



HAL
open science

**Lectures de la littérature pour la jeunesse dans
l'enseignement secondaire français et québécois :
diversité des corpus, des finalités et des pratiques
pédagogiques**

Anne-Claire Raimond

► **To cite this version:**

Anne-Claire Raimond. Lectures de la littérature pour la jeunesse dans l'enseignement secondaire français et québécois : diversité des corpus, des finalités et des pratiques pédagogiques. Education. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009. Français. NNT : 2009PA030009 . tel-01342653

HAL Id: tel-01342653

<https://theses.hal.science/tel-01342653>

Submitted on 6 Jul 2016

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.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3
École doctorale 268 – Langage et langues :
Description, théorisation, transmission

Thèse de doctorat
en

DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Anne-Claire RAIMOND

LECTURES DE LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
FRANÇAIS ET QUÉBÉCOIS :
DIVERSITÉ DES CORPUS, DES FINALITÉS
ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Thèse dirigée par **Mme la Professeure Francine CICUREL**

Soutenue le 30 janvier 2009

Membres du jury :

Mme Francine CICUREL, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

M. Jean-Louis DUFAYS, Université Catholique de Louvain

M. Emmanuel FRAISSE, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Mme Noëlle SORIN, Université du Québec à Trois-Rivières

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3
École doctorale 268 – Langage et langues :
Description, théorisation, transmission

Thèse de doctorat
en

DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Anne-Claire RAIMOND

LECTURES DE LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
FRANÇAIS ET QUÉBÉCOIS :
DIVERSITÉ DES CORPUS, DES FINALITÉS
ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Thèse dirigée par **Mme la Professeure Francine CICUREL**

Soutenue le 30 janvier 2009

Membres du jury :

Mme Francine CICUREL, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

M. Jean-Louis DUFAYS, Université Catholique de Louvain

M. Emmanuel FRAISSE, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Mme Noëlle SORIN, Université du Québec à Trois-Rivières

Remerciements

Je remercie Mme la Professeure Francine Cicurel, ma directrice de recherche, pour son attention, sa confiance et ses encouragements.

Je remercie Mme la Professeure Jehanne Proudhomme et les membres de son équipe, professeurs et étudiants, qui m'ont chaleureusement accueillie au sein de leur laboratoire « L'Oiseau bleu », à l'Université du Québec à Trois-Rivières et Mme la Professeure Suzanne Pouliot de l'Université de Sherbrooke pour son aide.

Je remercie les chercheurs qui ont voué un intérêt à ma recherche en me prodiguant suggestions, commentaires et qui m'ont accueillie dans les manifestations scientifiques qu'ils ont organisées.

*Je témoigne de ma reconnaissance envers ma famille, mes amis
et collègues pour leur patience et leur compréhension.*

*Je profite enfin de cette page pour témoigner toute ma gratitude à
mes parents pour leur constant soutien, à Mlle Cécile Bourgi et à
Mlle Marie-Odile Hidden pour leur précieuse aide.*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	7
PARTIE I	
INSTRUIRE, ÉDUIQUER ET DIVERTIR L'ENFANT PAR LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE	
INTRODUCTION	15
CHAPITRE 1 LES PÉRIODIQUES, BERCEAU DE LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE.....	17
1. LES PREMIERS PÉRIODIQUES POUR LA JEUNESSE, UN OUTIL POUR INSTRUIRE ET ÉDUIQUER EN PRIORITÉ.....	18
1.1. Des périodiques pour éduquer et instruire les enfants en les amusant	18
1.2. Des histoires réalistes et moralisantes dont le héros est un enfant	20
1.3. Les premiers journaux pour enfants qui s'adressent directement aux enfants	22
2. DU PÉRIODIQUE AU LIVRE, L'AVÈNEMENT DU FEUILLETON ROMANESQUE POUR LA JEUNESSE	25
2.1. Les premiers romans-feuilletons français	25
2.1.1. Le <i>Journal des enfants</i> , premier périodique qui s'adresse directement à tous les petits Français	26
2.1.2. Des périodiques aux collections : Hachette et Hetzel	28
2.2. Les premières revues pour la jeunesse du Canada français	35
2.2.1. <i>L'Oiseau bleu</i> ou la naissance de la littérature pour la jeunesse québécoise	36
2.2.2. <i>Les Aventures de Perrine et de Charlot</i> , premier roman pour la jeunesse	37
2.2.3. D'autres revues : <i>L'Abeille</i> , <i>La Ruche écolière</i> et <i>La Ruche littéraire</i>	38
2.2.4. Des périodiques aux livres dans les années 1920 et 1930 : Achard, Lévesque et Granger	39
2.3. Jean-Paul, Perrine, Charlot, Rémy et les autres : évolution du héros des feuilletons romanesques	40
3. DES JOURNAUX D'UN GENRE NOUVEAU : LA PRESSE ILLUSTRÉE DU XX ^e SIÈCLE	44
3.1. L'avènement de la presse de distraction en France	45
3.1.1. Des périodiques illustrés dont l'objectif principal est de distraire le lecteur	45
3.1.2. « Instruire et amuser », <i>La Semaine de Suzette</i>	48
3.2. Développer un esprit national	50
3.2.1. Le journal illustré comme instrument de propagande patriotique pendant les guerres	50
3.2.2. Lutter contre l'invasion des <i>comics</i> au Canada francophone	54
3.3. Moralisation et protectionnisme	56
3.3.1. Lutter contre les <i>comics</i> avec de « bonnes lectures » au Canada francophone	56
3.3.2. Une presse nationaliste française pour lutter contre les <i>comics</i>	59
3.3.3. La Loi française sur les publications destinées à la jeunesse du 16 juillet 1949	62
CHAPITRE 2 DES LIVRES POUR RÉCOMPENSER LES ÉCOLIERS	66
1. LES PREMIERS LIVRES DE PRIX	66
1.1. La distribution des livres de prix en France, une pratique qui apparaît au XVII ^e siècle	67
1.2. La distribution des livres de prix au Canada, une tradition importée de France	68
1.2.1. La liste Casgrain	69
1.2.2. La « Bibliothèque religieuse et nationale » de Cadieux et Derome	71
1.2.3. La « Bibliothèque canadienne » de la Librairie Beauchemin	71
2. LE TEMPS DES ÉDITEURS POUR LA JEUNESSE	74
2.1. Une littérature d'inspiration catholique	75
2.1.1. De 1830 à 1880, des livres édifiants pour récompenser la jeunesse française	75
2.1.2. Promouvoir le régionalisme au Canada francophone	76
2.2. Hetzel et Hachette à la conquête du livre pour la jeunesse	78

2.2.1. Du livre d'étrennes au livre de prix	78
2.2.2. Du livre d'étrennes au livre de gare	80
2.2.3. Le livre de prix, véhicule de l'idéologie laïque et patriotique de l'école républicaine	81
2.3. Des mesures législatives pour inciter à constituer une littérature pour la jeunesse canadienne	83
2.3.1. La Loi Choquette	84
2.3.2. 1939-1945, un contexte législatif favorable à une production locale	85
2.4. Le déclin d'une tradition française	88
2.4.1. Le retour du livre européen au Canada et la suppression du système de récompense	88
2.4.2. 1900-1950, la crise du livre de prix, déclin d'une tradition française	90
2.4.3. Les collections : du beau livre au livre de poche	92
CHAPITRE 3 LE LIVRE À L'ÉCOLE ET À LA BIBLIOTHÈQUE	95
1. LE LIVRE DANS LA CLASSE : LE LIVRE DE LECTURE COURANTE	96
1.1. Un roman scolaire, <i>Le Tour de la France par deux enfants</i>	97
1.1.1. Un roman d'aventure	98
1.1.2. Un livre d'instruction	99
1.1.3. Transmettre la connaissance et le goût de la patrie	100
1.1.4. <i>Le Tour de la France par deux enfants</i> , après 1887	103
1.1.5. L'influence du <i>Tour de la France par deux enfants</i> au Québec	105
1.2. Un nouveau livre de lecture courante, le récit moralisant	107
1.3. 1918-1939, une nouvelle génération de romans scolaires pour donner le goût de lire	108
1.3.1. Des adaptations écrites par des inspecteurs ou des écrivains	108
1.3.2. Milo, un nouveau héros : espiègle, insouciant et turbulent	109
1.4. Le roman scolaire après la Seconde Guerre mondiale	110
2. LE LIVRE DANS LA BIBLIOTHÈQUE SCOLAIRE	111
2.1. L'armoire-bibliothèque	113
2.2. Les œuvres	116
2.3. De Jules Ferry à 1914, les bibliothèques populaires des écoles	119
2.4. 1930-1950	121
2.5. Les CDI et la littérature pour la jeunesse	122
2.5.1. La mise en place progressive des Centres de Documentations et d'information (CDI)	123
2.5.2. La coopération entre les bibliothèques et le monde scolaire	125
CONCLUSION	127

PARTIE II

LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE, UN CORPUS AU PROGRAMME DU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

INTRODUCTION	129
CHAPITRE 1 L'OFFRE SCOLAIRE APRÈS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1803-1975)	133
1. LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OU L'HISTOIRE D'UNE DÉMOCRATISATION	134
1.1. Un enseignement primaire, un enseignement secondaire et des enseignements intermédiaires au XIX^e siècle	135
1.1.1. Deux enseignements distincts : l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire	136
1.1.2. Les enseignements intermédiaires : le primaire supérieur et l'enseignement spécial	137
1.2. Les réformes de l'enseignement secondaire au XX^e siècle	139
1.2.1. La concurrence de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire à partir de 1909	139
1.2.2. Où il est question de « démocratisation »	142
1.2.3. Trois réformes pour un collège unique	143
1.2.4. Histoire de l'enseignement secondaire au Québec	146
2. UN CORPUS LITTÉRAIRE STABLE POUR LA JEUNESSE	149
2.1. Fénelon et La Fontaine ou le règne sans partage de deux « classiques » pour la jeunesse	150
2.1.1. Deux auteurs du XVII ^e siècle ayant écrit pour des enfants	151

2.1.2. De l'enseignement secondaire traditionnel à l'enseignement primaire supérieur en passant par l'enseignement secondaire spécial et l'enseignement secondaire des jeunes filles	152
2.2. Deux œuvres classiques pour quelles finalités ?	154
2.2.1. Qu'est-ce qu'un « classique » ?	154
2.2.2. Des œuvres pour transmettre des valeurs esthétiques et morales	156
2.2.3. Des textes à lire et à expliquer	162
2.3. L'enseignement du français au secondaire classique au Québec jusqu'à 1969 ou l'ombre du modèle français	166
2.3.1. L'influence de la France	166
2.3.2. Des valeurs distinctes du modèle français	167
CHAPITRE 2 DE NOUVEAUX CORPUS POUR TOUS LES ÉLÈVES (1977-1994)	171
1. L'OUVERTURE DU COLLÈGE UNIQUE (1977-1980)	172
1.1. Des listes constituées de nouveaux textes	173
1.1.1. Des classiques pour la Quatrième et la Troisième	174
1.1.2. Des contes et des récits pour la jeunesse réservés à la Sixième et à la Cinquième	174
1.2. L'initiation à une culture accordée à notre temps	177
1.2.1. Du bon goût au goût	179
1.2.2. Des textes littéraires comme source d'enrichissements divers	181
2. PROLONGEMENT ET ÉLARGISSEMENT (LES ANNÉES 1980)	183
2.1. Des textes, des œuvres, des livres et des adolescents	184
2.1.1. Des « ouvrages » spécialement écrits pour la jeunesse	185
2.1.2. La lecture suivie et dirigée et la lecture expliquée	188
2.1.3. Des médiateurs culturels au service de la formation identitaire.....	189
2.1.4. Former des lecteurs autonomes et aimant lire	190
2.2. Élargissement du corpus pour la jeunesse au Cycle d'observation	193
2.2.1. Les textes pour la jeunesse déjà cités en 1977	194
2.2.2. Des genres privilégiés : le roman d'aventure et les contes	195
2.2.3. Des romans mettant en scène des enfants	196
2.2.4. Une réécriture pour la jeunesse	200
2.3. Les enseignants et la littérature pour la jeunesse d'après l'enquête de Danièle Manesse et Isabelle Grellet	203
2.3.1. Un corpus pour la jeunesse fidèle aux listes des programmes	203
2.3.2. Représentations de la littérature pour la jeunesse	206
2.4. Les programmes de français, langue d'enseignement au Québec (1980)	207
2.4.1. La pédagogie de la communication ou la perte de la suprématie de la littérature	208
2.4.2. Les discours de fiction	209
2.4.3. Valorisation et valeurs socioculturelles de l'héritage littéraire québécois	211
CHAPITRE 3 L'INTRODUCTION OFFICIELLE DES ŒUVRES DE LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE (1995-2005)	217
1. CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DES PROGRAMMES FRANÇAIS ET QUÉBÉCOIS	218
1.1. Le dispositif institutionnel des programmes français (1996-1999)	219
1.1.1. Genèse des Programmes	219
1.1.2. Les différents textes officiels	220
1.2. Les finalités de l'enseignement du français au collège	221
1.2.1. Former le citoyen par la maîtrise du discours	221
1.2.2. L'approche des genres	223
1.2.3. La formation d'une culture	226
1.3. Le retour du littéraire dans les programmes québécois	228
1.3.1. Les programmes de Français du secondaire (1995)	229
1.3.2. Les programmes de Français, langue d'enseignement (2004)	232
2. LES ÉLÈVES ET LA LECTURE	235
2.1. Un support pour donner le goût de lire, la littérature pour la jeunesse	235
2.1.1. Les qualités de la littérature pour la jeunesse : intentionnalité, accessibilité, contemporanéité	236
2.1.2. Une littérature pour les non-lecteurs	242
2.2. Des enquêtes sur la lecture des adolescents	246
2.2.1. L'enquête de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez	247

2.2.2. L'enquête d'Annie Rouxel	251
2.2.3. L'enquête de Sylviane Ahr	253
2.2.4. L'enquête de Monique Lebrun	255
3. PREMIÈRE APPROCHE DU CORPUS SCOLAIRE POUR LA JEUNESSE	258
3.1. Genèse et présentation de la sélection officielle française (1996-1999)	259
3.1.1. Les critères qui ont été établis pour la constitution des listes	260
3.1.2. Un classement générique	261
3.1.3. Fidélité à l'ancien corpus pour la jeunesse	264
3.2. Des œuvres de fiction sélectionnées pour les élèves québécois (1995)	267
3.2.1. Présentation de la sélection de Michelle Provost	267
3.2.2. Les titres communs aux sélections françaises et québécoises	270
CONCLUSION	273

PARTIE III

LIRE LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE EN COURS DE FRANÇAIS : QUELS TEXTES POUR QUELLES PRATIQUES ?

INTRODUCTION	279
CHAPITRE 1 DES NOTES DE LECTURE DESTINÉES AUX ENSEIGNANTS	287
1. DU CORPUS DE RÉFÉRENCE AU CORPUS D'ANALYSE	289
1.1. Présentation du corpus de référence	289
1.2. Corpus d'analyse : le choix des auteurs	292
2. ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DES NOTES DE LECTURE	296
2.1. Première approche des caractéristiques des notes de lecture pédagogiques	297
2.1.1. Les références bibliographiques et la liste des mots-clés	298
2.1.2. Le commentaire rédigé	299
2.2. Les références bibliographiques	303
2.2.1. Les auteurs	303
2.2.2. Les dates	307
2.2.3. Les collections et les maisons d'édition	308
2.3. Les catégories génériques et thématiques	315
3. ANALYSE DES COMMENTAIRES DESCRIPTIFS	320
3.1. Quelles sont les caractéristiques formelles de l'œuvre ?	322
3.1.1. L'écriture : « simple », « facile » <i>versus</i> « riche », « travaillée »	323
3.1.2. Le rythme du récit : « alerte » <i>versus</i> « lent »	326
3.1.3. La construction de l'intrigue : « simple » <i>versus</i> « complexe »	326
3.2. Donner à lire des œuvres pour la jeunesse, pour quelles finalités ?	328
3.2.1. Faire lire	329
3.2.2. Plaire aux adolescents à travers des romans mettant en scène leur <i>alter ego</i>	334
3.2.3. Transmettre des savoirs et des valeurs	342
3.2.4. Faire réfléchir.....	345
CHAPITRE 2 APPROCHES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES TEXTES ET DES ŒUVRES POUR LA JEUNESSE	355
1. DES MODALITÉS DE LECTURE	357
1.1. La lecture cursive / la lecture analytique	357
1.2. La lecture esthétique / la lecture « traditionnelle »	360
1.3. Participation / Distanciation	363
2. DES REVUES PÉDAGOGIQUES POUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS	366
2.1. L'École des lettres des collèges	366
2.1.1. Présentation de la revue	367
2.1.2. <i>L'École des lettres des collèges</i> et la littérature pour la jeunesse	368
2.2. Lire au collègue	372
2.2.1. Présentation de la revue	372
2.2.2. <i>Lire au collègue</i> et la littérature pour la jeunesse	373

2.3. Québec français	374
2.3.1. Présentation de la revue	374
2.3.2. <i>Québec français</i> et la littérature pour la jeunesse	376
3. DES ACTIVITÉS ET DES SÉQUENCES, POUR QUELLES FINALITÉS ?	377
3.1. Des activités et des séquences pour inciter les élèves à lire par la médiation des textes pour la Jeunesse	379
3.1.1. Les activités de communication orales et de lectures à haute voix	379
3.1.2. Approcher un genre	388
3.1.3. Une œuvre et quatre séquences	395
3.2. Au-delà de l'œuvre : des livres, des femmes et des hommes	401
3.2.1. Un livre peut en cacher d'autres : des séries, des collections et des éditeurs	401
3.2.2. Rencontrer un écrivain	405
CONCLUSION	421
CONCLUSION GÉNÉRALE	425
ANNEXES	431
ANNEXE 1	433
ANNEXE 2	435
ANNEXE 3	439
ANNEXE 4	441
ANNEXE 5	443
ANNEXE 6	451
ANNEXE 7	453
ANNEXE 8	457
BIBLIOGRAPHIE	459
INDEX DES AUTEURS	489

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	7
PARTIE I	
INSTRUIRE, ÉDUIQUER ET DIVERTIR L'ENFANT PAR LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE	
INTRODUCTION	15
CHAPITRE 1 LES PÉRIODIQUES, BERCEAU DE LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE.....	17
1. LES PREMIERS PÉRIODIQUES POUR LA JEUNESSE, UN OUTIL POUR INSTRUIRE ET ÉDUIQUER EN PRIORITÉ.....	18
1.1. Des périodiques pour éduquer et instruire les enfants en les amusant	18
1.2. Des histoires réalistes et moralisantes dont le héros est un enfant	20
1.3. Les premiers journaux pour enfants qui s'adressent directement aux enfants	22
2. DU PÉRIODIQUE AU LIVRE, L'AVÈNEMENT DU FEUILLETON ROMANESQUE POUR LA JEUNESSE	25
2.1. Les premiers romans-feuilletons français	25
2.1.1. Le <i>Journal des enfants</i> , premier périodique qui s'adresse directement à tous les petits Français	26
2.1.2. Des périodiques aux collections : Hachette et Hetzel	28
2.2. Les premières revues pour la jeunesse du Canada français	35
2.2.1. <i>L'Oiseau bleu</i> ou la naissance de la littérature pour la jeunesse québécoise	36
2.2.2. <i>Les Aventures de Perrine et de Charlot</i> , premier roman pour la jeunesse	37
2.2.3. D'autres revues : <i>L'Abeille</i> , <i>La Ruche écolière</i> et <i>La Ruche littéraire</i>	38
2.2.4. Des périodiques aux livres dans les années 1920 et 1930 : Achard, Lévesque et Granger	39
2.3. Jean-Paul, Perrine, Charlot, Rémy et les autres : évolution du héros des feuilletons romanesques	40
3. DES JOURNAUX D'UN GENRE NOUVEAU : LA PRESSE ILLUSTRÉE DU XX ^e SIÈCLE	44
3.1. L'avènement de la presse de distraction en France	45
3.1.1. Des périodiques illustrés dont l'objectif principal est de distraire le lecteur	45
3.1.2. « Instruire et amuser », <i>La Semaine de Suzette</i>	48
3.2. Développer un esprit national	50
3.2.1. Le journal illustré comme instrument de propagande patriotique pendant les guerres	50
3.2.2. Lutter contre l'invasion des <i>comics</i> au Canada francophone	54
3.3. Moralisation et protectionnisme	56
3.3.1. Lutter contre les <i>comics</i> avec de « bonnes lectures » au Canada francophone	56
3.3.2. Une presse nationaliste française pour lutter contre les <i>comics</i>	59
3.3.3. La Loi française sur les publications destinées à la jeunesse du 16 juillet 1949	62
CHAPITRE 2 DES LIVRES POUR RÉCOMPENSER LES ÉCOLIERS	66
1. LES PREMIERS LIVRES DE PRIX	66
1.1. La distribution des livres de prix en France, une pratique qui apparaît au XVII ^e siècle	67
1.2. La distribution des livres de prix au Canada, une tradition importée de France	68
1.2.1. La liste Casgrain	69
1.2.2. La « Bibliothèque religieuse et nationale » de Cadieux et Derome	71
1.2.3. La « Bibliothèque canadienne » de la Librairie Beauchemin	71
2. LE TEMPS DES ÉDITEURS POUR LA JEUNESSE	74
2.1. Une littérature d'inspiration catholique	75
2.1.1. De 1830 à 1880, des livres édifiants pour récompenser la jeunesse française	75
2.1.2. Promouvoir le régionalisme au Canada francophone	76
2.2. Hetzel et Hachette à la conquête du livre pour la jeunesse	78

2.2.1. Du livre d'étrennes au livre de prix	78
2.2.2. Du livre d'étrennes au livre de gare	80
2.2.3. Le livre de prix, véhicule de l'idéologie laïque et patriotique de l'école républicaine	81
2.3. Des mesures législatives pour inciter à constituer une littérature pour la jeunesse canadienne	83
2.3.1. La Loi Choquette	84
2.3.2. 1939-1945, un contexte législatif favorable à une production locale	85
2.4. Le déclin d'une tradition française	88
2.4.1. Le retour du livre européen au Canada et la suppression du système de récompense	88
2.4.2. 1900-1950, la crise du livre de prix, déclin d'une tradition française	90
2.4.3. Les collections : du beau livre au livre de poche	92
CHAPITRE 3 LE LIVRE À L'ÉCOLE ET À LA BIBLIOTHÈQUE	95
1. LE LIVRE DANS LA CLASSE : LE LIVRE DE LECTURE COURANTE	96
1.1. Un roman scolaire, <i>Le Tour de la France par deux enfants</i>	97
1.1.1. Un roman d'aventure	98
1.1.2. Un livre d'instruction	99
1.1.3. Transmettre la connaissance et le goût de la patrie	100
1.1.4. <i>Le Tour de la France par deux enfants</i> , après 1887	103
1.1.5. L'influence du <i>Tour de la France par deux enfants</i> au Québec	105
1.2. Un nouveau livre de lecture courante, le récit moralisant	107
1.3. 1918-1939, une nouvelle génération de romans scolaires pour donner le goût de lire	108
1.3.1. Des adaptations écrites par des inspecteurs ou des écrivains	108
1.3.2. Milo, un nouveau héros : espiègle, insouciant et turbulent	109
1.4. Le roman scolaire après la Seconde Guerre mondiale	110
2. LE LIVRE DANS LA BIBLIOTHÈQUE SCOLAIRE	111
2.1. L'armoire-bibliothèque	113
2.2. Les œuvres	116
2.3. De Jules Ferry à 1914, les bibliothèques populaires des écoles	119
2.4. 1930-1950	121
2.5. Les CDI et la littérature pour la jeunesse	122
2.5.1. La mise en place progressive des Centres de Documentations et d'information (CDI)	123
2.5.2. La coopération entre les bibliothèques et le monde scolaire	125
CONCLUSION	127

PARTIE II

LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE, UN CORPUS AU PROGRAMME DU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

INTRODUCTION	129
CHAPITRE 1 L'OFFRE SCOLAIRE APRÈS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1803-1975)	133
1. LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OU L'HISTOIRE D'UNE DÉMOCRATISATION	134
1.1. Un enseignement primaire, un enseignement secondaire et des enseignements intermédiaires au XIX^e siècle	135
1.1.1. Deux enseignements distincts : l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire	136
1.1.2. Les enseignements intermédiaires : le primaire supérieur et l'enseignement spécial	137
1.2. Les réformes de l'enseignement secondaire au XX^e siècle	139
1.2.1. La concurrence de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire à partir de 1909	139
1.2.2. Où il est question de « démocratisation »	142
1.2.3. Trois réformes pour un collège unique	143
1.2.4. Histoire de l'enseignement secondaire au Québec	146
2. UN CORPUS LITTÉRAIRE STABLE POUR LA JEUNESSE	149
2.1. Fénelon et <i>La Fontaine</i> ou le règne sans partage de deux « classiques » pour la jeunesse	150
2.1.1. Deux auteurs du XVII ^e siècle ayant écrit pour des enfants	151

2.1.2. De l'enseignement secondaire traditionnel à l'enseignement primaire supérieur en passant par l'enseignement secondaire spécial et l'enseignement secondaire des jeunes filles	152
2.2. Deux œuvres classiques pour quelles finalités ?	154
2.2.1. Qu'est-ce qu'un « classique » ?	154
2.2.2. Des œuvres pour transmettre des valeurs esthétiques et morales	156
2.2.3. Des textes à lire et à expliquer	162
2.3. L'enseignement du français au secondaire classique au Québec jusqu'à 1969 ou l'ombre du modèle français	166
2.3.1. L'influence de la France	166
2.3.2. Des valeurs distinctes du modèle français	167
CHAPITRE 2 DE NOUVEAUX CORPUS POUR TOUS LES ÉLÈVES (1977-1994)	171
1. L'OUVERTURE DU COLLÈGE UNIQUE (1977-1980)	172
1.1. Des listes constituées de nouveaux textes	173
1.1.1. Des classiques pour la Quatrième et la Troisième	174
1.1.2. Des contes et des récits pour la jeunesse réservés à la Sixième et à la Cinquième	174
1.2. L'initiation à une culture accordée à notre temps	177
1.2.1. Du bon goût au goût	179
1.2.2. Des textes littéraires comme source d'enrichissements divers	181
2. PROLONGEMENT ET ÉLARGISSEMENT (LES ANNÉES 1980)	183
2.1. Des textes, des œuvres, des livres et des adolescents	184
2.1.1. Des « ouvrages » spécialement écrits pour la jeunesse	185
2.1.2. La lecture suivie et dirigée et la lecture expliquée	188
2.1.3. Des médiateurs culturels au service de la formation identitaire.....	189
2.1.4. Former des lecteurs autonomes et aimant lire	190
2.2. Élargissement du corpus pour la jeunesse au Cycle d'observation	193
2.2.1. Les textes pour la jeunesse déjà cités en 1977	194
2.2.2. Des genres privilégiés : le roman d'aventure et les contes	195
2.2.3. Des romans mettant en scène des enfants	196
2.2.4. Une réécriture pour la jeunesse	200
2.3. Les enseignants et la littérature pour la jeunesse d'après l'enquête de Danièle Manesse et Isabelle Grellet	203
2.3.1. Un corpus pour la jeunesse fidèle aux listes des programmes	203
2.3.2. Représentations de la littérature pour la jeunesse	206
2.4. Les programmes de français, langue d'enseignement au Québec (1980)	207
2.4.1. La pédagogie de la communication ou la perte de la suprématie de la littérature	208
2.4.2. Les discours de fiction	209
2.4.3. Valorisation et valeurs socioculturelles de l'héritage littéraire québécois	211
CHAPITRE 3 L'INTRODUCTION OFFICIELLE DES ŒUVRES DE LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE (1995-2005)	217
1. CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DES PROGRAMMES FRANÇAIS ET QUÉBÉCOIS	218
1.1. Le dispositif institutionnel des programmes français (1996-1999)	219
1.1.1. Genèse des Programmes	219
1.1.2. Les différents textes officiels	220
1.2. Les finalités de l'enseignement du français au collège	221
1.2.1. Former le citoyen par la maîtrise du discours	221
1.2.2. L'approche des genres	223
1.2.3. La formation d'une culture	226
1.3. Le retour du littéraire dans les programmes québécois	228
1.3.1. Les programmes de Français du secondaire (1995)	229
1.3.2. Les programmes de Français, langue d'enseignement (2004)	232
2. LES ÉLÈVES ET LA LECTURE	235
2.1. Un support pour donner le goût de lire, la littérature pour la jeunesse	235
2.1.1. Les qualités de la littérature pour la jeunesse : intentionnalité, accessibilité, contemporanéité	236
2.1.2. Une littérature pour les non-lecteurs	242
2.2. Des enquêtes sur la lecture des adolescents	246
2.2.1. L'enquête de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez	247

2.2.2. L'enquête d'Annie Rouxel	251
2.2.3. L'enquête de Sylviane Ahr	253
2.2.4. L'enquête de Monique Lebrun	255
3. PREMIÈRE APPROCHE DU CORPUS SCOLAIRE POUR LA JEUNESSE	258
3.1. Genèse et présentation de la sélection officielle française (1996-1999)	259
3.1.1. Les critères qui ont été établis pour la constitution des listes	260
3.1.2. Un classement générique	261
3.1.3. Fidélité à l'ancien corpus pour la jeunesse	264
3.2. Des œuvres de fiction sélectionnées pour les élèves québécois (1995)	267
3.2.1. Présentation de la sélection de Michelle Provost	267
3.2.2. Les titres communs aux sélections françaises et québécoises	270
CONCLUSION	273

PARTIE III

LIRE LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE EN COURS DE FRANÇAIS : QUELS TEXTES POUR QUELLES PRATIQUES ?

INTRODUCTION	279
CHAPITRE 1 DES NOTES DE LECTURE DESTINÉES AUX ENSEIGNANTS	287
1. DU CORPUS DE RÉFÉRENCE AU CORPUS D'ANALYSE	289
1.1. Présentation du corpus de référence	289
1.2. Corpus d'analyse : le choix des auteurs	292
2. ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DES NOTES DE LECTURE	296
2.1. Première approche des caractéristiques des notes de lecture pédagogiques	297
2.1.1. Les références bibliographiques et la liste des mots-clés	298
2.1.2. Le commentaire rédigé	299
2.2. Les références bibliographiques	303
2.2.1. Les auteurs	303
2.2.2. Les dates	307
2.2.3. Les collections et les maisons d'édition	308
2.3. Les catégories génériques et thématiques	315
3. ANALYSE DES COMMENTAIRES DESCRIPTIFS	320
3.1. Quelles sont les caractéristiques formelles de l'œuvre ?	322
3.1.1. L'écriture : « simple », « facile » <i>versus</i> « riche », « travaillée »	323
3.1.2. Le rythme du récit : « alerte » <i>versus</i> « lent »	326
3.1.3. La construction de l'intrigue : « simple » <i>versus</i> « complexe »	326
3.2. Donner à lire des œuvres pour la jeunesse, pour quelles finalités ?	328
3.2.1. Faire lire	329
3.2.2. Plaire aux adolescents à travers des romans mettant en scène leur <i>alter ego</i>	334
3.2.3. Transmettre des savoirs et des valeurs	342
3.2.4. Faire réfléchir.....	345
CHAPITRE 2 APPROCHES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES TEXTES ET DES ŒUVRES POUR LA JEUNESSE	355
1. DES MODALITÉS DE LECTURE	357
1.1. La lecture cursive / la lecture analytique	357
1.2. La lecture esthétique / la lecture « traditionnelle »	360
1.3. Participation / Distanciation	363
2. DES REVUES PÉDAGOGIQUES POUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS	366
2.1. L'École des lettres des collèges	366
2.1.1. Présentation de la revue	367
2.1.2. <i>L'École des lettres des collèges</i> et la littérature pour la jeunesse	368
2.2. Lire au collègue	372
2.2.1. Présentation de la revue	372
2.2.2. <i>Lire au collègue</i> et la littérature pour la jeunesse	373

2.3. Québec français	374
2.3.1. Présentation de la revue	374
2.3.2. <i>Québec français</i> et la littérature pour la jeunesse	376
3. DES ACTIVITÉS ET DES SÉQUENCES, POUR QUELLES FINALITÉS ?	377
3.1. Des activités et des séquences pour inciter les élèves à lire par la médiation des textes pour la Jeunesse	379
3.1.1. Les activités de communication orales et de lectures à haute voix	379
3.1.2. Approcher un genre	388
3.1.3. Une œuvre et quatre séquences	395
3.2. Au-delà de l'œuvre : des livres, des femmes et des hommes	401
3.2.1. Un livre peut en cacher d'autres : des séries, des collections et des éditeurs	401
3.2.2. Rencontrer un écrivain	405
CONCLUSION	421
CONCLUSION GÉNÉRALE	425
ANNEXES	431
ANNEXE 1	433
ANNEXE 2	435
ANNEXE 3	439
ANNEXE 4	441
ANNEXE 5	443
ANNEXE 6	451
ANNEXE 7	453
ANNEXE 8	457
BIBLIOGRAPHIE	459
INDEX DES AUTEURS	489

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Si la lecture de la littérature pour la jeunesse est liée à une période de la vie révolue à l'âge adulte, il n'en est pas de même pour moi.

Comme des milliers d'enfants, les livres ont envahi mon quotidien bien avant que je ne devienne lectrice. La lecture apportait de la joie aux lecteurs de mon entourage et à l'auditrice que j'étais lorsqu'ils devenaient conteurs ou lorsque je manipulais des livres illustrés qui m'étaient destinés. Mais, après avoir appris à lire et à goûter aux joies de la pratique autonome, le plaisir s'est émoussé lorsqu'un instituteur, renonçant au bercement de la lecture à haute voix, m'imposa un questionnaire accompagné d'un texte d'une page qu'il fallait lire et relire silencieusement, crayon à la main, afin de prélever les indices qui me permettaient de répondre aux questions... Lire pouvait ne plus rimer avec plaisir ! Une autre expérience, hors de l'école, dans un espace dédié à la lecture, étaya le désenchantement. À la recherche d'un « Fantômette » introuvable sur le rayonnage attribué à Georges Chaulot, une bibliothécaire m'apprit que ce n'était « pas bien de ne lire que des Fantômette ». J'ignorais que Fantômette pouvait me nuire mais j'ai compris qu'il fallait taire certaines de mes lectures et qu'il y avait sans doute de « bonnes » lectures pour les bibliothécaires et de « mauvaises » dont il fallait savoir se détacher en grandissant.

Les cours de français reçus au collège confirmèrent mes premières révélations : les textes à lire étaient essentiellement des extraits et la lecture d'un livre devait se faire chez soi, avant d'en faire le résumé pour une fiche de lecture. Au fil des années, les œuvres austères du passé avaient remplacé les livres illustrés de l'enfance : lire était devenu d'abord un travail.

Après avoir définitivement noué des liens exclusifs avec l'autre littérature, celle du lycée et des études de Lettres, un cours optionnel sur « la littérature pour adolescents », ouvert aux étudiants qui souhaitaient embrasser la carrière de professeur des collèges et lycées, suscita ma curiosité. Je n'avais jamais entendu parler de la littérature pour adolescents et j'ignorais quels livres pouvaient représenter cette littérature transitoire, entre celle de l'enfance et celle des adultes.

Si le cours avait été proposé c'est que les projets des nouveaux programmes du collège introduisaient de nouvelles œuvres destinées au cours de français. Quelle ne fut pas ma surprise lorsque je vis que des textes officiels autorisaient et surtout incitaient les enseignants

à utiliser des « œuvres de littérature pour la jeunesse » et que celles-ci étaient répertoriées dans des listes, au sein même des Programmes¹ ! Étudiant le domaine dans le cadre du cours sur la littérature pour adolescents, je découvris toute une littérature que je n'avais jamais parcourue : des auteurs contemporains, des collections, des formats de livres que je ne connaissais pas et que le collègue avait sélectionnés pour les cours de français.

Peu d'écrits offraient un accès à cette littérature, lorsque j'entrepris de faire un mémoire de Maîtrise sur les romans pour adolescents². Pour en savoir plus, il fallait rencontrer les éditeurs, les auteurs et entrer dans les livres. Je me suis dès lors demandé comment les enseignants de français appréhendaient ce nouveau support scolaire qui avait été officiellement introduit à partir de la rentrée 1996.

Ce questionnement est resté en suspens quelques années jusqu'à envisager d'en faire une recherche de Troisième Cycle, après une formation en français langue étrangère qui m'a ouverte à la didactique.

Enseignant le français à des étudiants étrangers et abordant avec eux des textes littéraires, j'ai découvert que la manière d'appréhender un texte pouvait être très différente, selon les cultures éducatives, et qu'une étude précise d'un extrait, en ayant recours à des savoirs tels que la narratologie, n'était pas un mode de lecture universel. En questionnant mes étudiants sur les pratiques scolaires qui les avaient formés à la lecture des textes, j'ai appris que certaines étaient très éloignées des méthodes françaises. La paraphrase ou le plagiat, par exemple, étaient autorisés dans certains pays car ils étaient perçus comme des marques d'appropriation du texte. Suite à cette expérience, j'ai souhaité ne pas me limiter au contexte français, berceau de ma propre culture éducative, et d'ouvrir mes investigations à un autre contexte que je ne connaissais pas.

J'ai d'abord souhaité prolonger mes recherches en didactique du français langue étrangère³ (FLE) en choisissant le contexte allemand. En novembre 2002, j'avais en effet découvert que certains *Länder* introduisaient dans leur programme de français de l'enseignement secondaire des œuvres pour la jeunesse. J'ai donc commencé mes recherches à Brême et en Basse-Saxe mais il m'est apparu difficile de rapprocher le contexte français, en français langue maternelle (FLM), de celui de l'Allemagne. J'ai donc voulu, dans un second temps, ajouter un autre contexte qui pouvait m'offrir à la fois une ouverture sur le FLE et sur

¹ Nous reviendrons sur la notion de « programmes » au cours de notre développement.

² *La découverte du sentiment amoureux par le héros adolescent dans les romans français pour adolescents du XX^e siècle*, mémoire de Maîtrise, sous la direction de Mme Danielle Régnier-Bohler.

³ J'ai soutenu un mémoire de DEA en septembre 2002, sous la direction de Mme Francine Cicurel intitulé *Les réécritures de la littérature générale et de la littérature de jeunesse : approches stylistiques et didactiques pour le cours de Français Langue étrangère*.

le FLM. J'ai pensé au Québec qui présente une situation de Français Langue Seconde (FLS) et également de FLM mais je n'avais aucun contact et il était difficile de me libérer de mes responsabilités professionnelles. Lors d'une journée d'étude en vue de la constitution du réseau de chercheurs *Littératures d'enfance* de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), qui s'est tenue à Paris, en avril 2003, j'ai rencontré Johanne Prud'homme, professeure au Département de Français à l'UQTR (Université du Québec à Trois-Rivières) avec qui j'ai parlé de mon projet. Elle m'a chaleureusement conviée à rejoindre l'équipe du laboratoire⁴ dont elle était la directrice, afin d'entreprendre ma recherche sur le contexte québécois. Suite à mon séjour de deux mois au Québec, au printemps 2004, j'ai découvert la littérature pour la jeunesse québécoise dont j'étais loin de soupçonner le développement et j'ai constaté que l'enseignement secondaire s'y intéressait. À mon retour en France, j'ai choisi de limiter ma recherche à deux sites d'investigation : la France et le Québec et, devant la richesse des corpus que j'avais commencée à récolter, j'ai décidé de renoncer au FLS.

Par la suite, une orientation s'est précisée, lorsque j'ai participé au colloque *Littérature de jeunesse, incertaines frontières* qui s'est tenu à Cerisy-la-Salle, du 4 au 11 juin 2004. Au cours d'échanges informels avec les participants, notamment avec Annick Lorant-Jolly formatrice à l'IUFM de Créteil, et suite à ma participation à la table ronde *Jeunes chercheurs*, l'intérêt de dresser un historique sur le lien de l'école et de la littérature pour la jeunesse a été soulevé. En effet, si les listes des Programmes de 1996-1999 ont été commentées dès leurs sorties, les origines de la littérature pour la jeunesse et ses liens avec l'école restent méconnus. Dès lors, je me suis déterminée à ne pas me contenter d'une étude synchronique mais d'emprunter également une voie diachronique, en m'intéressant aux programmes antérieurs à ceux des années 1990.

L'objectif de ma recherche est d'une part d'identifier les œuvres pour la jeunesse proposées dans les listes et sélections de l'enseignement secondaire, d'autre part de connaître les finalités que les prescripteurs⁵ leur confèrent et les pratiques pédagogiques que les enseignants de français organisent lorsqu'ils les introduisent dans leurs cours.

Ma recherche appartient au champ de la didactique du français et touche aux domaines spécifiques des didactiques de la littérature et de la lecture. Elle est fondée sur l'observation,

⁴ *L'Oiseau bleu*, laboratoire des littératures francophones pour la jeunesse accueille des chercheurs de différentes disciplines, UQTR, Canada.

⁵ Les « prescripteurs » désignent les personnes qui déterminent quels vont être les contenus des programmes imposés aux enseignants, par le Ministère de l'Éducation nationale, pour la France, et par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

selon la définition de G. de Landsheere : « L'observation scientifique est la constatation attentive des phénomènes sans volonté de les modifier, à l'aide de moyens d'investigation et d'étude appropriés à cette constatation. » (De Landsheere 1982, p. 36).

Mon observation repose sur l'analyse de contenu, qui « se définit comme une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs, qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve. » (Robert, Bouillaguet 2002, p. 4). Ma recherche se veut avant tout objective et repose sur l'analyse de *corpus*. À visée descriptive, elle consiste à interroger des « *corpus figés* »⁶, destinés aux enseignants tels que des textes officiels publiés par les ministères de l'éducation, des sélections d'œuvres de littérature pour la jeunesse, des notes de lecture et des documents issus de revues pédagogiques, dans une perspective diachronique mais en empruntant également une voie synchronique.

Quelques précisions s'imposent sur les deux contextes éducatifs et le choix de l'expression « littérature pour la jeunesse ».

Le Canada étant une fédération, l'éducation relève des provinces et non du gouvernement central. Certes, ce dernier fournit des fonds aux provinces mais, de droit, l'éducation s'inscrit dans le champ de juridiction des provinces. Je me suis donc déterminée à travailler sur la province du Québec. Bien que ma recherche porte sur le collège français, premier cycle de l'enseignement secondaire, et non sur le lycée, j'ai choisi le terme d'« enseignement secondaire » pour le titre de ma thèse, pour deux raisons. D'une part, le « collège » existe au Québec mais il ne correspond pas à la même réalité que la France, il désigne en effet des établissements de l'enseignement supérieur et non du niveau général. D'autre part, alors qu'en France, les deux cycles du secondaire sont indépendants, l'enseignement secondaire québécois forme un bloc, certes composé de deux cycles mais qui restent liés, dans les établissements comme dans les textes officiels. L'étude portera donc sur les premiers cycles des deux enseignements secondaires : les quatre années du collège, pour la France, et le premier cycle, pour le Québec, qui s'étend sur trois années scolaires en 1995 puis sur deux années, à partir de 2004.

⁶ Le corpus correspond à l'ensemble des données sur lesquelles va porter l'analyse. Les « corpus figés » ou « objets figés » désignent des faits d'éducation connus par des textes. Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays distinguent les « corpus figés » (instructions officielles, manuels...) des corpus constitués par l'observation, sous forme d'enquêtes, d'études de cas ou d'analyses de productions d'élèves. (Daunay, Dufays 2007, p. 11).

Concernant le choix de l'expression « littérature pour la jeunesse », j'ai adopté celle qui apparaît dans ce qui représente le point de départ de ma recherche, à savoir les listes d'œuvres proposées dans les Programmes du collège, à partir de 1996. Il ne sera pas envisagé de définir et de justifier cette expression, par exemple en la confrontant à d'autres intitulés tels que « littérature de jeunesse » ou « littérature jeunesse » ou « littérature ». Mon objectif de recherche est de partir des listes officielles et donc des titres qui y sont rassemblés afin d'identifier quelles sont les « œuvres de littérature pour la jeunesse ». Néanmoins, je pose l'hypothèse que « la littérature pour la jeunesse » désigne une littérature produite par des adultes et destinée à des enfants et à des adolescents rassemblés sous le terme « jeunesse », comme le souligne Dominique Demers : « pour évoquer en même temps des livres destinés aux plus jeunes et ceux qui sont destinés aux adolescents, on utilisera plus volontiers le terme de "littérature jeunesse" que "littérature enfantine" » (Demers 1994a, p. 21). Concernant le terme « pour », Marc Soriano souligne que la préposition « traduit une intention de l'édition pour la jeunesse » (Soriano 1975, p. 15). La position que j'adopte dans cette présente recherche est donc la suivante : je considère que la littérature pour la jeunesse, « à une époque donnée, est constituée par le corpus des œuvres que certaines institutions signalent ou désignent comme telles », l'« institution » étant ici l'enseignement secondaire (Fournier 1996, p. 62).

La première partie de ma recherche a pour objectif de saisir pour quelles finalités des écrivains, des éditeurs de périodiques et de livres ont décidé de créer une littérature spécifiquement pour les enfants. Elle retrace ainsi l'histoire des premiers supports, créés pour instruire, éduquer et divertir et s'intéresse aux liens qui les unissent à l'école ou les en écartent.

Dans une perspective diachronique, la deuxième partie évoque la place que l'enseignement secondaire a accordée à la littérature pour la jeunesse, dans ses différents programmes, notamment à travers les listes officielles.

La troisième partie aborde les textes pour la jeunesse et les pratiques que les enseignants proposent à leurs élèves actuellement. Elle s'appuie sur l'analyse de notes de lecture et de propositions pédagogiques issues de revues qui s'adressent aux enseignants de français des deux pays⁷.

⁷ Bien que le Québec soit une province du Canada, par commodité, lorsque seront évoqués la France et le Québec, le terme générique de « pays » sera employé.

La question qui est posée est de savoir si l'introduction de la littérature pour la jeunesse dans le premier cycle du secondaire, en France et au Québec, a entraîné un renouvellement des pratiques de lecture et de leurs finalités.

PARTIE I

INSTRUIRE, ÉDUQUER ET DIVERTIR

L'ENFANT PAR

LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

INTRODUCTION

Avant de nous intéresser à la place de la littérature pour la jeunesse, dans l'enseignement secondaire, nous avons souhaité savoir quand et pour quelles finalités des créateurs ont choisi d'écrire des textes littéraires exclusivement destinés aux enfants.

Selon cet objectif, nous n'avons pas cherché à identifier les différentes œuvres que les adultes ont données à lire aux enfants, français et québécois, au cours des différents siècles. Notre attention s'est uniquement portée sur la littérature que Louise Lemieux qualifie d'« intentionnelle » qui, dès son origine, a été écrite pour la jeunesse (Lemieux 1972, p. 24). Nous n'avons donc pas pris en compte les ouvrages, initialement écrits pour des adultes et que l'on donne à lire aux enfants, sous leur forme originale ou sous la forme d'adaptations.

Dans un premier temps, notre démarche a consisté à collecter des données documentaires sur l'histoire de la littérature pour la jeunesse. Notre intérêt s'est d'abord porté sur des ouvrages qui lui étaient exclusivement consacrés, notamment ceux de Ganna Ottevaere Van Praag (1987, 1999), pour la France et l'Europe, ou celui de Françoise Lepage sur l'histoire de la littérature pour la jeunesse du Québec et des francophonies du Canada (2000). Nous avons également inclus des ouvrages sur l'histoire de l'édition qui consacrent un ou plusieurs chapitres à l'histoire de l'édition pour la jeunesse tels que les ouvrages d'Elisabeth Parinet (2004) ou de Bruno Blasselle (1998), ou ceux dirigés par Jacques Michon

sur l'histoire de l'édition littéraire au Québec (1999, 2004)⁸. Nous avons complété notre étude par une anthologie de textes de références, celle de Jean-Paul Gourévitch⁹ qui a l'avantage de présenter des extraits d'œuvres, de périodiques pour la jeunesse et donc d'illustrer les données historiques. Nos citations proviennent des textes réunis dans cette anthologie qui s'étend de 1529 à 1970, pour le contexte français.

Or, devant l'abondance des données que nous avons récoltées, nous avons rencontré une première difficulté, celle de synthétiser, sans toutefois généraliser, des phénomènes complexes. Nous avons donc choisi de nous limiter à un support : celui des périodiques. En effet, alors que le statut « intentionnel » de certains livres peut poser problème, le périodique pour la jeunesse représente un support qui s'adresse explicitement aux enfants qui y sont abonnés. Il paraît à des intervalles réguliers et peut prendre la forme d'un journal ou d'un magazine. De plus, et ce fut pour nous une découverte, les périodiques ont été les premiers supports, avant le livre, à accueillir des romans pour les enfants.

Dans un deuxième chapitre, nous nous intéresserons à un autre support : le livre. Guidée par la volonté de ne pas esquisser à grands traits son histoire, nous nous sommes focalisée sur un livre qui entretient un lien avec l'école : le livre de prix.

Si le livre de prix nous laisse au seuil de l'école, les deux livres que nous aborderons, dans le chapitre suivant, nous feront entrer dans l'enceinte des établissements scolaires : dans la salle de classe d'une part et dans la bibliothèque d'autre part. En choisissant de partir de supports communs à la France et au Québec, nous avons facilité les rapprochements pour mettre en évidence la spécificité de chaque pays. Notre démarche ne peut donc respecter fidèlement la chronologie, mais, pour chaque chapitre nous suivrons le fil de l'histoire.

Notre hypothèse, qui guidera notre réflexion, est la suivante : ayant pour finalité d'instruire et d'éduquer les enfants à qui ils s'adressent, les auteurs et les éditeurs ont, au fil des décennies, changé de visée en cherchant en priorité à divertir l'enfant, soit à « le distraire en le récréant »¹⁰. À la suite de Martine Jey, nous considérons qu'« Instruire » signifie « faire acquérir des connaissances, des savoirs, développer les facultés intellectuelles » et qu'« éduquer » signifie « inculquer des valeurs, des comportements, des sentiments » (Jey 1998, p. 124).

⁸ Voir Pouliot 1999, 2004.

⁹ GOURÉVITCH Jean-Paul (1998), *La Littérature de jeunesse dans tous ses écrits. Anthologie de textes de référence (1529-1970)*, Créteil : CRDP de Créteil, coll. « Argos Références ».

¹⁰ D'après la définition issue du dictionnaire de la langue française, *Le Petit Robert I* (1988).

CHAPITRE 1

LES PÉRIODIQUES, BERCEAU DE LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

INTRODUCTION

C'est à partir du XVIII^e siècle qu'on s'interroge sur la possibilité de créer pour le jeune public une littérature spécifique dont l'objectif serait de l'instruire tout en l'amusant. Il s'agirait donc de remplacer les œuvres littéraires adaptées aux enfants, telles que les robinsonnades, par des créations. Or, la Révolution française veut innover en matière d'éducation et de littérature de jeunesse. Dans son *Projet pour l'Éducation nationale* (1792), Condorcet écrit :

« On fera composer soit pour les hommes, soit même pour les enfants, des livres faits pour eux, qu'ils pourraient lire sans fatigue et qu'un intérêt, soit d'utilité prochaine, soit de plaisir, les engagerait à se procurer. » (Cité dans Gourévitch 1998, p. 88)

L'enfance, ainsi que l'adolescence, deviennent des marchés, qui ont besoin de produits adaptés. Toutefois, avant de bénéficier d'une littérature, qui, avec ses illustrateurs et ses auteurs, lui était exclusivement destinée, l'enfance a obtenu ses revues. Dès la moitié du XVIII^e siècle, le périodique est mensuel ou hebdomadaire et fidélise une clientèle grâce à la parution d'une histoire en épisodes ou par l'établissement d'un contact direct entre l'éditeur et son jeune lecteur. La question qui guidera notre réflexion concerne les finalités que les créateurs assignent à leur support. Nous nous interrogerons sur les contenus des messages qu'ils souhaitent transmettre à leurs jeunes lecteurs, en étant particulièrement attentive aux discours qu'ils leur adressent directement, dans leurs éditoriaux, introductions ou avertissements. Pour cela, nous nous appuyerons sur les références de l'anthologie de Jean-Paul Gourévitch (1998) et également sur celles de l'ouvrage d'Alain Fourment (1987) sur l'histoire de la presse et, pour le contexte québécois, sur l'ouvrage de Suzanne Lepage (2000).

Nous verrons que, dans les premiers périodiques pour la jeunesse, soucieux d'instruire et de transmettre des valeurs morales, les créateurs ont été néanmoins conscients que la

lecture devait devenir un divertissement plaisant. Ils ont cherché à offrir à l'enfant un produit attrayant et adapté à ses capacités intellectuelles.

Dans une seconde partie, nous nous intéresserons au lien qui unit la presse et le roman pour la jeunesse. La littérature pour la jeunesse est née et a pris son essor dans des revues et journaux destinés aux enfants qui ont accueilli des créations littéraires en les publiant sous la forme de feuilletons avant que celles-ci paraissent en volumes.

Enfin, nous verrons que les journaux se sont transformés à partir de 1904 du point de vue de la mise en page et de celui du contenu : l'image illustrée s'impose. L'explosion de la presse illustrée va engendrer un nouveau mode de lecture dont la priorité sera de divertir le jeune lecteur mais aussi de lui transmettre des messages patriotiques.

1. LES PREMIERS PÉRIODIQUES POUR LA JEUNESSE, UN OUTIL POUR INSTRUIRE ET ÉDUQUER EN PRIORITÉ

La presse jeune figure parmi les plus anciennes formes de presse spécialisée. Le premier périodique d'information scientifique et technique, *Le Journal des savants*, paraît un siècle avant *Le Journal d'éducation*, reconnu comme le premier périodique pour la jeunesse. La presse féminine est contemporaine au *Journal d'éducation* notamment avec *Le Cabinet des modes* (1785).

Les premiers périodiques pour la jeunesse apparaissent à la fin du XVIII^e siècle, alors que naît un intérêt croissant pour l'enfant et son éducation. Destinés à une élite, *L'Ami des enfants* et *Le Bon Génie* vont donner libre cours à la créativité en proposant aux enfants de nouvelles lectures qui leur sont exclusivement destinées. Les créateurs cherchent avant tout à éduquer l'enfant.

Nous nous attacherons aux avertissements et aux introductions qui ont été diffusés dans les premiers numéros des périodiques et dans lesquels les éditeurs présentent le contenu et les objectifs de leur publication.

1.1. Des périodiques pour éduquer et instruire les enfants en les amusant

Avant 1768, en tant que groupe social, la jeunesse n'intéresse pas les adultes. Les premières publications destinées à la jeunesse ont toutes pour finalité son éducation en cherchant à prolonger l'école.

Selon Alain Fourment, *Le Journal d'éducation* représente le premier périodique pour les jeunes qui a été lancé en juillet 1768 par M. Leroux, non pas un homme de presse mais un maître de pension au collège Boncour, à Paris. Sous la forme d'un mensuel de trente-deux pages qui s'adresse à un public aristocrate plutôt adolescent, son créateur met en évidence son souci premier d'éduquer et le fait que son journal soit un prolongement de l'école. Il dévoile sa devise qu'il emprunte à Fénelon :

« C'est dans la jeunesse, et même dans l'enfance, qu'il faut jeter les fondements de l'homme futur du prince et du citoyen, du militaire et du ministre des autels, du magistrat et de toutes les personnes destinées à des emplois importants, ou à tenir un rang distingué dans la société » (Fourment 1987, p.19).

Dès la sortie du journal, M. Leroux obtient l'agrément de Louis XV et une subvention grâce aux soutiens de Buffon et d'Alembert, encyclopédiste qui considère les gazettes comme « utiles » pour l'éducation.

Il évite de solliciter l'imagination dans ses rubriques et cherche à participer à l'enseignement des connaissances car l'enfant doit en priorité, apprendre l'étude de la grammaire, c'est-à-dire la maîtrise de la lecture, de l'écriture et de la langue française, jugée plus nécessaire que le latin. D'autres disciplines telles que l'arithmétique, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles et sociales sont également convoquées. L'enseignement de la géographie se fait par la voie des récits de voyages. Le mode narratif est également utilisé pour transmettre les grands épisodes de l'histoire et le respect de la patrie.

D'un format de 17,7 x 10 cm, imprimé sur une colonne, sans illustration, l'aspect du périodique demeure austère.

En 1782, Arnaud Berquin (1747-1791) qui fut précepteur des enfants de Charles Joseph Panckoucke, l'un des plus prestigieux éditeurs-libraires du XVIII^e siècle, lance un périodique mensuel de cent quarante-quatre pages, *L'Ami des enfants* qui s'inspire d'un hebdomadaire allemand publié à Leipzig par C.F. Weiss, *Der Kinderfreund, ein Wochenblatt* (1772-1775). Il emprunte la majorité du contenu à la revue allemande et à d'autres sources étrangères, *L'Ami des enfants* sera lui-même traduit et diffusé dans une perspective sociale et pédagogique à Londres et en Suède. Berquin souhaite nouer une relation amicale avec ses jeunes lecteurs, filles et garçons. Dans l'avertissement de 1782, il dévoile son ambition de divertir les enfants sans toutefois renoncer à les éduquer : « Cet ouvrage a le double objet

d'amuser les enfants, et de les porter naturellement à la vertu, en ne l'offrant jamais à leurs yeux que sous les traits les plus aimables. » (Berquin Arnaud. Avertissement. *L'Ami des enfants*, 1782-1783 cité dans Gourévitch 1998, p. 99). Les contes sont entourés de suspicion dans la France des Lumières, c'est ainsi que Berquin remplace le merveilleux du conte par le réalisme moral de l'historiette, dont la structure dérive du conte. Il y a chez Berquin une mise en scène de l'éducation par un père de famille ravi de faire comprendre le monde à ses enfants. « On peut penser que l'auteur s'adresse autant aux parents qu'à ses jeunes lecteurs » (Marcoin 2005, p. 7). « Il s'agit aussi d'un effet de mode, et l'on a pu parler d'une "fureur" du conte moral, considéré comme plus beau que le conte merveilleux » (Marcoin 2005, p. 7) sans que ce dernier ne meurt pour autant.

1.2. Des histoires réalistes et moralisantes dont le héros est un enfant

Pour les éditeurs des XVIII^e et XIX^e siècles, il s'agit d'imprégner le jeune lecteur des vertus sociales et privées qui sont celles de la bourgeoisie et de l'aristocratie.

Sans nommer Perrault, Berquin critique les contes et annonce qu'il les a remplacés par des histoires réalistes qui, au lieu de projeter le lecteur dans un univers imaginaire, lui présentent un cadre spatio-temporel proche de son quotidien :

« Au lieu de ces fictions extravagantes et de ce merveilleux bizarre dans lesquels on a si longtemps égaré leur imagination, on ne leur présente ici que des aventures dont ils peuvent être témoins chaque jour dans leur famille. Les sentiments qu'on cherche à inspirer ne sont point au-dessus des forces de leur âme : on ne les met en scène qu'avec eux-mêmes, leurs parents, les compagnons de leurs jeux, les domestiques qui les entourent, les animaux dont la vue leur est familière. » (Berquin Arnaud. Avertissement. *L'Ami des enfants*, 1782-1783 cité dans Gourévitch 1998, p. 99)

Afin de réduire la distance qui sépare le lecteur de l'univers fictionnel, Berquin délaisse les héros adultes et choisit comme personnages principaux des enfants auxquels le jeune lecteur peut s'identifier. Dominées par un « moralisme immédiat » (Soriano 1975, p. 85) conforme aux vertus et à la bonne éducation de l'époque, les histoires présentent des enfants exemplaires qui font preuve de générosité, de gentillesse et de patience à l'égard de leur famille et de leur milieu immédiat. *Armand* raconte ainsi l'histoire d'un enfant au grand cœur qui aide sa famille misérable à se nourrir et, dans *La Neige*, une fillette dont les enfants du peuple se moquent, soigne les oiseaux pendant l'hiver. Dans le numéro du 8 octobre 1795 du *Journal de Paris*, un critique parle de « bonne et saine morale mise en action, délayée dans

des historiettes qui plaisent aux enfants ; ce sont des remèdes en bonbons » (cité dans Manson 1989, p. 28). Derrière l'expression « remèdes en bonbons », le critique évoque la nécessité de faire glisser l'amertume des connaissances en l'enrobant du sucre du récit, d'historiettes qui donneront naissance au genre des « berquinades » qui « va tout à la fois influencer durablement la production massive de textes scolaires faits pour la grammatisation, et rester cantonné dans le cercle des Bibliothèques d'enfance, souvent d'obédience religieuse » (Marcoin 1992, p. 77). Le recours à la sensibilité a valu à ses histoires d'être appelées « berquinades ».

Cinq à six planches gravées accompagnent les textes afin de captiver l'attention de l'enfant et de « lui déguiser l'instruction sous la forme d'un simple amusement. » (Fourment 1987, p. 23).

D'autres périodiques s'appuient sur des illustrations porteuses d'informations comme *Le Portefeuille des enfants*, créé en octobre 1783.

Convaincu de l'importance du lien entre parents et enfants, Berquin incite les parents à jouer avec leurs enfants les petits drames réalistes publiés dans *L'Ami des enfants* sous la forme de saynètes et de dialogues, pour que chacun, tout en savourant le plaisir de jouer, s'approprie d'avantage l'histoire et saisisse la leçon qui en découle :

« Il y aura dans chacun des volumes un, et quelquefois plusieurs petits drames, dont les principaux personnages seront des enfants, afin de pouvoir leur faire acquérir de bonne heure une contenance assurée, des grâces dans leurs gestes et dans leur maintien, et une manière aisée de s'énoncer en public. La représentation de ces drames sera de plus une fête de famille qui servira à leur amusement. Les parents, ayant toujours un rôle à y jouer, goûteront le charme si doux de partager les divertissements de leur jeune famille, et ce sera un nouveau lien qui les attachera plus tendrement les uns aux autres par la reconnaissance et par le plaisir. » (*Ibid.* p. 99)

La centaine de pièces que Berquin écrit et dont certaines s'inspiraient de celles que Weiss publia en Allemagne, furent traduites dans plusieurs pays d'Europe. Elle servait à transmettre des valeurs humaines et bourgeoises telles que l'honnêteté, la politesse, la bonne tenue, la serviabilité, par le biais de personnages centraux enfants.

D'autres périodiques plus littéraires voient le jour à la fin du XVIII^e siècle : le *Journal des enfants* (1789), les *Annales de l'éducation du sexe ou Journal des demoiselles* (1790), le *Portefeuille récréatif* (1791), le *Courrier des enfants* (1795), le *Courrier des adolescents* (1797) et la *Bibliothèque de l'adolescence* (1803). Ils proposent des historiettes morales et amusantes.

Dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle, on ne distingue pas comme aujourd'hui la littérature de loisir, de distraction (contes, histoires, romans, etc), de la littérature pédagogique, didactique, formée essentiellement par les manuels scolaires : « les deux genres se trouvent étroitement imbriqués l'un dans l'autre » (Manson 1989, p. 13), notamment dans les historiettes de Berquin. Les historiettes et les romans ne doivent effectivement pas devenir une littérature de distraction, ils doivent rester instructifs. Leur contenu doit toujours élever les jeunes lecteurs, leur donner le goût de la vertu. L'idée selon laquelle les livres pour enfants doivent instruire mais à condition que l'instruction soit à leur portée et, si possible, les amuse est partagée par plusieurs auteurs de l'époque, tels que Madame de Genlis.¹¹

L'Ami des enfants propose une nouvelle littérature centrée sur l'idée de l'enfance et sur la représentation d'un être en croissance dont les intérêts évoluent. Soucieux de produire des lectures plus adaptées aux enfants, Berquin envisage de moduler des lectures par classes d'âge.

Sous la Restauration, l'enfant est perçu comme un être qui incarne l'avenir et qui mérite une attention particulière.

1.3. Les premiers journaux pour enfants qui s'adressent directement aux enfants

Le terme de « récréation » apparaît chez Rousseau avant d'être repris par Hetzel, comme nous le verrons dans la partie suivante. Il témoigne de la volonté de séparer le temps de l'étude dont le support livresque serait le manuel de celui de la récréation auquel on commence à associer la littérature pour la jeunesse même si celle-ci doit rester instructive et morale. Les créateurs cherchent de plus en plus à plaire au jeune public par le biais de différents procédés. À partir de la Révolution française, on conçoit ainsi que les enfants aient envie de se retrouver dans des héros de leur âge, qu'il faut donc leur proposer des histoires dont les personnages principaux sont des enfants. Les créateurs s'adressent directement aux enfants, au fil des pages afin de créer une proximité et une complicité avec le jeune lectorat.

Laurent de Jussieu choisit la figure bienveillante du « bon génie » qui veille à l'éducation morale de son jeune lecteur dans le périodique qu'il crée en 1824 (1824-1829), dans l'avertissement, il se présente ainsi aux jeunes lecteurs comme :

¹¹ En 1782, Madame de Genlis se présente comme l'une des premières à associer l'éducation à la récréation dans *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation*, elle propose d'instruire les enfants tout en les amusant en parlant d'« instruction amusante » destinée aux temps de récréations.

« [...] votre bon génie, comme un être bienveillant, qui vous instruira en jouant, qui vous guidera vers le bien par un chemin riant, tout parsemé de gazons, de fleurs et de feuillage, qui vous protégera contre la tentation de mal faire, et vous apprendra enfin combien il est facile d'être bon et vertueux [...] » (De Jussieu Laurent. *Le Bon Génie. Journal des enfants*, n°1, 9 mai 1824 cité dans Gourévitch 1998, p. 110).

Les termes « jouant », « riant » qui renvoient à l'amusement, atténuent l'austérité des rubriques qui évoquent les disciplines scolaires. Le périodique apparaît ainsi comme un complément des livres de classe et l'éditeur semble prendre la place du précepteur qui encourage ses « élèves-lecteurs » à établir un contact direct avec lui, par le biais du courrier :

« Si j'oublie quelque point essentiel, ou si vous ne m'avez pas compris, vous n'avez qu'à m'écrire un mot, et je m'empresserai de vous satisfaire. [...] Vous étudiez la géographie, l'histoire sainte et l'histoire profane ; nous en parlerons et je tâcherai de vous dire les choses que vous ne trouveriez pas dans les livres que vous lisez [...]. Comme je suis assez au fait de ce qui se passe à Paris, dans la France et même ailleurs, je pourrai aussi vous donner des nouvelles, car il faut bien que votre journal vous informe des événements présents qui sont de quelque intérêt pour vous. Les enfants qui auront du succès dans leurs études et qui obtiendront des prix, verront leur triomphe consigné dans leur journal. Mais gare à ceux qui feraient quelque mauvaise action. [...] » (*Ibid.*, p. 110-111).

Si l'amusement est mentionné dans les présentations et qu'un contenu encyclopédique est annoncé, les éditeurs insistent sur la dimension morale et instructive de leur périodique.

Sous la Restauration (1815-1830), d'autres périodiques continuent à proposer un contenu éducatif et récréatif : *Le Dimanche ou Récréation de la jeunesse* (1815), le *Journal de la jeunesse, ci-devant les dimanches* (1815), les *Annales de la jeunesse* (1817), *Le Vieux Conteur* (1818), *Le Nouveau Mentor* (1823), le *Petit Courrier de la jeunesse* (1823-1824), *L'Utile et L'Agréable* (1828-1832). Les contes, fables, histoires et anecdotes côtoient jeux, charades et énigmes. Les récits de voyage sont nombreux et permettent aux lecteurs de découvrir d'autres continents. Des connaissances en géographie, notamment à travers des récits de voyage, en botanique, en zoologie et en sciences physiques sont transmises aux jeunes lecteurs.

De 1832 à 1856, cinquante-cinq journaux paraissent, cette presse accompagne le mouvement vers la généralisation de l'enseignement primaire. De nouvelles innovations permettent la montée continue de l'illustration. Les images en couleurs à partir de 1846 dans *Le Journal des jeunes filles*, puis les premières couvertures couleur en 1847 dans *Le Magasin des enfants* et le développement d'une histoire avec plusieurs dessins, sur une page, par Gavarni, dans *La Gazette de la jeunesse*, prémices de la bande dessinée.

En 1832, *Le Journal des enfants* sort 7500 exemplaires. L'éditorial de Jules Janin, dans le premier numéro témoigne que l'enfant est l'avenir, et qu'à ce titre, on doit lui dire des choses sérieuses et non des contes. Mais ce programme sera remis en cause en cherchant à divertir et à faire rire les jeunes lecteurs.

Le propos se veut d'abord moral et instructif : il faut mettre clairement à l'esprit du jeune lecteur les notions du bien et du mal, particulièrement dans la presse catholique : *L'Ange gardien*, *La Revue des demoiselles*, *Le Journal des jeunes personnes*, etc. Une évolution se produit, les thèmes religieux sont peu à peu remplacés par des thèmes plus profanes, notamment scientifiques.

Mensuel des écoles et des missions évangéliques, *L'Ami de la jeunesse* propose entre autre des biographies de personnages de haute vertu, des contes moraux avec pour objectif de combattre les mauvais penchants de l'enfance. Dès son premier numéro, en avril 1825, il se préoccupe des lectures de son public qu'il met en garde contre la littérature et se dresse contre le mouvement romantique.

Jusqu'en 1832, la diffusion des journaux pour la jeunesse se limite aux classes supérieures de la société : les familles issues de l'aristocratie et de la bourgeoisie ou les collèges et pensionnats qui avaient les moyens de souscrire un abonnement. Celle-ci ne touche presque pas les classes populaires des villes et des campagnes. Les journaux sont chargés d'aider les parents ou les maîtres à éduquer les enfants sous leur responsabilité en leur permettant de développer les qualités nécessaires pour tenir leur rôle futur. Dans cette optique, les textes littéraires comme les articles mettent rarement en scène un enfant seul : il est toujours accompagné de maîtres qui veillent sur lui, le conseillent, l'encouragent comme dans *Télémaque* de Fénelon : « son entourage donne l'impression d'avoir hâte de le voir devenir raisonnable comme lui, et sortir de son état infantin. » (Fourment 1987, p. 40).

