. Oui

19. M. D'accord. Hermine

20. Hermine. J'ai dessiné la maison, les champs, les portes à l'entrée de… *(geste pour mimer).*

21. M. Voilà donc finalement le.. oui, Sibylle ?

22. Sibylle. Ben, moi avant je pensais que la Suède, ben, il y avait plein de sapins, et plein de neige tout le temps. Ben en fait comme j'étais pas sûre, ben j'ai mis ... ben.... l'église et la maison.

23. M. D'accord. Pour toi, tu avais déjà une première représentation de la Suède avec des sapins et de la neige et comme tu n'étais pas sûre, tu n'as pas osé le mettre dans ton dessin. Est-ce qu'il y en a d'autres qui n'ont pas osé mettre des choses dans leur dessin ? Lison ?

24. Lison. Oui moi aussi je voulais mettre des vaches.

25. (Les élèves sont en groupes de travail, je déambule dans les groupes.)

26. M. Je vais essayer de prendre deux trois trucs.

27. Rosalie. Comment ?

28. M. Alors ... *(J'essaye de prononcer un mot suédois, sans succès.)* Il faudrait que tu demandes à Louis, ça serait peut être plus simple.

29. Rosalie. *(Hésitations).*

30. M. Ce n'est pas très grave. Rosalie ? On demandera à la maman de Louis. A la mamie de Louis pardon.

(Je marche dans la classe.)

31. Benjamin. Maîtresse je ne comprends pas très bien.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

32. M. Qu'est-ce que tu ne comprends pas Benjamin ? *(Rires des autres élèves du groupe).*

33. Benjamin. Ben... le texte ! *(Il m'en lit un extrait : « Là où il n'y a ni pioches ni marteau ».)*

34. M. Eh bien, qu'est-ce que tu ne comprends pas ?

35. Hermine. Là où il n'y a ni pioches ni marteau.

36. M. Pourquoi il parle de pioches et de marteaux ? Il est où ?

37. Benjamin. Dans les mines ?

38. M. Alors, lui il est dans les mines ? Nils il est dans les mines ?

39. Ben. Les mineurs.

40. M. Les mineurs sont dans les mines et ils voient les oies sauvages passer, et ils leurs parlent, ils leurs crient : où allez-vous ? Les mineurs, ils voient les oies mais ils ne s'attendaient pas à avoir une réponse. Sauf qu'il y a Nils.

41. Lison. Mais là *(incompréhensible)…*

42. M. Non, enfin oui aussi. Je te le dirais après. (???) Donc, tu as Nils Holgerson qui est sur son oie qui vole. Et il a entendu les mineurs, et il leur répond : « Là où il n'y a pas de pioches ni de marteaux ». En gros, loin d'ici. C'est ça que ça veut dire. Loin d'ici en fait.

43. Hermine. Ça se passe où notre extrait ?

44. M. Au nord de Småland. Donc viens voir où c'est, Småland. Venez les enfants voir. *(Tout le monde se dirige vers la carte.)* Alors, vous le retrouvez le Småland ?

45. Céline. Là !

46. M. Voilà. Et vous, vous êtes au nord du Småland. Vous vous êtes ici. Ok ? Allez-y.

47. Benjamin. Et il y a des mines là.

48. M. Eh oui, on peut supposer qu'il y a des mines là.

49. Benjamin. Et là il n'y a pas le massif central ?

50. Céline *(en même temps que la maîtresse).* Mais, là t'es pas en France !

51. Benjamin. Ah oui mince !!

52. M. Tu confondais avec la France, alors que ce que tu vois c'est l'Europe. Ok, allez-y.

(Je me dirige vers un autre groupe.)

53. M. Alors, ça se passe bien ?

54. Rosalie. Non.

55. M. Faites voir le texte. *(Un élève me le tend.)*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

56. À tous. Il y a trop de bruit ! On travaille dans le calme les enfants, sinon on ne peut pas se concentrer.

57. *(À Louis qui est dissipé).* N'est-ce pas ? Tu es à côté de moi là.

58. Louis. Oui mais maîtresse, elles ne comprennent pas le texte et elles veulent que je fasse tout à leur place.

59. M. Non, alors ça non.

60. Rosalie *(À Louis).* On t'a demandé l'explication du texte !

61. (*Louis râle et n'est pas concentré.)*

62. M. Vous êtes au niveau de la frontière d'Ångermanland. Il faudrait trouver Ångermanland sur la carte. Arrête, Louis, de faire l'idiot là ! Il faudrait que vous le trouviez sur la carte. Mais là ce serait plutôt au sud non ? Louis ? Regarde !

63. M. Mais surtout ce qu'on voit c'est qu'ils travaillent le grain, le bétail etc…

64. Louis. Oui donc c'est dans le sud. C'est pas …

65. M. Je sais pas. Déjà vous pouvez commencer à écrire des choses sur ce que font les hommes. Qu'est-ce qu'ils font. Ils cultivent ?

65. (Un élève pose une question incompréhensible.)

66. M. On ne sait pas. Tu écris ce que tu trouves.

67. Louis. Les jeunes filles commencent la traite des vaches.

68. M. Eh bien ça c'est bien. Vous pouvez le mettre : les jeunes filles commencent la traite des vaches. Les enfants c'est important, il faut que l'on travaille. Louis, tu dois être sérieux et fournir quelque chose. C'est compris ?

69. Louis. Non mais sinon je leur dis tout...

70. M. Fais ton truc et... Alors moi ce que je voudrais voir, c'est Ångermanland. On va essayer de trouver Ångermanland. *(Les élèves se dirigent vers la carte.)*

71. M. Là, regardez c'est ici. Angermanland.

72. Rosalie. Non c'est pas... ah si ! Mais non c'est pas ça !

73. M. Donc vous vous êtes là.

74. Maëline. Mais, les enfants, si on n'a rien, on n'est pas obligé de le marquer ?

75. M. Non vous n'êtes pas obligés. C'est bon ? Donc vous savez que vous êtes par là. *(Les élèves pointent du doigt.)* Pas totalement au sud en fait. Regardez, le Sud il est là.

76. Rosalie. Ah oui, on est au Nord heuuu Nord Ouest je crois.

(Je discute avec Laetitia qui filme.)

(Je passe au groupe suivant.)

77. M. Tout va bien, vous avez compris ?

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

78. Marius. Oui

79. Luna. C'est bon !

(Je change donc de groupe.)

80. M. Alors là vous n'avez encore rien commencé.

81. Madiba. On n'a pas commencé parce qu'on ne parle pas d'hommes et pas d'enfants, et les caractères, il y en a...

82. M. Alors vous vous avez l'extrait le plus intéressant, c'est celui de la Laponie. Où est-ce que vous êtes les enfants ?

83. Sibylle. En Laponie !

84. M. Et c'est où la Laponie ?

85. Un élève. Au Nord.

86. M. Voilà donc *(Je lis un extrait.).* Voyez, ils sont au niveau d'un lac.

87. Sibylle. Mais les colons, maîtresse ?

88. M. Attends, on va faire les choses dans l'ordre. *(Je lis un extrait.)* Ce qu'on sait c'est que les Lapons, les gens qui habitent en Laponie, les vrais Lapons ; ils ont établi un camp *(Je lis un autre extrait.).* Ça veut dire quoi ça ?

89. Inès et Sibylle. Ils construisent leur maison.

90. M. Oui mais quelle maison ?

91. Madiba. Ben des maisons en cabanes, des tentes.

92. M. Oui, des tentes, des choses comme ça.

93. Madiba. Des tertres ?

94. M. Alors les tertres ce sont des monticules de terre, des petits dômes. On en trouve

95. *(Sibylle m'interrompt).* Non non.

96. Yasmina. - Comme des igloos *(rires).*

97. M. Non non non ; les igloos, ce sont les hommes qui les ont fabriqués, alors que les tertres, c'est la nature. Tu es d'accord ? Ce sont des tas de terre en fait.

98. Madiba. Ils creusent dans le tertre et ils se mettent dedans ?

99. M. Non non non. Regarde, on va voir comment ils font *(Je lis l'extrait du texte qui en parle, puis je demande à Inès d'aller chercher une ardoise pour faire un schéma.)* Ce sont des tentes en fait.

100.- Madiba. Mais ils parlent pas des hommes en fait.

101. M. Qui c'est qui a planté les piquets ?

102. Madiba *(voix couverte par la mienne).* Les hommes.

103. M. Les hommes ou les femmes on ne sait pas mais je serais vous j'écrirais ça.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

104. Sibylle. Et puis les enfants ils dorment dans la tente après. *(Rires du groupe)*

105. M. Non, c'est sérieux les enfants ! *(Puis je leur fais un schéma sur l'ardoise.)* Les tertres ce sont des monticules. C'est une petite butte en fait.

106. Madiba. Et après ils mettent leur tente dessus ?

107. M. Oui, mais tu vois ils égalisent un peu. Ils enlèvent un petit peu la terre pour pouvoir avoir quelque chose de plat pour pouvoir mettre leur tente.

108. Yasmina. C'est un peu une tente sur une toute petite montagne.

109. Sibylle *(qui a de la suite dans les idées).* Mais les colons ils viennent d'où ?

110. M. Alors, vous m'écoutez ? Déjà, vous pouvez marquer quelque chose sur ce que font les hommes et les femmes : Les Lapons plantent leurs tentes. Ils adaptent un petit peu mais au final ils ne font pas beaucoup de changements.

111. Sibylle. Ça c'est pour les Lapons !

112. M. Alors, les colons, eux, se donnent beaucoup plus de mal pour terminer leur maison avant l'arrivée de l'hiver. Est-ce que eux vivent dans des tentes ?

113. Tout le groupe. Non !

114. M. Les Lapons, depuis des siècles, n'utilisent que des tentes pour se protéger du froid. Vous pouvez dire qu'eux *(je pointe du doigt la colonne des colons)* vivent dans des maisons plus épaisses que des tentes. Vous pouvez le marquer.

115. Sibylle. Là on marque les Lapons, et là on marque les colons.

116. M. Oui vous pouvez.

(Je passe au groupe suivant. Laetitia est en train de filmer leur travail.)

117. M. Est-ce que ça avance là ? Vous y arrivez ? Vous avez compris le texte, c'est bon?

118. Hermine. Oui.

119. M. Bon.

(Je passe au groupe suivant.)

120. M. Ça avance là, vous avez compris le texte ?

121. Rosalie. Oui, en fait on a trouvé quelque chose. Imma est en train de demander ce qu'elle va devoir expliquer.

(N.B.: pour obliger certains élèves à participer, je leur ai imposé de participer à la remontée.)

121. M. Si c'est trop embêtant, on pourra voir.

122. (*Rosalie et Maëline proposent de faire la remontée à trois avec Imma qui n'est pas du tout à l'aise à l'oral. J'accepte. Puis je tente de remettre Louis au travail.)*

(Je passe au groupe suivant.)

123. M. Ça avance, tout va bien ?

124. Thalia. Euh non *(rire gêné).*

125. M. Qu'est-ce qui vous pose problème ?

126. Luna. Le texte. Il ne parle pas des femmes, il ne parle pas des gens, il ne parle pas des peuples... Il parle que des enfants.

127. M. Ne bougez pas *(Je pose la caméra le temps de ramener un peu de calme dans la classe).*

128 M *(Je lis un extrait du texte).* C'est où le Gastrikland ?

(Prise d'un doute, je vais chercher moi-même sur la carte, laissant la caméra sur la table.)

129. (*Puis je le montre aux élèves.)*

130. Luna. Maîtresse, ça veut dire que les enfants sont ici ?

131. M. Exactement, ça veut dire que les enfants sont ici. Donc ils sont au niveau d'une montagne par là.

(Je lis la suite du texte.) Donc là votre histoire, c'est qu'il y a eu un incendie sur la montagne, et c'est comment le peuple suédois a fait face à ça. Vous, s'il y avait eu un incendie sur Bordeaux, qu'est-ce qui se serait passé ?

132. Thalia. Quoi ?

133. M. Est-ce que tous les enfants se mettraient à replanter les arbres et tout ?

134. Luna. Non.

135. M. Bon ben voilà ! Il faut le marquer. Dans la colonne « Donne quelques éléments du caractère de ce peuple ». Est-ce que vous pensez que ce peuple est proche de la nature?

136. Thalia. Oui.

137. M. Il faut le marquer.

138. Thalia. Mais ça par exemple on ne peut pas le remplir *? (Elle montre les colonnes correspondant aux hommes et aux femmes.)*

139. M. Si, regarde : « Les instituteurs ».

140. Thalia. Ah oui.

141. M. Donc en fait au départ, les enfants replantent, et après eux suivent. Ils sont emportés par la vague, et ils replantent avec les enfants. Vous voyez ?

142. Luna. Ok.

143. *(Je rappelle à tout le monde le timing : il reste 5 mn. Les élèves réagissent.)*

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

144. Luna *(dit ce qu'elle écrit à voix haute).* Ce peuple est proche de la nature.

145. M. Quels sont les indices du texte qui vous le font penser ?

(Les élèves me regardent sans comprendre, je n'insiste pas.)

146. Maëline. Il y en a qui coupent du bois, d'autres qui replantent.

147. M. Ils n'ont pas la même activité donc.

148. Maëline. Dans tous les textes ils travaillent.

149. M. Oui, mais si on veut faire la différence entre l'activité de chaque ??????

150. Yasmina. Par exemple, dans notre texte, ils construisent leurs tentes, leurs maisons.

151. M. Oui, ils construisent leurs maisons.

152. Rosalie. C'est le même pays ou pas la même région dans chaque texte.

153. M. Oui, c'est une différence notoire.

154. Benjamin. Ils travaillent dans les mines.

155. M. Oui.

156. Benjamin. Ils travaillent dans les mines, ils font des échafaudages.

154. M. Quoi d'autre ?

155. Sibylle. Ben... dans l'un ils parlent des hommes et pas des enfants. Par exemple, pour nous, on ne parle pas des enfants des hommes et des femmes.

156. M. Ah ! Tu veux dire qu'il y a des textes où on parle des hommes et pas des femmes et des enfants.

157. Sibylle. Oui, mais nous on ne parlait même pas des hommes ou des femmes et des enfants. Il n'y avait rien.

158. M. Il y avait juste les caractéristiques du peuple. C'est vrai qu'il y avait des fois où l'on parlait plus spécifiquement des femmes et des hommes, et d'autres plus des caractéristiques.

159. M. Il y avait autre chose ? Hermine ? Qu'est-ce que tu pourrais dire ?

160. Hermine. Rien.

161. M. Réfléchis, je te réinterroge. Oui ?

162. Maëline. Les enfants ne travaillent pas pareil.

163. M. Ahah ! Certains vont à l'école et d'autres non. Mais à votre avis les enfants. Est-ce que vous pensez qu'ils vont soit au travail, soit à l'école?

Ou est-ce que c'est possible que les élèves vont à l'école puis au travail. Quel type de travail ?

164. Benjamin. Dans les mines !

165. Maëline. Non, ils plantent des arbres et il y en a qui étaient en rang? Ça veut dire qu'ils allaient à l'école.

166. M. Oui. j'ai rajouté que c'étaient des travaux agricoles en lien avec la terre. ? La nature.

167. Inès. En fait on est en quelle année là-dedans ?

168. Lison. Ben dans l'année de Selma Lagerlöf !

169. M. Ça c'est intéressant ! Tout à fait Lison !

170. Inès. Ce n'est pas possible qu'ils travaillent les enfants. Ils travaillaient, c'est à dire comment ? Ils travaillaient comme les grands ?

171. M. Ah non, non... Ça va plutôt être comme dans le dernier extrait qu'on a vu les enfants vont replanter ... On parlait de la Scanie.

172. Louis. Pendant la guerre, c'était un endroit très important. C'était là où il y avait la nourriture et les vivres. Par exemple, en Laponie, on ne peut pas cultiver. À part des rennes, il n'y a que ça.

173. M. Tu as raison. La Scanie c'était le grenier, le garde-manger de la Suède. Comme en France la Beauce. C'est l'endroit où l'on cultive les céréales consommées sur toute la France.

Sibylle. Mais en fait en Laponie on n'est pas en Suède !

174. M. Si Sibylle. On est en Suède et on est aussi en Finlande !

175. M. La Laponie c'est une région particulière. Elle est définie par son peuple. Il vit sur plusieurs territoires. Tu as raison quand tu dis que la Laponie est également en Norvège et cætera. Quand on parle de la Suède, on parle aussi de la Laponie. Et on se rend compte, comme tu le disais tout à l'heure Hermine...

176. Hermine. Ben *(hésitations)* dans la Suède en fait, en fait c'est un pays où on se rend compte qu'il y a plein de choses différentes. C'est pas juste des villes, comme ça, il y a différentes cultures, mais c'est un même pays.

177. Sibylle. Eh ben moi en fait, j'imaginais pas qu'il y avait des magasins et tout ! Je ne pensais pas qu'il y avait des habitations.

178. Louis. Il n'y en a pas beaucoup !

179. Sibylle. Moi je pensais qu'il y avait toujours de la neige, qu'il n'y avait pas de magasins...

Rire général.

180. M. Les enfants, véritablement, c'est vrai que c'est très intéressant, car on touche du doigt le pourquoi de ce travail. Donc pour toi, il n'y avait que de la neige et des sapins.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

181. Sibylle. ...

182. M. Alors, les enfants, on arrive au pourquoi de ce travail, c'est la notion de stéréotype.

Sibylle. C'est quoi ?

183. M. La notion de stéréotype. Oui ?

184. Louis. La Suède est peut être moins peuplée que la France. Même si c'est pas un pays très peuplé, il est très riche ! Le premier ministre, en économie la Suède elle n'avait plus beaucoup de choses, alors le premier ministre a demandé au peuple d'augmenter les impôts et le peuple il a dit oui, et maintenant c'est très riche là-bas.

185. Inès. C'est quoi la capitale de la Suède ?

186. M. On le verra lors d'une séance dédiée.

187. Sibylle. Je ne savais pas que IKEA c'était suédois et que une marque de voiture aussi.

188. M. Laquelle ?

189. Sibylle. Je sais plus

190. M. C'est pareil. On le verra.

191. Sibylle. Je pensais que c'était un pays comme à la campagne quoi.

192. M. Ok. Dernière question. On a vu dans les textes les différences. Maintenant, j'aimerais que l'on voie les ressemblances. Moi ce qui m'a marqué, ce sont les ressemblances.

193. Madiba : ...

194. Sibylle. C'est le même pays.

195. Madiba. Ils ont tous des habitations différentes.

196. M. Oui, mais là ce que je vous demande, ce sont les ressemblances. Vous l'avez dit! Il y a une ressemblance.

197. Hermine. Ah oui ! Ils sont travailleurs, généreux, joyeux, aimables.

198. Céline. Aussi, elle veut montrer que son peuple il travaille et... *(Elle est interrompue et je ne la reprends pas.)*

199. Sibylle. Ils parlent tous la même langue.

200. M. Attention Sibylle, on est au début du siècle dernier, et il me semble que les Lapons ne parlaient pas forcément la même langue.

201. Maëline. Ils sont un peu unis quand même parce que dès que les enfants ont planté les autres les ont rejoints.

202. M. C'est parti donc là ça filme. C'est bon Louis tu as montré à tout le monde ? Tu peux ranger la carte. ...

203. M. C'est parti donc l'intervention de Luna. Est-ce que vous pouvez raconter ce que vous en avez compris aux autres, ce que c'est.

204. Luna. Les enfants travaillent pour la tribu *(hésitations).*

205. M. Qu'est-ce qui s'est passé exactement dans cette histoire, dans cet extrait ? Les autres, qu'est-ce que vous avez compris de ce qui a été dit ?

206. Lison. Ben, il y a des gens qui travaillent à la commune, enfin pas la commune mais leur travail, c'est un peu comme notre texte : ils travaillent.

207. M. Mais pourquoi les enfants sont partis piocher ?

208. Luna. Parce qu'il y a eu un incendie dans la montagne *(hésitations).*

209. M. Il y a eu un incendie qui a tout ravagé et ..

210. Luna. Et les enfants, comme ils sont proches de la nature, ils ont planté des arbres.

211. Marius. Des cultures

212. Benjamin… *(rires)*

213. M. Les enfants sont partis replanter des arbres et cætera. Et ensuite, que s'est-il passé ? Qu'ont fait les adultes ?

214. Marius et Luna. Ils ont suivi les enfants.

(Interruption liée à la venue d'autres élèves dans la classe.)

215. Luna. Nous on a mis que le peuple était proche de la nature car après l'incendie, d'abord les enfants et ensuite les adultes ont « refait » la nature.

216. M. Ils ont replanté en fait, et vous en déduisez qu'ils ont un bon rapport avec la nature.

Luna. …?

217. M. Concrètement, est-ce que vous pouvez donner un exemple de ce qu'on fait les enfants ou les adultes, homme ou femme ? (...) Vous n'êtes pas dedans les enfants. Il faut être un peu plus réactif !

Vous étiez plus réactifs ce matin.

Tout le monde : C'est parce qu'il y a eu une histoire ce midi, alors...

218. M. Vas-y Marius, on t'écoute.

219. Marius : ...

220. M. Essaie de nous trouver des exemples de ce qui se passe pour les adultes ou les enfants.

221. Marius. Ben, les arbres étaient brulés, et les adultes et les enfants les ont replantés.

222. M. Oui. Et qu'est-ce qu'on peut dire sur le comportement des adultes ? Est-ce que c'était prévu qu'ils les rejoignent ?

223. Tous. Non.

224. M. Et pourtant ils l'ont fait ? Qu'est-ce que ça a donné ? Au début, ils étaient montés sur la montagne pour regarder les enfants. Et ensuite ils se sont joints à eux.

Je lis la fin du texte.

225. Lison. Ben ça veut dire qu'il y a des gens, ils sont allés à l'endroit en question; et ces gens pensent et disent que lorsqu'ils auront des enfants et des petits enfants, ils pourront dire que les gens qui étaient là se sont appliqués pour donner un paysage comme celui-là. Les gens qui regardent vont penser que c'étaient des personnes sages. Comme un remerciement.

226. M. Et qu'est-ce qu'on peut en déduire sur le peuple suédois ? Benjamin ?

227. Benjamin. Qu'ils travaillent en équipe !

228. M. Oui, et qu'est-ce que Selma Lagerlöf elle a voulu dire par rapport à ça ?

229. Lison. Ben que le peuple suédois ils étaient … ? Proches.

230. Lison. Non, solidaire !

231. Benjamin. Elle a voulu dire du bien de son pays.

232. M. Voilà.

233. M. *(hésitations).* Donc là les enfants, je vous lis ce qu'il faut faire. Il faut qu'on regarde s'il y a des différences et des ressemblances. Déjà est-ce qu'il y a des différences entre les différents textes ?

234. Lison. On n'a pas tous les mêmes textes !

235. Louis. Ce ne sont pas les mêmes provinces.

236. M. Qu'est-ce qu'il y a d'autres ?

(Interruption : je demande à Lison de tenir la caméra, car l'autre personne n'est plus disponible et je veux écrire les réflexions des élèves au tableau pour la trace écrite.)

237. M. Maëline, qu'est-ce que tu disais ?

238. Maëline. Ben, ils ne font pas la même chose !

SONNERIE

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2. VERBATIM DE LA SÉANCE 3 DE M.L.

Le stéréotype : comment Selma Lagerlöf représente-elle le peuple suédois ?

Légende :

M : professeur

1. M. Qui me rappelle ce que l'on a fait la dernière fois ?
2. Justine. On a continué à lire le livre de Nils Holgersson et on a vu qu'il allait continuer à être gentil mais c'était pour se faire accepter.
3. M. D'accord, on a donc presque terminé de lire l'histoire, oui Élise ?
4. Élise. Il y a une partie que vous ne nous avez pas lue, ce qui s'était passé sur le retour.
5. M. Je ne vous ai pas raconté la fin de l'histoire afin de laisser le suspense, bien.
6. Classe. Est-ce que l'on va lire la fin de l'histoire aujourd'hui ?
7. M. Oui, on va voir, si vous êtes sages. Allez, on y a. Alors aujourd'hui, on va travailler sur les Suédois, sur les gens qui habitent la Suède et on va voir comment Selma Lagerlöf elle en parle, et c'est vous qui allez devoir me dire tout ça, en parler et en parler à la classe, tout le monde est d'accord sur ça ?

Alors pour ce faire, je vous ai préparé 4 « tapuscrits ». Est-ce que tout le monde sait ce qu'est un tapuscrit ?

8. Classe. NON.
9. Élise. Je pense qu'un tapuscrit c'est un récit.
10. M. Alors, pas tout à fait, un tapuscrit c'est lorsque l'on recopie un texte et que l'on recopie que quelques extraits du texte. Je vous ai préparé 4 extraits, vous allez travailler en groupe. Chaque groupe aura un tapuscrit différent.

Voilà la question : quelles sont les caractéristiques du peuple suédois, comment Selma Lagerlöf représente ce peuple dans ce livre ? Vous allez devoir me le dire grâce à cette lecture comment elle en parle. En bien, en pas bien, que font les hommes, que font-ils de leur vie, d'accord ?

Pour vous aider, vous allez avoir un petit tableau, un par personne. Une première colonne où il va falloir donner quelques traits de caractère de ce peuple. Une autre

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

colonne : « que font et comment sont les hommes », pareil pour les femmes et pareil pour les enfants. Vous allez travailler par 4 ou 5. Comme d'habitude.

(Formation des groupes)

Bien, tout le monde est installé. Qui me reformule ce qu'il faut faire s'il vous plait ? Il n'y a que 2 personnes qui ont compris !

11. Alex. Il faut donner les caractéristiques des personnes de la Suède.
12. M. Oui, celle des hommes, des femmes et des enfants. (distribution des extraits).

[Début du travail de groupe] – passage dans les groupes

GROUPE 1

13. M. Qu'est-ce que vous avez vu ?
14. Alia et Justine. Ils sont campagnards.
15. Paul. Ce sont des fermiers.
16. M. Oui d'accord, vous pouvez noter ça. C'est le caractère général. Très bien.

GROUPE 2

17. M. Bien, à nous.
18. Élise. Les enfants travaillent, ils travaillent pour la commune. Mais on n'a pas terminé de lire, j'ai juste écrit ça car on a vu ce c'était écrit.
19. Yanis. Ensuite ils disent que la végétation a brûlé.
20. Élise. Non mais c'est sur la végétation.
21. M. On ne vous demande pas de parler de la végétation, terminez la lecture et après vous pourrez remplir le tableau.

GROUPE 3

22. M. On y va.
23. Ambre. On a lu le texte, on a vu qu'ils travaillaient à la mine les hommes. Donc « que font les hommes ?» on peut mettre ça.
24. M. Est-ce que vous avez vu d'autres choses encore ?
25. Emmanuel. Les enfants sont dans la cour d'école.
26. M. Est-ce que vous avez commencé à voir des choses pour les femmes ? On va donner la parole à Salomé.
27. Salomé. Ils travaillaient dans la maison.
28. Alex. Elles faisaient le ménage, la vaisselle.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

29. Ambre. Elles travaillaient à l'usine et rangeaient des allumettes dans des boites.
30. M. Très bien, vous me mettez tout ça, c'est parfait.

GROUPE 4

31. M. On y va, je vous écoute, qu'est-ce que vous avez vu ?
32. Thaïs. Dans les enfants, on a dit qu'ils allaient à l'école car ils se mettaient en rang.
33. M. Ok, les enfants ont l'air d'être plutôt comment.
34. Sacha. Moi j'ai dit « ils se tiennent la main ».
35. M. Alors est-ce que l'on te le dit ça Sacha ?
36. Les autres. Non, mais on dit qu'ils sont en rang.
37. M. Imaginez ces enfants, à votre avis ils sont comment ?
38. …….
39. M. Sont-ils sages,….. pas sages ?
40. Thaïs. Ils sont sages puisqu'ils se mettent en rang.
41. M. Ils doivent être obéissants. Qu'est-ce que vous avez trouvé d'autre ?
42. Julia. Alors comment sont les femmes ? Elles faisaient le ménage, elles nettoyaient les carreaux.
43. M. Vous pouvez le noter tout ça, Valentin que veux-tu dire aussi ?
44. Valentin. Non ça déjà été dit.

GROUPE 5

45. Justine. Comme l'hiver approche vite, les Lapons construisent vite des tentes pour aller plus vite et les colons c'est des maisons.
46. M. Qu'est-ce qui à votre avis, différencient les Lapons, des colons ?
47. Justine. Les colons veulent construire des choses plus solides.
48. Les autres. Non c'est les Lapons.
49. M. Vous êtes surs ?
50. Les autres. Non, non pardon les colons.
51. Estéban. Les Lapons se dépêchent vite pour l'hiver qui arrive.
52. M. Alors d'accord, les Lapons sont plutôt à installer rapidement quelque chose, les colons font plus quelque chose de solide et plus long. Très bien. À votre avis, pourquoi ?
53. …….
54. M. On vous le dit dans le texte.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

55. Anaïs : Oui, à un moment ils sont l'un derrière l'autre.
56. M. Pourquoi, qu'est-ce qu'ils font ces Lapons ?
57. Anaïs. Pour chercher des provisions.
58. M. Non.
59. Justine. Ils vont quitter.
60. M. Oui, ils vont quitter quoi ?
61. Justine. Ils vont quitter les montagnes.
62. M. Est-ce qu'ils vont rester en Laponie ?
63. Les autres. Non.
64. M. Est-ce qu'ils vont rester à leur campement ?
65. Les autres. Non.
66. Estéban. Ils vont déménager quoi.
67. M. Très bien, Estéban. Ils vont déménager souvent comme ça ?
68. Non, peut-être pour les saisons.
69. M. Exactement. Est-ce que les colons vont déménager comme ça ?
70. Justine. Eh non car une maison c'est long.
71. M. Une maison ce ne peut pas se défaire comme ça, s'ils font des travaux aussi importants c'est qu'ils ont envie d'y rester. Alors que les Lapons eux ils vont se déplacer. Allez, il va falloir écrire tout ça.

GROUPE 1

72. M. Allez Mathys, qu'est-ce que tu peux me dire sur les hommes ?
73. Mathys. Les hommes coupent du bois, ils pêchent aussi.
74. M. Qu'est-ce qu'elle vous dit Selma Lagerlöf aussi ?
75. Alia. Qu'ils sont courageux.
76. M. Les femmes Paul, maintenant, qu'est-ce qu'elle nous dit Selma ?
77. Paul. Elles cultivent le potager.
78. M. C'est tout ce que l'on vous dit ? (recherche dans le groupe). Si, on vous dit quelque chose sur les jeunes filles, elles ne sont pas encore tout à fait femme mais on peut en parler.
79. Mathys et les autres. Elles traient les vaches.
80. Alia. Mais on les a mises dans les enfants.
81. M. D'accord, j'accepte, pas de souci. Vous avez à peu près tout regroupé, j'aimerais que l'on discute sur : « qu'est-ce que vous en pensez de cette vision-là ? »

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

82. Alia. Ils sont très campagnards, ils sont plutôt dans la campagne que dans les villes.
83. Mathys. C'est des fermiers.
84. Justine. C'est des paysans.
85. Paul. Moi je dirais que c'est vraiment dans la nature.
86. M. C'est le lieu où ils habitent. Qu'est-ce que vous pensez de leur style de vie ?
87. Paul. Ils font tout à la main.
88. Justine. Ils cultivent les légumes du jardin.
89. M. Est-ce que les femmes vont couper du bois ?
90. Les autres. Non.
91. Justine. Non, c'est les hommes.
92. M. Pourquoi ?
93. Paul. Parce qu'ils sont plus forts.
94. Justine. Et plus courageux.
95. Alia. Les ménages sont plutôt à faire le ménage, enfin elles sont plutôt à la maison.
96. Justine. Elles sont soigneuses.
97. Alia. Elles s'occupent des enfants.
98. M. Exactement. Est-ce qu'aujourd'hui, c'est toujours comme ça ?
99. Alia. Non.
100. M. Pourquoi ?
101. Justine. Car c'est industriel aujourd'hui.
102. M. Non, mais au niveau du partage des tâches entre les hommes et les femmes, est-ce que c'est toujours pareil aujourd'hui ?
103. Les autres. Non.
104. Mathys. Ça a changé.
105. M. Pourquoi ?
106. Mathys. Maintenant, il y a des femmes qui peuvent couper le bois.
107. Alia. Maintenant, ce sont des machines qui coupent le bois.
108. M. C'est vrai, et est-ce que les hommes peuvent faire la cuisine maintenant ?
109. Les autres sauf Paul. Oui.
110. Paul. Pas trop !!
111. M. Et Alia non plus ? D'accord.
112. Mathys. Moi papa fait de temps en temps.
113. Justine. Moi papa c'est tous les jours.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

114. M. On voit que les habitudes ont un peu changé. Est-ce que vous vous souvenez à quelle époque il a été écrit ce livre ? Reprenez votre cahier de littérature pour que l'on regarde. Regardez Alia ou Justine. Ah oui vous ne l'avez pas, il est là-bas. Je vais vous le dire. C'était en 1909. Est-ce que cela date d'aujourd'hui ?
115. Non.
116. Paul. Ça fait quand même des années.
117. Très bien, on continue tout ça en remontée.

GROUPE 2

118. Élise. On a trouvé des choses que sur les enfants.
119. M. Et sur les adultes (recherche en groupe).
120. Élise. Oui, on dit qu'ils travaillent à la fin mais c'est tout.
121. M. C'est vrai, c'est surtout sur les enfants là.
122. Élise. Ils veulent laisser une belle terre à leurs enfants et ils sont travailleurs (elle justifie en citant le texte).
123. M. Oui ok, c'est vrai. Yanis, tu voulais dire quelque chose, tu nous parlais des instituteurs aussi qui étaient présent, on peut le noter homme ou femme.
124. Élise. Il y a les gardes forestiers aussi. Et les femmes, on ne pourra pas remplir du tout car on n'en parle pas dans le texte.
125. M. C'est vrai, je crois que dans cet extrait, on ne parle pas des femmes. Bien, maintenant que vous avez tout regroupé, j'aimerais que vous me donniez une petite conclusion, comment Selma Lagerlöf représente-t-elle le peuple suédois.
126. Élise. Elle les représente comme des travailleurs, comme des personnes qui ont envie de laisser une belle terre.
127. M. Très bien. Est-ce que vous vous rappelez quand ça s'est passé cette histoire ?
128. Classe. Il y a longtemps.
129. M. C'était en 1909. Est-ce que vous pensez que cette vision-là existe encore aujourd'hui ?
130. Élise. Oui. Beaucoup, ça j'en suis sûre car dans mes livres il y a une Suédoise et on dit qu'elle travaille beaucoup.
131. M. Comment il s'appelle ton livre ?
132. Élise. *Les Kinra Girls Le dragon bleu* et on dit qu'elle travaille beaucoup, elle veut s'occuper des animaux, elle veut être près de la nature.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

133. M. Et les autres, Maxime, a ton avis est-ce que cela a changé ? Est-ce que les Suédois sont aussi travailleurs aujourd'hui.
134. Maxime : Oui.
135. Yanis. Oui, ils sont très travailleurs.
136. M. Comment tu le sais ?
137. Yanis. Ils disent que les enfants sont travailleurs.
138. M. Ça c'est à l'époque, mais aujourd'hui ?
139. Yanis. Oui peut-être.
140. Élise. Aujourd'hui, ils sont plutôt dans les bureaux, c'est un travail moins dur.
141. M. Ok, bien c'est pas mal.

GROUPE 3

142. M. Bien, j'aimerais que vous me disiez maintenant comment Selma Lagerlöf représente les Suédois.
143. Ambre. Ils sont travailleurs.
144. Salomé. Gentils.
145. Alex. Bosseurs.
146. M. Oui, c'est un synonyme de travailleur mais familier. Qu'est-ce que vous pensez du travail des hommes ?
147. Classe. Ils travaillent bien, beaucoup, ils travaillent plus que les femmes.
148. Alex. Eux, ils font tout ce qui est bateau ou bricolage.
149. M. C'est-à-dire ?
150. Salomé : C'est-à-dire qu'ils remontent les voiliers.
151. M. C'accord, je comprends mais il est comment ce travail ?
152. Salomé. Il est dur.
153. M. Est-ce que les femmes font ce travail ?
154. Non elles font la vaisselle..
155. Ambre. Elles n'ont pas la force
156. Emmanuel. Elles font plutôt la cuisine et sont dans les usines.
157. Alex. Elles sont moins fortes pour bricoler.
158. M. Est-ce que c'est encore vrai aujourd'hui ?
159. Ambre. Non, il y a des femmes aujourd'hui qui font des travaux, tout ça.
160. M. Est-ce qu'aujourd'hui les femmes sont à la cuisine et les hommes dehors ?
161. Ambre. Non, ils se partagent le travail, c'est plus les hommes les plus forts.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

162. Salomé. Parfois les hommes font du bricolage et parfois ils font la cuisine.
163. Emmanuel. Les femmes aujourd'hui elles travaillent alors qu'avant elles restaient à la maison.