De 1832 à 1856, la religion occupe toujours une place prépondérante dans les articles, les contes et les nouvelles : ils conservent leur aspect de manuels d'éducation et l'illustration devient plus importante avec l'utilisation des gravures dans le texte et de lithographies en couleurs hors texte.

2. DU PÉRIODIQUE AU LIVRE, L'AVÈNEMENT DU FEUILLETON ROMANESQUE POUR LA JEUNESSE

L'ordonnance de 1816 puis la loi Guizot de 1833 sur l'instruction primaire amorcent une période d'alphabétisation intense qui a pour conséquence une diffusion très rapide de l'imprimé. De 1832 à 1856, on répertorie cinquante-cinq journaux pour les jeunes, filles et garçons, mais la plupart n'ont qu'une existence éphémère d'un ou deux ans. La presse prolonge toujours la classe : à travers des histoires moralisantes, elle a pour finalité première d'éduquer et éventuellement d'instruire mais non pas de divertir.

Publié à partir de juillet 1832 dans *Le Journal des enfants* (1832-1897), *Les Aventures de Jean-Paul Choppart*, constitue le premier feuilleton français.

De 1857 à 1904, les éditeurs français développent la production de périodiques pour les enfants et proposent des journaux qui conjuguent le divertissement et l'instruction. Hachette publie *La Semaine des enfants* en 1857 (1857-1876) et Hetzel lance le *Magasin d'éducation et de récréation* en 1864 (1864-1906). Les deux éditeurs réclament à des auteurs d'écrire des récits pour les enfants afin de les publier d'abord sous la forme de feuilletons à suivre dans chaque numéro de leur périodique, puis en volume au sein d'une collection. Ainsi beaucoup d'écrivains qui se spécialiseront dans le roman pour enfant tels que Jules Verne et la Comtesse de Ségur ont commencé par collaborer à des journaux ou revues pour enfants avant que leurs œuvres destinées aux enfants soient publiées en volumes.

Au Québec, il faut attendre 1921 pour que paraisse, dans le périodique *L'Oiseau bleu*, le premier feuilleton romanesque écrit pour les enfants *Les Aventures de Perrine et de Charlot*. Dans les années 1920 et 1930, d'autres revues destinées à la jeunesse reprendront le modèle du feuilleton romanesque au Québec français.

De chaque côté de l'Atlantique, on assiste à l'ascension du personnage enfantin à qui l'on attribue un rôle important dans l'action romanesque.

La presse va intéresser des hommes et des femmes de lettres qui seront attirés par cette nouvelle forme d'écriture.

2.1. Les premiers romans-feuilletons français

Une presse pour enfants, bien différente des magazines d'éducation de la fin du XVIII^e siècle, voit le jour au XIX^e siècle : le périodique, mensuel ou hebdomadaire, permet de

fidéliser une clientèle par l'établissement d'un contact direct avec le lecteur et par la parution d'une histoire en épisodes. Le *Journal des enfants* constitue le premier périodique qui s'adresse directement aux enfants et qui accueille un feuilleton romanesque. Dans son sillage, deux éditeurs lanceront des journaux avant de se spécialiser dans les collections de volumes destinées à la jeunesse.

2.1.1. Le *Journal des enfants*, premier périodique qui s'adresse directement à tous les petits Français

Selon Alain Fourment, l'idée du périodique moderne comme nous le concevons aujourd'hui est décrite par l'écrivain Jules Janin dans l'éditorial du premier numéro du *Journal des enfants* (1832-1897), lancé par Saint-Charles Lautour-Mézeray en juillet 1832 :

« Dans un siècle où tout se fait par les journaux, nous voulons un journal tout simplement écrit, un enseignement progressif, une littérature facile, des enseignements paternels.... Les hommes, les meilleurs de la littérature contemporaine, nous ont promis tous leurs secours. » (Fourment 1987 : 57).

Jules Janin offre des histoires à un public adolescent. Laure Surveille est ainsi encouragée par son frère Honoré de Balzac à collaborer au journal. Elle propose des nouvelles sous le pseudonyme de Léléo et d'autres écrivains tels que Victor Hugo, René de Chateaubriand, Charles Nodier seront également sollicités.

Le *Journal des enfants* a pour ambition de s'inscrire dans la tradition des recueils de récits proches des contes moraux qui ont nourri l'édition de jeunesse depuis la fin du XVIII^e siècle. Des récits de voyage, des adaptations de contes allemands et orientaux renouvellent cependant l'offre littéraire des périodiques de l'époque.

Il se distingue des magazines d'éducation de la fin du XVIII^e siècle en s'adressant directement aux enfants âgés de dix à douze ans. Ainsi, il ne se limite pas à raconter des histoires à son jeune public mais lui explique ce qu'il n'a pas compris à l'école, commente l'actualité, lui propose des devinettes, lui donne des conseils et invite à prendre la parole dans la rubrique du « courrier des lecteurs ».

Le *Journal des enfants* représente également le premier périodique illustré. Dès le numéro quatre, le lecteur découvre un portrait de Jean-Paul Choppart, le héros créé par Louis Desnoyers, dessiné par G. Grandville. Les aventures de ce personnage constituent en effet le premier roman à épisodes qui précède de quatre années la publication des premiers « feuilletons-romans » destinés à fidéliser un public adulte. Selon Anne-Marie Thiesse (2002),

la première publication dans la rubrique « feuilleton » d'un quotidien français remonte en effet à 1836 : il s'agit du court roman *La vieille fille* de Balzac qui paraît dans le *Journal des Débats*. Dans le sillage de Balzac, la majeure partie des romanciers du XIX^e siècle ont publié en feuilleton : Gautier, Huysmans, Zola, ainsi qu'à l'étranger, Dickens et Dostoïevski. Dans la seconde moitié du siècle, apparaissent des romanciers à succès qu'on appellera « feuilletonistes » : Alexandre Dumas, Paul Féval ou Eugène Sue amènent à la lecture romanesque le public populaire en lui proposant une écriture, un mode narratif et des thématiques qui se distinguent du canon littéraire attendu. La production s'exporte en Europe et en Amérique : « le modèle français sert de base à la création de littératures nationales de grande diffusion. À la fin du XIX^e siècle, l'importance quantitative des "lecteurs sans lettres" entraîne l'assimilation du roman-feuilleton au roman populaire » (Thiesse 2002, p. 224). La littérature pour la jeunesse a des origines communes donc avec la littérature populaire.

Louis Desnoyers souhaite rompre avec la littérature fade et moralisatrice, il a « en somme, essayé de réhabiliter la vie, en ne déguisant pas ses aspérités et en insistant sur le prix de l'expérience. Le style est une des préoccupations des directeurs de ces journaux. » (Fourment 1987, p. 56). Alain Fourment dresse la liste des auteurs ayant été publiés dans des périodiques pour la jeunesse, de 1832 à 1856, parmi les plus connus à l'époque ou qui sont passés à la postérité, nous relevons Charles Nodier, Nisard, Chateaubriand, Alfred de Musset, Jules Janin, Louis Desnoyers, Eugène Nyon, Mérimée, Michelet, Guizot, Germaine de Staël, Louise Collet, Marceline Desbordes-Valmore. L'intérêt pour l'enfant est croissant, la littérature d'évasion et les récits de voyage deviennent plus nombreux, on adapte les contes allemands et orientaux.

« Moraliser, instruire et amuser, voici les trois grands objectifs que se sont fixés ces journaux. » (Fourment 1987, p. 63). La mission éducative que les éditeurs se sont donnée est gouvernée par le souci constant de la défense des valeurs morales religieuses et l'objectif de former le cœur des enfants à la pratique qui forge le citoyen et le chrétien modèle. De nombreuses nouvelles mettent en évidence le bien comme le résultat de l'ordre et de la vertu et le mal comme la conséquence du désordre et des mauvaises passions.

Le premier épisode du roman de Louis Desnoyers, *Les Illusions maternelles* est publié dès le premier numéro du *Journal des enfants*, en juillet 1832. Sous forme de volume et sous le titre *Les Aventures de Jean-Paul Choppart*, le roman deviendra un classique de l'enfance sans cesse réédité et remanié par son auteur. Selon Francis Marcoin, il représente un feuilleton-roman « dans la mesure où il s'élabore au fur et à mesure alors qu'un roman-feuilleton serait plutôt un roman débité en épisodes pour le journal. » (Marcoin 2002, p. 433).

En effet, la narration fractionnée et improvisée est mise en évidence à travers les changements de noms que le personnage subit dans les premiers chapitres qui varie de Chopard à Paul Choppart dans les chapitres III et IV puis Jean-Paul Choppart. Dans l'article liminaire du premier numéro, Louis Desnoyers dévoile sa volonté d'atteindre tous les enfants et non plus uniquement ceux qui appartiennent aux classes favorisées :

« Nous ne parlerons pas ici qu'à des enfants très riches, qui ont des voitures et des peignes de diamants, mais à tous les enfants, riches ou non, à pied comme en voiture, qui savent lire, qui sont honnêtes, qui sont laborieux, qui récitent leurs prières, qui aiment leur père et leur mère, et qui font l'aumône au mendiant du chemin. » (cité dans Soriano 1975, p. 198).

Dans la préface de la réédition de 1865, l'éditeur Hetzel salue ainsi le courage de son auteur de rompre avec la littérature fade et moralisatrice en insistant sur le prix de l'expérience. Dans cette nouvelle version, plusieurs tirades moralisatrices présentes dans les éditions précédentes ont été coupées, conformément aux vœux de l'éditeur d'alléger et d'adopter un nouveau style d'écriture.

Les périodiques publiés entre 1833 et 1850 gardent une forte connotation morale ou éducative. Certes, les illustrations égayaient le texte mais celui-ci occupe toujours une vaste place.

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, deux jeunes éditeurs parisiens, Louis Hachette et Pierre-Jules Hetzel, souhaitent se spécialiser dans le marché destiné à la jeunesse. Ils commencent par créer des journaux pour enfants car ils considèrent que la presse est une étape intermédiaire avant le livre. Ils veulent créer des journaux illustrés de qualité, éducatifs et récréatifs qui, outre des articles strictement pédagogiques, proposent de plus en plus de contes, d'historiettes et de romans à suivre. Le progrès des techniques facilite la fabrication et améliore l'impression. La couleur apparaît en 1892 et le prix du numéro diminue.

2.1.2. Des périodiques aux collections : Hachette et Hetzel

La période 1857-1904 est perçue par Alain Fourment comme l'âge d'or de la presse : « la valeur littéraire des textes ne sera jamais égalée. Les œuvres de certains auteurs continuent, de nos jours, à être lues et à connaître le succès. » (Fourment 1987, p. 92). Grâce au développement de l'instruction, une nouvelle population surgit, prête à lire d'autres supports que les manuels scolaires. Deux éditeurs, Louis Hachette et Pierre-Jules Hetzel, vont

s'intéresser à elle en se demandant quelles lectures lui proposer. Quels sont leurs objectifs et en quoi ce qu'ils offrent aux enfants renouvelle les supports périodiques destinés à la jeunesse ? Nous verrons que, à travers deux « Magasins »¹², Louis Hachette et Pierre-Jules Hetzel vont chercher à plaire utilement à la jeunesse par le biais de fictions spécifiquement écrites pour elle par des auteurs contemporains. Ils découvrent ainsi deux auteurs inconnus dont les œuvres pour la jeunesse sont aujourd'hui perçues comme des « classiques » : la Comtesse de Ségur et Jules Verne. Qu'ont apporté ces auteurs dont les œuvres ont d'abord été publiées en feuilleton dans les deux périodiques ? Nous verrons que les auteurs ont donné naissance à différentes formes de fiction qui ont pour point commun d'instruire et d'éduquer le jeune lecteur, conformément au dessein des deux éditeurs.

En 1826, lorsque Louis Hachette fonde à vingt-six ans, la librairie qui porte son nom, son intention première est de publier des manuels. C'est seulement en 1857 que Louis Hachette fait paraître un journal pour les enfants, *La Semaine des enfants*. Quelques années plus tard, son rival, Pierre-Jules Hetzel a l'idée de créer un nouveau type de journal pour les enfants qui aura pour objectif de les éduquer en les distrayant. En 1864, il lance le *Magasin d'Éducation et de Récréation* qui paraît deux fois par mois.

Dès le premier numéro de *La Semaine des enfants* et à travers le sous-titre *Magasin d'images et de lectures amusantes et instructives*, Hachette dévoile son objectif « d'amuser le public en l'instruisant ». Dans la préface du numéro 1 qui paraît le 3 janvier 1857, Hachette met en évidence sa volonté d'éduquer les enfants conformément aux valeurs morales de la religion. À travers huit pages, il se propose d'enseigner en captant l'attention des enfants par des jeux. À l'instruction est associée l'utilité :

« *La Semaine des enfants* [...] excitera vivement leur curiosité par des récits intéressants et par de belles gravures et fera ainsi tourner leur ardeur pour le plaisir au profit d'un enseignement, très élémentaire sans doute, mais utile pour le présent et fécond pour l'avenir. [...]

Dans nos récits, tout sera simple, tout sera court, et tout aussi sera amusant ; mais, en même temps, tout sera instructif et surtout moral, et tendra à faire pénétrer insensiblement dans les jeunes cœurs l'amour de la religion et de la vertu. » (cité dans Gourévitch 1998, p. 139)

Le périodique est divisé en trois parties : récits historiques, contes historiettes et drames, variétés et petites chroniques instructives. Le premier numéro commence par une histoire de Clotilde, la femme de Clovis, puis propose le début de *l'Histoire de Blondine, de*

¹² Le terme *Magasin*, issu de l'anglais *Magazine*, désigne un périodique composé d'articles différents, comme ce qu'on peut trouver dans un magasin. Hetzel a d'abord employé le terme pour son *Nouveau Magasin des enfants* lancé en 1843 qui se présente comme sa première collection de livres pour enfants et qui comprend vingt volumes en in-18. Des œuvres d'Honoré de Balzac, d'Alexandre Dumas, de Georges Sand, de Charles Nodier et de Marceline Desbordes-Valmore y seront publiées.

Bonne-Biche et de Beau-Minon, un conte de la Comtesse de Ségur, trois historiettes moralistes de Zulma Carraud et une variété sur la neige. Le numéro est illustré de quatre gravures dont une pleine page pour la couverture.

Hetzel fonde avec son ami Jean Macé *Le Magasin d'éducation et de récréation*, sous-titré *Encyclopédie de l'enfance et de la jeunesse*. Il lance le premier numéro le 20 mars 1864 et reçoit le soutien du directeur du quotidien *Le Temps*, Auguste Nefftter qui annonce le 29 février que la revue sera adressée à tous les souscripteurs du journal à titre d'annexe gratuite :

« [...] Nous pensons aussi aux jeunes générations ; nous pensons à l'enfance et à l'adolescence. Un journal est d'autant plus dans son rôle et dans son devoir qu'il concourt d'une manière plus efficace et plus générale à l'éducation publique. Nous nous disions qu'il serait bon de pouvoir être le journal de tout le monde, de pouvoir se faire tous à tous, et de fournir à chaque âge, à chaque situation, la lumière et la sollicitation qui conviennent. Ces vœux depuis longtemps formés, nous pouvons aujourd'hui les réaliser, grâce à l'adjonction d'un recueil spécialement consacré aux mères et aux enfants et tel qu'il n'en a jamais été publié en France ni à l'étranger [...] » (cité dans Fourment 1987, p. 89).

Hetzel souhaite offrir « un enseignement de famille », sérieux et attrayant à la fois, qui plaise aux parents et profite aux enfants. Il a pour objectif de créer une véritable littérature destinée à la jeunesse qui développe « son capital moral ». Il justifie ainsi le titre de la publication : « Éducation, récréation sont à nos yeux deux termes qui se rejoignent. L'instructif doit se présenter sous une forme qui provoque l'intérêt ; sans cela il rebute et dégoûte de l'instruction ; l'amusant doit cacher une réalité morale, c'est-à-dire utile ; sans cela il passe au futile et vide les têtes au lieu de les remplir. » (cité dans Gourévitch 2005, p. 197). Afin d'atteindre ces objectifs, le périodique repose sur une double direction. Le secteur « éducation » est dirigé par Jean Macé et des scientifiques tels que l'astronome Camille Flammarion, le géographe Élisée Reclus, le chimiste Henri Sainte-Claire Deville, l'entomologiste Fabre, l'économiste Esquiros et Jules Verne qui a en charge la vulgarisation scientifique. Le responsable du secteur « récréation » est Hetzel qui écrit sous le pseudonyme Stahl. Afin de plaire à l'enfant, Hetzel privilégie les illustrations graphiques et les vignettes décoratives. Une fois encore, il ne s'agit pas simplement de distraire le jeune enfant mais d'instruire l'enfant car, selon Hetzel, « le dessin est un langage... c'est de la morale en action » (cité dans Gourévitch 2005, p. 202).

Nous nous demandons ce qui distingue le périodique d'Hetzel de celui d'Hachette et pourquoi Ernest Legouvé dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson affirme qu'il a « renouvelé la littérature de l'enfance ». Le périodique Hetzel a pour dessein de privilégier la dimension éducative et littéraire en sélectionnant minutieusement les auteurs qui collaboreront à sa revue. Outre une mise en page plus aérée que celle d'Hachette, il renonce

aux historiettes morales et préfère développer les feuilletons. Il innove également en mettant le merveilleux au service de la connaissance, notamment scientifique. Jean-Paul Gourévitch formule la distinction suivante : « La *Semaine des enfants* correspond davantage aux valeurs du Second Empire, le *Magasin* annonce plutôt la Troisième République laïque et progressiste » (Gourévitch 2005, p. 203). Pour illustrer nos remarques, examinons le contenu du premier numéro du *Magasin*. Le numéro du 20 mars 1864 comprend le début des *Serviteurs de l'estomac*, une vulgarisation scientifique écrite par Jean Macé qui prend la forme d'une histoire, de *La petite princesse Ilsée*, une fiction qui permet d'étudier la géographie écrite par Stahl et illustrée par Froment, d'un roman de Jules Verne *Les Anglais au Pôle Nord* et d'une autre histoire adaptée par Stahl, le *Robinson suisse* de Wyss. *Petites tragédies enfantines* se présente sous la forme d'une série de vignettes illustrées par Froment et dont le texte moralisateur est signé « un papa », c'est-à-dire Hetzel lui-même ; l'auteur s'adresse au jeune lecteur à travers une anecdote édifiante, qui clôt les trente-deux pages, en lui indiquant comment il peut se corriger et ainsi contribuer à l'amélioration de l'homme. Nous pouvons remarquer que la frontière entre éducation et récréation apparaît comme poreuse : les histoires peuvent à la fois distraire, instruire et fournir des recommandations morales aux jeunes lecteurs. La fiction apparaît comme le lieu où « éducation » et « récréation » se rejoignent.

Qu'attend Hetzel de ses auteurs à qui il demande d'écrire pour les enfants? Dès 1843, l'éditeur veut, pour son *Nouveau Magasin des enfants*, des œuvres de qualité qui remplacent la « tisane littéraire » qui encombre les étagères des bibliothèques familiales (Gourévitch 2005, p. 48). Il souhaite ainsi faire sortir la littérature pour la jeunesse de la mièvrerie car il considère que la clientèle enfantine mérite mieux que ce qu'on lui a jusqu'à présent proposé :

« Il y a en France un préjugé fatal à la jeunesse : pour convenir aux enfants, un livre doit être fait dans des conditions telles que l'âge mûr n'y puisse trouver son compte, donc les livres qui se font aimer des enfants ne sauraient être que des livres médiocres. Ce qu'il faut pour qu'un livre convienne à la jeunesse, c'est d'abord qu'il soit simple ; c'est, ensuite, que dans ce livre il n'y ait point de confusion entre le bien et le mal et que l'un s'y soit séparé de l'autre assez, scrupuleusement pour qu'un méchant esprit n'y puisse trouver sa justification. [...]

Or, pour faire un tel livre, il faut être à la fois un grand esprit et surtout un très honnête homme. Notre littérature française est pauvre de ces livres de famille où ce qui est droit et honnête n'est jamais sacrifié à l'esprit et au désir du plaisir. » (cité dans Fourment 1987, p. 98).

Pour accomplir son dessein, l'éditeur souhaite trouver des écrivains de talent qui puissent se faire comprendre du public enfantin « sans se rapetisser » et qui se distingueront de leurs prédécesseurs qui « ont cru devoir chercher à mettre, de toutes les façons, à la portée des esprits simples, et en les déguisant, en les atténuant, des idées que ces esprits jeunes, avec

leur native vigueur de perception, auraient fort bien comprises sous un langage fort, vigoureux, précis. » (cité dans Gourévitch 2005, p. 48-49). Les éducateurs et le public n'ont pas rejeté les collections d'Hetzel car les contenus de leurs œuvres respectent les valeurs morales et ne font pas allusion à l'actualité sociale et politique. Hetzel se distingue des éditeurs catholiques juste par le fait qu'il ne privilégie pas la religion. Les vœux et l'exigence littéraires d'Hetzel seront les mêmes dans les années 1860, lorsqu'il aura le projet de proposer un journal bi-mensuel à la jeunesse.

Empruntant la même voie qu'Hachette, Hetzel lance en 1864 le *Magasin d'éducation et de récréation* (1864-1906), bi-mensuel dont le programme est « de constituer un enseignement de famille, dans le vrai sens du mot, un enseignement sérieux et attrayant à la fois, qui plaise aux parents et profite aux enfants. Éducation, récréation sont à nos yeux deux termes qui se rejoignent. » (cité dans Blasselle 1998, p. 63). Il réussit à imposer aux auteurs qui lui fournissent des textes inédits l'idée selon laquelle l'édition pour la jeunesse doit reposer sur un équilibre entre instruction, éducation et amusement.

Si Jean-Paul Gourévitch affirme que « le *Magasin* annonce plutôt la Troisième République laïque et progressiste » (Gourévitch 2005, p. 203), c'est qu'Hetzel milite pour une science apportant le progrès à l'humanité en privilégiant les sujets scientifiques et techniques. Afin que l'instructif ne « rebute » pas ses jeunes lecteurs, il choisit d'aborder ces thèmes sous la forme d'histoires (par exemple l'histoire d'un aquarium) ou de biographies d'hommes célèbres pour leur découverte. Les enfants peuvent devenir les héros de la vulgarisation comme dans *Les serviteurs de l'estomac* où le narrateur s'adresse à une fillette quand il décrit le cerveau : « le corps est votre maison ; mais là est votre petite chambrette, votre coin personnel » (cité dans Gourévitch 2005, p. 204). Les enfants mis en scène dans les fictions ne sont pas des enfants exceptionnels mais des enfants qui ressemblent à leurs lecteurs. Un autre procédé d'Hetzel pour transmettre les sciences est de réécrire d'anciens textes en fonction de l'évolution des sciences. Par exemple, sous le pseudonyme P.-J. Stahl, il reprend *Robinson suisse* de Wyss en indiquant qu'il s'agit d'un roman « revu, corrigé et mis au goût de la science ». Il a transformé le roman d'aventures suisse en ouvrage de vulgarisation en supprimant des descriptions et en ajoutant des précisions. Les voyages sont pour Hetzel un des moyens privilégiés de l'apprentissage pour découvrir la géographie de mondes connus ou inconnus, *Les Voyages extraordinaires* de Jules Verne sont ainsi présentés par l'éditeur comme la parfaite illustration romanesque qui concilie récréation et instruction. L'objectif de Jules Verne est en effet de « résumer toutes les connaissances géographiques, géologiques,

physiques, astronomiques, amassées par la science moderne et de refaire, sous la forme attrayante et pittoresque qui lui est propre, l'histoire de l'univers. » (cité dans Gourévitch 2005, p. 206).

Il reprend la recette du feuilleton en publiant d'abord les œuvres romanesques dans le *Magasin d'éducation et de récréation* puis sous forme de volume dans sa « Bibliothèque d'éducation et de récréation ». Sa revue devient donc une véritable vitrine de sa maison d'édition.

Hetzel découvre et révèle au public Jules Verne qui le considère comme un « père ». Grâce à son manuscrit de *Cinq semaines en ballon*, Jules Verne est embauché par Hetzel qui lui signe un contrat pour qu'il collabore à la revue qu'il prépare pour la jeunesse en 1862. Par contrat, Jules Verne doit trois volumes par an à l'éditeur. Le 31 janvier 1863, *Cinq semaines en ballon*, premier roman de la longue série qui allait former les *Voyages extraordinaires*, paraît en librairie : le succès est immédiat.

La lecture du roman passionne l'éditeur qui relève cependant quelques maladresses d'expression ainsi que des faiblesses narratives.

Le premier roman de Jules Verne qui paraît en feuilleton dans *Le Magasin d'éducation et de récréation*, dès le premier numéro, le 20 mars 1864, est *Les Anglais au Pôle Nord* qui sera rassemblé avec sa suite *Le Désert de glace* en deux volumes, sous le titre *Voyages et Aventures du Capitaine Hatteras*, en mai 1866. L'éditeur croit aux sciences et souhaite les rendre accessibles aux enfants. Il présente ainsi Jules Verne comme un « jeune savant ». L'objectif d'Hetzel était qu'un écrivain expose les questions scientifiques de façon attrayante dans son périodique. Il souhaite en effet mettre la science à la portée des enfants et adolescents pour favoriser le « progrès, conformément à l'idéologie des Lumières. Le roman apparaît comme un double exposé sur les ballons et sur l'Afrique. Concernant l'Afrique, Jules Verne répartit les renseignements au fil du récit et donne à voir les paysages par les yeux des voyageurs. Pour rendre attrayant ce « documentaire » (Vierne 1979, p. 29), le récit d'aventures relance sans cesse l'intérêt par des incidents, par exemple, lors du gonflement du ballon, l'opération technique un peu longue est dramatisée par le fait que les voyageurs y procèdent dans une île isolée, face aux manifestations hostiles des indigènes.

Les différents romans font l'objet de discussions orales et d'échanges épistoliers entre l'éditeur et l'auteur jusqu'en 1886, date de la mort d'Hetzel. Jules Verne tient compte des remarques d'Hetzel.

Jules Verne est associé à la direction du journal en mars 1866.

C'est ainsi que le cycle vernien des *Voyages extraordinaires* paraît d'abord dans la revue puis intégralement mais sans illustration, dans une édition courante, en format in-18 puis, à la fin de l'année, la majorité des romans est publiée en édition de luxe illustrée au format grand in 8^e. En tant qu'éditeur, il incite Jules Verne à écrire des romans qui explorent l'espace du possible en rendant le merveilleux scientifique vraisemblable par les descriptions précises et des gravures fines, il renouvelle ainsi le contenu des ouvrages pour les enfants et ouvre l'édition pour la jeunesse à de nouveaux genres littéraires en se battant pour une authentique littérature enfantine de qualité. Il accorde de l'importance à la qualité littéraire ainsi qu'à la forme du produit en privilégiant l'image. Il s'entoure ainsi de dessinateurs célèbres tels que Gustave Doré, Gavarni, Viollet-le-Duc et exige d'eux qu'ils restent fidèles au texte. Les illustrateurs n'adoptent nullement un genre spécialement adapté aux plus jeunes lecteurs.

En 1870, très peu de livres pour la jeunesse paraissent en dehors d'une collection. Le regroupement des publications en collections de format, de présentation extérieure et de prix uniques est un phénomène majeur de l'édition au XIX^e siècle. Pour les maisons d'édition, la collection a effectivement plusieurs avantages. Sur le plan économique, elle permet d'abaisser les coûts de fabrication en favorisant des tirages plus importants et de rationaliser ses politiques commerciales. Elle permet également de fidéliser le public et de mettre en confiance parents et enfants en promouvant une image de marque. Mais en raison de ses tirages importants elle doit souvent limiter ses choix aux valeurs sûres et ne peut multiplier les nouvelles expériences en publiant des nouveaux auteurs.

Alors qu'Hetzel se spécialise dans l'édition destinée à la jeunesse en cherchant à créer de nouvelles collections, Hachette va continuer à privilégier le manuel scolaire dont il a le monopole depuis la loi Guizot de 1833 et va développer « la Bibliothèque rose » en éditant sous la forme de volumes les œuvres de la comtesse de Ségur qui sont d'abord parues dans *La Semaine des enfants*, son journal qui lui « sert de banc d'essai » (Soriano 1975, p. 294) avec *Les Malheurs de Sophie*, *Un bon petit Diable*. Les *Nouveaux Contes de Fées* de la Comtesse de Ségur illustrés par Gustave Doré dans le journal seront rassemblés en volume, des vignettes de Jules Didier y seront ajoutées. En 1875, le journal d'Hachette fusionne avec celui d'Hetzel.

Les maisons d'édition transforment les méthodes de travail : les nouvelles et romans comme les articles sont lus et relus par des comités de lecture.

Les deux éditeurs parisiens travaillent dans le même sens en cherchant à donner à la littérature pour la jeunesse ses lettres de noblesse. Leur finalité est d'éduquer la jeunesse en la distrayant, notamment par le biais de la forme récréative du roman, du conte et de la fable. Avec Hachette et Hetzel, apparaît une nouvelle conception de la littérature pour la jeunesse plus diversifiée, plus soucieuse du marché, où l'illustration tient une place de plus en plus importante et bénéficie de soins particuliers. Les journaux des deux éditeurs défendent la laïcité. D'autres journaux catholiques créent leurs propres journaux afin de maintenir leur influence auprès des enfants.

La Maison de la Bonne Presse qui publiait déjà pour les adultes le quotidien *La Croix* (1873) et l'hebdomadaire *Le Pèlerin* (1883), lance pour les enfants, en décembre 1899, *Le Noël* dont le titre initial est *La Croix des enfants*.

Comme en France, la presse enfantine a été d'une influence considérable pour la littérature pour la jeunesse au Canada français puisque « son apparition coïncide – à quelques exceptions près – avec le passage d'une littérature de jeunesse "spontanée" à une littérature de jeunesse "intentionnelle" » (Lemieux 1972, p. 62). Avant 1920, date à laquelle fut créée la première revue conçue spécialement pour la jeunesse, rares sont en effet les ouvrages publiés spécifiquement pour les enfants.

Françoise Lepage présente la revue *L'Oiseau bleu* comme le support qui « allait servir de tremplin à l'épanouissement d'une véritable littérature pour la jeunesse. » (Lepage 2000, p. 59), c'est-à-dire intentionnellement écrite pour elle.

2.2. Les premières revues pour la jeunesse du Canada français

Avant 1920, les périodiques que l'on trouvait sur le marché canadien proviennent de l'étranger et plus particulièrement de la France pour le Canada français. La *Revue nationale* publie certes une « Page des enfants » mais *L'Oiseau bleu* constitue le premier périodique mensuel, écrit en langue française, publié au Canada et destiné aux enfants. Publiée avec le soutien de la Société Saint-Jean Baptiste, l'intégralité des seize pages est écrite et illustrée en deux couleurs.

Sans prétendre être exhaustive, Louise Lemieux sélectionne vingt-deux titres de la presse enfantine qui ont été fondés au Canada-français de 1921 à 1971 (Lemieux 1972, p. 63). Les revues qui paraissent dans les années 1920 et 1930 « et plus particulièrement *L'Oiseau*

bleu, vont contribuer à établir un climat favorable à la production de livres pour l'enfance et la jeunesse. » (Pouliot 2005, p. 206).

2.2.1. *L'Oiseau bleu* ou la naissance de la littérature pour la jeunesse québécoise

Dans un article de 1936 publié dans *L'Oiseau bleu*, Marie-Louise d'Auteuil rappelle les conditions dans lesquelles cette revue fut fondée :

« À cette époque, quelques publications pieuses et édifiantes circulaient dans nos collèges et nos couvents. Mais il manquait aux enfants de chez nous une revue récréative et illustrée, comme il en foisonne en France, rédigée tout spécialement pour eux par des écrivains de chez nous. [...] une revue enfantine d'un caractère nettement canadien, dont le rôle serait de développer chez nos enfants le sens patriotique et l'attachement aux traditions [...] » (cité dans Lemieux 1972, p. 62-64).

Dans une lettre écrite à Mademoiselle Fernande Lord, datée du 11 septembre 1946, Arthur Saint-Pierre évoque les obstacles qu'il a dû surmonter dans ses démarches auprès de la Société Saint-Jean-Baptiste pour que la revue voie le jour en 1920. Il évoque notamment la difficulté de trouver des collaborateurs réguliers sans pouvoir leur offrir une rémunération convenable et celle de trouver une littérature canadienne pour enfants et des auteurs de talent pour les moins de seize ans. (Lemieux 1972, p. 65).

Tous les spécialistes qui s'intéressent à l'histoire de la littérature pour la jeunesse au Canada français s'accordent pour situer la naissance de la littérature pour la jeunesse québécoise au début des années 1920 et pour relier cet avènement à la création de la première revue enfantine au Québec, *L'Oiseau bleu* (Lemieux 1972, Potvin 1981, Demers 1994, Madore 1994, Pouliot 1994, Lepage 2000). Au sujet de la création de *L'Oiseau bleu*, Claude Potvin parle ainsi d'« événement capital qui marqua l'éveil de la littérature enfantine au Canada français » et il affirme que la revue « joua le rôle de catalyseur » à une littérature intentionnellement écrite pour la jeunesse (Potvin 1981, p.21). Suzanne Pouliot considère la date de parution du premier numéro de la revue, janvier 1921, comme l'« année de départ de la littérature d'enfance et de jeunesse » (Pouliot 1994, p.58). Louise Lemieux présente *L'Oiseau bleu* comme la première revue enfantine qui « est à l'origine d'une véritable littérature de jeunesse canadienne-française » (Lemieux 1972, p. 32).

Le périodique a en effet accueilli, sous forme de feuilleton, le premier roman pour la jeunesse, *Les Aventures de Perrine et de Charlot*, considéré comme « l'œuvre fondatrice d'un véritable projet suivie d'édition jeunesse au Québec. » (Landreville 2003, p. 93).

2.2.2. *Les Aventures de Perrine et de Charlot*, premier roman pour la jeunesse

Les Aventures de Perrine et de Charlot est considéré comme « le premier véritable roman québécois écrit spécifiquement à l'intention des jeunes » (Demers 1994, p. 43).

Arthur Saint-Pierre commande à Marie-Claire Daveluy un roman d'aventures, sous la forme d'un feuilleton, dont l'action se déroule au Québec, aux premiers temps de la colonie, et dont les héros sont deux enfants. Le premier épisode des *Aventures de Perrine et de Charlot* paraît en janvier 1921, dans le premier numéro de la revue. Les enfants pourront suivre les aventures des deux personnages jusqu'en 1922.

L'action se déroule au XVII^e siècle. Deux enfants, Perrine et son frère Charlot, s'embarquent clandestinement pour une traversée transatlantique de la Normandie à la Nouvelle-France où l'un d'eux sera kidnappé par les Iroquois. Marie-Claire Daveluy souhaitait faire plaisir aux enfants en propulsant ses héros dans des aventures.

Le roman propose néanmoins des leçons d'histoire, par exemple sur les martyrs canadiens et les mœurs des Iroquois, et également des leçons de vie.

Une fois publié en volume, *Les Aventures de Perrine et de Charlot* reçoit en 1924 le Prix David, deuxième attribution de prix décerné à une œuvre destinée à la jeunesse après celui de *L'Action intellectuelle* que l'on remet à Joyberte Soulange pour *Dollard ou l'épopée de 1660 racontée à la jeunesse* en 1921. Le succès du roman auprès du public et la reconnaissance de l'institution littéraire incitent de nouveaux auteurs à écrire spécialement pour les jeunes. Autour de la revue et aux côtés de Marie-Claire Daveluy se constitue ainsi le premier noyau d'écrivains québécois pour la jeunesse dont les principales figures sont Maxine, Marie-Rose Turcot, Marcelle Gauvreau et Édouard-Zotique Massicotte ; « tous ces auteurs à plus ou moins brève échéance, font leur marque dans l'histoire de la littérature de jeunesse canadienne-française » (Lemieux 1972, p. 66).

L'avènement de la presse enfantine a joué un rôle déterminant dans l'histoire de la littérature pour la jeunesse canadienne-française. C'est par la presse pour la jeunesse que se développe l'édition pour la jeunesse au Québec. *L'Oiseau bleu* mais aussi d'autres périodiques tels que *L'Abeille*, *La Ruche écolière*, *François*, *Hérauts* y accueillent les principaux auteurs pour la jeunesse jusqu'aux années 1950.

2.2.3. D'autres revues : *L'Abeille*, *La Ruche écolière* et *La Ruche littéraire*

La période des années 1920 se caractérise par la création de deux autres périodiques pour les jeunes dont les collaborateurs ont par la suite publié de nombreux livres : *L'Abeille* (1925-1964) en 1925 jusqu'en 1944, date à laquelle elle fusionnera avec le périodique *Hérauts* et *La Ruche écolière* (1927-1930), revue bimensuelle.

Mensuel initié par les Frères de l'Instruction chrétienne, *L'Abeille* propose des chroniques, des contes, des reportages et des romans à épisodes. Comme *L'Oiseau bleu*, elle est largement diffusée auprès des Québécois, Acadiens, Franco-Américains et des Franco-Ontariens. Publiée « sous le patronage de l'Alliance Catholique des professeurs de Montréal », *La Ruche écolière* se présente comme « une nouvelle revue illustrée pour la jeunesse », rédigée par des Canadiens lorsqu'elle paraît en 1927 et dont le contenu se rapproche de celui de *L'Oiseau bleu*, sa concurrente. Outre des leçons de dessin, des jeux et devinettes, elle propose des feuilletons, des fables, des chroniques de sciences et de voyages, des lectures expliquées, des histoires, des contes de fées, des chansons et des légendes.

Les contenus éclectiques de *L'Oiseau bleu*, *L'Abeille* et *La Ruche écolière* mêlent des textes informatifs et scientifiques à la littérature sous forme de poésies, de contes et de textes de fictions, souvent publiés en feuilletons. À partir des années 1920, les premières revues de langue française destinées aux enfants sont généralement distribuées dans les institutions scolaires. Elles s'inscrivent dans le droit fil des prescripteurs de « bonnes lectures ». Sur le plan éditorial, *La Ruche écolière* (1927-1936) et *L'Abeille* (1925-1944) n'auront cependant pas le même impact que la création de *L'Oiseau bleu*. Suzanne Pouliot souligne que, contrairement à *L'Oiseau bleu*, *L'Abeille* et *La Ruche écolière* ont eu très peu d'influence sur l'émergence de nouveaux écrivains et sur la constitution d'un corpus littéraire pour la jeunesse mais que l'existence des deux premières revues demeure une innovation : « [...] la fréquence des parutions et les tirages relativement élevés contribuent à la formation d'un nouveau public » (Pouliot 1999, p. 372).

À partir de 1935, alors que son tirage s'élève à vingt-cinq mille exemplaires, *La Ruche écolière* change de nom et devient *La Ruche littéraire*, un mensuel qui sera édité jusqu'en 1945. Décrit comme le « Supplément littéraire illustré de l'École primaire », *La Ruche littéraire* propose un contenu historique et surtout littéraire avec des contes, des légendes canadiennes, des biographies de personnes illustres de l'histoire du Canada et des romans

canadiens publiés en feuillets. Les auteurs sont des écrivains classiques ou des écrivains canadiens-français contemporains tels que Claude Mélançon et Eugène Achard, créateur et directeur de la revue qui édite également la Librairie générale canadienne.

Au cours des années 1920 et 1930, deux périodiques pour la jeunesse, *L'Oiseau bleu* et *La Ruche littéraire*, favorisent donc l'éclosion de la littérature canadienne de langue française destinée à la jeunesse.

À partir des années 1940, les maisons d'édition tentent de s'attacher un auteur déjà reconnu et légitimé par l'institution littéraire comme l'ont fait les éditeurs de littérature générale.

2.2.4. Des périodiques aux livres dans les années 1920 et 1930 : Achard, Lévesque et Granger

De même, Eugène Achard, qui a lancé plusieurs périodiques destinés aux enfants dont *La Ruche écolière* en 1927, se spécialise dans l'édition de livres pour la jeunesse la même année. Il fonde ainsi « la Librairie générale canadienne » qui propose des récits historiques de la Nouvelle-France et du Canada du XIX^e siècle. Il écrit les principaux titres de la collection dont l'« objectif est d'instruire, d'informer et de divertir tout en guidant le jeune lecteur sur les chemins de la lecture ». (Pouliot 2005, p. 208). Albert Lévesque crée aux éditions qui portent son nom huit collections pour la jeunesse. Sous la forme de volumes, il publie des feuillets et des nouvelles d'abord parus dans des journaux dont certains servent de livres de récompense. Contrairement à Eugène Achard, il incite ses contemporains à écrire pour les enfants et publie de nouveaux auteurs comme Maxine. Il contribue ainsi à renouveler le répertoire national des œuvres pour la jeunesse.

La Librairie Granger frères, connue éditrice de manuels, lance la « Bibliothèque de la jeunesse canadienne » qui est semblable à « La Librairie Beauchemin ». À la fin des années 1930, elle rachète le fonds des Éditions Albert Lévesque et édite l'ensemble des volumes des *Aventures de Perrine et Charlot* qui était paru dans *L'Oiseau bleu*.

Dans les années 1930, plusieurs maisons d'édition entrent en concurrence avec Beauchemin. La Librairie Granger lance sa « Collection canadienne », coéditée avec Mame. En 1932, Albert Lévesque lance quatre collections pour la jeunesse et Eugène Achard entreprend de publier ses propres œuvres dans sa Librairie générale canadienne.

2.3. Jean-Paul, Perrine, Charlot, Rémy et les autres : évolution du héros des feuilletons romanesques

C'est à travers la littérature de fiction qu'on assiste à l'ascension du personnage enfantin à qui l'on attribue un rôle important dans l'action romanesque. On postule que pour captiver les enfants, il faut leur offrir de se projeter dans un héros proche d'eux qui se distingue des personnages merveilleux des contes de fées. Les personnages des contes de Berquin sont ainsi des enfants dociles, raisonneurs et charitables, prétextes à la démonstration pédagogique.

Au Québec, à partir de 1920 et pendant de nombreuses années, la littérature pour la jeunesse propose à ses lecteurs des modèles du passé héroïque de la Nouvelle-France et de l'histoire religieuse. De même, les enfants, que les écrivains ont imaginés comme Marie-Claire Daveluy avec Perrine et Charlot, demeurent exemplaires, par souci de moralité. Dès le premier chapitre, Perrine fait l'objet d'un portrait louangeur :

« Quel cœur d'or elle a, cette Perrine ! Et avec cela, il faut voir, intelligente, fine, avisée ! Une vraie Normande ! Débrouillarde comme pas une, très tenace, le plus souvent silencieuse, elle passe, grâce à ses manières discrètes et douces, à travers toutes sortes de difficultés. On l'adore, dans le paisible village d'Offranville. » (cité dans Demers 1994b, p. 10)

Ils représentent des modèles de vertu, loyaux, courageux, fervents chrétiens, honnêtes et généreux, ce qui sera de moins en moins le cas pour les personnages-enfants créés au fil du siècle. Comme nous le verrons dans la partie suivante, « [...] très tôt, la littérature va d'abord être didactique puisque son principe majeur se résume à ceci : rien d'autre que ce qui parle du vrai et du légitime ne peut être proposé au regard des jeunes. » (Pouliot 2000, p. 4). Les « bonnes lectures » seraient des fictions exemplaires.

En France, de nouveaux personnages qui gagneront en ambiguïté vont apparaître dans les feuilletons des périodiques.

Dans son introduction du premier numéro du *Journal des enfants*, Louis Desnoyers, le créateur de Jean-Paul Choppart, renonce clairement aux contes et aux récits merveilleux et dévoile sa préférence pour les récits réalistes dont il souligne l'utilité.

« [...] Ne vous attendez pas à trouver toujours dans votre journal les contes délicieux de votre nourrice et de votre bonne, des histoires d'âne et de revenants qui font peur, les aventures de Peau d'Âne et du Petit Poucet. Vous n'aurez pas cela avec nous, enfants. Enfants, nous vous aimons trop pour vous faire

souvent des contes ; nous avons à vous parler de vos semblables qui existent et qui ont besoin de vous, et non pas de fées et d'ogres qui n'ont jamais existé que dans l'imagination de vos nourrices. Le plus souvent, au lieu de vous faire des contes, nous vous dirons de l'histoire : ce sera tout aussi amusant, tout aussi terrible que vos contes de fées : en même temps ce sera plus utile et plus vrai. [...] Venez à nous, nous vous dirons ce qui est vrai et utile. » (cité dans Gourévitch 1998, p. 112)

Dans sa préface, l'auteur dévoile par ailleurs les « cinq conditions pour une œuvre destinée à l'enfance ». Il faut que le livre pour enfants ne soit pas « au-dessus de leur âge », que sa moralité soit réaliste, qu'il soit écrit « en bon et pur français », qu'il soit amusant ou intéressant et qu'il instruisse.

L'adulte qui donnait de bons conseils au jeune héros depuis *Télémaque* de Fénelon disparaît des romans pour la jeunesse à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, « Jean-Paul Choppart est un Télémaque sans Mentor » (Nières-Chevrel 2002, p. 416). Selon Isabelle Nières-Chevrel (*Ibid.*, p. 415), l'invention du roman pour la jeunesse s'accompagne d'un effacement des narrateurs-raconteurs présents dans ces magazines, encore dans *Les Aventures de Jean-Paul Choppart* (1832) de Louis Desnoyers que l'on peut tenir comme le premier roman français pour la jeunesse.

Né d'un souci de réalisme, Jean-Paul Choppart se distingue des héros exemplaires qui constituent des modèles vertueux pour les enfants. Il cumule les défauts, pour ne pas dire les péchés. Paresseux, étourdi, présomptueux et égoïste, il aime fuguer ce qui le conduit à vivre des « mésaventures ». Il constitue donc un anti-héros qui, à la fin de ses histoires, « est bien obligé de se dire avec le lecteur, que la sagesse vaut décidément mieux que la folie et qu'il est mille fois plus fatigant de ne rien faire ou de faire des sottises que de travailler et de se bien conduire. »¹³. Jean-Paul Choppart est ainsi présenté dans le quatrième épisode comme un enfant non exemplaire qualifié de « petit méchant » quand il maltraite un singe. Le moralisme n'a donc pas disparu pour autant du roman. Francis Marcoin explique que *Les Aventures de Jean-Paul Choppart* constitue un récit à la fois éducatif et anti-éducatif. Il est proche du roman de formation dans la mesure où il s'agit d'éduquer un enfant mais il se présente également comme un récit anti-éducatif puisque le vagabondage du héros est en réalité organisé par son père et un de ses serviteurs qui le suit et qui le fait souffrir.

Jean-Paul Choppart ne sera pas le seul enfant de fiction, témoin de son temps, engagé dans des aventures quotidiennes ou explorateur de mondes inconnus : Rémi (1893), les personnages de Malot ainsi que ceux d'autres créations de la fin du XIX^e siècle, marqueront

¹³ HETZEL Pierre-Jules (1865), Préface aux *Mésaventures de Jean-Paul Choppart* de Louis Desnoyers, Paris : Hetzel, cité dans GOURÉVITCH 1998, p.129.

une certaine idée de l'enfance dans la littérature de fiction : « Le héros enfantin a son royaume, sa dynastie, ses fidèles et ses ennemis » (Gourévitch 1998, p. 39)

Dans *Sans famille* (1878) de Hector Malot, l'enfant retrouvé fait, certes, le tour de France mais connaît la misère et se prend en charge, c'est en lui-même qu'il trouve courage, ténacité et endurance physique et ingéniosité pour surmonter les obstacles ; les enfants autonomes, volontaires et responsables ont succédé au personnage du vaurien fugueur et drôle incarné par Jean-Paul Choppart. Les héros-enfants de l'œuvre de Malot doivent faire face aux difficultés de la vie quand ils sont livrés à eux-mêmes. Yves Pincet distingue les romans de Malot, écrivain laïc et athée, qui montrent le caractère aléatoire de la vie et l'imprévisibilité des événements, des romans édifiants, édités par Mame ou d'autres maisons d'éditions souvent d'obédience catholique qui montrent la toute-puissance et les bienfaits de la providence divine :

« Les dénouements des romans pour enfants de Malot constituent des fins heureuses, mais les histoires contées n'établissent pas de rapports simples et évidents entre bonheur et vertu. C'est que Malot n'est pas un romancier moralisateur. Il est un romancier de l'enfance volontaire, désireuse d'accéder à l'autonomie et, ainsi, à l'âge adulte. » (Pincet 2002, p. 482).

Les héros de Malot subissent des épreuves qui les arrachent à leur monde d'origine, et leur font réaliser la quête de leur identité personnelle, familiale et sociale. Leur parcours s'apparente ainsi à un voyage initiatique qui se clôt par leur renaissance dans un monde nouveau. La dimension initiatique des romans de Malot est complétée par des représentations de l'enfance, proches de la nature et de l'éducation, inspirées par le modèle éducatif de Rousseau. Rémi est ainsi très attaché au jardin de sa mère nourricière qui lui a donné une parcelle à cultiver.

La querelle des contes de fées reviendra régulièrement avec les défenseurs du genre et ceux qui leur reprochent de remplir l'esprit des enfants de chimères. Les contes de fées sont ainsi présentés comme le mal de la société par Louis Figuier, auteur d'un ouvrage illustré à l'usage de la jeunesse, publié par Hachette en 1863, *La Terre avant le Déluge. Tableau de la Nature*. Dans sa préface, il écrit :

« N'est-il pas évident, en effet, que les contes de fées, les fables, la légende, la mythologie, ont toujours été le premier aliment intellectuel offert à l'enfance, le moyen naturel de l'amuser et de la distraire ? Et, ajoutera-t-on, la société ne s'en porte pas plus mal !
C'est ici que je vous arrête. Je pense tout au contraire, que le mal de notre société peut, en partie, être attribué à cette cause. C'est parce qu'on l'a nourrie du dangereux aliment du mensonge, que la génération actuelle renferme tant d'esprits faux, faibles et irrésolus, prompts à la crédulité, enclins au

mysticisme, prosélytes acquis d'avance à toute conception chimérique, à tout extravagant système. [...] Aux fantaisies vagabondes des légendes prétendues religieuses du paganisme, viennent s'ajouter le merveilleux et le fantastique des contes de Perrault, de Mme de Beaumont et *tutti quanti*. L'enfant apprend à lire dans un conte de fées, qui est, pour ainsi dire, le hochet de son intelligence à peine éclos. » (Gourévitch 1998, p.132)

L'enfant accède au statut de héros littéraire au cours du XIX^e siècle. Certes, toutes les œuvres littéraires pour la jeunesse ne mettront pas systématiquement en scène des enfants mais ces personnages deviendront l'une des caractéristiques des récits destinés à la jeunesse à partir de la fin du XIX^e siècle jusqu'à aujourd'hui comme nous le verrons dans notre prochaine partie.

Après avoir écrit des contes de fées, la Comtesse de Ségur propose des histoires dont les enfants repoussants ou vertueux sont les héros ou les témoins, histoires qui inaugurent la « bibliothèque rose ». Le souci de réalisme est affirmé dans la préface des *Petites filles modèles*, en 1858 où la Comtesse de Ségur déclare s'inspirer d'individus ordinaires, c'est-à-dire imparfaits, qui ne sont pas sans rappeler Jean-Paul Choppart :

« Mes petites filles modèles ne sont pas une création ; elles existent bien réellement : ce sont des portraits ; la preuve en est dans leurs imperfections mêmes. Elles ont des défauts, des ombres légères qui font ressortir le charme du portrait et attestent l'existence du modèle. Camille et Madeleine sont une réalité dont peut s'assurer toute personne qui connaît l'auteur. » (Cité dans Gourévitch 1998, p.136).

Un différend survient entre la Comtesse de Ségur et la Librairie Hachette à propos de la publication du *Bon Petit Diable*, en août 1865. Émile Templier réclame à l'auteur des suppressions et des modifications car les facéties du personnage risquaient de choquer une société vivant dans le luxe qui voyait dans les enfants des modèles de sagesse. La Comtesse de Ségur accepte de corriger son manuscrit en choisissant de transporter ses personnages en Ecosse « où tout est permis » et en changeant quelques mots et expressions qui avaient choqué Émile Templier.

De même, au Canada francophone, les périodiques pour la jeunesse accueillent les premiers textes littéraires écrits pour les enfants francophones avant qu'ils ne soient publiés en volume.

Aucun périodique ne semble rejeter l'instruction pour la gratuité ou l'unique amusement dénué d'enseignement moral. Le secteur va cependant se dégrader par la conjonction de plusieurs facteurs contradictoires.

Sous la Troisième République (1870-1940), Hachette continue à éditer des journaux et d'autres éditeurs scolaires suivent le mouvement : Armand Colin et Delagrave. Au début du XX^e siècle, les éditeurs vont renouveler leur offre éditoriale en proposant de nouvelles publications qui vont s'appuyer sur l'image. À partir de 1885, un nouveau mode de lecture se

met en place, plus immédiat avec des personnages typés que le lecteur va suivre dans des aventures distrayantes publiées dans des publications à bas prix.

La littérature à l'usage de la jeunesse a donc connu une sorte d'âge d'or qui commence sous le Second Empire et se prolonge durant les premières années de la Troisième République, à la mort de Jules Verne en 1905, selon Marc Soriano. Entre les deux guerres mondiales, les Américains font leur entrée, et ceux qui les imitent comme Alain Saint-Ogan. Ils proposent de nouveaux périodiques illustrés à bas prix qui ne se réfèrent pratiquement plus au monde scolaire et se situent dans le monde de l'évasion et du loisir. Une résistance patriotique va être menée contre ces illustrés à bas prix, dans les deux pays.

La morale, l'instruction et la distraction dominent la presse pour la jeunesse jusqu'à l'avènement du Second Empire. Par la suite, les trois orientations ne s'effacent pas mais le patriotisme lié aux conflits mondiaux constituera une nouvelle finalité. À partir des années 1879, les journaux constitueront des instruments de propagande dont l'objectif sera d'éveiller la flamme patriotique chez son jeune lectorat.

3. DES JOURNAUX D'UN GENRE NOUVEAU : LA PRESSE ILLUSTRÉE DU XX^e SIÈCLE

À la suite d'Hetzel et d'Hachette, certains éditeurs français lancent des périodiques pour tester, sous forme de feuilletons, les romans qu'ils souhaitent faire paraître dans des collections. Ainsi, *La Semaine de Suzette* (1905-1960) sert de banc d'essai aux romans qui paraîtront dans « la Bibliothèque de Suzette » (1919-1965) et elle propose des récits policiers toujours au même public, les « petites filles bien élevées ».

Au début du XX^e siècle, les progrès techniques, la prospérité économique et le développement des moyens de communication modifient la société. L'alphabétisation et la prolongation de la scolarité engendrent un nouveau public, populaire, auquel les maisons d'édition vont s'intéresser en lançant de nouveaux périodiques qui utilisent l'image comme principal moyen d'expression. Tout change en effet en 1904 avec l'abaissement des coûts du clichage et de l'impression en couleurs. Le prix des périodiques tombe à dix, voir cinq centimes pour une dizaine de pages illustrées. En présentant des feuilletons d'aventures sous la forme d'une série de vignettes racontant une histoire comique, historique ou caricaturiste, « la distraction, désormais, ose s'afficher sans alibi. » (Ory 1986, p. 470).

3.1. L'avènement de la presse de distraction en France

Le début du XX^e siècle est marqué par l'explosion de la presse illustrée en Europe et parallèlement, en ce début du XX^e siècle, une nouvelle communication avec l'enfant se met en place. Celle-ci n'est plus liée à une relation pédagogique ou didactique mais au divertissement. Pour certains périodiques comme *La Semaine de Suzette*, l'amusement est cependant toujours accompagné de l'instruction.

Le parti pris distractif se traduit par la place prise par l'image illustrée. Le pionnier en France sera la Société parisienne de presse Offenstadt. Son objectif n'est plus éducatif, civique ou moral. Son objectif ne vise plus la lecture. Il est économique et industriel : trouver la meilleure rentabilité auprès d'un public large, avec un produit essentiellement distractif. Les éditeurs de nouveaux titres vont ainsi appliquer aux enfants les méthodes de la presse à grand tirage : un contenu facile d'accès et attractif, une présentation économique, un prix bas et une promotion agressive. Le parti pris distractif se manifeste par la place accordée à l'image et à la bande dessinée.

3.1.1. Des périodiques illustrés dont l'objectif principal est de distraire le lecteur

La sortie du *Petit illustré* (1904-1937), créé par la société parisienne d'édition Offenstadt, marque l'avènement de la presse populaire de distraction qui côtoie une presse enfantine à ambition pédagogique qui n'a pas cessé et ne cessera pas d'exister au cours du XX^e siècle. Nous verrons que les journaux ne se sont pas seulement modifiés au niveau de la mise en page mais aussi au niveau du contenu. La priorité étant donnée à l'image, la production littéraire régresse. Le terme « illustré » sera d'ailleurs le nom donné à l'ensemble des publications de ce type, qui valorisent l'image et la bande dessinée.

La bande dessinée repose sur les aventures de héros qui se retrouveront tout au long des numéros d'une même publication. *Le Petit Illustré* sort en juin 1904 et constitue, au prix de cinq centimes, le premier journal à bon marché, qui s'adresse à un nouveau public qui était auparavant privé de journaux. Par la suite, Offenstadt lance *L'Épatant*, *Cri-Cri*, *L'Intrépide* et *Fillette*. Le premier numéro de *L'Épatant* (1908-1939) est distribué gratuitement avec *le Petit Journal* le jeudi 9 avril 1908. Il propose des articles, des histoires « où le mauvais goût et l'immoralité font bon ménage, ainsi que des grosses farces écrites le plus souvent en argot.

[...] À la lecture de *l'Épatant*, on mesure la profonde cassure qui est en train de s'opérer dans le paysage de la presse ; le XIX^e siècle a vraiment vécu » (Fourment 1987, p. 155). Les histoires ne sont pas gouvernées par des préoccupations morales ou pédagogiques. Ainsi, cambrioleurs, voleurs à l'étalage, personnages sans scrupules, les héros de bandes-dessinées et d'histoires sont souvent immoraux, ont l'esprit frondeur comme les *Pieds-Nickelés* de Louis Forton qui font leur apparition à partir de 1908, dans *L'Épatant* d'Offenstadt. Les détracteurs de la nouvelle presse multiplieront les attaques, sous la forme d'articles, de campagnes d'affiches ou de procès, en accusant les nouveaux journaux de contribuer au développement de la délinquance juvénile. La société Offenstadt se retrouve ainsi souvent citée devant les tribunaux et condamnée. Le 12 juin 1912, le tribunal d'Orléans déclare que ce n'est pas simplement un numéro ou une publication qu'il convient de blâmer mais « l'entreprise tout entière » (cité dans Fourment 1987, p. 161). Le 24 août 1912, le quotidien *Le Temps* dénonce la « contre-éducation » que véhicule les nouveaux journaux et réclame la suppression de « ces feuilles corruptrices, parées des plus perfides attraits de l'image illustrée, ces suggestions malsaines [...] par qui s'opère une contre-éducation souvent plus forte que les maximes prévues par les programmes de l'enseignement officiel. » (Fourment 1987, p. 162). Face à ces attaques répétées commence à poindre le souhait de constituer un code écrit de bonne conduite et de bonne moralité. Une commission est désignée le 30 octobre 1924 afin d'« étudier les modifications qu'il conviendrait éventuellement d'apporter à la législation concernant les publications obscènes, et plus généralement toutes les manifestations licencieuses » (cité dans Fourment 1987, p. 164). Dans son rapport, la commission établit un lien entre les journaux visés, les titres de la maison Offenstadt essentiellement, et la délinquance juvénile.

D'autres journaux illustrés envahissent le marché français. Certains sont réalisés par des éditeurs connus tels qu'Arthème Fayard qui, en 1903, publie *La Jeunesse illustrée*, Albin Michel qui lance, en 1910, *Le Bon point*.

Les éditoriaux des premiers numéros tentent de démontrer que l'on peut s'instruire sans s'ennuyer et que la récréation fait partie de l'acte éducatif. Le journal est présenté par ses créateurs comme un compagnon, un ami de l'enfant dont le premier objectif est de le distraire en le faisant rire comme le prouve la présence récurrente du verbe *amuser* et de ses synonymes : *gaîté*, *souriant*. Le journal a pour fonction de divertir l'enfant de l'école au cours d'heures qualifiées de « récréatives » ou « de loisir ». Certes, la volonté d'instruire est

toujours présente mais elle est devenue un objectif secondaire contrairement aux objectifs des périodiques des années 1850-1890.

« À nos lecteurs.

La Jeunesse illustrée ! Ce nom seul indique que c'est pour vous, jeunes gens et jeunes filles, que nous avons créé ce journal d'un genre tout nouveau. [...] notre but sera toujours de vous distraire, de vous procurer, toutes les semaines, quelques heures d'agrément, de gaîté, de plaisir.

[...] Vous trouverez donc en ce journal, un compagnon qui viendra toutes les semaines vous divertir par ses images, vous intéresser par ses récits, vous amuser par ses passe-temps, et peut-être aussi vous instruire un peu, mais cela, soyez tranquilles, sans jamais vous ennuyer. » (*La Jeunesse illustrée*, n°1 du 1^{er} mars 1903, Paris, Fayard, cité dans Gourévitch 1998, p. 183).

D'autres périodiques tels que *L'Ami de la jeunesse*, *Le Bon point* tentent de rassurer les parents lorsqu'ils dévoilent leur finalité première, celle d'amuser.

« À nos amis lecteurs. À partir du samedi 29 janvier, *La Jeunesse moderne* devient *L'Ami de la jeunesse*.

Ce nouveau titre est tout un programme. Nous voulons donner aux jeunes gens, garçons et fillettes, un ami qui sache les amuser, avec l'approbation de la mère ou du chef de famille, chose à laquelle nous tenons essentiellement. [...] *La direction*. » (*L'Ami de la jeunesse* : Encadré du n°1 du 29 janvier 1910 (reproduit cité dans Gourévitch 1998, p. 184)

« [...] *Le Bon-Point* s'efforcera d'être amusant sans grossièreté, récréatif sans excessive vulgarité, captivant sans récits malsains. Le journal « qui contentât tout le monde et son père » n'existait pas. *Le Bon-Point* l'a réalisé. » (*Le Bon-Point amusant*, première année, n°1, 16 pages, 5 centimes, Albin Michel, 1912 cité dans Gourévitch 1998, p. 184).

Soucieux d'abaisser le coût, les éditeurs cherchent des histoires au meilleur prix. Les *comics*¹⁴ nord-américains réalisés pour un public adulte ainsi que des publications italiennes leur offriront ce qu'ils souhaitent à partir des années 1930. L'expression *adventure trip* désigne le nouveau courant, amorcé en 1929 aux Etats-Unis, de bandes dessinées. Les histoires de ces « aventures dessinées » mettent en scène un héros, doté d'une force surhumaine, investi d'une mission telle que restaurer l'ordre troublé par les forces du mal. Le héros passe sans difficulté des temps préhistoriques au Moyen Âge et au cosmos. Les histoires sont à l'origine destinées aux adultes.

Une histoire américaine publiée en France revient à un prix sept fois inférieur à celui d'une histoire française. En 1934, Paul Winkler reprend ainsi les personnages de Walt Disney et lance *Le Journal de Mickey*. Dans son sillage, la majorité des illustrés français va « s'américaniser » afin de conserver leurs lecteurs, attirés par ces nouveaux illustrés venus d'Outre-Altantique. L'année 1934 marque un tournant puisque les mises en page comme le

¹⁴ Nous expliquerons le terme *comics* dans 3.2.2.

contenu des journaux subissent une transformation radicale. La bande dessinée et l'image dominant les pages des journaux et remplacent les articles de réflexion traitant de l'éducation, de l'ordre social, de la religion et de la vie quotidienne. Elle raconte des westerns avec des cow-boys et Indiens, des histoires de science-fiction, d'anticipation et des histoires policières. Les journaux proposent également des jeux, des activités manuelles et des informations sur la vie professionnelle.

Certains journaux vont ainsi changer de titre comme *Le petit Illustré* qui deviendra *As* ou *L'Intrépide* qui est rebaptisé *Hardi*. L'arrivée en France des *comics* accélère le mouvement répressif. D'autres, comme *Francis* et *Bayard*, résistent à la mode et soulignent leur différence en indiquant que le journal est rédigé et illustré par des auteurs et artistes français, composé et imprimé par des ouvriers français pour un public de jeunes Français.

Dans son éditorial du 6 mars 1938, Bayard dénonce l'objectif de ses concurrents « de défranciser les jeunes garçons de France », en les éloignant du patrimoine traditionnel de leur pays. Quelques journaux vont, certes, s'ouvrir à la bande dessinée mais également s'intéresser à la vie en France et dans le monde, en cherchant à présenter un miroir de la société, comme *La Semaine de Suzette*.

3.1.2. « Instruire et amuser », *La Semaine de Suzette*

Amuser, distraire les enfants au cours de leurs heures de loisir, est également l'objectif principal d'un périodique lancé par Henri Gautier le 2 février 1905, qui s'adresse aux fillettes, *La Semaine de Suzette*, et qui propose, entre autres, des romans. La gaîté du ton et de l'illustration est mise en avant dans l'Avertissement du premier numéro. Instruire semble être devenu secondaire :

« À nos lecteurs, petits et grands.

Aux uns comme aux autres s'adresse en effet *La Semaine de Suzette*, la nouvelle publication que nous leur présentons aujourd'hui.

Qu'apportera-t-elle à nos chères petites lectrices ?

D'abord des romans, écrits pour leur âge et faits pour les intéresser au plus haut point, soit que les péripéties les plus émouvantes et les aventures les plus extraordinaires s'y déroulent, soit que les situations les plus amusantes fassent fleurir le rire sur leur gentil minois.

Puis des images, beaucoup d'images, drôles ou pimpantes, qui les amuseront non sans leur apprendre quelque chose en passant. [...] » (*La Semaine de Suzette* n°1, Henri Gautier, 1905 cité dans Gourévitch 1998, p. 185).

Pourtant, l'objectif de la rédaction tel qu'il est défini n'est pas uniquement d'« amuser » mais aussi d'« instruire », il s'agit, certes, de plaire aux fillettes mais aussi de plaire à leurs parents :

« Mais ce n'est pas tout encore. *La Semaine de Suzette* vous indiquera mille gracieux travaux, aisés à exécuter [...] et qui vous seront une charmante distraction. [...] Sa fonction est d'amuser et aussi d'instruire en les recréant, vos filles entre huit et quatorze ans. [...] Il leur faut enfin un journal qui leur soit un conseiller souriant, en même temps que la distraction charmante des heures de loisir. » (*Ibid.*).

Publication destinée à l'origine aux enfants issus d'un milieu bourgeois, catholique et cultivé, la revue tient quasiment le rôle de seconde mère en éduquant, en rassurant et en apportant le rire et la détente. « Son rôle essentiel est en somme d'intégrer à la vie et à la société, ces enfants un peu perdues, un peu solitaires, objectif inlassablement poursuivi par les responsables du journal » (Couderc 2005, p. 15).

Le premier éditorial dévoile sa finalité éducative, le journal a pour ambition d'aider à faire de la fillette « la femme accomplie que vous rêvez ». Il s'agit de fonder sa future vie d'adulte sur des principes solides dont le plus important est le respect envers les trois valeurs de la société : travail, argent et discipline. De tendance chrétienne, l'hebdomadaire cherche à instruire, corriger, divertir et distraire son jeune public féminin, âgé de sept à quatorze ans environ. Considéré par les adultes comme un complément moral de l'éducation dispensée aux fillettes, *La Semaine de Suzette* transmet les principes moraux et religieux tels que l'obéissance aux adultes, l'observation des rites catholiques, distingue « ce qui se fait » de ce qui ne se fait pas tout en mettant l'accent sur la récréation et l'aventure romanesque. Il lui apprend les principes et règles que les fillettes devront respecter toute leur vie : ses faiblesses sont détaillées, expliquées et condamnées, ses goûts et loisirs, ses habillements, ses amis font l'objet de recommandations.

L'un des moyens mis en œuvre par la rédaction pour séduire son lectorat, le fidéliser et rendre la publication rentable, est d'établir une relation suivie et de développer des rapports étroits et directs avec son jeune public en lui faisant plaisir. À partir de 1938, *La Semaine de Suzette* sollicite ainsi l'avis de ses lectrices sur leur journal. Elles sont invitées à écrire à la rédaction pour dire ce qu'elles aiment, ce qu'elles souhaiteraient trouver. Parmi les lectrices ayant envoyé un courrier à la rédaction, neuf fillettes sont tirées au sort pour classer des manuscrits romanesques et décerner le premier « prix de *La Semaine de Suzette* » le 20 avril 1939. Après la guerre, période au cours de laquelle le journal cesse de paraître, l'initiative est reprise et évolue de 1947 à 1949.

Les illustrés ne sont pas seulement porteurs d'engagements religieux et éducatifs mais aussi politiques.

3.2. Développer un esprit national

Dans les périodes de guerre, le journal devient un support pour transmettre des messages patriotiques tels qu'aviver l'amour de la Patrie, armer moralement de futurs soldats par le biais de fictions. Ainsi, en 1875, Pierre-Jules Hetzel, Alsacien par son père, choisit de réécrire Maroussia, le conte ukrainien de Mme Markowski que Tourgueniev a traduit en 1873 pour Hetzel. Peu satisfait de la traduction, Hetzel remanie le livre pour qu'il plaise aux jeunes Français et plus particulièrement aux Alsaciens et aux Lorrains en proposant une Maroussia alsacienne, petite Jeanne d'Arc enfantine. Il le publie dans le Magasin d'éducation et de récréation et le dédie à une enfant de l'Alsace : « J'ai besoin de croire que ce livre sera compris par tous les cœurs dans lesquels vit l'amour de la Patrie » (cité dans Fourment 1987, p. 127).

3.2.1. Le journal illustré comme instrument de propagande patriotique pendant les guerres

Quand les circonstances le nécessitent, les éditeurs adaptent leurs illustrés pour les mettre au service de la nation et développer le patriotisme des jeunes lecteurs.

Les journaux et albums destinés à la jeunesse exploitent la fibre patriotique. Certains héros s'engagent ainsi dans le conflit comme les Pieds Nickelés qui de 1915 à 1917 sont responsables de sabotages et d'exploits contre les chefs allemands et autrichiens : « Nous sommes heureux d'informer nos lecteurs que nos trois sympathiques Pieds-Nickelés, Ribouldingue, Filochard et Croquignol, ne reconnaissant que leur devoir de Français, se sont engagés dans l'armée des combattants sans attendre leur ordre de mobilisation et pour que les Boches apprennent à leurs dépens ce que vaut un loustic parisien », annonce l'Épatant en novembre 1914 (cité dans Fourment 1987, p. 195). Le Bon-Point amusant propose dès 1913 à ses jeunes lecteurs des histoires ayant pour cadre la guerre de 1870. De 1929 à 1933, le journal publie l'Histoire d'un poilu de douze ans, roman d'Arnould Galopin (1865-1934) complété par une ou deux pages de dessins en noir ou en couleurs racontant les exploits d'un enfant ou d'un soldat face aux Allemands.

L'entrée dans la guerre, puis l'Occupation et la collaboration du régime de Vichy conduisent à une interruption de certaines publications. Des titres disparaissent dès juin 1940. Des éditeurs se replient en zone libre tels que la Bonne Presse à Limoges ou *Cœurs vaillants* à Clermont-Ferrand. La Bonne Presse marque une réserve à l'égard du gouvernement de Vichy alors que *Cœurs vaillants* se montre proche du régime avant d'adopter une position de résistance passive à partir du second semestre 1942.

Au cours des deux périodes d'hostilité des deux guerres mondiales, *La Semaine de Suzette* s'est appliqué à transmettre un message patriotique et nationaliste à son public : la France est présentée comme la mère dont tout enfant peut être fier. À partir de 1939, la rédaction met en évidence l'horreur de la guerre mais encourage, rassure et exhorte à la confiance et glorifie les femmes et filles françaises. Elle fortifie l'amour inconditionnel de la France et se repose sur la hiérarchie sociale.

Quatre albums de Bécassine transmettent des messages patriotiques : *Bécassine pendant la Grande Guerre* (1915), *Bécassine chez les Alliés* (1917), *Bécassine mobilisée* (1918) et *Bécassine chez les Turcs* (1919).

L'hebdomadaire nourrit l'orgueil national en choisissant des récits historiques narrants les aventures d'enfants de tous les âges, soldats anonymes et intrépides ou héros historiques tels que Napoléon, Louis XIV, Napoléon, Henri IV ou Jeanne d'Arc. Dans les quatre années qui suivirent la seconde guerre mondiale, il n'est pas question d'oublier les événements mais de perpétuer le souvenir du passé commun dans des articles, des anecdotes et nouvelles ainsi qu'en publiant, au moins une fois par an, un roman qui développe le plus souvent le thème de l'enfant réfugiée et perdue.

Ayant pour objectif d'apprendre aux fillettes à comprendre les structures de leur pays et surtout de leur classe sociale, *La Semaine de Suzette* évoque des problèmes politiques, affiche ses tendances politiques influencées par le chauvinisme. Le religieux est négligé, l'hebdomadaire préfère privilégier les vertus cardinales, l'amour du prochain et l'altruisme. Les préceptes et obligations morales constituent des moyens de persuasion politique de l'honneur bourgeois entre les deux guerres. Au dénouement des romans, les bandits sont punis, mis en prison par la police qui rend l'argent aux honnêtes gens. Les familles vertueuses connaissent enfin la sécurité.

Dominés par les aventures, racontant des histoires de disparitions, d'épopées animalières ou d'histoires à visée distrayante ou moralisatrice animées de grands souffles patriotiques, les premiers romans n'abandonnent pas le travail scolaire.

Au début de la deuxième Guerre mondiale, l'édition fonctionne au ralenti du fait de la censure et de la mobilisation. Les bibliothèques scolaires sont ainsi amputées et les élèves doivent se grouper et prendre soin de leurs manuels devant la pénurie de papier et le manque d'encre, de colle, de fil et de peau.

L'État français et les autorités allemandes s'intéressent particulièrement à la jeunesse. Les autorités reçoivent le soutien d'éditeurs privés comme Robert Denœl qui propose de lancer de nouvelles collections, dont « Vies exemplaires » qui s'adresse aux enfants de huit à quatorze ans et leur donne « des exemples de vies vouées au sacrifice, au devoir, à l'effort, à l'héroïsme » (Gourévitch 1998, p. 273), qui ont pour objectif de faire connaître aux enfants « les ressources morales du terroir, la grandeur de la patrie. » (Dossier du 28 décembre 1940 présenté au Comité d'attribution des avances au crédit national dans Gourévitch 1998, p. 273).

L'engagement politique de *Cœurs vaillants* et *Âmes vaillantes* dans les premières années du gouvernement de Vichy.

Cœurs Vaillants assure le maréchal Pétain du soutien de ses jeunes lecteurs qui leur répond le 15 octobre 1941. Son appui à la propagande maréchaliste s'interrompt en décembre 1941. D'autres journaux catholiques de la Maison de la Bonne Presse, *Jean-Paul* et *Marie-France*, ne suivent pas la ligne politique et marquent plus de réserves vis-à-vis des orientations de Vichy.

À la fin de la guerre, à l'automne 1944, *Le Jeune Patriote* devenu *Vaillant* et *Coq hardi* marque la renaissance d'une presse et d'une littérature patriotique et militante.

La presse devient un instrument de propagande comme l'indique le premier numéro du journal *Fanfan la Tulipe* qui évoque le message de Pétain et annonce une explication de celui-ci dans le discours suivant :

« En l'écoutant, un cri de joie avait empli le cœur de Fanfan, un immense espoir l'avait soulevé. Tout ce que disait ce grand-papa résonnait en lui, non comme des gronderies, mais comme des promesses infinies. Il lui semblait que dans sa poitrine où la nuit du doute s'épaississait de jour en jour, chaque phrase du Maréchal ouvrait une fenêtre, faisait pénétrer de l'air pur et du soleil. Ce qu'elle disait, cette voix, Fanfan lui-même vous le racontera la prochaine fois comme il l'a compris, comme vous le comprendrez vous-mêmes, comme tu le comprendras, toi, son ami, son copain qui lit en ce moment *Fanfan la Tulipe*, le journal de France pour les petits Français. » (*Fanfan la Tulipe*, ton journal, petit Français, pensé, écrit et dessiné par des Français, n°1 du 22 mai 1941 dans Gourévitch 1998, p. 277-8).

Nous constatons, avec effroi, que, profitant de la fiction, du personnage qui donne son nom à la revue et du lien affectif qui lie le lecteur au périodique, les enfants sont abusés pour

faire confiance et vénérer le vieillard qui les gouverne. Le chef d'état devient le « grand-papa » de Fanfan et, par projection, du lecteur qu'on ne cesse d'interpeller : « vous le racontera », « tu le comprendras, toi, son ami, son copain » pour le faire participer à sa propagande.

Sous l'Occupation, *Cœurs vaillants* et *Âmes vaillantes* représentent les seuls illustrés nés avant la guerre à se développer qualitativement contrairement à leurs concurrents. En mai 1944, le rythme des parutions s'est certes ralenti, leur format a diminué mais ils réussissent à atteindre 143 900 exemplaires tous les quinze jours. De l'été 1940 à l'hiver 1941, les illustrés délaissent les discours centrés sur la spiritualité pour entamer une période de politisation qui met en valeur les consignes que le maréchal Pétain a données aux écoliers dans son *Message du 13 octobre 1941*, retransmis par Radio-Vichy. Le discours de Pétain, qui est retranscrit et illustré dans les deux périodiques le 19 octobre, incite les enfants à respecter toute l'année de bonnes résolutions, à ne pas tricher et à créer des ligues de loyauté. Par le biais de la fiction, les rédacteurs vont à leur tour encourager leurs jeunes lecteurs à suivre les recommandations de Pétain. Les aventures de *Jean-François, chef d'équipe* et de *Françoise et son équipe* sont écrites afin d'inciter les jeunes lecteurs à créer des lignes de loyauté en les invitant à réfléchir sur les obstacles qu'ils risquent de rencontrer. L'enfant est le héros des feuilletons historiques qui paraissent dans les journaux pour la jeunesse et des romans d'aventure. Certains journaux puisent dans le passé glorieux de la France pour remonter le moral de leurs lecteurs. Le journal *Siroco* choisit des héros français, ingénieux, pleins d'espérance, sachant aimer et souffrir tels que du Guesclin, Mermoz, Antoine de Saint-Exupéry et raconte leur épopée. *Jean-Paul* choisit Jeanne d'Arc et la présente comme exemple et symbole de l'unité nationale en mai 1943.

À la fin de l'année 1941, un brusque changement se produit : le journal *Cœurs vaillants* ne soutient plus le maréchal Pétain en ne le citant plus qu'une fois dans l'année 1942 et une autre fois en 1943, à l'occasion de la fête des mères. Les journaux présentent un caractère plus neutre qu'auparavant. *Cœurs vaillants* prône la paix et, pour illustrer sa résolution, choisit de raconter la vie du général Leclerc, présenté comme modèle pour les Chrétiens.

La presse pour la jeunesse, comme son aînée, s'est retrouvée plongée au cœur du conflit. La fiction est choisie pour transmettre des messages politiques.

À la Libération et dans les années 1950, une grande partie des journaux qui ont survécu à la pénurie de papier et aux problèmes administratifs reposent essentiellement sur des bandes dessinées étrangères qui proviennent de Belgique (*Tintin*), d'Italie ou des Etats-

Unis qui diffusent leur *comic books*. En effet, depuis 1934, les journaux français vont devoir faire face à la même concurrence étrangère que les périodiques canadiens francophones, venue principalement des Etats-Unis, qui déferle en France sous la forme de bandes dessinées. L'arrivée sur le marché des *comics* américains bon marché, modèle d'une presse commerciale pour les enfants dans l'entre-deux guerres va provoquer une réaction qui touchera plus largement toute la littérature pour la jeunesse.

3.2.2. Lutter contre l'invasion des *comics* au Canada francophone

Nous reprenons la définition donnée par *Les Cahiers d'action catholique*, une revue mensuelle destinée aux éducateurs, en octobre 1950 qui a l'intérêt de mentionner ce qui distingue le courant américain du courant européen des *comics* :

« Nous entendons ici par « comics », suivant l'acceptation courante du terme aujourd'hui, les suites d'histoires en images où le texte est réduit à un minimum, que ces histoires soient tristes ou gaies, qu'elles racontent des aventures, des crimes ou des idylles. Cette littérature a suivi des courants différents en Europe et en Amérique, et par exemple, en France, elle a produit des œuvres beaucoup plus saines, à certains moments, qu'aux Etats-Unis. » (*Les Cahiers* 1950, p. 72)

Dans ce même numéro des *Cahiers d'action catholique*, des éducateurs, font l'estimation d'une série de *comics*. L'un d'eux conclut son rapport en donnant son impression générale : « L'impression générale que j'ai gardée des « Comics » à 10 sous que j'ai eu le temps de parcourir est un sentiment de pitié pour notre jeunesse étudiante réduite à se repaître tous les jours de telles médiocrités » (*Les Cahiers* 1950, p. 74)

Les *comics* sont désignés comme « la mauvaise presse », expression écrite en majuscules dans les revues québécoises qui n'ont de cesse de proclamer leur distinction.

Les défauts que les critiques mettent en évidence sont ceux auxquels les revues francophones vont chercher à échapper : une langue pauvre en lexique, des histoires violentes, qui défendent les actions de personnages hors-la loi et imaginaires, éloignées de la vie réelle.

« La plupart des « Comics », que j'ai parcourus m'ont paru fort peu appropriés aux élèves de nos écoles qui les lisent.

Ils se divisent en groupes assez bien caractérisés : Romance, Teen-Agers, Sports, Adventure, Detective, Crime, Science, Walt Disney's, Joe Palooka Comics, Westerns, etc.

Les dialogues qui accompagnent les illustrés sont très souvent marqués de « slang » [...] Le reste du texte est d'un anglais habituellement correct et courant, quoique très peu varié.

[...] Les « Romance Comics » [...] l'impression qu'ils doivent laisser dans l'esprit des lecteurs sur la nature des fréquentations, la réalité de l'amour, la préparation à la vie, ne peut être que déplorable.

Les « Detective Comics » mettent généralement beaucoup plus en vedette les ruses et le savoir-faire des bandits que le courage et l'habileté des policiers.

Les « Crime Comics » sont tous à rejeter pour la même raison et de plus, à cause des scènes d'horreur, de tortures qu'ils présentent et l'analyse détaillée des procédés employés par les criminels pour atteindre leurs fins et dépister la police. Ils sont maintenant bannis par la loi canadienne. [...]

Les « Westerns » et « Adventure Comics » sont des plus fantastiques et fantaisistes ; les « Superman Comics » mettent le lecteur dans un monde plus irréel encore et qui n'a guère de parenté avec le nôtre.

Les « Comics » dans le genre des créations de Walt Disney s'adressent à des plus jeunes ; ils sont intéressants par leur ingéniosité. L'absence de toute ressemblance avec la réalité quotidienne empêche la formation d'idées erronées, au pont de vue pratique. De plus, ils ne présentent aucune des scènes d'horreur et de tortures que l'on trouve trop souvent dans les « Superman, Western, Adventure, Crime Comics. ». » (*Les Cahiers* 1950, p. 73-74).

Traduits en français, les « comics » américains tels que *Mandrake le Magicien*, *Capitaine Tornade*, *Prince Vaillant*, *La Souris Miquette*, *Tarzan* et *Zorro* entre autres, sont publiés dans des journaux canadiens-français et véhiculés par des périodiques auxquels sont abonnés des enfants.

Les critiques sont virulentes. Un éducateur écrit dans les *Cahiers d'action catholique* :

« Il est inexplicable, et profondément regrettable, que des journaux à mandat religieux continuent toujours à publier des insanités aussi notoires, contre lesquelles la hiérarchie nous demande de lutter, et malgré la grande responsabilité que cela comporte à cause de la confiance que leur accorde notre public catholique. » (*Les Cahiers* 1950, p. 76).

Dans un article de *Vie française*, revue bimestrielle du Conseil de la Vie Française en Amérique, un membre du comité de littérature enfantine de l'ACELF¹⁵, ancien président des Écrivains pour la jeunesse désigne les *comics* comme « l'ennemi numéro un »¹⁶ de la littérature de jeunesse au Canada Français. Guy Boulizon critique principalement le fait que « les comics, chez les jeunes lecteurs, déforment tout, par leurs dessins comme leurs histoires », il argumente en donnant une liste de « méfaits » :

« ils faussent leur sens du beau, par un mauvais goût incroyable dans la couleur criarde, dans le dessin faussement réaliste et caricatural.

- ils faussent leur sens de l'effort : par les raccourcis, par la puérité des intrigues, par l'utilisation abusive des gros plans et des images, qui suppriment tout effort de compréhension.
- ils faussent leur sens de l'idéal et du héros, en faisant revivre devant eux, des héros pernicieux, prétendus surhommes... si éloignés de ces surhommes authentiques qui ont fait notre pays.

ils faussent leur sens de la destinée, vécue sous le regard de Dieu, dans un milieu canadien, par le goût des récits exceptionnels, dans un milieu exotique, où tout se passe comme dans un curieux enchaînement d'aventures merveilleuses. » (*Ibid.*, p. 179-180, en italique dans le texte).

¹⁵ Association canadienne des éducateurs de langue française.

¹⁶ BOULIZON Guy (1959), « La littérature de jeunesse au Canada Français », *Vie française*, vol. 13, n° 5-6, janvier-février, Canada : Québec, p. 179.

Les défauts que l'on attribue aux *comics* font ressortir les valeurs et les objectifs de l'élite, des premiers écrivains et des premiers périodiques francophones pour la jeunesse dans les deux pays.

3.3. Moralisation et protectionnisme

Nous allons voir que les deux pays se rejoignent dans le combat qu'ils mènent contre l'invasion des *comics*.

3.3.1. Lutter contre les *Comics* avec de « bonnes lectures » au Canada francophone.

En novembre 1920, *L'Oiseau bleu* est diffusée dans toutes les écoles de la Commission scolaire catholique de Montréal (CECM) au Québec ainsi qu'auprès des Franco-américains, des Franco-ontariens et des Acadiens.

Elle est d'abord publiée pour concurrencer les *comics* américains à qui l'on reproche de véhiculer des images de violence. Arthur Saint-Pierre, puis Émile Miller qui la dirigèrent jusqu'en 1922 dévoilent leur souci de propager la bonne lecture et la connaissance de l'histoire nationale aux enfants. Il s'agit pour eux de transmettre au jeune lecteur des valeurs morales et patriotiques en lui proposant des histoires édifiantes, des témoignages de jeunes lecteurs, des concours littéraires, des textes de chansons, des poèmes et des romans-feuilletons qui sont ensuite repris dans des éditions, comme nous l'avons vu dans la partie précédente.

D'une part, *L'Oiseau bleu* encourage ainsi les parents à abonner leurs enfants à la revue car elle développe le goût de bonnes lectures et, d'autre part, elle interpelle son jeune lecteur en lui indiquant les « bonnes lectures » qu'il peut parcourir car « La lecture, la bonne lecture est aussi nécessaire à l'esprit qu'une nourriture saine l'est au bon fonctionnement de l'organisme humain » (Vol. 20, n° 8, p. 205 cité dans Pouliot 1997, p. 36) et que les bonnes lectures indiquent le chemin du devoir (Vol. 17, n° 6, janvier 1937 cité dans *Ibid.*, p. 36).

Ainsi, en mars 1921, dans la rubrique consacrée à la lecture du numéro 3, Mairaine Odile recommande aux lecteurs *Une âme de jeune fille*, l'autobiographie d'une sainte et suggère de « répandre ce livre ainsi que tous les autres livres canadiens qui, par leur contenu hautement moral et patriotique, sauront cultiver leurs goûts et élever leurs âmes » (*L'Oiseau bleu*, vol. 1, n° 3, mars 1921, p. 10 cité dans *Ibid.*, p. 34). Pendant vingt ans, les auteurs de la

revue ne cesseront d'encourager leur public à lire quinze minutes par jour de bonnes lectures, notamment à travers deux commandements dictés à l'écolier en vacances : « tes livres, tu ne laisseras que temporairement » et « de bonnes lectures tu feras assez fréquemment » (Vol. 20, n° 1-2, août-septembre 1939, p. 13 cité dans *Ibid.*, p. 35)

La Ruche écolière se présente comme une revue illustrée pour la jeunesse dont le contenu teinté de conservatisme idéologique patriotique se rapproche de celui de *L'Oiseau bleu*, sa concurrente. En 1928, Marie-Louise d'Auteuil évoque les finalités communes aux deux périodiques *L'Oiseau bleu* :

« ces deux revues, en outre de la valeur morale qui les distingue, développent chez nos enfants le sens national et l'amour des choses de chez nous. Nos éducateurs et éducatrices font donc œuvre utile et patriotique en travaillant avec zèle à en propager la lecture parmi le petit monde de nos écoles. » (cité dans Lemieux 1972, p. 66).

L'Abeille qui paraît de manière régulière à partir de septembre 1925 jusqu'à sa fusion avec *Hérauts* en 1947, propose les mêmes rubriques que *L'Oiseau bleu* et *La Ruche écolière* mais elle se distingue de celles-ci par son contenu nettement religieux qui est essentiellement constitué de prières, de poèmes religieux, de légendes et d'histoires pieuses. Comme *L'Oiseau bleu*, elle est largement diffusée auprès des francophones d'Amérique du Nord : Québécois, Acadiens, Franco-Américains et les Franco-Ontariens.

La presse d'obédience catholique est acceptée à l'école car elle « satisfait à sa mission d'instruire et d'édifier. » (Pouliot 1997, p. 37).

La revue s'adresse aux élèves des classes de 4^e année du primaire et elle est distribuée dans les institutions régies par les Frères au Canada, en France et aux Etats-Unis.

Quelques mois avant septembre 1925, les Frères de l'Instruction chrétienne (FIC) publient un numéro de lancement dans lequel il dévoile leur dessein éducatif :

« [*L'Abeille*] veut rester cachée, toute petite, mais active et industrielle. Tout en gardant le cachet de simplicité qui lui convient, elle prétend cependant vouloir ne rien négliger de ce qui peut édifier, instruire, intéresser et récréer. » (*L'Abeille* n° de lancement hors série, mai 1925, p. 1, cité dans Pouliot 1999, p. 370.)

En 1939, sous la forme d'« un credo de la bonne lecture », publié dans la revue, le Chanoine Pradel énonce en douze points les dangers moraux engendrés par les « mauvaises lectures » :

« 5. Je crois que les mauvaises lectures sont aussi pernicieuses à l'âme que le poison au corps. 11. Je crois que si les livres pouvaient parler, ils révéleraient des choses épouvantables touchant l'apostolat de perversité qu'ils ont exercé sur les âmes. » (*L'Abeille* n° 143, septembre 1939, p. 12-13 cité dans Pouliot 1997, p. 36).

Le numéro 5 de janvier 1926 publie la lettre écrite par la rédactrice du journal *La Presse* qui souligne la qualité morale du journal en dénonçant implicitement les *Comics* : « en un temps où tant de distractions, d'essence douteuse ou dangereuse, s'offrent aux jeunes gens, il est bon que l'on mette à leur portée des lectures qui, sous une forme agréable, leur fassent entendre l'appel du *Bien* et du *Beau* » (cité dans Pouliot 1997, p. 36).

Suite à la présentation de Jacques Cartier, l'abbé J.-G. Gélinas explique pourquoi il a choisi comme « héros » de son récit un personnage historique :

« Et c'est non seulement un historien qu'ils entendront, c'est surtout un prêtre, heureux de faire coup double en montrant le Beau et le Bien dans ces personnages de notre incomparable galerie canadienne : tous des héros, beaucoup de saints » (*L'Abeille* n°6, février 1926, p. 196 cité dans *Ibid.*, p. 37).

Suzanne Pouliot dresse la conclusion suivante, concernant les trois revues : « Les revues laïques tentent de développer un esprit national alors que la revue religieuse sert surtout d'initiation à la vie chrétienne. » (Pouliot 1999, p. 372).

La responsabilité d'éducation semble commander aux auteurs et journalistes un comportement éthique qui consiste à exprimer un jugement à l'égard des textes qui proposent des valeurs et des comportements autres que ceux que l'on veut transmettre aux enfants. Selon Daniel Chouinard, ce serait plutôt « le mythe de l'âge de l'innocence, hérité des XVIII^e et XIX^e siècles [qui] perdure et cautionne, dans le domaine de la littérature pour la jeunesse, le recours à la censure » (Chouinard 1995, p. 4)

La revue *L'Oiseau bleu* (1923), les romans de Marie-Claire Daveluy comme, le périodique *Hérauts* de Fides « se présentent comme des tentatives pour contrer l'envahissement du livre français et des "comics" américains. » (Mativat 1991, p. 86). Afin de concurrencer les *comics* américains, certains éditeurs choisissent de privilégier les bandes dessinées. Lancée par Fides en 1944, la revue *Hérauts* est ainsi la traduction de *Timeless Topix*, produit par la *Catechical Guild* de Saint Paul aux États-Unis. Elle est constituée de 90 % de bandes dessinées et donnera naissance à des collections de bandes dessinées religieuses pour contrer les *comics trips* américains. Comme pour la revue *L'Abeille*, *Hérauts* est imprégnée de militantisme chrétien, Fides considère que « lire n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen d'agir en chrétien dans le monde [...] chez Fides, le livre est autant un outil

culturel qu'un instrument d'évangélisation, comme en témoignent les titres des collections "Figures angéliques" (1952), "Aventuriers du ciel" (1958) et "Les Gloires oubliées" (1958)» (Pouliot 2005, p. 216).

Alors que nous nous étions intéressée aux trente premières années de *La Semaine de Suzette*, nous allons nous intéresser aux « bonnes lectures » que le périodique propose à ses lectrices, à partir des années 1950. À l'exception des six années de guerre, la composition de *La Semaine de Suzette* a toujours reposé sur le principe des deux romans publiés simultanément et par épisodes dans chaque numéro. Les nouvelles, longues d'une demi-page à deux pages, complètent cette composition ainsi que différentes rubriques qui ne présentent pas de textes de fiction : courrier, conseils pratiques, jeux divers, etc., puis, à partir des années 1950, un roman-photo. La hiérarchie catholique condamne la littérature de pure distraction qui présente, sous forme de feuilletons publiés dans des revues populaires telles que *L'Ouvrier* ou *Veillée et chaumière*, des aventures avec crimes, enlèvements sans réflexions morales ni conclusions vertueuses. Les romans qui mettent en scène des enfants, montrent comment ceux-ci peuvent aider leur famille ou autrui, affronter l'adversité en se montrant courageux et en ayant le sens de la justice et de l'honneur.

3.3.2. Une presse nationaliste française pour lutter contre les *comics*

Le souci d'abaisser les coûts pousse les éditeurs à rechercher des histoires au meilleur prix. À partir des années 1930, ils puiseront dans le fonds des *comics* américains ainsi que dans celui des éditeurs italiens. En 1929, Paul Winkler transforme le marché de la presse pour la jeunesse et la bande dessinée en créant l'agence de presse américaine *Opera Mundi*. Le 21 octobre 1934 paraît le premier numéro du *Journal de Mickey* dont le tirage atteint rapidement les cinq cent mille exemplaires. La nouvelle publication ouvre aux jeunes Français le domaine des bandes dessinées étrangères et plus précisément américaines. Les personnages de Walt Disney conquièrent le public français. Pour conserver leurs lecteurs, les journaux plus anciens essaient de s'adapter en copiant parfois ces nouveaux illustrés.

Les magazines français, essentiellement catholiques tels que *Cœurs vaillants*, *Bernadette*, *Bayard*, etc., cherchent à lutter contre le « poison » américain qui a envahi la presse pour enfants et parlent de « défrancisation ». En les lisant, les jeunes Français ne sont

plus en contact avec le « patrimoine » de leur nation, tel l'hebdomadaire illustré *Bayard* qui est écrit et dessiné par des Français « veut faire de ses lecteurs de bons Français » :

« Il y a des gens qui se sont donné comme objectif de défranciser les jeunes garçons de France en leur inculquant des façons de penser et d'agir qui les éloignent peu à peu et insensiblement du patrimoine traditionnel de la France. [...] Ce poison, dont il faut garder tous les enfants de France, leur est présenté sous des couleurs chatoyantes par des journaux illustrés aux histoires sans morale, aux gravures graveleuses, aux propos malsonnants. Ces journaux pullulent partout, et ils modifient l'âme des enfants de France, qui, trop confiants et souvent ignorants du danger, ouvrent tout grands leur cœur et leur esprit à leur pernicieuse influence. » (*Bayard*, numéro du 6 mars 1938).

En 1934, les journaux pour la jeunesse écrits et rédigés par des Français ne sont plus qu'une « minorité nationale » (30 à 35 %). Certaines maisons d'édition comme Hachette exploitent les succès des héros de bandes dessinées issus de la presse. D'autres comme les Éditions Gautier-Languereau résistent en maintenant leur hebdomadaire *La Semaine de Suzette* qui continue à publier, sous forme de feuilleton, les romans qui sont ensuite édités en volume dans la collection « La Bibliothèque de Suzette ». C'est en cherchant à lutter contre l'invasion et l'influence de la presse étrangère jugée néfaste, colonisation dominée par l'Italie et les Etats-Unis, que sera votée la loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse. Au lendemain de la guerre, le contenu des journaux se différencie de celui d'avant-guerre, les bandes dessinées occupent la majorité des pages.

Les enfants sont présentés comme une cible particulièrement influençable et inconsciente du danger que peuvent avoir sur elle des livres.

Georges Sadoul rappelle que le journal est un objet important car il intervient dans la construction de l'être humain :

« Le journal enfantin acheté par l'écolier hors de l'influence des maîtres ou des parents, lu souvent en cachette de ceux-ci, est un élément capital de l'univers enfantin où se fabrique l'homme de demain. »¹⁷.

Dans leur page de présentation, les rédacteurs de journaux et de magazines pour enfants s'appuient toujours sur les valeurs morales et parfois intellectuelles afin de rassurer les parents.

Devant l'apparition des illustrés américains, garantir et protéger la morale de la jeunesse devient un argument dominant dans les discours des éditeurs, des auteurs et une préoccupation politique. Un projet de loi prévoit ainsi la création d'une Commission de la

¹⁷ SADOUL Georges (1936), *Ce que lisent vos enfants. La presse enfantine en France, son histoire, son évolution, son influence*, "B.E.", cité dans Gourévitch 1998, p. 261.

Presse et de la Jeunesse qui assurera « le contrôle moral et familial » en ne favorisant que les publications qui auront pour objectifs de « distraire, instruire et surtout éduquer » leurs jeunes lecteurs. Bien qu'elle ne soit pas nommée, c'est bien la presse américaine avec ses « apaches et gangsters » que l'on souhaite annihiler :

« Ces dispositions peuvent encore bien moins être appliquées à certains journaux illustrés pour les enfants, sans aucune valeur intellectuelle ou morale, d'une lamentable indigence au point de vue artistique, et qui diffusent à très grande échelle dans la jeunesse de notre pays, dans des buts uniquement commerciaux, d'in vraisemblables aventures d'apaches et de gangsters.

Enfants, jeunes gens et jeunes filles ne possèdent pas encore la maturité nécessaire pour choisir, en connaissance de cause, et pour rejeter les lectures abêtissantes ou déprimantes. Le présent projet de loi a pour objet d'assurer la protection morale de la Jeunesse contre l'action de mercantis sans idéal et sans scrupules que rien ne qualifie pour distraire, instruire, ni surtout éduquer la Jeunesse. » (*Projet de loi élaboré par le Cartel d'Action morale et remis en octobre 1940 à la Direction de la Famille et au Secrétariat général de la Jeunesse* cité dans Gourévitch 1998, p. 263).

Les attaques peuvent aussi être explicites, par exemple, contre l'hebdomadaire illustré *Le Journal de Mickey*. L'hebdomadaire a été fondé et dirigé par un Hongrois naturalisé qui, à renfort de publicité, a lancé le premier numéro, le 21 octobre 1934. Dans le numéro du 15 mai 1936 de *La Revue des lectures*, Jean de Lardelec affirme qu'« il doit être rigoureusement banni des familles et des œuvres catholiques. Respect aux enfants et France d'abord ! » (Jean de Lardelec Jean [pseudonyme collectif pour *La Revue des lectures*], *La Revue des lectures* du 15 mai 1936, cité dans Gourévitch 1998, p. 260).

Georges Sadoul rappelle l'origine des journaux français tels *L'Intrépide* et le *Journal des Voyages* qui ont été écrits et dessinés « dans [leur] totalité par des Français » et dans lesquels

« se perpétuaient des traditions techniques venues d'Épinal ou de la littérature romantique, ces hommes et ces traditions formaient une base solide sur laquelle un jour pouvait être tentée la rénovation de la littérature enfantine.

Derrière les innocentes figurines à l'usage de l'enfance américaine et que publient différents groupes et trusts de presse, se profile parfois la hideuse silhouette de Hearst, magnat de la presse, de la radio, du cinéma américain, l'homme qui a fondé sa fortune sur l'exploitation du scandale et du vice, le plus grand ennemi qu'ait la France aux États-Unis (il est interdit de séjour chez nous), l'adversaire le plus acharné de la démocratie rooseveltienne, le propagandiste le plus éhonté enfin dans son pays et dans le monde d'Hitler et du fascisme. C'est ainsi qu'une innocente souris peut cacher, dans son ombre, un grand fauve hitlérien. » (Georges Sadoul, *Ce que lisent vos enfants. La presse enfantine en France, son histoire, son évolution, son influence*, B.E., 1936, cité dans Gourévitch 1998, p. 261).

Dans les années 1950, la presse enfantine concurrence le livre. Une campagne est déclenchée contre les versions françaises des *comics* américains comme *Donald*, *Bugs Bunny* qui rivalisent avec la presse illustrée belge ou française telles que *Tintin* et *Spirou* et la presse militante, *Vaillant*, *Cœurs Vaillants*, *Francs-Jeux*.

En 1949, on estime que, chaque semaine, plus de trois millions d'enfants ont tenu entre les mains un illustré. Un tel succès soulève le mécontentement d'éducateurs, de parents et de responsables de mouvement de jeunes qui d'une part critiquent la suprématie de l'image sur le texte et la mise en scène de héros ou de situations immorales. Face à l'afflux des illustrés étrangers, on réclame des textes qui garantiront « le respect des enfants ». Le traumatisme de la guerre va accentuer l'hostilité à l'égard des publications « dangereuses ». Les conditions sont dès lors réunies pour qu'une législation spécifique aux publications destinées à la jeunesse soit votée.

3.3.3. La Loi française sur les publications destinées à la jeunesse du 16 juillet 1949

L'unanimité politique qui dénonce la presse étrangère venue des États-Unis souhaite combler l'absence d'une règle pour faire obstacle à la publication de textes et d'images non conformes à la morale et contraires aux principes qui doivent présider à la formation et à l'éducation de la jeunesse française.

Réclamée par les éducateurs et les politiques, tant sur la plan moral que sur le plan économique, la réglementation aboutit à la Loi du 16 juillet 1949 qui crée une commission, chargée de surveiller les publications destinées à la jeunesse. La décision du parlement de doter la presse enfantine d'un certain cadre juridique entraîne la disparition du magazine *Tarzan* en mai 1952 :

« *Article 1* : Sont assujetties aux prescriptions de la présente loi toutes les publications périodiques ou non qui, par leur caractère, leur présentation ou leur objet apparaissent comme principalement destinées aux enfants et aux jeunes.

Article 2 : Les publications visées à l'article 1 ne doivent comporter aucune illustration, aucun récit, aucune chronique, aucune rubrique présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche et tous actes qualifiés : crimes ou délits de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse. » (*Journal officiel* du 16 juillet 1949 cité dans Gourévitch 1998, p. 316)

La commission chargée de la surveillance et du contrôle des publications, destinées à l'enfance et à l'adolescence, est instituée au ministère de la justice. La première publication, victime de la loi, sera l'hebdomadaire *Tarzan* qui, en mai 1952, à qui on retire son « certificat d'inscription » et qui finira par disparaître. Les reproches principaux portent sur la nudité du héros, son absence d'enracinement familial et professionnel. D'autres journaux recevront de

la part de la commission des avertissements. Par la suite, on ajoutera aux interdictions le racisme, les préjugés ethniques et la violence.

L'intervention de l'État sur la presse pour la jeunesse permet, par le biais de la censure, de bloquer l'invasion du marché par les publications américaines. Elle s'appuie sur des positions idéologiques moralisantes pour la Droite ou plus politiques pour le Parti Communiste Français qui voit dans ce protectionnisme éditorial un moyen de lutter contre l'influence du capitalisme américain.

En 1955 et 1958, la commission de surveillance publie deux autres rapports dans lesquels elle estime que l'application de la loi a produit des résultats appréciables. Les rédacteurs du rapport de 1955 reprochent à certains éditeurs de continuer à privilégier la Bande dessinée et de proposer un texte réduit qui traite de violence et racisme. Ils dénoncent la succession de faits « sans lien logique » : le manque d'émotion des personnages, l'absence de réalisme de l'atmosphère fictive « qui ne se rattache à aucun milieu social », la présentation de formes d'anticipation scientifique discutables. Ils évoquent la « vulgarité des expressions, des attitudes et des propos » et soulignent que « le manque de sérénité, d'humanité vraie, les excès de brutalité » véhiculent un climat irréel et morbide voir d'une tendance sadique néfaste au jeune public (cités dans Fourment 1987, p. 327-328).

L'histoire en images conserve ses partisans et la Bande dessinée connaît un grand succès avec les albums de Tintin. La loi jouera ainsi un grand rôle dans l'eupéanisation de la bande dessinée qui avait été longtemps confondue avec les *comics*.

Le tournant des années 1960 voit la réorganisation des publications pour la jeunesse avec des genres extrêmement diversifiés :

« Une nouvelle presse, support d'apprentissage intellectuel, qui doit beaucoup aux discours alarmistes sur la lecture menacée par les médias a « produit une sorte de consensus inédit : la lecture est devenue une valeur en soi et mieux vaut lire n'importe quoi que ne pas lire. » (Hébrard, Chartier, 2000, p. 75)

L'épanouissement de l'enfant puis de l'adolescent, en fonction des étapes de son évolution, implique d'abandonner des publications qui s'adressent à un public indéfini. On choisit ainsi de privilégier un découpage par âge en distinguant les « petits » (âgés de deux à six ans), les « enfants » (de sept à onze ans), les « pré-adolescents » (douze à quatorze ans) et les « adolescents » (de quinze à l'âge adulte).

La Bonne Presse édite des journaux pour enfants depuis 1895, rebaptisée Bayard Presse, elle va proposer un mensuel pour les très jeunes en 1966, *Pomme d'Api*.

Elle crée des comités de lecture et fait tester les histoires, les illustrations dans les jardins d'enfant. La presse française va se diversifier. Vers 1962, une presse pour Adolescents est lancée.

Les magazines de lecture représentent des produits qui se rapprochent le plus du livre de jeunesse, par la place qu'y tient le récit et son illustration ainsi que par leur qualité de présentation et d'impression. Il s'agit pourtant bien de presse, par la périodicité et la variété des contenus proposés: jeux, dossiers, activités pratiques et bandes dessinées. L'histoire complète constitue la rubrique principale en occupant la partie la plus importante du journal.

Des groupes de presse comme Bayard Presse lancent dans les années 1970 des journaux-lecture qui proposent un récit complet. En 1972, Bayard Presse inaugure la formule avec *Les Belles Histoires de Pomme d'Api* qui s'adresse aux enfants âgés de deux à six ans. L'engouement est tel qu'il complète le concept avec le mensuel *J'aime lire* (1977) qui donne aux enfants, âgés de cinq à dix ans, un « vrai roman » d'une cinquantaine de pages, puis avec le mensuel *Je Bouquine* pour les dix-quatorze ans et, pour les plus jeunes, *Les Premières Histoires de Popi*, *Mes premiers J'aime lire* et *Maximum*. Les histoires sont publiées en volume dans des collections du même éditeur. Fleurus lance également ses propres journaux-lecture (*Mille et Une histoires*, *Je lis déjà*, *Je lis des histoires vraies*, *P'tites Sorcières*) ainsi que Milan : *J'apprends à lire*, *Moi je lis*, *Les Aventuriers*, soit au total une douzaine de titres.

Dès 1978, le tirage de *J'aime lire* est de cent dix mille exemplaires, cent quarante mille l'année suivante ; le périodique est diffusé dans les bibliothèques et dans beaucoup de classes il est sans doute un support contraignant pour les auteurs et les illustrateurs mais « il va chercher des lecteurs là où peu d'éditeurs parviennent à les atteindre. *J'aime lire* est l'invention du livre en kiosque et en abonnement car s'il se vend comme un journal, *J'aime lire* se garde comme un livre, ne présente sur sa couverture qu'une seule rubrique et ne fait que bien peu de place à l'actualité » (Lallouet 2005, p. 71). Dans les années 1980, il devient le premier magazine jeunesse français.

En mars 1990, Bayard-Presses lance ses premières collections de poche. Dès 1989, Jean-Claude Dubost restructure le groupe en mettant en place un plan de développement du livre qui mise sur la grande diffusion et sur les coéditions internationales.

Dans son magazine pour adolescents *Je Bouquine* puis, dans sa collection de poche « Les Romans de *Je Bouquine* », Bayard-Presses fait appel à des auteurs reconnus tels que

Marie-Aude Murail, Anna Gavalda, Marie Desplechin, François Sautereau et Christian Grenier.

Jean-Marie Charron distingue une presse « éducative » avec plus de soixante-quinze titres dont les thématiques varient selon les sensibilités éditoriales, se voulant être en prise avec la construction morale, affective, psychologique comme la presse religieuse chez Bayard Presse et Fleurus ou intellectuelle.

CONCLUSION

De notre survol de l'histoire des périodiques, nous dégagons plusieurs points. Les premières publications avaient pour objectif d'éduquer et d'instruire les enfants en les amusant notamment par la voie d'histoires réalistes et moralisantes dont le héros est un enfant.

Au XIX^e siècle, les périodiques français ont accueilli les premiers romans pour enfants, sous forme de feuilletons afin de fidéliser leur lectorat. Au Québec, le même phénomène se produit, quelques décennies plus tard, dans les années 1920 : la première revue québécoise accueille le premier roman « à suivre » pour la jeunesse, qui met en scène des enfants.

Notre constat est qu'éduquer, instruire et divertir s'entremêlent le plus souvent au sein d'un même support et que les variations, qui distinguent un périodique d'un autre, résident dans la priorité que les éditeurs accordent à l'un ou à l'autre des axes. Nous avons également découvert que, au cours des temps de guerre, le périodique devient un instrument de propagande ; l'éditeur profite dès lors du lien affectif que le jeune lecteur a noué avec le support pour qu'il collabore à sa cause. Enfin, nous avons remarqué que la presse « nationale » des deux pays s'est développée en réaction à l'invasion d'une presse étrangère commerciale, jugée médiocre. Elle a dû ainsi proclamer sa distinction et affirmer son identité nationale en présentant une littérature de qualité et en faisant appel à de nouveaux écrivains locaux.

Nous allons à présent nous intéresser à un autre support : le livre.

CHAPITRE 2

DES LIVRES POUR RÉCOMPENSER LES ÉCOLIERS

INTRODUCTION

Après avoir abordé la presse et montré que celle-ci a été le berceau de la littérature pour la jeunesse, nous souhaitons traiter de la question du livre pour la jeunesse au sein de l'école. Suivant cet objectif, nous avons choisi d'étudier l'histoire du livre de récompense, ou livre de prix, et celle du livre de lecture courante qui constitue la première entrée d'un texte littéraire pour la jeunesse dans la classe, c'est-à-dire servant de support à la lecture pratiquée collectivement et dirigée par l'enseignant. Elle rend compte d'une politique d'encouragement de la littérature pour la jeunesse à des époques où les manifestations de celle-ci demeuraient timides et ne concernaient que les enfants issus d'une élite sociale. Nous verrons que la production de livres pour enfants a été encouragée par la tradition des livres de récompense ou « de prix » distribués à la fin de chaque année scolaire. En 1833, suite à la Loi Guizot, elle devient massive, la généralisation de l'enseignement primaire ayant entraîné l'apparition d'un nouveau public qui n'était plus issu de l'élite auquel les éditeurs destinaient jusqu'alors leurs livres. En effet, en imposant aux institutions scolaires de distribuer des livres comme récompense à leurs élèves, l'état permet une extension des titres et des tirages de volumes destinés à la jeunesse au sein de maisons d'édition qui se spécialiseront dans le domaine.

1. LES PREMIERS LIVRES DE PRIX

Le livre de prix désigne « le livre offert en récompense aux élèves méritants en fin d'année scolaire. Les livres de prix sont appelés au Québec *livres de récompense* » (Labarre 2005, p. 794-795).

La récompense est la gratification, matérielle ou symbolique, offerte en reconnaissance d'un mérite. Au cours du XIX^e siècle, tandis que les élèves français des écoles maternelles et élémentaires ont longtemps reçu en guise de récompenses des bons points, des images, des croix d'honneur à épingle sur les tabliers, ceux des cours complémentaires, des écoles primaires supérieures, des collèges et lycées ont connu la distribution solennelle des

prix, cérémonie de fin d'année au cours de laquelle les élèves les plus méritants, classés par disciplines et par ordre de mérite, obtenaient, du moins les trois ou quatre premiers de la liste, des livres de prix. Cependant, la distribution des livres en France est apparue dès le XVII^e siècle et sera reprise au Canada francophone. Dans les deux pays, les premiers livres de prix ne sont pas issus de la littérature intentionnelle pour la jeunesse. Il faut attendre le XIX^e siècle en France et les années 1920 au Canada francophone pour que les éditeurs proposent aux institutions scolaires des livres écrits pour la jeunesse.

La distribution de livres en France est apparue au XVII^e siècle, dans les collèges jésuites, elle influencera le Canada francophone à partir de 1856. Il faudra cependant attendre 1876 pour qu'une production nationale envahisse les écoles canadiennes et remplace les livres français.

1.1. La distribution des livres de prix en France, une pratique qui apparaît au XVII^e siècle

La tradition de la distribution des prix doit essentiellement son essor aux collèges parisiens qui se multiplient au XVII^e siècle. Nanti du prestige intellectuel des Jésuites, le livre devient le présent symbolique de cette cérémonie. Comme les distributions de prix contribuent à la promotion des établissements scolaires, les grands éditeurs catholiques s'emploient à faire du livre de prix un produit très soigné.

En France, la distribution de livres de prix aux meilleurs élèves se développe dès le début du XVII^e siècle dans les grands collèges jésuites. Les livres sont achetés grâce au mécénat de grands personnages tels que des bienfaiteurs, des membres de la famille royale, des communautés, des évêques, des gouverneurs, des magistrats et des particuliers. Le roi lui-même subventionne la distribution des prix du collège de Clermont dès 1624 et assigne à partir de 1637 une rente annuelle de quatre cents livres pour l'achat des ouvrages.

Jusqu'au XVIII^e siècle, les livres de prix sont somptueusement reliés aux armes du donateur. Sur une feuille insérée en tête du volume, sont mentionnés le nom du collège, la discipline, le nom et les titres du donateur, le nom et la classe de l'élève, la date de distribution, la signature du principal ou du préfet des études et parfois un cachet ou un sceau. Ce sont généralement des volumes au format imposant : des in-folio ou des in-quarto et plus rarement des in-octavo. Les textes d'auteurs antiques dominent, des bibles sont également distribuées ainsi que des œuvres contemporaines écrites par les pères Jésuites.

La distribution des prix devient une pratique générale et tend à devenir régulière à partir de 1730-1740. Une fois par an, les établissements les plus modestes célèbrent également l'excellence scolaire grâce aux consuls, aux écrivains qui consacrent un budget municipal à l'achat des livres de prix. Le format des ouvrages se réduit et les armes de la ville apparaissent désormais sur la reliure en basane.

À partir de la deuxième moitié du XVIII^e siècle, les supérieurs des collèges commandent les ouvrages auprès des libraires. Trois ensembles dominent le marché : les ouvrages de religion et de morale, les livres d'histoire et les œuvres d'auteurs français des XVII^e et XVIII^e siècles telle que le *Télémaque* de Fénelon.

Aux alentours de 1820-1830, la pratique de la distribution des prix s'étend à l'enseignement élémentaire. Le livre de prix est destiné à un nouveau public de lecteurs.

Intéressons-nous à présent au contexte québécois, la pratique française va en effet inspirer les représentants du Département de l'Instruction publique.

1.2. La distribution des livres de prix au Canada, une tradition importée de France

Au Canada, en 1856, Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, le surintendant du Département de l'Instruction publique (DIP) instaure un système de distribution de livres de prix aux élèves les plus méritants, à la fin de chaque année scolaire. Le livre est conçu par Chauveau comme un complément de l'institution scolaire puisqu'il doit encourager des connaissances humaines négligées à l'école.

François Landry souligne que cette tradition, importée de France, « visait essentiellement à répandre chez les jeunes la pratique de la "bonne lecture" et à faire entrer dans les foyers les ouvrages pouvant constituer les rudiments d'une petite bibliothèque familiale. » (Landry 2007, p. 88). Les enfants n'étaient donc pas les seuls destinataires de ces livres, l'objectif étant de faciliter l'accès à la lecture à l'ensemble des membres du foyer familial.

Le surintendant n'encourage pas pour autant la circulation de livres canadiens-français car d'une part les éditeurs européens ont déjà l'habitude de publier des collections élaborées en vue de la distribution de prix et d'autre part les éditeurs canadiens ne proposent rien pour

concurrencer l'offre étrangère. Il faut attendre 1876 pour qu'il soit « question pour la première fois d'éditer des livres pour les jeunes au Canada français. » (Lemieux 1972, p. 89).

Dès les années 1870, des parlementaires, des écrivains et des imprimeurs voient les multiples avantages qu'ils pourraient tirer du système des récompenses qui engendre la vente par lots importants de livres à des acheteurs collectifs qui en assurent la distribution. D'une part, pour l'état et pour le clergé, les livres deviennent des « instruments de consolidation de sentiments patriotiques et religieux essentiels ; d'autre part, pour les imprimeurs, ils peuvent être source d'un essor financier tout en leur permettant d'accroître leur prestige. En 1876-1877, la surintendance accède à la requête des écrivains et des imprimeurs qui souhaitent que l'on accorde une plus grande place aux livres canadiens-français dans les distributions de prix.

Afin de soutenir l'industrie locale du livre tout en faisant œuvre d'éducation nationale, le gouvernement du Québec décide donc de favoriser la production canadienne. La première liste d'ouvrages canadiens est dressée par l'abbé Henri-Raymond Casgrain. À partir de 1880 jusqu'aux années 1920, deux maisons d'édition se spécialisent dans le livre de prix : Cadieux et Derome puis la Librairie Beauchemin.

1.2.1. La liste Casgrain

À la demande du surintendant du département de l'instruction publique, Gédéon Ouimet, l'abbé Henri-Raymond Casgrain dresse une liste d'ouvrages canadiens aptes à être offerts en prix dans les écoles pour l'année 1876-1877: « Ces livres, ainsi distribués, seront des lectures "utiles et attrayantes" et, en même temps, ils développeront "le goût de la littérature canadienne" » (Lemieux 1972, p. 89). Casgrain crée ainsi la première collection du genre, éditée au Canada français et née d'une initiative gouvernementale. Sous la forme d'un catalogue organisé et cohérent, son travail représente la première « matérialisation d'un programme éditorial » (Landry 1997, p. 239). Casgrain apparaît en effet comme le premier éditeur mandaté par le gouvernement pour prendre la responsabilité des différentes étapes d'élaboration d'une collection : le choix des auteurs, la négociation avec les imprimeurs des conditions de mise sous presse et la coordination de la diffusion à la distribution. Henri-Raymond Casgrain accepte pour dix années la responsabilité de livrer chaque année la quantité d'ouvrages canadiens que commande le département.

François Landry estime à quatre-vingt-seize mille six cent trente-sept exemplaires le nombre d'ouvrages de la collection Casgrain qui ont été distribués de 1876 à 1886 dans les écoles (Landry 1997, p. 240). Le surintendant fait éditer, imprimer et distribuer par ses inspecteurs les livres les plus représentatifs des lettres canadiennes, présentés dans des reliures en simili toile et en percaline rouge à tranche dorée, parfois marquée aux armoiries de la province de Québec. En 1877, un inspecteur témoigne de la réussite de l'entreprise qui a atteint son objectif d'instruire un large public par la médiation de l'écolier : « Les livres de récompense sont lus, relus, prêtés et reprêtés par les élèves, plutôt par les parents des élèves à leurs amis de la paroisse et ainsi, les parents s'instruisent, car, s'ils ne savent pas lire, ils les font lire par leurs enfants. »¹⁸.

Les livres que l'on remet aux enfants n'ont pas été spécifiquement écrits pour eux, ce sont des livres écrits pour les adultes : recueils de contes et de légendes, des ouvrages historiques, des biographies d'évêques, de martyrs, de grands explorateurs mais également des livres tels les *Causeries agricoles* de Barnard, le *Guide illustré des sylviculteurs canadiens* de Jean-Charles Chapais, le *Manuel d'horticulture pratique* de Laroque qui laissent penser que l'on cherche à instruire également les familles par l'intermédiaire de leur enfant qui peut lire l'ouvrage à haute voix, le soir, à sa famille étant donné que « la lecture à haute voix par l'enfant est considérée comme un facteur non négligeable de développement spirituel et matériel des familles rurales peu ou pas scolarisées » (Lepage 2000, p. 48). On ne cherche donc pas en priorité à faire plaisir au jeune lauréat.

Selon une enquête de 1981 menée dans le comté de Bellechasse, au Québec, les enfants des milieux pauvres ou ruraux lisent « tout ce qui leur tombe sous la main » (cité dans Lepage 2000, p. 58) : des journaux, des revues, des almanachs puis des livres de récompense et quelques ouvrages pour les enfants comme des romans de Jules Verne ou de la Comtesse de Ségur, prêtés par un proche.

En 1884, les établissements scolaires distribuent en prix un plus grand nombre d'ouvrages canadiens que de livres français (Lepage 2000, p. 48). Les maisons d'édition sont ainsi stimulées à publier des ouvrages pour la jeunesse : les Éditions Cadieux et Derome se chargent, de 1882 à 1912, d'éditer dans leur « Bibliothèque religieuse et nationale » des livres spécialement destinés aux écoles, pour les bibliothèques et la remise des prix de fin d'année,

¹⁸ Remarque de l'inspecteur Painchaud en 1877, cité par Jean Gagnon (1980), « Les livres de récompense et la diffusion de nos auteurs de 1856 à 1883 », *Cahiers de bibliologie*, n° 1, p. 4.

avant que la Librairie Beauchemin prenne la relève en proposant des ouvrages mieux adaptés aux besoins des milieux scolaires.

1.2.2. La « Bibliothèque religieuse et nationale » de Cadieux et Derome

La « Bibliothèque religieuse et nationale » de Cadieux et Derome remplace la série de Casgrain à partir des années 1880. Plus de trois cent trente cinq mille volumes ont été ainsi distribués au Québec de 1882 à 1912 (Landry 2007, p. 90)

La collection comprend un minimum de quatre-vingt-neuf titres. En 1884-1885, le Département d’instruction publique achète les premiers volumes : neuf cent soixante-sept exemplaires auraient été distribués aux écoliers cette année (Landry 1997, p. 232). La série la mieux pourvue est la biographie romancée qui propose des histoires de figures religieuses (hommes d’églises, gloires locales, fondateurs d’ordre et de communautés). La littérature avec la poésie, les romans, les contes et les légendes est la moins représentée. Au cours du XIX^e siècle, les jeunes francophones du Canada ont donc essentiellement lu des contes, des romans populaires édités dans les almanachs et les revues, des récits hagiographiques et édifiants ainsi que quelques rares livres qui leur étaient destinés.

En 1901, au cours d’un congrès d’inspecteurs, on recommande au surintendant de cesser la distribution de la série canadienne mais le Département d’Instruction publique poursuit la distribution de la collection jusqu’en 1912. La majorité des commissions scolaires, des bibliothèques et des collèges privilégient néanmoins l’achat de collections étrangères. Concurrente de Cadieux et Derome, la Librairie Beauchemin importe elle-même des ouvrages d’Hachette, de Mame, Casterman et Desclée. Elle lance une série, la troisième du genre au Québec en 1912, au moment où la « Bibliothèque religieuse et nationale » est de plus en plus délaissée.

1.2.3. La « Bibliothèque canadienne » de la Librairie Beauchemin

La Librairie Beauchemin récupère le fonds de librairie et d’édition de la maison Cadieux et Derome au cours de la décennie 1900-1910 et poursuit la vente de la « Bibliothèque religieuse et nationale » jusqu’à ce que sa propre série paraisse, la « Bibliothèque canadienne ». En 1912, à la suite de Casgrain et de Cadieux et Derome, elle

détourne des livres écrits à l'origine pour un public d'adultes cultivés et les réédite comme livres destinés aux récompenses académiques, dans sa « Bibliothèque canadienne ». La Librairie Beauchemin est ainsi considérée comme le plus important éditeur littéraire du début du siècle en publiant plus de quatre cents titres qui s'adressent au grand public et aux élèves des écoles et des collèges de 1900 à 1919.

« La Bibliothèque canadienne » s'inspire des méthodes françaises en se subdivisant en sous-groupes appelés collections. « Les collections se caractérisent par leur format uniforme et la relative constance du nombre de pages assigné à chaque titre publié. Cette standardisation facilite la production à grande échelle » (Landry 1997, p. 250).

La collection est constituée quasi exclusivement de rééditions d'ouvrages parus au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, en livres, en feuilletons, ainsi que des œuvres écrites par des archivistes sur l'histoire du XIX^e siècle et très peu d'inédits dont ceux écrits par Henri-Raymond Casgrain qui inaugure les collections « Dollard » et « Montcalm ». Elle réunit d'autres auteurs contemporains de l'École patriotique du Québec dont les ouvrages deviendront des classiques qui se réfèrent toujours au XIX^e siècle. De 1912 à 1914, soixante-dix titres sont lancés réunis dans six collections qui portent le nom d'un fondateur, découvreur ou défenseur de la Nouvelle-France : Jacques Cartier, Champlain, Dollard des Ormeaux, Maisonneuve, Montcalm et Mgr de Montmorency Laval.

À la fin de 1919, cent cinquante mille exemplaires ont été distribués par les inspecteurs (Pouliot 2005, p. 206). Grâce aux distributions scolaires, outre les œuvres de l'abbé Casgrain, les ouvrages de Joseph Marmette, Antoine Gérin-Lajoie, Hubert Larue, Laurent-Olivier David et Larue Conan ont en effet bénéficié d'une large diffusion qui leur a donné une notoriété posthume. François Landry souligne qu'« alors au Québec, à l'époque, une nouveauté est habituellement tirée à mille exemplaires, dans ces collections un titre peut facilement atteindre des niveaux dix fois plus élevés. » (Landry 2007, p. 90). Tout comme les autres ouvrages, les fictions exaltent le passé et transmettent des savoirs historiques.

Beauchemin cherche en effet à faire lire des œuvres canadiennes par le peuple en les donnant comme prix aux écoliers afin de former des citoyens patriotes. L'idée sous-jacente à cet objectif est que les enfants prendront pour modèles les héros dont ils lisent la vie et s'identifieront à ceux qui ont fait l'histoire de leur patrie.

Les livres de la collection « témoignent de la volonté étatique d'asseoir le nationalisme sur des traditions qui, à travers le temps, ne se seront pas démenties » (Landry

1997, p. 247). La « Bibliothèque canadienne » véhicule les valeurs patriotiques et religieuses du Canada français. Beauchemin mise sur les avis d'autorités prestigieuses à qui il fait appel pour définir ses propres politiques éditoriales comme Wilfrid Laurier. En mai-juin 1911, une campagne de presse prépare le lancement de la série à travers des articles publiés dans *Le Canada*, *La Presse*, *Le Devoir* et *La Patrie*, et consacrés aux « livres de prix ». Dans *Le Devoir* Omer Héroux incite les commissions scolaires et les institutions religieuses à choisir la « Bibliothèque canadienne » qui propose des livres canadiens-français : « Nos écoles forment des petits Canadiens. Nous souhaitons – et c'est la meilleure forme du nationalisme – qu'elles les fassent le plus Canadiens possible, amoureux de notre histoire, curieux de nos ressources et de notre avenir » (cité dans Landry 1997, p. 259). Des représentants des pouvoirs religieux et politiques approuvent l'initiative de Beauchemin de donner en récompense des livres canadiens et le félicitent comme le politicien Laurier : « J'ai parcouru le catalogue de la Bibliothèque canadienne que vous avez publiée, et qui comprend la plus grande partie des productions de nos plus grands auteurs. Je suis heureux de donner toute mon approbation à cette entreprise de haut patriotisme pour la diffusion de laquelle je vous souhaite le plus grand succès possible. »¹⁹.

Si en 1912-1914, la Librairie Beauchemin publie des œuvres du XIX^e siècle, Beauchemin se tourne vers un répertoire plus actuel à partir de 1924 et publie des récits édifiants destinés à la jeunesse.

Nous avons donc pu remarquer que depuis 1880, les écoliers du Canada français reçoivent des œuvres nationales, à la remise des prix de fin d'année, mais celles-ci ne sont pas à l'origine écrites pour la jeunesse. Il s'agit le plus souvent des œuvres issues du répertoire général et populaire notamment les romans d'aventures et romans noirs, comme le souligne Françoise Lepage qui a examiné les listes des ouvrages distribués en prix de 1876 à 1920 environ :

« On constate donc pendant un demi-siècle [...] une superposition quasi totale de la littérature de jeunesse et de la littérature populaire, comme en témoigne d'ailleurs l'aspect matériel du livre. Abondamment illustrées, certaines publications pour adultes se confondent presque avec des livres pour la jeunesse. [...] Par contre, lorsque paraîtront des livres pour enfants, ils ressembleront aux œuvres non populaires pour adultes, souvent sans illustration au début du siècle. » (Lepage 2000, p. 51)

¹⁹ LAURIER Wilfried. *Almanach du peuple Beauchemin pour 1915*. Montréal : Librairie Beauchemin, 1914, p. 119 cité dans LANDRY 1997, p. 258.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, il faut attendre 1920, pour que le premier roman écrit pour la jeunesse soit publié, d'abord en feuilleton dans la revue pour enfants *L'Oiseau bleu* puis sous la forme de volume. L'apparition des livres de récompenses est donc antérieure à celle de la littérature intentionnelle, destinée à la jeunesse francophone du Canada. De 1912 à 1920, en propageant une idée du patriotisme fondée sur les actions exemplaires de modèles adultes auxquels le peuple canadien doit sa gloire, le livre de récompense devient un support de choix pour l'apprentissage de l'esprit national.

Comme au Canada francophone, en France, les premiers livres de prix, publiés au XVII^e et au XVIII^e siècles, ne sont pas issus de la littérature intentionnelle pour la jeunesse.

Dans l'histoire du livre de prix, un second tournant va avoir lieu lorsque les éditeurs vont chercher à produire des ouvrages destinés exclusivement aux enfants.

2. LE TEMPS DES ÉDITEURS POUR LA JEUNESSE

En France, les éditeurs du XIX^e siècle conjuguent ventes aux particuliers et ventes aux institutions. Le livre pour la jeunesse, réservé exclusivement à des enfants privilégiés qui le reçoivent pour les étrennes, est proposé par les éditeurs aux écoles pour que celles-ci le remettent à leurs élèves comme récompense de fin d'année. Le cadre dynamique de la concurrence des maisons d'édition et le positionnement culturel et idéologique des éditeurs contribuent au développement du livre pour la jeunesse. En France, le livre de prix entre dans les écoles élémentaires sous la Restauration (1814-1830). Les éditeurs catholiques en détiennent le monopole jusqu'aux années 1870. Comme en France, sont privilégiées les œuvres édifiantes mais, contrairement aux éditeurs catholiques français, les éditeurs canadiens francophones des années 1920 s'orientent vers une promotion du régionalisme.

De plus, au cours du XIX^e siècle, la croissance des effectifs scolaires et la concrétisation progressive de projets éducatifs de construire une école pour tous qui accueillerait les citoyens de demain vont induire le développement du marché des livres de prix. De nouveaux éditeurs vont concurrencer l'édition catholique en proposant de nouvelles œuvres littéraires et en variant les offres selon le marché auquel ils s'adressent : celui des libraires ou celui des institutions scolaires.

2.1. Une littérature d'inspiration catholique

Une littérature d'inspiration catholique domine le marché du livre de prix, dans les deux pays, au cours du XIX^e siècle pour la France et s'étend à une grande partie du XX^e siècle, pour le Québec.

2.1.1. De 1830 à 1880, des livres édifiants pour récompenser la jeunesse française

Jusqu'aux votes des lois Ferry dans les années 1880, l'Église exerce une influence sur les productions pour la jeunesse. Se méfiant du romanesque, elle veille à privilégier les récits de pieuse édification.

Ayant perçu le caractère lucratif de la production des livres de prix, cinq éditeurs dominant le marché de 1830 à 1880. Ils sont catholiques et provinciaux : Mame à Tours, Mégard à Rouen, Martial Ardant, Barbou à Limoges et Lefort à Lille. De 1840 à 1870, ils connaissent la prospérité et ne rencontrent la concurrence qu'à partir de 1856. Aux établissements religieux comme aux écoles publiques, ils proposent des ouvrages au contenu édifiant écrits par des auteurs prolifiques : récits moralisateurs pour les plus jeunes, biographies ou pages d'histoire pour les plus grands. La qualité du cartonnage varie en fonction des moyens de l'établissement et de la valeur de la récompense. Nous proposons de nous intéresser plus particulièrement à la maison Mame qui a dominé le marché du livre de prix en soignant la présentation du livre.

Alfred Mame (1811-1893) est reconnu comme le père de la première génération des livres de prix car il a perçu la portée économique de la conjoncture scolaire et religieuse. À Tours, il fait de l'imprimerie familiale une vaste usine où s'exécutent les fonctions de l'éditeur, de l'imprimeur, du libraire et du relieur et qui couvre l'ensemble de la littérature d'inspiration catholique. Fondée à la fin du XVIII^e siècle, la Maison Mame, s'est développée en produisant tous les genres de livres catholiques : livre de liturgie, livre de piété, livre d'enseignement catholique et livre de prix. La fabrication des livres de prix devient l'une des principales branches d'activité de Mame.

Alfred Mame privilégie la présentation des livres qui avait été jusqu'alors négligée. À partir de 1830, la reliure industrielle « d'éditeur » remplace la reliure artisanale. Elle est réalisée avec du papier glacé, doré ou gaufré, qui imite la toile, le satin ou le velours. Sur la

première de couverture, le nom de l'institution scolaire est gravé en lettres d'or dans une couronne de laurier ou de chêne.

En 1850, grâce à la loi Falloux, la production des livres de prix reste liée à celle des livres de piété : « Au temps de la monarchie de Juillet et sous le Second Empire, le livre de prix issu des presses provinciales, respecte la foi, « la décence et les mœurs ». » (Glénisson 1985, p. 423). Les auteurs cherchent à être utiles. Dans leurs œuvres, ils respectent la religion et la morale et souhaitent transmettre aux enfants de cinq à quinze ans le goût pour le travail et pour l'ordre établi. Si le livre de prix a pu être diffusé dans l'ensemble des écoles, c'est parce qu'il avait reçu l'approbation du clergé. Les cibles des libraires étaient les supérieurs de séminaires, les congréganistes, les maîtres de pension et les directeurs d'institution.

En 1855, quand Alfred Mame reçoit la grande médaille d'or de l'Exposition universelle de Paris « pour la supériorité » et le bon marché « de ses produits typographiques », avec l'ouvrage de piété et le manuel scolaire, le livre de prix est reconnu comme l'un des principaux moteurs de la librairie française. Nombreux sont les fils de paysans et d'ouvriers du Second Empire qui possèdent un exemplaire romanesque d'une série publiée par Mame.

En 1867, Mame possède presque le monopole des livres de prix. Dans son sillage, d'autres éditeurs provinciaux et catholiques se saisissent du marché des prix scolaires. : Barbou, Ardant à Limoges, Lefort à Lille et Mégard à Rouen. Quelques séries proposent des œuvres de fiction aux enfants de huit à douze ans en restant fidèles à l'enseignement de Berquin : les héros sont toujours des enfants placés dans des situations apaisantes et actuelles. Le succès se prolonge jusqu'au début de la Troisième République.

Les œuvres éditées par Mame ne sont pas nationalistes, contrairement à la littérature canadienne francophone qui, à partir des années 1920, deviendra intentionnelle et proposera de nouvelles œuvres écrites par des auteurs canadiens contemporains.

2.1.2. Promouvoir le régionalisme au Canada francophone

Le début du XX^e siècle est marqué par un changement de mentalité concernant la perception que l'on a de l'enfance. Un intérêt plus grand pour la psychologie de l'enfant et pour l'éducation de la jeunesse apparaît.

Lors du premier congrès de la langue française qui s'est tenu à Québec du 24 au 30 juin 1912, A.-B. Charbonneau, professeur à Montréal, affirme, au cours de sa communication,

que l'enfant n'est pas un adulte en miniature et que l'enseignement doit être adapté à ses besoins et à ses possibilités. Les ouvrages que l'on doit lui donner à lire doivent tenir compte de « son goût pour l'aventure et le mouvement » et remplacer les exploits de Sherlock Holmes et de Nick Carter que les jeunes aiment lire à cette époque mais que les éducateurs catholiques n'apprécient guère. La méfiance envers les ouvrages d'imagination domine car l'enfant est perçu comme « si émotif, si spontané, si prompt à endosser le comportement des personnages imaginaires que mieux vaut préférer le réel à la fiction » (Lepage 2000, p. 53). Ainsi, A.-B. Charbonneau recommande que l'on écrive des récits qui racontent à l'enfant les faits héroïques de l'histoire de son pays car ils « lui fourniront les aventures qu'il aime, relèveront son niveau moral et son sens littéraire et compléteront son éducation patriotique » et que les descriptions détaillées soient remplacées par des images (*Ibid.*). Ce discours annonce les orientations que la littérature pour la jeunesse privilégiera à ses débuts : des thèmes historiques et l'instruction par l'image.

De 1912 à 1929, le Département d'Instruction Publique a distribué près d'un demi-million d'exemplaires de ces volumes. Pour les années 1920-1929, plus de 75 % des prix alloués sont publiés chez Beauchemin, sans oublier les écoles, les collèges, les commissions scolaires et les bibliothèques qui s'approvisionnent à cette source.

À partir de 1924, la Librairie Beauchemin s'oriente ainsi vers une promotion du régionalisme :

« La Librairie Beauchemin, loin de nier sa fonction de régulateur idéologique au service de l'État et de l'Église, affirme hautement qu'elle compte devenir le véhicule qui, grâce aux médiations du monde moderne, inculquera le plus efficacement à la population le sens de sa mission et l'axiome du devoir comme héroïsme patriotique. [...] La "Bibliothèque canadienne" aura donc transmis à l'enfant les valeurs des élites» (Landry 1997, p. 266).