<u>Remontée</u> : chaque extrait est lu à la classe entière pour que tout le monde puisse s'investir

164. Ambre. Dans l'extrait lu, on voit que les femmes travaillent beaucoup.
165. M. Alia, vous qui avez travaillé sur les femmes dans votre groupe, qu'est-ce qu'elles font précisément ?
166. Classe. Elles cultivent leur potager.
167. M. Et sur les hommes ?
168. Mathys. Ils coupent le bois.
169. Sacha. Ils le font flotter.
170. M. Qu'est-ce que cela veut dire ?
171. Classe. Ils le ramollissent.
172. Sacha. Ils pêchent aussi du saumon.
173. M. Qu'est-ce que vous pouvez me dire d'autre ? Justine ?
174. ….
175. Paul. Le bois, ça va peut-être aussi servir à faire des maisons puisqu'on dit qu'elles sont très bien faites.
176. Mathys. Ce sont des fermiers.
177. M. Qu'est-ce que vous avez dit sur le caractère de ce peuple ?
178. Alia. Ils sont plutôt paysans et campagnards.
179. M. Les autres groupes qu'est-ce que l'on a dit sur cette vision de Selma Lagerlöf.
180. Justine. Sur les hommes en tout cas, ils sont courageux et les femmes sont soigneuses.
181. M. On avait dit quoi entre les hommes et les femmes ?
182. Mathys. Que les hommes étaient courageux.
183. Paul. Et que les femmes s'occupaient des choses plus délicates
184. M. Ok. Est-ce qu'aujourd'hui c'est pareil ?
185. Non.
186. Paul. Des fois les hommes font la cuisine et des fois les femmes peuvent chercher le bois.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

187.M. Vous vous souvenez en quelle année cela a été écrit ?

188.Oui, en 1909.

189.M. Donc qu'est-ce que l'on peut en conclure de cette vision de Selma Lagerlöf ?

190.Justine. Elle est terminée maintenant.

191.M. Super.

192.M. Merci le groupe.

193.M. Nouveau groupe, que pouvez-vous me dire sur le caractère de ce peuple ?

194.Justine. Les Lapons étaient plus malins parce qu'ils faisaient des tentes et au moins en fonction des saisons ils pouvaient déménager.

195.M. Alors, à votre avis les Lapons comment ils vivent, les autres ? Vous pouvez émettre des hypothèses, on prend pas de risques.

196.Valentin. Ils vivent dans des tentes.

197.M. Est-ce qu'ils restent là toute l'année ?

198.Non.

199.Ambre. Non, c'est des nomades.

200.M. C'est quoi un nomade ?

201.Élise. Ce sont des personnes qui bougent, qui ne restent jamais au même endroit.

202.M. Exactement.

203.Alex. Et surtout dans les déserts.

204.M. Oui, mais dans les montagnes aussi, tu vois les Lapons par exemple on les trouve dans les montagnes.

205.M. Qu'est-ce que les différencie des colons ?

206.Emmanuel. Eux les colons ils bâtissent des maisons avant l'arrivée de l'hiver.

207.M. Très bien, pourquoi ils font ça ?

208.Emmanuel. Pour ne pas avoir froid.

209.Alex. Car il y a plus de personnes.

210.M. Non, ce n'est pas pour ça.

211.Salomé. Pour résister aux tempêtes et au froid et surtout parce que cela met un peu plus de temps que pour les Lapons.

212.M. Est-ce que les Lapons vont rester dans le froid tout l'hiver ?

213.Non.

214.Emmanuel. Ils vont partir dans un pays chaud.

215.M. Ils vont partir effectivement dans un endroit plus chaud.

216.M. Bien c'est quoi la conclusion alors ?

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

217. Emmanuel. Ben il y en a qui bougent et d'autres qui restent.
218. M. Très bien. Qu'est-ce que l'on nous apprend sur les hommes et sur les femmes, qu'est-ce que vous en pensez ?
219. M. Non pas vraiment.
220. C'est vrai on nous parle surtout du mode de vie des Lapons et des colons.
221. M. Est-ce que vous savez ce que sont les Lapons, vous les imaginez comment ?
222. Alia. Un petit peu comme des Indiens.
223. M. C'est-à-dire ?
224. Sauvages.
225. Chasseurs.
226. M. On lève le doigt.
227. Qui vivent dans la nature.
228. Valentin. Ça doit être des chasseurs.
229. Élise. Quand je m'imagine des Lapons je les imagine couverts là (comme un turban), habillés chaud.
230. Ambre. Peut-être qu'ils organisent des jeux, des courses, avec leurs rennes.
231. Je les imagine joyeux.
232. Vanina. Ils vont à la chasse pour manger.
233. M. Est-ce qu'à votre avis les Lapons existent encore aujourd'hui ?
234. Non.
235. Anaïs. Enfin si, c'est ceux qui vivent en Laponie.
236. Ambre. Mais peut-être qu'ils ne sont plus nomades, ils se sont installés.
237. M. Qui pense autre chose ? C'est le lieu de toutes les hypothèses ici !
238. Ils existent encore les Lapons.

AUTRE GROUPE

239. Thaïs. Dans les traits de caractère de ce peuple on a mis nous que Selma Lagerlöf les représente comme des travailleurs.
240. Emmanuel. Sur le peuple ben il fait le grand nettoyage de printemps, il remettait aussi les voiliers en état.
241. M. Qui faisait ça ?
242. Ambre. C'est le peuple, enfin les hommes.
243. M. Et les femmes elles faisaient quoi ?
244. Alex. Le ménage, la cuisine.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

245. Salomé. Elles travaillaient dans les maisons et les usines.
246. M. Concrètement, elles faisaient quoi à l'usine
247. Valentin. Ah ça j'ai pas mis ! mais je sais qu'elles faisaient le ménage et les carreaux.
248. Ambre. Elles mettaient les allumettes dans les boites.
249. M. Est-ce que vous avez remarqué quelque chose sur les enfants ?
250. Alex. En fait eux ils travaillent à l'école.
251. M. Elle est plus précise l'auteure.
252. Ambre. Ils sont en rang.
253. M. Les enfants du coup ils écoutent, ils sont obéissants.
254. Ambre. Ils sont ordonnés.
255. M. C'est quoi alors la vision une fois de plus ici ?
256. Salomé. C'est que les femmes sont séparées des hommes, ils font pas les choses ensemble mais on sait qu'ils travaillaient les 2 très dur.
257. M. Très bien.
258. Valentin. Les hommes travaillaient dans la mine, dans la maçonnerie et dans la peinture.
259. Ambre. Je pense que maintenant les hommes et les femmes ils se partagent les tâches, parfois c'est l'homme qui fait la cuisine, parfois c'est la femme qui fait le jardin.
260. M. Et est-ce qu'il y a des femmes qui font de la maçonnerie ?
261. Non.
262. Alex. Enfin oui, mais c'est rare.
263. Thaïs. On a oublié aussi pour le peuple qu'ils étaient joyeux car s'ils faisaient ce travail c'est qu'ils étaient joyeux.
264. M. Ok, donc tu as l'impression que le peuple suédois il est assez joyeux, d'accord.
265. M. Vous avez l'impression que cette vision depuis le début elle est comment ?
266. Ils travaillent.
267. M. Ça porte un nom en français, quand on a une vision « fermée », unique…
268. Élise. Des préjugés.
269. M. Oui c'est pas mal, on y est presque…
270. Estéban. Ça commence par quelle lettre ?
271. M. Par un S !
272. …..

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

273. M. Allez on va continuer avec l'autre groupe, ça viendra peut-être, merci à vous.

274. Élise. On nous apprend que les suédois sont travailleurs, ils veulent transmettre une bonne terre à leurs enfants et petits-enfants.
275. M. Est-ce que ce sont les hommes qui plantent des arbres ?
276. Élise. Non ce sont les enfants.
277. Yanis. Et les hommes ce sont les instituteurs et les garde forestiers.
278. Kalvyn : Ils travaillent dur.
279. Mais joyeusement.
280. M. Eh oui, alors ici on a une preuve que le peuple suédois a l'air d'être un peuple heureux, en tout cas, Selma Lagerlöf elle le présente comme un peuple heureux.
281. M. Que pensez-vous de la dernière phrase *(voir extrait)* ? Selma Lagerlöf là, elle présente clairement les enfants comme quoi ?
282. Thaïs. Comme des esclaves.
283. Ambre. Non, comme des enfants sages, travailleurs.
284. M. Pourquoi des enfants sages ?
285. Élise. Car tout le monde ne ferait pas ça, replanter des arbres.
286. M. À votre avis, est-ce que Selma Lagerlöf aime son peuple ?
287. Justine. Oui, parce qu'elle dit des choses gentilles sur les gens.
288. Anaïs. Elle dit tout en positif.
289. Valentin. Elle le représente bien.
290. Alex. Elle les représente beaucoup en train de travailler.
291. Thaïs. Et on voit que les enfants travaillent dur, ils sont obéissants.
292. M. En fait c'est une vision un peu idéale qu'elle présente.
293. M. Ça porte un nom ça, quand on présente quelque chose qui n'a qu'une seule vision. Est-ce que vous connaissez le mot « stéréotype » ?
294. Non.
295. M. Qui connait ? Emmanuel, est-ce que tu saurais nous expliquer ce qu'est un stéréotype ?
296. Emmanuel. J'en ai entendu parler.
297. Élise. C'est quand on aime quelque chose, quand on veut montrer le côté positif ou négatif.
298. M. En fait, le stéréotype c'est ce que fait Selma Lagerlöf, c'est à dire quand on donne une seule vision, c'est un cliché : les femmes travaillent à la maison et les

hommes sont dehors, les enfants sont obéissants et vont à l'école, ils sont sages, ils vont transmettre une terre, ça s'appelle comme ça « un stéréotype » et c'est sur ça que je vais vous faire travailler.

299. M. Avez-vous des questions ?

300. M. Non, même pas une ?

301. M. On va simplement terminer sur ça, le livre a été écrit en 1909, est-ce que l'on retrouverait aujourd'hui ces stéréotypes ?

302. Élise. Beaucoup moins.

303. M. Pourquoi, comment c'était avant et comment c'est aujourd'hui ?

304. Justine. Avant c'était très campagnard et maintenant il y a des machines, des usines.

305. M. On verra ça la prochaine fois.

SONNERIE

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 19 :

Séance 4 Productions d'élèves de la classe de M.D.[653]

[653] La totalité des travaux d'élèves ne figure pas en annexe.

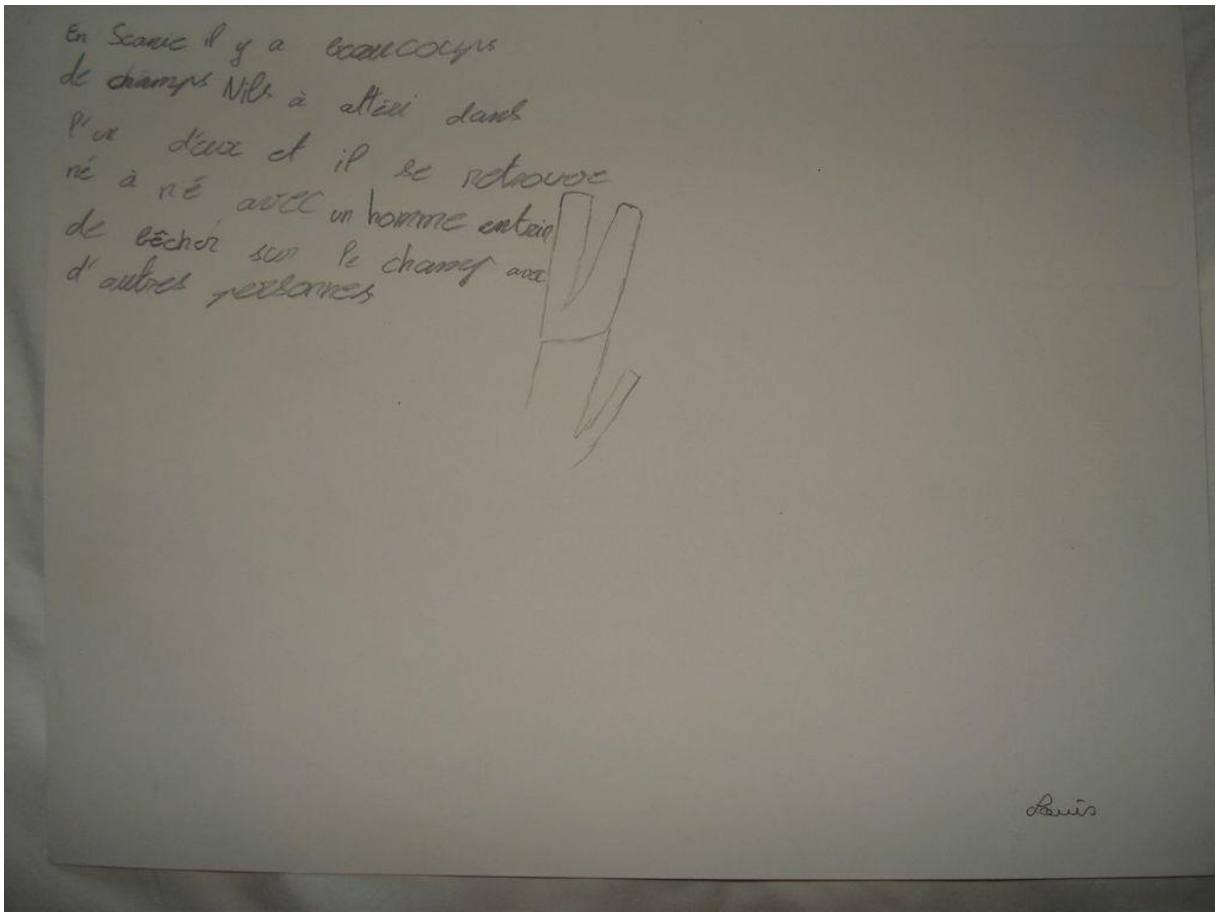


Figure 38 Production d'élève de la classe de M.D.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

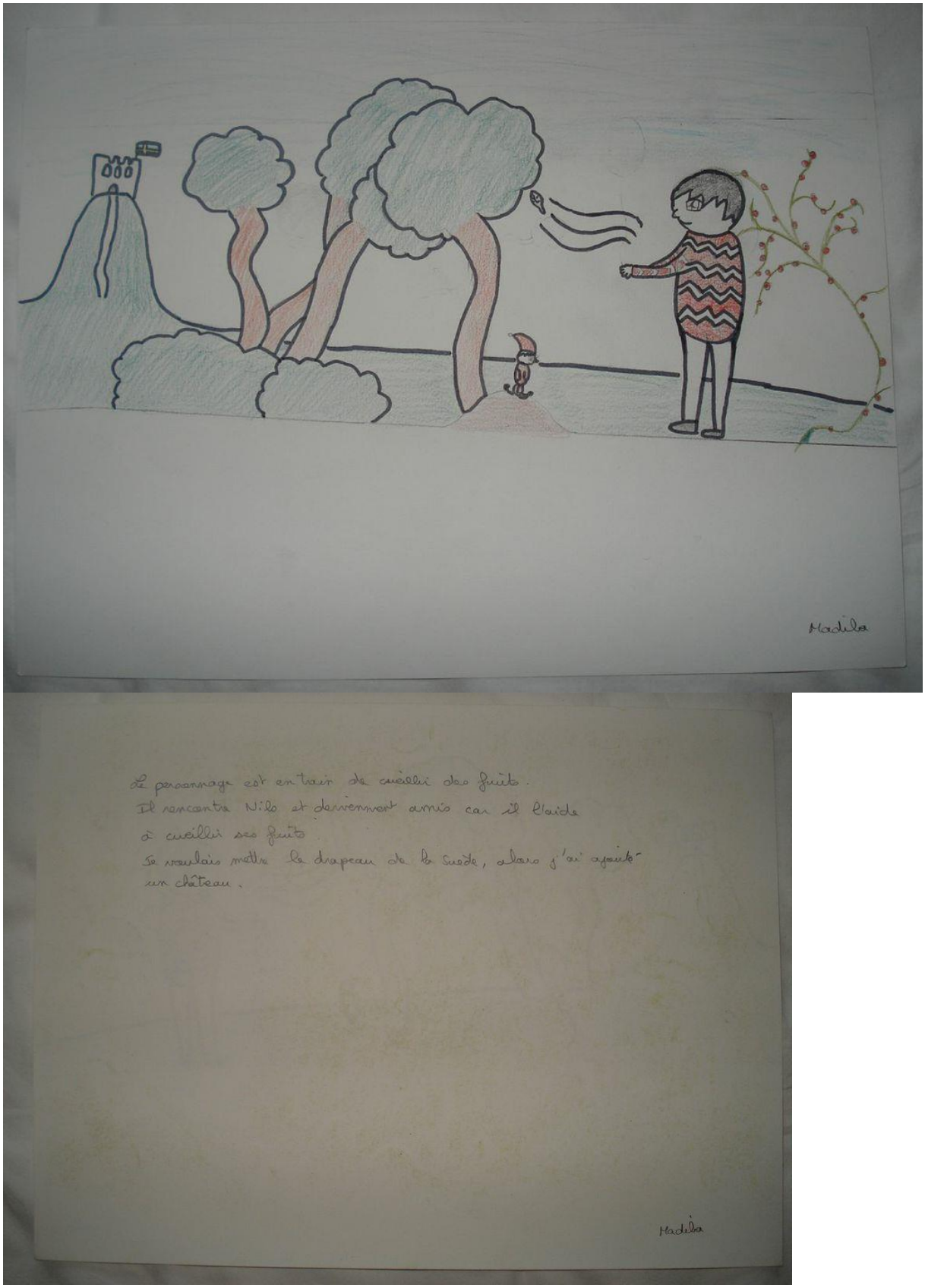


Figure 39 Production d'élève de la classe de M.D.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

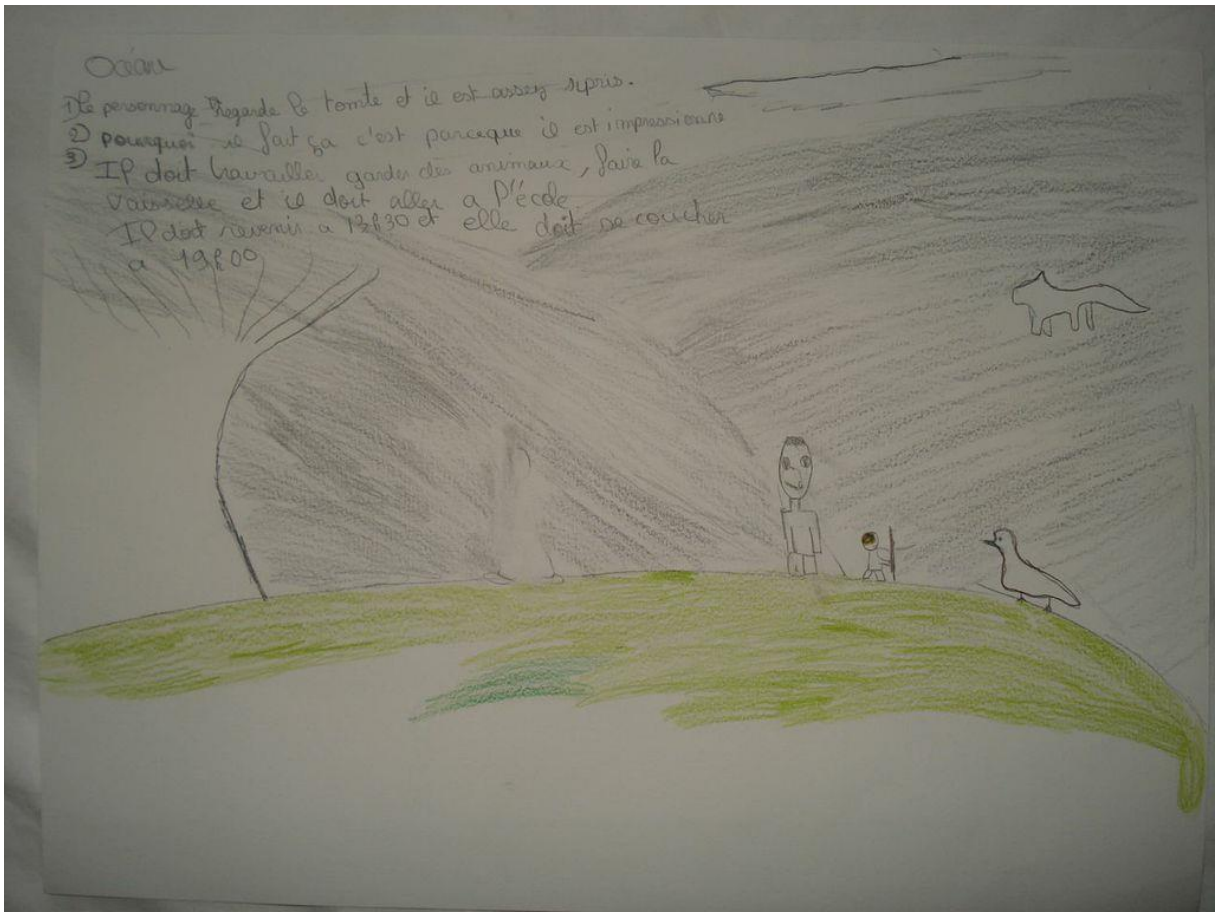
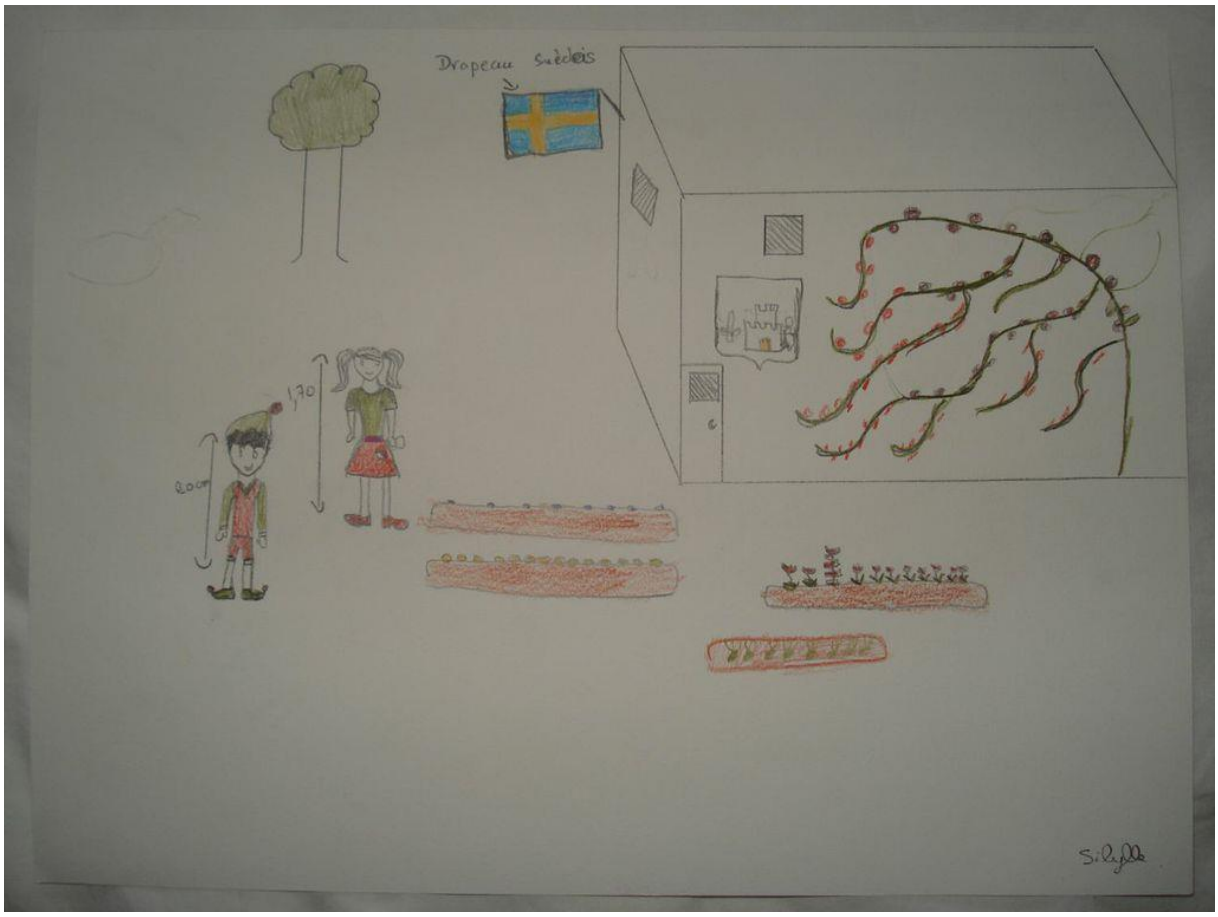
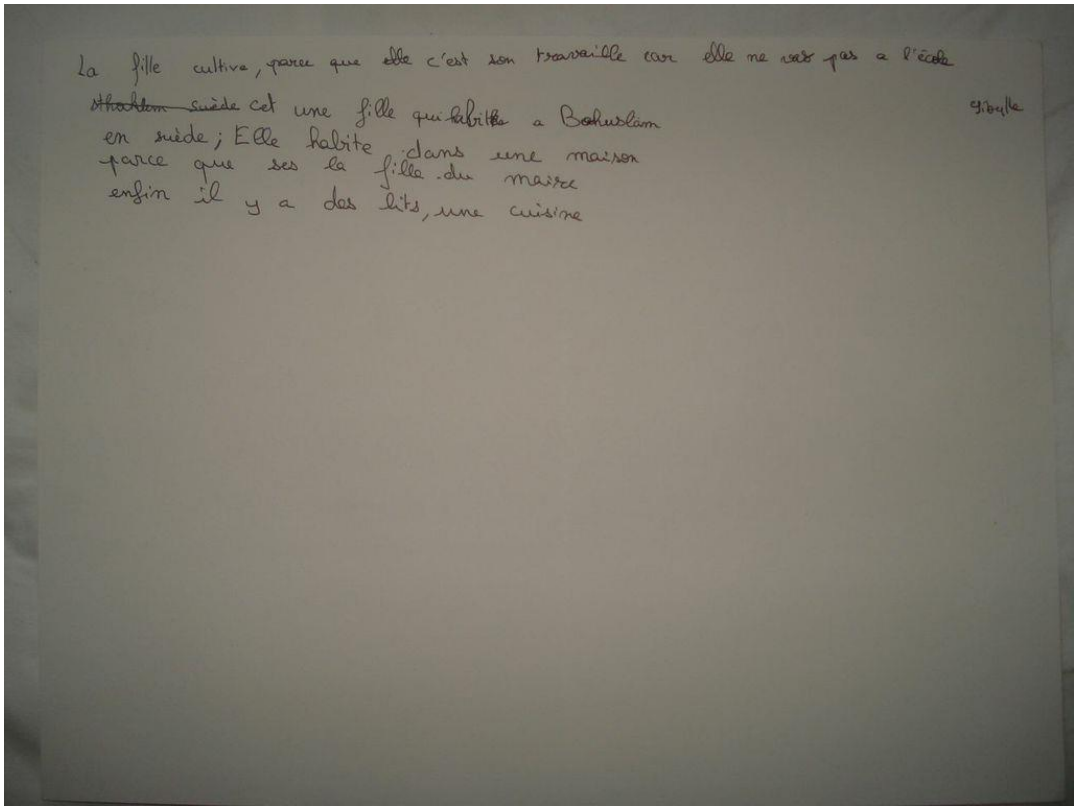


Figure 40 Production d'élève de la classe de M.D.

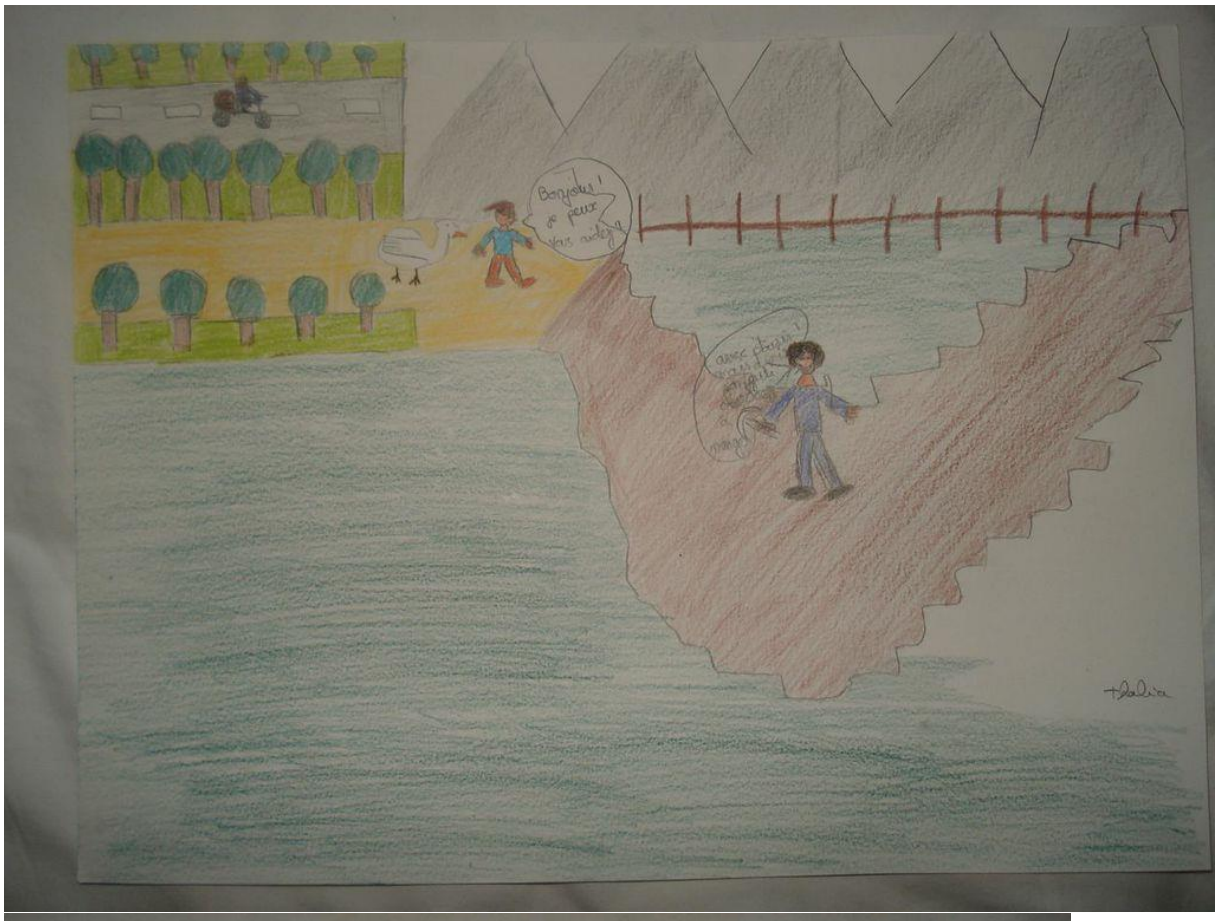


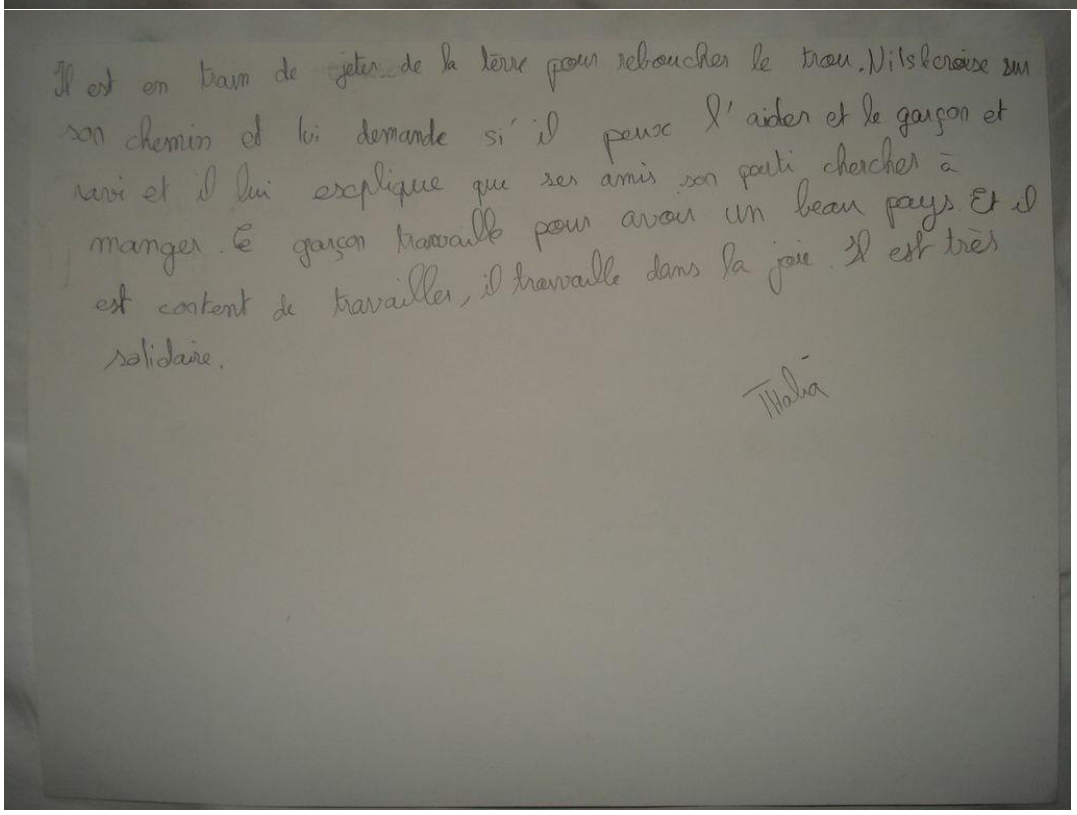


La fille cultive, parce que elle c'est son travaille car elle ne vais pas a l'école
~~Stockholm suède~~ cet une fille qui ~~habite~~ a Bohuslän
en suède ; Elle habite dans une maison
parce que ses la fille du maire
enfin il y a des lits, une cuisine

Sibylle

Figure 4115 Production d'élève de la classe de M.D.