De 1923 à 1939, la littérature pour la jeunesse est plus didactique que marquée par le triomphe de l'imagination. Le roman est perçu avec méfiance car il doit avant tout être formateur et éducatif, c'est pourquoi le roman historique devient à la mode dans les années 1920 et 1930 dans le sillage du roman de Marie-Claire Daveluy, *Les Aventures de Perrine et de Charlot*, qui inaugure le genre en insérant la fiction dans le déroulement d'événements authentiques. Il a pour finalité de former de bons patriotes. L'histoire est romancée en présentant les colons comme des gens nobles et bons qui doivent se défendre contre les « méchants Sauvages ». Eugène Achard, Français établi au Canada, prend conscience de la carence de livres pour enfants et décide de « faire des livres ». Il s'inspire de faits oubliés de l'histoire du Canada. L'histoire est également source d'inspiration pour les conteurs qui

mêlent fiction et réalité. Ainsi, de 1924 à 1935, une nouvelle tendance se dessine dans la collection « Dollard » de Beauchemin avec une production écrite essentiellement par des femmes qui s'inspirent notamment de contes et légendes comme *La Reine de Nainville*. En 1941, la « Bibliothèque canadienne » compte cent soixante et un titres.

2.2. Hetzel et Hachette à la conquête du livre pour la jeunesse

Dans les années 1860, aucune maison d'édition parisienne n'a encore réussi à concurrencer les cinq éditeurs catholiques et provinciaux qui dominent le marché français du livre de prix. À cette époque, Louis Hachette tient à garder sa suprématie dans le domaine du livre de classe et ne cherche pas à entrer en concurrence avec eux. Il faut attendre 1870 pour que la famille, que l'on qualifie prématurément de « laïque », côtoie la famille catholique en coexistant avec elle dans l'univers de la publication pour la jeunesse. Alors que la famille catholique propose une production sérielle qui n'a pas changé depuis des décennies (le ton édifiant, la destination avouée, les auteurs, les titres), la famille laïque, représentée par Hetzel et Hachette, va renouveler l'offre des livres de prix.

La famille « laïque », composée d'Hetzel et d'Hachette, propose une nouvelle littérature conçue et écrite pour la jeunesse. Le récit devient séduisant car il fait appel à l'imaginaire, à l'aventure. La typographie, l'illustration, le format lui donnent une apparence nouvelle. Cette nouvelle littérature s'adresse à une couche de population aisée tant que le marché scolaire ne lui ouvre pas encore ses portes. Le changement survient en 1882 lorsque l'enseignement primaire devient laïc, gratuit et obligatoire. En attendant de se spécialiser dans le livre de prix, Hachette et Hetzel destinent la nouvelle littérature au livre que les familles offrent à leur enfant pour les fêtes de fin d'année.

2.2.1. Du livre d'étrennes au livre de prix

C'est au XIX^e siècle que sont créés les grands magasins et les « campagnes » de promotion saisonnières qui marquent une première ébauche de la société de consommation.

Quatre campagnes de ventes rythment l'année des libraires : le temps de la première communion au mois de mai, le temps des prix scolaires au mois de juillet, le temps de la rentrée scolaire et le temps des étrennes le 25 décembre et le 1^{er} janvier.

Après 1870, le livre pour la jeunesse fait son entrée dans les magasins pour être offert aux étrennes. Il devient donc, comme le jouet, un objet de loisir destiné non pas à l'espace scolaire mais à la sphère privée de l'enfant. Le livre d'étrennes représente également un objet de luxe destiné à une élite sociale, François Caradec souligne qu'il « est ainsi condamné dès sa naissance à ne pas être lu ; le toucher l'abîmerait. » (Caradec 1977, p. 23).

Les éditeurs proposent leurs collections dans des catalogues qui s'adressent aux libraires. Mame, puis Hetzel et Hachette ont compris que la présentation d'un livre est liée aux circonstances pour lesquelles il est destiné. Le livre d'étrennes bénéficie d'une couverture illustrée multicolore, de tranches dorées alors que le livre destiné à la bibliothèque apparaît dans une toile grise ou noire au format in-18, sans illustration et sous couverture de toile grise ou noire. Jean Glénisson souligne que beaucoup d'ouvrages, que les catalogues d'étrennes des différentes maisons d'édition proposent aux libraires, « se situent à la limite indécise de l'adolescence et de l'âge mûr [...], sont destinés de toute évidence aux bibliophiles. » (Glénisson 1985, p. 438). Dans le *Catalogue* d'étrennes, le livre est d'ailleurs qualifié d'édition « de grand luxe ». On y trouve des ouvrages destinés en priorité aux adultes mais qu'on peut offrir aux adolescents qui s'y intéresseront tôt ou tard tels que des biographies de personnages historiques, des récits de voyages ou la « Collection des Classiques de l'Art ». L'illustration y tient une place croissante et les auteurs sont soigneusement choisis : Alexandre Dumas, Charles Nodier ou Georges Sand.

Hetzel comme Hachette sont conscients de la limitation que représente le coût des livres d'étrennes édités dans des collections luxueuses : le livre de prix du XIX^e siècle se distingue du livre d'étrennes par sa reliure moins rutilante. En format in-8 °, il est de qualité moyenne avec des gravures, un cartonnage à fond rouge et quelques feuillages dorés soulignés de noir.

Promoteur du livre d'étrennes, Hetzel va se spécialiser dans le livre de prix. Il va ainsi créer des collections spécialisées qui proposent les mêmes titres que ceux des collections luxueuses distribuées dans les librairies pour les étrennes mais en choisissant des présentations cartonnées plus accessibles tandis qu'Hachette choisit de créer des collections moins luxueuses destinées à un large public.

2.2.2. Du livre d'étrennes au livre de gare

Les livres scolaires dont Louis Hachette détient le monopole, constituent son plus gros chiffre d'affaires en 1851, date à laquelle il va commencer à s'intéresser à la littérature pour la jeunesse. Au cours de sa visite de l'Exposition universelle de Londres, il découvre les concessions de bibliothèques de gares anglaises créées par William Henry Smith. Souhaitant les adapter au contexte français, il rencontre le responsable des Chemins de fer du Nord et commence à négocier pour obtenir la concession de kiosques dans la gare. Il réussit à devenir le propriétaire de mille espaces commerciaux alors que la loi empêche que l'on possède plusieurs librairies. Les kiosques ne sont finalement pas considérés comme des librairies et vont être soumis à la loi du colportage.

Une commission est chargée de décréter si les ouvrages proposés sont publiables ou non. Louis Hachette réfléchit sur les moyens de commercialiser les livres dans les gares. Il pense que les livres doivent être peu onéreux, peu encombrants et facilement reconnaissables pour intéresser le voyageur. Il crée ainsi l'ancêtre du livre de poche en proposant des volumes pratiques à transporter qui mesurent dix-huit centimètres et demi de long et onze centimètres et demi de large. Afin que les livres soient repérables, il choisit de donner une couleur aux différents genres : les guides en rouge, la littérature française couleur cuir ou crème, les textes anciens et la littérature étrangère en jaune, les livres d'agriculture et d'industrie en bleu et le rose pour les livres destinés à la jeunesse. C'est ainsi qu'en 1855 naît la « Bibliothèque rose » qui fut à son origine créée pour occuper les enfants pendant un voyage ferroviaire. Elle rencontre le succès dès l'année suivante et touche, grâce à son prix modéré, un large public.

En 1870, Hachette publie des manuels pour toutes les disciplines et tous les niveaux de la petite enfance à l'université. À la même époque, la « Bibliothèque rose » s'accroît de six volumes par an, en moyenne, avec, outre les œuvres de la comtesse de Ségur qu'un contrat unit à Hachette depuis le 1^{er} octobre 1856, celle d'Hector Malot et de Zénaïde Fleuriot. À la fin du XIX^e siècle, la « Bibliothèque rose » compte plus de deux cent cinquante titres et continue à se développer. Avec cette collection, Hachette tente de développer le marché du livre que les parents offrent à leurs enfants en proposant des livres moins luxueux que les livres d'étrennes :

« [...] Sans doute on vend comme livres d'étrennes, des livres plus gros, plus brillants, plus luxueux que ceux de cette charmante bibliothèque ; mais quelles bonnes et jolies histoires, quelles lectures choisies renferment ces modestes volumes, si attrayants sous leur fraîche couverture couleur de rose et dont le prix modique est à la portée de toutes les bourses ! » *La Poupée modèle. Journal des petites filles*, neuvième année, numéro de décembre 1871 (Gourévitch 1998, p. 141).

Après le rachat des fonds de Hetzel en 1914, les descendants de Louis Hachette lancent la « Bibliothèque verte », une collection essentiellement destinée aux garçons âgés de douze ans et plus. Il publie les œuvres de Jules Verne et d'autres œuvres le plus souvent non écrites pour les enfants. Le rôle de la Bibliothèque verte est de mettre à la portée de tous les enfants les meilleurs auteurs du XIX^e siècle (Alexandre Dumas, Paul Féval) et les bons auteurs étrangers du XX^e siècle. À partir de 1933, les nouvelles collections connaissent de grands succès tels que *Sans famille* d'Hector Malot qui a doublé le cap du million d'exemplaires et *Le Voyage au centre de la terre* de Jules Verne qui dépasse les 500 000 exemplaires. Sont également publiées des œuvres de romanciers anglo-saxons plus récentes comme les romans de Jack London.

La défaite de 1870 et les événements de la Commune vont être à l'origine d'un nouvel engagement, celui pour la patrie qui se traduira par une abondante littérature.

2.2.3. Le livre de prix, véhicule de l'idéologie laïque et patriotique de l'école républicaine

Dans l'histoire de la littérature pour la jeunesse, on ne peut ignorer l'emprise de l'État et l'action qu'exerce le pouvoir centralisateur sur le livre pour la jeunesse sous la III^e République. À partir de 1880, les instituteurs des écoles publiques obéissent aux directives de l'Instruction publique et ne commandent plus leurs livres auprès des éditeurs provinciaux trop étroitement liés à l'Église. L'abolition du monopole qui profitait alors à ces éditeurs catholiques – notamment Alfred Mame à Tours, favorise la laïcisation du livre de prix, au fur et à mesure que la République s'empare de ce rite scolaire pour célébrer l'excellence et l'émulation dans toutes les écoles primaires de France. Le renversement de situation va permettre à Hachette et à Hetzel d'en tirer bénéfice, la librairie Hachette bénéficiant déjà d'une réputation d'excellence pour ses livres scolaires. Ainsi « lorsqu'en 1880 un maire de province demande à l'administration centrale des conseils pour le choix des livres de prix, c'est la maison Hachette qu'on lui recommande » (Glénisson 1985, p. 434, note 32). La maison Hetzel se spécialise dans le livre de prix, et s'attache le talent de Jules Verne, comme nous l'avons vu dans la partie précédente. Hachette crée, quant à lui, dès 1880, trois nouvelles collections.

À partir de 1880, l'État contrôle le marché des « livres classiques » qui compte les livres d'enseignement élémentaire, secondaire et supérieur, les dictionnaires, les lectures

instructives et récréatives destinées à la jeunesse, soit les deux tiers de papier utilisés par les éditeurs français en 1914.

La distribution des prix fait partie des récompenses à côté des bons points, du tableau d'honneur, des félicitations en particulier ou en public. Elle devient une grande cérémonie laïque, un événement solennel qui marque la fin de l'année scolaire. Le rite est si bien installé sous la III^e République qu'un arrêté du 21 juin 1909 viendra officiellement l'instituer, suivi d'une circulaire d'application qui règlera le protocole de la cérémonie. Dans son *Dictionnaire de pédagogie* (1882), Ferdinand Buisson porte une appréciation très favorable sur la distribution des prix : elle peut « retenir quelques enfants à l'école » et elle permet « d'exciter au travail les élèves qui annoncent du talent en vue des carrières libérales ou des fonctions publiques ». Engouement unanimement partagé par les récipiendaires, la distribution des prix est appréciée des écoliers à en croire l'hebdomadaire *Le Petit Français illustré* qui a mené l'enquête auprès de ses jeunes lecteurs. Elle est également choyée par le maire qui trouve dans la cérémonie qui a lieu aux alentours de la fête nationale du 14 juillet, une tribune idéale devant les enseignants et les parents d'élèves.

Pour chaque matière, la commune remet un grand livre épais et décoré, à tranche dorée, au meilleur élève. La majorité des livres a une couverture rouge aux lettres couleurs or. Jules Ferry associe le livre de loisir au livre scolaire en lui assignant le rôle de former les esprits.

Il peut ainsi s'agir d'un atlas de géographie mais aussi d'un roman adapté aux enfants dont l'histoire exemplaire est particulièrement instructive. La littérature pour la jeunesse devient ainsi le véhicule de l'idéologie laïque et républicaine. Contrairement à la littérature publiée par les éditeurs catholiques, elle n'est pas indifférente au nationalisme. Après la défaite de 1870, elle est porteuse d'un message patriotique. Elle aborde ainsi des épisodes issus de l'histoire française en les narrants ou en les romançant et elle glorifie les héros guerriers tels que Vercingétorix, Jeanne d'Arc jusqu'à Denfert-Rochereau. Le patriotisme imprègne l'ensemble des publications pour la jeunesse.

On cherche à transmettre aux enfants la connaissance et l'amour de la patrie pour que celle-ci puisse être défendue plus tard, quand les enfants auront atteint l'âge de se battre.

En France, au début du XX^e siècle, la lecture à haute voix de livres français remis aux enfants comme récompense scolaire est préconisée par l'école républicaine pour assurer l'unification linguistique et lutter contre les dialectes et les patois. Elle représente un palliatif de l'analphabétisme qui sévit dans les campagnes. Le livre de prix est donc remis à l'enfant pour qu'il l'ouvre et le lise en famille.

De même, dans les années 1920, stimulés par une loi qui préconise la distribution des œuvres de la littérature canadienne comme prix scolaires, les éditeurs québécois vont proposer aux écoliers francophones des livres qui, écrits pour eux, célèbrent leur patrie.

2.3. Des mesures législatives pour inciter à constituer une littérature pour la jeunesse canadienne

La nécessité de faire lire des livres canadiens aux écoliers se subordonne à l'idée d'éducation patriotique, « une notion où convergent les paradigmes du politique, de l'historique, du catholicisme et du linguistique » (Landry 1997, p. 260). Des journalistes évoquent « le commerce encombrant de livres français », Omer Héroux explique en 1914 que ceux-ci « ont le grand inconvénient de faire vivre l'écolier dans un monde qui n'est pas le sien, d'encombrer son imagination d'images exotiques qui ne manquent peut-être pas d'intérêt, mais qui ne lui feront pas aimer son pays » (cité dans Landry 1997, p. 260). Le rapport de la jeunesse à ses lectures est gouverné par des discours patriotiques, François Landry évoque une volonté de « modeler l'enfant » qui est « ravalé au statut de citoyen en puissance » (Landry 1997, p. 261).

Les œuvres ne se contentent pas de célébrer la culture canadienne dans une attitude de repli ; les récits de missions, de colonisation et d'exploration qui constituent une priorité éditoriale pour Beauchemin dès les années 1910 dévoilent une doctrine impérialiste et conquérante dont les premières victimes sont les peuples autochtones.

Enfin, le gouvernement provincial finira par adopter des mesures incitatives. Le surintendant de l'instruction publique, Cyrille-F. Delage, dans une circulaire émise le 22 janvier 1917 concernant les livres de récompense que les commissaires syndics remettent aux écoliers à la fin de l'année scolaire, annonce l'amendement qui a pour but d'encourager « la littérature canadienne et les auteurs de chez nous » : « la moitié de la somme affectée à cette fin par chaque commission scolaire devra être employée à l'achat de livres canadiens » (cité dans Landry 1997, p. 259). Ce n'est cependant qu'en 1925 que le Conseil législatif, à la suggestion d'Ernest Choquette amende enfin l'article 2931 du Code scolaire.

En 1920, la production éditoriale canadienne-française destinée à la jeunesse reste effectivement faible et continue à souffrir de la concurrence étrangère, essentiellement belge et française. Afin de protéger le livre québécois, un amendement au règlement scolaire va être

adopté le 8 mai 1925. Il impose aux commissions scolaires que la moitié du budget réservée à l'acquisition des livres de récompenses soit consacrée à l'achat de livres canadiens.

Avec l'amendement baptisé « Loi Choquette », le Département de l'Instruction publique du Québec préconise la distribution des œuvres de la littérature canadienne comme prix scolaires.

L'entrée en vigueur de la loi Choquette, le 1^{er} janvier 1925 va stimuler l'essor de l'édition pour la jeunesse en créant de nouvelles initiatives éditoriales jusqu'en 1965, date de l'abolition des livres de récompense. Elle entraînera la création de collections de livres canadiens destinés à la jeunesse et plusieurs adaptations de romans canadiens pour jeunes.

2.3.1. La Loi Choquette

À partir de 1925, les éditeurs offrent aux jeunes des collections en soignant la mise en page afin qu'elle soit adaptée à leur capacité de lire et en choisissant des sujets qui puissent les intéresser.

Selon Suzanne Pouliot, les éditeurs qui lancent des collections conçues pour les jeunes, à partir de 1925, cherchent en priorité à présenter des œuvres qui plairont aux responsables des institutions scolaires qui les distribueront en fin d'année.

Les éditeurs suivent les directives édictées dans *L'Enseignement primaire* par Cyrille Delage, surintendant de l'Instruction publique, qui recommande en 1926 « des livres bien écrits, d'inspiration saine et convenant à la jeunesse, mais également des livres intéressants et instructifs » (cité dans Pouliot 2005, p. 211). Les préfaces et les dédicaces orientent ainsi la jeunesse vers le Beau, le Bien et le Vrai. Le développement moral des jeunes constitue l'une des préoccupations des prescripteurs qui veillent à ce que les éditeurs respectent l'idéologie ultramontaine de l'époque.

De même, à la suite de Beauchemin d'autres maisons d'édition telles que Granger Frères, La Librairie générale canadienne, La Bibliothèque de l'Action française et les Éditions Albert Lévesque vont lancer des collections destinées au marché du livre de récompense.

Après 1925, afin de minimiser la distanciation possible avec le jeune lecteur, les auteurs choisissent comme héros un enfant : on adapte le texte national pour l'enfance, soucieux de proposer une « littérature utilitaire » (Landry 1997, p. 266). Les Éditions Variétés et Fides prennent la suite de Beauchemin en publiant de nouvelles séries. Les communautés religieuses enseignantes telles que les Frères des écoles chrétiennes (FEC) et les Frères de

l'instruction chrétienne (FIC) lancent des collections. Les FEC publient en 1929 une trentaine de titres dans la collection « Apôtres de la jeunesse au pays laurentien ». Ils proposent des ouvrages attrayants et instructifs en associant religion, science et littérature nationale, conformément aux vœux de l'abbé Casgrain « qui souhaitait une littérature qui fût croyante et canadienne » (Pouliot 2005, p. 207). En 1939, les FIC proposent aux élèves du secondaire de courtes monographies dans une collection hagiographique intitulée « Au service des jeunes ».

Cependant, malgré ce contexte législatif favorable, la production de livre canadien-français dans les années 1920 demeure si faible qu'il est difficile d'appliquer la loi, notamment pour la Commission scolaire catholique de Montréal (CSCM) qui achète environ 200 000 livres par année.

En 1932, Paul Leblanc déclarera qu'il est mathématiquement impossible aux commissions scolaires de respecter ce qu'on a baptisé la loi Choquette. Beauchemin réussit cependant à proposer des assortiments dont la moitié est composée d'ouvrages canadiens.

Des appels se font entendre pour encourager des auteurs québécois à écrire pour la jeunesse. Paul Leblanc écrit en 1932 :

« Notre pays ne pourrait-il enfin se doter d'une littérature enfantine d'expression française qui puisse se comparer au moins à celle de la Suisse ou de la Belgique ? Et pourquoi pas ? [...] deux fois par année, la CECM achète des livres et albums de récompense pour ses élèves. Elle achète environ 200 000 volumes par an à cette fin. Elle voudrait bien consacrer le plus gros de son budget de récompense à l'achat de livres canadiens. Cela est mathématiquement impossible par insuffisance d'auteurs et de production littéraire. » (LEBLANC Paul. On demande des livres pour enfants. *L'École canadienne*, mars 1957, vol. 32, n° 7, p. 491-492 cité dans Lemieux 1972, p. 92).

Malgré les efforts de certains éditeurs tels que Beauchemin, Achard, Lévesque, la situation de la littérature pour la jeunesse canadienne-française n'est guère florissante dans les années 1930 jusqu'au début de la Deuxième Guerre mondiale, où la nécessité d'une production locale devient impérieuse.

2.3.2. 1939-1945, un contexte législatif favorable à une production locale

Depuis le début de la deuxième Guerre mondiale, les relations entre le Canada et la France ont été interrompues. Les difficultés d'approvisionnement en livres français rendent nécessaire la création d'une production locale.

Le marché des livres pour la jeunesse se limite ainsi à ce qui se trouve déjà en librairie. Or, une production locale devient nécessaire pour pouvoir maintenir la distribution des prix scolaires puisque la loi Choquette est toujours en vigueur.

C'est à la faveur de la guerre, à la suite de la coupure des relations France-Canada, à partir de l'automne 1940, que plusieurs maisons d'édition québécoises se sont développées et ont créé un secteur jeunesse.

En 1940, devant les difficultés d'approvisionnement en livres français, le premier ministre du Canada William Lyon Mackenzie King accorde aux éditeurs canadiens-français l'autorisation de reproduire des œuvres françaises épuisées et introuvables sur le marché. Les éditeurs doivent alors adresser une demande formelle au registraire du droit d'auteur à Ottawa pour chaque titre réédité. Ensuite ils sont tenus de verser des droits d'auteurs de 10 % au Bureau du séquestre des biens ennemis, qui ensuite seront remis aux auteurs et aux éditeurs français une fois la Guerre terminée.

La mesure gouvernementale va susciter un essor sans précédent de l'édition littéraire qui se concrétisera par la création de cinq maisons d'édition dans les années 1940 : les Éditions Variétés (1940-1951), Fides (1941-), les Éditions de l'Arbre (1941-1948), l'Apostolat de la presse (1947-1966) et les Éditions Jeunesse (1948-1951). Hormis les Éditions Jeunesse dont les publications sont exclusivement destinées à la jeunesse, les quatre autres maisons d'édition privilégient leur secteur jeunesse à partir de 1944 pour répondre à une nouvelle demande de livres du gouvernement. Une loi sur l'instruction publique promulguée en 1943 par le gouvernement Godbout rend en effet obligatoire l'école pour les enfants âgés de six à quatorze ans. Les maisons d'édition doivent donc alimenter les librairies, les bibliothèques scolaires et municipales d'ouvrages français ainsi que les sections classiques des écoles publiques qui réclament des textes adaptés aux élèves qu'ils accueillent. Les valeurs sociales transmises dans les œuvres de fiction, romans et contes, sont la soumission, la fidélité au passé et le respect de l'autorité religieuse, politique, parentale et scolaire. Ainsi, sur fonds de valeurs nationalistes, la littérature est perçue comme un instrument destiné à la formation morale, civique et chrétienne de la jeunesse. La biographie et l'hagiographie pour la jeunesse sont les genres florissants, de 1940 à 1960, avec la publication de cents titres ; puis le genre connaît une chute vertigineuse avec onze titres, dans les années 1960, puis deux titres, dans les années 1970. Elles traitent de personnages historiques ou religieux sous des formes variées : théâtre, romans. Le clergé en recommandait la lecture car elles répondaient au projet éducatif de scolarisation des 6-14 ans. Les institutions scolaires les choisissaient comme livres de récompense si bien que certains éditeurs décidèrent de lancer des collections

exclusivement consacrées à ce genre. Fides lance ainsi la collection « La grande aventure » qui offre aux jeunes âgés de douze à seize ans des récits de vie de saints, des scènes de la Bible et des romans missionnaires. Les FIC (Frères de l'Instruction chrétienne) proposent une collection hagiographique dont la finalité est de développer l'éducation patriotique à travers des récits retraçant la vie de modèles historiques, religieux et moraux. L'objectif du genre biographique pour la jeunesse est de « faire connaître [aux jeunes générations] leur histoire et ceux qui l'ont faite, afin qu'elles soient fières et que, partageant cette fierté et ces racines communes, elles sachent former un peuple » (Lepage 1996, p. 470)

Les Éditions Variétés vont s'efforcer de remplacer sur le marché québécois la place laissée vacante par les éditeurs français en publiant principalement de la littérature pour la jeunesse française qui véhicule les valeurs sociales transmises par les institutions religieuses et scolaires de l'époque. Elles mettent l'accent sur les illustrations en embauchant des artistes québécois.

La priorité de la maison d'édition est de proposer les chefs-d'œuvre pour la jeunesse du répertoire français, « considéré comme un lieu de distinction sociale, tout en étant un lieu ludique » (Fortin, Lamarche, Pouliot 1994, p.250).

Les titres du catalogue des Éditions Variétés seront effectivement issus du répertoire classique de la littérature de jeunesse en se spécialisant dans le roman d'origine française écrit par un auteur reconnu et surtout approuvé par l'institution littéraire afin de se constituer une collection de prestige. On trouve ainsi aux côtés des traductions telles que *Robinson Crusoe* de De Foë ou *Le Livre de la jungle* de Kipling des rééditions françaises : *La petite Fadette* de Georges Sand et des romans de la Comtesse de Ségur.

Bien que les œuvres écrites par des auteurs européens reconnus demeurent privilégiées, d'autres ouvrages de facture canadienne-française sont écrits par des éducateurs catholiques pour la jeunesse québécoise. Le caractère moral de ces œuvres inédites n'est ainsi pas remis en cause, notamment pour les ouvrages destinés aux dix-quinze ans. Dans son catalogue de 1947, l'éditeur précise ainsi que les « ouvrages répondent admirablement aux goûts des jeunes et sont ainsi pour eux un divertissement mais en même temps, ils leur servent d'enseignement » (cité dans Fortin, Lamarche, Pouliot 1994, p.241). Dans un dépliant publicitaire, les Éditions Variétés dévoilent leur objectif de divertir et d'instruire leur public : « Cette collection qui s'inspire du goût des enfants et du désir des parents et des éducateurs a pour but d'instruire en distrayant. » (cité dans Fortin, Lamarche, Pouliot 1994, p.242).

De 1940 à 1965, les thèmes traités de la littérature pour la jeunesse au Québec se rattachent majoritairement aux origines et au passé du Canada français. Les récits d'aventure

transmettent les valeurs de la famille et prônent la morale religieuse comme modèle de comportement. Certains romans peuvent être considérés comme des classiques que l'on réédite dans les années 1980 comme *Le Secret de vanille* (1959-1981), *Le Wapiti* (1964-1978) de Monique Corriveau, *Agouhanna* (1963-1981) de Claude Aubry.

2.4. Le déclin d'une tradition française

L'édition québécoise s'est développée pendant la guerre telle une relève nécessaire de l'édition française dont les livres ne traversaient plus l'Atlantique mais elle a fait faillite en 1945 quand le livre français a repris ses droits sur le marché canadien.

2.4.1. Le retour du livre européen au Canada et la suppression du système de récompense

Après la guerre de 1939-1945, les éditeurs canadiens ne peuvent faire face à la concurrence des publications européennes, essentiellement pour des raisons économiques : qualité inférieure des ouvrages pour éviter un coût prohibitif (peu de couverture en quatre couleurs, peu d'illustrations) et un petit tirage à cause d'une population restreinte. Or, les commissions scolaires veulent de beaux livres et peu coûteux si bien que les éditeurs rééditent sous une couverture originale, avec gros papier, gros caractères et grandes marges des textes qui ont été souvent imprimés.

La situation de la production locale s'aggrave par la suite avec la popularité croissante des « comics américains »

Guy Boulizon décrit la situation de l'édition du livre de jeunesse au Canada dans les années cinquante :

« Les seuls efforts des grandes commissions scolaires ne suffisent pas à justifier la publication d'un nouvel auteur [...] Une concurrence inimaginable est faite par les maisons étrangères qui exportent au Canada, à des prix invraisemblablement bas, des ouvrages qui sont loin d'être négligeables, à tout point de vue, mais qui ont l'inconvénient de n'être pas canadiens. Les éditeurs reçoivent d'innombrables manuscrits de contes féériques pour les jeunes [...] Or cela fait double emploi avec l'importation. Ce qu'ils voudraient, ce serait des récits d'aventures ou romanesques, mettant en scène des adolescents ou adolescentes canadiens-français, aux prises avec les mille problèmes de 1957 [...] dans le contexte de leur vie canadienne. » (Boulizon Guy. La littérature de jeunesse au Canada français, *Vie française*, janvier-février 1959, vol. 13, n° 5-6, p. 185-186 cité dans Lemieux 1972, p. 94)

Avec la Révolution tranquille, la société québécoise évolue en remettant en question des valeurs traditionnelles. Les congrégations religieuses perdent progressivement le pouvoir qu'elles détiennent dans la supervision du manuel scolaire et l'enseignement se démocratise. Une crise du livre va commencer à partir de 1965 dont les secteurs jeunesse seront victimes dans le monde de l'édition.

Le 2 avril 1963, une commission, dont le rapport est communément appelé « rapport Bouchard » du nom de l'enquêteur Maurice Bouchard, est chargée, à la demande du Conseil supérieur du livre, de réaliser une enquête sur tous les aspects de la production, de la vente et de la distribution du livre au Québec. Les membres de la commission rédigent quelques recommandations dont la création par l'État d'une régie et d'une centrale du livre. Il émet le souhait que les établissements subventionnés par l'État soient obligés d'acheter des livres aux librairies québécoises « accréditées » et que la distribution du livre dépende des demandes des établissements d'enseignement, cette dernière mesure sera adoptée huit années plus tard par le gouvernement, en 1971.

Les éditeurs pour la jeunesse présentent en juin 1963 un *Mémoire sur la littérature de jeunesse* à la Commission d'enquête sur le commerce du livre. Ils réclament notamment que l'on privilégie la littérature canadienne-française pour la jeunesse, qu'on la valorise par le biais de la publicité, d'études et de prix équivalents à ceux de la littérature pour les adultes et que l'on donne naissance à une véritable production nationale : « Des articles de journaux de plus en plus nombreux insistent sur le fait que l'enfant a besoin de connaître – à condition qu'elle existe – sa littérature nationale pour pouvoir s'identifier à son peuple » (Madore 1994, p. 30). En 1963, le commerce du livre pour la jeunesse est déjà presque totalement sous contrôle québécois mais à partir de 1965, des maisons d'édition étrangères comme Hachette et Gallimard considèrent le marché québécois rentable et commencent à l'envahir. Adrien Thério dans un article intitulé « Littérature de jeunesse et colonisation » publié dans un numéro de *Livres et Auteurs canadiens* de 1967 considère que la distribution massive des livres français a tué la littérature québécoise pour la jeunesse au cours des années 1960. En effet, à côté des livres européens, « les publications québécoises restent bien modestes en nombre et bien peu attrayantes aux jeunes lecteurs tant par leur apparence fade que par leur contenu souvent mièvre, même si on note la présence d'auteurs de qualité, entre autres aux Éditions Jeunesse » (Landreville 2003, p. 94).

Les représentants de l'édition pour la jeunesse et différents professionnels du livre participent à une « bataille du livre » menée contre le gouvernement afin que les mesures du

rapport Bouchard soient adoptées et que le gouvernement québécois cesse d'aider les éditeurs étrangers à s'implanter au Québec.

Il faut attendre dix années pour que les autres mesures soient appliquées.

En 1964, après la création du ministère de l'Éducation, le gouvernement met fin au système de distribution, entraînant la fin de toutes les collections qui ont été créées pour ce système. La suppression des prix scolaires réduit les possibilités de vente du livre pour la jeunesse et les tirages sont restreints à un point tel que la littérature pour la jeunesse canadienne-française est menacée de disparaître : de 1965 à 1968 la publication annuelle ne dépasse pas les dix-huit titres et en 1969 et 1970 moins de dix titres paraissent sur le marché. À la fin des années 1960, la situation sera catastrophique et créera « une profonde insécurité dans les milieux littéraires et éducatifs » (Guérette 98, p. 45). Les tirages des livres diminuent obligeant certaines maisons d'édition à renoncer à leurs collections pour la jeunesse et à préférer se spécialiser dans le manuel scolaire qui demeure rentable. Face à l'importation étrangère et plus précisément à la concurrence franco-belge qui continue à envahir le marché, certaines maisons d'édition tentent de résister en lançant de nouvelles collections. Outre, Beauchemin et Fides, les éditions Jeunesse créent la collection « Plein Feu » destinée aux adolescents à partir de quatorze ans. Lidec, acronyme désignant les Librairies des écoles chrétiennes lance la collection « Lidec-Aventures » en 1965 ; dans son catalogue de présentation de la collection, elle souligne que les ouvrages « offrent des éléments d'une véritable formation de l'homme et [...] tendent vers le sens profond et fondamental de l'amitié [...] entre les hommes de bonne volonté » (cité dans Pouliot 2005, p. 223).

Malgré ces tentatives, la situation demeure dramatique jusqu'à la fin des années 1960. Alors qu'en 1962, selon les données recueillies par Ignace Cau, les œuvres pour la jeunesse constituent 14 % de la production éditoriale du Québec, elles n'en représentent plus qu' 1 % en 1967.

2.4.2. 1900-1950, la crise du livre de prix, déclin d'une tradition française

Le livre pour la jeunesse est devenu un genre spécifique qui dispose d'un public fidèle et nombreux. La prolongation de la scolarité par les lois Ferry a donné naissance à un nouveau public de masse qui avait été traditionnellement tenu à l'écart de la culture. Une crise commence avec la mort de Jules Verne en 1905, selon Marc Soriano (1975).

Dès la fin du XIX^e siècle, la presse avait proposé la suppression des distributions de prix. Certains maires préfèrent garder l'argent des livres de prix pour envoyer des enfants en colonie de vacances.

Le palmarès se diversifie car on souhaite remettre des prix à un maximum d'enfants. Or, sous la demande croissante, les crédits alloués aux écoles n'augmentent pas. La qualité des ouvrages pâtit de cette inflation : le papier gagne en épaisseur, le format augmente, les couleurs sont plus vives. De plus, certains pédagogues contestent la légitimité des distributions des prix prônant que l'enfant doit prendre l'habitude du désintéressement. Au tournant du siècle, en France, la littérature pour la jeunesse perd de sa vitalité. Les conflits soulevés par les distributions de prix ont aggravé la situation. La rivalité entre les deux enseignements se traduit par une surenchère : les communes et les établissements religieux cherchent les conditions les plus avantageuses pour acquérir des livres. Ils traitent directement avec l'éditeur ou des grossistes et sont vivement critiqués par les libraires. D'autres s'adressent aux soldeurs qui recyclent les livres invendus en livres de prix grâce à des cartonnages « rutilants ». Les distributions des livres de prix suscitent des polémiques ; les pédagogues critiquent la médiocrité littéraire des ouvrages et certaines communes menacent de renoncer à la distribution des prix si elles ne bénéficient pas de remises sur les prix.

Le livre de prix, moteur de l'édition pour la jeunesse dans la seconde moitié du XIX^e siècle ne correspond plus aux besoins des nouveaux lecteurs de l'entre-deux-guerres. « Le "rouge et or", symbole du livre de prix de prestige est en voie d'extinction et ne survivra pas à la Grande Guerre. » (Noesser 1986, p. 463). De 1940 à 1950, la maison d'édition Mame, qui a perdu les moyens de fabrication d'une partie de son fonds éditorial, publie principalement des catéchismes et des livres scolaires et, dans les années 1960, varie ses ouvrages en ajoutant des livres de littérature générale, pour la jeunesse et des albums pour les enfants. La tradition du livre objet, livre d'étrennes, livre de prix n'est plus de mise pour Alfred Mame après la seconde Guerre mondiale. Il doit s'adapter à la concurrence, de la Librairie Hachette notamment, qui propose des livres à des prix plus bas.

La littérature catholique a perdu la suprématie qu'elle avait au XIX^e siècle mais la Bonne Presse se développe.

Pour Hachette, on remarque que l'aspect extérieur des ouvrages de la « Bibliothèque rose » décline, à partir de 1900 : le papier est de moins bonne qualité et le cartonnage est terne.

2.4.3. Les collections : du beau livre au livre de poche

Dans les années 1960, le livre continue à se présenter sous la forme du livre de luxe que l'on offre le plus souvent à l'occasion des étrennes de fin d'année mais les maisons d'édition vont peu à peu chercher à remplacer les fers dorés trop coûteux et la couverture reliée pleine toile recouverte d'une jaquette en quadrichromie et pelliculée. L'évolution vers une standardisation de la présentation des livres est progressive. Au début des années 1960, les éditeurs commencent à abandonner la double présentation brochée ou reliée au profit de la couverture cartonnée.

À partir de 1958, l'édition pour la jeunesse française ne se cantonne plus aux livres de prix ou d'étrennes, elle élargit son champ d'action en étant désormais constituée en groupe d'édition qui se distingue du groupe des éditeurs d'enseignement et de celui des éditeurs de littérature. Hachette lance de nouveaux auteurs et une nouvelle forme de livres pour sa « Bibliothèque rose » et sa « Bibliothèque verte ». Nous entendons par « série » une succession d'épisodes mettant en scène le même personnage et donnant lieu à une collection de volumes. La série « repose sur la logique de la fidélisation du public pour faire fructifier un succès éditorial » (Piquard 2004, p. 200). Thierry Groensteen annonce la règle des trois unités :

« Unité de personnage : le principe de la série condamne à l'éternel retour de héros toujours semblables à eux-mêmes. Unité de genre : il importe, pour sécuriser le public, qu'une série se réclame du western, de la science-fiction, de l'enquête policière ou de la fable animalière. Unité de longueur : par facilité et en se réfugiant derrière des justifications fallacieuses, les éditeurs décidèrent autrefois qu'un récit devait compter 44 ou 46 pages, ni plus ni moins, pour faire l'objet d'un album standard. »²⁰

Dans les années 1950, les maisons d'édition développent une politique éditoriale qui s'inspire de la première série de l'histoire de la bande dessinée française, *Bécassine*, en exploitant le succès d'un héros dont les aventures ont été publiées dans un journal pour enfants. La série envahit les romans pour la jeunesse à partir des années 1960. C'est ainsi qu'à partir du succès outre-Manche de la série *Club des cinq*, traduite de l'œuvre de la romancière anglaise Enid Blyton *The Famous Five* et dont le premier tome est paru en France en 1955, que la Maison Hachette va orienter ses deux collections phares, « Bibliothèque rose » et « Bibliothèque verte » vers la publication de séries de structure policière qui mettent en scène

²⁰ GROENSTEEN Thierry (1999), « L'empire des séries », *Les Cahiers du Musée de la bande dessinée*, n° 4, janvier, p. 84.

des héros aux caractéristiques préétablies. À partir des années 1960, dans la lignée des auteurs anglo-saxons Enid Blyton et Caroline Quine, des auteurs français proposeront des séries : Georges Chaulet crée ainsi la série « Fantômette », en juin 1960.

En réaction aux critiques des bibliothécaires, enseignants et psychologues qui mettent en garde contre l'exploitation des séries, la Librairie Hachette met en évidence le caractère éducatif de la série qui propose au jeune lecteur, qui s'attache davantage à un personnage qu'à un auteur, des héros exemplaires par leur courage et leur audace. Les critiques reprochent à Hachette de privilégier une littérature de divertissement. S'appuyant sur le large succès des « Bibliothèque rose » et « Bibliothèque verte » qui se sont peu à peu spécialisées dans les séries, Michèle Piquard émet l'hypothèse suivante pour expliquer l'exploitation des séries : « L'absence de légitimité du secteur de l'édition pour la jeunesse a encouragé certains éditeurs parmi les plus puissants à exploiter les séries plutôt qu'à développer la recherche de projets nouveaux. » (Piquard 2004, p. 335).

Aujourd'hui, le livre pour la jeunesse continue à être perçu non plus comme un objet de collection, destiné à être conservé dans une bibliothèque mais comme un livre de poche.

CONCLUSION

Nous avons constaté que le livre pour la jeunesse est paré d'une valeur. Il représente soit l'objet offert pour les fêtes de fins d'année, soit celui que l'on remet dans des circonstances solennelles telles que la remise des prix de fin d'années.

Le livre de prix est devenu le livre récréatif pour les enfants du peuple et, jusqu'en 1914, il demeure le moteur de la production littéraire pour les enfants et les adolescents. Or, la variété de la littérature pour la jeunesse est née de la double exigence que l'on attribue aux livres de prix. D'une part, les ouvrages doivent convenir à l'âge de ceux qui les reçoivent, d'autre part, ils doivent répondre à la finalité particulière qu'on leur assigne en demeurant des instruments didactiques : « Ils devaient instruire "en amusant" et, parlant de l'esprit, s'adresser aussi "au cœur" » (Glénisson 1985, p. 420). À partir du XIX^e siècle, les éditeurs proposent de nouveaux genres pour favoriser la « lecture-plaisir » tel que le roman d'aventures. Ils vont chercher à gagner plusieurs marchés : celui des livres de prix, celui des familles donné aux étrennes mais aussi celui des livres de classe qui deviendront des manuels

et celui des livres de bibliothèques scolaires. Ces deux catégories font l'objet de notre prochaine partie consacrée au livre dans l'école.

Les livres de prix distribués aux élèves lorsqu'ils quittent l'école, comme les livres scolaires utilisés pour la lecture en classe, demeurent dans les familles et constituent ce que Jean Hébrard appelle « le fonds minimal de la bibliothèque familiale » (Hébrard 1991, p. 54). Il existe une continuité entre la lecture de l'espace scolaire et celle de l'espace familial qui est prolongé avec un autre support littéraire, le livre de la bibliothèque d'école.

CHAPITRE 3

LE LIVRE À L'ÉCOLE

INTRODUCTION

Après nous être intéressée au livre de prix, objet distribué à l'école pour entrer dans la sphère familiale, nous allons, dans ce chapitre, nous interroger sur le lien qui unit le livre à la l'école, quand celui-ci y entre et y demeure.

La littérature pour la jeunesse a peu à peu pris son indépendance face aux « livres de classe » et s'est posée comme littérature de divertissement. Cependant, ce que Marc Soriano appelle des « solutions intermédiaires » (Soriano 1975, p. 215) va apparaître au XIX^e siècle : des romans scolaires destinés à la lecture courante. L'enfant est alors considéré comme l'héritier de l'Histoire de France qui doit assumer le destin de son père en devenant à son tour un héros pour les prochaines guerres et « l'instituteur en est l'intercesseur » (Gourévitch 1998, p. 152).

La mission de la III^e République repose sur la transmission des valeurs patriotiques et de l'éducation à la citoyenneté. En France, la perte de l'Alsace et de la Lorraine, en 1871, ravive le sentiment patriotique qui n'épargne pas l'édition pour la jeunesse, les ouvrages scolaires comme la littérature. La formule des voyages à travers le pays natal inspire les auteurs de la fin du XIX^e siècle qui souhaitent entretenir le culte de la patrie et préparer la revanche des Français. Elle est ainsi reprise par Hector Malot dans *Sans famille*, roman commandé et publié par Hetzel en 1893, mais qui finalement privilégie le romanesque au didactique et par *Le Tour de la France par deux enfants* que l'on a choisi de développer.

Les manuels existent au XV^e siècle mais il faut attendre 1830 pour que des manuels officiels soient diffusés à des centaines de milliers d'exemplaires dans les écoles primaires.

En France, l'école obligatoire va choisir l'écrit littéraire de fiction comme support de la lecture.

L'École républicaine veut soustraire l'enfant à l'emprise de l'Église et le placer en harmonie avec le siècle nouveau. Sa mission idéologique se fonde sur trois attitudes,

« Comprendre, découvrir et observer », qui devraient aider l'élève à vaincre la crédulité et l'ignorance. Seules, la science et l'instruction sont capables d'abattre les superstitions religieuses qui font obstacle à la raison et donc au progrès de l'humanité.

Une présentation austère caractérise les manuels de la première moitié du XIX^e siècle : un texte peu aéré, des chapitres fleuves, un petit format et une impression de mauvaise qualité. Il faut attendre *Francinet* puis *Le Tour de la France par deux enfants* pour qu'apparaisse une volonté d'éveiller le plaisir de lire en accompagnant le texte de vignettes illustrées. Les manuels de lecture courante sont donc plébiscités et deviennent de véritables livres de chevet que les familles se transmettent de génération en génération. En prenant la forme d'un roman, *Le Tour de la France par deux enfants* se distingue de la majorité d'entre eux qui est constituée de morceaux choisis (80 % des manuels selon Alain Barbé 2004, p. 3). La salle de classe n'est cependant pas l'unique espace scolaire à accueillir des livres. La bibliothèque constitue un lieu dédié au livre, dans l'enceinte même de la classe puis de l'école.

1. LE LIVRE DANS LA CLASSE : LE LIVRE DE LECTURE COURANTE

Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard distinguent trois modèles de manuels de lecture, destinés à l'enseignement primaire, de Jules Ferry à Paul Lapie (1880-1960) : le modèle encyclopédique des lectures instructives qui mêlent la fiction et l'information documentaire, le modèle éducatif du récit moralisant et le modèle culturel des lectures littéraires (2000, p. 332-382).

Le modèle des « lectures littéraires », apparaît dès le début de la Troisième République, il réunit des « morceaux choisis », écrits par des auteurs reconnus tels que La Fontaine, La Bruyère, Molière, Buffon et certains auteurs du XIX^e siècle. Les manuels qui sont édités à cet usage ne proposent que des textes appartenant au genre du récit. Nous nous intéresserons aux deux autres modèles qui s'appuient sur un texte créé et intégralement écrit pour les écoliers.

Une nouvelle forme de livres, sous un habillage de fiction, va d'abord envahir les classes. Elle est utilisée comme support pour les séances de lecture suivie et marque l'introduction du texte littéraire destiné à la jeunesse scolarisée : le roman scolaire. Or,

jusqu'en 1900, les livres que l'on utilise dans la classe se partagent en deux groupes : les manuels clairement destinés à instruire (manuels d'histoire, de géographie et de sciences) et les livres de lecture, « destinés à éduquer par des récits "émouvants", des descriptions "admirables" ou des anecdotes "divertissantes ou édifiantes". » (Chartier 2002, p. 31).

Selon Francis Marcoin, le premier livre de lecture courante serait *Simon de Nantua ou le Marchand forain* de Laurent-Pierre de Jussieu (1818). Couronné par la Société pour l'Instruction élémentaire, son objet est de populariser quelques éléments du progrès et d'illustrer des préceptes moraux sous la forme d'une intrigue simplifiée qui propose un monde non pas utopique mais possible. Le personnage principal découvre divers endroits et assiste à des scènes dont il tire la moralité sous la forme de leçons de « sagesse » contre les dépenses inutiles, la crédulité, les charlatans. Francis Marcoin souligne que dans le projet de la Société, comme dans celui de l'auteur, il s'agit de tout, sauf de littérature. On refuse la qualification de roman alors que le principe même du déplacement sur les routes et le caractère pittoresque du personnage donnent une coloration romanesque.

C'est pourtant la source d'une inspiration qui ira en se complexifiant, avec les *Récits moraux et instructifs* de Rendu, ou, en 1846, *Petit-Jean*, de Charles Jeannel et, en 1877, *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno, « véritable chef-d'œuvre du genre [...], un vrai livre d'aventures » (Marcoin 1992, p. 78) qui marque l'évolution du genre.

Quelques années avant *Le Tour*, en 1869, son auteur publie *Francinet*. Le narrateur raconte la naissance d'une amitié entre l'ouvrier de neuf ans, Francinet, et la petite-fille du patron, Aimée. Passé l'été où ils ont reçu des leçons communes, chacun retourne à son destin : Aimée va dans un grand pensionnat et Francinet travaille à la manufacture. Livre de lecture destiné au cours moyen, ce roman scolaire s'inscrit dans l'idéologie républicaine de la réussite sociale qui voit dans la lecture l'accès à l'instruction qui permettra à chacun de trouver sa place dans la société et à la garder.

1.1. Un roman scolaire, *Le Tour de la France par deux enfants*

La librairie Belin publie *Le Tour de la France par deux enfants* en 1877 que lui propose le philosophe républicain Alfred Fouillée, l'auteur n'étant autre que sa femme Augustine Thuillierie, épouse Fouillée qui a choisi le pseudonyme de G. Bruno : « Alfred Fouillée avait simplement précisé à son éditeur que le livre "était l'œuvre d'un amateur qui n'a aucun titre universitaire" » (Bardos 1977, p. 313). Le titre exact figurant sur la couverture

du premier exemplaire édité chez la Librairie classique d'Eugène Belin, en 1877 : « *Le Tour de la France par deux enfants* – Devoir et Patrie – Livre de lecture courante avec 200 cents gravures instructives pour leçons de choses – par G. Bruno ».

En évoquant *Le Tour de la France par deux enfants* en 1877, les critiques le caractérisent de différentes manières. Ils le présentent comme un « roman d'apprentissage », un « roman d'aventures », un « récit de voyage », « un livre d'instruction », « un livre de morale laïque », « un manuel d'instruction civique et sociale » (Gourévitch 1998, p. 151) ; nous allons voir en quoi chacune de ces désignations est pertinente.

1.1.1. Un roman d'aventure

G. Bruno choisit la forme du parcours qui permet de garantir l'intérêt de l'élève.

Le livre se rattache aux récits de voyage d'apprentissage, genre mis à la mode au XVIII^e siècle par l'abbé Barthélémy avec son *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce dans le milieu du IV^e siècle avant l'ère vulgaire* (1788). En littérature pour la jeunesse, le genre du récit de voyage est repris par Jules Verne un siècle plus tard avec ses « Voyages extraordinaires dans les mondes connus et inconnus ».

Le Tour de la France par deux enfants se présente comme un roman d'apprentissage qui, sous le mode fictionnel et didactique, raconte le voyage qu'entreprennent deux enfants à travers leur pays natal, la France.

Dans la préface, G. Bruno, dévoile sa volonté de répondre aux goûts des enfants en choisissant une forme de récit qui leur plaît. Elle déclare qu'elle « a essayé de mettre à profit l'intérêt que les enfants portent aux récits de voyages. ». L'Allemagne vient d'annexer l'Alsace et la Lorraine, deux enfants lorrains, André et Julien, âgés de quatorze et sept ans, quittent Phalsbourg, leur ville qui est devenue allemande, pour rester Français. Les deux héros ont fait la promesse à leur père, patriote mort accidentellement, de rejoindre leur oncle à Marseille. À la recherche de ce tuteur potentiel, ils font le tour de France en empruntant différents transports : à pieds, en bateau, en voiture, en chemin de fer. Ils passent par Épinal, Besançon, Lyon, Marseille, Toulouse, Bordeaux, Brest, Dunkerque, Reims, Phalsbourg, où ils obtiennent la nationalité française, et Paris. Ils fondent enfin près de Nogent-le-Rotrou un phalanstère où ils trouvent le bonheur dans le travail, la vertu et les grands sentiments : « Devoir, Patrie, Humanité ».

Le roman ressemble à un roman d'aventures avec quelques épisodes où les deux enfants sont en danger jusqu'à ce qu'ils rencontrent des personnages charitables qui les sauvent, les soignent et les guident.

Les différentes étapes que franchissent les personnages sont l'occasion d'évoquer l'histoire, la géographie, la nature, la spécialité de la région (la porcelaine de Limoges par exemple). Sous l'habillage de la fiction, *Le Tour de la France par deux enfants* n'est pas seulement un roman mais aussi une sorte d'encyclopédie élémentaire pour faire apprendre l'histoire et la géographie de la France aux écoliers. Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (2000) le classent d'ailleurs dans « le modèle encyclopédique des lectures instructives » qui correspond à l'un des trois modèles de manuel de lecture (1880-1960).

1.1.2. Un livre d'instruction

Pour Jean Hébrard, écrit dans la langue de la modernité et de l'union nationale *Le Tour de la France par deux enfants* représente un « exemple de la stratégie d'acculturation employée par l'école républicaine » pour le lectorat populaire du XIX^e siècle, grâce à l'action des milieux libéraux qui diffusent deux catégories d'ouvrages : « le livre d'instruction, c'est-à-dire le livre qui raconte le monde et le livre de morale laïque » (Hébrard 1991, p. 55).

André et Julien se forment et s'instruisent tout au long de leurs parcours, « instruisant et enseignant du même coup leurs lecteurs grands et petits » (Soriano 1975, p. 105) ; ils s'initient ainsi à différents métiers. Présenté comme « un livre de lecture courante », le livre apparaît aussi comme un roman d'apprentissage et, chaque page étant « un nouveau prétexte à "leçons" » (Caradec 1977, p. 186), il s'agit également d'un manuel scolaire qui rappelle le *Télémaque* de Fénelon. Cependant, les légendes qui accompagnent les vignettes restent brèves et les exposés qui coupent le récit se limitent à des textes d'histoire que les deux personnages trouvent dans leur propre livre. Certains critiques reprocheront à ce roman instructif de privilégier une histoire attrayante et captivante au détriment de la partie morale et scientifique.

Le texte est accompagné de deux cents gravures. L'apparition des gravures dans les manuels scolaires est une nouveauté des années 1870, elle avait pour objectif de rendre le livre instructif et attrayant : « ces dessins auront l'avantage de graver dans l'esprit des enfants les objets, les contrées, les villes et les monuments, les hommes illustres dont on leur parle. », affirme l'auteur dans sa préface.

En multipliant des préceptes relatifs à l'agriculture, à l'hygiène des animaux de ferme ou à la conservation du beurre, le livre, qui tient compte des progrès et de la modernisation de l'agriculture française, s'adresse surtout aux enfants des campagnes qui ne suivront pas d'études longues. Il rapporte les techniques anciennes telles que la vannerie mais aussi les techniques modernisées (coutellerie) et de pointe (usines à gaz), en s'appuyant sur les gravures qui servent de support aux leçons de choses.

Si *Le Tour* a été présenté dans la Grande Encyclopédie de Berthelot comme l'ouvrage « le plus lu et le plus aimé des livres de lecture en usage dans les écoles primaires », c'est qu'il véhiculait aussi les valeurs que la III^e République voulait transmettre aux jeunes Français.

1.1.3. Transmettre la connaissance et le goût de la patrie.

Le Tour de la France est né dans le contexte de la défaite de 1870 : « ce qui a permis à l'envahisseur de gagner la guerre, c'est, dit-on, l'instituteur prussien. À l'instituteur français de régénérer les forces du pays par l'enseignement du civisme et l'exaltation des valeurs nationales » (Bardos 1977, p. 314). Antérieure aux lois Ferry, sa rédaction se situe dans la période d'incertitude dite du « recueillement » où la République s'interroge sur son avenir, c'est pourquoi il célèbre la patrie et les vertus du citoyen sans pour autant s'étendre sur les institutions républicaines et la question du gouvernement. Les personnages disent leur amour de la patrie : l'espoir de la revanche n'est cependant pas explicitement nommé. Le manuel se contente de parler de la Lorraine perdue en suscitant l'émotion du lecteur à travers l'adieu que formulent André et Julien après avoir passé la frontière. Il dénonce l'horreur de la guerre et évite toute allusion précise aux Prussiens et à leurs exactions. Les deux enfants, André et Julien, disent comment chaque « petite patrie », qu'ils traversent, conforte leur sentiment d'appartenance à la patrie indivisible, dont l'Alsace et la Lorraine occupées font toujours partie.

Après la défaite de 1870, se pose le problème de l'éducation civique. Le premier paragraphe sera remplacé dans les éditions suivantes par cette affirmation péremptoire : « La connaissance de la patrie est le fondement de toute véritable *instruction civique* ».

Paru en 1877 aux éditions Belin, ce manuel de lecture courante a diffusé pendant plus d'un siècle les caractères dominants de l'enseignement républicain : une morale laïque inspirée des solides valeurs bourgeoises que sont l'ordre, le sens du devoir, l'épargne, la

stricte soumission aux hiérarchies sociales « naturelles » et surtout le goût du travail consciencieux. La France que parcourent les deux personnages est celle que la République souhaite forger grâce à l'école laïque : l'unité nationale passe par la sacralisation de l'identité française.

« L'école laïque se souvient de l'enseignement de sa rivale, l'Église, et elle entend non seulement instruire mais édifier » (Bardos 1977, p. 320) comme l'annonce le sous-titre : « Devoir et Patrie ». Dans sa postface à l'édition de 1977, Jean-Pierre Bardos rapproche le manuel de *l'Odyssee*, d'une part, parce que le poème d'Homère était le livre de lecture et le manuel unique de l'écolier athénien, représentant « la somme de ce qu'un enfant grec devait savoir de la force des dieux et de l'ingéniosité des hommes » et d'autre part parce qu'il raconte un retour vers la patrie après les malheurs de la guerre, « un retour vers le foyer et la propriété » (Bardos 1977, p. 321). Au terme de leur périple, André et Julien retrouvent leur oncle, la ferme, les plaisirs de l'agriculture, le bonheur du repos et du labeur.

Dans sa préface, G. Bruno explique le dessein de son livre de lecture courante : transmettre « des connaissances morales et pratiques » mais également « la connaissance de la patrie » : « En groupant ainsi toutes les connaissances morales et pratiques autour de l'idée de la France, nous avons voulu présenter aux enfants la patrie sous ses traits les plus nobles, et la leur montrer grande par l'honneur, par le travail, par le respect religieux du devoir et de la justice ». Selon elle, la patrie demeure une abstraction pour un enfant et, pour frapper l'esprit du jeune lecteur, il faut la lui rendre « visible et vivante » : l'itinéraire des deux personnages lui permet de la lui faire « voir et toucher ».

Le voyage d'André et de Julien n'est pas une simple promenade, il a l'étoffe d'une quête multiple : celle d'une famille, d'un métier, d'une propriété, enfin celle de la citoyenneté française pour échapper à l'autorité allemande.

L'itinéraire d'André et de Julien permet d'inscrire l'inventaire des ressources et des techniques françaises. Par le biais du récit, il s'agit d'offrir aux jeunes écoliers un « tour du propriétaire » (Bardos 1977, p. 321). Le livre vante la richesse de chaque région, la beauté de leurs paysages et les hommes illustres qui y sont nés :

« [les écoliers] apprennent aussi, à propos des diverses provinces, les vies les plus intéressantes des grands hommes qu'elles ont vues naître : ainsi chaque invention faite par les hommes illustres, chaque progrès accompli grâce à eux devient pour l'enfant un exemple, une sorte de morale en action d'un nouveau genre, qui prend plus d'intérêt en se mêlant à la description des lieux mêmes où les grands hommes sont nés. » (Préface)

G. Bruno privilégie les portraits de figures héroïques qui ont lutté pour l'intégrité nationale au fil de l'Histoire de France : Vercingétorix, Duguesclin, Jeanne d'Arc, Daumesnil. Aussi illustres que soient les hommes célèbres qui ont fait la gloire de la France, ils incarnent avant tout le modèle de la vertu qui incombe à chaque citoyen. Ainsi G. Bruno célèbre chez Buffon autant son savoir que sa valeur morale, l'effort et le travail qu'il a dû fournir pour faire ses découvertes. Les personnages historiques constituent des exemples pour les futurs citoyens patriotes que les maîtres sont chargés de former mais aussi pour leurs parents. En effet, sachant que les journaux restent réservés à une minorité et que les livres de classe des enfants représentent généralement les seuls ouvrages que la majorité de la population qui est rurale lit, *Le Tour de la France* constitue donc un objet de propagande gouvernementale en ce début de la III^e République en cherchant à développer un esprit de revanche chez les Français.

André et Julien sont eux-mêmes des modèles à suivre. Le deuxième maître-mot dans le sous-titre du manuel, *devoir* apparaît dès la deuxième page dans la bouche de Julien qui affirme son courage: « Oh, je n'ai pas peur, André, dit Julien, nous faisons notre devoir ». Les qualités des personnages, le courage et le devoir, sont celles qui font les bons patriotes :

« En même temps ce récit place sous les yeux de l'enfant tous les devoirs en exemples car les jeunes héros que nous y avons mis en scène ne parcourent pas la France en simples promeneurs désintéressés : ils ont des devoirs sérieux à remplir et des risques à courir. » (Préface)

Selon Jean-Pierre Bardos, les enfants ne pouvaient s'identifier à André et à Julien qui, contrairement aux petites filles modèles de la Comtesse de Ségur n'agissent pas comme des enfants mais comme des hommes notamment à travers l'aîné André qui a déjà un métier. Les deux personnages incarnent la perfection dès les premiers chapitres en se montrant bons, sérieux, responsables et courageux, qualités qui ne les quitteront pas si bien qu'ils semblent avoir vécu leur périple moins comme un apprentissage que comme une confirmation.

Jean-Pierre Bardos parle d' « activité "nationalisante" » mais la conception de la patrie qui se dégage du manuel est particulière et « profondément républicaine » puisqu'elle se présente non pas comme la conséquence d'un processus historique ou comme le fruit d'une réalité éthique mais comme la somme des volontés et des vertus individuelles :

« l'unité nationale est conçue comme une somme, la France est la somme de ses provinces, de ses départements, de leurs chefs-lieux [...] ; la Patrie française sera la somme de tous ces braves gens, paysans, artisans, marchands [...], dans leur coin de terre, leur coin d'atelier, leur coin de boutique, la somme de leurs travaux, de leurs courages, de leurs devoirs. » (Bardos 1977, p. 322).

L'éditeur Eugène Belin considère que « la connaissance de la patrie est le fondement de toute véritable instruction civique ». Son choix est de montrer la patrie « sous ses traits les plus nobles » en misant sur les sentiments et les larmes que peuvent susciter les difficultés que rencontrent les deux orphelins.

Un épilogue décrit les deux héros six ans après, dans la ferme de la Grand'Lande. Le narrateur montre l'évolution des personnages qui ont grandi mais n'ont pas pour autant oublié leur « premier amour, la Patrie » et délivre un ultime message à ses lecteurs qui renvoie à la finalité donnée dans la préface (la connaissance de la patrie) :

« Il y a six ans, à pareille époque, André et Julien [...], s'agenouillant sur la terre de France qu'ils venaient d'atteindre, s'étaient écriés ensemble : "France aimée, nous sommes tes enfants, et nous voulons devenir dignes de toi !" Ils ont tenu parole. Les années ont passé, mais leur cœur n'a point changé ; ils ont grandi en s'appuyant l'un sur l'autre et en s'encourageant sans cesse à faire le bien : ils resteront toujours fidèles à ces deux grandes choses qu'ils ont appris si jeunes à aimer : Devoir et Patrie. » (G.Bruno, 1977, p. 308)

L'enseignement moral est présent à travers une maxime morale, comme celle inscrite au tableau noir de la classe, que chaque chapitre porte en exergue ; par exemple, chapitre XVIII : « Combien il est facile de se faire aimer de tous ceux qui nous entourent ! Il suffit pour cela d'un peu d'obligeance et de bonne volonté ».

1.1.4. *Le Tour de la France par deux enfants, après 1887*

Dix ans après sa première édition, en 1887, trois millions d'exemplaires ont été vendus et ce succès du siècle pour la littérature scolaire se poursuit avec un tirage moyen de deux cent mille volumes chaque année, jusqu'en 1901 où furent atteints les six millions d'exemplaires ; puis, après un ralentissement dans l'entre-deux guerre, une réédition en 1974 puis celle du centenaire, permettent d'atteindre les dix millions d'exemplaires en 2004. Une adaptation cinématographique réalisée en 1923 puis un feuilleton télévisé de Claude Santelli diffusé en 1958 témoignent de son succès.

Les différentes rééditions du roman scolaire s'adaptent à la politique et prennent en compte les nouvelles découvertes. Ainsi, à partir de 1881, la laïcisation entraîne la suppression des prières et expressions chrétiennes (« Mon Dieu » est remplacé par « Hélas ») ainsi que du personnage du Père Étienne qui devient sabotier. Dans une réédition qualifiée de « révisée » sur la couverture de 1906, le manuel prend en compte la Loi de séparation de l'Église et de l'État en rejetant de nouvelles allusions religieuses ; l'édition originale demeure

cependant disponible. La visite de Notre-Dame de Paris au cours de laquelle Julien souhaite y entrer et y prier Dieu « pour la grandeur de la France » disparaît ainsi que certains hommes d'Église célèbres comme Bossuet, Fénelon, saint Bernard et saint-Vincent-de-Paul, Jeanne d'Arc ne disparaît cependant pas. Toute référence à Dieu y est supprimée, certains dialogues qui faisaient allusion à la religion sont ainsi réécrits comme la déclaration d'un marin: « Dieu merci, de tels accidents sont rares » (p. 187) qui devient « heureusement, de tels accidents sont rares ». En 1930, la version est modernisée par l'ajout d'inventions scientifiques telles que le tramway, le sous-marin, la photographie, les vaccins.

Le succès éditorial sans précédent du roman scolaire de G. Bruno connaîtra des retombées en France et à l'étranger.

En France, en 1912, l'éditeur Albin Michel incite Henri de La Vaux et Arnould Galopin d'adapter pour la classe leur *Tour du monde en aéroplane* qui était d'abord paru en feuilleton.

À l'étranger, considéré comme un modèle, sa lecture inspira Selma Lagerlöf, une institutrice suédoise, à écrire *Le merveilleux voyage de Nils Holgerson à travers la Suède* (1907), qui se distingue de son modèle en choisissant de privilégier une vision écologique et mythologique de la géographie du pays natal de Nils en introduisant des animaux sauvages et des créatures merveilleuses.

« Livre de lecture courante », *Le Tour de la France par deux enfants* suit *Francinet* paru en 1867 et précède *Les Enfants de Marcel* en 1887. Il est devenu la référence incontestée des livres de lectures « instructives » qui lui succéderont.

Les enfants français apprennent ainsi que le livre de Selma Lagerlöf est tout comme *Le Tour de la France par deux enfants* un livre de classe chargé d'enseigner les paysages nationaux aux élèves suédois :

« À mes jeunes lecteurs français. [...]

En dépit de ses jolies illustrations, c'est un livre que les écoliers et écolières de Suède doivent lire, et qui prétend leur enseigner les paysages de leur pays et comment ses habitants, gens et animaux, y trouvent leur subsistance. Ceci dit, je dois peut-être prévoir que vous vous détournerez avec dégoût de ce livre d'enseignement qui a les apparences d'un conte. [...]

En sorte que si d'aventure vous vous risquez malgré tout à lire ce livre, vous direz peut-être comme bien des enfants suédois :

"*Le Voyage de Nils Holgerson* a beau prétendre être un livre de classe, au fond ce n'est qu'un conte ! "» (Selma Lagerlöf, Préface au *Merveilleux voyage de Nils Holgerson à travers la Suède*, Paris, Delagrave, 1923 dans Gourévitch 1998, p. 233).

Avec ses commentaires d'éducation civique et patriotique, l'œuvre de G. Bruno se veut avant tout un roman de formation : la finalité instructive semble secondaire contrairement aux autres livres scolaires, de géographie, et de science. Avec *Le Tour de la France par deux enfants*, l'initiation littéraire est conçue avant tout comme une initiation aux valeurs morales qui fondent l'école publique devenue laïque et comme un moyen d'instruire.

À la veille de la Première Guerre Mondiale, le livre de lecture instructive est critiqué pour ses contenus et sur sa méthodologie qui donne à la séance de lecture le prétexte de transmettre tous les apprentissages. L'apprentissage des savoirs scientifiques se détache peu à peu des savoirs du monde que les maîtres apprennent à enseigner autrement, avec d'autres instruments.

1.1.5. L'influence du *Tour de la France par deux enfants* au Québec

Influencés par le succès du *Tour de la France par deux enfants*, des auteurs-éducateurs québécois vont développer le genre du voyage d'apprentissage en créant des ouvrages qui serviront leurs intentions nationalistes, car « qui connaît parfaitement la géographie, l'histoire de son Pays, l'aime davantage, le sert avec une plus grande ardeur, avec une véritable passion »²¹.

Le récit de voyage utilisé à des fins didactiques pour la jeunesse apparaît au Québec en même temps que le premier livre pour la jeunesse, *Les Aventures de Perrine et de Charlot*.

Dans le premier numéro de *L'Oiseau bleu* de janvier 1921, sous le pseudonyme de Philéas Lachance, Émile Miller publie en feuilleton jusqu'à mai 1922, *Mon voyage autour du monde* qui sera ensuite édité dans la Bibliothèque d'Action française, en 1923. Françoise Lepage le présente comme le « premier documentaire québécois » (Lepage 2000, p. 344) dans lequel l'auteur raconte le voyage qu'il aurait entrepris à l'âge de douze ans avec son père, chargé de mission par le gouvernement de la Province. En 1926, É. Lépine, un enseignant publie *Mon premier tour de France* puis les frères Maristes publient un livre de lecture intitulé *Le tour du Canada* qu'ils présentent, dans leur avant-propos, comme un « travail didactique sous une livrée romanesque » (cité dans Pouliot 2005b, p.241).

²¹ DELAGE Cyrille F. Préface. Claude MELANÇON. *Par terre et par eaux*. Québec : Le Soleil, 1928. (cité dans LEPAGE 2000, p. 345)

En s'inspirant des écrivains français, les romanciers québécois utilisent la méthode dite des « instructions indirectes » (Pouliot 2005b, p. 241) qui permet aux enfants de s'instruire en s'amusant grâce à des lectures appropriées à leur âge. En 1927, le périodique, *La Ruche écolière*, publie ainsi en feuilleton le roman de Claude Melançon, *Par terre et par eaux*. Le roman se présente comme une leçon de choses romancée. Les personnages, Jacques et Jeannine, traversent la province de Québec et découvrent sa géographie, sa flore, sa faune, la vie des marins, des pêcheurs, des coureurs de bois, des forestiers et des Algonquins. Dans la préface de l'ouvrage de Claude Melançon, Cyrille Delage parle des « honnêtes subterfuges » auxquels l'auteur a eu recours comme le « déguisement d'un manuel sous la forme d'œuvre littéraire ». En effet, si l'auteur commence son récit de voyage de façon assez didactique, par la visite historique de Montréal, il le poursuit comme un roman d'aventures « avec tous les ingrédients du genre : naufrage, enlèvement d'enfants par de méchants bandits, évasion, fuite et errance dans une nature hostile, Indien évidemment rompu aux techniques de survie en forêt et sauveur des enfants, etc. » (Lepage 2000, p. 346).

Souhaitant réaliser une version québécoise du roman scolaire de G. Bruno, madame E. Bertil signe un roman d'éducation, *Le Tour du Québec par deux enfants*, en 1986, paru dans le numéro 163 de la revue *Liberté*. Le roman raconte l'histoire de deux orphelins franco-manitobains qui, en parcourant les différentes régions du Québec, découvrent ses villes, ses quartiers, son histoire, ses pratiques culturelles et socio-politiques. Sophie et Julien sont confrontés aux mutations sociales qu'a connu le Québec depuis les années 1960. Suzanne Pouliot explique que « tout est prétexte à leçon pour introduire des bribes d'histoire sociale, linguistique ou économique », elle cite notamment un passage de la page 24 : « [lorsqu'ils] ramassèrent leur sac de toile, [ils] firent leurs ablutions dans les eaux du canal Rideau creusé sous les ordres du lieutenant-colonel John By en 1830, alors que la ville se nommait Blytown et qu'elle était plus fréquentée par les bûcherons que par les sous-ministres » (Pouliot 2005b, p. 242). Les nombreuses références à l'histoire des francophones au Canada, depuis leur arrivée en Nouvelle-France, permettent d'éclairer et d'explicitier l'époque contemporaine et insistent sur la dimension nationaliste du voyage.

Le roman d'instruction représente parfois l'unique livre de fiction lu intégralement. Nous allons à présent étudier un nouveau modèle de livre de lecture courante, « le modèle éducatif du récit moralisant » (Chartier, Hébrard 2000).

1.2. Un nouveau livre de lecture courante, le récit moralisant

Cette forme nouvelle de livre de lecture courante se distingue du genre précédent, le roman instructif en perdant les pages les plus didactiques. Il conserve cependant la morale et la vie quotidienne de l'écolier : « Pour illustrer des leçons de morale, une trame romanesque ou des récits de fiction ne sont plus un obstacle mais une aide, car l'identification à des héros toujours positifs rend l'apologue plus efficace » (Chartier, Hébrard 2000, p. 341).

Il a pour objectif de faire entrer les enfants dans l'écrit par le récit, de lui offrir des modèles d'identification, d'élargir l'expérience de chaque lecteur par l'expérience fictive issue des histoires. On se trouve dans la tradition du roman de formation avec une trame commune : un événement survient dans la vie d'un enfant qui pose problème et provoque une prise de conscience par laquelle l'enfant est changé. Albert David-Sauvageot, l'auteur de *Monsieur Prévost. Récit tiré de la vie réelle* (1894), édité chez Armand Colin, dévoile dans l'Avertissement la finalité moralisatrice de son livre de lecture courante : « Et moi, mes chers enfants, j'ai rassemblé dans mon récit tout ce que j'ai pu trouver de meilleur pour vous instruire, pour vous toucher, pour contribuer à votre éducation morale. Intéressez-vous donc non seulement aux aventures de mes héros, mais aussi à leurs efforts pour bien faire ; puissent-ils garder une place dans votre souvenir, et rester pour vous des amis et des guides. » (cité dans Chartier, Hébrard 2000, p. 342). Certes, l'objectif instructif demeure mais il apparaît dans les notes, la signification de certains mots renvoie à un lexique placé à la fin du volume et les « leçons de choses et biographies » sont réduites à une explication au bas des pages ou au-dessous des gravures qui, comme les cartes géographiques, doivent faciliter la compréhension du texte.

En tant que roman de formation, le roman scolaire connaît un certain succès éditorial, certes, il est lu dans la classe et à la maison mais il devient rarement le livre de lecture pour le travail de tous les jours.

Dans les années 1900, le modèle de lecture pour s'instruire perd de son hégémonie car d'autres manuels, spécialistes en sciences, en géographie, en histoire poussent à exclure de la leçon de lecture les textes à visée instructive et les modalités de lecture fonctionnelles comme la lecture pour se documenter, apprendre et s'informer.

1.3. 1918-1939, une nouvelle génération de romans scolaires pour donner le goût de lire

Dans les années 1920, on s'interroge sur la manière de faire de la lecture un plaisir et de favoriser la rencontre du livre et de l'enfant à l'école, reconnue comme le berceau où le livre doit trouver sa place.

C'est dans cette perspective que des romans scolaires sont écrits. En accompagnant l'enfant durant une année scolaire, la fonction qu'on leur assigne est de lui donner le goût de lire et de l'introduire à la lecture d'une œuvre complète en lui offrant l'expérience d'une lecture suivie jusqu'à son terme avec l'aide constante du maître qui organise les étapes de la lecture : « tout se passe comme si cette lecture accompagnée était une étape quasi obligée de l'entrée en littérature enfantine » (Chartier, Hébrard 2000, p. 366). Le maître organise les différentes étapes de la pratique collective de la lecture suivie : un élève lit à voix haute le passage que les autres élèves lisent silencieusement. Contrairement aux lectures de morceaux choisis dont chacune efface la précédente, le passage d'un chapitre à l'autre d'un roman scolaire nécessite que les élèves aient compris et mémorisé les épisodes précédents pour suivre la suite.

Contrairement aux manuels de lecture qui proposent des morceaux choisis, les œuvres de littérature pour la jeunesse offrent aux élèves de lire une œuvre intégrale sans être interrompus par des questions de vocabulaire et de grammaire. Les romans scolaires ont pour objectif d'introduire les enfants à la lecture d'une œuvre complète.

1.3.1. Des adaptations écrites par des inspecteurs ou des écrivains

Les contraintes de la lecture collective et les progressions en français empêchent de puiser directement dans les ressources de la bibliothèque scolaire. Les maisons d'édition fabriquent des ouvrages qui serviront de livres de lecture dans les écoles primaires en adaptant des romans célèbres comme *Capi et sa troupe*, extrait de *Sans famille*, roman trop long pour être lu en classe. La version scolaire du roman d'Hector Malot sera rééditée seize fois en 1930. De même, *Jean-Christophe* de Romain Rolland sera adapté par Mme Hélier-Malaurie avec son autorisation.

Pour les œuvres originales, les auteurs sont des représentants de l'institution scolaire comme Kléber Seguin, inspecteur qui a écrit *l'Histoire de trois enfants* (1927) ou des

écrivains à qui une maison d'édition scolaire commande un livre auquel un pédagogue de métier ajoutera l'appareil pédagogique et reverra éventuellement le découpage : Pérochon, Abder Halden, Baruc, René Bazin, Maurice Genevoix et surtout Charles Vildrac.

1.3.2. Milot, un nouveau héros : espiègle, insouciant et turbulent

Les enfants des manuels se distinguent des héros de romans scolaires, de la génération précédente, qui avaient les mêmes qualités et les mêmes défauts que les adultes qu'ils rencontraient et dont ils dépendaient. Les jeunes héros gagnent en autonomie, ils subviennent à leurs besoins, décident pour eux-mêmes. En 1930, la figure de l'enfant espiègle, insouciant, rieur, farceur et turbulent apparaît. Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard évoquent un « attendrissement devant "l'âge enfantin" dont il faut préserver la fraîcheur et le naturel » au lendemain de la Première Guerre Mondiale (Chartier, Hébrard 2000, p. 364).

Charles Vildrac écrit en 1933 *Milot, vers le travail* et Maurice Genevoix publie *Les Compagnons de l'Aubépin* en 1938. Centrées sur un enfant, ces œuvres jouent sur l'attachement du lecteur pour le personnage et se situent dans la lignée des romans de formation.

Charles Vildrac rédige ainsi deux romans scolaires pour Sudel, la maison d'édition du Syndicat national des instituteurs : *Milot* et *Bridinette*, l'histoire d'une petite Parisienne « pâlotte et lasse » qui quitte la grande ville pour « la campagne claire ».

Le personnage de *Milot* « part de l'école et va vers le travail », en découvrant des occupations et métiers différents qui sont narrés en quatre-vingt chapitres avant de devenir imprimeur. En essayant des essais et des erreurs, il est amené à s'interroger sur le rapport entre le métier et la vocation, entre ses aptitudes et les besoins de la société.

L'Avant-propos insiste sur la qualité littéraire ce qui le distingue du roman d'instruction tel que *Le Tour de la France par deux enfants* en ayant pour objectif principal de donner le goût de lire aux enfants et non de les instruire :

« Il ne s'agit pas ici de promener le jeune d'Émile Cottinot, fils d'un marin dieppois, à travers la géographie, l'histoire et les "notions qu'on ne saurait ignorer". Ce livre est beaucoup moins ambitieux. Son dessein est, avant tout, de susciter le goût de la lecture. L'enfant aimera le héros et, par le rayonnement de la sympathie, il arrivera à comprendre son histoire véridique [...], et à la relire. [...] L'élève, accompagnant Milot dans son initiation à la vie du travail, observera cette série de tableaux où, avec une extrême sincérité, est peinte l'âme multiple du peuple laborieux. » (Charles Vildrac, Avant-propos à *Vers le travail, Milot*, Sudel, 1933 dans Gourévitch 1998, p 239).

Ces trois romans scolaires seront interdits sous l'Occupation.

1.4. Le roman scolaire après la Seconde Guerre mondiale

Pendant l'entre-deux-guerres, des débats pédagogiques s'affrontent : inspecteurs et éditeurs plaident pour que se renouvellent les supports de lecture, par exemple grâce à la vogue passagère du roman scolaire.

Le livre de lecture, comme l'ensemble des manuels, ne doit pas seulement être utilisé dans l'espace de la classe, il doit également intervenir dans le contexte familial, Louis Hachette parle de « transmission » au sein de la fratrie, les livres de classe peuvent ainsi constituer l'unique bibliothèque de certaines familles :

« Les livres de classe, dont le nombre est si restreint dans les écoles primaires des campagnes, ne sont pas utiles seulement pendant la tenue de l'école. Les enfants laborieux s'y attachent comme à une propriété ; ils les étudient encore dans les loisirs de la veillée, ils y inscrivent des notes et des éclaircissements ; ils les conservent comme un précieux souvenir quand ils ont fait leur première communion ; et très souvent le catéchisme, la grammaire française, l'arithmétique élémentaire, le livre de lecture courante deviennent un meuble de famille qui passe du fils aîné à ses jeunes frères. Cette transmission si agréable pour celui qui donne, si utile pour celui qui reçoit, ne se ferait plus si les livres de classe ne sortaient jamais de l'enceinte de l'école. » Louis Hachette, *Mémoire sur les bibliothèques scolaires prescrites par arrêté de son Excellence le ministre de l'Instruction publique en date du 1^{er} juin 1862*, chez tous les libraires de Paris et des départements, octobre 1862 (Gourévitch 1998, p. 164).

Aux alentours des années 1930, outre le recueil de morceaux choisis signés de grands auteurs qui « fait de la lecture le pivot des activités de "français" et définit une pratique du lire scolaire compatible avec les exercices qui conduisent à la production écrite (exigeant correction orthographique, grammaticale et syntaxique, richesse et précision lexicales, mémoires des modèles textuels et organisation des idées) » (Chartier, Hébrard 2000, p. 382) ; le roman scolaire est conçu comme moyen d'accès à la lecture de textes longs. Il a pour objectif de donner le goût de lire. Les romans scolaires seront cependant peu à peu réservés au moment de la lecture libre, entre deux activités ou à la lecture en bibliothèque ou à la lecture chez soi, ce qui permet au premier modèle de triompher vers 1950.

Dans les années 1960, la télévision apparaît comme la rivale du livre unique de français de l'école primaire qui a remplacé le « roman scolaire » commandé par les instituteurs dans les années 1930 et avait survécu jusque dans les années 1950. L'érosion du prestige du roman scolaire s'est effectuée d'abord sous l'influence du cinéma et du roman scout (ayant remporté un grand succès dans les années 1930 jusqu'à 1950) qui reposait sur

l'offre de dépaysement de la lecture de plaisir. Né en 1913, le roman scout connaît son heure de gloire avec les collections « Feu de Camp » aux éditions de Gigord et « Signe de Piste » aux éditions Alsatia où paraît le premier volume du cycle du Prince Éric de Serge Dalens, *Le Bracelet de Vermeil*. Le roman scout restera très vivace après la Seconde Guerre mondiale mais connaît un déclin rapide dans les années 1960.

L'objectif de la lecture suivie en classe est devenu celui de susciter le goût de lire. Après la Libération, le roman scolaire est toujours utilisé grâce aux rééditions et également à des nouveautés. En 1960, Paul-Jacques Bonzon un auteur reconnu pour la jeunesse écrit *La Roulotte du bonheur* pour les éditions Delagrave. Dans la préface, l'inspecteur d'Académie distingue « le livre de lecture », appellation qu'il donne à l'ouvrage de Paul-Jacques Bonzon, du « livre de bibliothèque ». Le premier « doit être lu mot par mot, phrase par phrase » tandis que le second qui privilégie l'intrigue et l'action suscite un tel intérêt chez l'enfant que celui-ci « ne pense qu'à dévorer les pages pour savoir "ce qui va se passer" ». Le principal objectif du roman scolaire est devenu l'apprentissage de la lecture et non plus la transmission du goût de lire comme c'était le cas pour les romans scolaires de l'entre-deux guerres. À partir des années 1960, le plaisir de lire pour se divertir, s'évader est confié au livre de bibliothèque que chacun lit silencieusement, pour soi et à sa vitesse :

« On est donc passé insensiblement d'un projet très pédagogique de lecture courante, pour lequel sont requis des supports aisés et attrayants, à une exigence accrue de qualité littéraire allant jusqu'à confronter les enfants, même très jeunes, avec des œuvres fortes et stylistiquement irréprochables. » (Chartier, Hébrard 2000, p. 369)

Après nous être intéressée au livre dans la classe, à travers le livre de lecture courante, nous allons évoquer un autre lieu scolaire, celui de la bibliothèque.

2. LE LIVRE DANS LA BIBLIOTHÈQUE SCOLAIRE

Nous observerons le développement de la bibliothèque scolaire, à l'école puis dans l'enseignement secondaire français. Nous n'aborderons pas le contexte québécois car nous n'avons récolté que très peu de données sur les bibliothèques scolaires. Un numéro de la revue *Québec français*²² nous a permis d'en savoir plus sur la crise actuelle dont sont victimes

²² *Québec français* n° 136, hiver 2005.

les établissements. Les articles évoquent « des bibliothèques scolaires mal en point », « la bibliothèque scolaire à la dérive ».

Concernant la France, jusqu'à la Révolution, le public a rarement accès aux bibliothèques qui sont la propriété privée de personnes ou d'institutions. C'est en 1790 que se propage l'idée de mettre « à la disposition de la nation », des collections de livres confisquées à l'Église, aux émigrés et aux condamnés (décrets des 23 et 28 octobre 1790). « La lecture publique est née de l'école, lui empruntant sa sévérité, sa réglementation et sa surveillance avant de s'affranchir et de lui envoyer en retour ses propres valeurs. » (Marcoïn 1993, p. 7)

L'institutionnalisation des lieux de lectures, bibliothèques scolaires et publiques, s'inscrit dans une optique de démocratisation des apprentissages culturels, l'objectif est double : éveiller l'enfant au plaisir du texte et à la recherche de documentation et d'information.

Concernant la lecture de la littérature pour la jeunesse, deux modèles de bibliothèques prévalent : celui des bibliothèques scolaires et celui des bibliothèques pour enfants. Dans cette partie, nous avons choisi de limiter notre recherche au contexte scolaire. Nous n'aborderons donc pas les bibliothèques pour la jeunesse.

En France, la création d'une bibliothèque dans chaque école primaire a été rendue obligatoire à partir de 1862. Ayant pour but de mener à bien l'alphabétisation de la population, l'État cherche à proposer une offre de lecture, centrée sur le livre, aux habitants des campagnes, lieu où elle n'existe pas, si ce n'est sous la forme traditionnelle du colportage dont les gouvernements se méfient car ils ne peuvent la contrôler. À partir de 1862, l'instituteur qui enseigne en zone rurale se voit donc confier un nouveau rôle celui de responsable de la bibliothèque publique qu'il installe dans la salle de classe à l'intention des adultes du village ou du hameau. Ainsi, la bibliothèque s'adresse à la population alphabétisée qui, au sortir de l'école, n'a plus l'occasion de pratiquer la lecture de livres. Ce système fonctionnera une vingtaine d'années.

Il faut attendre 1958 pour que les établissements de l'enseignement secondaire soient dotés d'un Service de Documentation et d'Information ; cependant, jusqu'en 1974, les bibliothèques scolaires ne bénéficient pas d'une reconnaissance institutionnelle. Depuis leur création, elles sont restées des espaces marginaux, existant grâce aux enseignants, aux responsables d'établissements et aux associations comme les coopératives scolaires.

Si Francis Marcoïn affirme que « la bibliothèque est fille de l'école » (Marcoïn 1993, p. 8), c'est que dans ses débuts, la lecture publique est marquée par le même modèle que celui

de l'école, gouverné par le souci de la lecture utile et la méfiance à l'égard des excès de la fiction.

Pour Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, la bibliothèque, scolaire ou non, est un dispositif du contrôle des lectures populaires : « toujours contrôle de ceux qui ne savent pas encore bien lire ni bien choisir leurs livres, de ceux qu'on ne saurait sans danger laisser seuls braconner leurs lectures dans l'univers indéfiniment expansé de l'imprimé. » (Chartier, Hébrard 2000, p. 102)

2.1. L'armoire-bibliothèque

En 1833, Guizot avait déclaré que pour instruire, il fallait du matériel tel que des tableaux noirs, des tables, des plumes, du papier et aussi des livres.

Au cours du XIX^e siècle, une série de lois et d'initiatives tente d'instituer la relation de l'école primaire au livre. À l'alphabétisation et à l'acculturation scolaire qui avaient été l'objet des lois Guizot (1833), succède l'incitation de la lecture, nouvelle initiative de l'État.

De 1833 à 1848, le gouvernement distribue plus d'un million de volumes aux écoles primaires mais en 1850, on ne retrouve aucune trace de ces dons car rien n'avait été créé pour leur conservation dans les écoles.

Devant cette perte, le pouvoir impérial encourage la création de bibliothèques au temps du ministre Rouland. Gustave Rouland adresse une circulaire aux préfets le 31 mai 1860 qui réclame que tout projet de construction d'école s'accompagne de la création d'une armoire-bibliothèque. Il souhaite, à terme, en imposer dans chacune des trente-six mille communes du territoire national. Grâce à lui, l'armoire-bibliothèque devient une institution. L'arrêté du 1^{er} juin 1862 décrète la création d'une bibliothèque dans chaque école de garçons et offre un code des bibliothèques scolaires, liées à l'existence de cette armoire-bibliothèque placée dans la salle de cours. La surveillance de la bibliothèque scolaire (article 1) est confiée à l'instituteur (article 2). La bibliothèque scolaire a pour fonction de sauvegarder les manuels scolaires et particulièrement ceux que l'école pourra prêter aux élèves nécessiteux, dispensés de payer la contribution scolaire. Elle doit également être utilisée pour le prêt de livres. On y range ainsi des livres destinés à être prêtés aux écoliers et à leurs parents, l'objectif étant de « doter les populations laborieuses d'un fonds d'ouvrages intéressants et utiles » (cité par Chartier 2002, p. 32), d'encadrer les lectures des campagnes et de combattre la séduction de la littérature de colportage. L'armoire-bibliothèque est d'emblée pensée comme le centre d'une

institution de lecture destinée prioritairement aux populations peu ou pas familières de l'imprimé. Les armoires-bibliothèques doivent pourvoir à fournir aux enfants indigents des livres scolaires convenables. Elles doivent également mettre à la disposition des élèves ayant quitté l'école et des adultes, les bons livres qui compléteront leur formation scolaire en leur apportant des informations utiles dans les domaines qui les concernent, par exemple sur de nouvelles techniques agricoles, tout en maintenant leur alphabétisation. L'article 5 prévoit en effet que les ouvrages « pourront être prêtés aux familles ». Il s'agit donc de susciter la lecture chez les adultes comme en témoigne de manière explicite la circulaire aux préfets du 24 juin 1862 :

« Ce sera pour [les familles], dans les longues veillées d'hiver, un excellent moyen d'échapper aux dangers de l'oisiveté, et l'expérience a prouvé que, dans les campagnes surtout, la lecture à haute voix, faite le soir au sein de la famille, a des attrait tout-puissants [...] »

Il s'agit ainsi de créer un nouveau public de lecteurs, ceux qui doivent tout apprendre, apprendre à lire et apprendre des livres.

Alors que les bibliothèques municipales des petites villes demeurent des bibliothèques savantes constituées à partir des anciens fonds du clergé, bien que dressées dans une salle de classe, les armoires-bibliothèques représentent la première forme de lecture publique qui servira de prolongement aux cours pour adultes. Pendant longtemps, elles demeureront les seuls distributeurs de livres pour les habitants des plus petits villages français :

« Ainsi, aux yeux des républicains qui en héritent, comme pour le Second Empire libéral qui en avait pris l'initiative, les bibliothèques scolaires sont bien des bastions avancés de la laïcisation par le livre autant que des dispositifs d'éducation et de moralisation du peuple. » (Chartier, Hébrard 2000, p. 110).

Par le biais de l'école, on fournissait aux habitants de campagnes, des livres dont la qualité avait été approuvée par les prescripteurs qui se distinguaient nettement des vieux romans de chevalerie de la Bibliothèque bleue ou des feuilletons de presse à un sou. Pendant un siècle, ce « dispositif du contrôle des lectures populaires » (*Ibid.*, p. 102) ne cessera d'être critiqué par les bibliothécaires professionnels.

Dans le premier bilan sur les bibliothèques scolaires destiné au ministre Bardoux en 1877, le baron de Watteville, directeur des sciences et des lettres au ministère et président de la commission des bibliothèques scolaires, rappelle les objectifs des textes officiels :

« Souvent, incapable lui-même de lire, le paysan était heureux de voir son fils, au retour de l'école, apporter un livre qui remplissait les longues veillées d'hiver ; il écoutait, fier d'apprendre, de comprendre par son enfant ce que jusque-là il avait ignoré. » (Baron de Watteville (1879), *Rapport sur*

les bibliothèques scolaires (1866-1877), Paris : imprimerie nationale, p. 21, cité dans Hébrard, Chartier 2000, p. 108).

Il met en évidence le manque de fonds, le vieillissement des collections, le désintérêt des communes lorsque les aides financières de l'État se font plus rares. En douze ans, plus de huit millions de volumes ont été prêtés par les bibliothèques scolaires engendrant ainsi un nouveau public de lecteurs.

Selon le baron de Watteville, le roman est le premier choix des usagers des bibliothèques qui, s'intéressent par la suite à des lectures « utiles » (des voyages, des biographies puis des ouvrages d'histoire) : « Les romans sont les amorces et les hameçons avec lesquels on attire et l'on prend les lecteurs. » (*Ibid.*, p. 55 cité dans Hébrard, Chartier 2000, p. 109). Il inscrit ces institutions qui sont uniques en Europe dans la perspective « de l'éducation et de la moralisation du peuple » (*Ibid.*, p. 61 cité dans Hébrard, Chartier 2000, p. 109).

Par le biais du livre et de l'écolier qui en assurait la lecture, le ministre Rouland voulait pénétrer l'école jusque dans le foyer familial. Or, la logique de l'institution semble en opposition avec celle de Rouland puisqu'en 1867, il s'agit de ramener les adolescents et les jeunes adultes vers l'école, au moment de la veillée.

L'idée des veillées studieuses est au cœur des finalités des bibliothèques scolaires. C'est à l'enfant que revient le rôle d'y faire l'éducation morale et intellectuelle des adultes en lisant à haute voix les livres prêtés par l'instituteur :

« Dans les longues soirées d'hiver, le petit propriétaire et l'ouvrier agricole peuvent recevoir aux cours d'adultes des notions d'histoire naturelle, de chimie agricole, de géométrie élémentaire, qui trouvent leur application immédiate dans la fabrication de l'emploi des engrais ».

Dans une circulaire aux recteurs du 8 octobre 1867, le ministre explique que les livres que l'on prête aux adultes peuvent également servir au sein de la classe :

« Le complément nécessaire d'un cours d'adulte est une collection de bons livres propres à entretenir les sentiments généreux, à répandre les notions utiles, à faire aimer le travail. Ces livres ne seront pas là seulement pour être mis à la disposition de l'adulte aux jours de loisir ; dans les classes du soir, une lecture bien choisie couperait agréablement les exercices, et, tout en reposant l'élève, fournirait une occasion de lui apprendre beaucoup de choses utiles pour les réflexions et les commentaires qui, naturellement, accompagneraient la lecture du maître. »

Contrairement à Rouland qui cherchait à moraliser les loisirs, le ministre Victor Duruy veut que les bibliothèques servent aux jeunes adultes dans le cadre même de la salle de classe. Le ministre recommande de modifier le choix des livres destinés à ces nouveaux lecteurs en écartant les livres divertissants. La volonté d'instruire les jeunes adultes ne fait aucun doute

puisque les livres doivent dorénavant être « bien appropriés à leurs besoins moraux et professionnels.

2.2. Les œuvres

Les inspecteurs d'académie ont pour charge d'examiner en détail le contenu de chaque bibliothèque. « Les ouvrages de pure imagination » tels que les romans doivent être particulièrement examinés et doivent être admis uniquement si les inspecteurs reconnaissent « que les populations auront quelque chose à gagner à leur lecture ; ce ne sera pas une vaine satisfaction de curiosité qu'ils devront y trouver, mais de bons et salutaires exemples. ». De même, les livres d'histoire doivent être choisis avec soin et

« MM. les inspecteurs ne devront accorder leur autorisation que lorsqu'il s'agira d'ouvrages destinés à donner aux lecteurs des idées vraies et sages. [...] Les livres qu'on devra placer dans les bibliothèques scolaires devront donc avant tout être empreints d'un véritable sentiment national et d'une grande impartialité ; » (extraits de l'Instruction aux recteurs du 24 juin 1862).

Comme le souligne l'inspecteur de Meurthe et Moselle, les finalités de l'Instruction publique sont atteintes : « Le goût des saines lectures se développe dans les plus humbles foyers, la veillée devient une école de moralité, l'instruction pénètre dans la famille, grâce aux bibliothèques scolaires. Les livres ont plus d'une fois manqué aux lecteurs. »

Les bibliothèques scolaires disposent de types de fonds : des œuvres de fiction et des ouvrages techniques. Elles ont donc pour finalité d'instruire et de distraire par le biais de deux formes de corpus.

Les ouvrages de fiction sélectionnés pour la bibliothèque doivent avoir un contenu utile pas uniquement pour les enfants mais aussi pour les familles. Le ministre Rouland évoque comme contenu utile, les ouvrages qui transmettent des valeurs patriotiques :

« Sans proscrire impérieusement les ouvrages de pure imagination, ils (les inspecteurs d'Académie) ne les laisseront entrer dans les bibliothèques scolaires qu'autant qu'ils reconnaîtront que les populations auront quelque chose à gagner à leur lecture. Ce ne sera pas une vaine satisfaction de curiosité qu'ils devront y trouver mais de bons et salutaires exemples. [...] Les livres qu'on devra placer dans les bibliothèques scolaires devront donc avant tout être empreints d'un véritable sentiment national et d'une grande impartialité ; » (Rouland, « Instruction aux recteurs » du 24 juin 1862 cité dans Gourévitch 1998, p. 163).

Jean Hébrard cite, dans leur intégralité, deux listes de livres caractéristiques de « la première phase des bibliothèques scolaires » qu'un futur député, Ernest Dumas, a dressées. Passant de commune en commune au cours de sa campagne électorale en 1868, il a obtenu des municipalités du Gard qu'elles votent le crédit correspondant : soit 25 francs pour la liste A ou 50 francs pour la liste B. (cité par Jean Hébrard 1989, p. 562-563). Les livres d'histoire dominent la liste : *Abrégé de l'histoire de France*, *Histoire de Saint-Louis* de Joinville, *Vie des hommes illustres* de Plutarque ainsi que des ouvrages instructifs destinés à un apprentissage professionnel : *Petite Leçon de chimie agricole*, *Éclairage au gaz*, *Petit cours de chimie appliquée à l'agriculture*, *Manuel élémentaire et classique d'agriculture*, *Arithmétique agricole*. La littérature n'est cependant pas exclue : *Don Quichotte* de Cervantès, *Paul et Virginie* de Bernardin de Saint-Pierre, *Voyages de Gulliver*, *Robinson Crusoë*, *Contes de Noël* de Dickens, *La Case de l'oncle Tom* de Beecher-Stowe et de Corneille, Molière et Racine, le *Théâtre choisi*.

Aux côtés de tragédies classiques, ce sont les meilleurs tirages de la littérature pour la jeunesse que l'on trouve parmi les œuvres de fiction. La présence du *Don Quichotte* dans les deux listes propose un exemple des dangers de la lecture romanesque qui peut conduire aux pires extrémités.

La commission ministérielle va chercher à dresser une liste de livres que les futurs instituteurs, les normaliens, pourront aimer et faire lire à leur élèves. Le corpus qui sera recommandé officiellement doit être moralement et idéologiquement irréprochable et capable de procurer le plaisir qui fait aimer la lecture. On cherche ainsi des ouvrages dont le style et l'intrigue sont susceptibles d'intéresser et de plaire aux nouveaux lecteurs. La littérature pour la jeunesse proposée pour les lectures libres est composée d'auteurs français du XIX^e siècle dont la plupart n'ont pas écrit intentionnellement pour la jeunesse (About, Daudet, Gautier, Malot, Mérimée, Sand, Verne) mais aussi d'écrivains étrangers qui ont déjà acquis une reconnaissance universelle : De Foe, Dickens, Cooper, Gorki, London, Manzoni, Stevenson, Tourgueniev. Par son caractère international, cette liste se distingue de celle des lectures obligées qui privilégient les œuvres nationales de langue française. Pour aider les maîtres à suivre l'actualité éditoriale, Jules Steeg crée en 1894 une revue *La Lecture en classe* qui présente des livres de qualité, à la portée des élèves.

En mars 1850, une loi confie au Conseil impérial de l'Instruction publique la charge de dresser la liste des livres prescrits, c'est-à-dire les livres qui doivent être introduits dans les écoles publiques, et des livres proscrits car ils sont jugés comme contraires à la morale, à la

constitution et aux lois. La loi ne concerne pas seulement les manuels de classe mais aussi les livres de bibliothèques et les livres de jeunesse que l'on offre aux distributions de prix.

Alors que, depuis 1865, les livres pour les écoles publiques sont sélectionnés par des comités locaux accueillant élus politiques, notables, autorités religieuses, pédagogiques ou administratives, Jules Ferry fait voter une loi en 1880, le 16 juin, qui donne aux instituteurs la charge de choisir les livres. L'année suivante, Paul Bert accorde le même privilège aux professeurs du secondaire alors que ce choix incombait aux proviseurs. « C'est donc seulement à partir de 1880 que les ouvrages choisis pour être lus dans l'école reflètent les positions du corps enseignant [...], en accord ou en décalage avec celles des prescripteurs ministériels. » (Chartier 2002, p. 27).

Comme l'affirme Jean Hébrard, la bibliothèque scolaire a d'abord proposé de développer la lecture-travail et non pas la lecture-plaisir : « Cette lecture-travail demeure une lecture utilitaire qui dote les élèves d'un bagage culturel de base (d'où la place de choix réservée à l'adaptation des grands classiques proposée par Hachette)» (Hébrard 1991, p. 56).

La définition de la littérature pour le peuple est très « utilitariste » : « L'intérêt de la bibliothèque [scolaire] est d'abord qu'elle offre un choix de livres "sûrs" aux adultes et enfants du village » (Chartier, Hébrard 2000, p. 310). La lecture-plaisir est proposée aux enfants hors de l'école par le biais de la presse.

La multiplication des bibliothèques scolaires instituées par l'arrêté du 1^{er} juin 1862 permet à un large public d'enfants et de parents d'accéder au savoir.

Dans *Le Tour de la France par deux enfants*, G. Bruno fait l'éloge de la lecture et des bibliothèques scolaires à travers un dialogue entre Julien, l'un des deux héros, et une vieille institutrice, Mme Gertrude :

«

- Eh mais, Julien, lui dit-elle un jour, vous aimez les histoires, et je vous ai dit toutes celles qui me sont restées dans la mémoire ; si vous m'en lisiez quelques-unes à présent, quelles bonnes soirées nous passerions !
- Oui, dit Julien, mais les livres coûtent cher et nous n'en avons point.
- Et la bibliothèque de l'école, petit Julien, vous l'oubliez. À l'école il y a des livres que M. l'instituteur prête aux écoliers laborieux. Voyons, dès demain, nous irons le prier de vous prêter quelques livres à votre portée.

Le lendemain soir ce fut une vraie fête pour l'enfant. Il arriva tenant à la main un livre plein d'histoires, dans lequel il fit ce jour-là et les jours suivants la lecture à haute voix.

[...] Après la lecture elle l'interrogeait sur tout ce qu'il venait de lire, et Julien répondait de son mieux. Le temps passait donc plus vite encore que de coutume. Julien était tout heureux d'employer lui aussi ses soirées à s'instruire et de suivre l'exemple que lui donnait son frère aîné.

- Oh ! dit un jour Julien quand l'heure fut venue de se coucher, c'est une bien belle chose d'avoir toute une bibliothèque où l'on peut emprunter des livres ! Madame Gertrude, nous les lirons tous n'est-ce pas ?
 - Je ne demande pas mieux, répondit en souriant la mère Gertrude. Mais dites-moi, Julien, qui a fait les frais de tous ces livres dont la bibliothèque de l'école est remplie, et à qui devez-vous, en définitive, ce plaisir de la lecture ? Y avez-vous réfléchi ?
 - Non, dit l'enfant, je n'y songeais pas.
 - Julien, les écoles, les cours d'adultes, les bibliothèques scolaires sont les bienfaits de votre patrie. La France veut que tous ses enfants soient dignes d'elle, et chaque jour elle augmente le nombre de ses écoles et de ses cours, elle fonde de nouvelles bibliothèques, et elle prépare les maîtres savants pour diriger la jeunesse. »
- (G. Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants*, cours moyen, Belin, 1877 dans Gourévitch 1998 : 161-162).

Au cours des heures d'école, les enfants sont récompensés, pour les efforts qu'ils ont fournis au cours de la semaine, par une séance de lecture, pour laquelle l'instituteur choisit « un livre de bibliothèque ».

Du temps de Jules Ferry, les bibliothèques dites populaires sont un aspect du dispositif d'acculturation par l'écrit qui apparaît dans les premières années de la Restauration. On leur confie une mission de guidage, complément de celle de l'école. La bibliothèque, comme l'école, devient un outil dans le dispositif de la conquête républicaine.

2.3. De Jules Ferry à 1914, les bibliothèques populaires des écoles

Les bibliothèques scolaires deviennent des bibliothèques populaires des écoles publiques sous Jules Ferry. Elles s'inscrivent ainsi dans l'ensemble plus vaste des bibliothèques populaires qui s'adressent à l'ensemble du public que l'école primaire devenue obligatoire doit mener à la pratique assidue des livres. En zone rurale, la bibliothèque populaire des écoles publiques remplace la bibliothèque municipale lorsque la commune ne dispose pas des moyens pour l'implanter ou, dans les grandes villes, lorsque la bibliothèque n'attire pas suffisamment ses lecteurs potentiels.

Les bibliothèques scolaires continueront à envahir les écoles dans les années 1880. On dénombre ainsi vingt-quatre mille bibliothèques scolaires pour soixante-quatre mille écoles en 1882, sous le second ministère Ferry. Les bibliothèques se développent de manière continue entre le Second Empire et la Belle Époque ; au tournant du siècle, on atteint un taux d'équipement de 64 % des écoles. À partir de 1883, les fonds passent progressivement de cents à cent soixante ouvrages par bibliothèque et chaque titre sort plus d'une fois dans l'année.

Les bibliothèques continuent à être des dispositifs d'éducation et de moralisation du peuple, elles sont aussi considérées comme des bastions de la laïcisation. Elles sont toujours destinées au peuple ignorant et non à l'individu instruit. À la fin du XIX^e siècle, les tâches éducatrices que l'on avait confiées aux bibliothécaires étaient « moins d'attirer vers le livre de nouveaux lecteurs que de lutter contre le danger – moral ou intellectuel – que font courir les enfermements inévitables » (Chartier, Hébrard 2000, p. 204). Par le biais des livres de divertissement, les bibliothécaires acheminent les jeunes et les adultes aux livres d'instruction. On compte trois mille bibliothèques populaires en France en 1902.

Les bibliothèques populaires des écoles publiques sont à nouveau nommées *bibliothèques scolaires* dans les textes officiels publiés entre 1887 et 1914 puis *bibliothèques d'écoles publiques* dans l'arrêté du 15 décembre 1915.

De 1890 à 1915, les bibliothèques scolaires deviennent progressivement des bibliothèques de classe. Bien que toujours réservés aux élèves, les livres sont à la disposition du maître. Les œuvres de fictions sont utilisées en classe par certains instituteurs qui consacrent un quart d'heure par semaine à une lecture magistrale à voix haute ou, au cours de promenades ou des récréations, certains instituteurs « provoquent les analyses et les réflexions, ils font engager de petites discussions entre des enfants à qui ils se sont efforcés de faire lire le même livre, et interviennent eux-mêmes pour préciser les notions vagues, pour redresser les idées fausses. » (cité dans Jean Hébrard (1989), p. 572)

Dans la préface du catalogue de 1891, on indique à l'instituteur quelles doivent être ses priorités :

« Avant tout, il inspirera le goût de la lecture à l'école même, par des lectures à haute voix, bien choisies, habilement suspendues, dont il se chargera lui-même et dont il fera la récompense du travail. Il invitera ensuite les élèves à faire des emprunts à la bibliothèque ; il indiquera les lectures pour la maison ; il saura les graduer et les diversifier selon l'âge, la capacité, les besoins, les loisirs, les saisons, les travaux des champs, ou de l'atelier, les événements du dehors [...]. Il fera circuler le livre qui semble plaire ; il interrogera les enfants sur leurs lectures [...]; enfin, à force de conviction et de patience, il constituera un groupe régulier de lecteurs qui auront vite épuisé son catalogue. » (*Ibid.* p. 573).

Ces priorités ne sont confrontées qu'à la seule finalité scolaire. Ce seront désormais les bibliothèques municipales ou associatives qui prendront en charge la lecture des adultes et celle des enfants en dehors de l'école : « Dès lors, en se consacrant à la culture écrite des élèves, les bibliothèques scolaires vont devenir l'enjeu d'un autre débat, pédagogique celui-là, autour des lectures qu'il convient de réserver à la jeunesse. » (*Ibid.* p. 573)

En comparaison avec les listes de livres des années 1870, les romans, les nouvelles, les pièces de théâtre et les poésies destinés aux adultes se sont accrus de 68 % en 1890 et la littérature pour enfant a augmenté de 124 %. Les choix de livres destinés aux enfants ont considérablement changé. Alors qu'en 1875, dominaient à côté des livres de lecture scolaire sous la forme de morceaux choisis, les robinsonnades, les fables et les recueils de contes traditionnels, les ouvrages d'Hetzel ont fait une entrée en force à partir de 1891 ainsi que quelques romans de la Comtesse de Ségur.

2.4. 1930-1950

Le congrès d'Alger, en avril 1931, premier colloque consacré à la lecture publique, évoque les bibliothèques pour enfants et les bibliothèques scolaires. Après avoir constaté que les activités de lecture réalisées en primaire ne développent guère le désir de lire, Jean Baucomont, inspecteur primaire à Albertville, indique les réformes en cours : l'usage du livre de « lecture suivie » ou l'anthologie mieux adaptés aux âges, la présence dans la classe du livre de bibliothèque « destiné à la lecture libre, individuelle et visant à la culture et à la récréation personnelle de chaque enfant. » (cité dans Chartier, Hébrard 2000, p. 148). Il encourage à renouveler les pratiques pédagogiques en incluant dans l'emploi du temps des séances de lecture silencieuse, en ayant recours à la lecture libre et récréative, réalisée par le maître ou les élèves. Pour cela, les livres doivent sortir de l'armoire et être disposés sur des rayonnages pour qu'on puisse y accéder librement et à tout moment.

Les instructions officielles sur l'école primaire de 1938 indiquent à leur tour que:

« toute école doit posséder une bibliothèque. Beaucoup de maîtres, chaque semaine, lisent un passage étendu d'un ouvrage, le commentent, montrent comment il prend place dans l'œuvre d'où il est extrait. C'est là une pratique excellente. L'intérêt des enfants étant ainsi éveillé, plus d'un désirera emprunter le livre pour le lire tout entier à la maison, seul ou en famille » (cité dans Chartier, Hébrard, 1986, p. 535).

Nous verrons que l'objectif des bibliothèques pour enfants est différent de celui des bibliothèques scolaires. Il s'agit de placer l'enfant dans un environnement « culturel » riche et varié où il peut librement construire le cheminement de lecteur.

Dans la période de l'entre-deux guerres, sous la forme d'une armoire dans laquelle sont enfermés des livres, la bibliothèque d'école demeure très active. Le fonds est régulièrement renouvelé grâce à la circulation de cartons de livres que l'inspecteur déplace d'une école à l'autre.

Dans les années 1950, les bibliothèques scolaires du premier et du second degré se multiplient.

À la fin des années 1950, certains proviseurs de lycées créent de véritables bibliothèques d'élèves qui remplacent la traditionnelle armoire de la classe des lettres et la bibliothèque des professeurs.

Le 1^{er} octobre 1958, on ouvre des centres locaux de documentation pédagogique dans une centaine d'établissements pour fournir aux professeurs les instruments de travail et les sources documentaires dont ils ont besoin. Il faudra attendre l'arrêté du 16 juin 1989 et la création d'un CAPES d'éducation pour que ces centres soient pris en charge par des bibliothécaires. En 1970, une bibliothèque de prêt gratuit est créée dans chaque établissement d'enseignement public du second degré.

2.5. Les CDI et la littérature pour la jeunesse

L'origine des CDI est à situer par rapport à deux événements qui ont lieu en France, au lendemain de la seconde guerre mondiale : d'une part le lancement de l'expérience des « classes nouvelles » par Gustave Monod, le directeur de l'enseignement du second degré au ministère de l'Éducation nationale, le 2 juillet 1945 et d'autre part, la création de la première bibliothèque générale de lycée au lycée Longchamp de Marseille en 1947 qui se substitue aux anciennes armoires de la classe de lettres et à la bibliothèque des professeurs. Les classes nouvelles doivent accueillir progressivement les adolescents âgés de douze à dix-huit ans et les orienter dans les différents cadres d'enseignement.

À la fin des années 1950, d'autres lycées parisiens (Edgar Quinet, Janson de Sailly, Claude Monet, La Fontaine) ainsi que les lycées pilotes de Sèvres, de Montgeron et de Bellevue à Toulouse créent leur bibliothèque à la suite de Marseille.

La bibliothèque générale participe au mouvement de démocratisation de la culture en cherchant à pallier les carences des adolescents qui accèdent peu à peu aux études secondaires. Elle répond à une double visée culturelle et d'instruction. Il s'agit effectivement de permettre aux élèves d'accéder à un environnement culturel qui les mette librement au contact avec des œuvres du patrimoine littéraire mais également de se documenter, de s'informer, seuls ou en équipe, guidés ou non par un enseignant, d'acquérir

des méthodes de recherche et de travail. Or, dans les années 1960, on constate que les trois quarts des livres prêtés ont un caractère littéraire, la « lecture d'évasion » domine donc la « lecture moderne de documentation » et « d'instruction ». Si les lycéens considèrent la bibliothèque générale comme participant plutôt au loisir et qu'ils rattachent la lecture documentaire plutôt à la salle de classe, c'est que peu d'enseignants utilisent la bibliothèque comme instrument de travail pour initier leurs élèves à l'usage des livres et de la bibliothèque. Marie-Marguerite Burger conclut qu'

« au fil des ans donc, les bibliothèques générales remplissent essentiellement un rôle éducatif et culturel, le rôle d'instruction étant, lui, dévolu au cours, et ce n'est que marginalement qu'elles sont le lieu de la pédagogie active, alors que, paradoxalement, elles ont été créées pour en permettre la mise en œuvre. » (Burger 1992, p. 358)

2.5.1. La mise en place progressive des Centres de Documentations et d'information (CDI)

Le premier Service de Documentation (SD) a été créé à Paris, au lycée Janson de Sailly sous le nom de service local de documentation pédagogique. Dès 1959, cette initiative locale est suivie par vingt-cinq autres créations. Destinés aux enseignants, les SD ont « comme fonction d'être les auxiliaires techniques des professeurs » (Burger 1992, p. 360) conformément aux textes officiels de 1952 qui incitaient les enseignants à s'inspirer des méthodes actives en utilisant les documents comme des moyens d'enseignement et non comme de simples illustrations et en privilégiant l'élaboration de son savoir par l'élève. Alors qu'on ne compte que deux cents bibliothèques en 1967, les SD s'élèvent à six cents et deviennent les Services de Documentation et d'Information (SDI) un an auparavant. Le souci d'informer les usagers l'emporte sur celui de conserver des fonds sans objectif précis. En 1969, tous les collèges d'enseignement secondaire doivent être pourvus d'un SDI dans un espace clairement identifié qui juxtapose une salle de documentation et une salle de bibliothèque, ouvert aux élèves comme aux enseignants. Le souhait de démocratiser l'enseignement aboutit à l'accès de tous les élèves au collège en 1977 avec la réforme Haby. Les CDI vont participer à ce mouvement.

Les SDI sont considérés comme des appuis techniques à l'enseignement, le volet pédagogique n'émerge que peu à peu. Ils étaient d'abord destinés aux enseignants puis ils ont peu à peu ouvert leurs portes aux élèves, dans un souci d'égalité, pour que tous, quelque soit leur milieu d'origine, aient accès aux documents et à la culture.

L'arrivée des documentalistes et la création des CDI va commencer à modifier l'offre et, selon Max Butlen, elle « a souvent permis une première introduction de la littérature de jeunesse et plus généralement de la culture écrite contemporaine. » (Butlen 2005, p. 95)

En 1974, sont créés dans les établissements de l'enseignement secondaire français les Centres de Documentation et d'Information. Ils sont gérés et animés par un bibliothécaire-documentaliste dont le statut pédagogique a été accentué au fil des années. Les textes officiels de 1986 qui régissent les tâches du documentaliste insistent ainsi sur la pédagogie documentaire et les actions favorisant l'accès des élèves à la lecture scolaire mais aussi de loisir. Le développement de l'aspect pédagogique conduit à la création des CAPES externe et interne de documentation en 1990 qui confirme l'importance du rôle que jouent les documentalistes dans la formation des élèves : à la fois gestionnaire des fonds, agent de communication qui accueille les élèves, animateur qui aménage des parcours-lecture en mettant en évidence par exemple les nouveautés, il est devenu membre à part entière de l'équipe éducative de son établissement en gagnant le titre de « professeur-documentaliste ». Par conséquent, le CDI est à présent considéré officiellement comme un lieu d'apprentissage. Les aspects qu'un documentaliste est chargé d'aborder au CDI, en collaboration ou non avec des enseignants sont de trois ordres : une approche fonctionnelle (apprentissage, amélioration des compétences de lecture), approche matérielle de l'objet-livre dans ses différentes composantes, et le troisième est de donner le goût de lire aux élèves. Afin de développer l'accès à la lecture-plaisir, les documentalistes sont invités à s'appuyer sur la littérature pour la jeunesse. Des revues professionnelles destinées aux établissements scolaires constituent de précieuses aides : *Argos*, *Inter-CDI*, *Lire au collège*, *au lycée*, *au LEP*.

À la fois lieu des écrits du travail scolaire, le CDI représente également l'espace d'une lecture plus personnelle, plus gratuite lorsque les élèves y viennent sans projet particulier. La circulaire de 1982 clarifie les objectifs que doivent se fixer les documentalistes : aider les élèves à maîtriser l'utilisation des ressources documentaires, au CDI et hors de l'école, développer leur sens critique, faire acquérir des méthodes de travail personnelles, lutter contre l'échec scolaire en lecture/écriture et mettre à la disposition des élèves les ressources culturelles disponibles.

Lieu-ressource, il doit fournir des outils documentaires aux élèves dans le cadre de leur travail scolaire mais il est également un espace ouvert pour accueillir les élèves entre deux cours, à l'heure du déjeuner afin qu'ils empruntent des livres à titre personnel, qu'ils y feuilletent un journal ou une BD.

Le CDI représente à la fois un lieu de diffusion mais aussi un lieu de découverte de la littérature pour la jeunesse où l'enseignant de français avec l'aide du documentaliste peut y organiser des actions. Les principales actions sont des animations autour du livre qui permettent de sortir les ouvrages des rayonnages, d'explorer le fonds du CDI et de le compléter : elles donnent vie au CDI et attirent les lecteurs » (Loocke 1989, p 130).²³

« La littérature de jeunesse a été le fer de lance des projets qui visaient l'incitation à la lecture : en effet, d'une lecture plus accessible, traitant de thèmes qui intéressent les jeunes, mettant en scène des héros de leur âge selon un point de vue adapté, ces textes permettent une lecture plus autonome sans accompagnement, ou étayage particulier. L'objectif de ces projets est de faire circuler les livres, de multiplier et de diversifier les lectures pour instaurer une plus grande familiarité chez des jeunes pour lesquels la lecture de livres n'est pas une pratique culturelle "héritée". » (Lorant-Jolly 1999, p. 75).

En 1989, Christian Looke rapporte que la plus grande partie des crédits des CDI sont affectés à des achats de livres pour la jeunesse « et il en a toujours été ainsi », ajoute-t-il (Loocke 1989, p. 128). Il donne la raison pour laquelle la littérature pour la jeunesse occupe une place privilégiée : « elle contribue à faire du CDI un "espace de l'enfance" et établit une frontière avec le monde des adultes. » (Loocke 1996, p. 9). S'il note que des efforts considérables sont entrepris pour renouveler les fonds des collèges, il remarque cependant que la plupart du temps, les crédits suffisent à peine à remplacer les livres disparus ou hors d'usage.

2.5.2. La coopération entre les bibliothèques et le monde scolaire

La circulaire n°86-123 du 13 mars 1986 invite les documentalistes des CDI à entretenir des relations avec les diverses bibliothèques à proximité afin que leur établissement scolaire puisse bénéficier des informations, des documents ou livres susceptibles d'intéresser les élèves. La politique de coopération est réaffirmée en 1989.

Jean-Marie Privat dévoile les résultats de l'enquête nationale menée par la Fédération française de Coopération entre bibliothèques (FFCB) sur les relations entre les bibliothèques et le monde scolaire. La littérature pour la jeunesse représente un support écrit du travail important pour les représentants des collèges et lycées (41 %) et pour ceux des bibliothèques municipales (80 %) ; elle domine les documentaires.

²³ Nous évoquerons plus précisément les animations réalisées au CDI dans notre partie III.

Au terme de ce chapitre sur le livre à l'école, nous avons constaté que des romans destinés à la lecture ont été introduits dans les classes pour instruire mais aussi éduquer les enfants. Nous avons également découvert que les établissements ont d'abord organisé un espace qui permet de conserver les livres au sein de la classe, avec l'armoire-bibliothèque, puis qu'ils ont mis peu à peu en place un lieu indépendant des classes, qui centralise les livres au sein de l'établissement. Le professeur-documentaliste a succédé au bibliothécaire-documentaliste qui avait lui-même succédé au bibliothécaire, gardien des manuels et des livres de la bibliothèque scolaire. Cette évolution témoigne de la volonté des responsables de l'enseignement de valoriser la lecture et de l'extraire de la salle de classe en aménageant un lieu où les élèves peuvent avoir accès au livre en libre service, sans dépendre de la tutelle de leur enseignant. Les CDI occupent une place symbolique qui relie la salle de classe et le monde social et se trouvent au carrefour des deux espaces.

CONCLUSION

Dans l'introduction de cette partie, nous avons posé l'hypothèse que les créateurs, auteurs et éditeurs, pour la jeunesse, ayant pour finalité d'instruire et d'éduquer leur public, avaient changé de visée, au fil des décennies, en cherchant, en priorité, à divertir l'enfant. Or, au terme de ce survol historique, nous avons constaté que, loin de se succéder dans la chronologie, les deux finalités n'ont cessé de s'entremêler, la priorité étant soit donnée à l'éducation et l'instruction soit au divertissement de l'enfant.

L'une des fonctions constantes de la littérature pour la jeunesse est de s'adresser à des enfants pris dans un processus de socialisation culturelle. Ainsi, une nouvelle finalité est apparue dans l'ensemble de l'étude, lors de périodes de tensions politiques où l'identité nationale est en danger, qui se rattache à celles de l'éducation et de l'instruction, puisqu'il s'agit d'inculquer les valeurs patriotiques. La voie des périodiques permet ainsi de s'adresser directement à l'enfant dans des éditoriaux ou, de manière détournée, par le canal du feuilleton romanesque qui met en scène des personnages de l'âge du lecteur. De même, les romans scolaires, supports de lecture en classe, constituent une autre voie pour transmettre des valeurs patriotiques. Ils se présentent à la fois comme des romans d'apprentissage, romans d'aventure, récits de voyages, livres d'instruction civique, sociale et d'éducation morale.

Nous avons également constaté que le livre de prix, distribué à l'enfant en guise de récompense annuelle, n'est pas uniquement destiné à sa personne mais que l'école le lui remet pour qu'il l'ouvre et le lise en famille. De même, en prêtant à l'enfant des livres, les bibliothèques scolaires contribuent à faire circuler, de la sphère scolaire à la sphère familiale, toutes les valeurs que ces supports véhiculent. L'écolier devient un messager et un passeur-lecteur sur lequel s'appuient les pouvoirs publics pour transmettre à l'ensemble de la population les savoirs, les devoirs qui forment les citoyens de la société.

L'histoire des littératures pour la jeunesse de la France et du Québec suit le même développement, certes de manière différée le plus souvent, en partageant les mêmes finalités à travers des supports ; les desseins identitaires diffèrent selon l'histoire de chaque pays.

Nous affirmons que la tension éducation, instruction / divertissement est constitutive de la littérature pour la jeunesse qui, de ce fait, est devenue un support de choix pour entrer dans les classes.

PARTIE II

LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE, UN CORPUS AU PROGRAMME DU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

INTRODUCTION

Dans cette partie nous nous intéresserons à la place accordée à la littérature pour la jeunesse que lui réservent les prescripteurs dans les textes officiels du premier cycle de l'enseignement secondaire, en France et au Québec.

En tant qu'instance de consécration et de diffusion, l'enseignement secondaire donne à lire un ensemble d'auteurs qui peut varier selon le niveau des élèves. Il procède par sélection et cette opération aboutit à des listes dans lesquelles se trouve un nombre varié de noms d'auteurs parfois accompagnés du titre d'une œuvre littéraire. Les listes paraissent dans des documents officiels afin que l'ensemble du corps enseignant les prenne en compte pour réaliser leur cours. Martine Jey évoque le rôle déterminant joué par l'instance à l'origine de cette sélection : « La liste d'auteurs aux programmes est l'expression de la voix officielle : anonyme, elle donne forme à un consensus national » (Jey 1998, p. 13). Or, comme nous l'avons évoqué dans notre introduction générale, notre recherche est partie d'une série de listes consacrées exclusivement aux œuvres de littérature pour la jeunesse qui est parue dans les *Accompagnements* des Programmes de français des trois niveaux du Collège en 1996-1999. Si, pour la première fois, en 1996, des documents officiels de l'enseignement secondaire diffusent des listes consacrées aux œuvres de littérature pour la jeunesse cela

signifie-t-il pour autant qu'aucun titre pour la jeunesse n'a été cité dans des sélections antérieures ? Pourquoi la littérature pour la jeunesse aurait-elle été négligée alors que, comme nous l'avons constaté dans notre première partie, elle fut souvent conçue pour éduquer et instruire l'enfant ? Lui a-t-on préféré d'autres œuvres littéraires non spécifiquement écrites pour la jeunesse et était-elle considérée comme appartenant uniquement à la sphère privée des élèves ? Certaines œuvres pour la jeunesse n'auraient-elles pas été en réalité introduites dans les textes officiels sans être annoncées comme telles ? Le survol historique que nous avons présenté dans notre première partie nous servira à les reconnaître, le cas échéant. Afin de répondre à ces questions, nous avons choisi, dans un premier temps, d'examiner les textes officiels antérieurs à ceux de 1996. Il nous faut définir quels sont les « textes officiels » qui constituent le corpus de référence de notre analyse. L'expression désigne les textes de référence sur lesquels enseignants, concepteurs de manuels fondent leurs cours ou leurs ouvrages. Ces documents nous livrent le point de vue des décideurs, l'orientation pédagogique qu'ils souhaitent voir mise en œuvre, la politique éducative qu'ils engagent ou qu'ils poursuivent. André Chervel définit ainsi la notion de « texte officiel » :

« La notion de "texte officiel" recouvre généralement les textes imprimés ou non, qui émanent des instances supérieures de la hiérarchie, ont un caractère prescriptif. [...] Les consignes officielles apparaissent d'abord dans les textes réglementaires qui sont normalement communiqués aux échelons inférieurs de la hiérarchie en suivant la voie "hiérarchique"» (Chervel 1992, p. 14).

Les textes officiels sur lesquels nous avons fondé notre recherche sont des « programmes ». La mission des programmes est de donner et d'organiser des contenus d'enseignement en relation avec les finalités assignées par la société à l'école et avec son public.

« Le "programme" est fixé par l'autorité supérieure, et englobe pratiquement tout ce qui concerne les contenus de l'enseignement ou des examens ; et il est imposé à l'ensemble des maîtres et des élèves, son application étant contrôlée par la direction des établissements et les services d'inspection. » (Chervel 1998, p. 115).

La notion de « programme » et l'extension usuelle du terme sont différentes au XIX^e siècle. Apparue dès 1885 dans la nomenclature réglementaire, l'expression « programme » remplace « plan d'études » dans la première moitié du XX^e siècle. Le « plan d'études » présente l'organisation des classes, des filières, les grands traits des disciplines, de leurs rubriques, de leurs contenus et des exercices à pratiquer. D'autres documents officiels complètent les Programmes : les « Instructions Officielles », les « Compléments » et les

« Accompagnements ». Nous avons plus particulièrement consulté ceux qui ont été diffusés à partir de 1977.

Le numéro spécial du *Bulletin Officiel* du 14 décembre 1978 offre les définitions suivantes du Programme, et des Instructions de français, pour chaque niveau, classe ou cycle du collège :

« le programme définit les matières sur lesquelles porte l'enseignement du français » alors que « les instructions proposent des suggestions pour la mise en œuvre de ces indications dans l'esprit des principes qui commandent les objectifs ; elles constituent donc un complément nécessaire aux documents visant les objectifs et le programme » (*BO* n° spécial, 14 décembre 1978, p. 17).

Les « Compléments » ou « Accompagnements » s'adressent également aux enseignants des différentes disciplines, pour chaque niveau. Ils sont présentés comme des « instruments » qui doivent les aider à conduire la classe et à fixer la progression de leur enseignement, ils les aident à préciser « la manière de construire les notions clefs, de fixer les niveaux d'exigence et de définir les moyens d'évaluation » (Ministère 1985, p. 14).

Notre étude se déroulera en trois étapes qui suivent la chronologie des Programmes : la première période s'étend de 1803 à 1975 ; la deuxième commence avec l'avènement du collège unique et reposera sur deux programmes, ceux de 1977-1979 et ceux des années 1980 et enfin notre troisième partie portera sur les derniers programmes introduits à partir de 1996. L'étude des faits historiques permettra de comprendre le présent et notamment de saisir pourquoi 1996 a été décrit comme une « évolution » (Friot 1995, p. 57) dès 1995, alors que les Programmes n'étaient qu'à l'état de « Projets », et comme la légitimation d'un corpus qui, au sein de l'école, a été condamné à être distribué aux élèves comme prix de fin d'année ou à remplir les étagères de la bibliothèque scolaire²³.

Nous verrons que, si la littérature pour la jeunesse est apparue effectivement comme un support scolaire peu sollicité jusqu'en 1996, certaines de ses œuvres l'ont cependant toujours représentée au sein des listes officielles. Bien que le Québec ne partage pas avec la France la même tradition des listes prescriptives, nous avons souhaité savoir si les deux pays se rejoignaient dans les finalités qu'ils ont assignées à l'enseignement de la littérature. Nous nous demandons quelle fut l'influence de la mère-patrie sur l'enseignement secondaire québécois, comment celui-ci s'en est-il émancipé. Au sein de chaque chapitre, après avoir survolé les Programmes français, nous les confronterons à ceux du Québec afin de mettre en évidence les similitudes et les divergences : constaterons-nous la même évolution sur les deux

²³ Voir Partie I.

rives de l'Atlantique, à savoir un intérêt croissant pour la littérature pour la jeunesse ? D'une période à l'autre, nous nous bornerons à observer deux phénomènes dans les listes : les points de stabilité et les nouveautés et nous tenterons de justifier leur présence au regard des objectifs assignés à l'enseignement du français.

Il s'agira de comprendre dans quel but on a recommandé des œuvres pour la jeunesse à des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire. Nous avons vu dans notre partie précédente que, selon les époques, la littérature pour la jeunesse avait été conçue principalement pour éduquer, instruire ou divertir les enfants, en France comme au Québec. Dans un contexte d'enseignement, tout porterait à supposer que ce sont les textes qui ont pour objectif de transmettre des savoirs et des valeurs aux enfants qui peuvent séduire les prescripteurs, mais est-ce vraiment le cas ?

CHAPITRE 1

L'OFFRE SCOLAIRE APRÈS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

(1803-1975)

INTRODUCTION

Dans ce chapitre nous nous intéresserons aux œuvres pour la jeunesse qui ont été préconisées par les Programmes de français des deux pays à partir du XIX^e siècle jusqu'aux années 1970. Avant 1870, dans l'esprit général, rien ne saurait être plus éducatif que la fréquentation des auteurs de l'Antiquité et plus précisément les Latins : Cicéron, Salluste, Tite-Live et Virgile. Dans les lycées, dominant les morceaux choisis, c'est-à-dire les plus belles pages et les plus morales qui constituent à la fois des modèles d'éloquence et de vertu. Très peu d'évolution a lieu depuis les XVI^e-XVII^e siècles : les auteurs font partie d'un ensemble canonique que personne ne songe à modifier. Un lien fort unit les auteurs et les classes dans lesquelles on les étudie ; par exemple, concernant la poésie, on étudie les fables de Phèdre en Sixième et en Cinquième, les *Bucoliques* de Virgile en quatrième et l'*Énéide* des classes de troisième à la rhétorique. Un changement se produit dès le lendemain de la défaite de 1871 : les critiques à l'égard de la prédominance du latin et des exercices rhétoriques, qui en découlent, se multiplient. On assiste à un conflit relatif à la culture scolaire où l'on commence à songer à donner la priorité à la littérature française au lieu de privilégier celle de l'Antiquité latine. Les textes littéraires français sont en effet perçus comme un réservoir de valeurs qui sert les finalités républicaines de former et d'éduquer le citoyen de demain en unissant les enfants de la même patrie. Certes, ils étaient déjà présents dans les programmes antérieurs puisque l'état a pris en charge de constituer, d'imposer et de diffuser des auteurs français depuis 1803 mais que devient cette initiative sous la III^e République ? On commence à penser à élargir l'offre en introduisant de nouveaux auteurs et en s'appuyant sur une formation littéraire dont l'objectif est de transmettre des références communes aux futurs citoyens qui seront présentées comme le fondement de la sensibilité de l'esprit national. Nous nous demandons si les nouveaux corpus de textes d'auteurs français ont accueilli des œuvres destinées à la jeunesse. Quand et comment a-t-on commencé à ériger en autorité des écrivains

français pour la jeunesse ? Pourquoi avoir choisi ces auteurs et ces œuvres ? Quelles sont les finalités que l'on assigne à ce corpus ?

Afin de répondre à ces questions, nous nous sommes référée à l'ouvrage d'André Chervel, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours* (1986) qui propose une présentation chronologique des catalogues d'œuvres littéraires inscrits successivement au programme des différentes classes de l'enseignement secondaire, depuis 1801, date à laquelle paraissent pour la première fois des programmes officiels.²⁴ Avant de nous plonger dans les Programmes de français du Premier cycle du secondaire, nous avons cherché à retrouver les origines du collège afin de déterminer à quel type d'enseignement nous pouvions nous référer pour observer les listes d'auteurs français que les prescripteurs ont choisi de mettre au programme depuis 1800. Le collège a été créé dans sa forme actuelle en 1975, au terme d'un lent mouvement de réformes qui commence à la fin de la première Guerre mondiale mais auparavant, quels enseignements offre-t-on aux élèves après l'enseignement primaire ? Notre réflexion porte sur le lien qu'entretient la « Nouvelle France » avec la France, à partir du XIX^e siècle, concernant l'enseignement secondaire et littéraire ; nous nous demandons si elle reproduit le modèle français ou si elle s'en émancipe.

1. LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OU L'HISTOIRE D'UNE DÉMOCRATISATION

Si la relation qui unit aujourd'hui l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire est chronologique, il n'en a pas toujours été ainsi. En effet, le système éducatif français a connu auparavant une répartition des deux filières basée sur la stratification sociale, « parallèles et parfaitement étanches » (Choppin 2000, p. 11) qui ont cohabité jusqu'à la fin des années 1950 : le primaire destiné au peuple et le secondaire réservé à une élite sociale ou intellectuelle. Tous les enfants français n'avaient donc pas accès à ce que l'on appelait du temps de Jules Ferry l'enseignement secondaire.

Que proposait-t-on comme type d'enseignement au-delà du primaire avant que l'on aboutisse à la forme du « collège unique », forme autonome du lycée et de l'enseignement primaire qui constitue le premier cycle de l'enseignement secondaire général depuis 1975, et

²⁴ André Chervel rapporte que la pratique de la fixation de listes d'auteurs valables pour un ensemble d'établissements secondaires est cependant bien antérieure au XIX^e siècle, on en trouve en effet dès le Moyen Âge.

auquel tous les enfants d'une même classe d'âge ont accès ? Peut-on considérer que l'enseignement secondaire classique constitue l'unique filiation du collège ou existe-t-il d'autres ramifications ? Nous verrons que l'histoire du premier cycle de l'enseignement secondaire français comme celle de l'enseignement secondaire québécois est celle d'une démocratisation qui, après avoir été destinée à une élite sociale, a cherché à réunir tous les enfants d'une même classe d'âge ; l'histoire de cette démocratisation a eu des répercussions sur les finalités et les modalités de l'enseignement de la littérature comme nous le verrons par la suite.

Nous nous sommes appuyée sur les recherches de l'historien Antoine Prost pour le contexte français et pour le contexte québécois. Nous verrons en quoi l'histoire du premier cycle de l'enseignement secondaire est celle d'une « démocratisation » pour la France comme pour le Québec.

1.1. Un enseignement primaire, un enseignement secondaire et des enseignements intermédiaires au XIX^e siècle

À quel moment a-t-on institué un enseignement secondaire ? C'est sous la Révolution française qu'on parle pour la première fois d'« école primaire » et que, sur ce modèle, Condorcet mentionne l'« école secondaire » dans son *Rapport sur l'instruction publique à l'Assemblée législative* des 20 et 21 avril 1792. Le terme « secondaire » signifie alors « accessoire, qui vient en second rang ». Il désigne un niveau d'enseignement intermédiaire, supérieur au primaire et inférieur à celui des écoles centrales du Directoire, des lycées de Napoléon ou des collèges royaux de la Restauration. À travers la nationalisation projetée des réseaux scolaires, la jeunesse est devenue, depuis la Révolution, un enjeu politique et social. Roger Ducos le déclare devant la Convention en 1792 : il s'agit de « créer une génération nouvelle par une éducation uniforme » (Caron 1996, p. 148). La loi de 1802, le 11 floréal de l'an X, supprime les écoles centrales et les remplace par deux types d'établissements : les « écoles secondaires » et les « lycées » ; c'est la première fois que le terme apparaît pour désigner une institution de l'enseignement officiel. L'État doit prendre le relais de L'Église et de la famille en assurant la stabilité sociale. L'instruction publique est définie dans les décrets de 1808, son rôle est de « fixer la société » pour finir la Révolution. L'État assume l'encadrement et l'entretien des lycées. Les écoles secondaires sont conçues comme inférieures aux lycées. En formant les candidats aux professions moyennes du commerce, les

écoles secondaires préfigurent les écoles primaires supérieures (EPS). Il faut attendre 1815 pour que « secondaire » soit employé dans son sens moderne pour désigner tous les établissements, qu'ils soient publics comme les lycées et les collèges, ou privés comme les institutions, les pensions et les petits séminaires. L'enseignement secondaire se distingue dès lors de l'enseignement primaire mais également d'enseignements intermédiaires. Comment se répartissent ces différents enseignements au cours du XIX^e siècle ?