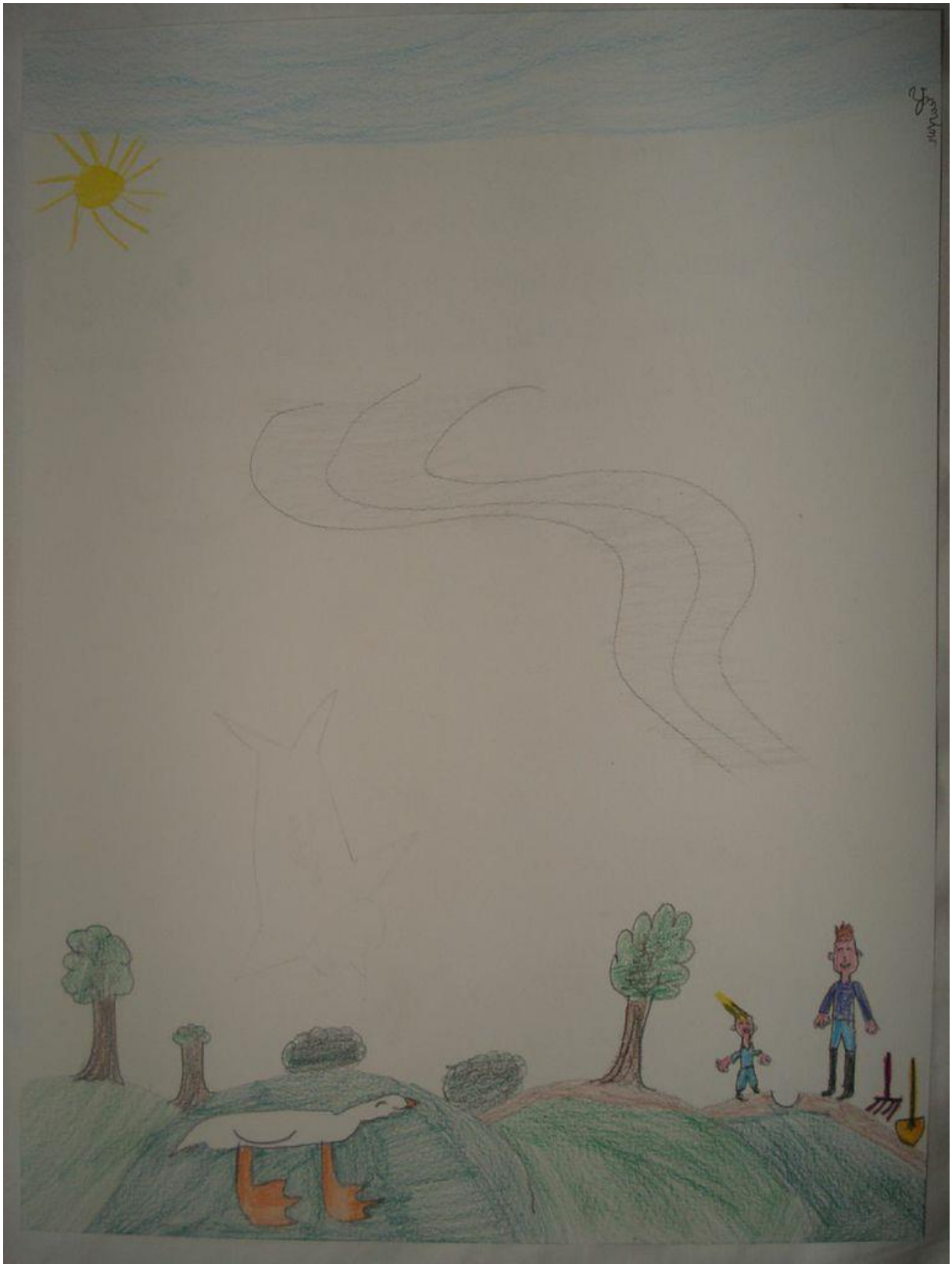


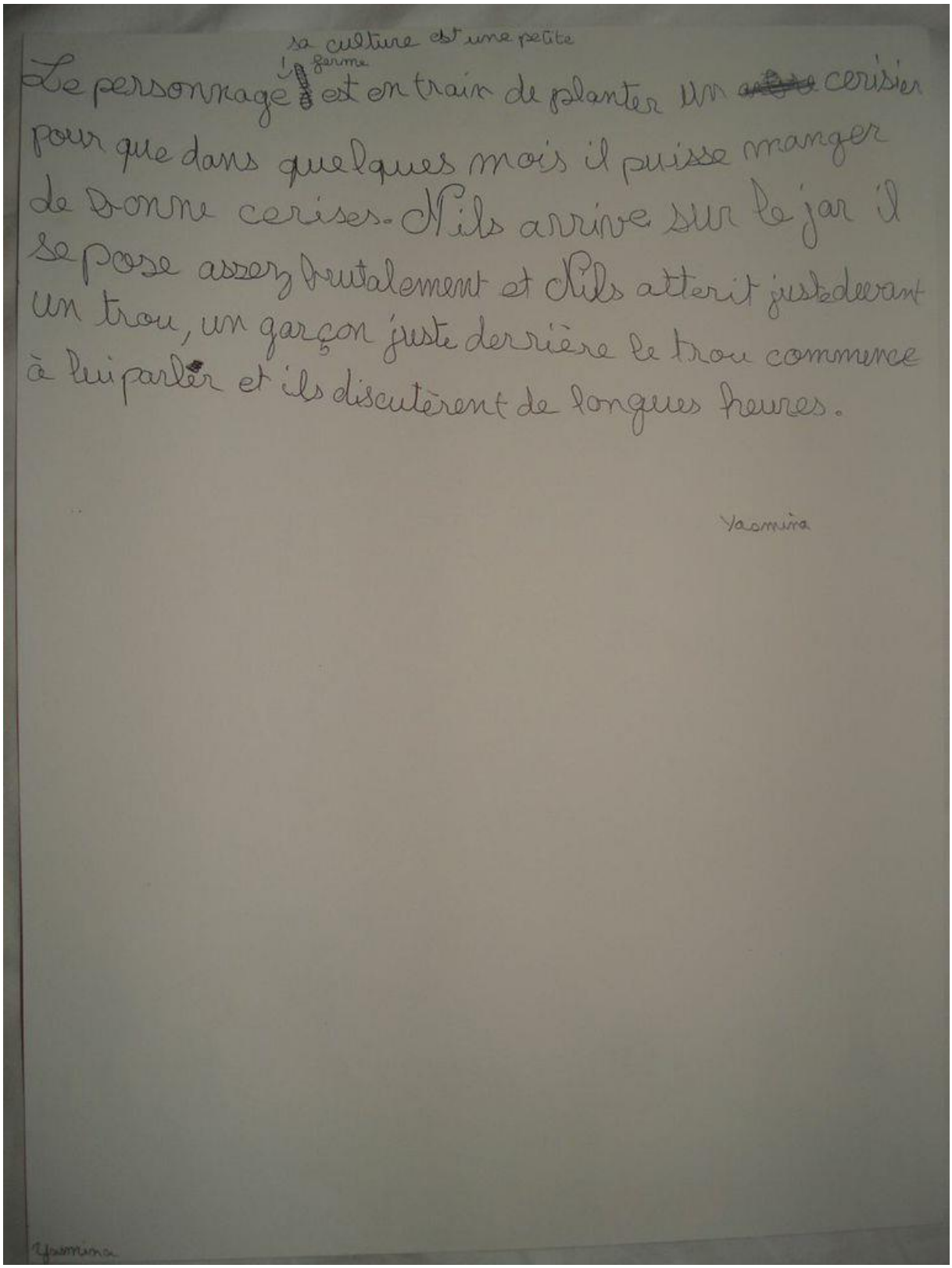


Il est en train de jeter de la terre pour reboucher le trou. Ils croise sur son chemin et lui demande si il peux l'aider et le garçon est ravi et il lui explique que ses amis son parti chercher à manger. Ce garçon travaille pour avoir un beau pays. Et il est content de travailler, il travaille dans la joie. Il est très solidaire.

Thalia

Figure 42 Production d'élève de la classe de M.D.





sa culture est une petite
graine

Le personnage est en train de planter un cerisier pour que dans quelques mois il puisse manger de bonne cerises. Nils arrive sur le jar il se pose assez brutalement et Nils atterit juste devant un trou, un garçon juste derrière le trou commence à lui parler et ils discutèrent de longues heures.

Yasmina

Yasmina

Figure 4316 Production d'élève de la classe de M.D.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

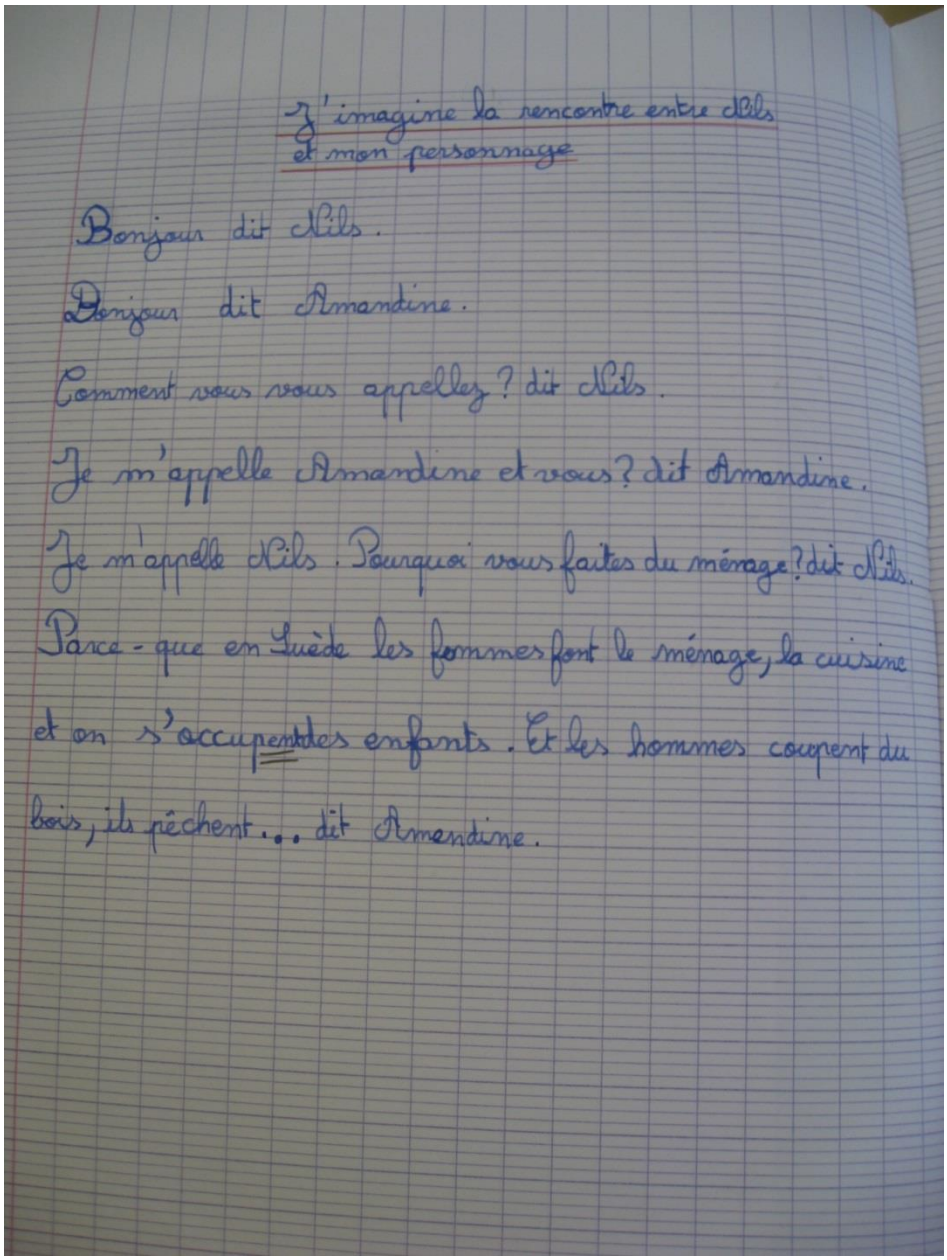
ANNEXE 20 :

Séance 4 Productions d'élèves de la classe de M.L.[654]

[654] La totalité des travaux d'élèves ne figure pas en annexe.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Nils rencontre un personnage suédois



J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage

Bonjour dit Nils.

Bonjour dit Amandine.

Comment vous vous appelles ? dit Nils.

Je m'appelle Amandine et vous ? dit Amandine.

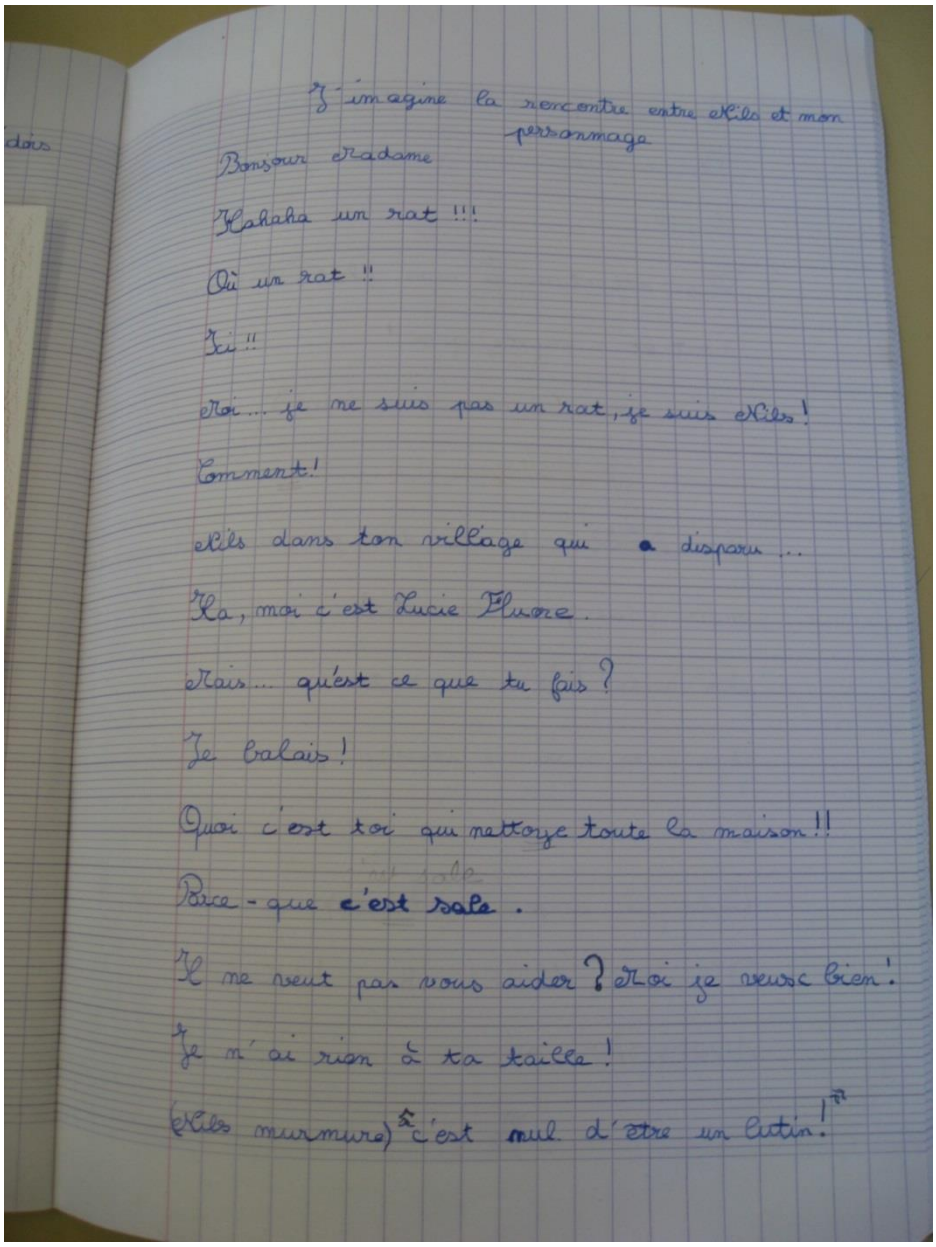
Je m'appelle Nils. Pourquoi vous faites du ménage ? dit Nils.

Parce-que en Suède les hommes font le ménage, la cuisine et on s'occupe des enfants. Et les hommes coupent du bois, ils pêchent... dit Amandine.

Figure 4417 Production d'élève de la classe de M.L.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Elle rencontre un personnage le lutin



J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage

Bonjour Madame

Hahaha un rat !!!

Où un rat !!

Ici !!

Moi... je ne suis pas un rat, je suis Nils !

Comment !

Nils dans ton village qui a disparu ...

Ha, moi c'est Lucie Flore.

Mais... qu'est ce que tu fais ?

Je balais !

Quoi c'est toi qui nettoye toute la maison !!

Parce-que c'est sale.

Il ne veut pas vous aider ? Moi je veux bien !

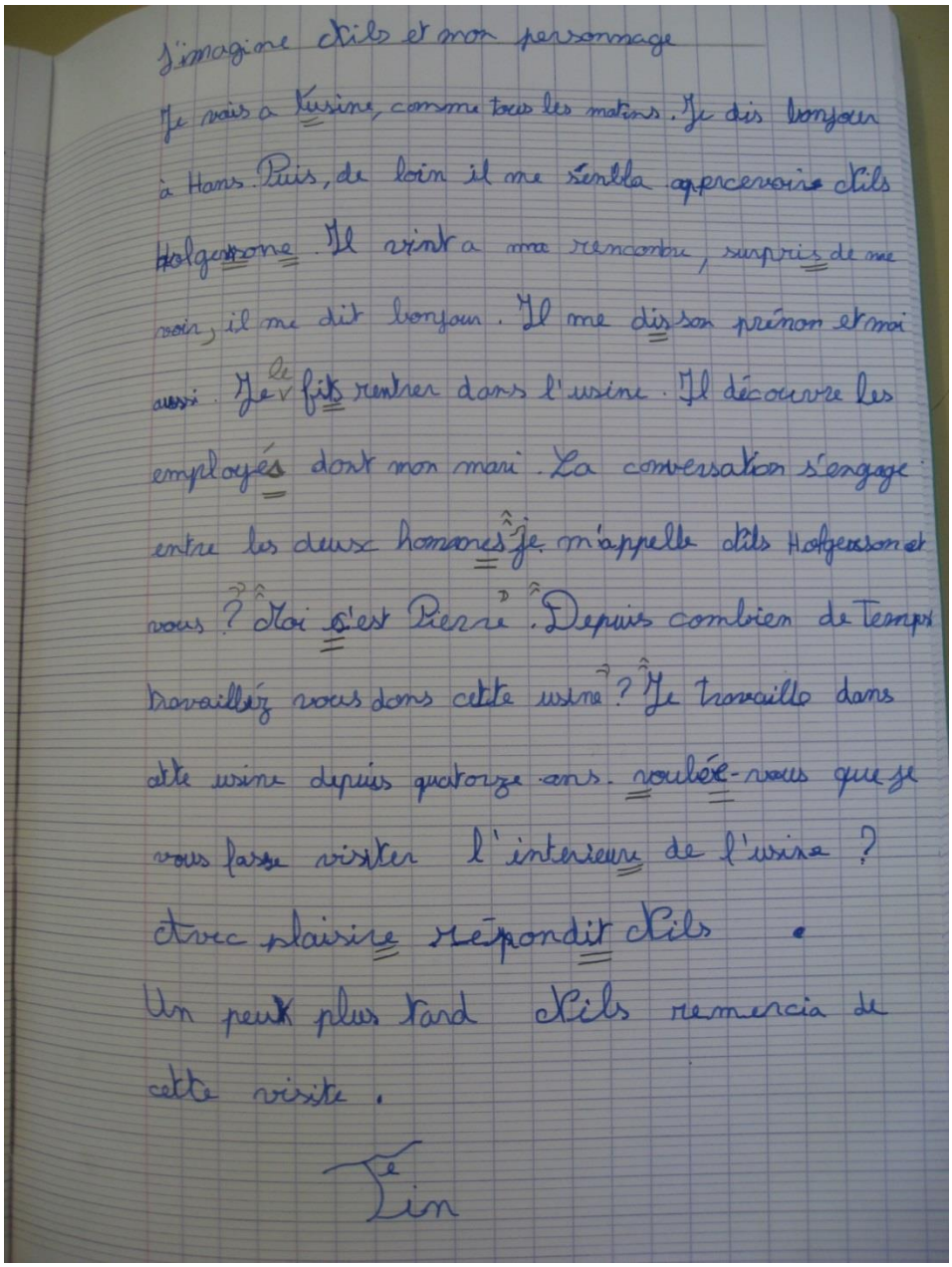
Je m'ai rien à ta taille !

(Nils murmure) "c'est nul d'être un lutin !"

Figure 45 Production d'élève de la classe de M.L.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

oh la, la
Nils observent bien vous
oui madame
je vais te faire exploser dans l'usine
USINE
BAO
Fin



J'imagine Nils et mon personnage

Je vais a l'usine, comme tous les matins. Je dis bonjour à Hans. Puis, de loin il me sembla apercevoir Nils Holgersone. Il vint a ma rencontre, surpris de me voir, il me dit bonjour. Il me dis son prénom et moi aussi. Je le fis rentrer dans l'usine. Il découvre les employés dont mon mari. La conversation s'engage entre les deux hommes "je m'appelle Nils Holgerson et vous ? Moi c'est Pierre". Depuis combien de Temps travaillez vous dans cette usine ? "Je travaille dans cette usine depuis quatorze ans. voulez-vous que je vous fasse visiter l'interieur de l'usine ?

Avec plaisir répondit Nils.

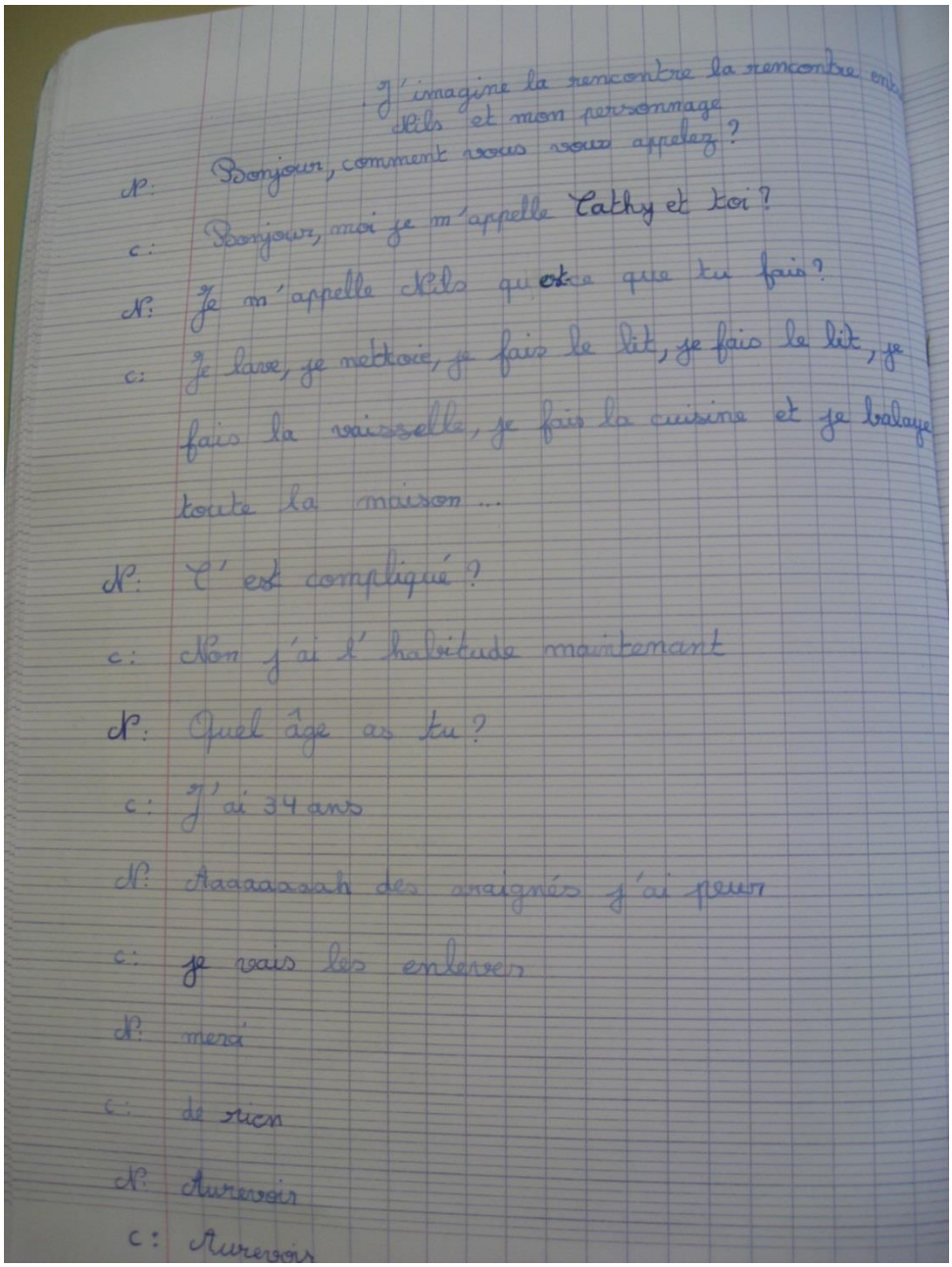
Un peut plus tard Nils remercia de cette visite.

Fin

Figure 46 Production d'élève de la classe de M.L.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Nils rencontre un personnage suédois



J'imagine la rencontre la rencontre entre Nils et mon personnage

N: Bonjour, comment vous vous appelez ?

C: Bonjour, moi je m'appelle Cathy et toi ?

N: Je m'appelle Nils qu'est-ce que tu fais ?

C: Je lave, je nettoie, je fais le lit, je fais le lit, je fais la vaisselle, je fais la cuisine et je balaye toute la maison ...

N: C'est compliqué ?

C: Non j'ai l'habitude maintenant

N: Quel âge as tu ?

C: J'ai 34 ans

N: Aaaaaaah des araignées j'ai peur

C: je vais les enlever

N: merci

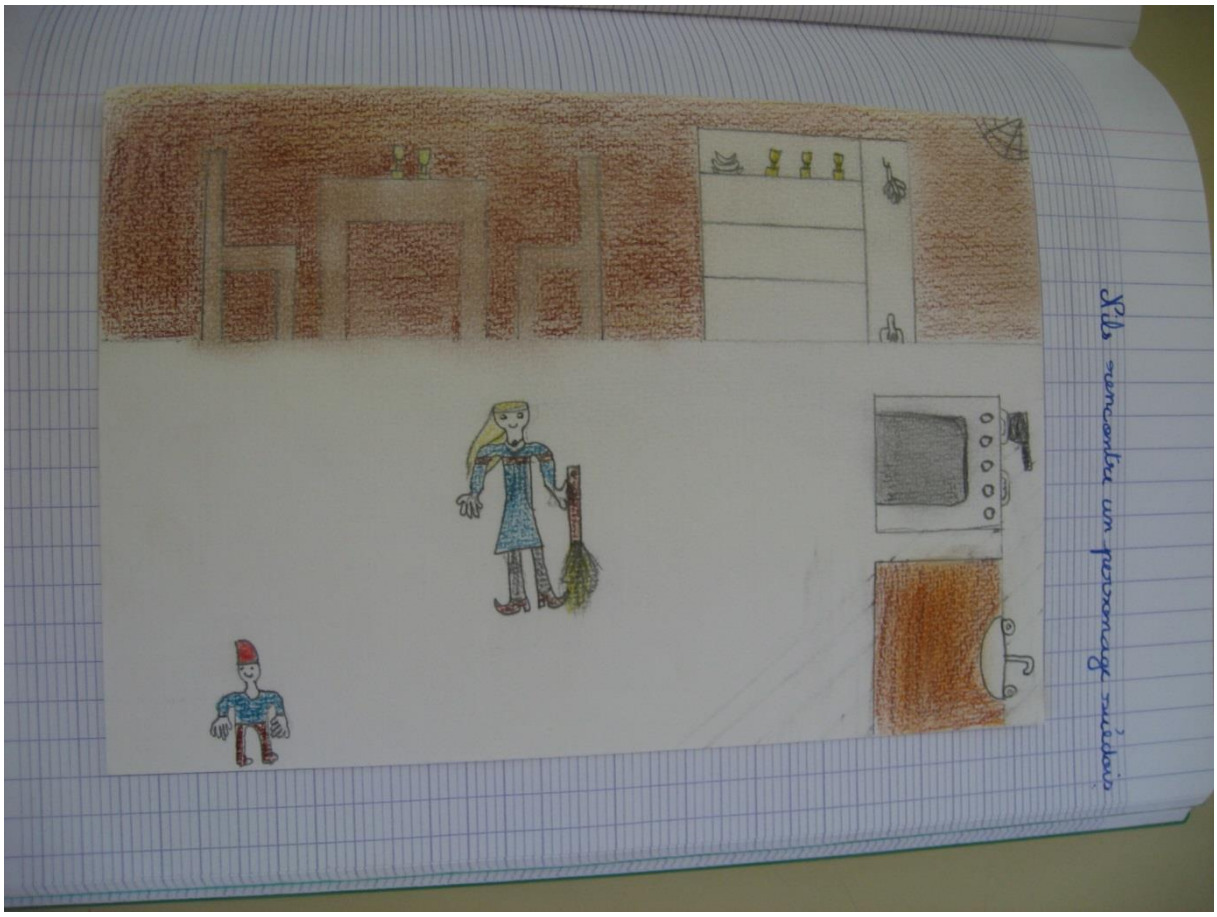
C: de rien

N: Aurevoir

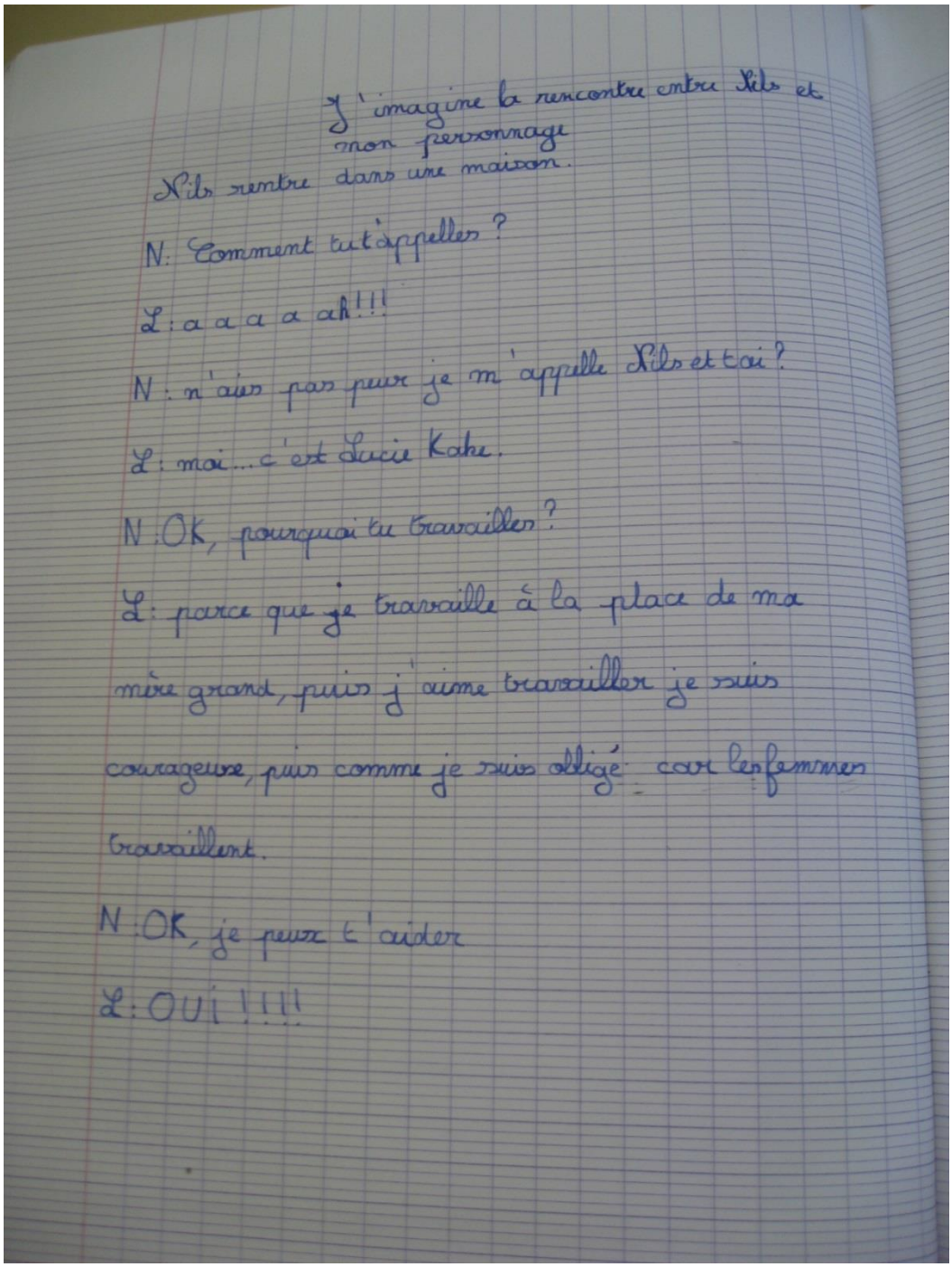
C: Aurevoir

Figure 47 Production d'élève de la classe de M.L.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage

Nils rentre dans une maison.

N: Comment tu t'appelles ?

L: a a a a ah!!!

N: n'ais pas peur je m'appelle Nils et toi ?

L: moi... c'est Lucie Kahe.

N: OK, pourquoi tu travailles ?

L: parce que je travaille à la place de ma mère grand, puis j'aime travailler je suis courageuse, puis comme je suis obligé car les femmes travaillent.

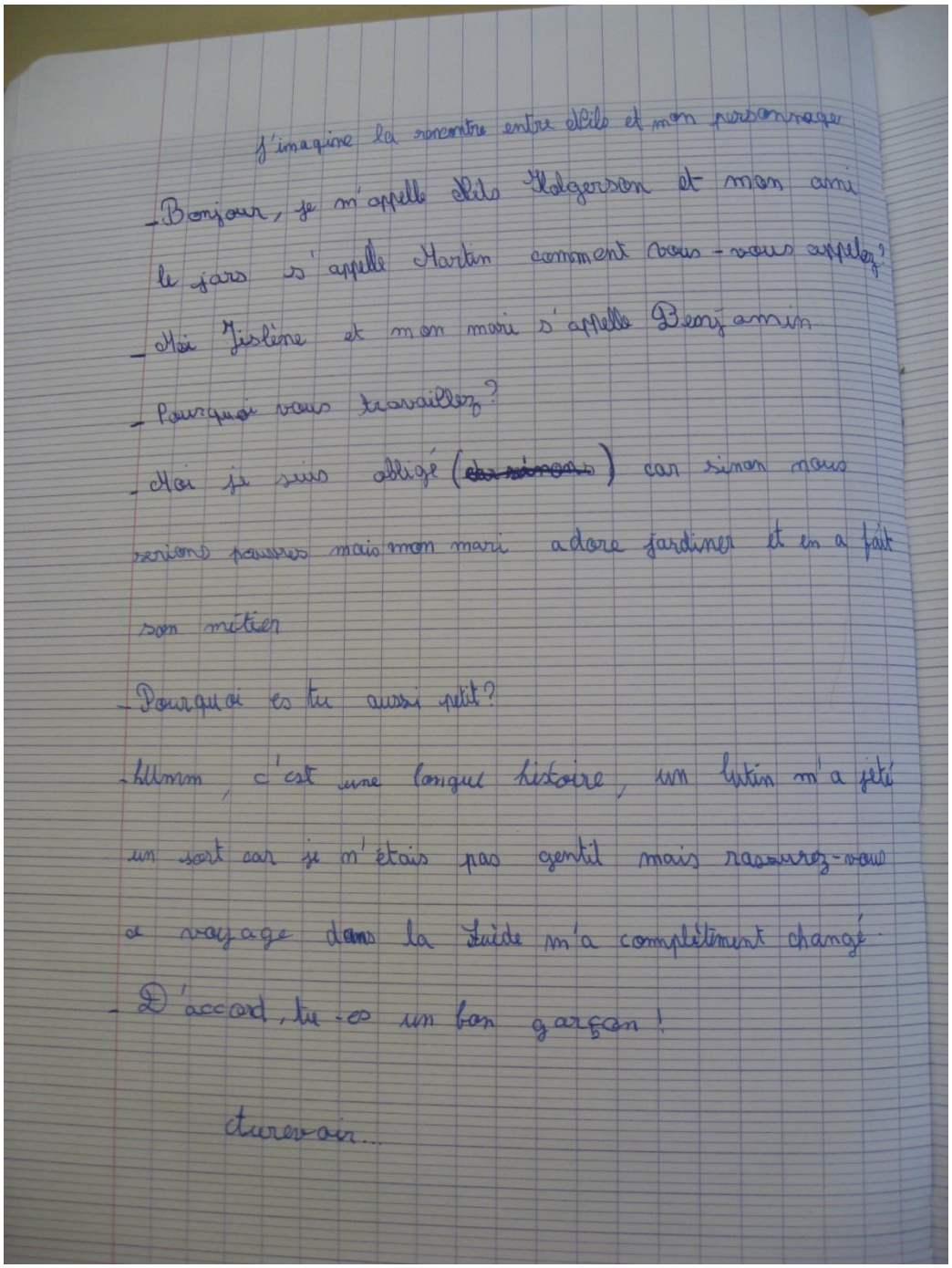
N: OK, je peux t'aider

L: OUI !!!!

Figure 48 Production d'élève de la classe de M.L.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Je m'appelle Martin
Je m'appelle Libs
Elle rencontre un personnage suédois.



J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage

- Bonjour, je m'appelle Nils Holgerson et mon ami le jars s'appelle Martin comment vous-vous appelez?

- Moi Jisline et mon mari s'appelle Benjamin

- Pourquoi vous travaillez?

- Moi je suis obligé (~~[illegible]~~) car sinon nous serions pauvres mais mon mari adore jardiner et en a fait son métier

- Pourquoi es tu aussi petit?

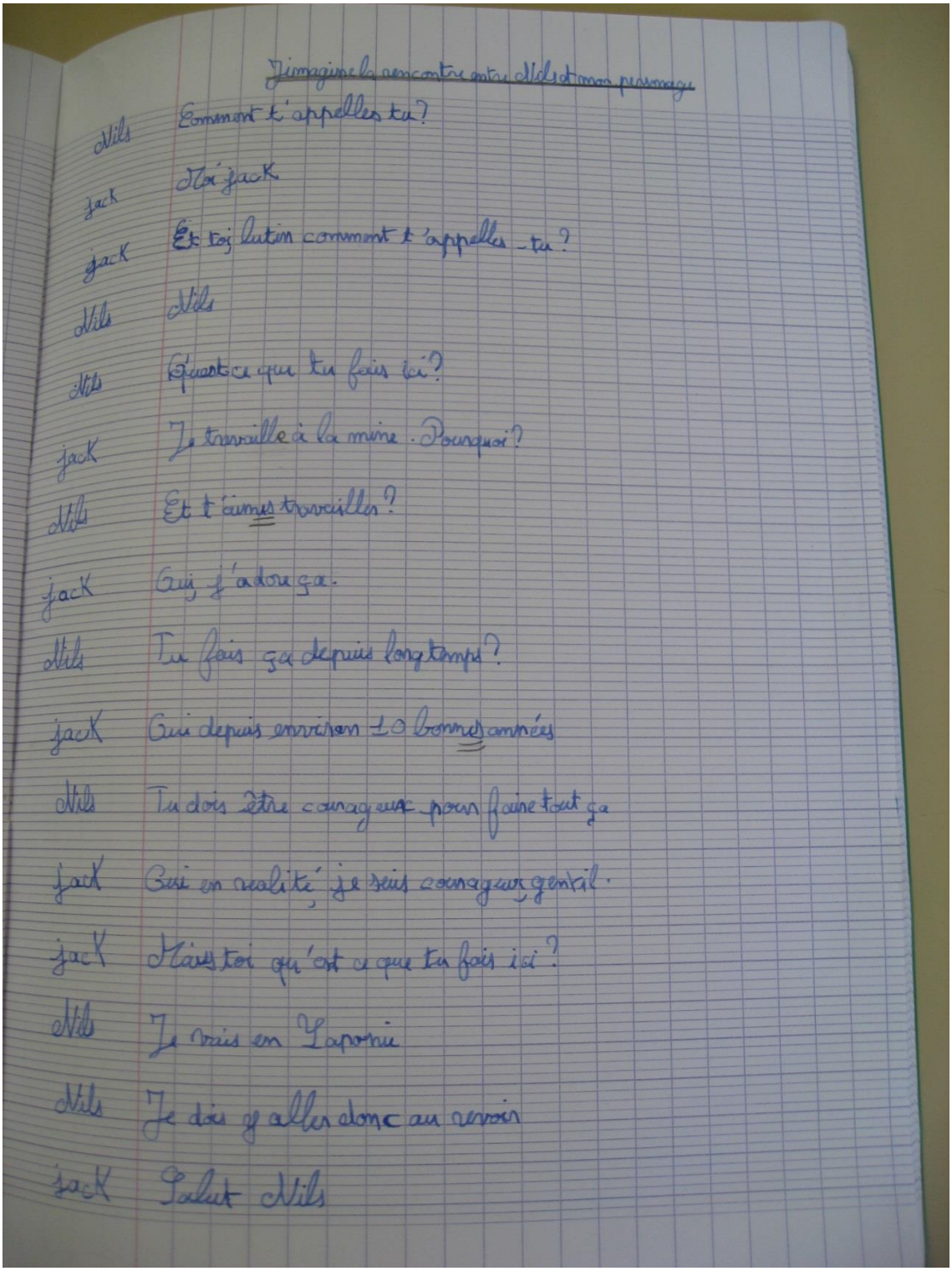
- Hmm, c'est une longue histoire, un lutin m'a jeté un sort car je n'étais pas gentil mais rassurez-vous le voyage dans la Suède m'a complètement changé.

- D'accord, tu es un bon garçon!

durera...

Figure 49 Production d'élève de la classe de M.L.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage

Nils Comment t'appelles tu?

Jack Moi Jack

Jack Et toi lutin comment t'appelles-tu?

Nils Nils

Nils Qu'est ce que tu fais ici?

Jack Je travaille à la mine. Pourquoi?

Nils Et t'aimes travailler?

Jack Oui j'adore ça.

Nils Tu fais ça depuis longtemps?

Jack Oui depuis environ 10 bonnes années

Nils Tu dois être courageux pour faire tout ça

Jack Oui en réalité je suis courageux gentil.

Jack Mais toi qu'est ce que tu fais ici?

Nils Je vais en Japonie

Nils Je dois y aller donc au revoir

Jack Salut Nils

Figure 50 Production d'élève de la classe de M.L.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 21 :

Séance 4 Verbatim de la séance de M.D.

1. M. On va trouver l'image que l'auteur veut donner des Suédois et les limites, et on va travailler sur les stéréotypes. On y va donc…Qu'est ce qui a été fait la dernière fois ?
2. Rosalie. On avait… on avait …
3. M. Vous avez dessiné une lettre…
4. Inès: Nils a rencontré quelqu'un ….

5. Luna. On avait chacun un texte, on devait le lire et faire un dessin… Nils rencontrait quelqu'un qui devait faire quelque chose, qui plantait… enfin, qui replantait quelque chose…
6. M. Vous voulez rajouter quelque chose…. ?
7. Madiba. Nils qui rencontrait qqn…
8. M. Que font les hommes, les femmes, les enfants ? On avait fait émerger les caractéristiques du peuple suédois. Vous vous souvenez ? On avait dessiné un personnage que Nils avait rencontré. Pour travailler sur le stéréotype.
9. Marius. C'est quoi un stéréotype ?
10. M. On en a parlé. C'est l'image que Selma Lagerlöf voulait montrer de son peuple.
11. Marius. Mais je n'ai pas la…
12. M. On avait fait émerger… l'image de son peuple… tu vas voir, d'accord…J'ai été cherché le livre dans mon sac. Quelle image l'auteur veut donner des stéréotypes ? Je vais vous lire un extrait. Sur votre ardoise, vous allez me faire deux colonnes… vous allez me mettre … quelle était… j'entends des rires et des feuilles qui se déchirent… allez ! Les qualités à gauche, les défauts à droite… je vais vous lire un extrait. C'est parti ? C'est bon.

(Lecture).

Ok. Martin, qu'est-ce que tu as trouvé ?

13. Martin. Au début, il dit « jour et nuit »…

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

14. M. C'est un défaut ?

15. Martin. C'est pour ça que j'ai dit…Après en défaut j'ai mis les balastres…

16. M. Qu'est-ce que tu as voulu … tu as voulu dire quoi par-là ? Ils travaillaient jour et nuit. Est-ce qu'il faut travailler jour et nuit ?

17. Lison. Ils ont du courage.

18. M. Lis ce que tu as marqué, Sibylle.

19. Sibylle. Le printemps.

20. M. Non, non, il fallait marquer les qualités et les défauts des gens…

21. Céline. Ils sont débrouillards.

22. M. Oui, ils sont efficaces, débrouillards… ils s'adaptent bien à leur environnement.

23. Louis. Insupportables.

24. M. Est-ce qu'ils sont insupportables ?

25. Louis. Non c'est l'hiver. Et puis ça parle pas que des hommes, ça parle des animaux, du froid. Le froid a tué beaucoup d'animaux.

26. M. C'est vrai que …non, non, Louis, tu voulais dire qu'elle parle autant des animaux que des hommes. Pourquoi ?

27. Lison. Parce qu'ils tiennent à leurs animaux.

28. M. D'accord. Donc, les enfants, il y a beaucoup de qualités et de défauts ?

29. Tous : De qualités.

30. M. Quelle image elle veut donner ?

31. Lison. La beauté.

32. Rosalie. Les qualités de son pays.

33. M. Madiba, qu'est-ce que tu veux dire ?

34. Madiba. J'ai rien mis.

35. M. Elle donne une vision impartiale ? Objective ? Ça veut dire quoi, objective ? Un juge est objectif. Il ne prend pas parti. Elle, elle prend parti. Elle veut donner les qualités de son pays. Elle était mandatée par son pays pour écrire la géographie de son pays. Ce livre était étudié par les enfants pour étudier leur pays.

36. Louis. En Suède, il y a quelques années, il n'y avait plus d'économie. Au bout d'un moment ils n'avaient plus d'argent.

37. M. Martin, tu n'étais pas là, on a parlé des hommes et des femmes. Quel est le danger de parler des gens toujours en général ? Est-ce que c'est toujours comme cela ? Si on dit que la classe est sage, c'est toujours vrai ? Elle dit que le peuple est courageux. Il y a des gens pas courageux, et il y en a qui travaillent pas… Est-ce que vous pensez

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

que tous les Suédois étaient courageux ? Est-ce que c'est pas un peu dangereux de dire cela ?

38. Sibylle. Elle ment.

39. Lison. Elle exagère.

40. Plusieurs élèves. Elle force le trait.

41. Rosalie. Elle ne ment pas, elle est dans sa bulle.

42. Céline. Elle dit pas les défauts.

43. M. Elle donne une vision, sa vision des choses. On enchaine sur la phase suivante, de faire émerger un stéréotype. Alors, on y va, je vais vous poser une petite question. Martin, qu'est-ce que t'as compris ? C'est quoi un stéréotype pour toi? Est-ce que quelqu'un aurait une idée ? Sybille ? Vous n'avez aucune idée ? Ici on a l'exemple… on va montrer ici une vision…

44. Sibylle. On l'avait vu dans le dictionnaire.

45. M. Tu nous cherches dans le dictionnaire… le stéréotype… je ne me souviens pas qu'on l'avait fait la dernière fois.

46. Marius. Le stéréotype ?

47. M. Oui. Les enfants, on écoute bien. Tu lis bien fort.

48. Sibylle. Y en a 2. « Cliché ». La deuxième: « forme figée et banale, cliché ».

49. M. Est-ce que vous auriez des exemples de clichés ?

50. Luna. Oui, à Paris, il pleut.

51. M. En vrai un stéréotype, c'est une idée qui n'est pas forcément vraie. Elle est un peu… elle en général… c'est …c'est…Qui pense que les Français, c'est la baguette de pain ? Nous on a chacun son idée… il y a des personnes qui pensent que les Français c'est la baguette…Il y en a qui pensent que les Français sont comme ça… c'est vrai qu'il y a des Français qui mangent du pain… est-ce que c'est faux ?

52. Les élèves. Non.

53. M. Mais c'est réducteur. Et dans le monde beaucoup pensent que les Français, c'est la baguette de pain, le béret, la tour Eiffel…On va faire un test. Ne dites rien pour Londres.

54. Les élèves. Je sais, je sais…la reine… le pont…

55. M. On va faire un test…Je vais vous distribuer les ardoises. Vous allez me dire en deux mots votre image de Londres. On va voir si tout le monde pense la même chose. Top, c'est parti. Trente secondes. 1,2, 3, 4, 5, 6, 7… je répète. Je vais vous demander de dessiner ou d'écrire votre image de Londres, ce que vous en pensez. Chut…

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

56. Sibylle. Est-ce qu'on peut l'écrire ?

57. M. Oui, tu peux si tu n'aimes pas dessiner. Allez, encore vingt secondes… chut…cinq secondes… très bien, Madiba…Ok ? Surtout vous n'effacez pas, vous retournez les ardoises, vous les retournez pour voir…Levez vos ardoises pour que je puise lire. Vous êtes dissipés, c'est vraiment désagréable. Levez vos ardoises. Je lis : alors… la grande roue, temps pas beau, la reine, les cabines téléphoniques, Big Ben, homme à chapeau melon, thé, Tower Bridge, il y a des anglais, mauvaise cuisine, drapeau bleu et rouge, bus à deux étages, bobbies, villa stylée…costume pour les écoles, la reine, la grande roue, la maison de la reine, il pleut, le garde royal, les bus à deux étages… c'est intéressant… la tour de Londres, les cabines téléphoniques, les bus à deux étages… Dites, les enfants, qu'est-ce qu'on peut déduire de cela ? Qu'est-ce qu'on peut dire ?

58. Benjamin. Il y a beaucoup de rouge. Le bus est rouge, les cabines sont rouges…

59. M. Bref, on a tous un peu les mêmes images, les gardes, les bus à 2 étages, la reine… pourquoi j'ai fait faire cet exercice, c'est pour que vous compreniez qu'on a tous un peu la même image… Qu'est-ce qu'on peut dire sur les caractéristiques du stéréotype ? Efface cela… concentrez-vous…

On vient de voir qu'on avait tous la même représentation… une représentation commune.

60. Madiba. Universelle

61. M. Le stéréotype est ancré dans la mémoire collective. C'est ça que je voudrais faire émerger. Est-ce qu'il a une origine précise ? Dans l'ensemble, on a une idée… pas très précise… est-ce qu'il y a une origine à cela ?

62. Les élèves. Non.

63. M. Si vous posez la question à vos parents ils auront la même image ; je vais demander à l'un de vous une définition. Qu'est-ce que tu as compris ?

64. Sibylle. Un stéréotype…c'est…c'est… entre… je sais pas trop… ce que tout le monde va dire de la France…

65. Céline. C'est un fait… par exemple c'est un seul thème…toutes les idées sont un peu communes…

66. M. Oui, c'est ça, on a tous les mêmes idées.

67. Luna. C'est un champ lexical…

68. M. Oui, ce que tu dis est intéressant…

69. Luna. Il y a un champ lexical commun…

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

70. M. Oui, mais un champ lexical c'est des mots pour dire la même chose… mais on l'a pas défini pareil…

71. M. On va voir pourquoi ce stéréotype a des raisons historiques. On t'écoute. Lis, Marie.

(Lecture de la présentation des Lapons). Ok Martin tu finis…*(Lecture).*

Alors les enfants à titre d'information Nils où il est dans son voyage ?

Il est en Laponie. Non, laisse, je vais le faire… c'est la fin … enfin non, les oies traversent la Suède et elles vont en Laponie… les oies ont fait leur travail et elles repartent en sens inverse…

72. Marius. Les Lapons vivaient un peu comme des hommes préhistoriques…

73. M. Ce que tu dis est intéressant.

74. Marius. Ils vivent comme des hommes préhistoriques. Ils tuent des bêtes.

75. M. Mais c'est péjoratif des hommes préhistoriques, non ? Inès, ce que tu as compris, tu peux nous le donner ? Inès ? Plus fort…

76. Inès. Les Lapons,…ils sont une maison plus… plus nulle…

77. Maëline. Ils se donnent moins de mal…

78. M. Est-ce qu'on est d'accord que les Lapons vivent dans les tentes ?

79. Rosalie. Ils migrent.

80. M. Ils sont nomades…

81. M. Est-ce que vous pensez que les Lapons souffrent du froid ? Non ils ont pris l'habitude. Et les colons ?

82. Louis. Les colons ils sont pas habitués…

83. M. Ils sont venus en Laponie mais ils n'en sont pas originaires…si on y allait on souffrirait plus du froid que de gens qui y sont…

84. Marius. Ils sont Sapiens…

85. M. Non, non…

86. Louis. Ils se déplacent tout le temps… ils sont nomades…

87. M. Quand j'ai lu cet extrait j'ai senti que ce peuple était heureux. C'est ce que nous donne à voir Selma Lagerlöf. Ils semblent heureux et attachés à leur mode de vie. Je vais vous lire un texte. Je vais vous distribuer les ardoises. Chut…chut…Marius ! Je vais vous lire un texte qui vous parle de ce peuple. Vous allez me dire au fur et à mesure… tu n'écoutes pas la consigne… je vais lire un texte. Au fur et à mesure, vous allez me dire les caractéristiques… si on veut dire qu'ils sont travailleurs, vous mettez travailleurs…en gros…Inès…vous essayez de retracer le caractère physique et moral de

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ces Lapons…Je voudrais juste…voilà, c'est bon, je l'ai…c'est parti ? C'est moi qui lis, c'est vous qui prendrez des notes…Je peux lire ? Vous écrivez comment ils vivent.

88. Luna. On fait Lapons et colons ?

89. M. Non ici on ne parle que des Lapons. (*Lecture du documentaire*)

90. Louis. Ils devaient être plus maigres…

91. Sibylle. Plus forts… ?

92. M. Passage un peu compliqué. Il y a 12 000 ans, je peux finir ? En fait une partie de la Suède et la France étaient glacées. La calotte glaciaire était la… c'est la glaciation… puis la température s'est réchauffée. Au fur et à mesure, les Lapons sont venus habiter en Suède.

93. Céline. Et l'Angleterre aussi ?

94. M. Donc forcément l'Angleterre. Marius ! Les Lapons c'est le premier peuple qui est venu. C'est un résumé. Est-ce que vous voyez que l'on retrouve les caractéristiques ?

SONNERIE.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 22 :

Séance 4 Verbatim de la séance de M.L.

Verbatim séance 4 mettre à distance le stéréotype

Rappel séance précédente

1. M. Qu'est-ce que l'on a fait la dernière fois ?
2. Élise. On a travaillé sur des passages du livre, on a parlé des Suédois.
3. M. Très bien.
4. Thaïs. Ce qu'a dit Élise et puis aussi on a….euh qu'est-ce que je voulais dire !!
5. Valentin . Tu nous as donné une petite fiche avec un petit texte et il fallait relever ce que faisaient les femmes (elles faisaient le ménage), ce que faisaient les hommes (ils travaillaient à l'usine) et les enfants qui vont à l'école.
6. Paul. Et les jeunes filles c'est leur première traite.
7. M. Oui, tout à fait, alors selon les extraits on avait vu différentes choses. Une fois que l'on avait travaillé sur ces extraits, on avait parlé de certaines choses.
8. Ambre. Tu nous avais donné une petite feuille et tu nous avais demandé de faire un dessin justement par rapport à ce qu'ils faisaient les hommes et tout ça.
9. M. Que les hommes ?
10. Les élèves. Non les femmes et les enfants aussi.
11. M. C'était quoi la consigne du dessin ?
12. Salomé. Que Nils parle avec une femme, un homme ou un enfant et que l'un des trois dit ce qu'il faisait, ce qu'il était en train de faire dans son décor.
13. M. Exactement.
14. Paul. On avait dit qu'il fallait expliquer ce qu'ils font les gens.
15. M. Oui alors ça c'était la 2e partie après le dessin qu'est-ce qu'il fallait faire ?
16. Alex. Il fallait faire un dialogue.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

17. M. Vous me rappelez ce que c'est qu'un stéréotype, je me souviens plus, moi, j'ai tout oublié ! On l'a mis dans la leçon, Justine était allée chercher la définition….
18. Thaïs. Ben un stéréotype c'est quand on veut faire un dialogue et que…
19. M. Non, ce n'est pas un stéréotype ça.
20. Ambre. C'est quand on a une version fermée des choses, on dit ils sont comme ça, elles sont comme ça et puis voilà.
21. M. On avait parlé d'un mot.
22. M. Un cliché.

Visée didactique de l'auteur

23. M. Bien, les distributeurs, vous allez distribuer les cahiers de littérature qui sont au fond de la classe.
24. M. Bien dans ces extraits vous allez devoir relever sous forme de tableau quand Selma Lagerlöf parle de son peuple. Vous allez devoir remplir un tableau où d'un côté on montre les qualités du peuple suédois et de l'autre côté ses défauts. Autrement dit, vous allez par exemple prendre l'extrait n°1 et vous allez vous demander : voyons, quelles sont les qualités que Selma Lagerlöf met en avant là ? Ah ben tiens, ici on voit qu'ils sont travailleurs et hop vous notez dans la case « qualités ». et pareil pour les défauts. Vous allez travailler par deux, OK ? Qui me réexplique la consigne, s'il vous plait ?
25. Justine. On va devoir faire un tableau et on va mettre dedans les qualités que Selma Lagerlöf met dans les textes et les défauts on va les mettre dans les défauts.
26. M. Voilà, c'est clair pour tout le monde ?

27. *Formation des groupes/duos.*

Travail en groupe non filmé car remontée collective : la moitié de la classe travaille sur les extraits 1 et 2 et l'autre moitié sur les extraits 3 et 4.

28. M. Alors dites, le texte n°1 parlait de quoi ?
29. Thaïs. Il parlait que en fait que les oies et Nils étaient arrivés dans le pays et puis il y avait les hommes qui travaillaient très dur : le minerai, ils étaient maçons aussi.
30. M. Bien, qu'est-ce que vous avez mis dans les qualités ?
31. Julia. Ils travaillent dur.
32. Estéban. Ils repeignent les murs.

33. M. Oui, vous avez d'autres exemples ?
34. Les élèves. Les dames faisaient le ménage, elles étaient courageuses, elles rangent les allumettes aussi à l'usine.
35. M. Bien, donc Ambre a écrit au tableau : travail dur à la maison, à la mine, courageuse, quoi d'autre ?
36. Alex. Joyeux.
37. Thaïs. Ils travaillaient pour le plaisir.
38. Sacha. Mais non c'est pour l'argent !
39. M. Oui certainement un peu des deux !
40. Estéban. Ils faisaient le grand nettoyage pour le printemps.
41. M. Au niveau des défauts qu'est-ce que vous avez trouvé ?
42. Les élèves. Rien.
43. Thaïs. Ils ont fait tout correctement.
44. Julia. Selma Lagerlöf elle les représente comme un peuple bon.
45. M. Vous êtes d'accord les autres ?
46. Les élèves. Oh oui.
47. M. Qu'est-ce que tu voulais dire tout à l'heure ?
48. Sacha. Qu'en fait il n'y a pas de défauts.
49. M. Est-ce qu'à votre avis, elle a fait exprès ou pas ?
50. Les élèves. Oui.
51. M. Pourquoi ?
52. Ambre. Elle voulait pas dire du mal de son peuple.
53. M. Pourquoi ?
54. Thaïs. Car elle veut pas les décevoir.
55. Élise. Elle aime son peuple.
56. M. Est-ce que vous savez quel métier elle faisait Selma Lagerlöf ?
57. Les élèves. Oui, elle est écrivain !
58. M. Oui mais avant d'être écrivain…
59. Les élèves. Elle était maitresse !!!
60. M. Eh oui ! On l'avait dit tout au début du livre.
61. Alia. C'est pour ça qu'elle dit que les enfants sont bien ordonnés.
62. Les élèves. Oui, oui oui !
63. M. Elle était maitresse, ce texte a été écrit en 1909, à votre avis, pourquoi est-ce qu'elle a écrit ce livre ?

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

64. Paul. Peut-être pour voir comment était la vie des Suédois, pour montrer que les enfants travaillent.
65. Estéban. Peut-être que c'est pour que les élèves de Suède le lisent.
66. M. Oui exactement ! Bravo Estéban !! Et à votre avis, quand ils vont le lire ces petits élèves, qu'est-ce qu'ils vont se dire ?
67. Ambre. Que leur peuple est un grand peuple.
68. Les élèves. Qu'il est courageux.
69. Les élèves. Qu'il est bien.
70. Paul. Et ils seront fiers.
71. M. Oui, ils seront fiers de quoi ?
72. Paul. De ce livre comme ça parle de leur pays, la Suède : que les hommes sont forts, que les femmes travaillent.
73. M. Exactement, donc Selma Lagerlöf a écrit ce livre pour que les petits élèves comme vous le lise et elle a voulu transmettre un beau message aux futures générations. Et ça vous me l'avez très bien dit, je vous félicite, c'est très bien. Vous êtes très forts.
74. Les élèves. Oh oui.
75. M. Comme d'habitude. Allez de l'autre côté, vous deviez travailler sur les textes 3 et 4, alors…
76. Maxime. Ils sont courageux.
77. Alia. Les hommes sont travailleurs, ils coupent du bois.
78. Salomé. Astucieux.
79. M. Comment tu vois qu'ils sont astucieux ?
80. Salomé. Ils sont malins.
81. Les élèves. Ils le disent, maitresse.
82. M. Vous me montrez où ils le disent s'il vous plait ?
83. Élise. Courageux et audacieux.
84. M. Audacieux, est-ce que c'est exactement la même chose qu'astucieux ?
85. Les élèves. Non, astucieux c'est quelqu'un qui a de l'astuce, qui est malin.
86. M. Et quelqu'un qui a de l'audace alors ?
87. Élise. Audacieux, c'est quand on ose.
88. Les élèves. C'est quand on a du courage.
89. M. Exactement.
90. Yanis. Aussi, ils habitent une région riche.

91. M. Dans quel sens Yanis, c'est intéressant.
92. Yanis. Les maisons étaient confortables.
93. M. Ah oui, vous savez dans le texte où l'on parle des Lapons et des colons, on disait que les colons avaient de belles maisons.
94. Anaïs. Les jeunes filles travaillaient.
95. M. Et les défauts.
96. Les élèves. Non y'en pas.
97. M. Alors il y a un groupe qui a trouvé un défaut, dites-moi.
98. Maxime. Ils sont fainéants.
99. Élise. Les Lapons ils sont fainéants car ils font de petites tentes, à la va vite.
100. Justine. Mais non ils sont malins de faire ça !
101. M. Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?
102. Ambre. Moi je pense que Justine a raison parce qu'ils ont pas besoin chaque année de recréer une maison, ils ont juste à prendre une peau, des bois et voilà.
103. Élise. Mais justement peut-être qu'ils auront plus envie de faire ça.
104. M. On avait parlé du style de vie des Lapons, on avait dit qu'ils étaient …
105. Ambre : …nomades.
106. Justine. Ils font ça justement car ils se déplacent beaucoup.
107. M. Exactement. Selma Lagerlöf, elle ne nous dit pas que les Lapons sont fainéants, elle dit simplement qu'ils installent leur campement plus vite.
108. Élise. Oui mais les colons ils sont étonnés.
109. M. Mais est-ce que pour autant les colons et les Lapons se disputent ?
110. Les élèves. Non, pas du tout ils s'entendent bien.
111. M. Bien, qu'est-ce qu'elle donne une fois de plus comme vision Selma Lagerlöf ici ?
112. Élise. Une vision stéréotypée.
113. M. Très bien, et il est comment ce stéréotype ?
114. Les élèves. Il est bien.
115. Ambre. Elle honore son peuple.

Mettre à distance le stéréotype

116. M. Bien, la dernière fois je vous avais distribué un tableau avec 3 grandes catégories.
117. Thaïs. Alors il y avait le caractère, les hommes, les femmes et les enfants.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

118. M. Est-ce que dans ces extraits on vous parle d'une personne en particulier, ou d'un seul personnage que Nils a pu voir ?
119. Les élèves. Non.
120. Justine. Selma Lagerlöf, dans son histoire, elle essaie de montrer que tout son peuple est travailleur, travaille.
121. M. Et pourquoi elle ne prend pas une seule personne pour dire ça ?
122. Justine. Car tout le monde est pareil, ils sont tous travailleurs, courageux.
123. M. Alors Selma Lagerlöf essaie de nous faire penser que tout le monde travaille. Est-ce qu'à votre avis c'est le cas ?
124. Les élèves. Oui.
125. Élise. C'est comme partout, il y a des gens qui ne travaillent pas.
126. M. Est-ce que vous pensez qu'en 1909 la Suède était parfaite comme nous le dit Selma Lagerlöf ?
127. Les élèves. Non.
128. Élise. Elle est obligée car elle ne veut pas dire du mal de son peuple.
129. Sacha. Elle n'a pas le droit.
130. M. Elle pourrait, mais elle ne le fait pas. Mais du coup pour nous, quand on lit un texte sur la Suède comme ça.
131. Mathys. Ce n'est pas vrai.
132. Ambre. Alors du coup, on sait plus ce qu'est la Suède.
133. Élise. Mais on se doute que ce n'est pas vrai quand même parce qu'il y a Nils qui se fait transformer et qui va voyager sur le dos de Martin.
134. Les élèves. Oui ça c'est fantastique.
135. M. Oui, voilà donc elle essaie quand même de ne pas représenter la Suède trop en vrai.
136. M. Ok, donc pour toi elle essaie de mettre des touches de fantastique pour montrer que ce qu'elle raconte ce n'est pas tout à fait vrai.
137. Ambre. Oui c'est fantastique donc ce n'est pas forcément vrai.
138. M. Bien, au final, on peut dire que c'est quoi le problème du stéréotype ?
139. Justine. Ben que c'est pas forcément vrai.
140. Les élèves Et ça peut tromper notre vision.
141. M. Ici, le problème c'est que Selma Lagerlöf parle de tout le peuple, de tous les hommes, de toutes les femmes, de tous les enfants. Si moi je dis : « dans la classe, les élèves sont sages »…

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

142. Les élèves. C'est pas vrai !
143. M. Est-ce que tous mes élèves sont sages ?
144. Les élèves. Non.
145. M. Si je dis ça, c'est que je donne une vision…
146. Les élèves. Stéréotypée !
147. Thaïs : Et que c'est peut-être pas vrai !
148. M. Ce que je veux vous montrer c'est que le stéréotype c'est réducteur. Alors certes ça peut être vrai, mais pas tout le temps ou pas pour tout le monde ! et ça vous devez y faire très attention. C'est comme quand on fait *Lector Lectrix*, restez sur vos gardes. On me donne une vision, je l'accepte, mais ce n'est pas parce qu'on me dit ça que c'est forcément la réalité partout. C'est bon ?
149. Les élèves. Oui !
150. Sacha. Si tu dis qu'on est pas sages, c'est aussi stéréotypé !!
151. M. Exactement Sacha, très bien.
152. M. Vous êtes très forts.

Étudier le texte des Lapons

153. M. Bien, on va voir maintenant si cette vision de Selma Lagerlöf correspond à la réalité. Pour ça, je vous ai trouvé un texte sur les Lapons à l'époque de Selma Lagerlöf et on va voir si elle disait vrai, d'accord ? Je vais vous lire ce texte et surtout je vous ai préparé un petit tableau. Alors, ce petit tableau vous allez devoir le remplir au fur et à mesure que je lis. Vous allez devoir me dire quelles sont les particularités, le caractère des Lapons. Ensuite, quelles sont leurs activités, où est-ce qu'ils habitent et enfin une colonne sur les Lapons en Suède. Qui me redit ce qu'il faut faire s'il vous plait ?
154. Valentin. Dire où habitent les Suédois, leurs caractère, ce qu'ils font et les Lapons en Suède.
155. M. Vous avez tout ça dans le texte et on verra après ce que vous avez retenu et surtout vous me direz si ce que Selma Lagerlöf a dit sur les Lapons était vrai ou pas.
156. Les élèves. Par deux ou par quatre ?
157. M. Alors je vais vous lire le texte, donc vous allez devoir travailler tout seul d'accord.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Lecture du passage.

158. M. Est-ce que vous pouvez me dire ce que vous avez trouvé et surtout vous allez essayer de faire des rapprochements avec ce que disait Selma Lagerlöf : ah tiens elle avait raison, ah ben tiens, elle ne nous avait pas parlé de ça, bien, alors qu'est-ce que vous avez trouvé sur les caractères des Lapons ?
159. Alex. Ils ont les cheveux noirs et ils sont petits.
160. Élise. Ils gardent leur style de vie.
161. M. Vous avez des exemples ?
162. Yanis. Ils parlent « dépotoirs ».
163. Salomé. Des patois !
164. M. C'est quoi un patois ?
165. Élise. Le patois c'est une langue.
166. M. Très bien, quoi d'autre ?
167. Alex. Leur activité c'était la pêche et la chasse.
168. Valentin. Ils font de l'élevage de rennes.
169. M. Est-ce qu'ils ont toujours fait ça avec le renne ?
170. Alia. Non avant ils le chassaient mais ils ont été rapidement domestiqués.
171. Estéban. Ils habitaient dans les montagnes et les forêts.
172. M. Ils sont même plus précis que ça.
173. Ambre. Ils habitaient en Laponie et en Suède et dans des tentes.
174. M. Par rapport à Selma Lagerlöf ?
175. Élise. Ben elle nous disait qu'ils avaient gardé leur style de vie, donc elle avait raison. Par contre, elle ne nous disait pas qu'ils étaient petits.
176. Ambre. Elle nous parlait du style de vie.
177. M. Ils étaient côte à côte.
178. M. Comment ça ?
179. Les élèves. Ben les Lapons et les Suédois s'entendaient bien.
180. Emmanuel. Comme Selma Lagerlöf ils habitent dans les montagnes.
181. M. Est-ce qu'à votre avis le texte que je vous ai lu est stéréotypé aussi ?
182. Les élèves. Non.
183. M. Non, ce texte est documentaire, il correspond à la réalité. Donc ce que disait Selma Lagerlöf sur les Lapons ça semble être juste.
184. Élise. Il y a des choses vraies et des choses fausses.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Fin

185. M. Allez il faut retenir 3 choses aujourd'hui :
186. Thaïs. Que Selma Lagerlöf elle disait vrai.
187. M. Par rapport aux Lapons.
188. M. Mais cette vision elle est comment ?
189. Les élèves. STÉRÉOTYPÉE.
190. M. Mais par rapport aux Lapons elle est surtout comment cette vision ?
191. Les élèves. Elle est vraie.
192. M. Oui et elle date de quand ?
193. Justine. De 1909 donc elle est vieille et ça a changé.
194. M. Bien deuxième chose que l'on a apprise aujourd'hui.
195. Alia. Une vision stéréotypée c'est pas toujours vrai.
196. M. Très bien, Selma Lagerlöf elle nous raconte ce qu'elle a bien envie de nous dire.
197. Valentin. Et elle a créé ce livre pour que les enfants de l'école le lisent.
198. Paul. Et soient fiers.
199. M. Bien, alors selon vous, comment est-ce que l'on va faire pour avoir une vraie vision de la Suède, parce que visiblement c'est pas avec Selma Lagerlöf que l'on va vraiment savoir comment est le pays.
200. Mathys. Il faut y aller !
201. Élise. Ou lire des textes qui parlent des Suédois.
202. Justine. Regarder sur internet.
203. Paul. Passer des vacances là-bas.
204. Justine. Prendre des photos.
205. M. - C'est ce que l'on va essayer de voir la prochaine fois.

Lecture de productions :

206. M. J'aimerais que l'on termine la séance juste en lisant quelques productions d'écrit vous savez sur les dialogues : quelques-uns ont vraiment mis en avant le stéréotype (*lecture de celui de Salomé et Ambre*).
207. Salomé lit.
208. M. Pourquoi c'est bien ce qu'elle a fait Salomé ?
209. Justine. Car elle a bien raconté ce que faisaient les hommes, les femmes et les enfants.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

210. Ambre. Il fallait penser à se souvenir que Nils venait de Scanie.
211. Élise. Aussi, elle a pris des morceaux de l'histoire.
212. M. Exactement, qu'est-ce qu'elle a pris comme extrait ?
213. Salomé. Le moment où les enfants allaient replanter les arbres.
214. M. Et ça c'est du très bon travail Salomé.
215. Lecture Ambre
216. M. Pourquoi c'est bien ce qu'elle a fait Ambre aussi ?
217. Yanis. Elle a pris aussi des morceaux de texte.
218. Les élèves. Elle a dit qu'ils étaient travailleurs, courageux.
219. M. Exactement, elle a mis en avant les traits de caractère des Suédois dans un personnage.
220. M. Est-ce que vous avez d'autres remarques pour Ambre ?

SONNERIE

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 23 :

Séance 5 Verbatim de la séance de M.D.

1. M. Vous avez une feuille par groupe et un scribe par groupe. Je vais laisser cinq secondes pour choisir. Lison, c'est toi. Océane ? Sibylle ? Inès, tu veux ?
2. Inès. Oui, je veux.
3. Luna. C'est toi ?
4. Luna. Oui.
5. M. Marius ?
6. Marius. D'accord.
7. Conteuse. En Suède, il n'y a pas de religion officielle. L'Église et l'État sont séparés. Et la Suède est très fière d'être représentée par beaucoup de religions.

Vous avez étudié Nils. Les choses ont évolué. Les idées étaient différentes. Vous avez utilisé ce livre pour voir la différence... Ce livre est adapté à votre travail.

La Suède est membre de l'Union Européenne, pas depuis le début mais depuis une vingtaine d'années. Maintenant l'Europe essaie de grandir. C'est la première chose. Elle a 9 millions d'habitants, 500 millions en Europe, 63 en France…

8. Louis. 63 millions…
9. Conteuse. 63 en France 63… est-ce qu'il y a quelque chose dans la table de multiplication… ?
10. Les élèves. 9 fois 7 égale 63.
11. Conteuse. Oui, la France est 7 fois plus grande que la Suède.
12. M. Nous allons nous répartir en plusieurs ateliers. J'ai récupéré des articles. Dans 40 minutes, vous devrez m'avoir fait une carte d'identité de la Suède. Ce qu'on va faire… déjà la première chose, c'est quoi une carte d'identité…c'est quoi ? Il faut dire quoi ? Sibylle ?
13. Lison, Sybille. La taille.
14. Louis. La langue.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

15. Céline. La religion.

16. Louis. La capitale

17. M. Et cetera. Je veux que vous me fassiez un petit laïus sur le climat. Je veux quelque chose sur la géographie de la Suède. Eh bien sûr, bien sûr, dernier point, les enfants, je veux des tas d'informations sur la culture suédoise. C'est quoi, la culture ?