1.1.1. Deux enseignements distincts : l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire

L'Instruction publique distingue dès 1815 deux types d'enseignement qui répondent chacun à des finalités distinctes : l'instruction primaire qui doit se répandre sur tout le territoire et une autre instruction, qualifiée de « secondaire », qui est élitiste. En 1816, François Guizot confirme cette répartition. Limitée dans ses contenus, l'instruction primaire est destinée au peuple, à « tous les sujets de l'État [...] autant pour l'intérêt de l'État que pour celui des individus » alors que l'instruction secondaire accompagne « la supériorité du rang ou de la fortune » c'est-à-dire les individus issus des classes aisées de la société, « qui sont destinés à avoir du loisir et de l'aisance, ou qui embrassent des professions libres d'un ordre plus élevé, telles que le commerce, les lettres, etc. »²⁵.

Chaque couche sociale possède son ordre d'enseignement et sa formation spécifiques. L'enseignement doit permettre à l'enfant de s'adapter à ce qui sera sa condition d'adulte et non de remettre en cause la hiérarchie sociale existante. Le secondaire prétend ainsi offrir une formation « totale » et non rudimentaire comme celle du primaire qui prétend armer les enfants du peuple pour la vie entière. Pendant plusieurs décennies, l'enseignement secondaire ne cherchera pas à toucher le peuple. En 1850, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, pris comme entités administratives, demeurent deux institutions qui se développent parallèlement et indépendamment l'une de l'autre.

L'enseignement primaire tel qu'il fut mis en place par Jules Ferry, à la fin du XIX^e siècle, ne constitue toujours pas un premier niveau d'enseignement par lequel tous les enfants passeraient mais un enseignement autonome qui débouche sur la vie active. Il n'est pas encore question de « démocratisation », c'est-à-dire d'égalité sociale. Antoine Prost souligne que le

²⁵ GUIZOT François (1816), *Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction publique en France*, Paris, p. 2-3.

terme de « démocratisation » n'appartient pas au vocabulaire des fondateurs de l'école républicaine, sans doute parce que la diffusion de l'instruction n'a pas pour objectif la promotion des individus ; Jules Ferry comme Ferdinand Buisson s'accommodent en effet du dualisme qui exclut toute passerelle entre l'école du peuple et l'école secondaire qui se fonde sur la sélection sociale.

Dix ans après la proclamation de la III^e République, la loi Camille Sée du 21 décembre 1880 constitue officiellement un enseignement secondaire féminin public, l'enseignement des filles était en effet confié à l'Église jusqu'à cette loi.

Si l'école républicaine n'a pas eu pour objectif premier de modifier la position sociale des élèves qu'elle accueille ni d'assurer une passerelle entre elle et l'enseignement secondaire, elle a cherché néanmoins à offrir des structures post-primaires, parallèles à l'enseignement secondaire.

1.1.2. Les enseignements intermédiaires : le primaire supérieur et l'enseignement spécial

Le sentiment que l'enseignement secondaire classique ne pouvait convenir à tous ceux qui avaient les moyens de poursuivre des études, au-delà de l'école primaire, est apparu dès la Restauration et a eu pour aboutissement la création de deux institutions : l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire spécial. L'Instruction publique a songé en effet à un enseignement intermédiaire qui pourrait accueillir la classe sociale à laquelle l'instruction primaire ne suffit plus et dont l'enseignement secondaire dépasse les besoins.

À partir de 1820, des représentants de la petite bourgeoisie de l'artisanat et du commerce réclament un enseignement intermédiaire, moins long que le lycée et sans latin. On parle alors d'un « enseignement français », plus scientifique et plus ouvert aux langues vivantes. Dans la loi du 28 juin 1833, Guizot choisit d'en faire un enseignement primaire car, sans latin, il ne peut être qualifié de « secondaire » ; sont ainsi créées les *écoles primaires supérieures* (EPS). Le ministre oblige les chefs d'établissements et les communes de plus de six mille habitants à ouvrir une école primaire supérieure (loi du 28 juin 1833). Dans la réalité, les écoles primaires supérieures dépendent d'un autre établissement dont elles sont souvent les annexes. L'enseignement primaire supérieur est repris par Jules Ferry et s'installe solidement dans l'ordre primaire.

Un autre enseignement intermédiaire surgit au XIX^e siècle : l'enseignement spécial ou professionnel que Guizot fait installer dans le primaire en 1833. Repris et développé par Victor Duruy entre 1863 et 1866, qui lui donne le titre d'« enseignement secondaire spécial ». Il accueille des élèves âgés de douze à seize ans dont la catégorie sociale ne fréquente pas les lycées et qui, après l'école primaire, peuvent retarder de quelques années leur entrée dans la vie professionnelle : fils de familles aisées, attachés à la boutique, à l'atelier ou à la terre. Victor Duruy le présente comme une nécessité qui résulte à la fois de l'évolution sociale et des besoins scolaires. Il représente une tentative pour apporter de la diversité dans l'enseignement secondaire. La loi du 21 juin 1865, qui porte sur son organisation délimite le contenu et ajoute des disciplines qui ne sont pas enseignées en primaire. L'enseignement secondaire spécial se veut plus élevé que l'enseignement primaire supérieur. Il doit varier selon l'industrie dominante de la localité où il s'implante. Après un succès de vingt-cinq ans, il sera transformé en enseignement secondaire moderne en 1891. Il comprend une scolarité écourtée qui s'étend sur quatre années, un peu de latin et beaucoup de langue française, une formation scientifique minimale et une initiation à quelques disciplines utiles aux professions techniques (dessin linéaire, langues vivantes, comptabilité, applications industrielles).

Malgré ces enseignements intermédiaires, la séparation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire suscite des tensions et des objections jusqu'à la Première Guerre Mondiale.

Au XIX^e siècle, le lien entre démocratisation et égalité des chances, « par quoi il faut entendre avant tout l'accroissement des chances données aux originaires des classes inférieures d'accéder aux places supérieures » (Prost 1981, p. 206), ne va pas de soi pour les promoteurs de l'école gratuite et obligatoire. Duruy, Ferry et Buisson souhaitent le développement de l'instruction pour ses conséquences morales et patriotiques mais en refusant qu'il ait des conséquences sociales : un enfant plus instruit que son père ne doit pas prétendre pour autant à une profession supérieure à la sienne. La position sociale représente une donnée de fait, admise comme telle et qu'il ne faut pas chercher à en changer. Par la suite, les inégalités données par la naissance sont apparues comme des injustices : au nom de l'égalité, du progrès et du dynamisme individuels, on a encouragé le désir de mobilité sociale dans la seconde moitié du XX^e siècle.

Le propre de la démocratie occidentale et plus particulièrement française est « d'avoir voulu la démocratisation de l'enseignement non seulement comme une fin en elle-même, mais

aussi comme le moyen de rendre la société plus juste.» (Prost 1981, p. 206). La démocratisation va consister à « rechercher les orientations les plus justes entre les filières divergentes en supprimant les cloisonnements jusqu'à un certain point. Plusieurs réformes et projets vont se succéder au XX^e siècle jusqu'à 1975, date de l'avènement du collège unique : quelles sont les principales étapes marquantes de la démocratisation du Premier cycle de l'enseignement secondaire ?

1.2. Les réformes de l'enseignement secondaire au XX^e siècle

Introduite par les décisions de Jules Ferry, la réforme de l'enseignement secondaire commence à être mise en place alors que des critiques apparaissent dans la presse et à l'université. La Chambre décide alors d'ouvrir une enquête sur l'enseignement secondaire qui aboutira à la réforme de 1902 promulguée par Georges Leygues qui veut réorganiser les études sous la forme d'un système plus souple. L'enseignement secondaire sera divisé en plusieurs sections d'égale valeur conduisant vers un baccalauréat à plusieurs sections jusqu'en 1923. L'enseignement spécial est supprimé, remplacé par des sections modernes, l'enseignement des filles se rapproche de celui des garçons. Le français est commun à toutes les formations. Nous verrons que le processus d'unification, entamé dans les années 1920 a suivi plusieurs étapes avant d'aboutir au collège unique en 1975. Avant de nous intéresser aux réformes de 1959 et 1963 qui font suite aux critiques des ségrégations entre établissements et au souhait de les remplacer par des structures plus démocratiques, nous évoquerons la rivalité entre primaire et secondaire dans la première moitié du XX^e siècle.

1.2.1. La concurrence de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire à partir de 1909

Héritée du XIX^e siècle, la dualité d'établissements se poursuit au début du nouveau siècle. Après le certificat d'études, le primaire assure quatre années d'enseignement supérieur dans des établissements distincts des écoles primaires supérieures (EPS) ou dans des cours complémentaires (CC), rattachés à une école primaire. Parallèlement, l'enseignement secondaire concurrence l'enseignement primaire en conservant ses classes élémentaires ou « petites » classes qui sont payantes. Les deux enseignements, primaire et secondaire, se

distinguent non seulement par le public qu'ils accueillent mais également par leurs contenus, leurs objectifs, leur cursus, leurs examens, leurs enseignants, leurs méthodes et leurs outils.

Antoine Prost montre comment le discours sur la démocratisation de l'enseignement naît dans les années qui suivent la Première Guerre mondiale autour de la question de la réunification des deux systèmes : d'une part l'école primaire avec ses prolongements (école primaire supérieure et le cours complémentaire notamment) et d'autre part le collège ou le lycée avec leurs classes élémentaires en amont et leurs classes préparatoires aux grandes écoles. « On est alors passé de la coexistence de deux "ordres" d'enseignement à la succession de deux "degrés". » (Chartier, Hébrard 2000, p. 215).

À la fin de la Première Guerre Mondiale, on commence à songer à l'école unique. Un groupe d'universitaires, qui se désignent sous l'appellation « compagnons », lance ainsi une campagne pour reconstruire le système d'éducation sur de nouvelles bases et publie un manifeste, *l'Université nouvelle* (1918) dont l'idée centrale est l'école unique. Il s'agit de donner à tous les Français la même formation de base, d'élever le niveau général d'instruction en allongeant cette école unique jusqu'à quatorze ans. Il est ainsi prévu d'unifier les petites classes des lycées et les écoles primaires, d'allonger les études élémentaires et de raccourcir les études secondaires en les faisant commencer deux ans plus tard. La dualité entre les deux enseignements est véritablement remise en cause, à la fin des années 1920, suite à d'autres critiques et suggestions, lorsque l'enseignement secondaire des collèges et des lycées doit faire face à l'évolution démographique. Le collège désigne alors des établissements analogues aux lycées mais moins prestigieux et de statut municipal. Suite à l'effondrement des naissances au cours de la Première Guerre Mondiale, les établissements supérieurs rencontrent des difficultés à recruter des élèves à partir de 1925-1926.

En 1930, la crise de recrutement des établissements secondaires prend fin, grâce aux facteurs démographiques mais également grâce à l'accès aux classes de Sixième rendu gratuit dès la rentrée suivante (loi du 16 avril 1930), ce qui facilite le recrutement d'élèves issus des milieux populaires. Alors que les classes primaires des lycées demeurent payantes jusqu'en 1945, la gratuité des classes secondaires est acquise en 1933 pour la totalité du cursus mais elle intervient trop tard puisque la crise de recrutement est terminée. Malgré cette amélioration, les lycées continuent à dénoncer la concurrence déloyale des établissements primaires qui attirent davantage les familles. L'obstacle majeur à l'élargissement de la clientèle ne semble pas être d'ordre financier. On croyait en effet que les familles qui n'avaient pas eu accès à l'enseignement secondaire souhaiteraient y envoyer leur enfant alors que pour celles-ci, bien que devenu gratuit, le secondaire demeure trop long, trop abstrait dans

son contenu et trop précaire dans ses débouchés. Comparé à l'enseignement secondaire, le primaire supérieur est proche du petit peuple et des classes moyennes inférieures en lui offrant les moyens de gagner sa vie. Certains lycées accueillent une EPS afin d'attirer la clientèle insensible aux prestiges des humanités et réunissent dans les mêmes cours de français, d'histoire ou de mathématiques les élèves de l'EPS et ceux du collège. Cette pratique appelée « amalgame » est instituée par Édouard Herriot dès le début de la crise de recrutement, en 1927.

Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale de 1936 à 1939, dépose un projet de loi le 5 mars 1937 dans lequel il prévoit l'unification totale de l'école élémentaire avec la disparition des petites classes des lycées et l'obligation de passer le certificat d'études avant d'entrer dans le secondaire. Il prévoit d'organiser l'enseignement secondaire en deux cycles et de le diviser en trois branches : classique, moderne et technique avec une première année d'observation et d'orientation commune. Jean Zay institue un parallélisme entre les EPS et le premier cycle des lycées et collèges en fixant le même programme. Les enseignants et les conservateurs multiplient les objections et des difficultés apparaissent jusqu'à 1939, date à laquelle Jean Zay abandonne volontairement son portefeuille.

À la veille de la Deuxième Guerre Mondiale, le primaire supérieur connaît effectivement une croissance spectaculaire. La demande sociale se porte davantage sur lui que sur le secondaire parce qu'il se présente comme un enseignement plus concret, plus pragmatique, plus proche des familles, mieux adapté aux enfants des milieux populaires, à leurs préoccupations quotidiennes et plus attentif à leurs débouchés professionnels. Ne bénéficiant pas des mêmes possibilités d'accueil que le lycée, les EPS refusent de plus en plus d'élèves et instituent une sélection.

Jusqu'en 1941, l'enseignement secondaire est donc composé de trois systèmes parallèles qui se distinguent par leur clientèle, leur administration, leur personnel, leurs études et leurs débouchés : l'enseignement secondaire traditionnel (des collèges et lycées dans lesquels sont incluses les classes de primaire), l'enseignement primaire supérieur qui intègre les EPS et l'enseignement primaire et technique qui inclut les classes de fin d'études mais aussi des Cours Complémentaires (CC) sur quatre années.

1.2.2. Où il est question de « démocratisation »

Le Régime de Vichy poursuit paradoxalement le projet de Jean Zay mais dans un esprit bien différent. La réforme de 1941 (lois et décrets du 15 août) va chercher à libérer le secondaire de la concurrence du primaire supérieur. Le ministre Jérôme Carcopino va transformer les EPS en collèges modernes et les intégrer à l'enseignement secondaire. La concurrence du primaire demeure cependant sous la forme des CC qui sont conservés et connaîtront une impulsion supplémentaire grâce à la réforme du secondaire (passant de + 168 % de 1945 à 1958). La transformation des EPS a eu une double conséquence : une relative démocratisation de l'enseignement secondaire qui accueille la clientèle plus populaire des EPS, notamment les enfants des travailleurs manuels et, paradoxalement, en désenclavant le primaire supérieur, le ministre Carcopino lui a permis de déboucher sur le baccalauréat :

« C'est donc Vichy qui, à son insu, a engagé de façon irréversible la démocratisation dans la voie qu'elle a suivie : non le développement d'un enseignement nouveau, adapté aux demandes de la masse de la nation, mais la généralisation, au prix d'une légère adaptation et d'un affaiblissement, de ce même enseignement secondaire qui avait été conçu pour former des élites. » (Prost, 1981, p. 233).

La notion de « démocratisation de l'enseignement » qu'emploie Antoine Prost mérite quelques précisions. De la Libération, en 1945, au milieu des années 1960, l'évolution du système scolaire est dominée par la croissance des effectifs qui entraînent des réformes de structure. Pourquoi parle-t-on de « démocratisation » ?

Le Plan Langevin-Wallon, projet de réforme de l'enseignement adopté le 19 juin 1947 remis au ministre de l'Éducation Nationale par la Commission Ministérielle d'Étude présidée par Paul Langevin et Henri Wallon, n'aboutira pas mais représentera, pendant plus de vingt ans, une référence majeure en matière de réforme de l'enseignement. Il est l'un des premiers textes à employer le terme de « démocratisation » :

« Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leur aptitude. [...] L'introduction de " la justice à l'école" par la démocratisation de l'enseignement, mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction. La démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, assure une meilleure distribution des tâches sociales. Elle sert l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel » (Mialaret 1997, p. 17-18).

Permettre à tous l'accès à la culture entraînerait pour Paul Langevin et Henri Wallon une démocratisation de la société puisque les places sociales seraient distribuées non plus selon la classe sociale mais la capacité de chacun.

Le lycée continue à accueillir les enfants issus de familles aisées, destinées à suivre des études longues, tandis que le collège moderne et les Cours Complémentaires, rebaptisés collèges d'enseignement général en 1959-1960, proposent aux enfants de familles plus modestes une formation générale qui débouche sur un métier tel qu'un emploi de bureau, de comptable.²⁶

1.2.3. Trois réformes pour un collège unique

Une première rupture va avoir lieu avec la réforme Berthoin (décret du 6 janvier 1959). Elle organise un cycle d'observation de deux ans en Sixième et Cinquième, à la fin de l'école primaire ou au début des études secondaires et prolonge de deux années la scolarité obligatoire qui est fixée à seize ans pour les enfants nés à partir du 1^{er} janvier 1953. Les classes primaires des lycées sont progressivement supprimées et un seul enseignement élémentaire accueille tous les enfants du Cours préparatoire (CP) au Cours moyen, deuxième année (CM2). À l'issue du Cycle d'observation (Sixième-Cinquième), l'élève a le choix entre quatre voies d'orientation : l'enseignement général court dans les Collèges d'Enseignement Général (CEG), l'enseignement général court dans les lycées, l'enseignement technique court dans les collèges d'enseignement technique et l'enseignement long dans les lycées techniques. Il s'agissait de faire en sorte que l'entrée en Sixième de lycée dépende du mérite scolaire et non de l'origine sociale. Pour cela, le Cycle d'observation avait pour objectif de déterminer le type d'enseignement qui conviendrait le mieux à chaque élève mais le Cycle d'observation n'entraîne aucune orientation des élèves qui poursuivent leur scolarité dans l'établissement où ils l'ont commencée : les élèves des Sixième et Cinquième des CEG poursuivent leur scolarité en Quatrième et Troisième dans leur établissement et les lycéens font de même.

Le manque d'orientation de la réforme Berthoin mène à son échec. C'est la réforme Fouchet (décret du 3 août 1963) qui va déterminer la scission entre les collèges et les lycées sous la forme de deux cycles. Elle reporte de deux ans vers l'aval le moment des orientations

²⁶ Un autre enseignement qualifié de technique et professionnel se développe en parallèle de l'enseignement général. Il ouvre des classes de Sixième et de Cinquième afin d'attirer les élèves tentés par les CC.

décisives : les filières scolaires longues et courtes ne divergeront qu'à partir de la seconde. La nouvelle réforme met donc en place un Cycle d'observation (les classes de Sixième et de Cinquième) et un Cycle d'orientation (les classes de Quatrième et de Troisième). Elle regroupe tous les enseignements de ce niveau et les implante dans des établissements autonomes distincts des écoles et lycées, sous la forme de deux types de collège de premier cycle : d'une part les collèges d'enseignement secondaire (CES) qui sont destinés à remplacer à court terme le premier cycle des lycées et qui seront généralisés en 1965, et d'autre part les CEG. Les élèves qu'on envoie en Sixième ne sont plus les élèves d'excellence :

« Dans les années 1960, la démocratisation ne peut plus être définie comme la promotion des élèves d'élite issus du peuple, mais comme l'élévation du niveau d'études de toute la classe d'âge. Le rôle traditionnel de la littérature de jeunesse se trouve en quelques années totalement remis en question. » (Chartier 2002, p. 47).

Tous les élèves issus de l'école primaire accèdent donc au CES mais ils sont scolarisés dans des filières séparées, en fonction de leurs résultats scolaires : secondaire long conduisant au baccalauréat, secondaire court s'arrêtant en Troisième et classes de transition / pratique. De nouveaux établissements vont être construits entre 1965 et 1975 : 2354 collèges qui accueillent les CEG et également les premiers cycles détachés de leurs lycées qui sont remplacés par de nouvelles sections de préparation au baccalauréat. Dans ces nouvelles constructions, les différences des CES et des CEG commencent à disparaître. Les lycées vont perdre progressivement leurs classes primaires et leur premier cycle et les écoles primaires vont renoncer à leurs classes de fin d'études à partir de 1967 jusqu'à 1970. Les CEG et CES ont désormais en commun d'accueillir le même groupe d'âge intermédiaire. Les différences administratives et pédagogiques entre les deux types d'établissements vont peu à peu s'estomper. Dès 1967-1968, les CES deviennent des établissements prépondérants qui comptent en 1969-1970 plus d'élèves que les CEG et les lycées réunis. La réforme Fouchet a donc introduit une modification radicale du système éducatif : l'école primaire accueille les élèves âgés de six à onze ans et s'arrête dorénavant au CM2 et les filières techniques recrutent à la sortie de la classe de Troisième qui devient le palier principal d'orientation. La classe de Sixième accueille les grands élèves de l'école primaire : « L'école primaire a cessé d'être une école dont on sort pour entrer au travail : pour tous les enfants, elle débouche désormais sur une autre école, le collège » (Prost 1997, p. 67).

Appliquée à la rentrée de 1977, la réforme Haby (loi du 11 juillet 1975 et décrets du 28 décembre 1976) marque l'achèvement de l'évolution amorcée en 1959 en consacrant l'unification complète des collèges qui accueillent les élèves âgés de douze à seize ans (la distinction entre les CEG et CES est abolie ; elle simplifie la structure scolaire en superposant trois niveaux, architecture qui demeure aujourd'hui : écoles, collèges et lycées. La réforme Haby supprime les filières en Sixième et en Cinquième, elle institue un système d'options à partir de la Quatrième.

Le collège, « l'école moyenne » comme l'appelle Antoine Prost, trouve ainsi sa forme provisoirement définitive non sans contradictions :

« La pédagogie qui l'emporte est plus proche de celle de l'ancien secondaire que du primaire supérieur, qui n'a pas résisté au rapprochement avec sa rivale plus prestigieuse. [...] Mais, dans sa structure indifférenciée, le collège se rapproche de l'école primaire, qui ne distingue pas entre les élèves. C'est une école primaire pour grands élèves, mais où les classes sont faites par des professeurs du secondaire.» (Prost 1997, p. 103-104).

Le collège unique ne se fonde plus sur la sélection sociale ni sur le mérite mais sur la volonté de donner à tous les élèves la même chance de réussite. Les filières n'existent ainsi plus : les classes de Sixième et de Cinquième sont indifférenciées et, en Quatrième et Troisième, les options préparent à la spécialisation. La loi du 11 juillet 1975 déclare que l'enseignement des collèges succède désormais « sans discontinuité à la formation primaire » : le niveau d'entrée n'est plus contrôlé par un examen de passage. Les deux classes du cycle d'observation doivent ainsi se rapprocher du primaire et poursuivre ses acquisitions fondamentales. Les inégalités sont officiellement niées mais elles réapparaissent.

Si l'on a établi le collège unique, c'était en premier lieu pour donner une formation secondaire commune de quatre ans à l'ensemble des enfants d'une classe d'âge, le collège unique « exprime le principe républicain d'intégration sociale et culturelle par l'école autour de valeurs et de langages communs »²⁷.

Dans les années 1970, on passe de la coexistence de deux « ordres d'enseignement à la succession de deux « degrés », comme l'a mis en évidence Antoine Prost, qu'en est-il pour le Québec qui partage avec la France une subdivision entre un enseignement primaire et un enseignement secondaire. Comme pour la France, l'histoire de l'enseignement secondaire québécois est celle d'une démocratisation.

²⁷ Conseil National des Programmes (2002), *Qu'apprend-on au collège ?*, Paris : CNDP/XO Éditions, p. 23.

1.2.4. Histoire de l'enseignement secondaire au Québec

Au XIX^e siècle, l'enseignement secondaire au Québec ressemble à l'enseignement secondaire français : séparé de l'enseignement primaire, il est élitiste en ne recrutant que 1 à 2 % de la population masculine destinée à la prêtrise, au droit, à la médecine ou à la politique. Il dure huit ans et, comme l'enseignement primaire, relève du clergé.

En 1867, une nouvelle Constitution donne naissance à la Confédération canadienne qui marque l'indépendance du pays, sauf en ce qui concerne la Constitution. Un seul gouvernement réunit le Haut et le Bas-Canada. L'Article 93 accorde juridiction à chaque gouvernement provincial en matière d'éducation et garantit les droits et les privilèges des écoles confessionnelles. C'est ainsi que, l'année suivante, la Loi 31 crée le ministère de l'Instruction publique de la province de Québec. Chaque province a le pouvoir de légiférer en matière d'éducation.

En 1943, la fréquentation du secondaire devient obligatoire jusqu'à l'âge de quatorze ans. Ce n'est qu'au début des années 1950 que le département de l'Instruction publique commence à rédiger des programmes séparés pour l'enseignement primaire et secondaire. Les programmes spécifiques aux matières apparaissent avec la création du ministère de l'Éducation.

« Les programmes de cette époque avaient réellement le sens de "curriculum" puisqu'ils précisaient l'ensemble de la formation qui devrait être donnée aux élèves dans toutes les matières et pour toutes les années de leur scolarité contrairement à ceux d'aujourd'hui qui ne présentent que le contenu d'une matière spécifique. » (Labonté 1980, p. 49)

Dans le secteur public francophone, un véritable enseignement secondaire n'émerge vraiment que depuis 1956, date à laquelle un nouveau programme est mis en place : le cours primaire s'étend sur sept années tandis que le secondaire dure quatre ou cinq années. Auparavant, l'éducation au-delà du primaire était majoritairement privée, élitiste, sexiste, sous-financée et sous-développée (Després-Poirier 1999, p. 191). La scolarité moyenne ne dépasse pas la septième année au début des années 1960, lorsque le gouvernement Lesage démocratise les institutions sociales ou politiques. Sur le plan éducatif, une série de lois appelée la Grande Charte de l'éducation est adoptée en 1961. Elle

« repose sur la reconnaissance du droit de tout enfant à recevoir l'enseignement de son choix, indépendamment de considérations matérielles. On vise à démocratiser et à généraliser l'accès à l'enseignement dans toutes les régions et à tous les niveaux. » (Després-Poirier 1999, p. 55).

Dès 1961, une loi oblige les commissions scolaires à offrir gratuitement l'enseignement de la première à la onzième année. La fréquentation scolaire obligatoire est prolongée jusqu'à l'âge de quinze ans.

La « Révolution tranquille » désigne la période des années 1960 au cours de laquelle le Québec va connaître une vague de réformes sociales et politiques, une relative prospérité économique et une intensification des interventions de l'État dans divers domaines. À cette époque, « une contre-culture importée principalement de Californie vient consacrer la libération de presque toutes les contraintes traditionnelles », à l'instar de la France : libération sexuelle, des femmes qui veulent mettre un terme aux rôles que la société leur assignait, et envers l'Église, la fréquentation des églises baissant de moitié au cours des années 1960. La libération « signifie aussi la montée du nationalisme québécois » et de partis prônant la séparation du Québec du reste du Canada. Avec l'effondrement des valeurs traditionnelles (famille, religion, respect de l'autorité...), la seconde moitié du XX^e siècle est marquée par un renouvellement de l'enseignement. L'enseignement traditionnel est mis en doute devant le constat du nombre élevé d'échecs scolaires. Parmi les changements principaux, l'un touche l'enseignement de la littérature et le choix des textes : une lutte contre l'hégémonie du corpus français commence à s'engager.

En 1961, une Commission royale d'enquête sur l'enseignement du Québec est mise en place, présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval. Le Rapport qu'elle commence à déposer en 1963 entraîne des bouleversements profonds du système éducatif tel que la création du ministère de l'Éducation et accompagné d'un organe consultatif, le Conseil supérieur de l'éducation pour remplacer le département de l'Instruction publique. Le gouvernement veut

« rendre l'école accessible à tous les jeunes, par l'élimination des barrières financières, géographiques et psychologiques, et de leur offrir un enseignement qui soit adapté à leurs aptitudes en même temps qu'aux exigences de leur rôle de citoyen et de travailleur dans le Québec d'aujourd'hui et de demain. »²⁸.

En 1964, la Commission Parent recommande un nouveau type d'école : l'école secondaire polyvalente, c'est-à-dire une école commune, non sélective, qui accueille tous les élèves et leur offre une formation reflétant une polyvalence de culture dans les domaines des langues, des sciences, des arts et de la technique. Outre une formation générale commune, elle

²⁸ Gouvernement du Québec (1964-1965, 1965-1966) cité dans Després-Poirier 1999, p. 191.

préconise une diversité de cours à option qui réponde à la variété des besoins, des goûts et des aptitudes des élèves afin d'élaborer un programme d'études personnalisé. Un an plus tard, le primaire est réduit à six années et le secondaire dure cinq années.

La Loi sur la fréquentation et la gratuité scolaire ainsi que les exigences du marché du travail contribuent au développement accéléré de l'enseignement secondaire. Les effectifs des écoles secondaires passent ainsi de 130 000 élèves en 1956 à 670 850 en 1971. La population a donc plus que quintuplé en quinze ans.

À cette époque, plusieurs changements ont lieu : la laïcisation de la profession, la fermeture des collèges classiques, l'abandon de l'enseignement du latin et du grec et la diminution des heures d'enseignement du français au profit de l'enseignement de l'anglais et des sciences. On continue cependant à mettre l'accent sur un apprentissage normatif de la langue maternelle, basé sur la lecture et l'étude des textes classiques.

Publié en 1979, le document ministériel *L'école québécoise*, appelé aussi le *Livre orange*, a servi à établir les objectifs de la formation primaire et secondaire. Il affirme le rôle primordial de l'État québécois en matière d'éducation en indiquant que l'enfant doit

« bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité des chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société »²⁹.

Quelles sont les répercussions de ces principes sur l'enseignement secondaire ? Le document rejette les méthodes pédagogiques qui rendent l'élève passif ou refusent le lien entre le vécu des élèves et leur démarche d'apprentissage et de développement ; il rappelle la nécessité de développer l'autonomie des élèves : « l'acte pédagogique doit se fonder sur le potentiel même de l'élève et sur sa capacité de se réaliser selon son originalité propre »³⁰. L'État québécois souhaite aider l'individu à s'insérer plus facilement dans la société actuelle, marquée par les changements sociaux, en lui permettant d'acquérir une formation intellectuelle plus élevée.

Cependant plusieurs problèmes vont émerger et des changements vont survenir. L'école publique de la fin des années 1970 est dévaluée : 55 % des personnes s'en déclarent insatisfaits. Plusieurs changements se concrétiseront dans les années 1980 puis les grands axes

²⁹ Gouvernement du Québec (1979), *L'école québécoise*, Québec : Ministère de l'Éducation, p. 16.

³⁰ *Ibid.*, p. 84.

et les finalités éducatives seront redéfinies dans les années 1990 à travers une refonte du curriculum³¹ :

« un curriculum national qui comportera des contenus obligatoires faisant l'objet d'une évaluation et d'une sanction. [...] La formation de base sera de même nature et de même qualité, partout sur le territoire québécois ». ³²

La priorité sera ainsi donnée aux matières essentielles.

Comme pour la France, l'histoire de l'enseignement secondaire du Québec est celle d'une démocratisation : d'un enseignement élitiste, on est passé à un enseignement accessible à tous les jeunes. L'enseignement primaire a été en effet pendant longtemps le seul niveau de formation accessible à la majorité de la population québécoise. Comme en France, les écoles secondaires offrent des programmes de formation générale.

Après avoir retracé l'histoire du collège, nous allons à présent nous intéresser aux auteurs et aux œuvres littéraires qui ont dominé les programmes jusqu'aux années 1970.

2. UN CORPUS LITTÉRAIRE STABLE POUR LA JEUNESSE

Nous allons chercher à quel moment l'enseignement du français est devenu une priorité dans l'enseignement secondaire français. À quel moment les œuvres d'auteurs français ont-elles commencé à être choisies comme corpus scolaires ? Nous avons mentionné la date de 1880 comme celle du premier plan d'études de la III^e République qui réorganise le secondaire mais c'est également au cours de cette même année que le ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry, permet l'adoption des programmes conformes aux projets de Jules Simon qui remettent en cause la prééminence du latin. Ferry commence par supprimer le discours latin de l'écrit du baccalauréat et le remplace par une composition française, changement qui détermine une nouvelle orientation centrée sur la langue et la littérature françaises, depuis les classes élémentaires jusqu'à la classe de rhétorique.

L'intérêt pour le français trouve sa source dans des événements historiques : la défaite contre la Prusse et la révolte parisienne de 1871. Les réformateurs républicains se concentrent sur l'enseignement du français pour plusieurs raisons. D'une part, l'enseignement de la langue

³¹ Le curriculum désigne « l'ensemble des éléments qui définissent le contenu de la formation des élèves : grilles-matières, temps d'enseignement, programmes d'études, évaluation des apprentissages, sanction des études, agencement des diverses filières de formation. » (Després-Poirier 1999, p. 193).

³² Gouvernement du Québec 1997, cité dans Després-Poirier 1999, p. 193.

française garantit l'unité du pays et l'intégration des provinces, les plus reculées au sein de la communauté nationale, qui parlent des patois différents ; d'autre part, l'obligation de la langue française va permettre de détacher l'enfant de l'emprise de l'Église qui était responsable de son éducation morale jusqu'alors. Les Républicains vont remplacer le catéchisme par une éducation morale « laïque » afin d'ouvrir les enfants à la culture de la nation et de développer en eux des valeurs fondées sur la raison, la morale et le patriotisme. Cependant nous verrons que les textes français étaient présents, avant 1880, dans les Programmes des différents enseignements qui faisaient suite à l'enseignement primaire.

Nous nous sommes référée à l'ouvrage d'André Chervel³³ que nous avons complété par les recherches de Martine Jey, de Violaine Houdart-Mérot sur la culture littéraire et l'histoire de l'enseignement littéraire au lycée à partir de 1880 et ceux d'Anne-Marie Chartier³⁴ sur la lecture. Pour le contexte québécois, l'une de nos sources a été quelques chapitres de l'ouvrage de Claude Simard sur l'histoire de l'enseignement du français, langue maternelle³⁵.

Parmi les auteurs que les programmes ont sélectionnés, nous allons chercher si l'on reconnaît des écrivains pour la jeunesse. Après avoir identifié les titres, nous les commenterons en tentant de saisir les raisons pour lesquelles les prescripteurs les ont privilégiés et pour quelles finalités pédagogiques ils ont été destinés à l'enseignement secondaire.

2.1. Fénelon et La Fontaine ou le règne sans partage de deux « classiques » pour la jeunesse

Si les listes d'œuvres pour la jeunesse de 1996-1999 réunissent plus de deux cents titres par niveau, les listes du XIX^e siècle ont rarement proposé plus de cinq références issues de la littérature française. Or, en observant les listes qui ont été prescrites de 1803 à la veille de l'avènement du collège unique, en 1975, nous avons relevé deux titres, écrits par deux auteurs classiques, La Fontaine et Fénelon : les *Fables* et *Les Aventures de Télémaque*. Les deux œuvres représentent des classiques pour la jeunesse qui, par leur permanence dans les programmes pourraient être aussi reconnus comme des classiques scolaires. Tout en clarifiant

³³ CHERVEL André (1986), *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris : INRP et Publications de la Sorbonne.

³⁴ Voir Bibliographie pour les articles et les ouvrages de ces trois auteurs.

³⁵ SIMARD Claude (1997), *Éléments de didactique du français langue première*, Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique, coll. « L'École en mouvement ».

la notion de « classique », nous essaierons de saisir pour quelles raisons ces textes ont dominé les programmes de l'enseignement secondaire traditionnel, de la Sixième à la Troisième, de l'enseignement secondaire des jeunes filles, l'enseignement spécial et l'enseignement primaire supérieur (EPS)³⁶. Nous nous sommes limitée aux premières classes de ces enseignements qui pouvaient correspondre à celles du collège actuel. Nous chercherons pourquoi ces deux œuvres du XVII^e siècle ont été les seules œuvres pour la jeunesse mises au programme pendant de nombreuses années alors que dès le XIX^e siècle, une littérature pour la jeunesse s'épanouissait et pour quelles valeurs, finalités les *Fables* et les *Aventures de Télémaque* ont été particulièrement appréciées par les prescripteurs.

2.1.1 Deux auteurs du XVII^e siècle ayant écrit pour des enfants

Comme nous l'avons vu dans notre première partie, les *Fables* comme les *Aventures de Télémaque* peuvent être considérées comme des œuvres pour la jeunesse dans la mesure où elles ont été composées à l'intention d'enfants par leurs auteurs. Le recueil de La Fontaine s'adresse au Dauphin et à tous les enfants tandis que Fénelon destine son œuvre au Duc de Bourgogne dont il est devenu le précepteur en 1689, dix ans avant la publication de son roman didactique. Les *Fables* comme les *Aventures de Télémaque* sont tous les deux rattachés à des genres littéraires qui relèvent de la littérature enfantine, au moment où ces genres marquent leur appartenance à la littérature d'adultes et des grands genres en devenant mondains : la fable, la fiction merveilleuse en prose (Spica 1996). Fénelon a choisi la voie de la fiction merveilleuse comme d'un support commode à l'enseignement moral et religieux de son élève, petit-fils de Louis XIV dont il est devenu le précepteur. Les premières *Fables* publiées en 1668 (livres I à VI) sont dédiées à « Monseigneur le Dauphin » qui n'est autre que le grand Dauphin, fils de Louis XIV âgé de sept ans. Dans l'épître dédicatoire, après les compliments d'usage sur la grandeur du père, La Fontaine exprime son souhait d'instruire le fils de manière plaisante :

« L'apparence en est puérile, je le confesse ; mais ces puérités servent d'enveloppes à des vérités importantes. [...] la lecture de l'ouvrage répand insensiblement dans une âme les semences de sa vertu, et lui apprend à se connaître sans qu'elle s'aperçoive de cette étude, et tandis qu'elle croit faire tout autre chose. C'est une adresse dont s'est servi très heureusement celui sur lequel sa Majesté a jeté les

³⁶ L'ensemble de ces listes a été réuni en 1986 par André Chervel dans son ouvrage, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris : INRP et Publications de la Sorbonne.

yeux pour vous donner des instructions. Il fait en sorte que vous apprenez sans peine, ou pour mieux parler, avec plaisir, tout ce qu'il est nécessaire qu'un prince sache. »³⁷.

Alors que les Livres suivants du second recueil sont dédiés à Mme de Montespan, les dernières fables du livre XII le sont de nouveau à un enfant : un garçon de douze ans, Louis, duc de Bourgogne, petit-fils de Louis XIV, héritier de la Couronne. La Fontaine a composé ses fables pour un public adulte bien que dédiées pour la majorité d'entre elles à un enfant.

2.1.2. De l'enseignement secondaire traditionnel à l'enseignement primaire supérieur en passant par l'enseignement secondaire spécial et l'enseignement secondaire des jeunes filles

Les deux œuvres apparaissent pour la première fois dans l'enseignement secondaire traditionnel, à partir de la Sixième, en 1803, dans les programmes de Cinquième de l'enseignement secondaire traditionnel à aujourd'hui, avec quelques interruptions que nous allons détailler mais qui restent brèves. *Télémaque* est cité la même année, en 1803 dans les programmes de Troisième de l'enseignement secondaire traditionnel et, contrairement à La Fontaine sera délaissé après 1947.

Les *Fables* de La Fontaine et *Télémaque* de Fénelon se retrouvent de la Sixième à la Troisième dans l'enseignement secondaire traditionnel. En Sixième, les *Fables* de La Fontaine apparaissent dès 1821 et ne quittent pas les programmes jusqu'en 1963 tandis que *Télémaque* de Fénelon surgit en 1895 et reste au programme jusqu'en 1947 ; en Cinquième, La Fontaine est présent dès 1803 jusqu'en 1831 puis réapparaît en 1851 et de 1885 à 1963, *Télémaque* surgit en 1831 et reste dans les programmes jusqu'à 1835 ; il est de nouveau au programme en 1880 jusqu'en 1925. En Quatrième, les *Fables* et *Télémaque* apparaissent en 1811. On retrouve La Fontaine en 1831 puis à partir de 1895 à 1938, en 1960 alors que Fénelon est présent de 1836 jusqu'en 1874. Fénelon envahit uniquement la liste de 1803 pour la Troisième et La Fontaine celles de 1923 et de 1961.

On relève également l'œuvre de Fénelon dans les programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles en 1882 pour les classes de première année (Cinquième),

³⁷ Citation de « l'Épître dédicatoire à Monseigneur le Dauphin » écrite par La Fontaine en 1668 à propos de ses *Fables* où le précepteur dévoile sa volonté d'instruire de manière plaisante, par le biais de la lecture de fables qui s'inspirent de celles d'Ésope.

Télémaque sera ensuite remplacé par d'autres œuvres de Fénelon dont l'une est explicitement destinée aux jeunes filles, l'*Éducation des filles* en 1882 (classe de Troisième).

La Fontaine est cité dans l'enseignement secondaire des jeunes filles dès 1882 (classe de Quatrième), en 1897 (classe de Cinquième) en se limitant aux trois premières classes de l'enseignement des jeunes filles.

L'État considère que l'enseignement des langues anciennes est inutile aux filles, c'est pourquoi l'Arrêté qui fixe le programme de 1882 recommande essentiellement des œuvres françaises.

De même, à visée explicitement utilitaire, l'enseignement spécial ne propose pas de latin. Dominant d'abord les textes du XVII^e siècle, une ouverture aux autres siècles reste prudente. Quant à La Fontaine, on le retrouve aussi dans le programme de l'enseignement secondaire spécial dès 1863 (niveaux Sixième, Cinquième, Quatrième et Troisième), puis en 1866 (niveau Troisième), 1875 (niveau Troisième), 1882 (niveaux Cinquième et Quatrième), 1886 (niveaux Cinquième et Quatrième) et en 1891 (niveau Quatrième). *Télémaque* est présent dans la première classe de l'enseignement secondaire spécial dès 1863 (niveau Sixième) jusqu'en 1891, date à laquelle il devient « enseignement secondaire moderne » ainsi que dans la quatrième classe (niveau Troisième), en 1863.

Une première liste d'auteurs, valable pour toutes les classes de l'enseignement primaire supérieur est publiée en 1893 mais il faut attendre 1920 pour que paraissent les premiers programmes d'auteurs pour chacune des trois classes. Par la suite, en 1938, l'enseignement primaire supérieur se rapproche du secondaire en partageant le même programme que les collèges et les lycées. Fénelon est également présent dans l'enseignement primaire supérieur (EPS) en 1893 dans le programme destiné aux trois classes sous forme d'extraits, à côté du recueil de La Fontaine qui continue à être présent en 1943, 1947 (niveau Sixième), en 1920, 1943 et 1947 (niveau Cinquième), en 1920 (classe de Quatrième).

De ce survol des listes, nous pouvons tirer quelques remarques. Les prescripteurs n'ont pas pour objectif de varier les œuvres, puisque les mêmes textes étaient au programme des différents enseignements et niveaux. L'objectif était donc que, tout au long de leur scolarité, les élèves, quelque soit le type d'enseignement qu'ils suivaient, s'imprègnent de quelques références littéraires qui offrent une voie d'accès à la morale afin qu'ils partagent une culture commune. Est-ce un hasard que deux auteurs du XVII^e siècle aient été choisis par les prescripteurs dès le début du XIX^e siècle ? La Fontaine comme Fénelon ne sont effectivement

pas les seuls auteurs du Grand Siècle à être régulièrement cités : Molière, Racine, Corneille ou La Bruyère les accompagnent fréquemment dans les listes. Pour quelles finalités ont-ils été sélectionnés ?

2.2. Deux œuvres classiques pour quelles finalités ?

La notion de « classique » mérite d'être clarifiée, car elle va permettre de dévoiler les finalités assignées à l'enseignement de la littérature et d'expliquer pourquoi La Fontaine et Fénelon ont dominé les listes des corpus scolaires pendant plus d'un siècle. Nous évoquerons ainsi les valeurs esthétiques et morales auxquelles les prescripteurs républicains sont particulièrement sensibles et l'avènement de la lecture expliquée des textes dans l'enseignement secondaire.

2.2.1. Qu'est-ce qu'un « classique » ?

Pourquoi peut-on présenter les *Fables* de La Fontaine et *Les Aventures de Télémaque* comme des « classiques » ? L'histoire du mot³⁸ apporte quelques repères sur la notion.

« Classique » vient du latin *classicus*, formé sur *classis*, *classe*, qui désigne une catégorie sociale, une section de l'ordre dans lequel on distribue les composantes de la société romaine. Le terme a très tôt renvoyé à la première classe, la classe éminente puis, à partir du II^e siècle, selon Aulu-Gelle, les « classiques » désignaient les œuvres et auteurs « de première classe », de première valeur. Par la suite, le terme *classicus*, se réfère à l'auteur de premier ordre que l'on enseigne dans les classes. Ainsi, le terme a renvoyé à la fois à la classe (la qualité supérieure) qui conduit à l'usage dans les classes comme objet et modèle que l'on enseigne. Ce schéma persiste en France, au XVII^e siècle. Le mot est introduit avec cette spécialisation par Thomas Sébillet dans son *Art poétique* : le sens initial est celui de « modèle » qui fait autorité, s'offre à l'admiration et à l'imitation (1611). Comme dérivé de ce premier sens, le terme signifie également « auteurs qu'on étudie dans les classes », c'est-à-

³⁸ Nous nous sommes essentiellement référés à la définition proposée par Alain Rey dans *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française* ainsi qu'à l'article d'Alain Viala « Qu'est-ce qu'un classique ? », publié en octobre 1993 dans le n° 19 de *Littératures classiques* qui recense les différents sens du terme (Viala 1993, p. 11-31.)

dire, dans le contexte scolaire de l'époque, les auteurs grecs et latins. Comment en est-on venu à employer le terme pour désigner des auteurs français ?

Les auteurs du XVII^e siècle, n'étaient pas qualifiés de « classiques » de leur temps. Certains d'entre eux, ceux qui ont été dignes d'être comparés à ceux du siècle d'Auguste, ne l'ont été qu'un siècle plus tard, la classification « classique » est d'ailleurs toujours donnée non pas au moment de la production de l'œuvre mais à posteriori, elle apparaît comme « une catégorie d'évaluation, [...] construite "à réception" » (Viala 1993, p. 19). Ainsi, sous la plume de Voltaire et dans *L'Encyclopédie* (1753), le mot qualifie les auteurs français du Grand Siècle par opposition aux Baroques. Les écrivains en question prônent la perfection des Grecs et des Latins dont les œuvres représentent pour eux des modèles à imiter ou dont il faut s'inspirer.

La Fontaine s'inspire ainsi d'Esopé pour ses *Fables* qu'il a commencé à publier en 1668 tandis que Fénelon s'inspire de *L'Odyssée* d'Homère. Dans le livre quatrième de l'épopée homérique, Fénelon choisit le personnage de Télémaque, fils d'Ulysse en pensant que celui-ci serait le héros le plus propre à éveiller l'intérêt de son jeune élève. Fénelon reprend le voyage périlleux qu'entreprend Télémaque dans l'œuvre d'Homère pour en allonger l'itinéraire qui constituera la trame des vingt-quatre livres. Le jeune héros est accompagné par Mentor, le plus sûr ami de son père qui le guide dans sa quête tel un précepteur avec son élève. C'est donc par extension que les « classiques » ont désigné les auteurs français de l'époque de Louis XIV, celle du « classicisme » français.

Le terme a ensuite été appliqué très rapidement à des auteurs et œuvres d'autres époques mais ceci après coup. En 1880, ce sont encore les auteurs du XVII^e siècle qui dominent les programmes notamment pour être comparés à leurs modèles antiques puis, en imposant l'Histoire littéraire, la question de la légitimité scolaire des auteurs des autres époques s'est posée. Les programmes qui étaient jusque là limités aux XVII^e et XVIII^e siècles vont s'élargir à des œuvres et auteurs français d'autres époques. En 1880, ils s'ouvrent d'abord au Moyen Âge et au XVI^e siècle, en 1885 au XIX^e siècle pour la classe de seconde, XIX^e siècle en 1895, Moyen Âge et XVI^e siècle en 1923 pour la Troisième.

Alors que « classique » signifie presque exclusivement « auteur et œuvre du temps du classicisme français », l'élargissement du corpus scolaire entraîne une extension du sens du terme.

Au fil du temps, « classique » signifie donc « qui a valeur de modèle », « qu'on enseigne dans les classes », « grec et latin », « de l'époque de Louis XIV ». Dès le XVIII^e siècle et au fil du XIX^e siècle, les classiques français vont côtoyer puis, en 1880, supplanter

les classiques grecs et latins dans les corpus de l'enseignement secondaire. Quelles étaient les qualités pour lesquelles les prescripteurs républicains ont destiné les œuvres du Grand Siècle aux élèves du Secondaire ?

2.2.2. Des œuvres pour transmettre des valeurs esthétiques et morales

L'École a joué un rôle non négligeable dans la canonisation des auteurs et des œuvres. La canonisation désigne le « système des règles qui trient, parmi les énoncés, ceux qui deviendront inaltérables. [...] la manœuvre est particulièrement visible dans l'établissement du canon des "auteurs". » (Kuentz 1972, p. 9-10). Pierre Kuentz explique que les limites de la canonisation sont variables :

« il y a une histoire du canon et des degrés dans la béatification. Mais ce qui importe ici n'est pas le tracé de la limite mais son traçage, c'est-à-dire le geste même qui sépare "auteurs" et "non-auteurs" instituant ainsi la différence entre le consommable et le non-consommable, le sacré et le profane. » (Kuentz 1972, p. 10).

Le temps joue un rôle essentiel,

« il permet de poser le processus de canonisation comme un processus naturel, que l'auteur du manuel se borne à enregistrer. C'est lui, en définitive, qui sélectionne les "bons auteurs" par une sorte de sédimentation qui élimine les auteurs secondaires pour ne laisser émerger que les "phares". [...] La fonction de la canonisation, c'est la constitution de l'univers de la "littérature". Cet univers, on le voit, est celui de l'*anthologie*. » (Kuentz 1972, p. 10)

L'enseignement classique connaît une crise dans toutes les classes du secondaire : avec la décadence du latin et l'avènement de la discipline « français », s'opère le passage d'un enseignement centré sur la rhétorique à un enseignement reposant sur l'histoire littéraire. L'arrêté du 2 août 1880 définit les horaires, les programmes et les méthodes : trois heures de français de la Sixième à la Troisième, le latin conserve néanmoins sa primauté, par exemple en Sixième avec dix heures par semaine.

Les auteurs « classiques » représentent des périodes d'apogée dans l'histoire littéraire : le siècle d'Auguste et de Périclès pour les auteurs antiques et ceux du Grand Siècle pour les Français. « Classique » est ainsi connoté de grandeur et de tradition qui s'oppose à la singularité. C'est parce que le « classique » est synonyme d'excellence, de perfection qu'il peut être étudié dans la classe et servir de modèle. Le siècle de Louis XIV est considéré

comme l'apogée d'une langue et d'une littérature qui réussit à traduire l'esprit national dès 1880.

« Les quarante ou cinquante années dans l'intervalle desquelles se pressent l'œuvre de La Fontaine, de Molière, de Racine, de Boileau, d'une part, et de l'autre, de La Rochefoucauld, de Madame de Sévigné, de Pascal, de Bossuet sont comme le midi d'une grande journée dont l'œuvre de Montaigne et celle de Rabelais auraient signalé l'aurore, et dont le déclin verra paraître encore l'œuvre de Diderot et celle de Rousseau. »³⁹

Dès le XVIII^e siècle, l'institution scolaire privilégie donc les auteurs français qui se situent dans le prolongement des Classiques antiques et non ceux du Moyen Âge ou de la Renaissance, ou d'un auteur comme Charles Perrault, pourtant du XVII^e siècle. Dans les textes officiels, les « grands classiques » se distinguent des « écrivains de second ou de troisième ordre » et sont présentés comme des auteurs irréprochables, des modèles incontestés dont l'une des qualités est la sobriété. Les auteurs du Grand Siècle privilégient l'ordre, la clarté, la cohérence, l'équilibre, l'harmonie, la mesure contrairement, par exemple, aux écrivains baroques. Ils constituent des vecteurs de normes tandis que les auteurs, comme les Romantiques, qui revendiquent la singularité et l'originalité sont exclus des listes, dans un premier temps du moins. Est repoussé ce qui est perçu comme déséquilibre, folie ou morbidity sur le plan esthétique comme sur le plan moral.

Les instructions officielles de l'enseignement secondaire classique de 1885 dévoilent l'état d'esprit qui s'opère en ouvrant à d'autres siècles que le XVII^e siècle le corpus des auteurs français :

« La commission [...] a décidé que par le mot "classiques", il ne fallait pas entendre seulement les auteurs du XVII^e siècle mais aussi les grands écrivains du XVIII^e et du XIX^e siècles. Toutefois, les professeurs ne devront les admettre qu'avec la plus grande prudence. »⁴⁰.

Dès 1890, les Instructions indiquent qu'elles suppriment la dernière phrase du paragraphe concernant la « prudence ». Déjà présente dans les discours de l'Église, la méfiance à l'égard des œuvres romanesques qui distraient et pervertissent les âmes les plus fragiles est toujours d'actualité sous la III^e République. Le romanesque étant proscrit, la littérature mise au programme se situe du côté de la vérité et de la morale, elle se devait d'instruire en divertissant.

³⁹ Article de Ferdinand Brunetière, « Classiques et Romantiques » paru dans la *Revue des Deux Mondes*, 15 janvier 1883, cité dans Jey 1998, p. 35.

⁴⁰ Arrêté du 22 janvier 1885. Classe de Cinquième. Article 3, cité dans Jey 1998, p. 24.

Mis au service de l'apprentissage de la langue commune, les textes littéraires français prennent le relais des textes latins et grecs à partir de 1880. Cherchons sur quels critères les œuvres classiques ont été choisies pour la discipline « français » et pour quelles finalités. Les prescripteurs républicains apprécient les valeurs esthétiques mais également les valeurs morales que les auteurs du Grand Siècle véhiculent ; l'institution de la littérature française va intervenir comme un moyen d'affirmation d'une identité nationale, plus précisément

« la mise en place de *classiques français* se fit, petit à petit, parce qu'elle correspondait à une idée de grandeur de la France et que celle-ci était perçue comme allant de soi. On en débattait les modalités et les limites, non le principe. Et la tendance patriote sous la Révolution fit sienne cette idée de grandeur. » (Viala 1993, p. 16).

Pour les Républicains, les valeurs à diffuser d'ordre esthétique sont soumises à une visée morale et renvoient aussi à un ordre social. Elles peuvent se réduire à l'ordre, la mesure et la clarté :

« L'ordre, c'est-à-dire le souci de la composition, de l'unité (unité de ton, de genre), la mesure (et dont l'équilibre, le refus de l'excès), la clarté (de la pensée, de la langue, le refus de l'enflure) » (Jey 1998, p. 65-66).

L'enseignement secondaire doit former le goût en offrant à l'élève des modèles esthétiques mais il doit également offrir une éducation morale à l'élève. Réfléchissons en quoi les « classiques » vont constituer un adjuvant pour réaliser cette mission et demandons-nous quelles sont les valeurs qu'ils véhiculent.

Dès 1823, Abel-François Villemain, auteur d'une notice sur Fénelon, reconnaît que l'auteur du *Télémaque* ne s'est pas contenté de réécrire l'œuvre d'Homère en en proposant une continuation mais « a pris le parti [...] du détournement : il ajoute le bien au beau » (Fraisie 2004, p. 60) en s'inspirant de la morale politique de Xénophon et de la sagesse de Socrate :

« On se tromperait de croire que Fénelon n'est redevable à la Grèce que du charme d'Homère : l'idée du beau moral dans l'éducation d'un jeune prince : ces entretiens philosophiques, ces épreuves de courage, de patience, l'humanité dans la guerre, le respect des serments, toutes ces idées bienfaisantes sont empruntées à la *Cyropédie*. [...] Mais il est permis de croire que Fénelon, corrigeant les fables d'Homère par la sagesse de Socrate, et formant cet heureux mélange des plus riants fictions, de la philosophie la plus pure et de la politique la plus humaine, peut balancer, par le charme de cette réunion, la gloire de l'invention qu'il cède à chacun de ses modèles. »⁴¹

⁴¹ VILLEMMAIN Abel-François (1849), « Notice sur Fénelon », *Mélanges*, Paris : Didier (éd. orig. : 1823), p. 131, cité dans Fraisie 2004, p. 60.

Martine Jey s'est intéressée aux représentations des différents siècles dans les Instructions Officielles et les manuels du lycée, de 1880 à 1925 (Jey 1998). Elle explique que la valeur du classicisme tient à son universalisme. Or, pour les Républicains, la littérature que l'on enseigne doit exposer des vérités générales en mettant l'homme au centre et non pas un homme en particulier. L'enseignement ne doit pas uniquement instruire en transmettant des savoirs, il doit avoir une fonction d'éducation globale de la personne, sa finalité première est d'inculquer des valeurs. Si les œuvres du XVII^e siècle sont particulièrement appréciées c'est qu'elles ont la qualité de décrire la psychologie humaine en s'appuyant sur la raison, ce qui leur confère une visée morale : « cette dimension psychologique offre à l'étude une perspective édifiante. » D'un manuel à l'autre sont repris des éléments caractéristiques que Des Granges donne en sept points dans celui qu'il publie en 1925 chez Hatier et qui, selon les termes de Martine Jey, constituent « le canon, la norme de référence » depuis 1880 et l'avènement de l'Histoire littéraire. Si les qualités morales sont mises en évidence, les qualités esthétiques sont également mentionnées :

« 1° Le respect et l'imitation des Anciens [...] ; on leur demande des *lieux communs de psychologie et de morale* [...].

2° Le christianisme, c'est-à-dire la conception de l'homme foncièrement corrompu, et qui doit combattre ses mauvais penchants, anime toute cette littérature [...].

3° La littérature classique est psychologique [...].

4° La qualité dominante est la raison, c'est-à-dire la faculté qui nous permet de séparer le vrai du faux, le relatif de l'absolu [...].

5° Toute cette littérature est impersonnelle [...].

6° Les genres sont distincts et ont leurs lois. [...]

7° La langue [...] reste donc bien personnelle à chaque écrivain [...] – Le style, plutôt, a des caractères généraux. Il s'est dégagé de la syntaxe latine, avec Pascal, et il a acquis un suprême degré de clarté. »⁴²

Le choix des œuvres tient à des préoccupations éthiques et politiques. L'état cherche en effet à combler le vide laissé par la culture religieuse, qui assumait jusque là la base de la formation morale, et à transmettre de nouvelles valeurs, patriotiques et républicaines, qui fonderont l'esprit national et ainsi l'unité du pays. Les textes deviennent des supports pour transmettre les valeurs républicaines. Le choix des œuvres se fait, guidé par la représentation qu'on a des futurs citoyens. La finalité morale subordonne donc la formation intellectuelle et la formation esthétique. Les écrivains tels que La Fontaine et Fénelon sont envisagés comme des modèles de vertu plus que d'écriture qui offrent plus une illustration du bien que du beau en véhiculant dans leurs œuvres des valeurs éthiques sur lesquelles se fonde l'esprit national. On trouve ainsi des textes à dominante éducative qui mettent en scène des personnages

⁴² DES GRANGES Ch. M. (1925), *Histoire de la littérature française*, Paris : Hatier, pp. 301-302 cité dans JEY 1998, p. 42-43.

détenteurs d'une leçon de morale comme dans les *Fables* ou comme Mentor qui escorte Télémaque. Les textes littéraires constituent des exemples dont les élèves peuvent tirer profit, est ainsi reconnu leur pouvoir éducatif : « Classicisation et moralisation vont de pair » (Jey 1998, p. 135).

Les écrivains dont les œuvres véhiculent le sentiment national sont considérés comme les meilleurs maîtres de la morale et du patriotisme. Le rôle assigné aux classiques par les instructions officielles de 1890 est de cimenter la patrie. En étudiant la littérature nationale, les élèves apprennent à connaître le patrimoine, les œuvres du XVII^e siècle sont perçues comme celles qui incarnent le mieux l'esprit de la France ; la littérature du XVIII^e siècle et de l'époque romantique, par exemple, ont subi des influences étrangères.⁴³

Au temps de Ferry et de Lanson, le père de l'Histoire littéraire, le corpus que l'on constitue est signifiant d'une optique politique nationaliste. Très hexagonal, il présente un inventaire de représentations de l'esprit français dans un contexte de conflit avec l'Allemagne.

« La littérature enseignée est moins un instrument de formation du goût qu'une institution civique. Elle n'est plus assise sur le modèle indépassable du Grand Siècle, inspiré par l'Antiquité. Elle est la manifestation, à travers les siècles, d'un génie national qui émerge de la nuit le temps pour arriver à sa pleine maturité. Elle n'est plus seulement un apprentissage des formes. Elle est une école de valeurs » (Leroy 2001, p. 204).

En grec, le canon désigne une règle, un modèle, une norme représentée par une œuvre à imiter. Avec l'Église, le canon est devenu la liste des livres reconnus comme inspirés et faisant autorité. Pour Antoine Compagnon qui superpose les notions de « canon » et de « classiques » :

« le canon a importé le modèle théologique en littérature au XIX^e siècle, à l'époque de la montée des nationalismes, quand les grands écrivains sont devenus les héros de l'esprit des nations. Un canon est donc national (comme une histoire de la littérature), il promeut des classiques nationaux auprès des Grecs et des Latins, il compose un firmament pour lequel la question de l'admiration individuelle ne se pose plus : ses monuments forment un patrimoine, une mémoire collective » (Compagnon 1998, p. 245).

Sous la III^e République, la valeur de la littérature, résumée dans le canon, dépend de l'instruction que les écrivains permettent de dispenser.

⁴³ Dans un article de la *Revue des Deux Mondes* du 15 janvier 1883, Brunetière explique qu'une œuvre est classique lorsqu'elle est dégagée de toute imitation d'œuvres étrangères et qu'elle est marquée de l'empreinte du seul génie national.

Au XX^e siècle, la finalité majeure, dévolue à l'enseignement de la littérature, demeure l'inculcation des valeurs. Les qualités esthétiques propres aux textes choisis restent liées à la visée morale. Les classiques ont également une fonction d'identification culturelle. En s'appuyant sur les textes officiels de la période de 1925 à 1960, Violaine Houdart-Mérot évoque le renforcement de la revendication humaniste qu'elle compte comme l'une des finalités de l'enseignement littéraire du lycée depuis 1880.

Les prescripteurs insistent particulièrement sur la dimension éthique et nationaliste des textes littéraires à des moments charnières de l'histoire, notamment lorsque la nation a été ébranlée par un conflit. La vocation éthique de l'enseignement des Lettres est ainsi affirmée en 1953. L'instruction du 5 juin 1953 propose d'augmenter les horaires de français, elle dénonce l'échec des cours de morale pratique mis en place en 1902 qui demeurent des leçons abstraites et déclare que seule l'étude des grands écrivains peut mener à « la formation de la conscience morale et du goût ». Le texte évoque les vertus qui rendent l'homme « digne du nom d'homme » : « courage, honneur, loyauté, justice, tolérance, générosité, bonté, sagesse » :

« On peut parler d'une conception humaniste si l'on entend par là un enseignement dont la visée est éducatrice : former un homme sur tous les plans, intellectuel, esthétique, moral et affectif, selon un modèle que l'on considère encore comme universel, conformément à la conception grecque de la *paideia*⁴⁴ » (Houdart-Mérot 1998, p. 137).

À partir de 1880, un exercice va servir la double finalité de former le goût et transmettre des valeurs morales dans l'enseignement secondaire traditionnel : l'explication des textes.

« Le beau, le bien, le vrai : de la fameuse triade l'explication des textes devra à l'avenir privilégier les deux derniers plutôt que le premier. Si l'on peut dire que l'enseignement de la rhétorique mettait l'accent sur la forme (même si l'édification morale ou religieuse était présente par ailleurs), l'enseignement qui se met en place, avec au centre la lecture des textes et leur explication, se doit d'insister sur le fond, fond et forme continuant d'être conçus et analysés séparément. » (Jey 1998, p. 84.).

Nous nous demandons pourquoi la lecture et plus précisément l'explication sont devenues une nouvelle priorité de l'enseignement secondaire à partir de 1880.

⁴⁴ Terme qui renvoie à l'idée d'éducation de l'enfant et de culture de l'homme universel.

2.2.3. Des textes à lire et à expliquer

La lecture ne représente pas un exercice dans les collèges de l'Ancien Régime et dans les lycées du XIX^e siècle, l'objectif étant de nourrir les mémoires de références littéraires. L'écriture plus que la lecture est l'instrument privilégié pour former l'élève : compositions de discours ou vers latins, thèmes ou versions, amplifications françaises sur les modèles de la rhétorique latine. Il s'agit plutôt d'imiter que de goûter à la langue et à la littérature : « Lorsqu'on lit des œuvres du "grand siècle", c'est d'abord pour en vérifier l'habileté d'écriture, c'est-à-dire la subtilité dans l'art d'imiter les Anciens » (Chartier, Hébrard 2000, p. 220).

Dans le secondaire, va s'ouvrir un débat sur les programmes où la lecture va devenir l'enjeu explicite des conflits entre les partisans et adversaires de la rhétorique et les défenseurs de la littérature latine qui s'opposent à ceux qui veulent introduire la littérature française. Le débat porte moins sur les manières de lire que sur les textes à lire.

En 1871, les compositions en vers latins et le thème grec triomphent dans l'enseignement secondaire. Sous le ministère de Jules Simon, la lecture en latin ou en français est souvent considérée comme une activité frivole et une perte de temps. Or, Jules Simon constate que les élèves font trop de devoirs écrits et qu'ils n'ont pas le temps de s'ouvrir l'esprit par des lectures. Il va ainsi engager des réformes en cherchant à promouvoir la fréquentation des livres, il fera de la bibliothèque le support de la formation littéraire. Le modèle va être inauguré dans les enseignements sans latin avant de toucher l'enseignement secondaire traditionnel : l'enseignement spécial et l'enseignement des filles⁴⁵.

En se concentrant sur l'enseignement de la langue française, l'enseignement spécial accorde une place importante à la lecture d'un morceau français. Deux exercices scolaires vont remplacer l'explication latine, à partir de 1865 : la lecture à haute voix qui doit se faire « avec intelligence, clarté et goût »⁴⁶ et qui suppose donc un travail préalable sur le texte ainsi que l'explication, centrée sur les problèmes de langue qui se fait à partir de la lecture d'un fragment. Donnée en Troisième et Quatrième années, un cours d'histoire de la littérature française permet d'aborder les grands textes au programme.

On recommande également des lectures à haute voix, expliquées et commentées en classe, dans l'arrêté qui fixe le programme de l'enseignement des filles, en 1882. La liste d'auteurs sert de base pour aborder des « notions d'histoire littéraire » et faire réciter des

⁴⁵ Il faut ajouter l'enseignement des futurs instituteurs.

⁴⁶ *Plan d'étude de l'enseignement secondaire spécial*, 6 avril 1866 cité dans Chartier, Hébrard 2000, p. 229.

textes. L'histoire littéraire est convoquée pour soutenir la réflexion et donner le sens de l'œuvre. Par imprégnation, la lecture permet d'être en contact avec les grands auteurs :

« Le "génie français" vient se substituer au génie grec, latin et même chrétien. L'étude du beau l'emporte sur celle du bien et on assigne à la lecture la tâche de cultiver l'imagination (et donc de la discipliner). [...] parce que la lecture est un exercice de littérature, le travail du texte l'emporte sur le travail à propos du texte. La lecture permet aux jeunes filles d'apprendre non à convaincre mais à percer le secret du talent » (Chartier, Hébrard 2000, p. 233).

Dans les années 1880 et 1885, l'explication réalisée à partir des textes français dans l'enseignement secondaire demeure en partie un exercice de langue comme les exercices réalisés à partir de textes latins et grecs. Violaine Houdart-Mérot dégage ainsi les constantes suivantes de l'exercice de l'explication de texte depuis sa première apparition officielle, à l'oral du baccalauréat ès lettres, en 1840. On considère que l'explication doit d'abord traduire, c'est-à-dire redire le texte en mettant en évidence les faits de langue, son plan, les intentions de l'auteur (avec le postulat selon lequel le texte est dépositaire d'un sens unique, voulu par l'auteur) et les dimensions morales et esthétiques qu'il véhicule. (Houdart-Mérot 1998, p. 47). Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard définissent ainsi l'explication de texte :

« Forcée par Lanson pour permettre à de jeunes néophytes de lire les écrits difficiles du patrimoine littéraire national, elle a produit une "machine" à faire comprendre et admirer des textes que les élèves auraient spontanément jugés hermétiques ou ennuyeux. » (Chartier, Hébrard 2000, p. 483)

L'explication est conçue comme explicitation du sens littéral, proche de la traduction. L'objectif de l'exercice pour Lanson est « de créer chez les étudiants une habitude de lire attentivement et d'interpréter fidèlement les textes littéraires »⁴⁷. Dans une telle conception de la lecture, focalisée sur les intentions de l'auteur, aucune place ne serait-elle alors accordée au sujet-lecteur ? En réalité, comme l'a montré Bertrand Daunay, Lanson ne nie pas la place du sujet-lecteur dans l'explication de textes, il la valorise notamment en 1910 lorsqu'il affirme : « l'élimination entière de l'élément subjectif n'est donc ni désirable ni possible, et l'impressionnisme est à la base même de notre travail ». (Cité dans Daunay 2004, p. 236). Il évoque ainsi la « réaction individuelle, toute singulière et parfaitement légitime » et explique qu'il ne condamne pas les habitudes que l'on peut avoir à rêver sur les pages d'un livre car l'impression comme l'interprétation personnelles sont à leur place dans l'explication de textes. Bertrand Daunay résume ainsi la position de Lanson :

⁴⁷ Gustave Lanson (1925) cité dans Compagnon 1998, p. 150.

« Si précisément l'explication de textes a un intérêt, c'est pour apprendre, sur la base même de ces formes de lecture, à aller plus loin dans l'approche du texte. Ainsi accéder au sens littéraire est possible "en faisant concourir sans cesse l'impression personnelle dont on ne peut se passer, et la connaissance érudite qui sert à préciser, interpréter, contrôler, élargir, rectifier l'impression personnelle"⁴⁸. » (Daunay 2004, p. 236).