18. Inès. C'est ce qu'ils mangent.

19. M. Les fêtes.

20. M. Comment vit un Suédois aujourd'hui, pendant qu'on parle. Il se passe des choses, je veux savoir quoi.

Donc vous avez compris c'est ce que vous devrez avoir fait dans 40 minutes. Vous devrez avoir récupéré des informations sur les articles, la carte. Et …

21. Conteuse. Je dois faire quelque chose ?

22. M. Oui, vous avez un rôle très important. Vous en parlez … voilà… à la fin…

Mme L. vous en parlera après. Ça vous va ou pas ?

23. Les élèves. Oui !

24. M. OK Je vais organiser les groupes. C'est parti. Je vais demander à Luna. C'est plus intéressant. Tu filmes plutôt les élèves.

Phase 1, les enfants. Pouvez-vous me rappeler ce que c'est qu'un stéréotype ?

25. Rosalie. C'est une idée qui est un peu fausse.

26. M. Pas entièrement. Un peu…

27. Céline. Par exemple, les Français avec leur baguette… c'est pas vraiment ça…

28. M. On se tait quand quelqu'un intervient !

29. Marius. C'est pas forcément faux …

30. M. Madiba ? Lison ?

31. Lison. Il y a comme les Anglais qui pensent que nous, on mange les cuisses de grenouilles… il y en a qui en magnent pas mais pas tous les jours.

32. M. Donc une vision retreinte ? Comment faire, les enfants, pour dépasser cette vision stéréotypée ? Martin ? La semaine dernière on a cherché comment faire ? On a vu une vision de la Suède. Comment faire pour aller au-delà.

33. Louis. Au-delà…

34. M. Comment faire ?

35. Paul. Aller en voir d'autres.

36. Madiba. Demander si on a des preuves.

37. Céline. Regarder des émissions.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

38. Louis. Voyager.

39. Sybille. Apprendre le suédois.

40. Lison. Lire des livres sur la Suède.

40 Lison. Aller sur internet.

41. Céline. Utiliser les média.

42. Rosalie. Demander aux connaissances.

43. M. On avait terminé la séance la dessus. Lucie, tu peux nous dire ce que vous avez dit ? Charles?

44. Charles. Il y a pas de religion.

45. Conteuse. D'état. Pas de religion d'état.

46. M. Lucie, il faudra que tu oses parler.

47. Charles. Il y a le drapeau qui est très important. Dans les écoles, les enfants prennent exemple sur les enfants français. Ils commencent à 8h. La capitale est Stockholm.

48. M. Madiba pour le groupe suivant.

49. Madiba. Fête nationale du drapeau suédois. Pour faire une omelette il faut 2 œufs d'oie.

50. M. Qui a écrit ? Océane ? Donne-le-lui. Ce sera plus facile.

51. Océane. Volvo marque de voitures. Ils utilisent l'éducation française. Les couchers de soleil sont de différentes couleurs. La tradition est d'allumer un cierge sur les tombes à la Toussaint. Capitale Stockholm, monnaie la couronne suédoise. Il n'y a pas de décalage horaire. Religion les protestants, ils regroupent une large partie de la population. Moitié de catholiques, de pentecôtistes, d'orthodoxes grecs, de musulmans et de juifs. Le climat est continental, les hivers rigoureux.

52. M. C'est une bonne idée que vous lisiez ce que vous avez écrit.

53. Océane. On a écrit que le palais de Stockholm est la résidence du roi. On a écrit des mots mais je ne sais pas bien les prononcer.

La température c'était marqué en bas sur la carte. En janvier il fait moins 16 jusqu'à 0. 3.2 il y a un f après je ne comprends pas. Juillet 12 degrés, 17.2 degrés. Après l'heure en janvier il y a 0 h de soleil.

55. M. Ça veut dire quoi?

56. Océane. Il fait pas jour en janvier.

57. M. À quel endroit ?

58. Océane. Au nord.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

59. M. Tout à fait. Au nord de la Suède, l'hiver, on dort alors qu'il fait jour. Très bien on continue. Après ?

60. Marius. Les habits. Les sabots, les habits folkloriques. L'hiver très long. Le drapeau est typique pour les Suédois. Pour les Suédois…Comment dire ça ? La richesse de la Suède, c'est le bois. Volvo c'est une marque suédoise. IKEA c'est l'homme le plus riche de Suède.

61. M. Et pourquoi il est riche ?

62. Marius. Il a fait des allumettes, il les a vendues, puis les meubles, puis il les a répartis dans le monde…

63. Les élèves. Ikea… !

64. M. Après ?

65. Marius. La langue officielle c'est le suédois. La religion, eh ben ils sont protestants.

66. Conteuse. Il n'y a pas de religion officielle. C'est un pays qui n'a pas beaucoup d'appuis sur la religion. On est né protestant ou musulman etc.

67. Marius. Décalage horaire, il n'y en pas. Il y a des étés chauds et des hivers froids. Les élèves travaillent beaucoup et utilisent beaucoup… l'informa…l'informatique… tous les emballages sont faits par Alfred Nobel…

68. Conteuse. Non c'est le prix Nobel… tu mélanges…son énorme fortune sert à donner les prix pour le prix Nobel.

69. Marius. Les Suédois mangent beaucoup de pain et de fromage …Il y a beaucoup de vaches.

70. Conteuse. Il y a des terres très fertiles. La Scanie c'est le grenier de la Suède.

71. Marius. Langue, suédois. Capitale, Stockholm. Religion protestante.

72. Conteuse. La moitié. Le reste est chrétien. Il y a des musulmans, des bouddhistes. La Suède st un pays neutre, la religion ni les origines n'ont pas d'importance. La Suède est fière d'avoir beaucoup de peuples.

73. Lison. Donc ils n'ont aucun a priori ?

74. Conteuse. En théorie non. On commence. Le drapeau est sur sa maison. On le voit partout. La fête nationale c'est le jour du drapeau suédois. Nous avons parlé à partir de ce livre. Jusqu'à très peu les Suédois étaient très fiers de leurs habits folkloriques. Sur une oie le petit garçon qui n'avait pas écouté ses parents, qui était méchant, il a essayé d'empêcher le jars de partir… mais n'a pas pu car il a été diminué… le lutin qui protège la ferme a été malmené et donc il l'a diminué… pendant toute une saison, ils ont traversé, ils sont montés, à force de traverser et de monter… la Suède est enseignée…

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ce livre a été employé comme un livre d'histoire… c'est un livre pour donner la connaissance de l'histoire et de la géographie aux petits élèves.

75. M. Vous avez aussi là-bas un accès au poste si vous voulez. Prenez l'autre article. Complétez la carte avec ces documents. Montre les documents sur lesquels vous travaillez. Il faudra le regarder aussi, le livre.

76. Céline. Maitresse, il y a les trucs là…

77. M. Oui, il y a beaucoup d'informations…On va mettre le climat, là…

78. Conteuse. Les habits sont très chauds. Regardez la photo de mon petit-fils avec le bonnet des Lapons…

Un des plats principaux, c'est des tartines avec du fromage. Ils raclent avec un coupeau. En France, on coupe, eux, ils raclent…

79. M. Trop de bruit, on baisse un peu…

80. Conteuse. Vous voyez les emballages quand il y a un triangle c'est un emballage suédois ; quand c'est scellé, ça peut rester des mois et des mois… et maintenant c'est sous forme de brick. Ça rend service parce que ça se conserve longtemps.

81. M. Il reste 3 mn.

82. Conteuse. Les enfants… les écoles sont très heureuses… ils ont trop d'autonomie.. Les parents essaient de changer l'éducation. Quel est le modèle dont ils se servent ? Le modèle d'aujourd'hui c'est l'enfant français. Ça vous impressionne pas ? Vos parents disent que vous êtes mal élevés ; sachez que vous êtes le modèle, un modèle pour l'éducation en Suède en ce moment. Comment faire pour que nos enfants se tiennent aussi bien que vous ? C'est ce que se demandent les parents suédois. Il y a un livre : *Les enfants français ne jettent pas leur nourriture*. La Suède c'était devenu un peu le pays des enfants. On réintroduit les notes. On ne pouvait pas doubler. Ça a donné un mauvais résultat.

Comme il fait très noir pendant l'hiver, on commence vers 8h mais on termine très tôt. Comme les enfants auront travaillé autrement, ils travaillent 5 jours, ils font leurs devoirs intégrés dans leur scolarité. Donc ils sont assez libres.

83. M. On a un groupe ici qui fait des recherches.

84. Conteuse. Nos richesses naturelles c'est le bois …et ?

85. Marius. Le charbon… ?

86. Conteuse. Non, des mines de fer, le fer est exporté dans le monde entier…les voitures Volvo de très bonne qualité car ça va dans la pluie, le froid… cette voiture est tellement spéciale. On fait des avions de chasse aussi. C'est la qualité.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 24 :

Séance 5 Verbatim de la séance de M.L.

Séance 5 – verbatim le stéréotype

1. M. Qui me rappelle ce qu'est un stéréotype ?
2. Élise. C'est un cliché, quelque chose que les gens pensent, mais qui n'est pas forcément vrai. C'est une vision fermée, on ne peut pas laisser passer les informations.
3. M. Tout à fait, très bien, les autres c'est bon ? Rappelez-moi pourquoi on avait dit que la vision de Selma Lagerlöf était une vision stéréotypée ?
4. Valentin. Parce que parfois c'était fantastique et des fois c'était réel.
5. M. Vous êtes d'accord les autres, c'est pour ça ?
6. Justine. Parce qu'elle disait que du bien des Suédois.
7. M. Vous avez des exemples à me dire ?
8. Ambre. En plus, cette vision, elle datait de 1909 alors…
9. M. Alors, effectivement. Elle disait que du bien Selma Lagerlöf ?
10. Les autres. OUI.
11. M. Qu'est-ce qu'elle disait de bien, Paul ?
12. Paul. En fait elle a fait ce livre, parce que comment dire… Pour honorer son pays, pour dire que son pays est courageux, il est fort. Pour montrer aux enfants de l'école et qu'ils soient fiers de leur pays.
13. M. Oui, c'était Estéban qui nous avait parlé de ça.
14. Ambre. Et en plus, elle est maitresse.
15. Valentin. Qu'est-ce que tu veux rajouter ?
16. Valentin. Elle les représente comme des travailleurs.
17. Les autres. Courageux, audacieux, astucieux.
18. M. Oui très bien. On avait vu la dernière fois qu'il y avait des limites : on avait vu que ce stéréotype avait certaines limites. Alors Ambre nous en a donné une.
19. Ambre. Ben c'est que cette histoire elle date de il y a longtemps.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

20. M. Et par rapport à cette vision qui datait depuis un bon moment, on s'était dit quoi ?
21. Anaïs. En que ça avait peut-être changé.
22. M. On avait vu une deuxième limite à ce stéréotype, on avait dit quoi ? On lève le doigt.
23. Élise. C'est qu'ils ne sont pas parfaits, personne n'est parfait. Sans doute ils avaient leurs défauts mais Selma Lagerlöf ne les mettait pas du tout en avant.

CONSTRUCTION DE LA GRILLE – « identifier un stéréotype »

24. M. Très bien. Donc on avait vu que le problème du stéréotype c'est que ça donnait une visions très fermée. C'est bon ? Oui ou non ? On se réveille, c'est lundi matin.
    Bien, alors ce que l'on va commencer par faire ce matin, c'est que je vais vous demander de me faire une grille qui nous dit comment on fait pour identifier un stéréotype. Imaginez que vous allez devoir expliquer aux élèves de CM2 : voilà, nous avons lu *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson*, il est rempli de stéréotypes, mais pour ne pas tomber dans le piège, voilà ce qu'il faut faire. Voilà à quoi il faut faire attention. Est-ce que vous comprenez tous ? Qui peut me répéter ce qu'il faut faire ?
25. Valentin. Tracer une grille.
26. M. C'est tout ?
27. Vanina. Non, et mettre tout ce qu'il faut pour pas tomber dans le piège
28. M. Vous vous souvenez quand on avait fait les contes étiologiques, on avait fait une grille où il fallait cocher oui/non (je leur montre la grille) pour voir si vous aviez bien respecté tous les critères. Ben là c'est pareil. Je vous demande de faire une grille qui explique comment trouver un stéréotype. Cette grille elle doit vous aider si vous lisez un autre livre et voir s'il y a un stéréotype dedans ou non.
    Bien, vous allez travailler par deux. Vous pouvez prendre votre ardoise ou votre cahier d'exercice. On mettra en commun une grille collective pour la classe. Ceux qui n'ont pas compris, je passe.
    (*Au bout de 2 minutes*)
    Allez, vous n'avez pas l'air très inspirés, par 4. On forme les groupes comme d'habitude.
29. Les élèves. Ouiiiii !!!!
30. M. Je vais installer mon bruitomètre !

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Début des groupes

31. Ambre. Alors comment on fait pour identifier un stéréotype ?
32. Estéban. Je ne sais pas !
33. Ambre. Mais réfléchis avant de dire ça !
34. M. Alors, imaginez que vous allez lire une autre histoire eh bien, il y a un stéréotype dedans, comment vous le voyez ?
35. Ambre. Ben par exemple, on a fini de lire un chapitre et on trouve que l'auteur a mis beaucoup de choses gentilles.
36. Emmanuel. Oui il y a beaucoup de qualités.
37. M. Oui ça vous pouvez le noter.
38. Estéban. Et pas de défauts.

Autre groupe

39. M. Imaginez que vous allez lire une autre histoire et il y a un stéréotype dedans, comment vous le voyez ?
40. Vanina. On va se poser les bonnes questions.
41. M. Oui c'est-à-dire ?
42. Justine. On se demande si c'est réel.
43. M. Oui, vous pouvez le noter ici.
44. Anaïs. Aussi, c'est que quand elle dit du bon, elle dit qu'ils sont travailleurs etc…
45. M. Très bien, vous me notez déjà ça.
46. Salomé. Aussi est-ce que ça existe ?

Autre groupe

47. M. Qu'est-ce qui est trop gentil, il y a trop de quoi ?
48. Paul. Trop de choses vraies.
49. M. Tu penses ?
50. Les autres. Non.
51. Justine. Non, il y a trop de choses positives.
52. Paul. Il n'y a pas assez de choses non positives, euh le contraire de positif.
53. M. Ah, c'est quoi le contraire de positif ?
54. Paul. Négatif !
55. Bingo. Donc il y a trop de choses positives et pas assez de choses négatives.

56. Paul. Des fois dans les histoires il faut des choses négatives : on peut trouver des histoires qui commencent mal mais qui finissent bien.
57. M. Et ça, ça ne peut pas se passer dans la réalité à ton avis ?
58. Paul.
59. Si !

Autre groupe

60. Corentin. C'est quand qu'on change de place ?
61. M. Ce n'est pas le moment Corentin.
62. Yanis. Ben le stéréotype il peut être vrai comme pas vrai.
63. Élise. Oui mais là on cherche comment le reconnaitre.
64. M. Exactement. Alors Élise tu as écrit « savoir si l'auteur pense du bien de ce qu'il dit ».
65. Élise. Ensuite, il faut trouver ce que pense vraiment l'auteur. Ensuite, il faut essayer de reconnaitre un stéréotype quand on lit un livre.
66. M. Mais comment on fait pour le reconnaitre, Maxime ?
67. Maxime. On voit si on dit du bien ou du mal.
68. M. Tout à fait, très bien, je repasse.

Autre groupe

69. Thaïs. Ben nous on a trouvé que ce qu'elle disait des fois c'était vrai et des fois c'était faux.
70. M. C'est-à-dire des fois « faux » ?
71. Thaïs. Des fois Selma Lagerlöf elle ne dit pas tellement la vérité.
72. Valentin. Elle invente, elle fait les contes fantastiques.
73. Julia. Et surtout, elle fait un peuple parfait.
74. M. Souvenez-vous, une fois on en avait parlé, on s'était dit est-ce que Selma Lagerlöf elle parle d'un Suédois en particulier.
75. Les autres. Non, de tous les Suédois, de tout son pays, de tout son peuple.
76. M. Est-ce que cela aide à trouver un stéréotype ça ?
77. Les élèves. Oui.
78. M. Comment vous pouvez me formuler cette idée.
79. Les élèves. Ben c'est parce que tout le monde ne peut pas être parfait.
80. Valentin. Elle représente son peuple en « tout ».

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

81. M. Est-ce qu'elle parle d'une personne en particulier ?
82. Les élèves. Non, de tout un peuple.
83. M. Donc elle parle d'une généralité.
84. M. Tout le monde comprend ça ?
85. Les élèves. Oui !

Remontée

86. M. Quelle était la consigne, Justine ?
87. Justine. Il fallait dire comment trouver un stéréotype.
88. M. Oui ce n'est pas évident ce que je vous ai demandé. Alors quelles sont les idées ?
89. Justine. Est-ce que c'est réel ?
90. M. Les autres, vous êtes d'accord ?
91. Les élèves. Oui.
92. Thaïs. Aussi, il faut voir si l'auteur donne beaucoup de qualités.
93. M. Très bien.
94. Thaïs. Aussi, un stéréotype c'est pas forcément la réalité.
95. M. Alors attends Thaïs, chacun son tour.
96. Élise. Savoir de quand date la vision et voir si elle est terminée ou datée.
97. M. Effectivement, peut-être que à l'époque ça correspondait à une certaine réalité mais que ce n'est plus le cas aujourd'hui.
98. M. Allez il y a en a que j'entends pas du tout.
99. Yanis. Elle parle de tout le peuple.
100. M. Oui c'est-à-dire ?
101. Valentin. Elle parle d'une généralité.
102. M. C'est-à-dire…
103. Les élèves. De tout son peuple.
104. M. Oui c'est-à-dire, fais-moi des phrases Valentin, donne-moi des exemples.
105. Valentin. Ben quand elle dit que le peuple est travailleur.
106. M. Est-ce qu'à ce moment-là, elle parle d'une personne en particulier ?
107. Les autres. Non.
108. M. Pourquoi ça, ça peut-être un stéréotype ? Je vous avais donné un exemple ici, vous vous en souvenez ?
109. Justine. Vous aviez dit que toute la classe était sage mais en fait ce n'est pas vrai.

110. M. Oui, vous vous souvenez de l'exemple ? Je vous avais dit que ma classe était hyper sage et Sacha m'avait dit que c'était un stéréotype. Pourquoi ? Parce que toute la classe n'est pas sage.

111. M. Bien, quoi d'autre ?

112. Anaïs. Elle dit tellement de choses positives qu'on ne sait plus si c'est vrai.

113. M. Les autres, vous voyez ce qu'elle veut dire ?

114. Les élèves. Non.

115. Ambre. Ben elle dit tellement de choses qu'on sait plus à force si c'est vrai.

116. M. C'est vrai qu'on se dit « toutes ces bonnes choses, ça peut pas exister un pays comme ça ! »

117. Alex. Aucun pays n'est parfait.

118. Sacha. Rien n'est parfait.

119. M. Quoi d'autre ?

120. Julia. Tous les enfants sont sages.

121. Ambre. Ça on peut le mettre dans « quand elle parle de son peuple en généralité ».

122. M. Effectivement, soit elle parle de tous les hommes, soit de toutes les femmes, soit de tous les enfants.

123. Valentin. Ou de tout le peuple entier.

124. Alex. Oui c'est ça, chacun son travail, chacun ses habitudes.

125. M. Qui me dit ça autrement ? Il me dit que les femmes ont un travail précis, les hommes aussi et les enfants aussi ?

126. Julia. Pour les hommes ça se passe plutôt à l'extérieur, pour les femmes à l'intérieur avec le ménage.

127. M. Comment on pourrait mettre ça ?

128. Paul. Il y a différents travaux.

129. M. Donc, on pourrait mettre que les tâches sont bien précises.

130. Ambre. On ne peut pas faire ce que l'on veut : elle veut dire que les hommes ils font ça, les femmes ça, les enfants ils font ça et puis c'est tout.

131. M. D'autres idées encore, Élise ?

132. Élise. Savoir si l'auteur pense du bien ou du mal.

133. M. S'il pense du bien, on peut se dire quoi ?

134. Les élèves. Que c'est un stéréotype.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

135. M. Et s'il pense du mal ? Imaginez un livre de la Suède où l'auteur il dit que du mal.
136. Justine. C'est peut-être un stéréotype.
137. M. Pourquoi ?
138. Emmanuel. Parce que ce n'est pas forcément vrai.
139. M. Alors, question : est-ce que le stéréotype c'est uniquement lorsque l'on montre que des qualités ?
140. Estéban. Non, ça peut être aussi des défauts.
141. M. Eh oui, les qualités ça vaut ici pour Selma Lagerlöf mais si on lit un autre livre, peut-être que l'auteur dira du mal. Ok, attention, ça peut être dans l'autre sens aussi.
142. Justine. Aussi, Selma Lagerlöf dit tellement de choses vraies qu'on ne peut pas rajouter d'informations.
143. Ambre. Oui, elle dit plein de choses.
144. M. Oui, ça reprend ça ici. On a une impression de trop en fait, c'est ça Justine ? Oui, encore des idées.
145. Justine. Elle ne dit que des choses positives.
146. M. Oui, on l'a dit.
147. Vanina. Quand c'est cliché.
148. M. Oui, tout simplement, comment faire pour identifier un stéréotype lorsque l'on trouve que c'est cliché.
149. M. C'est très bien tout ça. Si on montre ça à une classe avant une lecture, je pense que ça peut bien les aider à ne pas tomber dans le piège du stéréotype.
150. Ambre. On va les montrer aux CM2 ?
151. M. Non, je crois qu'ils ne travaillent pas dessus en ce moment mais on va bien la garder au chaud. Vous êtes très fort.
152. Les autres. Comme d'habitude.
153. M. Bien, maintenant on va passer aux choses sérieuses. Vous vous souvenez la dernière fois, on s'était dit « comment vérifier si ce que dit Selma Lagerlöf est vrai ? » Comment vérifier si c'est comme ça aujourd'hui en Suède ?
154. Emmanuel. On avait dit qu'on allait faire un voyage en Suède.
155. M. Oui, bon je suis allée voir le secrétariat, c'était un peu juste, donc on n'ira pas en Suède.
156. Les élèves. Ohhhhhhhhh !

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

157. M. Alors, comment on va faire ?
158. Ambre. Aller sur internet…
159. Justine. Recevoir des cartes postales…
160. Oui, engager une correspondance…
161. Mathys. Y aller en vacances…
162. M. Et surtout, quelle est notre première richesse à nous ? Avant l'imagination, qu'est-ce qu'on a besoin ?
163. Valentin. Les livres !
164. M. Merci Valentin !
165. M. J'ai bien travaillé pour vous, j'ai récupérer des livres pour nous documenter sur la Suède.
166. Ambre. Mais à tous les coups maitresse, c'est encore des stéréotypes.
167. M. J'ai travaillé sur deux livres : la Suède et les suédois et portrait de la Suède. A priori, là, ce n'est pas stéréotypée, c'est une brochure qui explique tout ce qu'il y a dans la Suède : économie, école, innovation, les saisons, le travail, la culture…. J'ai sélectionné des articles qui vont permettre de voir si le stéréotype de Selma Lagerlöf était vrai ou pas. J'ai trouvé 2 articles sur les Lapons. On va voir si ce que disait Selma Lagerlöf était vrai ou pas. Ensuite, un document sur le mode de vie des Suédois, où ils vivent comment…
168. Les élèves. Sur ce qu'ils mangent aussi ?
169. M. Non, est- ce que Selma Lagerlöf nous parle de ce que mangent les Suédois ?
170. Les élèves. NON !
171. M. Donc moi je me suis attardée à ce que disait Selma Lagerlöf.
172. M. Ensuite j'ai trouvé sur un article sur la nature, quel rapport ils ont avec la nature.
173. Ambre. Ils pêchent, ils chassent.
174. M. Effectivement, on va voir si ce que nous disait Selma Lagerlöf est vrai.
175. M. Un article sur l'industrie : est-ce que Selma Lagerlöf elle en parlait.
176. Ambre. Elle en parlait avec les allumettes.
177. M. On va voir s'il y a d'autres choses que des allumettes en Suède.
178. M. Ensuite, certains vont lire une présentation sur une famille typique suédoise : ce qu'ils font, leur voiture, s'ils ont des animaux de compagnie.
179. M. Enfin, un article sur les hommes et les femmes. Chez Selma Lagerlöf, qui semblait être supérieur ?

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

180. Les élèves. Les hommes.

181. M. On va voir si c'est toujours vrai aujourd'hui. Voilà votre travail : je vous ai préparé une petite grille avec 2 colonnes : dans celle de gauche, le stéréotype présenté par Selma Lagerlöf. Si vous avez l'article sur l'homme et la femme, vous allez devoir me dire comment Selma Lagerlöf les représentaient. Ensuite, vous allez devoir lire cet article et vous allez devoir me dire quelle est la réalité de la Suède aujourd'hui, si ça a changé.

182. M. Vous allez travailler par 4. (*répartition des articles*).

Groupes

183. M. Vous commencez par remplir la vision de Selma Lagerlöf, puis vous lisez et ensuite vous remplissez votre 2e colonne.

184. Production des élèves (grille remplie)

Remontée :

185. M. Alors, on va d'abord parler de l'article sur le mode de vie des Suédois. Qu'est-ce qu'elle nous disait Selma Lagerlöf ?

186. Justine. Que les gens habitaient dans les bois, c'était une région très agricole. Les hommes pêchaient, coupaient du bois et étaient fermiers.

187. M. Vous voulez rajouter des choses ?

188. Les élèves. Ils étaient proches de la nature.

189. M. Oui très bien. Je vais vous lire quelques extraits des documents du groupe d'Alia, Justine, Paul.

190. (*Lecture*) Alors Alia, qu'avez-vous trouvé ?

191. Alia. Aujourd'hui, ils vivent en ville mais se baladent dans les bois les week-ends ou pendant les vacances.

192. M. Est-ce que ça a changé ? Qu'est-ce qui se passait du temps de Selma Lagerlöf ?

193. Justine. Avant, ils vivaient dans les bois, dans les campagnes.

194. M. Eh oui, ils vivaient dans des régions rurales, en tout cas c'est ce que nous dit Selma Lagerlöf. Quoi d'autre ?

195. Justine. Ils sont campagnards.

196. M. Vous êtes d'accord les autres ?

197. Ambre. Bon ils ont encore « l'esprit » campagnard.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

198. M. Ça veut dire quoi ?

199. Ambre. Si on leur demander l'endroit parfait ils disent la forêt.

200. M. Donc même s'ils habitent en ville ils ont encore le cœur à la campagne.

201. M. Est-ce que c'était un stéréotype ce que nous disait Selma Lagerlöf ?

202. Les élèves. Oui !

203. M. Mais il faut faire attention à quoi ?

204. Les élèves. Que c'est daté.

205. M. Donc peut-être qu'à l'époque, beaucoup de gens habitaient à la campagne. Alors autre groupe sur la nature.

206. Justine. Nous, oui. Le titre c'est l'amour de la nature. Selma Lagerlöf nous disait que les gens ils nettoyaient la nature, ils y faisaient attention. Et dans la réalité c'est vrai. On nous dit dans le texte qu'ils ont fait un plan environnemental pour que les générations futures puissent profiter du luxe naturel de la forêt.

207. M. Alors, vous vous souvenez quand Selma Lagerlöf parlait des enfants qui reboisaient une forêt ? Pourquoi les enfants faisaient ça ?

208. Anaïs. Pour les générations futures.

209. Ambre. Pour leur laisser une belle terre.

210. M. Dans le texte de J. et A., est-ce qu'il y a 20 ans ils faisaient attention à la nature ?

211. Les élèves. Non.

212. Justine. Avant il y avait des animaux, des végétaux qui disparaissaient.

213. Anaïs. Ils se sont engagés dans un plan environnemental.

214. M. C'est quoi ça ?

215. Anaïs. Pour faire attention à la nature.

216. Justine. Ils ont essayé de transformer la nature, de remettre des arbres en place, de remettre la nature comme elle était avant.

217. M. Conclusion : est-ce que ce que nous disait Selma Lagerlöf était un stéréotype sur ça ?

218. Les élèves. Non.

219. M. Pas vraiment, elle avait raison. Le peuple suédois en général a toujours fait attention à la nature. Pourquoi ? parce que plus de 70% de la Suède est entourée de forêt.

Bien maintenant, on va parler de la famille : quelle était la vision de Selma Lagerlöf sur la famille ?

220. Estéban. Elle la représentait comme parfaite.

221. Emmanuel. Elle la représentait comme très travailleuse.

222. M. Quelle est la réalité ?

223. Ambre. C'est vrai qu'ils sont travailleurs, ils gagnent beaucoup d'argent.

224. Oui, bon en Suède c'est un salaire moyen mais ça vous semble être beaucoup. Quoi d'autre ?

225. Emmanuel. Ils ne sont pas forcément parfaits, ils sont à 2 doigts d'être parfaits.

226. Emmanuel. Est-ce qu'on peut dire que ce texte est un tout petit peu stéréotypé ?

227. Les autres. Oui !

228. Estéban. Aussi avant la femme travaillait dans la maison et nettoyait les carreaux et maintenant elle travaille dans l'usine.

229. Ambre. Non, elle travaille dans un bureau.

230. M. Est-ce que ça a changé ça ?

231. Les élèves. Ben oui !

232. M. Quoi d'autre aussi ?

233. Alex. Avant aussi c'était la femme qui faisait tout et maintenant il y a le partage des tâches

234. Ambre. Aussi, ils ont la voiture.

235. M. Oui ça c'est normal. Au niveau des enfants, qu'est-ce qui a changé ?

236. Ambre. Ils se partagent la garde des enfants.

237. M. Avec Selma Lagerlöf, qui s'occupait des enfants ?

238. Les élèves. La mère.

239. M. Et maintenant ?

240. Les élèves. Ils se partagent.

241. M. Et le père qu'est-ce qu'il a fait ?

242. Ambre. Il a posé un congé parental, il prend des jours pour s'occuper de son enfant. Maitresse, avant l'homme tant que la femme s'occupait des enfants, lui il s'en fichait !

243. M. Très bien, allez on continue. On va parler des hommes et des femmes maintenant. Est-ce que c'est toujours vrai ce que Selma Lagerlöf disait ?

244. Thaïs. Non, maintenant, les hommes ils peuvent travailler à l'intérieur.

245. Julia. Les hommes et femmes sont égaux, les femmes ont eu le droit de vote en 1921.

246. M. Par rapport à nous c'est avant ou après à votre avis ?

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

247. Les élèves. C'est après !!!

248. M. Eh bien non, c'était avant nous !

249. Valentin. Aussi, les hommes et les femmes doivent se partager les charges financières.

250. M. Avec vos propres mots ça veut dire quoi ?

251. Ambre. Ça veut dire que ce sont les deux qui payent le loyer, les impôts.

252. M. Est-ce que c'était le cas avant ? Pourquoi ?

253. Élise. Non car les femmes ne gagnaient rien car elles étaient à la maison

254. M. Attention, c'était la vision de Selma Lagerlöf, ça ne veut pas dire que c'était le cas partout…

255. Thaïs. Aussi, dans le taux d'activités des femmes, elles travaillent beaucoup.

256. M. Par rapport au reste du monde, ce sont les Suédoises qui travaillent le plus. Bien loin des clichés de Selma Lagerlöf, les femmes suédoises sont celles qui travaillent le plus au monde. Elles travaillent plus que les femmes en France !

257. Étonnement.

258. Sacha. Ils disent que les gens sont pas riches là-bas et qu'il y a des gens qui ont des origines et qui sont riches.

259. M. Oui, mais pas trop de rapport avec ce que l'on dit Sacha. Allez, on passe chez les Lapons. Qu'est-ce qu'elle disait Selma Lagerlöf sur les Lapons ?

260. Élise. Elle les représentait comme nomades, ils pêchent, chassent cueillent et habitent en Laponie.

261. Corentin. Dans le texte, les Lapons on les appelle les Sames.

262. Élise. Maintenant, ils sont sédentaires, ils sont fixes comme nous.

263. Yanis. Aussi, ils sont encore pêcheurs, chasseurs, cueilleurs.

264. Élise. Non encore un peu mais pas tous. Ils font de l'élevage de rennes.

265. Yanis. Avec des hélicoptères et des motos.

266. M. Ça veut dire quoi, que maintenant ils sont ?

267. Élise. Modernes. Ils suivent la mode.

268. M. La grande différence avec les rennes, est-ce que sous Selma Lagerlöf ils faisaient déjà de l'élevage ?

269. Les élèves. Oui.

270. Ambre. Enfin, ils les domestiquaient.

271. Élise. Avant, ils les suivaient en ski et maintenant en moto, avec des hélicoptères.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

272. M. Est-ce que la vision de Selma Lagerlöf est stéréotypée ?

273. Les élèves. Oui, un petit peu.

274. M. Mais il faut faire attention à quoi ?

275. Élise. Que c'était il y a longtemps, c'est peut-être daté.

276. M. Très bien, vous êtes très forts.

277. M. J'ai prévu de vous montrer un livre sur la Suède. Je vais vous montrer quelques images et on va essayer de tirer quelques conclusions de ce livre. Regardez « paradis sur la Baltique ». Ça vous donne envie ? C'est où la mer baltique ? *Je leur montre sur une carte.*

Visionnage du livre

278. M. Question : qu'est-ce que vous pouvez me dire sur ce livre ?

279. Les élèves. Il est magnifique, c'est le paradis, il y a beaucoup d'eau.

280. M. Je vous demande de réfléchir.

281. Alex. Il y a beaucoup d'agriculture.

282. Les élèves. De pêche !

283. Les élèves. De mer !

284. Anaïs. Beaucoup de paysages sauvages…

285. Les élèves. Beaucoup d'archipels…

286. Les élèves. Ça doit être des paysages de Suède et les gens sont de Suédois, ils doivent être proches de la Suède.

287. M. Je vous demande de réfléchir !

288. Justine. Ben quand tout à l'heure on nous disait que les gens habitaient en ville, on voit que ce n'est pas trop vrai…C'est plutôt des petits villages.

289. M. Comment il s'appelle ce livre ?

290. Les élèves. Paradis sur la baltique.

291. M. Qu'est-ce que vous pouvez nous dire sur le titre ?

292. Les élèves. Ça doit être un peu le paradis.

293. M. Est-ce que à votre avis c'est vrai ?

294. Estéban. Oui !

295. Ambre. Vu les images oui !

296. M. Là vous me dites ce que vous voyez, moi je veux que vous réfléchissiez !

297. Justine. Là c'est peut-être un stéréotype ???

298. Les élèves. OUIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIII.

299. M. Pourquoi ça peut-être un stéréotype ?

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

300. Ambre. Parce qu'ils mettent tout ce qui est beau en fait.

301. M. On n'a pas envie d'y aller en Suède là ?

302. Les élèves. Ah si !

303. M. Si on vous montrait des poubelles, des écoles en mauvais état, des barres d'HLM on aurait envie d'y aller ?

304. Les élèves. Aussi dans les images, tu nous as montré des petits villages.

305. M. Pourquoi c'est stéréotypé ça ?

306. Les élèves. Car on a vu qu'ils habitaient en ville !

307. M. Vous êtes terribles, on parle du stéréotype il y a 10 minutes, comment le dépasser et là je vous montre un livre, « ah oui c'est trop beau, c'est parfait… » Vous êtes terribles !!!! C'est quoi la conclusion ?

308. Les élèves. Il y a des choses réelles et des choses non réelles

309. M. Et que le stéréotype peut-être…….

310. Les élèves. PARTOUT.

311. M. Je ne vous dis pas que ça, ça n'existe pas mais qu'il n'y a pas que ça !

312. M. Bien, pour terminer, imaginez que Nils survole la Suède aujourd'hui. Qu'est-ce qu'il se passe, que va-t-il voir ?