La littérature est conçue comme une grille de lecture du moi, de l'autre et du monde pour Lanson ; « dans le système ainsi construit, envisagée comme "acte intellectuel", la lecture doit permettre à l'élève d'accéder à l'"expérience de la littérature", conçue comme expérience médiatisée du rapport au monde. » (Chanfrault-Duchet 1997, p 5). À partir de la Sixième, dès 1885, on demande aux enseignants d'accorder une grande importance à l'exercice en variant les procédés au fil des classes. En Sixième, il faut comprendre les éléments constitutifs du texte ; en Cinquième, l'enseignant offre un contexte aux lectures et ajoute un peu d'Histoire littéraire en dictant des biographies sommaires et, en Troisième, il donne des notions supplémentaires d'Histoire littéraire. Pour Lanson, « il s'agit d'échapper au lecteur et à ses caprices, non pas d'annuler, mais d'encadrer ses impressions par la discipline, d'atteindre l'objectivité dans le traitement de l'œuvre elle-même » (Compagnon 1998, p. 150)

Dès 1895, les listes se transforment en mettant l'accent sur la forme courte des textes, le titre des œuvres est ainsi plus rarement précisé, remplacé par des notations telles que « extraits », « théâtre choisi », « morceaux choisis de... ». Les morceaux choisis existent dans les petites classes du lycée avant 1852. Ils s'inscrivent dans une tradition qui existait déjà pour les textes latins et qui s'explique notamment par des contraintes pratiques car il est impossible de tout lire compte tenu de l'horaire limité. La logique des « morceaux choisis » a amené à mettre en avant les « grandes œuvres » mais à peu les lire comme œuvres, c'est-à-dire dans leur intégralité : un recueil comme *Les Fables* de La Fontaine rendait aisé l'extraction des textes.

L'exercice sera conservé au XX^e siècle, il subit cependant quelques modifications. À partir de 1902, les prescripteurs veulent faire de l'explication de texte l'exercice majeur de la formation littéraire des élites. La finalité de l'explication des textes demeure néanmoins l'éducation morale et les textes continuent à être présentés comme les « grandes » pages des grands auteurs, les « morceaux choisis » qui offrent l'accès direct aux auteurs. L'exercice subit quelques transformations jusqu'à l'entre-deux guerres puisqu'on demande aux enseignants de réduire le commentaire pour accentuer l'interprétation du texte. L'explication

⁴⁸ LANSON Gustave (1910-1965), « La Méthode de l'histoire littéraire », dans PEYRE Henri (éd.), *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*, Paris : Hachette, p. 46.

de texte ou « explication française » continue à être un exercice mené oralement et collectivement mais les prescripteurs insistent sur le fait qu'elle demeure une lecture et non pas un exercice de langue ou une amplification. Le professeur doit dorénavant s'effacer devant le texte :

« Ainsi le temps qui passe met le texte à distance suffisante pour que l'acte de lecture ne se laisse plus piéger dans l'illusion de la compréhension immédiate. Alors se distingue radicalement le "classique" (le texte devenu objet d'étude) de l'événement littéraire (le texte lu par son premier public) et se spécifie un nouveau rapport du lecteur au texte (lorsque celui-ci est précisément un classique) dans lequel la lecture est un travail. » (Chartier, Hébrard 2000, p. 264).

On insiste dès 1938 sur l'adaptation de l'exercice aux plus jeunes élèves scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire comme dans les EPS, le point de vue historique doit ainsi être délaissé dans les deux premières classes ainsi que les textes les plus anciens :

« Ce qui importe, c'est de commencer par les textes les plus accessibles aux enfants et les plus propres à les intéresser, c'est-à-dire par des morceaux concrets, pittoresques, de caractère descriptif ou narratif. C'est sans doute chez les écrivains du XIX^e siècle et du XX^e siècle qu'on trouve le plus de pages répondant à cette exigence.»⁴⁹

Le plaisir de la lecture n'est plus présenté comme un bénéfice secondaire puisqu'il doit présider aux choix des œuvres que sélectionnent les enseignants, celles-ci doivent être à la portée des élèves. Il oriente ainsi les élèves les plus jeunes vers les œuvres les plus récentes. Nous verrons que cette double attention sera partagée par les prescripteurs du collège unique, soucieux d'offrir un enseignement adapté à tous les élèves sortant du primaire. Néanmoins, l'explication de textes constitue toujours un processus de formation plus qu'une modalité de l'acquisition des connaissances littéraires pour les prescripteurs de 1938 :

« Pour que l'explication française soit un exercice de formation, elle doit satisfaire au moins à deux exigences : transformer l'enfant au contact d'une personne perçue à la fois comme étrangère et comme modèle ; conserver au texte qui transforme l'enfant un caractère de sacralité qui, d'une certaine façon, met l'œuvre "hors d'atteinte". La première condition est remplie par l'exigence même de l'exercice : l'élève doit éprouver dans son être, dans son intelligence comme dans sa sensibilité, le travail de la pensée et de l'affectivité de l'auteur. La deuxième est impliquée par la finalité qu'on assigne à l'explication : provoquer l'admiration. » (Chartier, Hébrard 2000, p. 266).

Intéressons-nous à présent au Québec et à l'influence de la France sur ce pays jusqu'aux années 1960.

⁴⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Instructions du 30 septembre 1938*, Paris : Vuibert, p. 65 cité dans Chartier, Hébrard 2000, p. 265.

2.3. L'enseignement du français au secondaire classique au Québec jusqu'à 1969 ou l'ombre du modèle français

Entre 1760 et 1810, une grande partie des religieux retourne en France si bien que le nombre d'écoles diminue et que la situation scolaire se détériore alors même que la population triple passant de 60 000 à 160 000. Par la suite, une série de mesures relance l'enseignement dans la seconde moitié du XIX^e siècle. L'Église catholique reprend son emprise sur l'éducation des Canadiens francophones, de nouvelles communautés religieuses viennent s'installer au Québec et se chargent de l'éducation. La France fournit les manuels :

« La présence de la France, qui se manifeste à travers le personnel enseignant et le matériel pédagogique, laisse croire que la pédagogie du français dans le Québec du XIX^e siècle était assez proche de ce qui se pratiquait dans la mère patrie » (Simard 1997, p. 21)

La langue et la littérature françaises vont peu à peu dominer et remplacer l'enseignement des Humanités au sein de l'enseignement secondaire.

L'enseignement du français au Secondaire classique a pour objectif d'inculquer une discipline intellectuelle, de former le jugement et d'affiner le goût des élèves qu'il accueille, notamment par le biais de la littérature. Il se distingue peu de l'enseignement français.

2.3.1. L'influence de la France

Le modèle traditionnel a dominé l'enseignement québécois jusqu'aux années 1970 en prônant la vénération des textes des grands écrivains de la mère-patrie, leur français représentant un modèle à imiter, et en les replaçant dans un contexte historique. Tout nous conduit à penser que les *Fables* et *Les Aventures de Télémaque* ont été sélectionnés par les enseignants québécois.

Comme en France, les textes littéraires représentent les supports exclusifs des cours de français, ils sont enseignés dans une perspective rhétorique jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la littérature étant assimilée à un ensemble de préceptes sur l'art d'écrire. Les textes représentent des modèles à reproduire qui offrent aux élèves des exemples d'expression et de style.

À partir de 1880 et jusqu'à 1910, l'orientation rhétorique est peu à peu remplacée par l'histoire littéraire qui repose sur le postulat que les écrivains et les œuvres sont les produits et les reflets de leur époque et privilégie le contexte et l'auteur au détriment d'une approche interne du texte. Les élèves « devaient plutôt assimiler les caractéristiques des époques et des mouvements, et retrouver leurs traces dans les extraits qu'ils avaient à commenter. » (Simard 1997, p. 33). L'enseignement littéraire du Québec, antérieur aux années 1960, peut être qualifié de « traditionnel » dans la mesure où il repose sur l'encyclopédisme, c'est-à-dire que son objectif était d'accumuler et de mémoriser des connaissances sur les écrivains et les époques en insistant sur la vie des écrivains, la liste de leurs œuvres principales, les caractéristiques des genres littéraires, l'inventaire des thèmes, des courants et des mouvements reconnus comme marquants (Simard 1989, p. 70-71). Des notices biographiques, des résumés et des extraits remplacent le plus souvent les œuvres des écrivains. Il ne s'agissait nullement de former les élèves à la création littéraire ni de les faire réagir.

2.3.2. Des valeurs distinctes du modèle français

Les aspects moraux et idéologiques exercent une grande influence dans les deux pays qui partagent des enseignements littéraires assez semblables. Néanmoins les prescripteurs québécois rejettent certaines œuvres que la France introduit dans ses Programmes au XX^e siècle car, jusqu'aux années 1960, l'Église catholique qui continue à gérer l'éducation, veille à ne garder que les œuvres qui véhiculent les valeurs chrétiennes ; seront ainsi écartés des corpus scolaires Voltaire, Baudelaire, Sartre et d'autres. Les prescripteurs francophones qui vivent au Québec n'envisagent donc nullement de s'inspirer de l'école Républicaine française qui exclut la religion et la remplace par une nouvelle morale que l'on qualifiera plus tard de « laïque ». Se pose la question de la littérature québécoise : des auteurs locaux ont-ils été introduits dans les programmes ? Jusqu'à la disparition des collèges classiques du Québec en 1967, l'enseignement littéraire secondaire n'accueille que les écrivains français, la littérature québécoise est reléguée au second rang, jugée comme inférieure par les éducateurs et les intellectuels.

Les finalités de l'enseignement littéraire qui était centré sur la grande littérature française, étaient l'admiration des auteurs et œuvres au programme jusqu'aux années 1960. Un changement va se produire avec les programmes de 1969 qui n'accorderont plus la priorité aux textes littéraires français. Absente des programmes de 1959, l'intégration de la notion de

culture québécoise apparaît dans les programmes à partir de 1969 ; les auteurs québécois vont dorénavant concurrencer les classiques français. La littérature a alors une valeur patriotique et morale car elle tente de susciter chez les jeunes la vénération des écrivains qui forment leur communauté linguistique.

CONCLUSION

Depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années 1960, l'enseignement de la littérature se limite à quelques œuvres perçues comme des « classiques » avec pour objectif de transmettre aux élèves un patrimoine culturel à vénérer : lire un texte c'est apprendre à l'admirer tant sur le plan esthétique que sur le plan moral, en France comme au Québec. Deux œuvres pour la jeunesse dominent ainsi les Programmes de tous les enseignements secondaires français, pendant plus d'un siècle : les *Fables* de La Fontaine et *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon. Ce sont des « classiques » dans tous les sens du terme : œuvres du Grand Siècle, période considérée comme l'apogée de la langue et de la littérature françaises, qui s'inspirent des Classiques grecs et latins, œuvres que l'on enseigne dans les classes et œuvres de référence dans le domaine de la littérature pour la jeunesse. Si les prescripteurs les ont introduites dans les classes, ce n'est pas en premier lieu parce qu'elles ont été écrites pour un enfant mais parce que, composées à l'époque de Louis XIV comme d'autres œuvres non destinées à la jeunesse qui les accompagnent au sein des listes, elles incarnent une certaine perfection. Or, en restreignant le nombre des œuvres à deux titres bien identifiés qui sont par ailleurs des œuvres reconnues, les programmes se situent dans une perspective ségrégationniste qui limite la littérature à sa « sphère de production restreinte »⁵⁰. La perspective ségrégationniste relève d'une conception « intensive de la lecture » qui repose sur un corpus « fermé, déjà maîtrisé dont on ne sort pas et qui occupe tout le champ. » (Gervais B. 1996, p. 25). Selon Roger Chartier, historien de la culture du livre, la lecture « intensive » ou « traditional literacy » domine l'Europe jusqu'à la seconde moitié du XVIII^e siècle :

« le lecteur s'y trouve confronté à des livres peu nombreux (la Bible, des ouvrages de piété, l'almanach), qui perpétuent les mêmes textes ou les mêmes formes, qui fournissent aux générations successives d'identiques références » (Chartier R. 1993, p. 89).

⁵⁰ Selon l'expression de Pierre Bourdieu (1991), « Le champ littéraire », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 89, p. 3-46.

C'est bien le modèle intensif qui semble dominer dans l'enseignement secondaire antérieur à 1960 puisque l'œuvre de Fénelon comme celle de La Fontaine sont données à lire dans l'ensemble des classes des différents enseignements secondaires, permettant à plusieurs générations d'élèves de partager les mêmes références littéraires qu'ils ont lues, relues, étudiées et mémorisées tout au long de leur scolarité. Dans cette conception ancienne,

« la lecture est révérence et respect pour le livre, parce qu'il est rare, parce qu'il est chargé de sacralité, même lorsqu'il est profane, parce qu'il enseigne l'essentiel. Cette lecture intense produit l'efficacité du livre, dont le texte devient une référence familière, dont les formules façonnent les manières de penser et de dire. Un rapport attentif et déférent lie le lecteur et ce qu'il lit, incorporant dans son être le plus intime la lettre de ce qui a été lu » (Chartier Roger, p. 89-90).

Dans la réalité de l'enseignement, le livre n'est pas privilégié ni l'œuvre intégrale mais le texte court, le « morceau choisi », notamment dans le cadre d'un exercice qui domine l'enseignement secondaire à partir de la III^e République et qui est conçu comme explicitation du sens littéral, proche de la traduction : l'explication de textes. Expliquer les textes doit permettre de transmettre une formation morale mais également une formation civique.

On insiste ainsi sur le fait que la littérature représente un bien national, susceptible de rassembler tout un peuple autour d'une langue, d'une culture et de valeurs communes humanistes et qu'il est nécessaire de la transmettre aux jeunes générations pour consolider l'unité de la nation. Limiter le corpus scolaire à quelques textes a une fonction d'intégration morale et culturelle. C'est également guidés par la volonté d'inculquer des valeurs patriotiques et morales aux jeunes générations que les prescripteurs québécois vont à partir de 1969 introduire des textes d'auteurs québécois et commencer à délaisser les classiques français.

En choisissant d'enseigner deux œuvres consacrées, l'école perçoit la littérature comme un patrimoine culturel qu'il faut transmettre pour affiner le goût des élèves :

« Comme les textes proposés sont jugés *de facto* par l'institution scolaire comme grands et importants, l'élève n'a pas à les évaluer personnellement, il doit les assimiler et reprendre le discours d'admiration qui les légitime et les consacre. » (Simard 1997, p. 77).

Est ainsi exclue une grande partie du champ de la littérature pour la jeunesse, essentiellement romanesque, qui pourtant s'est développée au XIX^e siècle parallèlement à l'enseignement secondaire. Sont jugés indignes d'être inscrits dans les programmes les genres mineurs comme le conte ou le roman qui constituent l'essentiel du corpus des œuvres de littérature pour la jeunesse, comme nous l'avons vu dans la partie I. Qu'en est-il à la fin

des années 1960, à l'heure où des changements cruciaux affectent l'enseignement secondaire qui s'apprête à accueillir la masse des écoliers qui sort du primaire ?

La stabilité de leur présence dans les listes de 1803 à 1977 signale les *Fables* et *Les Aventures de Télémaque* comme des classiques scolaires mais dominant-ils encore les listes des classes de français dans les années 1977-1980 et dans les Programmes qui leur feront suite en 1985-1988 ? Est-ce que les classes de français vont ouvrir leur corpus à de nouvelles œuvres, laissant apparaître un autre modèle que le modèle ségrégationniste de la lecture intensive ? Le prochain chapitre aura pour objectif d'apporter des réponses à ces questions.

CHAPITRE 2

DE NOUVEAUX CORPUS POUR TOUS LES ÉLÈVES

(1977-1994)

INTRODUCTION

Les Instructions officielles de 1938 ont été applicables durant quarante années de validité mais, avec l'avènement du collège unique, les programmes de 1977 vont marquer plusieurs changements qui toucheront directement l'enseignement du français et le corpus des textes mis au programme. À la suite de la réforme Haby, en 1975, l'État va en effet rassembler pour la première fois tous les élèves sortis du primaire ; face aux disparités sociales et culturelles du nouveau public, l'enseignement littéraire est devenu problématique puisque ses finalités esthétiques et morales avaient été conçues pour une élite. Dès 1969, le manifeste de Charbonnières fixe à l'enseignement du français des objectifs progressistes tels que l'abandon du cours magistral, le recours aux techniques de groupe et le refus de l'élitisme. Concernant l'enseignement de la littérature, il condamne sa conception traditionnelle, historique et encyclopédique fondée sur les morceaux choisis et recommande la lecture d'œuvres intégrales (Canvat 1999, p. 17). Parallèlement, en 1969, le colloque de Cerisy-la-Salle portant sur l'enseignement de la littérature préconise le recours aux analyses « internes », immanentes, au détriment de l'explication de texte traditionnelle jugée « paraphrasante » :

« La culture "lettrée", littéraire, subissant l'érosion de la nouvelle culture, technique et scientifique, les valeurs humanistes (gratuité, désintéressement) – jugées aristocratiques – sont progressivement remplacées par d'autres, utilitaires – jugées plus démocratiques. » (Canvat 1999, p. 17).

Avec l'avènement du collège unique, les « professeurs de lettres » deviennent des « enseignants de français » : quelles sont les nouvelles tâches qu'on leur assigne ? Quelle place donner à l'enseignement de la littérature ? Les prescripteurs vont prendre en compte l'hétérogénéité des collégiens mais également l'évolution culturelle de la société ainsi que les nouvelles théories scientifiques (linguistiques, sociologiques, psychanalytiques, etc.) pour fixer de nouvelles priorités à l'enseignement du français. Ils vont ainsi élargir le corpus

scolaire destiné à la lecture en introduisant de nouveaux textes parmi lesquels plusieurs supports pour la jeunesse. Cherchons quelles sont les œuvres que l'on peut, à la suite de celles de La Fontaine et Fénelon considérer comme faisant partie de la littérature pour la jeunesse et qui sont préconisées pour les collégiens. Nous allons voir que leur appartenance à la littérature pour la jeunesse ne peut être affirmée de manière catégorique et nous tenterons de comprendre pourquoi certaines d'entre elles, bien que n'ayant pas été délibérément écrites pour un ou des enfants, sont considérées comme des œuvres pour la jeunesse : est-ce par leur contenu, leur appartenance générique ou un facteur extérieur à l'œuvre telle que leur publication ?

La stabilité de leur présence dans les listes de 1803 à 1977 signale les *Fables* et *Les Aventures de Télémaque* comme des classiques scolaires mais nous verrons si ceux-ci dominent encore les listes des classes de français dans les années 1977-1980 et dans les Programmes qui leur feront suite en 1985-1988. Quel est le nouveau corpus scolaire et quels enjeux assigne-t-on désormais à sa lecture ? Les finalités qui président à l'étude des textes littéraires dans l'enseignement secondaire avant l'avènement du collège unique étaient d'améliorer la langue des élèves par le contact avec celle des auteurs, de développer le sens esthétique et le goût de la beauté et de s'intégrer à une collectivité en fréquentant un nombre limité de textes qui seront connus de tous les élèves. La transmission des classiques était signe d'appartenance à une communauté pour les futurs citoyens. Qu'en sera-t-il dans les années 1970 et 1980 ? À la même époque, le Québec s'émancipe-t-il de l'enseignement traditionnel influencé par celui de la mère-patrie en accueillant de nouveaux textes ?

1. L'OUVERTURE DU COLLÈGE UNIQUE (1977-1980)

Les Programmes de français pour le Cycle d'observation composé des deux premières classes du collège, applicables à partir de la rentrée 1977 pour la Sixième et un an plus tard pour la Cinquième, se fondent sur trois finalités : « le perfectionnement de l'apprentissage de la langue, l'acquisition de méthodes intellectuelles et l'initiation à une culture accordée à la société de notre temps » (BO n°11, 24-3-1977, p. 758). Les Programmes de français destinés au Cycle d'orientation (classes de Quatrième et de Troisième) et applicables dès la rentrée scolaire 1979 pour la classe de Quatrième et un an plus tard pour la classe de Troisième, reprennent ces trois objectifs en apportant quelques nuances. Pour le dernier objectif, il n'est ainsi plus question d'une simple « initiation » mais de « l'appropriation » d'une culture

accordée à la société de notre temps (BO n° spécial 1, 14.12.1978, p. 14). Nous reviendrons plus précisément sur ce troisième objectif après avoir examiné le corpus de textes présenté sous la forme de listes, dans les textes officiels. Bien que les mots « littérature » ou « littéraire » soient absents des objectifs, les « textes » que proposent les listes correspondent en grande majorité à des titres d'œuvres littéraires, conformément à la tradition. Observons si l'on compte parmi eux des œuvres pour la jeunesse et, si c'est le cas, examinons la place que les prescripteurs leur accordent au sein d'un enseignement du français qui s'adresse pour la première fois à tous les élèves sortis de l'école primaire. Continuent-ils à privilégier des Classiques pour la jeunesse, écrits en priorité pour éduquer et instruire l'enfant, ou accueillent-ils de nouveaux genres dont l'objectif est en premier lieu de divertir l'enfant ?

Avant d'aborder les finalités de la lecture des textes littéraires, nous commenterons les listes données dans les deux cycles du collège en nous référant essentiellement aux *Bulletins Officiels* : le numéro 11 du 24 mars 1977 pour les classes de Sixième-Cinquième et le numéro spécial 1 du 14 décembre 1978 pour les classes de Quatrième-Troisième.

1.1. Des listes constituées de nouveaux textes

Dans la partie « Textes et thèmes » des Programmes de Sixième-Cinquième, les « textes » sont présentés dans une liste subdivisée en quatre catégories : auteurs de langue française, textes anciens traduits, textes traduits de littératures étrangères et « textes d'information ou documents variés, relatifs au monde d'aujourd'hui et pouvant donner lieu à une étude critique ». Face à cette répartition qui est reproduite en partie dans les Programmes de Quatrième-Troisième, une première remarque s'impose : les textes littéraires ne constituent plus les supports uniques des listes prescriptives et une large place est accordée aux textes traduits. Pour la première fois, les textes officiels promeuvent des textes jusque là exclus des programmes : des textes « non spécifiquement littéraires [...] ayant pour destination principale l'information, l'utilité pratique, la distraction passagère » comme des articles de presse (BO n° spécial 1, 14.12.1978, p. 46). De plus, contrairement aux listes précédentes, les œuvres littéraires, incluses dans les trois premières catégories, ne sont pas toutes présentées comme obligatoires mais données à titre d'exemple :

« on pourra puiser notamment dans les œuvres suivantes », « on pourra choisir diverses pièces ou scènes adaptées à l'âge des élèves », « on pourra proposer des lectures tirées des littératures orientales », « on pourra emprunter des lectures à des récits, contes ou légendes, comme [...] » (BO n°11, 24-3-77, p. 762).

Une plus grande liberté est laissée à l'enseignant, les listes ne se limitent ainsi plus aux quelques titres obligatoires mais à un choix varié de supports. Nous ferons quelques commentaires sur la liste de Quatrième-Troisième avant de développer celle de Sixième-Cinquième.

1.1.1. Des classiques pour la Quatrième et la Troisième

La liste de Sixième-Cinquième est toutefois plus détaillée que celle de Quatrième-Troisième qui impose peu de titres d'œuvres et se contente le plus souvent de donner le nom de l'auteur accompagné du genre littéraire auquel l'œuvre choisie par l'enseignant doit appartenir : « Corneille : une tragédie, Racine : une tragédie, Balzac : un roman ».

Le corpus de « textes d'auteurs français » pour les classes de Quatrième et de Troisième s'étend du Moyen Âge au XX^e siècle. Concernant les textes du XX^e siècle, les noms d'écrivains ne sont plus précisés : « une œuvre empruntée à un poète, une œuvre empruntée à un romancier, une œuvre empruntée à un dramaturge du XX^e siècle » (BO n° spécial 1, 14.12.1978, p. 11). Aucune référence n'est donnée pour les trois autres rubriques : « textes d'auteurs étrangers d'expression française, textes anciens et textes étrangers traduits, textes d'information ou documents relatifs au monde d'aujourd'hui, susceptibles de donner lieu à une étude critique. ». La liste de Sixième-Cinquième est toutefois plus détaillée que celle de Quatrième-Troisième et accueille de nouveaux textes pour la jeunesse.

1.1.2. Des contes et des récits pour la jeunesse réservés à la Sixième et à la Cinquième

Bien que les listes destinées aux quatre classes du collège accueillent de nouveaux textes, la littérature française demeure massivement représentée, du Moyen Âge (*Le Roman de Renard*) au XX^e siècle. En Sixième-Cinquième, les œuvres d'auteurs de langue française sont classées selon les genres auxquels elles appartiennent : textes de prosateurs et de poètes, contes et récits, théâtre ou fables. Voyons si l'on retrouve toujours Fénelon et La Fontaine qui dominaient les programmes antérieurs ? Les livres I à VI des *Fables* de La Fontaine continuent à être cités par les prescripteurs pour la Sixième et la Cinquième mais *Les*

Aventures de Télémaque de Fénelon n'est plus recommandé au collège. Trouve-t-on d'autres œuvres pour la jeunesse qui n'étaient jusque là pas citées dans les Programmes de français ?

Le programme du Cycle d'observation se distingue de celui du Cycle d'orientation en introduisant des œuvres de littérature pour la jeunesse sans pour autant les désigner comme telles. Dans la catégorie « Auteurs de langue française » et parmi les dix œuvres définies comme « Contes et récits », une majorité d'œuvres pour la jeunesse sont en effet citées. Suivant la chronologie, nous relevons une œuvre du XVII^e siècle et deux œuvres du XIX^e siècle : les *Contes* de Perrault, deux romans de Jules Verne, *De la terre à la lune* ou *Vingt mille lieues sous les mers* ; le XX^e siècle est également représenté avec *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, les *Contes du chat perché* de Marcel Aymé.

Les autres œuvres classées dans la rubrique « Contes et récits » sont *Le Roman de Renard*, des « fabliaux et contes moraux du Moyen Âge », les *Lettres de mon moulin* d'Alphonse Daudet, recueil déjà présent dans des Programmes antérieurs et deux romans autobiographiques de Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père* et *Le Château de ma mère*. De plus, dans une autre rubrique, intitulée « Textes traduits de littératures étrangères », on relève les *Contes* de Grimm ou d'Andersen à côté des *Histoires comme ça* de Kipling et *Le Vieil Homme et la mer* d'Hemingway.

Suite à ce premier examen des programmes de 1977-1980, nous avons constaté une ouverture du corpus scolaire qui d'une part ne se limite plus aux textes littéraires du passé en accordant au XX^e siècle une large place et d'autre part privilégie les textes narratifs. Nous avons regroupé ces œuvres selon les deux catégories génériques proposées dans les listes officielles : les contes et les récits.

Concernant les textes pour la jeunesse, de nouveaux textes ont surgi dans les programmes du collège unique : des contes. Les *Contes* de Perrault, d'Andersen ou de Grimm sont aujourd'hui considérés comme des classiques de la littérature pour la jeunesse. Dans le sillage des *Fables* de La Fontaine ou du récit de Fénelon, *Les Aventures de Télémaque*, les contes « s'adressent aux enfants pour les instruire et les divertir tout ensemble »⁵¹. De plus comme la fable, le genre du conte est devenu mondain au XVII^e siècle, à l'époque où Perrault écrit ses recueils. Bien que destinés explicitement à des enfants, puisque l'auteur dédie ses contes à ses propres enfants, les *Contes* de Perrault visent tout le monde : les adultes et pas uniquement les enfants, c'est peut-être pour cette raison que les contes ne sont pas mentionnés

⁵¹ Préface de la quatrième édition des *Contes en vers* (1675) dans laquelle Charles Perrault met en évidence les qualités du conte qui mêle plaisir et instruction morale.

au sein des programmes comme appartenant à la littérature pour la jeunesse. De même, deux siècles plus tard, Andersen a certes écrit son œuvre pour les enfants mais il a été beaucoup lu et apprécié par les adultes.

Les recueils de contes introduits dans les listes du Cycle d'observation ne datent pas tous des XVII^e-XIX^e siècles. Ont été ajoutées trois œuvres du XX^e siècle : les *Histoires comme ça* de Rudyard Kipling qui se présente comme un recueil de contes animaliers ainsi que deux recueils français, *Les contes du Chat perché* de Marcel Aymé et *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry.

L'œuvre d'Antoine de Saint-Exupéry comme celle de Marcel Aymé connaissent un succès international et mettent en scène des animaux et des enfants mais, contrairement aux contes de Marcel Aymé, *Le Petit Prince* (1943) est présenté comme un conte philosophique qui s'adresse également aux adultes dans la mesure où il se lit à plusieurs niveaux, il est d'ailleurs régulièrement réédité dans la collection « NRF » comme dans des collections pour la jeunesse de Gallimard. Ganna Ottevaere-Van Praag explique que « le lecteur enfant en apprécie surtout le ton familier, une langue alerte et poétique, sans oublier les dessins de l'auteur ; » (Ottevaere-Van Praag 1999, p. 40). La dédicace d'Antoine de Saint-Exupéry est d'ailleurs double :

« À LÉON WERTH. Je demande pardon aux enfants d'avoir dédié ce livre à une grande personne. J'ai une excuse sérieuse : cette grande personne est le meilleur ami que j'ai au monde. J'ai une autre excuse : cette grande personne peut tout comprendre, même les livres pour enfants. [...] Si toutes ces excuses ne suffisent pas, je veux bien dédier ce livre à l'enfant qu'a été autrefois cette grande personne [...] Je corrige donc ma dédicace : À LÉON WERTH quand il était petit garçon ».

Le statut « pour la jeunesse » est moins ambigu pour le recueil de Marcel Aymé. *Les contes du Chat perché* est composé des *Contes roses* (1937) et *Contes bleus* (1963) qui ont été initialement conçus sous forme d'albums illustrés avant d'être réunis en volume. Ils se présentent encore comme une fantaisie familière qu'on pourrait rapprocher des fables puisque les animaux parlent comme ceux du *Petit Prince*. Les animaux de la ferme se solidarisent pour soutenir les fillettes, Delphine et Marinette, dans leur désobéissance à d'injustes parents. Des grands thèmes moraux y sont soulevés tels que le problème de l'identité, du mal, de la bonté, de la liberté et de la mort. Comme le conte d'Antoine de Saint-Exupéry, les personnages principaux sont des enfants.

À côté des recueils de contes, apparaît pour la première fois un auteur qui, comme nous l'avons vu dans notre première partie, est reconnu comme un classique pour la jeunesse :

Jules Verne. Contrairement aux œuvres de La Fontaine et Fénelon, l'ensemble de ses œuvres est publié dans des collections pour la jeunesse depuis ses premières publications en volumes.

Arrivés au terme de ce survol des listes de 1977-1980 quelle évolution remarquons-nous dans le choix des œuvres pour la jeunesse qui ne se limitent plus au tandem Fénelon-La Fontaine ?

L'accent est mis sur des œuvres narratives de différents siècles mais non pas postérieures à 1963 qui, dans le sillage de La Fontaine et Fénelon n'ont pas pour objectif unique de distraire mais d'instruire comme celle de Jules Verne et d'éduquer l'enfant, comme les contes. Nous notons que la présence d'animaux qui parlent ou celle de personnages enfants semblent être un trait commun à tous les recueils de contes du programme. Ainsi, on ne privilégie pas les œuvres qui présentent un univers réaliste, proche du quotidien des enfants comme dans les histoires de Berquin⁵², par exemple.

La littérature pour la jeunesse est introduite uniquement dans les deux premières classes du collège alors que les classiques de la littérature française dominent les programmes de Quatrième-Troisième avec Corneille, Racine, Molière, Voltaire, Rousseau, Chateaubriand, Balzac, Hugo, Verlaine si on se limite aux auteurs cités dans la liste. Cette répartition signifierait-elle que la lecture des textes n'a pas les mêmes objectifs dans les deux cycles ? Nous allons à présent quitter les listes pour nous plonger dans les programmes afin de savoir à quelles finalités peut servir le nouveau corpus.

1.2. L'initiation à une culture accordée à notre temps

La circulaire du 9 avril 1977 rompt avec la tradition scolaire, qui présentait la culture littéraire comme l'unique base de l'éducation, le mot « littérature » est d'ailleurs absent des objectifs, remplacé par le mot « culture ». Elle fixe comme objectifs à l'enseignement du français le perfectionnement de l'apprentissage de la langue lié à la capacité de communiquer et de s'exprimer, l'acquisition de techniques et de méthodes intellectuelles, et enfin, l'initiation à une « culture accordée à la société de notre temps » (BO n° 11, 24-3-77, p. 758).

L'écrit n'apparaît ainsi plus comme l'unique priorité de l'enseignement du français. Il côtoie l'oral qui devient un apprentissage que l'enseignant doit inclure dans ses cours

⁵² Voir Partie I.

puisqu'il doit prendre en compte tout ce qui constitue la communication. De plus, l'accent n'est plus mis sur une culture du passé, bien que les listes des « textes » que nous avons détaillées accordent une large place aux œuvres littéraires de tous les siècles. La prise en compte d'une culture ouverte sur le présent engendre l'ouverture du corpus choisi par l'enseignant de français qui ne doit plus se contenter des œuvres littéraires classiques. Nous avons en effet relevé, dans les listes du Programme, des textes qui étaient jusque là exclus du cours de français et qui appartiennent à l'univers quotidien du public comme les articles de journaux. L'initiation à une « culture accordée à notre temps » contribuerait ainsi à rapprocher la lecture scolaire de la lecture personnelle ou de loisir et à ne plus se limiter à une culture élitiste reposant sur quelques grands textes de la littérature française des siècles antérieurs. Le conte et l'introduction du récit d'aventures entreraient également dans cette volonté d'ouvrir le collège à des textes qui en étaient jusqu'alors exclus.

Les Instructions de 1979 pour les classes de Quatrième et de Troisième développent les trois mêmes objectifs que dans les classes précédentes en précisant que l'initiation à des démarches et des méthodes vise à assurer à chacun les bases de l'autonomie. La pédagogie du français doit ainsi entraîner l'élève à la réflexion et l'exercer à « trouver aux problèmes qu'il rencontre en classe et dans le monde des réponses sinon originales, du moins authentiquement personnelles. » (BO n° spécial 1, 14-12-78, p. 43-44).

On voit donc que les premiers programmes du collège unique sont tournés vers la personne de l'élève et cherchent à lui apporter des savoir-faire comme des connaissances qui lui seront utiles pour vivre dans la société.

L'appropriation d'une « culture accordée à la société de notre temps » a ainsi pour finalité d'accroître en chaque adolescent les possibilités de sentir, de penser et d'agir afin de le préparer à prendre à bon escient des initiatives, à assumer lucidement des responsabilités, à connaître le bonheur dans son existence d'homme et de citoyen (BO n° spécial 1, 14-12-78, p. 45). Face à cette finalité, quels rôles peuvent jouer les textes spécifiquement littéraires qui côtoient à présent d'autres supports textuels « ayant pour destination principale l'information, l'utilité pratique, la distraction passagère » ?

Les textes littéraires sont sources de différents « enrichissements » pour le collégien. D'une part, ils offrent des situations psychologiques et sociales qui permettent à l'adolescent de découvrir les hommes et lui-même ; d'autre part, ils stimulent et orientent son imagination enfin et plus traditionnellement, ils nourrissent sa sensibilité esthétique. Avant de développer ces différents enrichissements, nous évoquerons le « goût » que l'enseignant de français doit éveiller chez ses élèves, de quel goût s'agit-il ?

1.2.1. Du bon goût au goût

Nourrir l'imaginaire n'était pas jusque là présenté comme l'objectif de la lecture des textes littéraires ; il justifie la présence de contes et des romans de Jules Verne dans les listes. C'est la première fois également qu'on insiste sur le rôle que doit jouer l'enseignant auprès de ses élèves afin d'éveiller et d'entretenir leur « goût » pour les textes littéraires et ce au-delà de la période scolaire « pour l'existence entière », le « goût des lectures personnelles », précise-t-on (BO n° spécial 1 (14-12-78), p. 46 et p. 54). La condition à la réalisation de cette mission est que « la rencontre avec les textes littéraires soit pour les élèves une source de plaisir ». La dimension hédoniste est nouvelle. Certes, comme le rappelle Violaine Houdart-Mérot, le terme « goût » n'était pas absent des textes précédents mais il était employé au sens de « bon goût », reposant sur des critères esthétiques qui semblaient faire jusqu'alors l'objet d'un consensus : on entend alors former le goût des élèves, c'est-à-dire leur apprendre à admirer les chefs-d'œuvre, notamment à travers l'exercice de l'explication de textes. Dans les textes officiels de 1977, le terme perd son premier sens en étant « à présent lié à la culture personnelle [...] non plus une culture scolaire, mais une culture non partagée, fondée elle-même sur des critères de goût personnel » (Houdart-Mérot 1998, p. 167). Ces changements de finalités sont en relation directe avec une conception radicalement différente de la culture qui s'est élargie à d'autres textes. Les textes officiels évoquent en effet le goût pour les textes littéraires mais plus largement celui des « lectures ». La culture n'est plus présentée comme universelle, comme un modèle unique de culture et les textes littéraires ne sont plus désignés comme « éveilleurs du [bon] goût » (Houdart-Mérot 1998, p. 167) mais comme le moyen de donner le goût de lire. Cependant, donner le goût de lire aux élèves hors de l'école pour « se distraire » est déjà une tâche qui incombait aux enseignants du Secondaire en 1911, au moment où se développe le souci de la mise en place d'un véritable système de lecture publique. À cette époque, l'institution scolaire préconise la mise en place des bibliothèques qui réuniront les ouvrages destinés à la lecture personnelle des lycéens. « La lecture de distraction est désormais licite à l'intérieur de l'enceinte du collège ou du lycée, encouragée au même titre que la lecture d'information et d'instruction :

"Les professeurs peuvent beaucoup pour créer la curiosité intellectuelle, soit qu'ils indiquent avec précision, en marquant la page, le passage, les lectures nécessaires ou utiles à la préparation d'un devoir, soit en encourageant les élèves à lire, sans autre indication que celle d'une liste, aussi étendue et aussi variée que possible, de livres appropriés à l'âge et à l'intelligence des jeunes lecteurs et dans laquelle ceux-ci choisiront librement sans autre idée que de se distraire. L'essentiel est de donner le goût de la lecture" (*Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire (garçons et jeunes filles)*, Paris : Delagrave, 1911, p. 45 » (Chartier, Hébrard 2000, p. 244)

Si, depuis le XIX^e siècle, on donne à lire les *Fables* de La Fontaine c'est pour que les enfants de l'école communale découvrent une langue française autre que celle de leur famille, l'objectif était de préparer l'émancipation des futurs citoyens. Si le corpus d'œuvres ne varie guère tout au long de la scolarité, c'est que l'enfant doit s'imprégner des textes en les relisant et que l'enseignant y puise à la fois des leçons de vie et des leçons de langue. On impose ainsi les canons du « bon goût » en condamnant les écrits mercantiles au nom de la culture des humanités : le roman de gare, la bluette sentimentale, le vaudeville, tout ce qui était perçu comme de la pseudo-littérature. Les écrivains les mieux qualifiés pour former le goût étaient les grands écrivains : « L'éducation du jugement et du goût est une formation morale par l'effort sur soi. » (Chartier Anne-Marie 1992, p. 513). En ayant à présent recours à des textes « ordinaires », autrefois bannis de l'école, les prescripteurs des années 1970 semblent donner la priorité à la lecture sur la littérature. Le professeur de français voit sa fonction réorientée : il n'est pas simplement celui qui donne à lire des textes mais il est celui qui apprend à aimer lire, « il est désormais, pour des élèves qui n'en ont pas acquis ou hérité le goût, un professeur de lecture tout court. » (Manesse 1995, p. 30). Les Instructions Officielles de Sixième-Cinquième lui rappellent que son devoir est d'« éveiller l'intérêt personnel des élèves » et que le succès est atteint lorsque l'élève « se saisit, chez lui et pour lui, d'un livre distrayant ». Pour ce faire, on commence à introduire à côté de l'extrait l'œuvre intégrale. Ainsi, l'école n'est plus indépendante de la sphère privée ; Patrick Demougin parle de deux espaces

« solidaires car ils sont menacés par les technologies nouvelles, le son et l'image, contre lesquelles ils doivent se liquer. Le livre devient alors l'objet qui scelle leur union, l'espace scolaire le proposant sous la forme de l'œuvre étudiée dans son "intégralité", l'espace privé le promouvant sous l'aspect du "livre distrayant". [...] la sphère privée donne sens à la lecture scolaire puisqu'elle lui assigne ses finalités et justifie son enseignement par la construction d'un rapport qui n'est pas spécifiquement scolaire : celui du sujet à l'objet, de l'adolescent au livre. » (Demougin 1999, p. 64)

De plus, l'enseignant doit tenir compte, certes, des besoins mais également des aspirations de ses élèves pour déterminer le corpus de textes qu'il étudiera avec eux ; c'est sans doute pour cette raison que ne sont pas toujours donnés des titres d'œuvres dans les listes que nous avons examinées ou que la majorité des titres ne sont donnés qu'à titre de suggestion. Les listes demeurent ouvertes afin que l'enseignant s'adapte en premier lieu aux envies et aux besoins de l'ensemble de ses élèves lorsqu'il choisit un texte à étudier en classe. N'oublions pas qu'en accueillant pour la première fois l'ensemble des élèves qui sortent de

primaire, le collège rassemble des publics hétérogènes que l'enseignant va devoir apprendre à connaître pour leur donner les œuvres qui « contribuent le mieux à leur formation ».

Les textes officiels de 1977-1980 reconnaissent et légitiment les formes non scolaires de l'activité des élèves et introduisent la question du livre et de la lecture.

1.2.2. Des textes littéraires comme source d'enrichissements divers

Loin d'avoir disparu, les textes littéraires restent le support-roi des classes du collège : on recommande notamment aux enseignants de continuer « à interroger sans exclusivité, mais par priorité, les textes littéraires » (BO n° spécial, 14.12.78, p. 15). Or, si l'accent est mis sur l'initiation à une culture « accordée à la société de notre temps » et à la « langue d'aujourd'hui », pourquoi les textes littéraires du passé continuent-ils à dominer les listes ?

En réalité, un lien unit les textes du passé à la réalité des adolescents, à « la société de notre temps » ; plus précisément la connaissance de l'héritage culturel à travers la lecture des classiques favoriserait la perception du présent et offrirait la possibilité à chaque enfant de répondre aux questions qu'il se pose dans le monde où il vit, sur les autres et sur lui-même. Le texte littéraire a ainsi comme rôle essentiel d'apprendre une vision du monde en répondant à des questions d'ordre existentiel, de « médier l'approche du réel » (Reuter 1981, p. 88). Les programmes affirment que les œuvres d'auteurs offrent une grande variété de vues sur des situations psychologiques et sociales dans lesquelles le jeune lecteur découvre des réalités qu'il n'a pu encore que pressentir.

Les textes littéraires doivent donc préparer l'adolescent à sa vie sociale en lui permettant de confronter sa propre expérience à celles du présent et du passé qu'ils véhiculent, en approfondissant sa connaissance de la vie et sa conscience des valeurs. Pour les textes officiels de Sixième-Cinquième, le ministre René Haby affirme ainsi que toutes les disciplines doivent tendre vers l'éducation civique ; concernant l'enseignant de français, sa mission est de « souligner dans un texte telle attitude morale ou civique, telle façon d'aborder un problème, etc., qu'il considérera comme exemplaire dans le cadre des objectifs recherchés » (Instructions 6^e/5^e, 1977, p. 260).

L'acquisition d'une culture « adaptée à notre temps » ne poursuit pas simplement un objectif social mais également un objectif hédonique car elle aide l'enfant à « prendre dans le monde sa part d'initiative et de bonheur » et enfin un objectif identitaire en contribuant à la

construction de « son existence d'homme, de travailleur, de citoyen » (BO n° spécial, 14.12.78, p. 15).

Il n'est donc plus question de s'approprier de façon inconditionnelle des valeurs morales uniquement véhiculées par les classiques et de développer un discours admiratif sur ceux-ci mais de se préparer à la vie sociale :

« une culture n'est pas un luxe de connaissances et de capacités extérieures à la vie quotidienne et réservées à un petit nombre de privilégiés. C'est ce qui permet à chaque individu d'ouvrir ses compétences à une compréhension plus large des êtres et des choses, accroît ses possibilités de sentir, de penser, d'agir, le rend apte à prendre dans le monde sa part d'initiative et de bonheur. » (BO n° spécial (14.12.78), p. 15).

La culture n'est plus décrite comme universelle, comme un modèle unique de culture :

« Si les textes littéraires ne sont plus désignés comme éveilleurs du goût et de la conscience morale, c'est sans doute parce que l'union du beau et du bien est à présent ressentie comme problématique » (Houdart-Mérot 1998, p. 167).

La culture littéraire est dorénavant présentée comme une culture vivante, ouverte sur le monde et libératrice pour l'adolescent. L'esprit de l'étude des œuvres littéraires au collège a évolué en prenant en compte l'affect de l'élève : toute lecture de qualité est présentée comme un enrichissement intellectuel, affectif, esthétique et moral et les textes littéraires sont perçus comme des réservoirs de réponses à des questions d'ordre existentiel qui permettent d'approfondir la connaissance de la vie. Permettre à chaque adolescent de trouver sa place dans la société est devenu un souci majeur alors qu'auparavant la naissance déterminait l'avenir de l'enfant. L'acquisition d'une culture adaptée à notre temps est gouvernée par un objectif social et hédonique qui se soucie de l'épanouissement et de l'émancipation personnels de chaque adolescent à l'extérieur du collège, les textes n'évoquent d'ailleurs que rarement le collectif « élèves ». Les finalités esthétiques et morales conçues autrefois pour une élite, ont été remplacées par « des finalités plus "réalistes" (la capacité à communiquer), plus psychologiques et pédagogiques (l'autonomie de l'individu, l'épanouissement de la personnalité). » (Dufays, Gemenne, Ledur 2005, p. 28).

Si l'on remarque la survivance d'une réaffirmation de la place particulière de la littérature conformément à la tradition, les premiers programmes du collège unique invitent à envisager une conception élargie du champ culturel qui, loin d'être replié sur le passé, doit être relié au présent. En introduisant les nouvelles œuvres de littérature pour la jeunesse sans toutefois les désigner comme tel, les prescripteurs commencent à prendre en compte une

petites partie du secteur éditorial : le conte qui se situe dans le prolongement des *Fables* avec sa morale et les récits de Jules Verne qui n'offrent pas un divertissement gratuit mais transmettent des savoirs. Ce nouveau corpus appartient bien à une culture vivante du temps présent mais qui n'avait jamais été jusque là jugée comme digne d'être enseignée au secondaire, qu'en est-il quelques années plus tard lorsque de nouveaux programmes entrent en vigueur ? L'édition pour la jeunesse s'est effectivement épanouie depuis plus d'un siècle et a offert bien d'autres œuvres auxquelles les prescripteurs ne songent pas à la fin des années 1970, les nouvelles listes des années 1980 vont-elles davantage prendre en compte la diversité de l'offre éditoriale ?

2. PROLONGEMENT ET ÉLARGISSEMENT (LES ANNÉES 1980)

L'architecture des textes officiels a été repensée pour les nouveaux programmes des années 1980. Le dispositif des « HOPI » (Horaires/Objectifs/Programmes/Instructions) mêle des textes officiels différents : les programmes proprement dits et des documents d'accompagnement. Les « Programmes » sont composés de textes réglementaires centrés sur l'essentiel en évitant les commentaires didactiques. Les « Compléments » sont joints aux Programmes, ils sont donc officiellement diffusés par la Direction de l'enseignement scolaire sans pour autant être réglementaires. Ils complètent et explicitent les Programmes, sur le plan théorique et didactique. Publié dans différents Bulletins Officiels à partir du 12 décembre 1985 jusqu'au 23 mars 1989, l'ensemble de ces textes a été rassemblé sous une brochure⁵³ qui nous sert de référence principale. L'ouverture de 1977-1980 s'accroît-elle ou les prescripteurs ont-ils renoncé aux contes et aux romans de Jules Verne ? Nous nous baserons sur les deux listes données dans les programmes et qui se répartissent, comme précédemment, en deux cycles : le Cycle d'observation qui réunit les classes de Sixième et Cinquième et le Cycle d'orientation qui inclut les classes de Quatrième et Troisième. La lecture faisant l'objet d'un complément intitulé « Lire au collège »⁵⁴ qui témoigne d'un intérêt croissant pour celle-ci, nous nous appuierons plus particulièrement sur ce document pour bénéficier de quelques éclaircissements sur les nouveaux enjeux de la lecture en nous demandant notamment si les finalités accordées à l'enseignement littéraire dans les programmes de 1977-1980, centrés sur

⁵³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle. Direction des lycées et collèges (1995), *Français. Langues anciennes. Classes des collèges 6^e, 5^e, 4^e, 3^e*, Paris : CNDP (troisième réimpression).

⁵⁴ Le complément « Lire au collège » a été publié dans le BO, n° spécial 4 du 30 juillet 1987.

la personne de l'adolescent, sont renforcés dans les nouveaux textes ; ensuite, nous nous intéresserons aux enseignants à partir d'une enquête menée par une équipe de l'Institut National de Recherche Pédagogique : introduisent-ils des textes pour la jeunesse dans leurs cours, se réfèrent-ils aux listes des Programmes ? Quelles représentations ont-ils de la littérature pour la jeunesse ? Enfin nous examinerons les programmes du premier cycle de l'enseignement secondaire du Québec qui, parus en 1980, se situent entre les deux programmes français : leurs nouvelles orientations font-elles écho aux priorités françaises ?

2.1. Des textes, des œuvres, des livres et des adolescents

Les textes littéraires continuent à représenter les supports privilégiés des classes de français ; à la fin de la scolarité du collège, il faut ainsi « avoir mené à bien la lecture d'au moins quinze œuvres littéraires » dont dix ou plus sont tirées des listes incluses dans le programme (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 149). L'ouverture du corpus de 1977 qui ne se limitait plus à la littérature nationale est confirmée puisqu'aux « textes d'auteurs français » s'ajoutent ceux d'auteurs « francophones et étrangers » bien traduits ; les enseignants sont en outre encouragés à « aborder tous les genres et toutes les époques » (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 149). Sont ainsi mentionnés comme textes littéraires à lire au Cycle d'orientation des « œuvres poétiques », les « textes fondateurs de notre culture » issus de la Bible ou de la culture gréco-latine.

On affirme que le collège se trouve contraint d'assurer l'héritage d'une tradition élitiste, comme les premières classes du lycée d'antan, tout en faisant face aux urgences d'une scolarisation de masse ; il faut ainsi qu'à la fin de la Troisième, conformément à la tradition de l'enseignement secondaire classique, la littérature « soit devenue l'objet privilégié » des lectures des élèves. Auparavant, l'enseignant de français ne doit certes pas la négliger mais il doit également introduire d'autres textes non littéraires car sa tâche est d'apprendre aux élèves à « lire tous les textes », notamment ceux déjà mentionnés dans les programmes précédents : « textes d'information, écrits, par définition, en langue courante » (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 148), « la presse quotidienne et périodique » (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 149) déjà présents en 1977.

Les deux tendances amorcées dans les programmes de 1977-1980, soit l'introduction de textes non littéraires et une ouverture à la littérature francophone et étrangère, sont donc conservées dans les nouveaux programmes. Que devient dès lors la littérature pour la

jeunesse ? Pour la première fois, les textes officiels mentionnent explicitement des supports de lecture « pour la jeunesse » et ne se contentent plus d'en glisser quelques titres dans les listes prescriptives.

2.1.1. Des « ouvrages » spécialement écrits pour la jeunesse

À la question « Quels textes lire ? » posée dans les Compléments du Programme pour le Cycle d'observation, les prescripteurs répondent en énumérant trois supports : outre « les textes proposés par les manuels » (recueils de morceaux choisis, extraits) et « les œuvres littéraires, abordées dans leur texte intégral », sont signalés :

« les ouvrages spécialement écrits pour la jeunesse, qui constituent un domaine accessible aujourd'hui grâce aux guides et aux catalogues spécialisés. La bande dessinée peut être l'occasion d'une réflexion associant plusieurs disciplines sur les rapports qui existent entre le texte et l'image. » (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 147)⁵⁵.

Le terme de « littérature » ou l'adjectif « littéraire » ne sont pas utilisés pour désigner les nouveaux supports pour la jeunesse, on peut donc se demander quels sont les « ouvrages spécialement écrits pour la jeunesse » que les enseignants doivent faire lire à leurs élèves. Tout d'abord, les « ouvrages » dont il est question renvoient à un vaste champ qui semble mal circonscrit et dans lequel on peut « se perdre » puisqu'on évoque un « domaine » qui nécessite des « guides ». Les textes officiels précisent-ils les « éléments » qui constituent le domaine ? Sans donner une définition des « ouvrages spécialement écrits pour la jeunesse », ils apportent quelques renseignements sur ce qui n'entre pas dans cette catégorie. Ainsi, nouveau support, la « bande dessinée » côtoie les « ouvrages » pour la jeunesse au sein du même paragraphe, mais, si l'on se fie à la ponctuation, il ne semble pas qu'elle soit assimilée à ceux-ci ; en effet, seule une partie des collections de bandes dessinées s'adresse exclusivement à un jeune public, même s'il s'agit de supports que les jeunes apprécient particulièrement.

Les prescripteurs choisissent de distinguer, « textes », « œuvres » et « ouvrages ». « Ouvrages » comme « œuvres » sous-entend qu'on envisage de les lire intégralement puisqu'ils se distinguent des « textes » issus des manuels, c'est-à-dire des extraits de recueils

⁵⁵ Les « guides » ou « catalogues spécialisés » dont il est question informent l'acheteur de la production d'un éditeur en présentant l'ensemble de ses titres ou ses dernières parutions. Il en sort un chaque année, parfois un par collection qui est mis à disposition du public chez les libraires, consultable sur place ou à emporter chez soi, gratuitement. Les catalogues des éditeurs jeunesse proposent souvent un classement par collection au sein duquel sont présentées les différentes œuvres qui les composent : le titre et le nom de l'auteur peuvent être accompagnés de mots-clés ou d'un résumé pour donner un aperçu de son contenu.

ou des textes courts tels que « poème, fable, conte, nouvelle, saynète ». On invite pour la première fois les enseignants à se renseigner sur les guides et catalogues des éditeurs. Une bibliographie qui clôt le fascicule « Lire au collège » précise les guides en question : « le *Guide de la littérature pour la jeunesse*⁵⁶ de Marc Soriano, *La Revue des livres pour enfants*⁵⁷ et la revue *Lecture-jeunesse*. Les « catalogues spécialisés » sont donc ceux diffusés par les bibliothécaires, peut-être également ceux des éditeurs.

La littérature pour la jeunesse est présentée comme un « domaine » marginal et difficile d'accès. La valeur littéraire semble ainsi remise en cause. Cette distinction se confirme dans le chapitre consacré aux textes à lire en Quatrième et en Troisième. L'expression « livres réservés à la jeunesse » remplace « ouvrages » et s'oppose à « la littérature » qui, à la fin du cycle d'orientation, doit devenir « l'objet privilégié [des] lectures [des] élèves » (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 149). Nous retrouvons ainsi la répartition de 1977-1980 : liée au Cycle d'observation, la lecture d'ouvrages pour la jeunesse doit peu à peu être délaissée au Cycle d'orientation à la faveur de la littérature. Le « domaine » pour la jeunesse demeure voisin de celui de la littérature sans y être inclus.

Le terme « livre » est également présent dans le préambule de « Lire au collège » qui invite l'ensemble des professeurs de toutes les disciplines, « surtout en Sixième et Cinquième », à attirer l'attention de leurs élèves sur la diversité des livres et des institutions qui les produisent, sur leur présentation et leur organisation matérielle :

« en leur faisant notamment distinguer les livres écrits pour la jeunesse et les ouvrages plus spécifiques à l'école (manuels, dictionnaires et documents, encyclopédies), » (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 145).

Il y aurait ainsi un risque de confondre les livres pour la jeunesse avec des usuels scolaires. Le rapprochement de ces deux secteurs d'édition peut paraître surprenant, il n'est toutefois pas insignifiant puisqu'il montre que les ouvrages pour la jeunesse sont rangés du côté des ouvrages didactiques, rappelons-nous que, à partir de la III^e République, l'école primaire accueillait d'ailleurs un objet hybride : le roman de lecture scolaire dont l'archétype demeure *Le Tour de la France par deux enfants*⁵⁸. On peut se demander dès lors si les textes de fiction sont inclus dans les « livres ». En mentionnant les ressources des différentes

⁵⁶ Guide de 568 pages édité chez Flammarion en 1975 qui présente des articles sur des écrivains, des courants, des genres, sous la forme d'un classement par ordre alphabétique et non sous la forme d'une histoire de la littérature de jeunesse.

⁵⁷ Nous reviendrons plus précisément sur cette revue et l'Association La Joie par les livres qui en est l'éditeur dans le Chapitre 3 de cette Partie II, lorsque nous aborderons les Programmes de 1996-1999.

⁵⁸ Voir notre Première partie.

bibliothèques et des librairies, les prescripteurs semblent estomper la frontière qui sépare la lecture scolaire de la lecture personnelle et accorder une place au livre dans toute sa matérialité en ne se limitant plus au texte intégral ou découpé en extraits. L'attention portée à l'objet livre, qui n'est pas un usuel comme un dictionnaire ou un support exclusivement destiné à un usage scolaire tel qu'un manuel, apparaît comme une innovation dans le contexte de l'enseignement secondaire.

À l'expression « ouvrages spécialement écrits pour la jeunesse » pourrait faire écho l'énumération des qualités des « textes étudiés en classe » qui n'est non pas donnée dans les Compléments mais dans les Programmes-mêmes du Cycle d'observation :

« Les textes étudiés en classe sont à la portée des élèves, adaptés à leurs capacités et à leurs besoins, accessibles par leur longueur et par leur contenu. Ils offrent aux élèves la possibilité de se découvrir eux-mêmes, de comprendre les autres et d'étendre leur curiosité à des cultures et à des réalités qui leur sont étrangères ou qu'ils connaissent mal. » (Ministère 1995, p. 23).

Dans les listes, se trouvent-ils des textes qui pourraient répondre à ces critères de sélection qui restent cependant flous : quelle est la « longueur » qui peut convenir aux collégiens, quels sont les « contenus » qui leur sont « accessibles » ? Certains thèmes sont-ils jugés comme non adaptés aux capacités d'un élève de douze ans et plus ? Quels peuvent être les « besoins » des élèves ? En tout cas, il semblerait que ce soient essentiellement les textes littéraires qui soient sollicités puisque les prescripteurs précisent, lorsqu'ils recommandent d'utiliser des textes variés, que « les différentes époques, les genres littéraires divers, les divers types de discours » doivent être « représentés ». Le terme « textes » comme celui de « catalogues » témoignent d'un élargissement considérable de l'offre en matière de lecture scolaire. L'enseignant est convié à procéder à des sélections à partir d'échantillonnages plus larges et notamment plus actuels si nous pensons aux catalogues des collections pour la jeunesse que ceux proposés par les listes officielles. Cette invitation témoigne d'une nouvelle liberté mais également d'un nouvel investissement que l'on accorde à l'enseignant de français dans le choix des titres proposés à ses élèves. On l'incite d'ailleurs explicitement à ne pas se limiter aux listes des programmes : sur une quinzaine de titres à faire lire en quatre ans, le professeur de français peut ainsi en sélectionner cinq hors des listes publiées dans les textes officiels. Les ouvrages pour la jeunesse seraient donc envisagés comme des supports pour des lectures réalisées en classe et non comme des corpus destinés à la lecture personnelle des élèves. Quels sont les exercices de lecture recommandés que les enseignants doivent proposer à leurs élèves ?

2.1.2. La lecture suivie et dirigée et la lecture expliquée

Les textes officiels de 1985 se situent dans la continuité de ceux de 1977-1980. Ils encouragent toujours les enseignants à étudier des œuvres intégrales afin de se rapprocher de situations de lecture plus authentiques que celles des morceaux choisis. Ils n'évoquent plus cependant « le livre » mais « les livres » dans toute leur diversité ainsi que les institutions qui les produisent.

Deux pratiques font l'objet d'un développement dans les programmes du Cycle d'observation : la lecture expliquée et la lecture suivie ou dirigée. La première semble s'inspirer de la traditionnelle explication de texte en ayant pour finalité d' « apprendre à lire d'une manière approfondie ». Elle porte « toujours sur un texte significatif », repose sur des questions qui nécessitent de lire le texte et dont l'objectif est d'amener les élèves à « préciser ou corriger leur compréhension du texte » :

« On vise à former les esprits à la rigueur, en les amenant à prendre conscience des démarches qui permettent de passer d'une série d'impressions vagues à une analyse élaborée des formes et des significations. On part toujours du texte, qui fournit la matière de toute explication, on y revient sans cesse pour justifier chaque remarque » (Ministère 1995, p. 39)

Comparée à l'explication de texte traditionnelle, il ne s'agit plus de produire une glose, un commentaire mais de construire le(s) sens à partir d'une analyse fondée en premier lieu sur les données du texte qui repose sur un repérage précis d'indices linguistiques :

« Autrement dit, à l'exercice d'explication qui, dans la définition traditionnelle, vise à dégager du texte qu'on "déplie" un sens immanent, correspondant à des intentions de l'auteur, se substitue une démarche de lecture. Cette dernière suppose l'acquisition et la maîtrise d'outils théoriques et méthodologiques, qui doivent permettre à l'élève, dans une visée d'autonomie, de lire (au sens de construire du sens) tous les textes, de tous les auteurs, de toutes les périodes de l'histoire littéraire. » (Chanfrault-Duchet 1997, p. 6)

La lecture suivie et dirigée se distingue nettement de la lecture expliquée car elle repose sur une œuvre intégrale et s'étend sur cinq à six semaines. L'objectif principal est d'initier les élèves aux « principales règles qui caractérisent un genre », par exemple celles du schéma narratif du conte en Sixième mais également d'évoquer sa « fonction » et les « conditions de sa production » (*Ibid.*, p. 38-39). Elle se présente comme une incitation à la lecture personnelle, sans doute parce que la lecture intégrale ne peut être envisagée d'être réalisée en classe ; l'enseignant doit donc réclamer à ses élèves de lire chez eux des fragments et de relire ceux qui font l'objet de lectures expliquées. Les Programmes n'évoquent pas les

livres ou les ouvrages pour la jeunesse dans le cadre des deux principales pratiques de lecture et utilisent le terme de « textes » et d' « œuvres » qui, au sein d'autres paragraphes des Programmes, renvoient à la « littérature » sans toutefois que le mot soit employé. Pourtant en mentionnant l'approche des genres et en donnant l'exemple du « conte », nous serions tentée de penser que la littérature pour la jeunesse pourrait être sollicitée en lecture suivie et dirigée. Pour quelles finalités, met-on l'accent sur la lecture de supports divers et notamment sur les textes littéraires ?

2.1.3. Des médiateurs culturels au service de la formation identitaire

Les nouveaux programmes reprennent les objectifs de l'enseignement du français fixés en 1977 : la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture et la transmission de méthodes. L'enseignement du français a ainsi pour premier objectif de « rendre les élèves capables de s'exprimer avec correction et clarté dans la langue d'aujourd'hui, oralement et par écrit. » (Ministère 1995, p. 21). Le deuxième objectif est de proposer à tous les élèves « la culture », notamment en les initiant à « la lecture réfléchie » des œuvres littéraires « qui développe l'intelligence, la sensibilité et l'imagination » (Ministère 1995, p. 21). La formation de la culture est liée au premier objectif, puisque les textes littéraires permettent aux élèves de réfléchir sur les emplois variés de la langue et plus précisément de « leur faire comprendre que, au-delà de la langue courante, il existe une langue plus pleine, elle-même variée, celle des textes littéraires » (Ministère 1995, p. 23). La dimension linguistique des textes littéraires est ainsi accentuée. Le troisième objectif est de transmettre des méthodes dans le cadre d'activités qui apprendront à l'élève à travailler par lui-même, à développer l'aptitude à l'abstraction et au raisonnement, à former l'esprit critique et à créer en utilisant et en organisant ses connaissances.

Les textes littéraires apparaissent toujours comme des médiateurs culturels qui permettent aux élèves de mieux se connaître et de comprendre les autres. Les Programmes précisent comment les textes littéraires participent à la construction identitaire :

« la médiation du texte permet d'aborder d'une façon plus fructueuse, précise et discrète à la fois. Son imagination, sa sensibilité se nourrissent des mythes et des personnages qu'il y trouve. À leur contact, il développe son intelligence et son esprit critique. Il commence, à son niveau, une réflexion sur les valeurs qui organiseront sa vie et lui donneront un sens. Apprentissage de la lecture et formation d'une culture sont intimement liés » (Ministère 1995, p. 23).

Les textes littéraires ont donc pour mission d'assurer la formation sociale et individuelle des élèves et non plus de leur offrir une formation morale, comme dans les programmes antérieurs aux années 1970. L'écriture et la forme semblent secondaires comparées au contenu des textes : « personnages, mythes ». Le Complément « Lire au collège » évoque « la portée civique » de la lecture en général qui forme l'esprit du futur citoyen en exerçant sa réflexion critique. Plus spécifiquement, la lecture des textes littéraires, hormis le plaisir esthétique qu'elle peut susciter, permet de tisser des liens entre l'élève et les autres (élèves et professeurs) et, hors de l'école, d'établir des relations entre « l'école et les familles, entre l'étude et le loisir ». L'ouverture à autrui est donnée comme l'une de ses valeurs principales « puisque chacun peut, en puisant dans les écrits du patrimoine national, du domaine francophone, des cultures passées et étrangères, entrer dans la communauté des lecteurs, où se poursuit un dialogue sans limite d'espace ni de temps. » (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 149).

2.1.4. Former des lecteurs autonomes et aimant lire

Comme nous l'avons vu en partie pour la lecture expliquée, l'objectif principal des exercices de lecture est de former des lecteurs autonomes, d'inciter les élèves à lire seuls, en dehors de la classe ; selon cette visée, les enseignants sont invités à mettre l'élève le plus rapidement possible dans « les conditions réelles de la lecture, c'est-à-dire [...] pour le domaine littéraire, devant des œuvres intégrales », à raison d'une quinzaine d'œuvres réparties sur les quatre années (Ministère 1995, p. 39 et p. 24). La tendance à introduire de nouveaux supports autres que les morceaux choisis rassemblés ou non au sein de manuels amorcée en 1977 est donc renforcée.

Déjà mentionné dans les Programmes précédents, le « goût de la lecture » se trouve accentué car il ne s'agit plus seulement de l'éveiller et de l'entretenir mais de l'« acquérir ». Il est toujours synonyme de « plaisir personnel ». Les Compléments donnent quelques principes pour aider l'enseignant à atteindre cette finalité hédoniste. Il est ainsi recommandé d'une part de prendre en compte les intérêts que manifestent les élèves et qui peuvent motiver leur désir de lire et d'autre part de s'appuyer sur leur expérience qui leur vient de l'école élémentaire, de leur famille, de leur milieu social et culturel (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 144).

Toutefois, les programmes ne recommandent pas d'ouvrages qui pourraient contribuer à acquérir le goût de lire. Ils s'intéressent pour la première fois aux obstacles qui peuvent empêcher l'adolescent d'accéder au plaisir de la lecture. Ils précisent ainsi que le goût de la lecture naît d'une compétence maîtrisée et qu'il est important de former un lecteur autonome qui sache pratiquer la lecture silencieuse et rapide. On pourrait voir, dans cette attention, la prise en compte des élèves qui arrivent en Sixième sans savoir lire. En effet, c'est en 1985 que paraît le rapport sur l'illettrisme⁵⁹ et que parallèlement, s'appuyant sur les pourcentages des élèves qui entreraient en Sixième sans savoir lire, le débat sur l'apprentissage de la lecture devient le plus vif. Bernard Friot établit d'ailleurs un lien entre cette prise de conscience et l'apparition des ouvrages pour la jeunesse dans les Programmes :

« la reconnaissance officielle de la littérature de jeunesse correspond à la prise en compte, pour la première fois, des difficultés que rencontrent un certain nombre d'élèves dans la maîtrise de lecture, et plus généralement dans la maîtrise de la langue, à l'entrée au collège. » (Friot 1995, p. 8).

Le Programme du Cycle d'observation recommande ainsi que soit organisé un programme approprié d'entraînement à la lecture et le Complément « Lire au collège » réserve une page entière aux « Cas particuliers des élèves en difficulté » qui nécessitent une attention individualisée. S'appuyant sur une enquête récente, les prescripteurs évaluent à 10 % en moyenne le nombre des élèves qui ont, à leur entrée en Sixième des « difficultés pour comprendre l'écrit, au niveau élémentaire du déchiffrement » (Ministère 1995, p. 70). Parmi les supports qu'ils proposent, la bande dessinée est sollicitée, le reste des supports étant des « textes » sans qu'on en mentionne le type. Bernard Friot associe toutefois les supports pour la jeunesse au souci de lutter contre l'échec en lecture :

« Le recours à la littérature de jeunesse serait donc, de manière implicite, un moyen de reconnaître ces difficultés et d'adapter l'enseignement de la littérature au niveau supposé des élèves. ». (*Ibid.*)

Quels sont les exercices qui peuvent contribuer à donner le goût de lire et à former un lecteur autonome ? Les Programmes insistent sur le fait de

« sensibiliser l'enfant à sa propre activité, en l'invitant à se demander de temps à autre s'il a aimé, ou non, ce qu'il a lu et pourquoi ; [...] quelles nouvelles lectures il a été ainsi incité à faire hors de l'école » (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 145 et p. 146).

⁵⁹ *Des Illettrés en France* (1985), Paris : Documentation française.