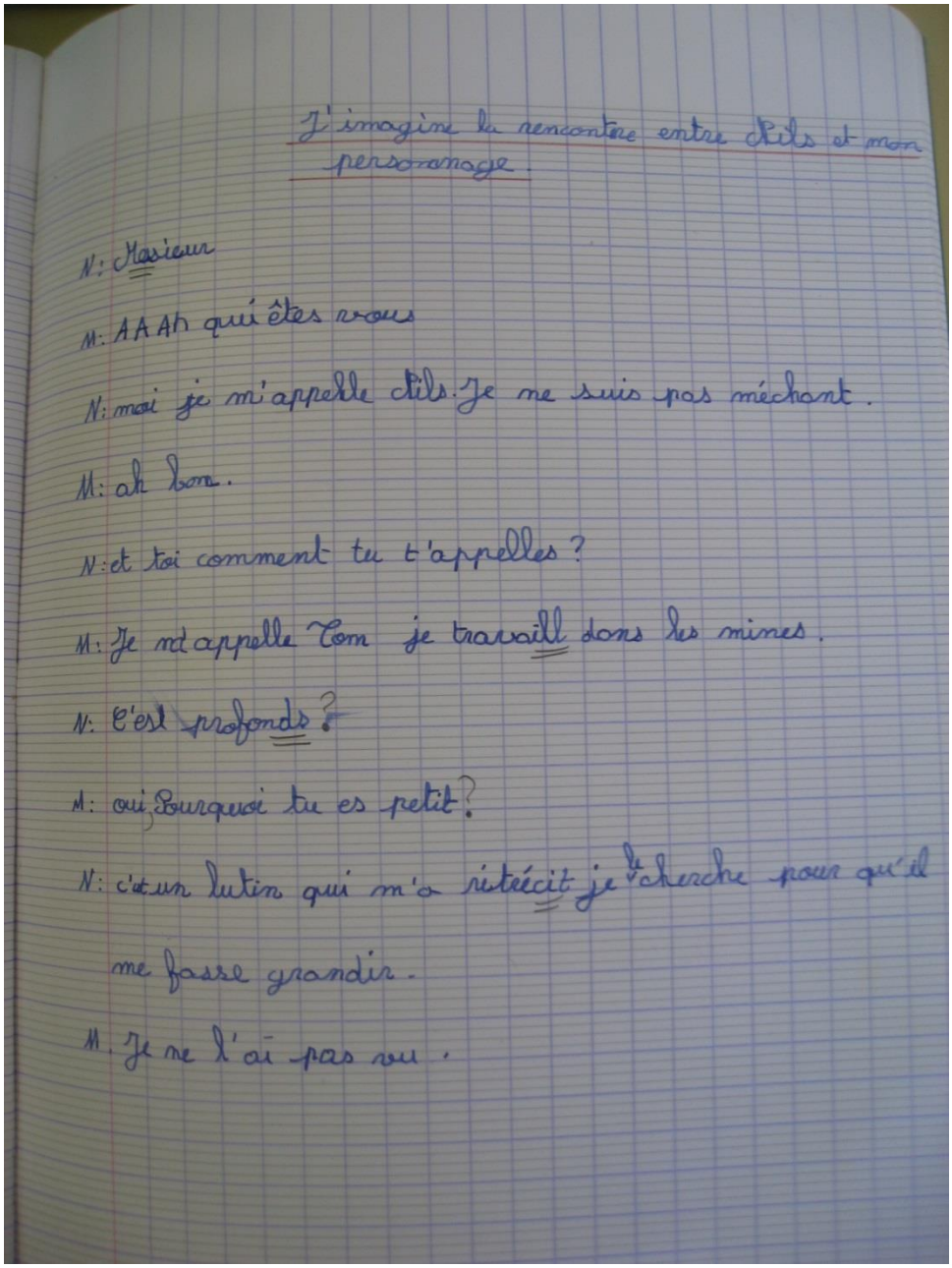
Bien fermez vos yeux. Vous êtes Nils. Vous êtes sur Martin, le dos du jars et vous survolez la Suède aujourd'hui. Pas la Suède d'il y a 100 ans. Et vous allez m'écrire ce que Nils voit.

SONNERIE

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 25 :

Productions finales de la séquence[655]



J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage.

N: Monsieur

M: AAAh qui êtes vous

N: moi je m'appelle Nils. Je ne suis pas méchant.

M: ah bon.

N: et toi comment tu t'appelles ?

M: Je m'appelle Tom je travaill dans les mines.

N: C'est profonds ?

M: oui. Pourquoi tu es petit ?

N: c'est un lutin qui m'a rétrécit je le cherche pour qu'il me fasse grandir.

M. Je ne l'ai pas vu.

Figure 51 Copie finale d'élève

[655] La totalité des travaux d'élèves ne figure pas en annexe.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Nils - Bonjour monsieur !

? - (j'ai dû entendre des voix, je vais peut-être voir derrière moi on ne sait jamais !)

? A.h.h.h !!!

Nils Ah.h.h !!!

? Ah.h.h !!!

Nils N'aies pas peur ! Je ne suis pas méchant !

Je vais tout éxpliquer !

? Ah ! Je comprends mieux !

? Comment tu t'appelles ?

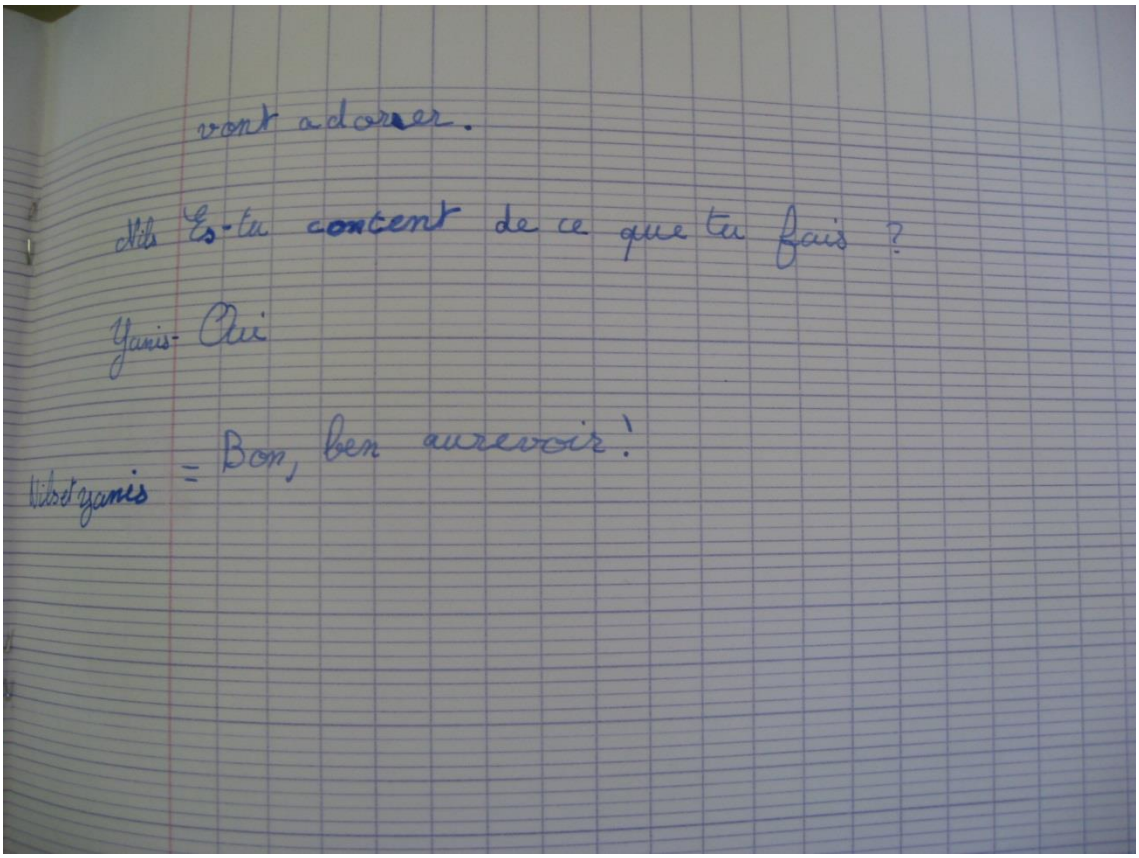
Nils Je m'appele Nils ! Et toi ?

? Je m'appele Yanis !

Nils - Pour quoi travailles tu ?

Yanis - Pour Notre pays ! Et pour un futur que nos enfants

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



vont adorer.

Nils Es-tu content de ce que tu fais ?

Yanis- Oui

Nils et Yanis = Bon, ben aurevoir !

Figure 52 Copie finale d'élève

J'imagine la rencontre entre Nils et mes parents

Il se sont rencontrés lorsque une dame allait chercher son courrier. Elle a vu Nils qui dormait dans sa boîte aux lettres. Nils se réveille tout surpris et dit :

« Oh, bonjour Madame n'ayez pas peur je suis un gentil lutin.

-Que faites vous là ?

-Je me suis réfugié ici parce que j'avais froid.

-Qui êtes vous ?

-Je suis Lucil » dit lulu.

-Ah bon, qu'est ce que vous faîtes comme travail ?

-Je fais le ménage chez moi.

-Et votre mari travaille t-il ?

-Oui il travaille dans les mines et mes enfants sont à l'école

-Au revoir madame Lucil et bon courage ».

Figure 53 Copie finale d'élève

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage

Nils rentre dans une maison et il aperçoit une femme qui fait le ménage.

Nils dit: "que faites-vous?

Et la dame s'écria: "aaah! m... mais... tu est un lutin"?.

_ Oui, répond Nils qu'est-ce que tu fais?

_ Le ménage. On s'est pas encore présenté. Bon. Moi, je m'appelle Louise.

_ "Moi Nils, ravi de faire ta connaissance" qui t'a dit de faire le ménage?

_ Mon chef.

_ Ton chef! s'écrit Nils.

_ Pourquoi tu cries?

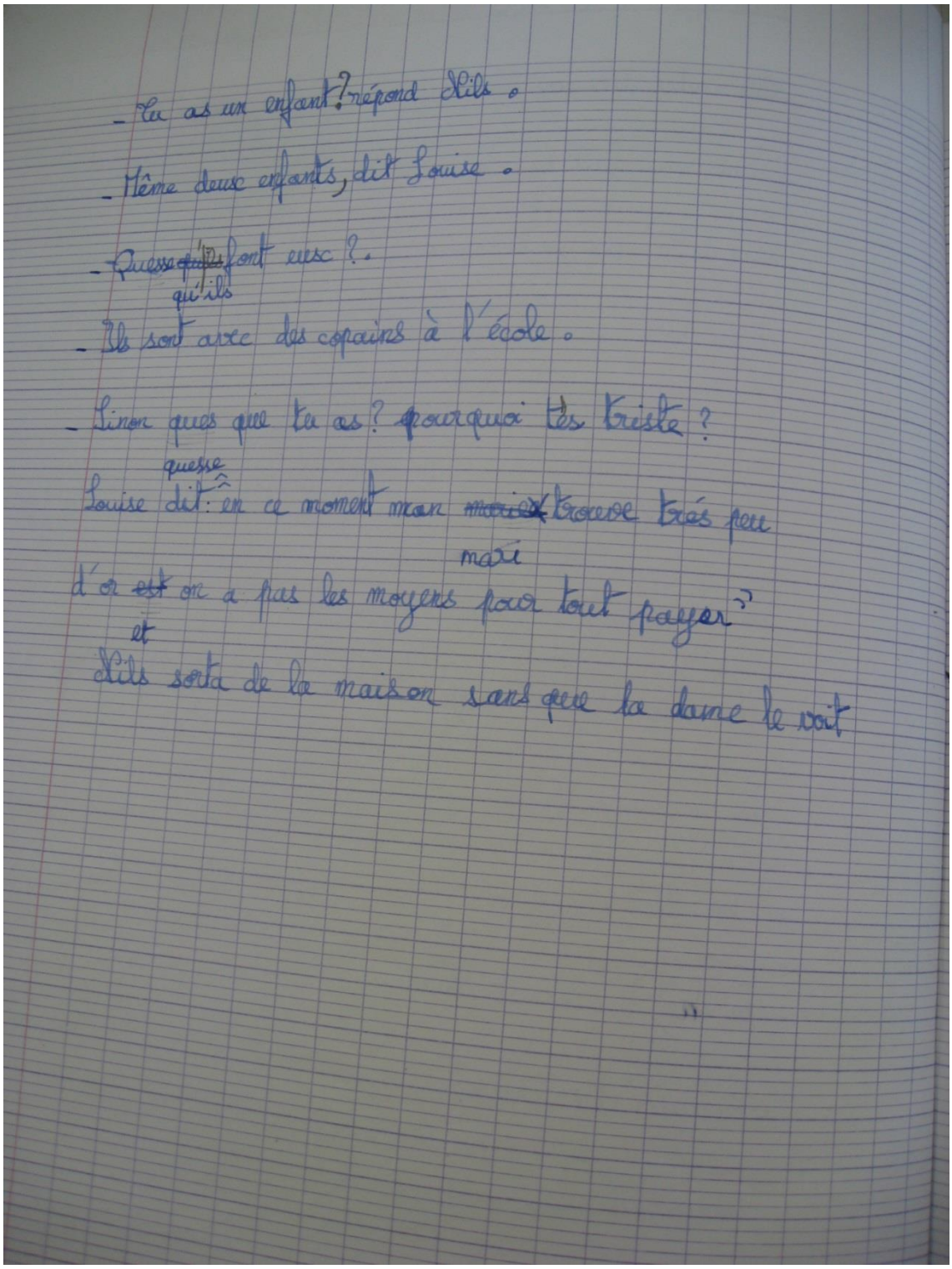
mais tu es ...

_ Louise répond: "oui je suis une femme de ménage".

Et Nils demande à Louise? "ton mari qu'est-ce qu'il fait"?.

Louise dit: il travaille dans la mine pour nous rapporter de l'or.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



– Tu as un enfant ? répond Nils.

– Même deux enfants, dit Louise.

– Quesse ~~qu'ils~~ qu'ils font eux ?.

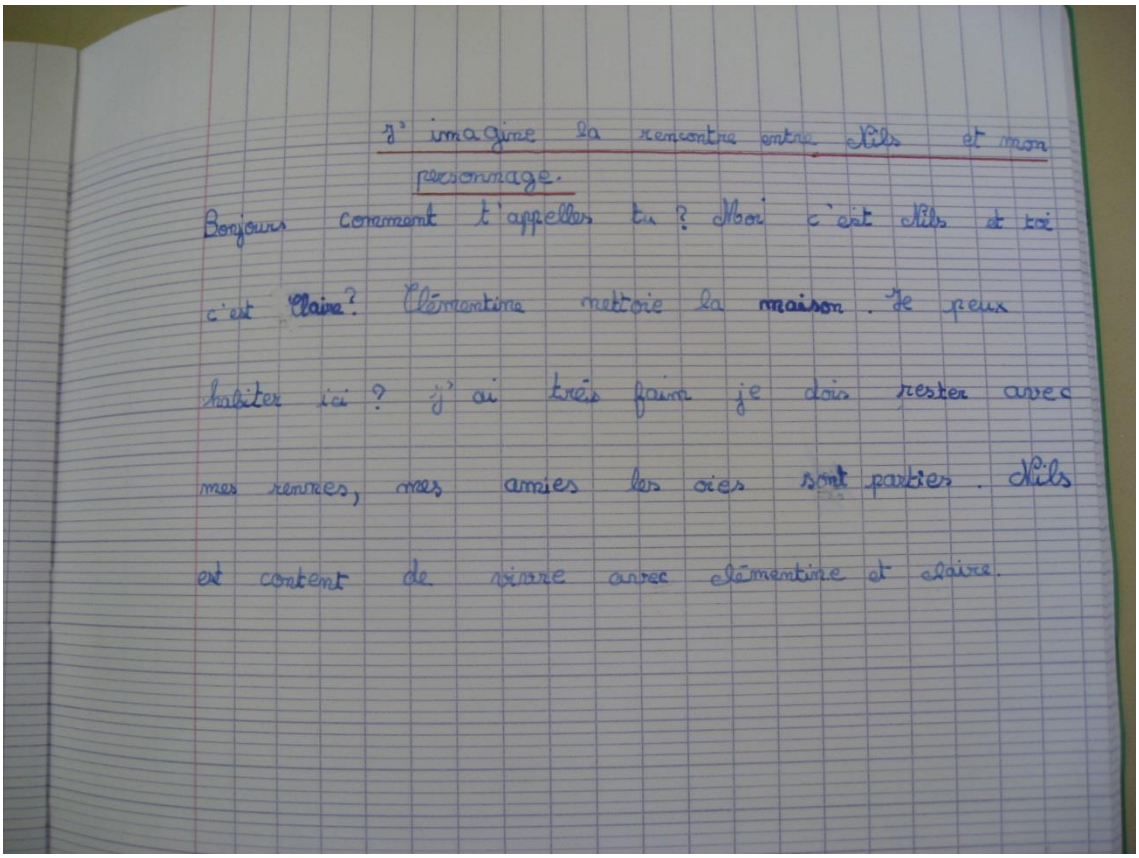
– Ils sont avec des copains à l'école.

– Sinon ques que tu as ? pourquoi tes triste ?

Louise dit quesse : en ce moment mon ~~mari~~ mari trouve très peu d'or ~~est~~ et on a pas les moyens pour tout payer.

Nils sorta de la maison sans que la dame le voit

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

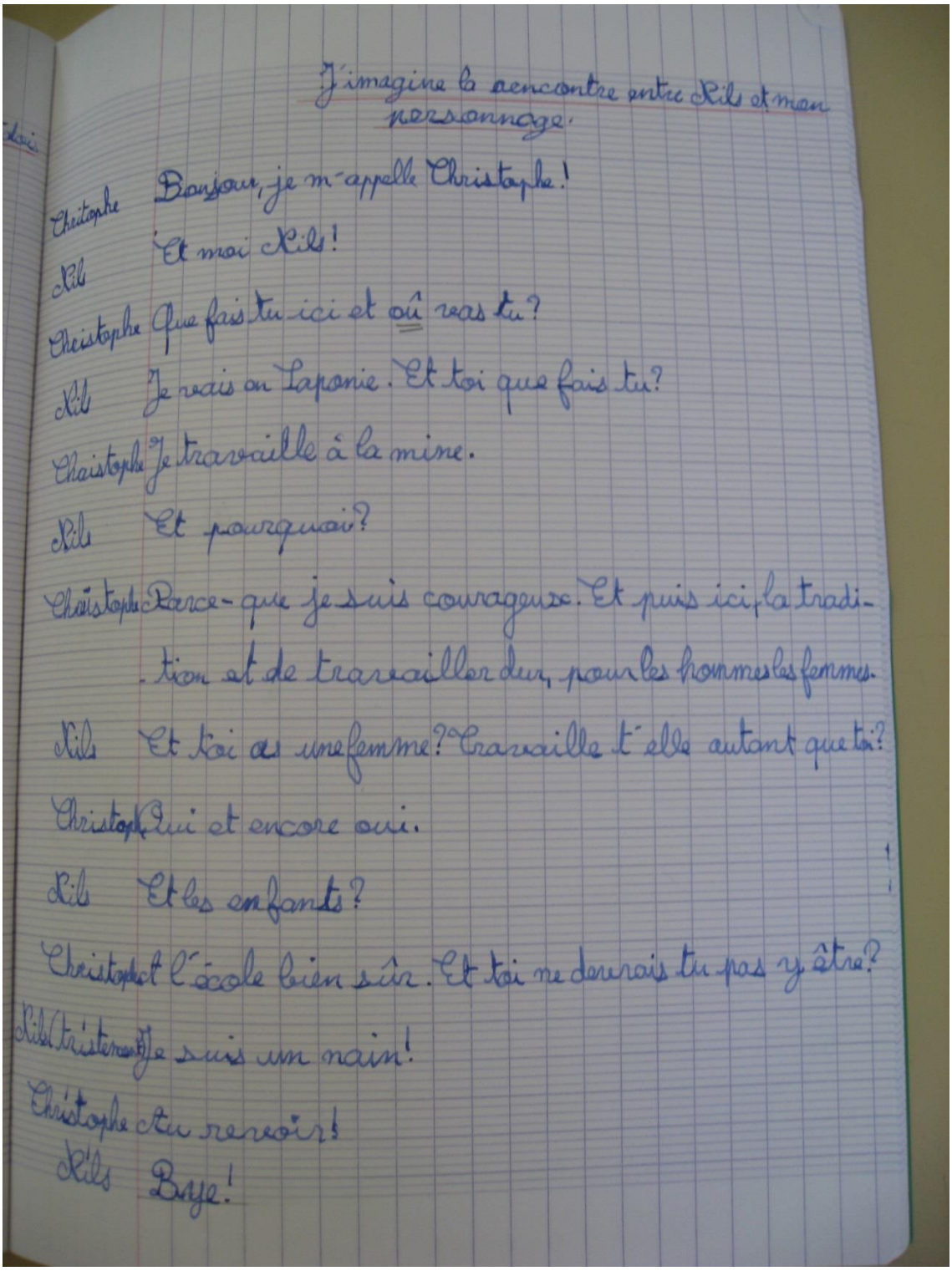


J' imagine la rencontre entre Nils et mon personnage.

Bonjour comment t'appelles tu ? Moi c'est Nils et toi c'est Claire ? Clémentine mettrie la maison . Je peux habiter ici ? j'ai très faim je dois rester avec mes rennes, mes amies les oies sont parties . Nils est content de vivre avec clémentine et claire.

Figure 55 Copie finale d'élève

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage.

Christophe Bonjour, je m'appelle Christophe!

Nils Et moi Nils!

Christophe Que fais tu ici et où vas tu?

Nils Je vais en Laponie. Et toi que fais tu?

Christophe Je travaille à la mine.

Nils Et pourquoi?

Christophe Parce-que je suis courageux. Et puis ici, la tradition est de travailler dur, pour les hommes les femmes.

Nils Et toi as une femme? Travaille t'elle autant que toi?

Christophe Oui et encore oui.

Nils Et les enfants?

Christophe L'école bien sûr. Et toi ne devrais tu pas y être?

Nils (triste) Je suis un nain!

Christophe Au revoir!

Nils Bye!

Figure 56 Copie finale d'élève

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage

- Bonjour je m'appelle Alia j'ai 31 ans.

Et toi comment tu t'appelles ?

- Nils

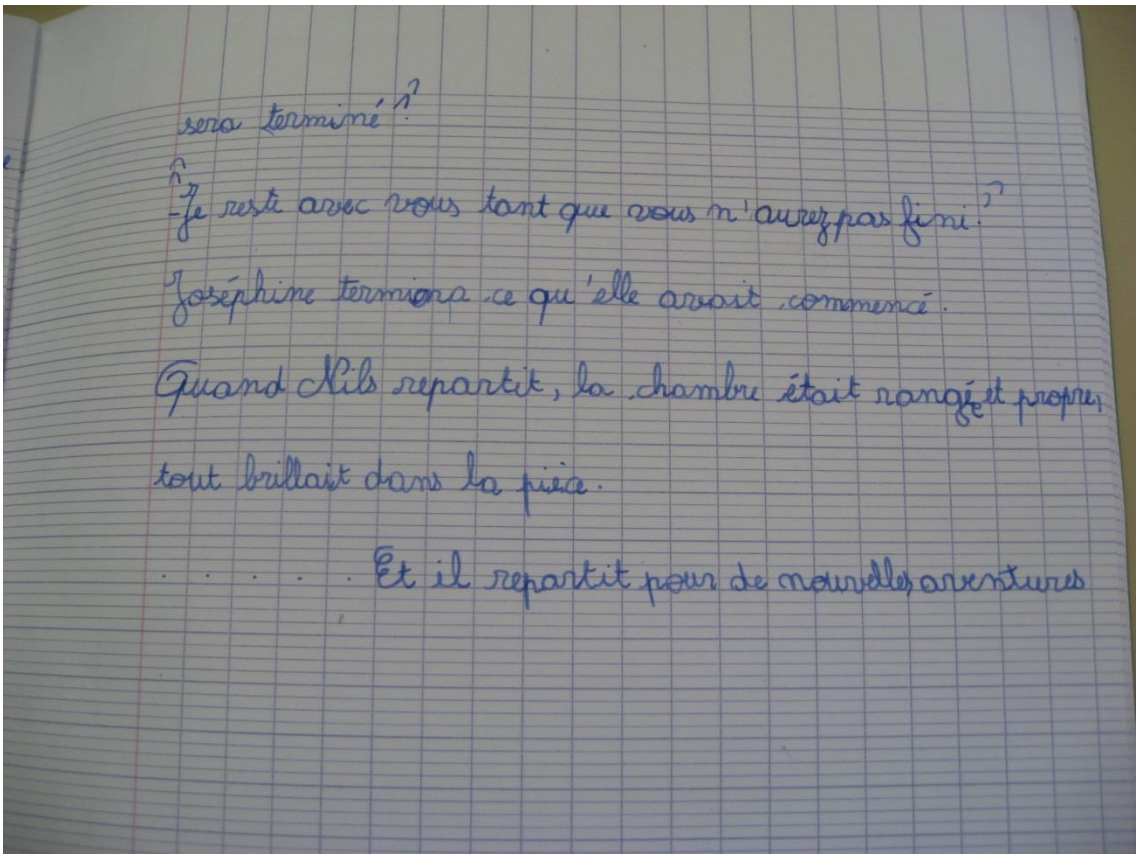
- Tu sais que tu es petit- ?

- Oui je sais ? Tu fais quoi comme travail ?

- Je fais le ménage et je nettoie les vitres.

- Ca doit être dur !! Est-ce que tu as un homme dans ta vie ?

- Non je n'ai pas d'homme dans ma vie.



sera terminé ?

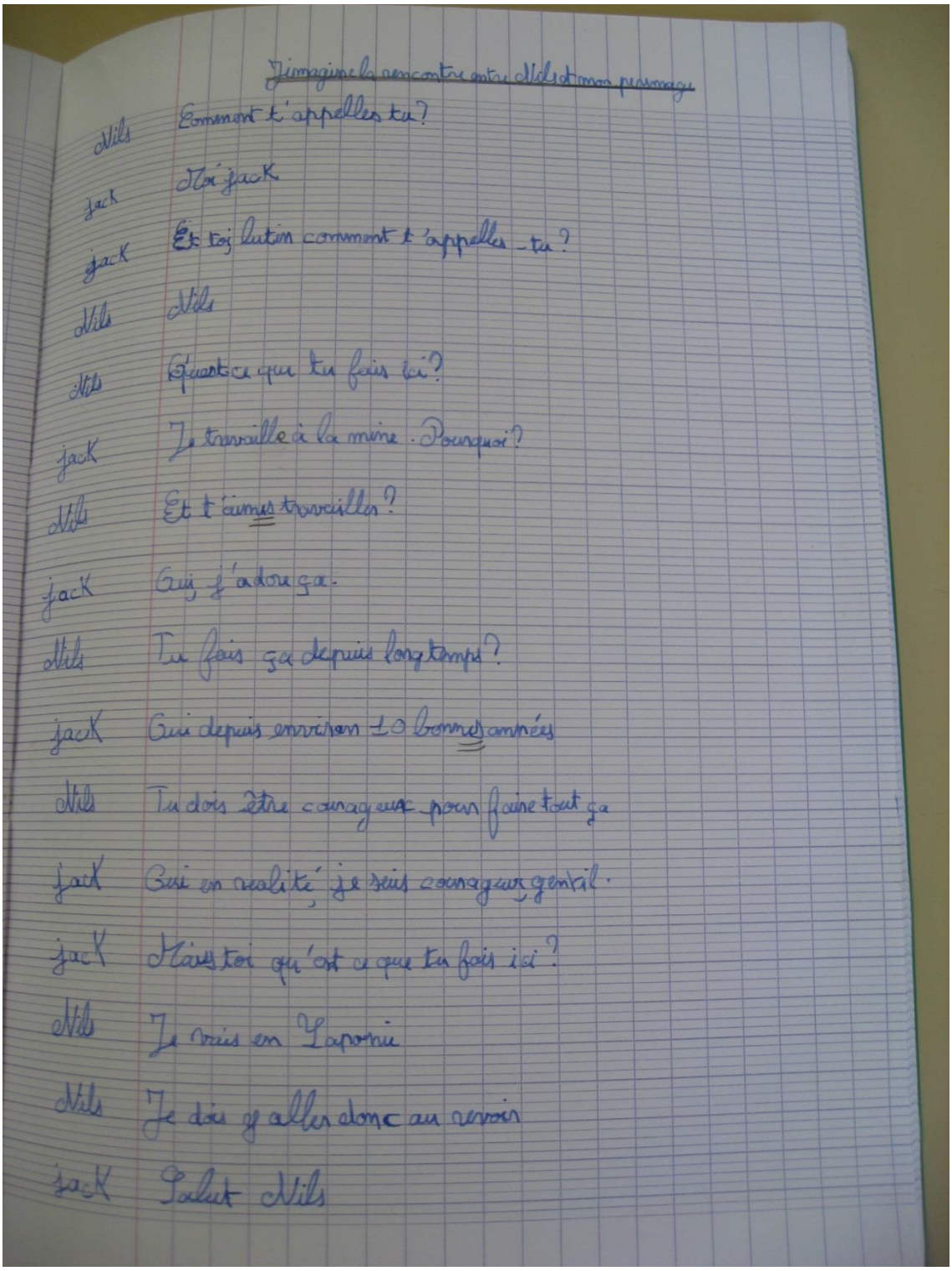
-Je reste avec vous tant que vous n'aurez pas fini.

Joséphine termina ce qu'elle avait commencé.

Quand Nils repartit, la chambre était rangé et propre, tout brillait dans la pièce.

. . . . . Et il repartit pour de nouvelles aventures

Figure 57 Copie finale d'élève



J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage

Nils Comment t'appelles tu?

Jack Moi Jack

Jack Et toi lutin comment t'appelles-tu?

Nils Nils

Nils Qu'est ce que tu fais ici?

Jack Je travaille à la mine. Pourquoi?

Nils Et t'aimes travailler?

Jack Oui j'adore ça.

Nils Tu fais ça depuis longtemps?

Jack Oui depuis environ 10 bonnes années

Nils Tu dois être courageux pour faire tout ça

Jack Oui en réalité je suis courageux, gentil.

Jack Mais toi qu'est ce que tu fais ici?

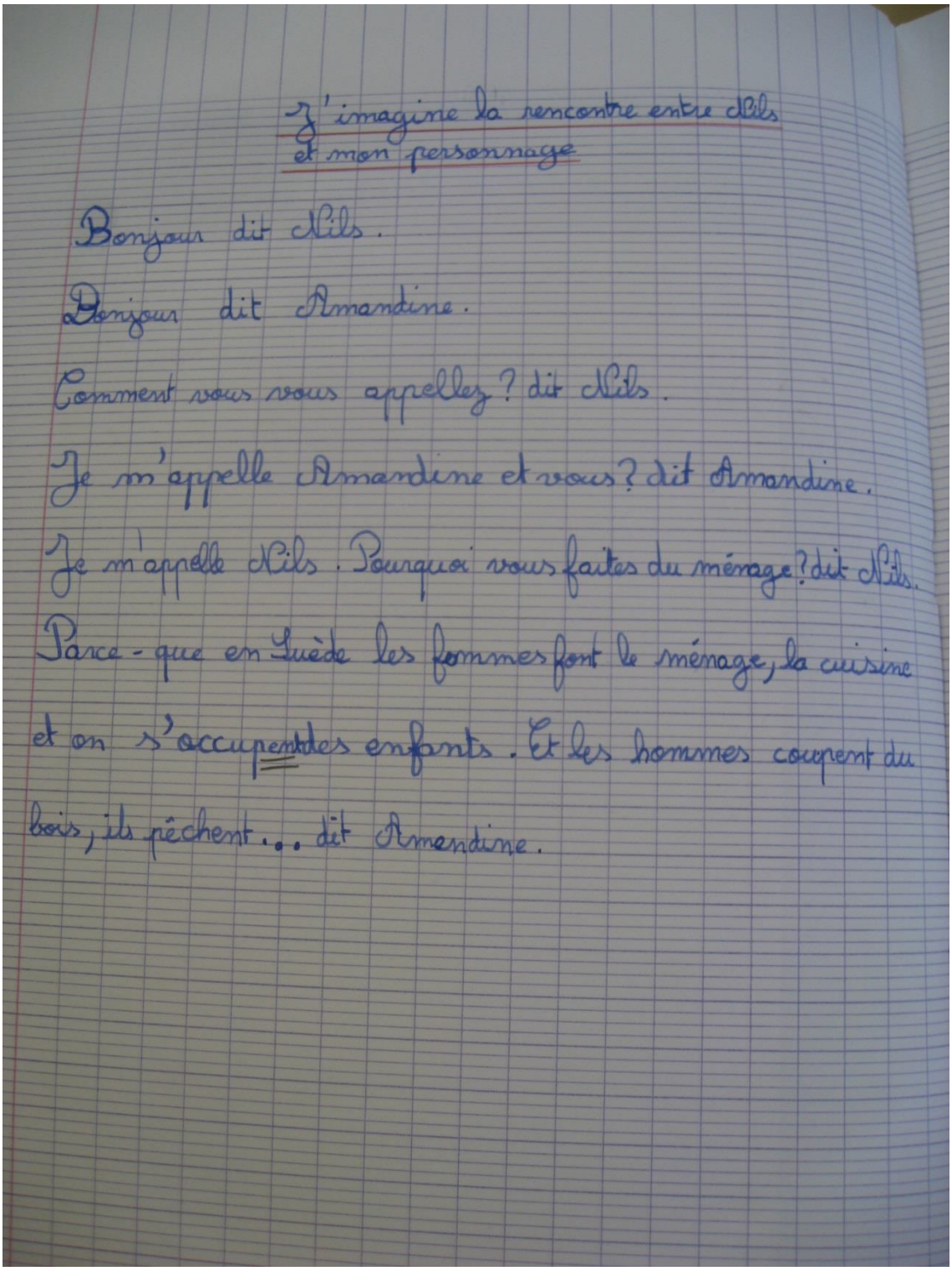
Nils Je vais en Laponie

Nils Je dois y aller donc au revoir

Jack Salut Nils

Figure 58 Copie finale d'élève

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage

Bonjour dit Nils.

Bonjour dit Amandine.

Comment vous vous appellez ? dit Nils.

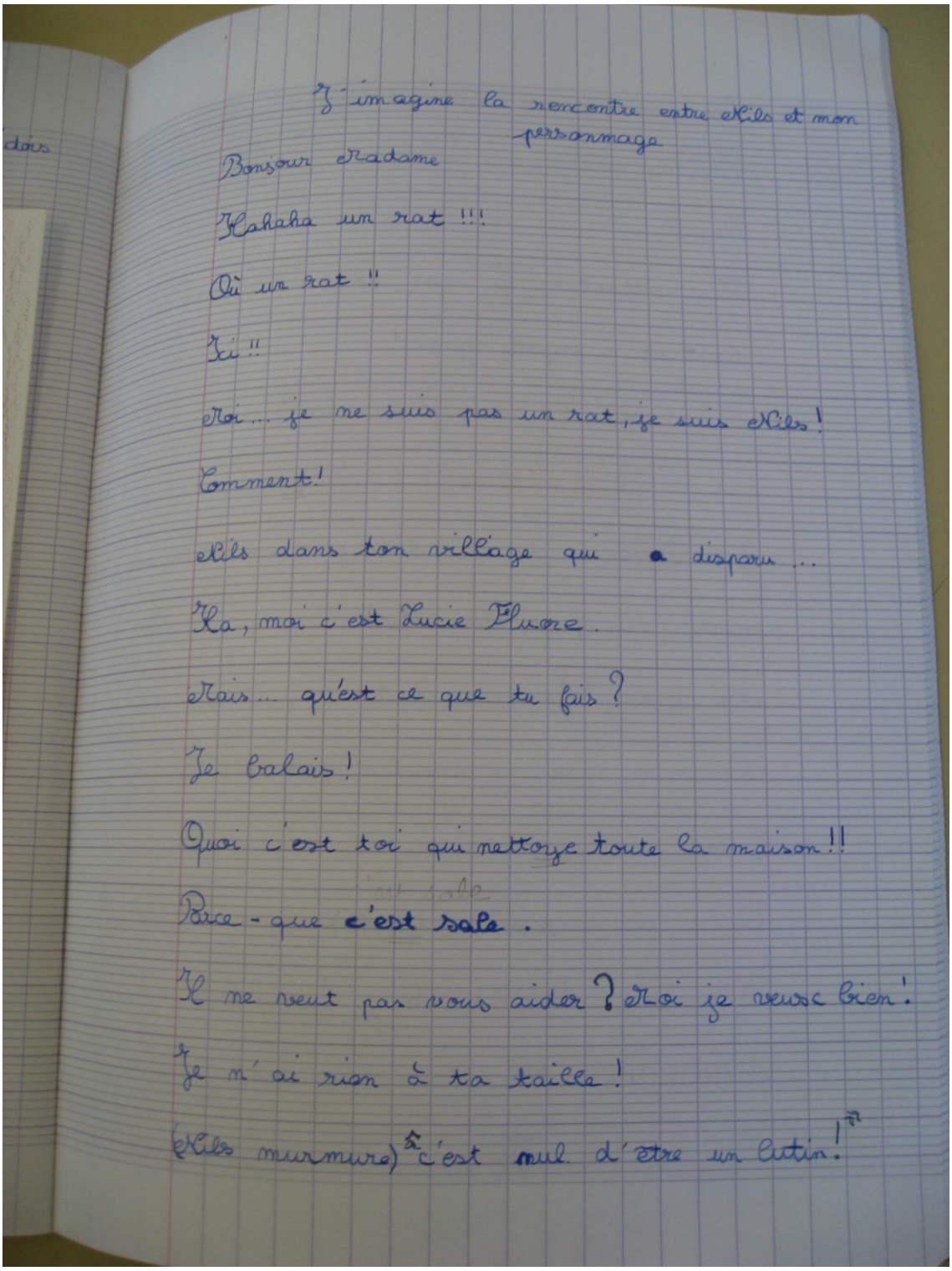
Je m'appelle Amandine et vous ? dit Amandine.

Je m'appelle Nils. Pourquoi vous faites du ménage ? dit Nils.

Parce-que en Suède les femmes font le ménage, la cuisine et on s'occupent des enfants. Et les hommes coupent du bois, ils pêchent... dit Amandine.

Figure 59 Copie finale d'élève

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage

Bonjour Madame

Hahaha un rat !!!

Où un rat !!

Ici !!

Moi... je ne suis pas un rat, je suis Nils !

Comment !

Nils dans ton village qui a disparu ...

Ha, moi c'est Lucie Fluore.

Mais... qu'est ce que tu fais ?

Je balais !

Quoi c'est toi qui nettoye toute la maison !!

Parce-que c'est sale.

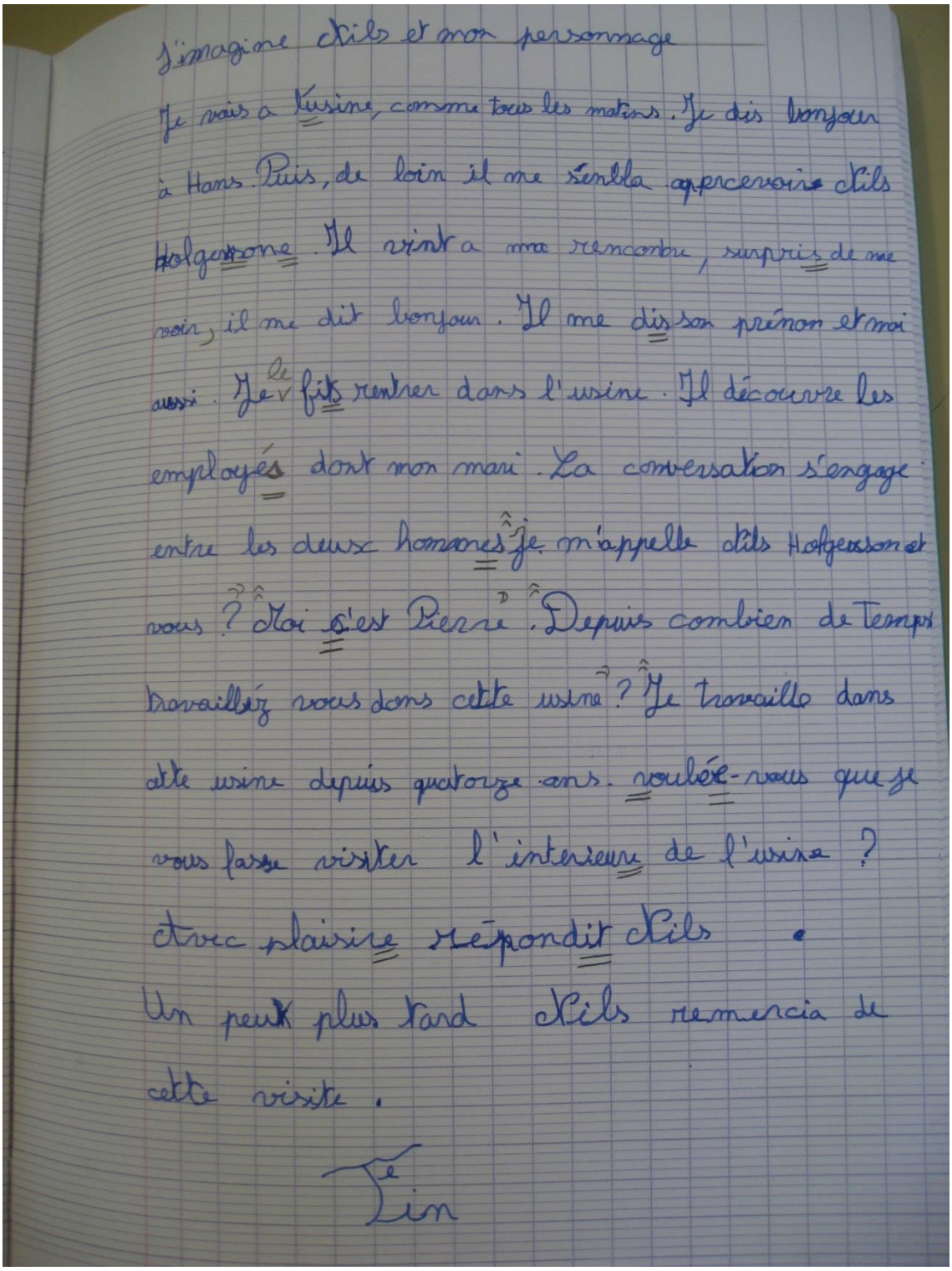
Il ne veut pas vous aider ? Moi je veux bien !

Je n'ai rien à ta taille !

(Nils murmure) « c'est nul d'être un lutin ! »

Figure 60 Copie finale d'élève

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



J'imagine Nils et mon personnage

Je vais a l'usine, comme tous les matins. Je dis bonjour à Hans. Puis, de loin il me sembla apercevoir Nils Holgersone. Il vint a ma rencontre, surpris de me voir, il me dit bonjour. Il me dis son prénom et moi aussi. Je le fis rentrer dans l'usine. Il découvre les employés dont mon mari. La conversation s'engage entre les deux hommes "Je m'appelle Nils Holgersson et vous ?" "Moi c'est Pierre". Depuis combien de Temps travaillez vous dans cette usine ? "Je travaille dans cette usine depuis quatorze ans. voulez-vous que je vous fasse visiter l'interieur de l'usine ?

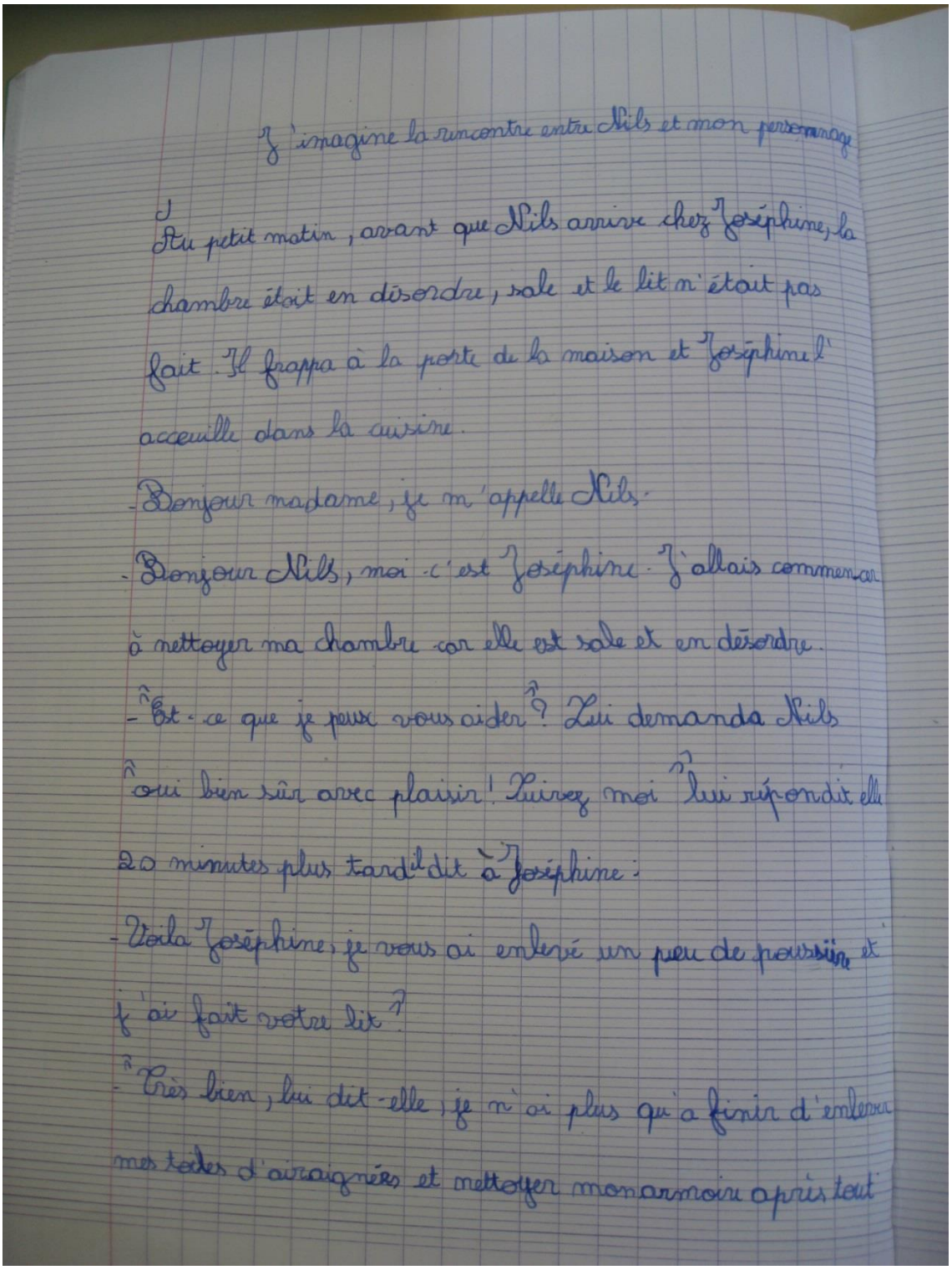
Avec plaisir répondit Nils.

Un peut plus tard Nils remercia de cette visite.

Fin

Figure 61 Copie finale d'élève

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014



J'imagine la rencontre entre Nils et mon personnage

Au petit matin, avant que Nils arrive chez Joséphine, la chambre était en désordre, sale et le lit n'était pas fait. Il frappa à la porte de la maison et Joséphine l'accueille dans la cuisine.

- Bonjour madame, je m'appelle Nils.

- Bonjour Nils, moi c'est Joséphine. J'allais commencer à nettoyer ma chambre car elle est sale et en désordre.

- "Est-ce que je peux vous aider ?" Lui demanda Nils

"oui bien sûr avec plaisir ! Suivez moi" lui répondit elle

20 minutes plus tard il dit à Joséphine :

- Voila Joséphine, je vous ai enlevé un peu de poussière et j'ai fait votre lit.

"Très bien, lui dit-elle, je n'ai plus qu'a finir d'enlever mes toiles d'araignées et nettoyer mon armoire après tout

Figure 62 Copie finale d'élève

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

ANNEXE 26 :

Séance 6 Verbatim de la séance de M.D. sur *Maman-Dlo*

1. M. *(Je m'exprime à la caméra).* Alors il s'agit de la dernière séance sur *Maman-Dlo*. C'est une séance qui se déroule le dernier jour de classe, donc forcément les élèves sont plus dissipés, on peut les comprendre.

   Ok les enfants, ça commence, j'ai lancé le film. Oui ça y est ça a commencé. Alors je vais vous demander *(hésitations)...* je sais que c'est le dernier jour. Je vous remercie pour votre patience d'avance. Nous allons faire ça du mieux que l'on peut.

   Est-ce que, Hermine, tu peux venir pour commencer à filmer ? Ceux qui filment, faites très attention.

   Le plus important c'est d'entendre ce que l'on dit, donc il ne faut pas mettre les mains au niveau du micro. C'est arrivé l'autre jour. Mettez vos mains comme ça. *(Je m'adresse à Hermine.)* D'accord ? Le plus important, c'est que l'on entende ce que les enfants disent. Quand une personne intervient, ce serait bien que tu t'approches de cet élève-là.

   Pour commencer je vais vous présenter le livre sur lequel nous allons travailler aujourd'hui. Ça s'appelle *Maman-Dlo*. Déjà quelles sont vos premières impressions par rapport à la couverture ? Madiba ?
2. Madiba. On n'a pas entendu comment ça s'appelle?
3. M. *Maman-Dlo*. d'Alex Godard, *Maman-Dlo*, éditions Albin jeunesse. Peut-être que vous préférez venir vous asseoir en cercle devant le tableau.
4. La classe. Nonnnn !
5. M. Bon. Alors regardez un petit peu la couverture. *(Je passe dans les rangs.)*

   C'est une fille au bord de la mer. Qu'est-ce que l'on peut voir sur la couverture ?
6. Céline. Il y a la mer et des coquillages autour...
7. Maëline *(qui coupe Céline).* Il y a de l'eau

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

8. M. Alors je vous rappelle que ça, après, je le tape sur ordinateur. Pour que ce soit plus facile pour moi, intervenez en levant le doigt. D'accord ? *(Je redonne la parole à Céline.)* Il y avait des coquillages ?
9. Céline. Ben ça rappelle la fille au bord de l'eau.
10. M. Les coquillages rappellent la fille qui est au bord de l'eau. Madiba ?
11. Madiba. On voit le bord de la mer, et elle est sur le toit d'une maison ou d'un immeuble.
12. M. Excellent ! Elle est assise sur le toit d'une maison ou d'un immeuble; quelque chose. On voit le toit là. *(Je montre à la classe.)*
13. Louis. Est-ce que tu peux poser ton équerre. Chaque bruit perturbe l'enregistrement. Est-ce que Luna tu peux rajouter quelque chose ?
14. Luna. Sur l'image ?
15. M. Oui, par rapport à l'image. *(Je me rapproche de Luna.)*
16. Luna. Il y a quelqu'un qui est sur la plage, il y a la mer. Moi je pense qu'on est à la plage parce qu'il y a des coquillages autour.
17. M. Tu penses qu'elle est à la plage parce qu'il y a des coquillages autour. Oui, Inès ?
18. Luna. Oh ! Elle est sur un toit en fait !
19. Madiba. C'est ce que j'ai dit ! *(Rire gêné de Luna)*
20. M. Oui.
21. Inès. Elle est peut être sur une estrade ?
22. M. Oui, que pouvez-vous dire, les garçons, à propos de l'étiquette là ?
23. Marius. Bah c'est comme ce qu'on achète ?
24. Madiba. Ah nan, c'est comme un carnet de voyage !
25. M. Madiba a raison. C'est comme lorsque l'on voyage. Ces étiquettes-là, c'est ce que l'on doit accrocher ...
26. Élève. Sur les valises !
27. M. Sur les valises !
28. La classe. Ah oui !
29. M. Donc à votre avis les enfants, de quoi va parler le livre ? *(Brouhaha.... Je lève le bras pour rappeler de lever le doigt.)* Thalia ?
30. Thalia. Ça va être un voyage vers la mer en fait.
31. M. Un voyage vers la mer. Qu'est-ce qu'elle fait la petite fille ? Lison ?
32. Lison. *Maman-Dlo*, en fait, peut être que ça me fait penser, en fait...
33. Sibylle *(qui est à côté de Lison).* C'est une sirène!

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

34. M. Pourquoi tu dis ça Sibylle ?
35. Sibylle. Parce que « De l'eau ».
36. Lison. Non, Maman-Dlo c'est sa maman...
37. M *(coupant Lison).* Alors on va rester sur Sibylle qui dit que c'est peut être une sirène.
38. Lison. Nonnn ! C'est sa maman!!! Elle est morte.
39. M. Céline ?
40. Céline. Peut-être que sa maman elle est morte dans l'eau.
41. M. Lison ?
42. Lison. Maman-Dlo, ça veut dire peut-être que sa maman elle est née là où il y a de l'eau ? Ou elle aime l'eau ?
43. Sibylle. Elle est née dans l'eau !
44. M. Mais qu'est-ce qu'elle fait la petite fille là ?
45. Élève. Elle regarde dans l'eau.
46. Élève. Oh je sais !
47. M. Je vais devoir interrompre l'enregistrement, juste le temps de demander à Louis de se calmer. (*Non filmé : je recadre l'élève.)*
48. M. Alors Madiba ?
49. Madiba. Peut-être qu'elle pense, qu'elle dit que sa maman c'est l'eau ?
50. M. Elle pense peut-être que sa maman c'est l'eau.
51. Madiba. Et elle parle ... à l'eau...
52. M. Et elle parle à l'eau. Luna ?
53. Luna. Moi je pense que ça lui rappelle des choses. Sa maman elle est peut-être morte? Ça lui rappelle des souvenirs ?
54. M. C'est parti. Alors les enfants. Avant de vous lire l'histoire, je voudrais que vous me disiez, j'aimerais que vous me fassiez le focus... que vous vous concentriez sur comment sont représentés les personnages. D'accord ? Je vous rappelle les enfants que nous avons fait tout un travail sur les stéréotypes. Ça a forcément un rapport...
55. Inès. C'est quoi ?
56. M. Tu ne sais pas ce que c'est un stéréotype ?
57. Sibylle. Je sais ! En fait, c'est une idée qu'on donne mais qui n'est pas forcément vraie.
58. M. Voilà !
59. Inès. Ah oui !

60. M. Donc, shhh, s'il vous plait. *(J'attends un peu.)* Donc là les enfants je vais vous demander d'être attentifs, et de dire comment sont représentés les personnages ; comment est représenté le lieu, etc. Donc c'est Maman-Dlo *(On entend un élève dire « Maman de l'eau ».)*
61. M. Regardez un petit peu la première page (constituée de motifs à carreaux colorés).
62. Inès. On dirait une table de pique-nique.
63. M. Une table de pique-nique. Eh bien non les enfants.
64. Louis. Non, c'est une nappe écossaise !
65. Luna. C'est, euuuh
66. Sibylle. Une serviette !
67. M. À titre informatif, cette histoire se déroule en Guadeloupe.
68. Louis. C'est un truc là, c'est un... kilt !
69. M. Non.

(Les élèves se dissipent.)

70. M. Je vais être obligée d'interrompre les enfants. ... Je vous lis l'histoire... oui rapproche-toi Lison. Pendant la lecture de l'histoire, vous ne dites rien. Vous observez. Et après on en reparlera. Ça va Lison, tu vois là ?
71. Maëline. Oui mais en fait moi je ne vois pas là *(Elle est en train de filmer. Je l'entends, alors je lui montre l'image. Je fais de même pour la suite de la lecture: je lis l'histoire, puis je montre les images correspondantes.)*

(Lecture de l'histoire aux élèves)

72. M. Alors les enfants, est-ce que quelqu'un peut m'expliquer .... *(Je m'interromps car personne ne m'écoute vraiment, puis recadre la classe qui a bien du mal à se concentrer.)* Louis, est-ce que tu peux commencer ?
73. Louis. Déjà, Maman-Dlo, c'est peut-être maman de l'eau.
74. M. Maman de l'eau. En effet, c'est du créole. Ça veut bien dire maman de l'eau.
75. Madiba. C'est une maman de l'eau. Mais comme c'est sa fille, quand elle va la prendre, elle va pouvoir respirer sous l'eau en fait.
76. M. C'est une belle histoire que tu racontes là, mais je pense que ce n'est pas exactement ça. Lucie ?
77. Lucie. Mais qu'est-ce que ça fait s'ils vont dans l'eau ?
78. Un élève. On meurt !
79. M. Très bonne question. C'est une question que je me pose à chaque fois que je lis une histoire de sirène...

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

80. Océane. Quand vous avez demandé de voir comment sont représentés les personnages, le tissu ça me faisait penser à la robe de la petite fille.
81. M. Ça te faisait penser à la robe de la petite fille, et tu as raison ! C'est du tissu créole en fait. Ça fait partie de la culture créole. Ce tissu est vraiment caractéristique de la culture créole. Tout à fait. Ce n'est pas un hasard si elle était (habillée ainsi). Donc l'histoire les enfants : c'est l'histoire d'une petite fille qui habite la Guadeloupe. Son père, il est mort, c'est un pêcheur. Il est mort en mer. D'accord ? Donc elle est élevée par ses grands-parents, Mannini et Papoli; parce que sa mère n'est pas en Guadeloupe. À votre avis elle est où sa mère ?
82. Hermine. En France.
83. M. En France.
84. Hermine. À Paris.
85. M. Elle est à la Métropole. Et pourquoi elle est partie en France à la Métropole ?
86. Élève. Parce qu'il pleut.
87. M. Non...
88. Élève. Pour travailler !
89. M. Pour travailler, tout à fait. Et donc forcément, sa maman lui manque. C'est ça l'histoire.
90. Maëline. Elle ne préfère pas rester avec ses enfants ?
91. M. Alors à votre avis pourquoi la maman est partie à la Métropole plutôt que de rester avec sa fille?
92. Madiba. Parce qu'elle avait besoin de trouver un travail.
93. M. Elle avait besoin de trouver du travail.
94. Madiba. Elle avait besoin d'argent parce que sinon elle ne pouvait pas vivre.
95. Élève. Ah mais si ça se trouve, sa maman elle était (????) …
96. M. Non, non non.
97. La classe. Chacun y va de son idée pour trouver le métier de la maman en Métropole.
98. M. Je vous rappelle les enfants qu'il faut lever le doigt. Alors les enfants une petite question : comment sont représentés les personnages ? Je vais écrire en même temps que vous parlez.

(Je me lève pour écrire au tableau.)

99. Maëline *(qui filme)*. Maîtresse je vais m'asseoir à votre place.
100. M. *(prise au dépourvu).* Euuuh, oui mais tu vas me gêner...
101. Maëline. Maîtresse c'était une blague. Ça fait mal aux yeux !

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

102. M. *(Je ris intérieurement de la plaisanterie, mais reste concentrée.)* Vous pouvez les enfants retourner à votre place.

(Les élèves retournent à leur place, contents.)

103. M. Je vais demander à une troisième personne de venir. Alors les enfants, pouvez-vous me dire comment sont représentés les personnages, on lève le doigt... Céline ? Céline : ....
104. M. Alors déjà Cécette, comment est-elle représentée. Marius ?
105. Marius: Petite.
106. M. Elle est petite. Elle porte une robe
107. La classe. Carreau.
108. M. Une robe à carreaux
109. Élève. En tissu !
110. M. Quoi d'autre. Mannini . Comment est-elle représentée. Madiba ?

(Interruption de la classe par l'arrivée de Martin et de sa mère).

111. Madiba : Manniini, elle est représentée avec des habits pauvres et elle ressemble un peu à un garçon.
112. M. D'accord. Qu'est-ce que vous pouvez dire aussi ? Elle fait lire sa lettre.
113. Sibylle. Je sais ! Elle sait pas lire, ni écrire.
114. Madiba. Elle est analphabète.
115. M. D'accord. J'ai marqué « illettrée » *(erreur de ma part).* Ok. Quoi d'autre encore les enfants ? Papoli, il est comment Papoli ?
116. Madiba : Papoli, il est tout le temps sur le sable.
117. M. Il est tout le temps sur le sable. Oui mais encore ?

(Je tente de ramener un petit peu la classe au travail.)

118. Élève. Pêcheur.
119. Élève. Il aime pas trop la mer.
120. M. Ok. Il y a un conteur aussi ! Et est-ce que ce sont des personnes qui sont citadines ?
121. Yasmina. Oui.
122. Lucie. Quoi ?!?
123. M. Ça veut dire quoi citadin ? *(Un élève donne une définition mais on ne l'entend pas à la caméra.)*

Oui ! *(S'adressant à l'élève qui filme)* Tu fais bien attention à ce que l'on entende ?

(Puis reprenant une proposition d'un élève pour définir les personnages de l'album) Ce sont des personnes qui habitent au bord de l'eau. Qui sont un peu rurales.

Martin, je vais te passer l'album pour que tu puisses regarder sur quoi on travaille.

Les enfants on se concentre là. La maman maintenant. La maman. Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur la maman ?

124. Plusieurs élèves. Elle a un travail !
125. Maëline. Elle a un travail, elle habite en France, euuuh elle la voit jamais.
126. M. Elle est à la Métropole. C'est quoi la Métropole les enfants ?
127. Lucie. Très grande agglomération !
128. Hermine. La France.
129. M. Oui voilà. Attention les enfants « Métropole » a plusieurs définitions. *(S'adressant à la caméra)* Alors on vient de voir dans le chapitre de géographie que la Métropole est une très grande agglomération. Peut-être qu'ils ont encore ça en tête. *(S'adressant à la classe)* La Métropole, souvenez-vous. Quand on a fait le chapitre sur les DROM-COM au début de l'année.
130. Lison. DOM-TOM. DROM-COM ?
131. M. Attention, tes parents t'ont peut-être parlé des DOM-TOM, mais ça a changé.
132. Lison. Sur la pub de U, il y avait encore marqué DOM-TOM.
133. M. Oui parce que c'est récent. Mais sur ta leçon, c'est DROM-COM, Lison.
134. Lison. Oh là je ne comprends plus rien alors...
135. M. Les départements et régions d'Outre-Mer ont été rassemblés en fait, et ce n'est plus territoire mais collectivité ou communauté. Je ne sais plus.
136. Lison. C'est la même chose en fait.
137. M. Non, ce n'est pas la même chose. Les statuts ont un petit peu changé. Ce qui est certain c'est que la Guadeloupe est un DROM en fait. Un département ou une région d'outre-mer. C'est un département ou une région de la France. Mais est-ce que ça ressemble beaucoup à la France?
138. Sibylle et autres élèves : Non !
139. M. Non, c'est très différent, on le voit dans le livre ! Bon très bien. Petite question les enfants. Est-ce que vous pouvez me dire pourquoi l'album s'appelle *Maman-Dlo ?* Lison ?
140. Lison. Parce que le conteur il voulait parler d'une Maman-Dlo. Et une Maman-Dlo c'est une sirène.
141. M. Et quel est le rapport avec la maman de Cécette ? Lison ?

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

142. Un autre élève. Oh ! C'est peut-être que ...
143. M. Après…
144. Lison. Peut-être parce que sa maman, elle ne la voit jamais, et les sirènes elles apparaissent et elles s'en vont donc peut-être que c'est ça. Que comme les sirènes elles partent, et ben sa maman c'est pareil ?
145. M. Eh bien elle a raison Lison. Il y a une comparaison, une métaphore. Madiba, tu poses tout et tu t'assieds correctement. D'accord ?
146. Maëline. En fait sa maman c'est une Maman-Dlo ?
147. M. Alors on peut imaginer ça. C'est un petit peu ce qu'il veut nous laisser entendre, l'auteur. Mais la réalité, c'est Lison qui l'a. La réalité, c'est que sa maman elle est partie à la Métropole. Cet Eldorado économique, pour pouvoir trouver du travail ; et du coup disparaître. Il y a une comparaison, une métaphore qui est faite entre les sirènes, et la sirène, entre guillemets, métropolitaine.
    La France, qui est vue comme un Eldorado. Est-ce que vous pouvez me dire ce que c'est un eldorado les enfants ?
148. Sibylle. Non mais maîtresse, c'est comme la sirène de l'eau, elle sépare les gens, la Maman-Dlo elle sépare les gens, eh bien ça veut dire, en fait, la Maman-Dlo, c'est comme si, elle séparait....
149. M. La France, la Métropole.
150. Sibylle. Voilà ! C'est comme une Maman-Dlo.
151. M. Voilà. Bon je vais juste reprendre la caméra, pour récupérer les élèves qui ne sont plus là...

(Je donne les consignes à l'élève qui va filmer cet extrait).

152. M. Ok ! Donc les enfants, je vous le rappelle : on a travaillé sur les stéréotypes. Et là je vous fais étudier un album dans lequel il y a, tout de même, des stéréotypes. Alors on va essayer d'identifier le stéréotype les enfants. Est-ce que vous pensez que la Guadeloupe, c'est toujours comme ça ?
153. La classe : Nooooon !
154. M. Bien. Est-ce que l'on ne pourrait pas réfléchir (*hésitations*). Déjà, quelles sont vos représentations de la Guadeloupe ?
155. Sibylle. Il fait beau, il y a des petites maisons en bois, avec de la paille par-dessus... le paradis quoi.
156. Lison. C'est la Thaïlande ça !

157. Sibylle. Il y a des marchés... il y a des maisons sur l'eau, l'eau elle est transparente et il y a plein de poissons.
158. M. Est-ce que pour vous, la Guadeloupe, c'est une région, un département, un endroit où il y a beaucoup de monde ou pas beaucoup de monde ?
159. Une moitié de classe. Pas beaucoup de monde !
160. L'autre moitié. Beaucoup de monde !
161. Louis. Beaucoup de pauvres.
162. M. Pour toi ils sont pauvres. C'est intéressant.

(D'autres élèves réagissent car ils ne sont pas d'accord.)

163. M. Ok. Est-ce qu'il y a des villes ou non en Guadeloupe pour vous ?
164. La majorité de la classe. Non !
165. Hermine. Il y a des villages.
166. M. Il y a des villages, que des villages ?
167. Madiba. Non ! Il y a des villes, maiiiis… *(il ne finit pas sa phrase.)*
168. M. Les enfants. La Guadeloupe, qui est donc un DROM, c'est la France ! Donc il y a exactement le même système social.
169. Sibylle. Il n'y a pas d'immeuble.
170. Madiba. Mais si il y a des immeubles !
171. Sibylle. Non, mais je veux dire des grosses usines quoi !
172. M. Alors les enfants, ce que je vais vous demander, c'est de travailler par deux. Trois maxi. Et vous allez essayer de me trouver comment faire pour distinguer les stéréotypes. Par groupe, vous allez chacun prendre une feuille. Vous allez me dire:

    Quels sont les stéréotypes, où ils sont dans cette histoire, et comment faire, quelle serait la démarche, pour arriver à dépasser ces stéréotypes. Imaginons.

    Là, que je vous sorte un album que vous ne connaissez pas, sur un endroit que vous ne connaissez pas du tout. Comment vous, vous allez faire, pour sortir tous les stéréotypes?
173. Sibylle. On va dans le dictionnaire.
174. M. Voilà. C'est ça que je veux voir. Est-ce que vous avez compris les enfants ? Maëline, est-ce que tu peux me réexpliquer ce qu'il faut faire ?
175. Maëline: ...
176. M. Alors Yasmina ?
177. Yasmina. ...
178. M. Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce qu'il faut faire ? Oui, Lucie?

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

179. Lucie. Il faut faire des recherches.
180. Sibylle. Comme ce qu'on a fait sur la Suède !
181. M. Comme ce qu'on a fait sur la Suède. Tout à fait.
182. Sibylle. Avec quoi ?
183. M. Avec une feuille. D'accord ?
184. Lucie. On peut prendre les dictionnaires ?
185. Sibylle *(s'adressant à Lison)*. Pas de dictionnaire? Pas d'ordinateur... rien!
186. M. Il reste un quart d'heure. Je répète une dernière fois la consigne. Par groupe de 2 ou 3, vous allez me chercher quels sont les stéréotypes dans le livre, parce qu'il y en a, ensuite, et sur la même feuille, vous allez me dire comment faire pour trouver les stéréotypes dans un album ; dans un livre. Sans forcément que vous connaissiez le livre. Ici par exemple, vous ne connaissez pas forcément la Guadeloupe et vous êtes vous-mêmes empreints de stéréotypes. Comment allez-vous faire les enfants pour vous en dégager ? Pour éviter d'avoir cette vision stéréotypée ? *(S'adressant à Louis)* Genre les Guadeloupéens sont pauvres. Ça c'est stéréotypé Louis. Comment tu vas faire pour sortir de tout ça ?
    Allez-y, formez les groupes de 2 ou 3.
187. Benjamin. On a combien de temps ?
188. M. Vous avez 10 minutes. À moins cinq, on fait une remontée.
189. M. C'est parti les enfants ! Donc là il est 13h30.
    On a dû s'arrêter à midi. Juste avant la mise en commun sur ce qui était demandé, à savoir identifier les stéréotypes dans l'album et comment faire pour traiter ces stéréotypes.
190. Yasmina. Je peux filmer ?
191. M. Ok Marius. Tu peux nous dire ce que vous avez écrit ?
192. Marius. Ben...
193. Louis. Il arrive pas à lire l'écriture de Benjamin. *(Benjamin prend la feuille pour lire.)*
194. Benjamin : La mamie de Cécette ne sait pas lire. C'est un stéréotype parce qu'il y a peut-être d'autres gens qui savent lire.
195. M. Exactement. On se souvient que c'est un livre de 1967.
    (Hésitations de Benjamin)
196. Benjamin. Vous avez lu qu'elle attendait sa mère à l'horizon. Sur le toit. Et que les filles ne doivent pas monter sur le toit des maisons. Sa mamie elle la fâche.

197. M. Ça, en soi, ça peut être aussi une vision stéréotypée. Quoi d'autre ? Sur comment faire pour arriver à déceler les stéréotypes, à relever dans un texte ce qui est stéréotypé ? Quelle pourrait être la façon de procéder ?
198. Benjamin. ...
199. M. Comment faire pour arriver à détecter quand il y a une vision stéréotypée ?
200. Benjamin. Ben...
201. M. Je vous laisse réfléchir ? Lison ? D'abord vos stéréotypes et ensuite comment s'en défaire.
202. Lison. Alors nos stéréotypes : ils disent qu'il y a des Mamans Dlo.
203. M. Des Mamans Dlo?
204. Lison. C'est pas trop un stéréotype, enfin si.
205. M. Qu'est-ce que tu veux dire par là ?
206. Lison. C'est pas forcément vrai
207. M. Il n'y a pas de sirènes ?
208. Sibylle. En fait ils nous donnent une idée fausse de la Guadeloupe. C'est pour les petits, mais les petits ils vont croire qu'il y a des sirènes !
209. M. Ah ! Mais le fait de comparer Maman-Dlo, une Maman-Dlo, avec le fait de partir en France ?
210. Sibylle. Mais non ! En fait ce que je veux dire c'est que les petits qui vont lire ça, ils vont croire qu'il y a des sirènes.
211. Lison. Mais oui !
212. M. Et qu'est-ce que tu avais vu d'autre ? Tu avais vu autre chose...
213. Lison. Dans le livre, ils insinuent qu'il fait tout le temps beau.
214. M. Et le fait qu'il fasse tout le temps beau, est-ce que c'est vrai ou pas ?
215. Lison. Ban non parce que quand je suis allée en Thaïlande, il a déjà plu.
216. Sibylle. Maîtresse, mais aussi…
217. M *(interrompant Sibylle car beaucoup n'écoutent pas).* Excusez-moi, je suis obligée de vous interrompre, parce que derrière, vous n'écoutez pas. Ça fait du bruit parasite, et en plus, il faut que vous rebondissiez sur ce qui a été dit !
218. Sibylle. En fait, ça donne une bonne impression de la Guadeloupe, mais c'est pas vraiment ça. Ça donne une fausse idée.
219. Lucie. Dans le livre, ils disent qu'ils sont pauvres.
220. M. Et alors Sibylle, pourquoi est-ce que tu as marqué ça ?
221. Lison. C'est pas du tout vrai, ils ne sont pas tous pauvres !

222. M. Tout à fait.
223. Lison. Il peut y avoir des gens qui sont dans une bonne situation.
224. M. Exactement !
225. Sibylle. Des touristes !
226. M. Alors les touristes ne sont pas des habitants, mais vous avez raison, c'est une vision stéréotypée.
227. Sibylle. Pour trouver un stéréotype, il faut d'abord se remémorer les phrases et se demander si ça ne va pas un peu trop loin dans l'excès.
228. M. Je suis désolée les filles, je n'arrive pas à me concentrer parce que Louis et Marius discutent ! Quel manque de respect ! On parle; on écoute. Ok ? Allez-y les filles.
229. *(Sibylle répète sa phrase.)*
230. M. D'accord. Alors ce que vous dites est extrêmement intéressant. En fait, ce que vous dites, c'est qu'il faut avoir un regard critique sur ce qu'on lit. En gros, il ne faut pas prendre pour argent comptant ce qui est marqué.
231. Sibylle. En fait j'avais une idée. Quand on donne un stéréotype, c'est pour que les gens, ils viennent voir ! Par exemple, on dit que les Français, ils portent du pain
232. Lison. Avec un béret...
233. Sibylle. Et une baguette de pain ! C'est pour attirer du monde, pour voir comment les Français ils marchent ! C'est comme pour nous les Anglais !
234. M. C'est plus facile.
235. Sibylle. Et voilà ! Ils disent en Guadeloupe qu'il y a des sirènes. C'est aussi pour attirer du monde ! Et ils disent qu'il fait tout le temps beau. Il ne fait pas tout le temps beau.
236. M. Tu veux dire que ce livre, il donne une vision très positive de la Guadeloupe?
237. Lison. Oui !
238. Sibylle : ...
239. M. Moi je ne suis pas d'accord avec vous les filles.
240. Sibylle et Lison. Mais non non !
241. Sibylle. Ce que je veux dire c'est qu'ils disent qu'il fait tout le temps beau, et que, enfin, voilà ! Et ... mmmmm... Il y a des Maman-Dlo !
242. M *(m'adressant à des élèves qui discutent au fond).* Alors Madiba, Louis!
243. Madiba. Ça donne pas une image très positive de la Guadeloupe parce qu'on nous montre des gens pauvres, et tout !

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

244. M. Des gens qui ne savent pas lire, et puis la maman qui s'expatrie en Métropole. Alors que sa fille est petite. Moi je ne trouve pas que ça montre une image très positive ça. Tu as raison Madiba. Tu voulais dire autre chose je crois.
245. Madiba. Euh, non non.
246. M. Maëline, allez-y. *(Je m'adresse au groupe de Maëline.)* La Guadeloupe n'est pas toujours comme cela. La mer et le ciel ne sont pas toujours bleu éclat, et parfois il pleut.
247. M. Oui, et d'ailleurs je rebondis sur quelque chose. Dans le livre; vous ne l'avez peut-être pas vu, mais Cécette elle dit qu'il fait toujours gris là où elle est sa mère. Elle dit même qu'il faut qu'elle mette un petit peu de soleil. Je ne sais pas si vous vous souvenez...
248. La classe. Oui !
249. M. Donc là aussi c'est une vision stéréotypée de la Métropole. Tout à fait. On continue. Maëline.
250. Maëline. On cherche dans les livres, les dictionnaires, les cartes; on regarde des films et des photos. On voyage. On regarde sur internet.
251. M. Tout à fait. Une bonne façon d'être critique par rapport aux stéréotypes, c'est de se documenter. Moi c'est la première chose que j'ai faite pour préparer cette séance. Eh bien, je me suis documentée sur la Guadeloupe ! La culture créole. Ensuite ? Luna et Inès ! Il y avait aussi Madiba et Océane.
252. Luna. On n'a pas eu le temps de tout finir.
253. M. Ce n'est pas grave. Dites-nous ce que vous avez marqué.
254. Luna. Je pense qu'en Guadeloupe, il y a une température élevée. Et Océane elle a mis : « Je pense que là-bas, les gens vivent dans des maisons en bois ».
255. M. D'accord. Donc ça c'est votre vision. C'est une vision stéréotypée. Et alors comment faire pour trouver des stéréotypes. Quelle est la démarche ? On a vu : aller dans le dictionnaire, on a vu se documenter, on a vu avoir un esprit critique. Avez-vous vu autre chose les enfants ?
256. Luna. Non.
257. M. D'accord. Les filles, qu'avez-vous trouvé ?
258. Thalia. On a marqué que en fait ceux qui vivaient en Guadeloupe pensaient qu'à Paris il ne faisait pas beau, que les feuilles des arbres tombaient, qu'il n'y avait pas de soleil, qu'il faisait froid, et Cécette imagine des gens marcher dans un congélateur.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

259. M. Eh bien oui, tout à fait. Hermine, le fait que des gens marchent dans un congélateur, ça veut dire...
260. Hermine : ...
261. Un autre élève. Qu'il fait très froid là-bas.
(*Puis je recadre une fois de plus les élèves, qui ne sont pas impliquée et attentifs).*
262. M. Cécette qui croit que les gens marchent dans un congélateur, ça veut dire quoi ?
263. La classe. Qu'il fait froid.
264. M. Oui, elle a une vision stéréotypée elle aussi.

Alors qu'avez-vous trouvé pour se démarquer de ces stéréotypes ?

265. Thalia. On n'a pas eu le temps.
266. M. Vous n'auriez pas des idées ?
267. Benjamin. Moi je sais !
268. Le groupe interrogé. Se documenter...
269. M. Benjamin ?
270. Benjamin. Y aller en caméra cachée !
271. M. Oui,
272. Hermine. Et regarder des reportages.
273. M : Ok.
(Puis je fais remettre les élèves à leur place pour leur montrer quelques images de la Guadeloupe actuelle. Certains élèves en effet n'avaient pas regardé le power-point.)
274. M. Alors là, je vais vous montrer un petit power-point pour vous enrichir sur la culture caribéenne. Et surtout afin de vous démarquer de la vision stéréotypée. J'ai entendu tout à l'heure : ils sont pauvres, il fait toujours beau. Je vous montre un petit power-point qui montre où se trouve la Guadeloupe. *(Recadrage des élèves toujours peu attentifs)*

(Je demande à un élève, Marius, d'aller montrer la Guadeloupe sur la carte au TBI.)

275. M. Alors la Guadeloupe est ici, mais regarde Marius sur ta « mappemonde », la France est ici, et les Caraïbes, c'est ici. Donc en gros la Guadeloupe est par là. On l'a vu en début d'année, avec les Antilles. Est-ce que quelqu'un peut me parler de l'histoire. Est-ce que quelqu'un peut me donner l'origine des personnes guadeloupéennes ?

La classe. (*Hésitations*). Un élève dit « créole ».

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

276. M. Et en général ils sont de quelle couleur ? Les Guadeloupéens, ils viennent de Guadeloupe, mais quelles sont leurs origines ?
277. Un élève. Les Africains.
278. M. Les Africains ! Parce que la Guadeloupe, les Antilles, ça a fait partie du commerce triangulaire. Beaucoup d'africains ont été déportés aux Antilles pour la culture et l'esclavage.
279. Luna. Ah oui !
280. M. Donc les Guadeloupéens, ils ont cette culture, cette polyculture. Les premiers habitants, les Indiens, ont été complètement décimés, on l'a vu, et après, il y a eu un mélange entre les Français et les Africains ; après il y a eu d'autres arrivées. Donc la culture créole, est une culture très riche, et... voilà. C'est important de le savoir. Les Guadeloupéens sont français, mais ils n'ont pas exactement la même culture. Regardez. Là ce que j'ai fait, c'est un ctrl C/ctrl V. J'ai imprimé ce que je voyais quand j'ai tapé « culture créole » sur Google. On voit un peu de créole : « levé pié ti moun la joué la » ; ce qui veut dire : « Levez le pied, il y a des enfants qui jouent là ». On voit l'influence de la langue française. Levé pié : on comprend en fait. Ti moun : On voit qu'il y a d'autres influences dans le créole. Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur ce haut de t-shirt là ?
281. Un élève. Il est « careauté ».
282. M. Oui. c'est le même tissu que l'on trouve sur l'image. ... Regardez : Ca, c'est un costume traditionnel. Oui ?
283. Yasmina. Sur cette image aussi il y a des carreaux..
284. M. Absolument ! Et alors là regardez. J'ai fait exprès. C'est Point-à-Pitre. *(Je montre l'image de la ville, qui est très urbanisée, avec de hauts immeubles.)* Pointe-à-Pitre qui est en Guadeloupe. Donc les enfants qui m'ont dit que les Guadeloupéens vivaient dans des cases ou dans des cabanes : non !

Regardez ! *(Je montre particulièrement l'image avec les grands immeubles.)*

285. La classe. Ooooh !
286. M. Donc vous voyez : vous êtes empreints de plein de stéréotypes les enfants !
287. Hermine. En fait, on a des stéréotypes grâce à l'histoire.
288. M. Exactement. Donc comme quoi les enfants, il faut être critique par rapport aux stéréotypes. Vous avez lu une histoire, et avant vous n'aviez pas forcément de connaissances par rapport au contexte, vous aviez juste ce que l'on avait vu un petit

peu, et puis s'il y en a qui sont partis en vacances, je ne sais pas. Il n'empêche, il faut vraiment faire attention quand on lit. Il faut être critique. Il faut se documenter.

289. Lison. Regardez, là, il y a encore des carreaux !
290. M. Absolument. Elle a raison Lison. On les voit les carreaux. C'est un tissu traditionnel typique. (Puis je dis que c'est terminé).

(Les élèves travaillent, je passe dans les groupes. Je remarque que le groupe des garçons ne fait rien.)

291. M: Ce que vous pouvez faire les garçons, regardez.
292. Il y a un powerpoint, vous pouvez aller regarder si vous voulez. Pour situer la Guadeloupe, regarder...
293. Benjamin. Ça sert à rien, on peut pas identifier les stéréotypes avec !
294. M. Tu peux pas identifier les stéréotypes avec ça ?
295. Benjamin. Dans l'album.
296. M. Dans l'album. Si tu peux les trouver. Déjà, qu'est-ce que tu as trouvé comme stéréotypes ?
297. Benjamin. En fait, euuuh …
298. M. Tu penses que tous les Guadeloupéens sont comme ça ?
299. Benjamin. Non.
300. M: Non. Comment tu les imagine, toi, les Guadeloupéens ?
301. Benjamin. Au bord de l'eau !
302. M. Au bord de l'eau. Est-ce qu'ils le sont ?
303. Benjamin. Pas forcément.
304. M. Pas forcément, oui. Est-ce que tu penses que tous les Guadeloupéens ne savent pas lire ?
305. Benjamin. Non. Il y a quelques gens qui ne savent pas lire, mais après... *(il se tait).*
306. M. Il date de quand l'album ?
307. Benjamin. De 1967.
308. M. Voilà. De 1967. Est-ce que les choses n'auraient pas évolué depuis ?
309. Benjamin. Si ! Mais comment je fais moi ? J'écris : « Ne savent pas lire »?
310. M. Eh bien tu peux par exemple écrire que le fait que Man Ninie ne sache pas lire, c'est une vision stéréotypée. Peut-être que croire que tous les gens de son âge ne savent pas lire, c'est une vision stéréotypée, tu vois ? Ce genre de chose.

(Benjamin écrit.)

Voilà. Il n'y a pas que ça. Un autre point : tu sais quand Cécette au début elle est sur le toit de l'immeuble, et Man Ninie, elle se fâche. Parce que normalement les filles n'ont pas le droit d'aller sur le toit de l'immeuble...

311. M *(m'adressant au groupe qui est venu me monter son travail)*. Alors, qu'est-ce que vous avez écrit ?
312. Lison. Alors, ici on a dit qu'il y a des Maman-Dlo.
313. Après on a écrit : « Dans le livre, ils insinuent qu'il fait tout le temps beau ».
314. M. Oui c'est vrai.
315. Lison. Et dans le livre, ils disent qu'ils sont tout le temps pauvres. Après pour trouver un stéréotype, on a mis : « Pour trouver un stéréotype, il faut d'abord se remémorer les phrases et se demander si ce n'est pas un peu trop dans l'excès ».
316. M. Oui, c'est vrai, toujours avoir une vision critique. C'est bien ! Tout à fait.

(Un autre groupe qui attendait derrière me fait lire son travail. On entend : « Ce n'est pas toujours beau et plat, et parfois il pleut. » ... « On cherche dans les livres, dictionnaire, sur les cartes, des films, des photos, on voyage ».)

317. M. Voilà. Donc tout à l'heure Lison disait qu'il fallait avoir l'esprit critique, toi tu dis qu'il faut se documenter. C'est vrai, c'est bien.

SONNERIE

ANNEXE 27 :

Séance 6 Verbatim de la séance de M.L. sur *Maman-Dlo*

1. M. Comme je vous disais, nous avons terminé de travailler sur *Le Merveilleux voyage de Nil Holgersson*. Aujourd'hui, on va travailler sur un nouvel album qui parle non plus de la Suède mais de la Guadeloupe. Le but du jeu est de me dire ce que vous pensez de l'œuvre que je vais vous lire. Pour cela, je vous ai mis au propre la grille que vous aviez construite sur « comment identifier un stéréotype ». Je vais vous en distribuer 1 par personne. Pendant la lecture de l'album, vous aller devoir cocher les critères par oui non. Et vous me direz si cet album contient des stéréotypes ou non.

   Pour la remontée, on fera 2 groupes : d'un côté ceux qui pensent que l'album n'est pas stéréotypé et ceux qui pensent que oui. On fera un débat et on verra qui « gagne », d'accord ?

   Qui me réexplique tout ça ?
2. Ambre. Tu nous as demandé de cocher oui/non sur le tableau pour voir si l'histoire que tu vas nous lire est stéréotypée ou non.
3. *(Lecture de l'album)*
4. M. Qui pense que c'est stéréotypée ? (*au départ, à peine 5 ou 6 élèves*) Qui pense que ce n'est pas stéréotypée et que tout ce que l'on raconte ici est vrai ?

   ➔ *La classe est scindée en 2.*
5. Estéban. Non pas tout.
6. M. Qu'est-ce que c'est un stéréotype ?
7. Paul. C'est un mélange de réalité et de pas vrai.

(Certains élèves changent d'avis et viennent se greffer au groupe des « c'est un stéréotype »).

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

[Travail de groupe]

Ce qui ressort dans le travail de groupe :

Pour ceux qui pensent que ce n'est pas stéréotypé : pour eux, la Guadeloupe est un pays très pauvre, où il n'y a pas de travail (d'où le départ de la maman pour la Métropole) et où les grands parents ne savaient pas bien lire. C'est donc un manque de « connaissances » qui les amènent à penser que cette histoire traduit la réalité de la Guadeloupe dans les années 60.

Pour ceux qui pensent que c'est stéréotypé : un demi- groupe a pris l'exemple de la légende de la Maman-Dlo (sirène qui emporterait les marins) pour affirmer qu'il s'agit d'un stéréotype : ils ont confondu le stéréotype et la légende. J'ai donc dû les orienter)

Pour le reste, ils ont de suite vu le stéréotype dans l'album et ce, à plusieurs endroits : le fait qu'il n'y aurait pas de travail en Guadeloupe, le fait que les grands parents soient analphabètes, la différence de climat entre la Guadeloupe et la Métropole « où il fait tout le temps gris »…. Des thèmes qui sont repris dans la synthèse collective.

8. M. Regardez, j'ai fait 2 colonnes au tableau : d'un côté on va noter les arguments de ceux qui pensent que c'est stéréotypée et de l'autre côté, on va noter les idées de ceux qui pensent que ce n'est pas stéréotypée. On va commencer par la vision non stéréotypée.
9. Alia. Déjà, on dit que les grands parents ne savent pas lire et c'est vrai parce que avant les grands parents ils n'avaient pas forcément le temps d'aller à l'école, ils travaillaient jeunes.
10. M. Donc, pour toi, à cause de ça, c'est normal que les grands parents ne sachent pas lire.
11. Estéban. Aussi, ils passaient leur temps à aider leurs parents, ils travaillaient avec eux.
12. Thaïs. Aux Antilles, il n'y a pas beaucoup de travail. Enfin, plus maintenant, mais avant non.
13. M. Pourquoi tu me dis ça Thaïs, qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ?
14. Justine. La mamie et le papy ne savent pas lire et la maman est partie en France pour trouver du travail.
15. M. À votre avis à cette époque ça se faisait souvent ?

16. Les élèves. Oui.
17. M. Il y a plus de travail en France.
18. M. Oui, enfin en Métropole. Bien l'autre groupe, qu'est-ce qui ne va pas selon vous ?
19. Élise. Ils disent qu'avant il n'y avait pas le temps d'aller à l'école ou qu'il n'y avait pas d'école. Mais Charlemagne avait déjà inventé l'école et il ne faut pas oublier que on est en Guadeloupe, donc on est en France. Donc l'école est obligatoire, donc les grands parents sont forcément allés à l'école.
20. Justine. Et nos grands-parents sont bien allés à l'école, alors pourquoi là-bas ils n'y seraient pas allés, c'est la France, c'est pareil.
21. M. Bien, on continue : qu'est-ce qui vous semble stéréotypée dans l'histoire ?
22. Ambre. Moi en plus maman est née aux Antilles donc ses parents ils sont bien allés à l'école ! Et puis il y avait du travail, déjà quand maman était petite alors !
23. Élise. Oui il y a du travail parce que là-bas, il y a beaucoup de tourisme : beaucoup d'hôtels.
24. Thaïs. Oui mais pas tant que ça parce que les Antilles c'est tout petit !
25. M. Ah non, les Antilles, si on regroupe tout, ce n'est pas petit ! Pourquoi il y a beaucoup de tourisme là-bas ?
26. Justine. Parce qu'il fait beau et chaud.
27. Vanina. C'est joli et en plus il y a la plage.
28. M. Qu'est-ce qui est stéréotypée aussi selon vous ?
29. Julia. La mère elle reste trop longtemps en France, ce n'est pas possible qu'il n'y ait pas de travail ici.
30. Les élèves. Et puis, aussi ils disent qu'en Métropole il fait toujours gris. Ce n'est pas vrai ! Ici, i y a bien des jours où il fait très beau et chaud !
31. M. Bien, est-ce que vous avez des choses à rajouter ? Comment faire pour voir si cette histoire est stéréotypée ?
32. Les élèves. Il faut aller voir dans les livres, dans des documentaires pour voir si ce que nous raconte l'auteur à cette époque c'était vrai ou pas.
33. M. Et à votre avis, qu'est-ce que l'on découvrirait?
34. Les élèves. Ben qu'il y a des choses vraies mais que ce n'est pas comme ça partout !
35. M. Et que quand elle dit qu'ils ne savent pas lire, ce n'est pas très positif ! C'est le contraire de Selma Lagerlöf.

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

36. M. Oui, très bien.
37. M. Alors, au final, cette histoire, elle est stéréotypée ?
38. Les autres : OUI.
39. M. Vous devez faire attention, car vous n'êtes pas assez vigilants. La grille que vous avez construite doit vous aider à identifier un stéréotype. Allez, c'est l'heure de la récréation je vous libère.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 *Histoire Géographie Éducation civique* CM2 *A monde ouvert*……55
Figure 2 *Histoire Géographie Éducation civique* CM2 *A monde ouvert*……..56
Figure 3 *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche*…….. 118
Figure 4 *Grand-Père*…….... 120
Figure 5 *Grand-Père*…….. 121
Figure 6 *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*……. 122
Figure 7 *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*……. 123
Figure 8 *Maman-Dlo*……..126
Figure 9 *Maman-Dlo*……..127
Figure 10 *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*…….…… 136
Figure 11 *Otto*……. 268
Figure 12 *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède*……..……323
Figure 13 Copie d'Alexis……...500
Figure 14 Copie d'Elodie …… 501
Figure 15 Copie d'Esther…… . 502
Figure 16 Copie de Florian…… 503
Figure 17 Copie de Kévin…… …… 504
Figure 18 Copie de Lola…… 505
Figure 19 Copie de Lucie…… ..506
Figure 20 Copie de Melvin……507
Figure 21 Copie de Nicolas……508
Figure 22 Copie de Nina …… ……509
Figure 23 Copie de Quentin…… ……..510
Figure 24 Copie de Tara…… 511
Figure 25 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède ……548
Figure 26 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède ……...549
Figure 27 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède……550
Figure 28 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède…… 551
Figure 29 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède…… 552
Figure 30 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède…… 553
Figure 31 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède…… 554
Figure 32 Dessin d'élève de M.D. sur la Suède…… 555
Figure 33 Dessin d'élève de M.L. sur la Suède……559
Figure 34 Dessin d'élève de M.L. sur la Suède……561
Figure 35 Dessin d'élève de M.L. sur la Suède……563
Figure 36 Dessin d'élève de M.L. sur la Suède……564
Figure 37 Dessin d'élève de M.L. sur la Suède……565
Figure 38 Production d'élève dans la classe de M.D……598
Figure 39 Production d'élève dans la classe de M.D……599
Figure 40 Production d'élève dans la classe de M.D……600
Figure 41 Production d'élève dans la classe de M.D……601
Figure 42 Production d'élève dans la classe de M.D……...602
Figure 43 Production d'élève dans la classe de M.D…… …604
Figure 44 Production d'élève dans la classe de M.D. …… ...608
Figure 45 Production d'élève dans la classe de M.L. …… ...609

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

Figure 46 Production d'élève dans la classe de M.L……611
Figure 47 Production d'élève dans la classe de M.L. ……...613
Figure 48 Production d'élève dans la classe de M.L……615
Figure 49 Production d'élève dans la classe de M.L……616
Figure 50 Production d'élève dans la classe de M.L….. …… 618
Figure 51 Copie finale d'élève…… 655
Figure 52 Copie finale d'élève…… …….. .657
Figure 53 Copie finale d'élève…… 658
Figure 54 Copie finale d'élève ……660
Figure 55 Copie finale d'élève ……661
Figure 56 Copie finale d'élève ……662
Figure 57 Copie finale d'élève ……664
Figure 58 Copie finale d'élève ……665
Figure 59 Copie finale d'élève ……666
Figure 60 Copie finale d'élève ……667
Figure 61 Copie finale d'élève ……668
Figure 62 Copie finale d'élève ……669

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 3
Introduction générale 5
PREMIÈRE PARTIE : STÉRÉOTYPIE ET EUROPE 13
Introduction 15
CHAPITRE 1: EUROPE ET VALEURS 17
1. L'Europe et son histoire 17
2. Des valeurs humanistes au fondement de la construction européenne 18
3. Les protocoles et outils pour harmoniser les pratiques en Europe 20
4. Les œuvres de littérature de jeunesse étudiées dans les pays européens 25
5. Les liens entre littérature et valeurs 27
5.1. Les valeurs dans la littérature 27
5.2. Les modes de transmission des valeurs dans la littérature 30
5.3. Les valeurs transmises par l'école 40
6. Les valeurs dans la liste de référence 41
6.1. Les valeurs dans les albums 41
6.2. Les valeurs dans les contes et les fables 43
6.3. Les valeurs dans les romans pour la jeunesse 45
6.4. Les valeurs présentes dans la relation de faits historiques 51
6.5. Le mode de relation des faits historiques dans les manuels d'histoire 53
6.6. La question de la neutralité dans le manuel d'histoire 57
6.7. Le mode de relation des faits historiques dans l'album 63
CHAPITRE 2: LA STÉRÉOTYPIE 67
1. Les clichés, poncifs, lieux communs, idées reçues, représentations et stéréotypes. 67
2. L'évolution de la perception des stéréotypes 73
2.1. Le stéréotype, une notion complexe 74
2.2. Le stéréotype en Sciences Sociales 77
2.3. Le stéréotype en Littérature 79
2.4. Les clichés, stéréotypes et mots à charge culturelle partagée en langue 81
2.5. Les traits communs aux stéréotypes 83
2.6. Les stéréotypes ethniques et raciaux 84

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

2.7. La fonction des stéréotypes d'Européens en F.L.E. et en littérature étrangère 84
2.7.1 Cas roumain et serbe : fonction idéologique 84
2.7.2. Traitement du stéréotype dans la littérature grecque 87
2.7.3. Le stéréotype, une vision rassurante 89
2.8. Conclusion sur le stéréotype 91
CHAPITRE 3: LECTURE ET LITTÉRATURE DE JEUNESSE 93
1. La lecture et la construction identitaire 93
2. Le rôle important de la narrativité 97
3. L'évolution de la littérature de jeunesse : y avait-il dans le passé une attention accordée à l'Europe ? 99
4. La place de la littérature à l'école 104
4.1. La lecture des textes littéraires au tournant du XXe siècle 104
4.2. La place de la littérature dans le Socle commun 105
CHAPITRE 4 : LES IMAGES D'EUROPÉENS DANS LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE 109
1. L'image de l'Européen dans le conte 111
1.1. Les personnages de contes européens 111
1.2. Les stéréotypes dans les contes 112
2. L'image de l'Européen dans l'album 113
2.1. La spécificité de l'album 113
2.2. Les images d'Européens qui ne sont pas Français 114
2.3. Les Français des DOM 124
2.4. L'album : œuvre simple ou complexe ? 129
2.5. Les moyens de parvenir à la simplicité 132
2.6. Simplicité, complexité et spécificité de l'album 133
2.7. La spécificité de la lecture littéraire 139
2.7.1. Un lecteur transculturel 141
2.7.2. Stéréotypes et valeurs dans la lecture 144
3. L'image de l'Européen dans le roman 144
3.1. Les images d'Européens et le devoir de mémoire 145
3.2. Les images d'Européens dans leurs propres pays 146
4. L'image des Français dans les œuvres de la liste 148
4.1. Cas général : les Français suggérés en creux ou implicitement désignés 148
4.2. Les immigrés en France 150
5. Les images de la famille 153
5.1. Les différents types de familles 153

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

5.2. Les liens entre générations 157
5.3. La religion 160
6. Le lien entre la vie et l'œuvre de l'écrivain 162
CHAPITRE 5 : IDENTIFICATION DES STÉRÉOTYPES 163
1. Les stéréotypes littéraires 163
1.1. La place et le rôle des stéréotypes dans les œuvres littéraires 163
1.2. Soi et les Autres 169
1.3. La couleur locale et l'exotisme 173
2. Les critères de choix des œuvres de la liste de littérature de jeunesse 174
3. Qu'en est-il des manuels de lecture du cycle 3 ? 177
SECONDE PARTIE : LES STÉRÉOTYPES DANS LES SÉQUENCES 183
Introduction 185
Première expérimentation CHAPITRE 1: LE DISPOSITIF MIS EN PLACE 187
1. La recherche-action: analyse du dispositif mis en place 187
1.1. Présentation du dispositif 187
1.2. Les objectifs du dispositif 188
1.3. L'équipe d'enseignantes 188
1.4. Le contexte de la recherche 189
1.5. Le recueil de données 190
1.6. Le choix d'une démarche qualitative 191
1.6.1. La définition de la démarche qualitative 191
1.6.2. L'opposition entre l'approche qualitative et quantitative 192
2. La recherche-action, une démarche praxéologique et écologique 196
3. Les stéréotypes chez les enseignants 198
3.1. Les stéréotypes et la liberté de l'enseignant 198
3.2. Les sources des stéréotypes des enseignants 202
3.3. L'utilité des stéréotypes pour l'apprentissage 204
CHAPITRE 2 : LA PLACE DU STÉRÉOTYPE DANS LA LECTURE 209
1. Stéréotypes et lecture 209
2. Stéréotype et réception 211
CHAPITRE 3 : LES STÉRÉOTYPES DANS L'ŒUVRE ÉTUDIÉE 213
1. Les stéréotypes comme outils de lecture 213
2. La lecture d'une œuvre, *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer 214
3. Les séquences existant sur *Otto* 222
3.1. Séquences sur les sites académiques 222
3.1.1. Lien avec l'histoire 223

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

3.1.2. Visée pragmatique 228
3.1.3. Texte prétexte à une construction de compétences 228
3.2. Séquences dans les revues didactiques 231
CHAPITRE 4 : PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION 233
1. L'organisation de la recherche : la diversité de postures face à la recherche 233
1.1. Les documents recueillis 233
1.2. La concertation et la coopération avec le chercheur 234
1.3. Des relations différentes à la recherche 235
2. Les séquences 236
2.1. Les raisons du choix des œuvres 237
2.2. Les différentes modalités de collecte des données 239
2.2.1. Le questionnaire 239
2.2.2. L'entretien 240
2.3. Une étude comparative des séquences 242
2.4. L'élaboration de la séquence 242
3. Histoire et littérature 245
3.1. La problématique des liens entre histoire et littérature 245
3.2. Mise en œuvre dans les séquences 248
4. Les compétences, objectifs et activités dans les séquences 251
4.1. La notion de compétence 251
4.1.1. L'apparition de la notion de compétence 251
4.1.2. Les différents types de compétences développées dans les séquences 254
4.2. Les objectifs des séquences 258
4.3. Les modalités de lecture en primaire 260
4.4. Les activités et démarches des séquences observées 264
5. Les stéréotypes dans les séquences observées 269
5.1. Les stéréotypes dans les discours des enseignants 269
5.2. Les représentations du stéréotype chez l'enseignant 271
5.3. Les activités dans les séquences et leurs liens avec les stéréotypes 272
5.3.1. Le découpage de l'œuvre étudiée 272
5.3.2. L'organisation de la lecture dans les classes 274
6. Analyse des productions des élèves sur *Otto* 275
6.1. Le profil des élèves 275
6.2. Le travail pédagogique 276
6.3. L'analyse des stéréotypes dans les questionnaires finaux des élèves 280
6.4. L'analyse des entretiens 282
CHAPITRE 5 : SECONDE EXPÉRIMENTATION 287

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

1. Présentation des enseignantes et de leurs classes 290
1.1. Les enseignantes 290
1.2. Implication des enseignantes dans la recherche 290
1.3. Avantages de cette diversité des enseignants 292
1.4. Les classes dans lesquelles a lieu la recherche 293
2. Étude de l'œuvre : *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson* de Selma Lagerlöf 294
2.1. L'œuvre de Selma Lagerlöf 295
2.2. Étude de l'œuvre dans les séquences proposées 299
2.3. Élaboration des séquences et étayage didactique du chercheur 301
3. Questions ayant guidé la recherche 303
4. Les stéréotypes dans *Le Merveilleux voyage de Nils Holgersson* 304
4.1. Les stéréotypes littéraires dans l'œuvre 304
4.2. L'édition moderne de l'album : *Le Grand voyage de Nils Holgersson* .. 306
4.3. Les stéréotypes de peuples 307
4.4. L'explication des stéréotypes 311
5. La séquence mise en place 315
5.1. Postulat de la recherche 315
5.2. Déroulement de la séquence 317
6. Le stéréotype comme outil d'apprentissage 319
6.1. Stéréotypes ou représentations chez les élèves dans la présentation de la Suède? 321
6.2. Étude de la séance 3, première séance sur les stéréotypes de peuples 327
6.3. Les séances 4 et 5 328
6.3.1. Objectif de cette étude du point de vue de l'apport à la recherche 328
6.3.2. Le déroulement des séances 330
6.4. Étude des séances de M.D. 334
6.5. Étude des séances de M.L. 342
6.6. Étude des productions d'élèves dans la séance de M.D. 356
6.7. Étude des productions d'élèves dans la séance de M.L. 359
6.8. Retour sur la démarche et perspectives 361
6.8.1. Processus d'outillage 361
6.8.2. Le stéréotype, un outil de lecture 362
6.8.3. Types de stéréotypes traités 363
6.8.4. Fonctionnement dans la lecture 364
7. Analyse des écrits de fin de séquence 366
8. Étude de l'album *Maman-Dlo* d'Alex Godard 370
8.1. Étude de la séance de M.L. 370

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

8.2. Étude de la séance de M.D. ... 375
9 Analyse des données recueillies ... 379
CHAPITRE 6 : Formation des enseignants ... 385
Conclusion générale ... 387
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE ... 393
1. Ouvrages généraux ... 393
2. Textes fondamentaux ... 405
3. Textes officiels de l'Éducation Nationale ... 405
4. Autres documents ... 406
5. Manuels scolaires ... 406
SITOGRAPHIE ... 409
1. Sites généraux ... 409
2. Séquences pédagogiques ... 413
ANNEXES ... 415
ANNEXE 1 Lecture et théories de la réception ... 417
1. La littérature en primaire ... 417
1.1. L'évolution des pratiques de lecture ... 417
1.2. L'évolution des pratiques en primaire ... 418
2. Les théories de la réception, un éclairage sur les pratiques actuelles ... 422
2.1. La périodisation aux plans théorique et critique ... 422
2.2. De l'exégèse au structuralisme ... 422
2.3. Les théories de la réception ... 423
ANNEXE 2 : L'évolution des modalités de lecture ... 429
1. La lecture herméneutique ... 430
2. La lecture distanciée ... 431
3. La lecture participative, tension dialectique entre participation et distanciation ... 432
ANNEXE 3 : Les compétences et les objectifs ... 435
1. La définition de la compétence (en Sciences de l'Éducation) ... 435
2. Les objectifs ... 437
ANNEXE 4 : La recherche-action ... 439
1. La recherche-action menée dans les classes ... 439
2. Les liens entre recherche et action ... 439
ANNEXE 5 : Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 3 (révision 2007) ... 443
ANNEXE 6: Les dix compétences de l'enseignant ... 453
ANNEXE 7 : Contes européens et contes du monde ... 469
ANNEXE 8 : Séquences d'enseignement ... 475

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

1. Séquences de C. et E. 475
2. Séquence de S. 485
ANNEXE 9: Questionnaires d'élèves 499
ANNEXE 10 : Fiches d'entretiens 513
ANNEXE 11: Les objectifs 519
1. L'enseignement programmé 520
2. Le constructivisme 521
ANNEXE 12 : Les origines de la recherche-action 523
ANNEXE 13 : Le Socle commun des connaissances et des compétences (compétences 1 et 5) 525
ANNEXE 14 : Séances 3, 4, 5 535
Séance 3 535
Séance 4 538
Séance 5 542
ANNEXE 15 : Séance 3 Dessins d'élèves de M.D. sur la Suède 547
ANNEXES 16 : Séance 3 Dessins d'élèves de M.L. sur la Suède 557
ANNEXE 17 : Les tapuscrits 567
ANNEXE 18 : Séance 3 Verbatims 571
1. Verbatim de la séance 2 de M.D. 571
2. Verbatim de la séance 2 de M.L. 583
ANNEXE 19 : Séance 4 Productions d'élèves de la classe de M.D.. 597
ANNEXE 20 : Séance 4 Productions d'élèves de la classe de M.L. 605
ANNEXE 21 : Séance 4 Verbatim de la séance de M.D. 619
ANNEXE 22 : Séance 4 Verbatim de la séance de M.L. 625
ANNEXE 23 : Séance 5 Verbatim de la séance de M.D. 635
ANNEXE 24 : Séance 5 Verbatim de la séance de M.L. 641
ANNEXE 25 : Productions finales de la séquence 655
ANNEXE 26 : Séance 6 Verbatim de la séance de M.D. sur *Maman-Dlo* 671
ANNEXE 27 : Séance 6 Verbatim de la séance de M.L. sur *Maman-Dlo* 689
TABLE DES ILLUSTRATIONS 693
TABLE DES MATIÈRES 695

Devriesere, Viviane. La littérature de jeunesse et l'identité européenne : étude des stéréotypes d'Européens dans la liste de référence du cycle 3 - 2014

RÉSUMÉ

Quelles images des Européens la littérature de jeunesse véhicule-t-elle au moment de la construction européenne ? Notre recherche porte sur la liste de référence du cycle 3 de l'école primaire : nous avons voulu voir si les stéréotypes des Européens évoluaient dans la littérature de jeunesse au moment où se construit l'Europe. Diverses images d'Européens figurent dans cette littérature, stéréotypées ou nuancées. Très souvent, le stéréotype fige l'image d'un peuple dans une époque de son histoire, plaçant ainsi le jeune lecteur dans une position surplombante qui interroge le rôle de la littérature et l'image du monde qu'elle construit. De nombreux stéréotypes littéraires figurent également dans les œuvres. Une recherche-action a été menée dans plusieurs classes pour étudier la place qui est attribuée aux stéréotypes de peuples dans les études de textes littéraires. Notre étude porte aussi sur la façon dont ces stéréotypes peuvent devenir des objets d'étude de nature à sensibiliser les élèves aux Autres et à les rendre tout à la fois plus critiques et plus ouverts.

Mots clés

Stéréotypes, construction européenne, liste de référence de cycle 3, littérature de jeunesse, devoir de mémoire.

ABSTRACT

Which images of Europeans does literature for young people convey at the time of the European construction? Our study is based on the official list of the end of Primary School. We wanted to see if the stereotypes of the Europeans evolved at the mean time of the creation of Europe. Various images of Europeans can be seen in this literature full of stereotypes and differences. Most of the time, the stereotype gives an image of a people in a period of his history giving the young reader an overhanging look which questions the role of literature and the image of the world it creates. Lots of literary stereotypes are also present in the works. A research-action has been done in several classes to study the importance of the stereotypes of peoples in studying literature texts. Our study also deals with the way the stereotypes can be subjects of research in order to help the pupils be more open-minded, careful to the Others and free to think.

Key words:

Stereotypes, European construction, basic list of the end of primary school, literature for young people, respects.