Des exercices sont ainsi suggérés aux enseignants, modalités de lecture qui se distinguent par leur visée des deux exercices de lecture que l'on privilégie en classe et que nous avons évoqués, la lecture expliquée et la lecture suivie et dirigée. Ainsi, ces exercices ne sont pas mentionnés dans les Programmes mais dans le complément « Lire au collège » :

« La lecture fait l'objet d'un complément intitulé "Lire au collège". Ce document insiste sur les pratiques qui favorisent la maîtrise et le goût de la lecture personnelle. Les activités de la lecture suivie et dirigée et de la lecture expliquée, qui se placent, par définition, dans le cadre de la classe, n'y ont pas été traitées. » (BO n° spécial 4 – 30 juillet 1987, p. 7).

La nouveauté du texte de 1985 tient à l'accent qui est mis sur le lien entre la situation scolaire et la lecture personnelle, tout un paragraphe du supplément « Lire au collège » lui est d'ailleurs consacré : « la constitution de l'espace privé de la lecture est conçue dans une dynamique, et non plus comme un territoire » (Demougin 1999, p. 65), les textes évoquent notamment « la constitution d'une bibliothèque personnelle ».

Sous la forme de « comptes rendus », « fiches de lecture », « exposés », l'élève est invité à faire part de ses lectures personnelles, c'est-à-dire les lectures non prescrites par l'enseignant qu'il pratique hors de l'école, sous la forme de: « toute lecture personnelle peut trouver à s'exprimer dans la classe de français » (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 147). Mais s'agit-il encore de « lecture personnelle » lorsque celle-ci est incluse dans des exercices réclamés par l'enseignant qui seront probablement évalués et qu'elle ne constitue plus des lectures « pour soi » ? Pour notre part, contrairement à ce qu'affirment les prescripteurs, nous considérons que ces lectures changent de statut en servant de base à un exercice scolaire : la fiche de lecture comme le compte rendu est une lecture scolaire au même titre que l'explication de texte même si elle a pour source une lecture personnelle. Quelles sont les modalités des « fiches de lecture » ou de « comptes rendus » ? Les « fiches de lecture » et les « comptes rendus » ne font pas l'objet d'une définition dans les textes officiels car leur présentation, qui repose sur un résumé de l'intrigue, varie selon l'exigence des enseignants. Pour le compte rendu oral la consigne est de « stimuler chez les autres élèves [...] le désir de lire » (BO n° spécial 4, 30 juillet 1987, p. 146), il se doit d'être court et illustré par « la lecture d'un bref extrait, au début ou à la fin d'une séance de français » (*Ibid.*, p. 148). La fiche de lecture est un exercice écrit où l'élève est invité à donner son « point de vue » qui peut avoir son utilité hors de la classe, la fiche étant destinée à « un fichier spécial du Centre de documentation et d'information » (*Ibid.*, p. 149).

En 1995, Danièle Manesse et Isabelle Grellet⁶⁰ mentionnent que 78 % des professeurs de collège qu'elles ont interrogés en réclament à leurs élèves. Elles rappellent que l'exercice a été développé à l'origine dans le cadre des mouvements d'éducation populaire, il était alors un outil de formation des animateurs culturels. Inscrite dans les programmes, la fiche de lecture témoigne d'une volonté de réduire l'écart entre lecture scolaire et pratique de lecture personnelle. Comment l'appréhendent les enseignants et les élèves ?

À la question « dans quels buts proposez-vous des fiches de lecture aux élèves ? », les trois premières réponses sont les suivantes : « de faire faire une synthèse, de faire écrire, de faire lire "activement" » (43 %), « d'inciter à la lecture » (33 %), « de leur faire prendre une distance critique » (15 %). Les réponses des enseignants témoignent que la fiche de lecture est davantage « un moyen d'exercer l'esprit critique et de synthèse que d'inciter à la lecture personnelle, à développer les échanges entre élèves et à leur laisser l'initiative du choix de leurs lectures. » (Manesse, Grellet 1995, p. 68). Les enquêtrices rapportent le témoignage d'un élève qui perçoit la fiche de lecture comme un exercice difficile et fastidieux : « Ça ne me disait pas grand-chose [...] je lisais le bouquin, je faisais mon petit truc, je le rendais à la prof, elle le notait, c'est tout ! » (cité dans *Ibid.*).

Quels titres sont inclus dans les listes ? Contrairement à 1977 où les textes pour la jeunesse se limitaient à quelques recueils de contes et à deux romans de Jules Verne, les prescripteurs semblent avoir élargi leur corpus à l'ensemble de l'offre éditoriale en mentionnant ses « catalogues » et en évoquant des « livres » et « ouvrages » mais quels titres figurent dans les listes qui demeurent des références pour l'enseignant ? Retrouve-t-on les œuvres mentionnées dans les programmes antérieurs ? Continue-t-on à distinguer le Cycle d'observation du Cycle d'orientation en attribuant au premier des listes qui comprennent des œuvres pour la jeunesse et en renonçant à celles-ci dans les listes du second ?

2.2. Élargissement du corpus pour la jeunesse au Cycle d'observation

Si les ouvrages pour la jeunesse sont à présent cités dans le corps des Programmes, ils ne font pas pour autant l'objet d'une rubrique à part entière dans la liste du Cycle d'observation à laquelle nous nous sommes limitée puisqu'aucun titre pour la jeunesse n'est donné dans la liste du Cycle d'orientation, comme dans les textes officiels précédents.

⁶⁰ Nous détaillerons le cadre de l'enquête en 2.3.

La structure de la liste s'apparente à celle de 1977-1980 : elle conserve en effet le terme générique de « textes ». Cinq parties l'organisent dont trois accueillent des titres d'œuvres « littéraires » bien que le terme ne soit jamais employé pour qualifier les « textes ». La première partie intitulée « Auteurs de langue française » comprend la grande majorité des titres, elle est subdivisée en « récits », « théâtre », « poésie » et « textes d'auteurs étrangers d'expression française ». La deuxième et la troisième partie réunissent les « textes anciens traduits » et les « textes étrangers traduits ». Bien que les mots « livre » et « ouvrage » aient été utilisés dans les Programmes pour désigner le corpus pour la jeunesse, les références qui dominent les listes sont toujours des titres d'œuvres narratives. On peut cependant supposer que la quatrième partie « Textes d'information, reportages, documents variés relatifs au monde d'aujourd'hui et pouvant donner lieu à une étude critique » pourrait accueillir des documentaires pour la jeunesse mais aucun titre n'est donné. Notons qu'aucune bande dessinée n'apparaît dans la liste alors que les Programmes et Compléments en recommandaient la lecture. Nous allons à présent examiner les listes, l'appartenance au statut de « littérature pour la jeunesse » n'allant pas de soi pour certaines œuvres, nous avons choisi de retracer leur genèse et leur « histoire éditoriale ».

2.2.1. Les textes pour la jeunesse déjà cités en 1977

De 1977 à 1985, l'ensemble des textes pour la jeunesse est maintenu : les *Contes* de Perrault, les *Contes du chat perché* de Marcel Aymé, *Le petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry et deux romans de Jules Verne auxquels s'ajoute *Le Tour du monde en quatre-vingt jours* (1873).

Les Aventures de Télémaque de Fénelon continue à désertier les listes du Collège unique alors que les *Fables* de La Fontaine continue à les dominer et plus particulièrement les Livres I à IV, les deux livres suivants n'étant plus cités. Parmi les textes traduits de littératures étrangères, *Les Histoires comme ça* de Kipling et les *Contes* d'Andersen et de Grimm sont toujours mentionnés. D'autres titres que l'on peut rattacher à la littérature pour la jeunesse ont été introduits pour la première fois en 1985, dans les programmes du Cycle d'observation (voir Annexe 2).

Notons que deux récits autobiographiques de Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père* et *Le Château de ma mère* sont de nouveau mis au programme. Nous ne les avons pas évoqués comme appartenant aux œuvres pour la jeunesse puisque Pagnol les a écrits pour un public

plus large mais nous les évoquerons ci-dessous car ils ont été rejoints par d'autres récits avec lesquels ils partagent certaines caractéristiques.

2.2.2. Des genres privilégiés : le roman d'aventure et les contes

Les titres étrangers qui ont été ajoutés sont des romans d'aventure, aujourd'hui considérés par certains comme des classiques pour la jeunesse car, bien qu'ils n'aient pas tous été écrits pour elle, ils ont remporté un grand succès auprès d'elle : deux romans du XVIII^e siècle, *Robinson Crusoé* de Defoë et *Voyage à Lilliput* de Swift, et un du XIX^e siècle, *L'Île au trésor* de Stevenson⁶¹. Dans son *Guide de littérature pour la jeunesse*, Marc Soriano affirme que Swift « n'a sûrement pas pensé [aux enfants] en écrivant » ses récits de voyage. Selon certains critiques la portée du livre a été négligée au profit de l'affabulation, Swift étant d'abord perçu comme l'inventeur d'un monde gouverné par des petits hommes. De plus, comme pour *Robinson Crusoé*, l'œuvre originale a subi de nombreuses adaptations qui ont rendu l'œuvre accessible à la jeunesse. L'œuvre a été notamment « débarrassée de toutes les allusions historiques qui lui donnent un sens, de la plupart des notations profondes et féroces » (Soriano 1975, p. 497). Les prescripteurs pensent-ils à une version remaniée pour la jeunesse lorsqu'ils invitent les enseignants à s'assurer de la qualité de la version française ? Il faut souligner que le roman de Swift n'est pas « devenu » une œuvre pour la jeunesse, puisqu'il l'a été dès sa parution, en bénéficiant d'un double public. On peut se demander avec Marc Soriano si le lectorat enfantin n'a pas « nui au premier », celui des adultes. Un autre facteur qui expliquerait le succès auprès des enfants serait l'aspect comique de l'œuvre : les scènes les plus dramatiques s'achèvent dans le rire. De plus, Swift, comme l'a fait Defoë, propose « une situation d'apprentissage » qui pourrait expliquer que ce roman d'aventure fut volontiers donné à lire aux enfants. Comme pour le roman de Swift, *Robinson Crusoé* a connu un succès immédiat auprès des enfants, en Angleterre comme en France.

Également considéré comme l'un des « classiques de la littérature de jeunesse » (Soriano 1975, p. 495), *L'Île au trésor* de Stevenson est un roman d'aventures dont le contexte historique est secondaire et négligé. Il a par contre été écrit pour les enfants, d'abord

⁶¹ Il serait plus juste de parler d'une réapparition car Swift et Defoë étaient déjà nommés dans la liste d'auteurs à faire lire aux élèves inscrits dans les trois classes de l'Enseignement Primaire Supérieur de 1893, « partie en classe, partie en étude ou dans leur famille ». Parmi les « quelques traductions de chefs d'œuvres étrangers » étaient cités *Robinson Crusoé* de Defoë, pour les filles comme pour les garçons et des extraits de *Gulliver* de Swift, uniquement dans le programmes des écoles de garçons.

publié dans le magazine *Young Folks* comme d'autres romans d'aventure avant sa publication en volume en 1883. Il est perçu comme étant le modèle du genre par des spécialistes de littérature pour la jeunesse, telle Isabelle Jan (1985, p. 210). Les trois romans d'aventure ont tous pour point commun d'avoir été souvent adaptés en étant publiés dans une collection pour la jeunesse notamment sous la forme de version simplifiée où l'intrigue est resserrée avec la suppression de personnages et d'épisodes ou de descriptions.

Avec l'ajout d'un roman de Jules Verne aux deux titres qui appartiennent aux « Voyages extraordinaires » déjà recommandés en 1977, nous remarquons que le roman d'aventure des XVIII^e et XIX^e siècles, racontant un voyage qui ne met pas nécessairement en scène un héros-enfant, prédomine. De même, les contes demeurent un genre privilégié puisque, hormis les œuvres déjà présentes dans les listes précédentes, un recueil a été ajouté : les *Contes des Mille et Une Nuits*.

2.2.3. Des romans mettant en scène des enfants

La nouveauté réside dans l'introduction de trois romans français et un roman brésilien qui, dans le sillage des « Souvenirs d'enfance » de Marcel Pagnol déjà présents dans les Programmes de 1977, n'ont pas été publiés initialement dans une collection pour la jeunesse mais qui, sans doute parce qu'ils mettent en scène des enfants et adoptent le point de vue d'un personnage-enfant sont considérés comme des œuvres pour la jeunesse : *Poil de Carotte* (1894) de Jules Renard, *Le Lion* (1953) de Joseph Kessel, *L'Enfant et la rivière* (1945) d'Henri Bosco et *Mon bel oranger* (1969) de José-Mauro de Vasconcelos. Nous nous interrogerons aussi sur le recueil de nouvelles de Jean-Marie Gustave Le Clézio, *Mondo et autres histoires*. Nous nous sommes intéressée à leur genèse en nous référant aux discours des écrivains et en retraçant leur histoire éditoriale grâce, notamment aux recherches de Sandra L. Beckett et Ganna Ottevaere Van Praag ; notre objectif étant de comprendre pourquoi ils sont aujourd'hui perçus comme des classiques pour la jeunesse. Nous avons choisi de privilégier deux d'entre eux : le cycle de Pagnol et le roman de Bosco.

Revenons à *La Gloire de mon père* et *Le Château de ma mère* de Marcel Pagnol publiés tous les deux en 1957 et 1959 : Marcel Pagnol a-t-il écrit ses recueils de souvenirs en pensant à des lecteurs-enfants ? Dans son Avant-propos du premier tome, Marcel Pagnol

imagine son lecteur en le comparant au spectateur auquel il s'est le plus souvent adressé en écrivant ses pièces de théâtre, le portrait qu'il en fait serait celui d'un adulte :

« Il va le lire seul, et ne supportera pas qu'une autre personne vienne lire par-dessus son épaule. Il est sans doute en robe de chambre ou en pyjama, sa pipe à la main : sa bonne foi est entière»⁶².

Par contre, dans ce qui pourrait être une épître dédicatoire signée de son nom, Pagnol évoque ses petits-enfants qui lui donnent « souvent envie de raconter des histoires : c'est la fonction naturelle des grands-pères, et peut-être leur plus grand mérite. » Il semble ensuite destiner ses « Souvenirs d'enfance » aux enfants en général en s'adressant directement à eux : « Pour moi, j'ai préféré vous raconter l'enfance d'un petit garçon, qui fut aussi celle de vos grands-pères, et qui n'est peut-être pas très différente de la vôtre »⁶³. Plus précisément, le premier volume, *La Gloire de mon père*, semble avoir été écrit plus particulièrement pour les « petits garçons » alors que le deuxième volume *Le Château de ma mère* a été écrit « pour apprendre aux petites filles comment leurs fils les aimeront un jour »⁶⁴. Malgré cette adresse au jeune lecteur, les deux volumes n'ont pas été édités dans une collection pour la jeunesse. On peut émettre l'hypothèse que, comme Marcel Pagnol était un auteur par ailleurs reconnu, académicien (mention qui figure sous son nom, sur la première page), il semblait dépréciatif de publier ses dernières œuvres dans une collection pour la jeunesse, support qui n'aurait d'ailleurs probablement pas attiré l'attention de son public habitué à le lire dans des collections courantes.

Dans le sillage des « Souvenirs d'enfance » de Marcel Pagnol déjà présents en 1977, *Poil de Carotte* (1894) de Jules Renard et *Le Lion* (1953) de Joseph Kessel ont été perçus comme des œuvres qui convenaient à un public juvénile alors qu'elles n'étaient pas publiées dans une collection pour la jeunesse initialement. Il faut souligner que, avant d'être présents dans les programmes scolaires, les romans autobiographiques de Marcel Pagnol ou *Le Lion* de Joseph Kessel, sont entrés progressivement, sous leur forme intégrale, dans des catalogues des bibliothèques scolaires ou municipales pour les jeunes entre 1945-1960.

Les deux autres récits ne sont plus édités dans une collection courante au moment où ils entrent dans les programmes : *L'Enfant et la rivière* (1945) d'Henri Bosco et *Mon bel oranger* (1969) de José-Mauro de Vasconcelos.

⁶² Avant Propos de Marcel Pagnol, citation issue de *La Gloire de mon père*, Presses Pocket 1976, p. 12.

⁶³ Cité en quatrième de couverture de *La Gloire de mon père*, Presses Pocket 1976.

⁶⁴ Cité en quatrième de couverture de *Le Château de ma mère*, Presses Pocket, 1976.

Écrit en 1969 par l'écrivain brésilien José Mauro de Vasconcelos, *Mon Bel Oranger* (*Meu Pé de Laranja Lima*) a été publié en 1971 chez Stock puis au « Livre de poche jeunesse ». Ce roman d'inspiration autobiographique a connu un grand succès hors du monde lusophone. En France, il est devenu un classique pour la jeunesse. Il s'agit d'un récit autobiographique dont le sous-titre donne le ton du roman : « histoire d'un petit garçon qui, un jour, découvre la douleur ». ⁶⁵

Henri Bosco, a écrit son premier livre axé sur l'enfance en 1937, *L'Âne Culotte*, suivi de *L'Enfant et la rivière* en 1945, l'année où il reçoit le prix Théophraste-Renaudot pour son roman *Le Mas Théotime*. Le héros est Pascalet, un adolescent indépendant et rêveur qui va faire la connaissance d'un braconnier, Bargabot et de son ami tzigane, Gatzou. Entre 1956 et 1958, Bosco publie les quatre livres qui viennent s'ajouter à *L'Enfant et la rivière* pour constituer ce que la critique appelle souvent « le cycle de Pascalet ». Qui était le destinataire du roman de Bosco ? Sandra L. Beckett explique que, dès 1945, la destination de *L'Enfant et la rivière* a soulevé des doutes puisque l'édition originale chez Charlot n'est pas une édition pour enfants et l'auteur ne la désignait pas comme telle dans ses diverses correspondances que la chercheuse canadienne a consultées dans le cadre de son étude. Cependant, une lettre de Bosco à Armand, datée du 11 juillet 1945 remet en cause la destination de ce livre :

« Charlot, sur ma demande, doit vous envoyer : *L'Enfant et la rivière*, roman aussi, mais bref et illustré, très bien, je crois, pour enfants, adolescents et poètes. Genre *Âne Culotte*, mais bref » (lettre citée dans Beckett 1997, p. 23).

De plus, en 1958, l'auteur avoue que ses deux premiers romans « ont été créés, composés et dits devant une quarantaine d'élèves » ⁶⁶ dont il était l'enseignant.

D'abord publié dans une collection courante, les éditions Gallimard choisissent en 1953 de reprendre *L'Enfant et la rivière* dans leur collection « la Bibliothèque blanche », première collection pour la jeunesse qui accueillait des « écrivains illustres » puis, plus tard, dans leur nouvelle collection de poche destinée aux enfants, « Folio junior ».

Revenons sur les Éditions Gallimard qui ont très tôt eu pour ambition de publier des romanciers contemporains et déjà reconnus dans des collections pour la jeunesse.

⁶⁵ Le roman raconte l'histoire de Zézé qui, dès l'âge de cinq ans, perd sa confiance initiale en la vie, victime de la violence des siens qui vivent dans la misère. En apprenant la mort du seul homme, bon et généreux à son égard, Zézé n'a plus personne pour l'aimer et l'écouter, son oranger ayant été coupé, entre dans l'âge adulte dès l'âge de six ans.

⁶⁶ BOSCO Henri (1958), « Les enfants m'ont dicté les livres que j'ai écrits pour eux », *Les Nouvelles littéraires*, n° 1631, p. 4.

Les éditions Gallimard ont fondé au début des années 1950 la collection « la Bibliothèque blanche », présentée sous la couverture habituelle de la « Collection blanche », laquée, avec une illustration différente pour chaque volume. La nouvelle collection accueille des ouvrages d'écrivains dont les « plus illustres » qui ont eu le « dessein spontané d'écrire à l'intention des jeunes lecteurs » (Beckett 1997, p. 16). Par la suite, en 1972, la maison d'édition crée un département Jeunesse qui facilite la publication des grands auteurs dans une édition pour enfants et plus particulièrement ceux qui sont par ailleurs attachés à la maison Gallimard : Marguerite Yourcenar, Jean Giono, Michel Tournier et Jean-Marie Gustave Le Clézio⁶⁷ qui est sélectionné dans la liste du Cycle d'observation.

Le recueil de nouvelles de Jean-Marie Gustave Le Clézio, *Mondo et autres histoires*, publié chez Gallimard en 1978, dans une collection courante, est présent dans les listes de 1985 ainsi que dans celles de 1997 du Cycle central dans la liste d' « œuvres de littérature pour la jeunesse ». Pourquoi le recueil est-il considéré en 1997 comme une œuvre pour la jeunesse ? L'éditeur a choisi en 1980, puis en 1982, de publier séparément certaines de ses nouvelles qui mettent en scène des enfants, dans sa célèbre collection jeunesse « Folio junior » en gommant ainsi son origine puisque le titre du recueil a été effacé et remplacé par ceux des nouvelles : *Lullaby*, *Celui qui n'avait jamais vu la mer* et *La montagne du Dieu vivant*. Un autre recueil de nouvelles, *La ronde et autres faits divers* a également fourni trois œuvres pour la jeunesse après sa première publication dans une collection courante ; Le Clézio a ainsi « produit, presque malgré lui, un corpus important de livres pour la jeunesse » (Beckett, 2001, p. 14).

La majorité de livres que nous venons d'évoquer est devenue des « classiques » scolaires, lus à l'école ou au collège. Ces œuvres sont ainsi perçues comme appartenant à la littérature pour la jeunesse, c'est pourquoi Ganna Ottevaere-Van Praag affirme qu'

« on ne peut exclure de la littérature de jeunesse les œuvres des années cinquante qui en font désormais partie tant elles seront lues, et pas seulement dans le cadre d'obligations scolaires, par des générations de "teen-agers" » (Ottevaere-Van Praag 1999, p. 58).

Le fait qu'ils aient été mis au programme aurait donc déterminé qu'ils soient aujourd'hui considérés comme des classiques pour la jeunesse qui continuent à faire partie des titres les plus vendus. En 1993, sur la liste des « best-sellers » publiée par Gallimard Jeunesse,

⁶⁷ Les quatre premiers romans publiés dans la première collection « 1000 soleils », en 1972, sont *Le Lion* de Joseph Kessel, *L'enfant et la rivière* d'Henri Bosco, *La Guerre des Boutons* de Louis Pergaud et *Le Vieil Homme et la mer* d'Ernest Hemingway. En 1977, est lancée la collection de poche « Folio junior » avec trente titres.

L'Enfant et la rivière figure ainsi en quatrième position avec 1 495 600 exemplaires derrière trois autres romans qui sont au programme : *Le petit Prince* (2 770 000 exemplaires), *Vendredi ou la vie sauvage* (2 310 000) et *Les Contes du chat perché* (1 658 000 exemplaires, les deux volumes confondus).⁶⁸ Nous n'avons pas mentionné *Vendredi ou la vie sauvage*, qui apparaît dans le classement mais nous lui consacrons la partie qui suit car il est le seul représentant d'une catégorie particulière, celle des réécritures pour la jeunesse.

2.2.4. Une réécriture pour la jeunesse

Vendredi ou la vie sauvage (1971) de Michel Tournier est la réécriture destinée à un jeune public de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* pour lequel l'auteur reçut le Grand Prix de l'Académie Française en 1967.

Selon la terminologie proposée par Gérard Genette dans *Palimpsestes*, nous appelons « réécriture » les hypertextes qui ont la particularité d'avoir été adaptés par l'écrivain de l'hypotexte, l'hypertextualité désignant

« toute relation unissant un texte B (que j'appellerai "hypertexte") à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, "hypotexte") sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire. [...] J'appelle donc "hypertexte" tout texte dérivé d'un texte antérieur par transformation simple (nous dirons désormais "transformation" tout court) ou par transformation indirecte : nous dirons "imitation" »⁶⁹.

La relation qui unit *Vendredi ou la vie sauvage* à son hypotexte est de l'ordre de la transformation. En s'intéressant à la démarche de Michel Tournier, nous allons obtenir quelques renseignements sur ce qui pourrait constituer les caractéristiques de l'œuvre pour la jeunesse.

La première caractéristique de l'adaptation pour enfants du roman de Michel Tournier est sa brièveté puisqu'elle correspond environ au quart de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* qui représente lui-même l'hypertexte de *Robinson Crusoé* de Defoë. Il semblerait donc que l'hypertexte représente un appauvrissement de la version initiale. Or, Michel Tournier va à l'encontre de notre logique et affirme le contraire en expliquant pourquoi il a souhaité réécrire une nouvelle version de son *Vendredi*. Dans l'article « Faut-il écrire pour les enfants ? » du

⁶⁸ *Histoire du livre de jeunesse d'hier à aujourd'hui, en France et dans le monde* (1993), Paris, Gallimard Jeunesse, p. 73.

⁶⁹ GENETTE Gérard (1982), *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris : Seuil, coll. « Points », p. 13-16.

Courrier de l'Unesco de juin 1982, il qualifie sa première version d' « insuffisante », « loin de l'idéal qu'[il s'était] donné [car] la philosophie est là à chaque page, indiscreète, exorbitante et ralentissant la cause du récit. » (cité dans Ottevaere-Van Praag 1996, p. 120). Le premier objectif de Michel Tournier n'est pas de destiner sa seconde version aux enfants. L'écrivain reconnaît qu'il est le premier surpris quand son éditeur choisit de le publier dans une collection pour enfants. Après réflexion, il reconnaît que sa réécriture a les qualités formelles d'un texte de jeunesse : « Oui, la brièveté du récit, sa limpidité, le rythme alerte des événements, tout faisait de ce petit roman un futur succès "classique" au sens propre du mot, c'est-à-dire lu dans les classes. » (*Ibid.*, p. 121).

Dans un entretien accordé à Nadine Beillaud pour la revue *Lignes d'écriture*, le 27 octobre 1994, Tournier avoue qu'il s'oppose à l'idée d'avoir fait une version pour enfants et une version pour adultes

« L'idée, c'est que j'ai fait un brouillon, et ensuite le propre. C'est-à-dire que *Vendredi ou la vie sauvage* est un livre supérieur à *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Il est tellement bon que les enfants peuvent le lire aussi, mais ça n'a jamais été fait pour eux. » (Beillaud 1998, p. 31).

Contrairement à la majorité des opinions qui considèrent les réécritures pour la jeunesse comme une « sous-littérature »⁷⁰, Michel Tournier présente sa version pour enfant comme une littérature pour adultes « sublimée », comme une évolution de son art et comme une autocritique du premier *Vendredi* qu'il souhaite corriger :

« bien vite s'imposa en moi l'idée de refaire ce livre en l'allégeant, en le dégraissant, en ajoutant des épisodes purement narratifs, en intégrant plus intimement, plus profondément, la charge philosophique inchangée, mais rendue visible » (témoignage de Michel Tournier cité dans Fournier 1996, p. 108).

Michel Tournier a donc entrepris de réécrire *Les Limbes du Pacifique* pour réaliser son idéal littéraire qui, fondé sur trois principes essentiels : la limpidité, la brièveté et la proximité du réel, « relève de "l'épure" » (*Ibid.*). Il privilégie l'action, il élimine les méditations métaphysiques tout en conservant le message philosophique en l'incorporant dans le tissu du récit. Satisfait de sa première expérience inconsciente d'écriture pour enfants, Tournier a souhaité poursuivre sa double expérience en continuant à écrire pour les adultes et pour les enfants : « J'ai tiré *La Vie sauvage* des *Limbes du Pacifique*. En quelque sorte c'était l'âme du livre. Enfin je suis sûr que tout ce que j'ai écrit, tout ce que j'écrirai, est enfantin. » (cité dans

⁷⁰ Michel Tournier emploie lui-même le terme dans un entretien avec des lycéens : « Je n'écris pas pour les enfants. Jamais. J'aurais honte de le faire. Je n'aime pas les livres écrits pour les enfants. C'est de la sous-littérature » (« Michel Tournier face aux lycéens », *Le Magazine littéraire*, n° 226, janvier 1986, p. 21.

Soriano 1975, p. 506). Dans l'entretien accordé à Nadine Beillaud, Michel Tournier précise ce qu'il entend par le verbe « dégraisser », il s'agit pour lui de supprimer certains éléments linguistiques jugés complexes :

« Les ornements, la notion d'ornement c'est par excellence ce qu'il faut éliminer. [...] il fallait simplifier la phrase, que la phrase coule de source, et en ce sens, j'ai écrit pour les enfants mais l'enfant est un bon critère. [...] Il fallait éliminer la préciosité » (Beillaud 1998, p. 32).

Se pose à présent la question de la réalisation de la démarche créatrice de Michel Tournier. À quelles procédures linguistiques l'écrivain a-t-il eu recours pour « dégraisser » son premier *Vendredi* tout en conservant le même message ? Michel Tournier offre à Nadine Beillaud l'exemple d'« une seule phrase [...] dont [il] était vraiment très content quand [il l'a] écrite » et qu'il juge comme « le plus caractéristique » de sa démarche de réécriture :

« Quand j'ai écrit cette phrase dans *Vendredi ou Les Limbes du Pacifique*, ça donnait, première version : "sur une plage, la yole et la pirogue commençaient à s'émouvoir inégalement des sollicitations de la marée montante". Alors j'étais vraiment fier de moi quand j'ai écrit ça et puis quand j'ai réécrit le livre au propre, je me suis dit : "c'est du charabia !" et c'est devenu : "sur la plage le canot et la pirogue commençaient à tourner, atteints par les vagues de la marée montante." » (Beillaud 1998, p. 31).

Si l'on analyse les changements linguistiques, on constate que le terme spécialisé « yole » a été remplacé par un synonyme plus courant « canot » et que les termes concrets qui sont d'usage familier tels que « tournés » et « vagues » ont été préférés aux mots utilisés dans la langue écrite élégante comme « s'émouvoir » et « sollicitations ».

D'après le témoignage de l'écrivain, l'un des critères de sélection d'un éditeur pour la jeunesse serait une écriture qui renonce au « charabia » de la langue littéraire pour un langage clair et conforme aux connaissances linguistiques des enfants ; c'est pour cette raison que la seconde version de *Vendredi* a été publiée par Gallimard dans une de ses collections pour la jeunesse alors que l'auteur n'y avait pas songé.

Après nous être penchée sur les textes officiels et avoir tenté de mettre en évidence la place que les prescripteurs accordent à la littérature pour la jeunesse et d'identifier les œuvres pour la jeunesse dont ils recommandent la lecture, nous avons souhaité savoir si les enseignants incluaient ce corpus dans leurs cours. Pour cela, nous nous sommes référée à une enquête menée par Danielle Manesse et Isabelle Grellet au moment où les Programmes de 1985-1989 étaient en vigueur. Il s'agit également de voir si les listes demeurent une référence

pour les professeurs de français qui sont invités à compléter celles-ci par d'autres textes adaptés aux besoins de leurs élèves.

2.3. Les enseignants et la littérature pour la jeunesse d'après l'enquête de Danièle Manesse et Isabelle Grellet

Sur le corpus enseigné au collège, nous disposons d'une enquête menée, de septembre 1990 à décembre 1992, auprès des enseignants de français et des collégiens, et conduite par une équipe du département Didactiques des disciplines de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), sous la direction de Danièle Manesse. Les résultats de l'enquête dont l'objet est de voir si le collège transmet encore un patrimoine littéraire ont été publiés en 1994⁷¹. Ils reposent sur les réponses apportées à un questionnaire distribué dans 150 collèges, choisis pour la variété de leur taille, du taux de recrutement d'élèves en retard et de celui d'élèves étrangers. Les 353 réponses reçues donnent un échantillon représentatif des moyennes nationales. Les questionnaires comprennent 42 questions, dont 21 ouvertes. En outre, des entretiens ont été réalisés avec 19 professeurs et 44 élèves. Enfin, un questionnaire a été distribué à des élèves de Troisième, 304 questionnaires ayant été ainsi analysés.

L'étude offre un état des lieux sur l'enseignement des textes littéraires dans le collège du début des années 1990. Les données qui nous intéressent particulièrement touchent la littérature pour la jeunesse : quelle place lui accordent les enseignants de français avant son introduction officielle, en 1996 et la destinent-ils aux pratiques de la lecture expliquée ou à celle de la lecture suivie et dirigée ?

Les paragraphes qui suivent commencent par s'intéresser au corpus que les enseignants privilégient dans les activités de lecture puis à la représentation que les enseignants ont de la littérature pour la jeunesse.

2.3.1. Un corpus pour la jeunesse fidèle aux listes des programmes

Sur un échantillon de 353 professeurs, le corpus d'œuvres étudiées en classe et en lecture suivie se caractérise par sa couleur nationale, les œuvres étrangères ne représentant

⁷¹ MANESSE Danièle, GRELLET Isabelle (1994), *La Littérature du collège*, Paris : Éditions Nathan et INRP, coll. « Perspectives didactiques ».

que 19 % des œuvres étudiées, la prééminence du narratif et le petit nombre d'auteurs classiques. L'étude des textes étudiés en morceaux choisis confirme cette tendance.

Les enquêtrices ont dissocié les auteurs cités le plus souvent en morceaux choisis de ceux étudiés en œuvres intégrales. Nous nous sommes posée la question suivante : des auteurs de littérature pour la jeunesse sont-ils cités dans les deux catégories ?

Les auteurs les plus souvent étudiés en morceaux choisis sont La Fontaine (67 occurrences) devant Pagnol (55) puis, en sixième position, on retrouve Aymé (27) ensuite, si l'on se limite aux auteurs mentionnés dix fois et plus, on relève Bosco (20), Tournier (20), Verne (13), Perrault (12), Saint-Exupéry (10)⁷². On remarque que les auteurs cités sont ceux que nous avons relevés dans les listes prescriptives de Sixième-Cinquième. Les textes officiels apparaissent donc bien comme une référence pour les enseignants. Le titre des œuvres dont sont extraits les morceaux choisis n'étant pas précisé, on ne peut cependant affirmer que les enseignants se réfèrent à l'œuvre pour la jeunesse des auteurs qu'ils citent et qui se trouvent dans les listes.

Après Molière et Maupassant avec 351 et 101 occurrences, les mêmes auteurs sont cités dans le cadre d'une lecture suivie de l'œuvre complète. Pagnol (57), Tournier (54), Aymé (53) sont cités parmi les dix premiers ; ils sont rejoints par d'autres auteurs de la liste : Grimm (23), Vasconcelos (19), Renard (16), Kessel (12). Sont également mentionnés des auteurs de la fin du XX^e siècle dont la majorité des œuvres a été publiée dans des collections pour la jeunesse : Winterfeld (17), Dahl (16), Noguès (8), Weulersse (8), Mauffret (7), Dhôtel (5).⁷³ Les deux premiers auteurs sont internationalement reconnus, leurs œuvres ont un succès important hors de l'école. Avant d'aborder les listes, nous avons envisagé que la littérature pour la jeunesse pouvait être sollicitée en lecture suivie et dirigée ; nous découvrons à travers les résultats de l'enquête que c'est le cas mais que les enseignants l'utilisent également dans le cadre d'une lecture expliquée approfondie d'un fragment. Nous remarquons que les auteurs pour la jeunesse non cités dans les listes officielles sont envisagés pour la lecture suivie d'une œuvre complète uniquement, nous retrouverons d'ailleurs la majorité d'entre eux dans les listes des années 1996-1999.

Danièle Manesse et Isabelle Grellet notent cependant la grande résistance des classiques et que la littérature contemporaine reste méconnue, Molière, représentant à lui seul une œuvre intégrale sur cinq. Le collège tient encore le rôle d'une initiation aux œuvres du

⁷² Données issues du Tableau 14 dans Manesse, Grellet 1994, p. 59-60.

⁷³ Données issues du Tableau 4 dans Manesse, Grellet 1994, p. 33-35.

passé, à celles du patrimoine⁷⁴ et plus précisément il cherche en priorité à transmettre le patrimoine national. Derrière *Le Médecin malgré lui* pour la Sixième, cité 72 fois, et *Les Fourberies de Scapin* pour la Cinquième, cité 63 fois, les enseignants mentionnent une majorité de titres pour la jeunesse dans l'inventaire des œuvres complètes étudiées en Sixième et un peu moins en Cinquième : *Les Contes du chat perché* (26 citations), *Vendredi ou la vie sauvage* (17 citations pour la Sixième et 21 pour la Cinquième), *Mon bel oranger* (12 citations en Sixième), *Le Petit Prince* (11 citations en Sixième), *L'Enfant et la rivière* (8 citations en Sixième et 6 en Cinquième). On relève également les « Souvenirs d'enfance » de Pagnol (19 citations en Sixième et 12 en Cinquième), *Poil de Carotte* (8 citations en Sixième, 8 en Cinquième) et *Le Lion* (9 citations en Cinquième)⁷⁵.

Selon les calculs des enquêtrices, les enseignants puisent à 62 % dans les listes proposées dans les textes officiels pour étudier une œuvre intégrale, comme le prouve l'ouverture à des titres pour la jeunesse autres que ceux des listes. Au regard des inventaires attribués à chaque classe⁷⁶, nous avons remarqué qu'aucun titre pour la jeunesse autre que ceux que l'on trouve dans les listes n'est cité et que, conformément au programme, les œuvres de littérature pour la jeunesse ne sont pas choisies dans les deux classes du Cycle d'orientation.⁷⁷ Nous ne retrouvons pas des œuvres des auteurs pour la jeunesse cités pour la lecture suivie, sans doute parce que les enseignants n'étudient pas tous la même œuvre de l'auteur. Il est intéressant de voir que les deux ouvrages pour la jeunesse les plus cités sont ceux de Marcel Aymé et Michel Tournier, qui ont été initialement destinés à la jeunesse. On remarque également la prédominance des œuvres françaises et narratives. Quelles sont les représentations des professeurs de français sur la littérature pour la jeunesse qui pourraient expliquer leur choix en matière de corpus ?

⁷⁴ Danièle Manesse propose la définition suivante de « patrimoine » : « le patrimoine désigne en premier lieu ce bien, acquis ou déjà hérité, qu'on transmet à la descendance. [...] C'est en effet par métaphore qu'on peut parler de "patrimoine littéraire". Pour qu'il y ait patrimoine littéraire, il a fallu l'instituer, il a fallu trier, juger, classer, exclure. » (Manesse 1995, p. 28)

⁷⁵ Données issues des Tableaux 5 et 6 dans Manesse, Grellet 1994, p. 39-40.

⁷⁶ Tableaux 5, 6, 7 et 8 dans Manesse, Grellet 1994, p. 39-41.

⁷⁷ Il faut mentionner deux titres qui ne figurent pas dans les programmes mais qui, cités par les enseignants, peuvent être considérés par certains d'entre eux comme des œuvres pour la jeunesse car, bien qu'ils n'aient pas été destinés initialement à un jeune public, ils sont publiés dans des collections pour la jeunesse : *L'Appel de la forêt* de Jack London (6 citations en Sixième) et *Un sac de billes* de Joseph Joffo (6 citations en Cinquième), édité au « livre de poche jeunesse » après avoir été publié dans une collection courante d'Hachette, peut-être parce qu'il met en scène des enfants.

2.3.2. Représentations de la littérature pour la jeunesse

Les enseignants, tout en déclarant à 64 % qu'ils font étudier la littérature pour la jeunesse ne l'introduisent qu'à raison de 10 % dans le corpus d'œuvres intégrales étudiées en classe, et, conformément aux programmes qui la recommandent uniquement pour le cycle d'observation ; ils la choisissent en priorité pour la classe de Sixième.

Danièle Manesse parle de « bienveillance passive » et de « tolérance limitée » dont témoignent les enseignants à l'égard de la littérature pour la jeunesse. Pourquoi la choisissent-ils ? Deux raisons essentielles les incitent à l'utiliser comme support à une étude : d'une part ces œuvres « intéressent les élèves » pour 61 % des enseignants, d'autre part elles sont considérées comme plus « accessibles » pour 29 % des professeurs interrogés mais elles ne sont pas pour autant envisagées comme « un détour possible vers la littérature classique » (Manesse, Grellet 1994, p. 71). En effet, si les enseignants ont rarement recours à la littérature pour la jeunesse, c'est qu'elle ne correspond pas à leur représentation de la littérarité et qu'ils considèrent qu'il faut donner la priorité à la littérature (20 %) (Manesse 1994, p. 21). Ainsi, parmi les titres pour la jeunesse, ne sont perçus comme « littéraires » que deux types d'œuvres :

« les œuvres ennoblies par la patine du temps (*Le Tour du monde en quatre-vingts jours* de Jules Verne ou *Sans famille* d'Hector Malot) et, dans une moindre mesure, les œuvres légitimées par leur inscription au programme (*Contes du chat perché*) ; mais la caution du programme ne suffit pas pour accorder le label « littéraire » à *Mon bel oranger* », (Manesse, Grellet 1994 p. 73).

Les œuvres pour la jeunesse n'ont donc pas, aux yeux des enseignants, la même légitimité que les œuvres classiques, du « patrimoine littéraire », déjà instituées par le temps ou la critique. De plus, un bon tiers des enseignants disent qu'ils ne les « pratiquent » pas car, selon eux, elles relèvent de la lecture personnelle des élèves (29 %). Une troisième raison de la timide percée de la littérature pour la jeunesse au collège réside dans le fait qu'elle soit mal connue des enseignants, eux-mêmes avouent qu'ils n'en lisent pas (20%) (Manesse 1994, p. 21). Annick Lorant-Jolly, formatrice à l'IUFM de Créteil partage le même sentiment en 1997, un an après la mise en vigueur des nouveaux programmes :

« [les enseignants] sont déroutés par ce domaine en perpétuelle évolution, au sein duquel peu de titres ou d'auteurs sont repérables si l'on ne dispose pas d'outils adaptés (revues d'analyse, bibliographies sélectives...) et par rapport auxquels l'enseignant manque d'appareils critique ou pédagogique. » (Lorant-Jolly 1997, p. 6).

On peut donc dire que si les enseignants choisissent la littérature pour la jeunesse ce n'est pas pour ses qualités littéraires mais parce qu'elle peut motiver les élèves à lire. La littérature pour la jeunesse est du côté de la lecture et non de la littérature et serait un support pertinent pour donner le goût de lire aux élèves. Les professeurs les plus ouverts à la littérature pour la jeunesse se trouvent parmi les plus jeunes, ceux qui travaillent en équipes, ceux qui favorisent la lecture intégrale et enfin parmi ceux qui travaillent dans les meilleurs collèges. Qu'en est-il pour le Québec ? Est-ce que les Programmes du premier cycle de l'enseignement secondaire québécois se sont également ouverts à de nouveaux supports dans les années 1980 ?

2.4. Les programmes de français, langue maternelle au Québec (1980)

Jusqu'à la réforme des années 1960, le texte littéraire est rarement étudié pour lui-même mais pour sa valeur de formation en lecture et en écriture, en logique et en morale : « bien lire conduit à bien penser et à bien écrire » (Lebrun 1997, p. 51). Un changement va avoir lieu dans les Programmes-cadre de 1969, la langue doit être dorénavant considérée comme un outil de communication : « l'enseignant doit apprendre à ses élèves à maîtriser leur langue afin de mieux communiquer avec autrui » (Lebrun 1997, p. 54). Les Programmes de français affirment que la maîtrise d'un « français correct » permettrait de se faire comprendre d'abord au Québec et ensuite dans les autres pays de la francophonie. Est ainsi valorisée la langue orale et la langue familière courante, la norme étant assouplie. La notion de langue comme instrument d'intégration et celle de transmission de la culture québécoise apparue dès 1969, dans les Programmes cadre de français, va se prolonger dans les années 1980.

Orientés vers la communication et la transmission de valeurs socioculturelles, quelle place les prescripteurs accordent-ils à la littérature au sein des Programmes ?

Nous avons plus particulièrement examiné les *Programmes d'études Français langue maternelle du secondaire de la formation générale*, édité par le Ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec en 1980 qui ont été élaborés en 1978-1979. Les Programmes ont été réalisés par une équipe de cinq conseillers pédagogiques, en tenant compte des avis des enseignants, d'autres conseillers pédagogiques, des universitaires, de l'Association des professeurs de français et d'un comité consultatif du ministère de l'Éducation regroupant les représentants de divers secteurs de l'enseignement. Ce texte « fournit non seulement des orientations générales mais aussi des objectifs d'enseignement et des contenus d'apprentissage pour chaque degré du Secondaire » (MEQ 1980, 1^{er} niveau, p. 3).

L'enseignement secondaire est composé de deux cycles qui font suite aux six années de l'enseignement primaire : les trois premières classes constituent le premier cycle que nous considérons comme l'équivalent du collège français alors que le second cycle s'étend sur deux années. On pourrait considérer que la sixième année du primaire correspond à la classe de Sixième française puisqu'elle accueille des élèves âgés en principe de douze ans mais nous sommes limitée aux trois classes du premier cycle de l'enseignement secondaire québécois, considérant qu'une comparaison des classes du collège français avec une classe de primaire ne serait guère pertinente, les finalités en matière de lecture et de littérature étant trop dissemblables. Sur un total de trente-six heures par semaine, huit heures sont consacrées au Français, langue d'enseignement qui constitue la matière obligatoire la plus importante.

2.4.1. La pédagogie de la communication ou la perte de la suprématie de la littérature

Les Programmes de français pour le Secondaire de 1980 maintiennent l'objectif général des Programmes de 1969, qui était de « faire de la langue un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée », et le concrétisent par des objectifs axés sur le développement des habiletés langagières (compréhension et production de discours oraux et écrits) et par des contenus d'apprentissage précis. La langue maternelle est en effet perçue comme un instrument de communication personnelle et sociale que l'école doit apprendre à comprendre et à produire. Elle est aussi décrite comme l'« un des moyens privilégiés par lequel une collectivité révèle et exprime ses valeurs ». Il s'agit de viser non pas la maîtrise de « la langue familière orale » mais celle du français correct pour que l'élève puisse participer à la vie sociale et culturelle de la communauté francophone. Qu'est-ce que « la pédagogie de la communication » ?

La pédagogie de la communication ou « pédagogie fonctionnelle » n'est pas un courant homogène, ses sources sont diverses. Au Québec, elle a pris une orientation pragmatique en donnant la priorité aux facteurs extra-linguistiques de la communication : l'intention de l'émetteur, l'image du récepteur, le moment et le lieu d'échange. Claude Simard énonce quatre critères pour la définir : une conception interactive, axée sur les fonctions du langage, une démarche plus active insistant sur la pratique significative de la langue en contexte, une attitude plus ouverte face à la variation linguistique ainsi qu'une prise en compte de l'oral et des discours courants. Face à ces nouvelles priorités, la littérature a perdu sa suprématie dans les classes de français, langue première. Il n'a plus été question de

« textes » ou d'« œuvres » mais de « discours ». La notion de « discours » montre que l'on dépasse le cadre étroit du mot ou de la phrase pour la « forme pleine et entière sous laquelle se présente normalement un message linguistique » (Simard 1997, p. 35). L'élève est placé dans une situation fonctionnelle de lecture et doit mettre en œuvre « sa compétence de communication de façon intégrée en combinant différents savoirs » (Simard 1997, p. 36).

Les programmes détaillent les différents discours dont il faut étudier le fonctionnement au secondaire : le discours narratif, descriptif, analytique et argumentatif ; les deux derniers sont traités uniquement au deuxième cycle alors que l'apprentissage du discours narratif est réparti sur les cinq degrés et intègre le discours descriptif. Ne représentant qu'un usage particulier du langage, la littérature est traitée comme un corpus de discours écrits parmi d'autres.

On distingue les discours « littéraires » des discours « utilitaires » qui désignent les nouveaux supports tels qu'un article d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse, un mode d'emploi qui sont au programme de la première année. On suppose en effet que la pratique de la lecture de textes variés est garante du développement des habiletés en lecture (Giasson 2000, p. 11). On met l'accent sur les deux habiletés langagières : la compréhension (lire et écouter) et la production (écrire et parler) de discours qui reposent sur les compétences communicationnelles. Les textes sont généralement courts :

« Cette pédagogie reste marquée par la priorité donnée au contenu informationnel du texte. Il s'agit là d'une tendance née de la place considérable qu'a prise la psychologie cognitive dans l'enseignement des langues. Les pratiques inspirées de cette école visent à ce que le lecteur ne retire de la page de texte que ce que l'auteur y a déposé. » (Lebrun 1997, p. 54)

Ainsi, outre la perte de son hégémonie, le discours littéraire est moins sollicité que le « discours utilitaire » dans les classes du premier cycle. Quels sont les « discours littéraires » que l'enseignant doit aborder en classe ?

2.4.2. Les discours de fiction

Bien que le terme « littérature » ne soit guère utilisé, les programmes mentionnent les « romans », les « poèmes », les « pièces de théâtre » ; ces genres sont présentés comme des

« discours de fiction » en opposition aux discours « courants » ou « discours de la vie sociale », c'est-à-dire informatifs et incitatifs (MEQ⁷⁸ 1983, p. 124).

Contrairement aux textes officiels français, les textes des programmes québécois n'imposent pas de corpus fermé sous la forme de listes mais, pour chaque niveau, ils recommandent des types de discours à étudier.⁷⁹

Au sein du corpus de discours de fiction choisi pour le cours de français, surgissent de nouveaux genres, autrefois exclus de l'école car jugés mineurs et liés à la lecture de loisir telle qu'on la pratique en famille ou dans des lieux publics : le roman d'aventures ou de science fiction. L'accent est mis sur le ludique pour les poèmes, l'imaginaire et l'évasion pour les romans. Au cours des trois années, les mêmes discours de fiction sont abordés : comptines, poèmes, un récit d'aventures sont au programme de la Première classe du secondaire ; les textes littéraires à lire ou écouter destinés à la Deuxième secondaire sont les poèmes et les courts romans d'aventures ou de science-fiction et, en Troisième année, on recommande les poèmes et les contes « avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde » (MEQ 1981, p. 35). Quelles lectures pratique-t-on avec ces textes ?

Les années 1970 ont subi l'influence des nouvelles théories littéraires, principalement de la narratologie et de l'analyse structurale qui privilégient les mécanismes internes du texte plutôt que l'érudition. Les concepts de la narratologie qui sont choisis pour l'exploitation d'un texte littéraire sont alors le schéma narratif qui présente toute histoire comme la transformation d'un état d'équilibre initial en un état d'équilibre final ; la notion d'actant, où les personnages sont considérés pour leur rôle dans la logique du récit et non pas pour leur psychologie ; la voix narrative qui définit l'instance qui raconte l'histoire et le temps narratif « en fonction duquel on distingue la chronologie des événements et les manipulations de durée ou d'ordre que lui fait subir la narration » (Simard 1997, p. 33). L'analyse structurale du récit qui a envahi l'enseignement secondaire dans les années 1970 va être critiquée, plus précisément, on déplore que, pratiquée de façon exclusive, elle risque d' « apparaître aux yeux des élèves comme une mécanique abstraite vidée de substance, c'est-à-dire des valeurs, des thèmes, des sentiments répondant à leur sensibilité » (Simard 1997, p. 34). On commence à songer à inclure davantage le lecteur. Ainsi, dans les années 1980, le mode de lecture

⁷⁸ Ministère de l'Éducation du Québec.

⁷⁹ Une brochure présentant des sélections de titres a été publiée pour aider les enseignants à sélectionner des œuvres mais nous ne l'avons pas consultée. Nous nous sommes uniquement fixés sur les « programmes » pour cette période qui n'était pas celle que nous souhaitions privilégier. Nous ne mentionnons donc que les types de discours et les exemples donnés dans les Programmes.

préconisé pour les types de discours littéraires à étudier comme le roman d'aventures est la « lecture thématique » et celui de l'évaluation personnelle, un peu comme dans les fiches et les comptes rendus de lecture français. Lire la littérature consiste d'abord à repérer des visions du monde et des valeurs, « les stratégies de lecture à développer doivent toucher tout autant le cœur que la raison, sous peine de provoquer la désaffection du livre. » (Lebrun 1997, p. 56).

Comme en France, les prescripteurs encouragent la lecture d'œuvres intégrales alors qu'auparavant était privilégiée la lecture des extraits ou morceaux choisis rassemblés dans les anthologies. On retrouve également deux genres dont la majorité des titres sont rattachés à la littérature pour la jeunesse et que les Programmes français de la même époque mettent en valeur dans leurs listes : les romans d'aventure et les contes. En introduisant des textes qui étaient jusque dans les années 1970 exclus de l'école, les prescripteurs estompent la frontière qui séparait l'école de la sphère sociale et familiale. Si le corpus québécois s'ouvre à des genres autrefois perçus comme appartenant à une « sous-littérature », il se tourne également vers les auteurs québécois ainsi que vers différentes littératures francophones et internationales en estompant l'héritage antique et français qui dominait autrefois l'enseignement. Dans le sillage, la littérature pour la jeunesse qui s'est considérablement développée dans les années 1970 en donnant des œuvres que les spécialistes jugent de qualité va faire peu à peu son entrée dans les corpus scolaires. Parallèlement, l'histoire littéraire disparaît des contenus d'apprentissage marquant le renoncement à un enseignement encyclopédique. Pour le Ministère de l'Éducation du Québec, sensibiliser les jeunes Québécois aux valeurs sociales, culturelles et politiques de leur Province va devenir un objectif majeur et les discours littéraires représentent un moyen privilégié pour y parvenir.

2.4.3. Valorisation et valeurs socioculturelles de l'héritage littéraire québécois

L'enseignement littéraire favorise à présent les littératures québécoises et canadiennes de langue française. Une distinction est ainsi faite au sein des littératures francophones. La préoccupation socioculturelle représente l'un des trois objectifs généraux des programmes du Québec du Secondaire (MEQ 1983, p. 25), les deux autres étant ceux déjà présents en primaire : lire, écouter ou rédiger et formuler oralement différents discours propres à répondre à des besoins de communication personnelle et sociale.

Les programmes de français visent à amener l'élève à reconnaître les valeurs socioculturelles véhiculées par la langue et les discours en usage dans la communauté québécoise et à se situer par rapport à ces valeurs qui l'entourent :

« en lisant et en écoutant les discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de la collectivité québécoise, en découvrant comment, dans le discours, le réel est vu, senti ou pensé ; en réagissant personnellement à ces discours [...] ; en découvrant ce qui permet d'identifier ces discours ou de les situer dans le temps et dans l'espace. » (MEQ 1980, 1^{re} secondaire, p. 18)

À ce titre, les œuvres littéraires apparaissent comme des réservoirs de valeurs socio-culturelles qui peuvent aussi bien transmettre les valeurs « qui appartiennent à l'héritage de la communauté » que « celles qui marquent la vie culturelle de cette communauté » (MEQ 1980, 1^{er} niveau, p. 9). Il est recommandé d'aborder environ 50 % d'auteurs québécois et d'auteurs de langue française d'autres régions du Canada ; au sein des « auteurs étrangers », les textes officiels accordent une place particulière aux écrivains français car ils font partie de l'héritage québécois, notamment sont cités deux « illustres romanciers » pour la jeunesse : la Comtesse de Ségur et Jules Verne (MEQ 1980, 1^{er} niveau, p. 125).

Le nouvel objectif est lié au postulat qu'il y a un lien entre la langue d'une communauté et le réel que cette dernière vit. Apparaît l'idée d'une conception régionaliste de l'homme, « la manière d'être québécoise » que résume ainsi le poète et chanteur québécois Gilles Vigneault : « Sur le plan culturel, un Québécois ce n'est pas un Français. Voilà quelque chose qui tient à l'environnement »⁸⁰. Les prescripteurs proposent une conception de la culture qui n'est pas limitée à des connaissances factuelles sur les œuvres et les auteurs. Les élèves doivent voir comment les discours expriment le réel.

Les programmes encouragent les enseignants du secondaire à choisir des discours qui doivent permettre à l'élève de se situer face à quatre types de valeurs dont les premières citées sont les valeurs sociales et culturelles liées à la famille, à la langue, au patrimoine, à l'école et à la société, comme le sens de l'appartenance, le sens démocratique. Les autres catégories sont les « valeurs morales » telles que le respect de la vie, de soi, des autres, du milieu et de l'environnement, de l'autonomie, de la liberté, des responsabilités, de la tolérance, etc. ; les « valeurs intellectuelles et affectives » comme l'esprit critique, la vérité, l'aptitude à aimer et à être aimé, l'expression libre, etc. et les « valeurs esthétiques et spirituelles » comme le beau ou le sens de l'intériorité.

⁸⁰ Gilles Vigneault cité dans *Québec français* (1980) n°38, mai, p. 57.

Le Québec, comme la France, mentionne que l'enseignant de français qui cherche à atteindre l'objectif socioculturel doit prendre en compte l'intérêt des élèves, en choisissant des activités stimulantes.

En mettant l'accent sur les valeurs socioculturelles, les prescripteurs ne considèrent plus la littérature comme le support exclusif de l'école. La formation sociale est privilégiée dans les deux pays mais le Québec insiste sur l'affirmation de la culture québécoise ; le souci de constituer une communauté linguistique et culturelle n'est pas sans rappeler la mission que se sont fixés les ministres de l'Instruction publique de la III^e République ; dans le contexte des années 1970 et 1980, il est également question de l'épanouissement personnel de l'adolescent et de son bonheur en France comme au Québec : l'adolescent est devenu un être à part entière que l'on considère dans son individualité.

Le souci de donner le goût de la lecture ne semble pas important au Québec, peut-être parce que la priorité est donnée à la communication. Comparés aux programmes français des années 1985-1988 qui, bien qu'accueillant de nouveaux supports écrits, continuent à accorder une place de choix aux textes littéraires, les Programmes québécois insistent davantage sur les « discours courants » que sur les textes de fiction et autres discours littéraires. Le terme « texte » est préféré à celui de « discours » mais les Programmes français de 1996-1999 introduiront à leur tour la notion de « discours » en la mettant au centre de leurs objectifs comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

CONCLUSION

L'avènement du collège unique a donné lieu à un élargissement du corpus scolaire. On est ainsi passé d'un corpus exclusif, ancien, stable qui se limitait à deux œuvres pour la jeunesse du Grand Siècle à de nouveaux supports, de différentes époques et de formes variées. À partir des années 1970, les programmes ne se situent plus dans une perspective ségrégationniste mais dans une perspective intégrationniste, qui, selon les termes de Bourdieu, prend en compte la littérature dans sa « sphère de production large », celle-ci relève d'une conception non plus « intensive » mais extensive de la lecture. Roger Chartier appelle lecture extensive, une nouvelle manière de lire qui s'est imposée entre 1750 et 1850, de l'Allemagne à la Nouvelle-Angleterre :

« Elle est lecture de textes nombreux, lus dans une relation d'intimité, silencieusement et individuellement. Elle est aussi lecture laïcisée, parce que les occasions de lire s'émancipent des célébrations religieuses, ecclésiales ou familiales, et parce que se répand un rapport désinvolte à l'imprimé, qui passe d'un texte à l'autre, qui ne porte plus respect vis-à-vis des objets imprimés, froissés, abandonnés, jetés. Plus superficiel, ce nouveau style de lecture traduit un moindre investissement dans le livre, et sans doute une moindre efficacité des textes autrefois maîtres de vie ». (Chartier R. 1993, p. 90).

En accueillant l'ensemble des enfants qui sortent de primaire, l'enseignement secondaire s'est ouvert à la culture du temps présent et du quotidien. Sont ainsi convoqués des supports qui sont liés à une lecture pratiquée en dehors de l'école. Textes français et œuvres littéraires classiques ne représentent plus l'objet exclusif des cours de français, les *Fables* de La Fontaine côtoient ainsi de nouveaux supports que produit la société et que l'on désigne par différents termes : livres, ouvrages, discours utilitaires, textes journalistiques. Ne représentant qu'un usage particulier du langage, la littérature est traitée comme un corpus de discours écrits parmi d'autres au Québec.

L'accent n'est plus mis sur la littérature mais sur la lecture. La lecture personnelle est conçue comme une pratique qui se construit dans le cadre scolaire et qui se prolonge hors de celui-ci. Le rôle nouveau de l'école est de prendre conscience des enjeux de la lecture.

« Ce n'est pas pour rien qu'on a pu dire alors que les professeurs de français devaient inventer "un nouveau métier". Il ne s'agit plus d'être un professeur de littérature, il faut être un professeur de lecture, de toute la lecture » (Manesse, Grellet 1994, p. 22).

Dans les deux pays et contrairement à la période antérieure aux années 1970, l'enseignement secondaire s'efforce d'estomper la frontière qui sépare nettement la sphère de l'école de la sphère publique et privée dans laquelle l'adolescent vit en lui proposant une « culture pluraliste » que Claude Simard oppose à la « culture consacrée » car elle inclut des œuvres littéraires du présent, des genres secondaires tels que les romans d'aventure ou de science-fiction (Simard 1997, p. 77) :

« La prise en compte des lectures privées révèle un changement de regard porté par l'école sur l'adolescence, cette invention récente, propre aux sociétés post-industrielles, qui ont de plus en plus élargi l'écart entre la fin de l'enfance et l'âge adulte. Désormais, l'adolescent est, à la fois, un sujet psychologique et un sujet socio-économique à part entière. » (Canvat 1999, p. 18).

Les prescripteurs s'intéressent ainsi à la vie de l'élève, à ses besoins et ses intérêts, ils se soucient de l'épanouissement de sa personnalité, de son autonomie, afin qu'il trouve sa place dans la société. Dans cette volonté de se rapprocher de la réalité de l'adolescent, l'enseignement québécois vise à amener l'élève à reconnaître les valeurs socioculturelles

véhiculées par la langue et les discours en usage dans la communauté québécoise et à se situer par rapport à celles-ci en ouvrant le corpus scolaire aux auteurs québécois.

La lecture de l'œuvre intégrale à côté du traditionnel extrait ou « morceau choisi » témoigne également de la volonté de prendre en compte des pratiques de lecture privée. La nouveauté du texte de 1985 tient à l'accent qui est mis sur le lien entre l'école et la sphère privée, considérées comme deux espaces imbriqués qui peuvent se servir mutuellement. Les exercices de lecture intensive continuent cependant à dominer les Programmes français. Si la littérature pour la jeunesse est mentionnée, on ignore si elle est envisagée comme support à ces pratiques. Présente dans les listes, elle est discrète au sein des Programmes. Les programmes de 1985 reconnaissent sa spécificité comme une littérature destinée à un public particulier, caractérisé par son âge, qui est aussi celui du collège mais sa spécificité n'est pas encore exploitée ni mentionnée dans les Programmes, elle se limite aux deux premières classes comme en 1977 et de ce fait se présente comme un support transitoire avant d'aborder les œuvres classiques. C'est peut-être en partie pour cela que les enseignants l'emploient parcimonieusement au sein de leur classe. La qualité première qu'ils lui reconnaissent est celle d'intéresser les collégiens mais la représentation qu'ils en ont témoigne qu'elle est loin d'être assimilée à un corpus qui a sa place dans les classes, au même titre qu'un texte classique. Dans la mesure où les enseignants avouent qu'ils la méconnaissent et qu'ils ne la lisent pas, plus d'un obstacle semble l'empêcher de faire l'objet d'une étude réalisée en classe, les Programmes la présente ainsi comme un « domaine » et le manque d'intérêt à son égard montre qu'on porte sur elle un regard dépréciatif. Nous avons cherché à circonscrire ce « domaine » en examinant les listes de textes édités dans les Programmes de 1977 et 1985. Suite à l'examen des titres que nous avons jugés comme appartenant à la littérature pour la jeunesse alors qu'ils ne sont pas mentionnés comme tel par les prescripteurs, pouvons-nous caractériser le corpus ?

Plusieurs critères peuvent justifier qu'une œuvre soit considérée comme un support qui s'adresse à la jeunesse : le critère de l'intention, l'auteur ayant pensé ou dédié son texte à un ou plusieurs enfants mais la collection dans laquelle un éditeur choisit de la publier peut devenir un critère déterminant ainsi que son appartenance générique (le roman d'aventures, le conte). La présence de personnages-enfants ou adolescents peut également intervenir car on juge qu'en proposant une narration focalisée sur un enfant, l'œuvre est susceptible de s'attacher une audience juvénile. Ainsi, à côté des romans d'aventures et des contes, les titres qui sont recommandés par les prescripteurs sont pour la majorité écrits par des écrivains

reconnus dont la majorité des œuvres a été écrite pour un public plus large que celui d'enfants : Saint-Exupéry, Aymé, Pagnol, Tournier ou Kessel.

La majorité des titres qui a surgi en 1977 n'a pas disparu des listes de 1985 qui ont accueilli des références supplémentaires. Certaines œuvres sont aujourd'hui perçues comme des classiques pour la jeunesse sans doute parce qu'elles sont devenues des corpus scolaires que les enseignants interrogés par Danièle Manesse citent d'ailleurs volontiers, preuve que les listes constituent des repères auxquels les enseignants se réfèrent. De plus, étant donné que les listes ne sélectionnent qu'une dizaine de titres destinées aux deux classes du Cycle d'observation, elles ont été lues par plusieurs générations de collégiens et constituent, au même titre que des Classiques de la littérature patrimoniale, des références culturelles partagées par une communauté.

Bien qu'ayant introduit de nouvelles œuvres, les prescripteurs continuent à exclure une large partie du champ éditorial pour la jeunesse. Ainsi, émerge une forme de « ségrégation » qui empêche d'une part d'introduire un certain nombre de textes, notamment des œuvres contemporaines écrites par des auteurs spécialisés exclusivement en littérature pour la jeunesse, et d'autre part d'ouvrir les programmes du Cycle d'orientation à la littérature pour la jeunesse. Malgré le fait que ces titres se mêlent à d'autres titres de la « grande littérature », une hiérarchie implicite se dessine dans les Programmes qui emploient les termes de « domaine », de « livres » et d' « ouvrages » pour la désigner. Or, dans les Programmes de 1996, vont apparaître les termes d' « œuvres » et de « littérature pour la jeunesse » qui semblent marquer une valorisation du corpus. Cela signifie-t-il que la distinction avec les classiques de la « grande littérature » est estompée et que la littérature pour la jeunesse partage avec elle les mêmes finalités pédagogiques ? Retrouve-t-on les mêmes œuvres ? Quels sont les nouveaux titres que l'on considère dignes de devenir des corpus scolaires ? Pour quelles finalités les destine-t-on ? Ces questions guideront notre réflexion dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 3

L'INTRODUCTION OFFICIELLE

DES ŒUVRES DE LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

(1995-2005)

INTRODUCTION

Les programmes de 1985-1988 employaient les expressions d'« ouvrages spécialement écrits pour la jeunesse, » et de « livres écrits pour la jeunesse » sans utiliser les termes « littérature » et « littéraire » alors que nous avons vu que des œuvres, reconnues comme des classiques pour la jeunesse, dominaient les listes du Cycle d'observation. Qu'en est-il dans les nouveaux programmes, mis en application depuis septembre 1996 ? Trois changements apparaissent lorsque l'on se contente de survoler les textes officiels français. Tout d'abord, le corpus destiné à la jeunesse n'est plus limité aux premières classes du collège comme dans les programmes précédents qui mentionnaient qu'il était important de s'en détourner à partir du Cycle d'orientation. Ensuite, les listes ne sont plus placées au cœur des Programmes mais en Annexe, au sein des « Accompagnements », car elles sont données à titre indicatif et non pas obligatoire. Comme leur titre l'indique, ces listes sont en partie ou exclusivement consacrées aux « œuvres de littérature pour la jeunesse » ; alors que les listes des Programmes antérieurs ne différenciaient pas les « œuvres classiques » des « œuvres de littérature pour la jeunesse », la distinction apparaît nettement dans la nouvelle liste de Troisième qui consacre une partie à chaque support. Enfin, le dernier changement réside dans le nombre d'œuvres qui remplissent ces listes : un peu moins de 200 titres pour la Sixième, plus de 300 pour la Cinquième-Quatrième et plus de 100 pour la Troisième alors que les deux listes précédentes ne dépassaient pas une vingtaine de titres pour la jeunesse. La dénomination « œuvres de littérature » signifie-elle que les supports pour la jeunesse ont gagné un statut équivalent à celui des classiques qui dominent les programmes du secondaire depuis le XIX^e siècle ? Face à cette ouverture, à cette « promotion » de la littérature pour la jeunesse nous nous demandons à quelles fins les listes ont été introduites (Marcoin 2003, p. 95). S'agit-il de sélections de titres destinées aux enseignants pour qu'ils les incluent dans les activités de

lecture qu'ils entreprennent en cours de français ou simplement d'un corpus d'œuvres à recommander aux élèves pour leurs lectures personnelles qu'ils réaliseront hors de la classe ? Nous nous demandons également quels sont les goûts des élèves en matière de lecture, s'ils lisent par ailleurs des œuvres pour la jeunesse, autrement dit si un corpus apprécié par les collégiens hors de la classe a été introduit. Les prescripteurs ayant choisi l'expression « littérature pour la jeunesse » quels ont été leurs critères de sélection, retrouve-t-on des titres que nous avons relevés dans les listes précédentes ou ont-ils renouvelé intégralement l'offre ? Nous verrons si, au Québec, les Programmes des années 1990 et 2000 ont élargi leur offre en matière de lecture. Afin de répondre à ces questions nous commencerons par examiner les Programmes et leurs « Accompagnements » qui nous aideront à déterminer quelle place les enseignants doivent réserver à la littérature pour la jeunesse et quelles finalités incombent à ce support, nous n'approfondirons pas toutefois les pratiques de lecture car celles-ci feront l'objet de la partie suivante ; nous nous appuierons sur des enquêtes qui nous renseigneront sur les pratiques des adolescents en matière de lecture et ensuite notre attention portera sur les listes d'œuvres pour la jeunesse et sur les témoignages de Nicole Schneegans qui apportent des clarifications sur leur genèse et sur une sélection québécoise.

1. CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DES PROGRAMMES FRANÇAIS ET QUÉBÉCOIS

Cherchons à quelles fins les œuvres pour la jeunesse sont destinées. Si elles ont été choisies en priorité pour « alimenter le goût de lire », sont-elles recommandées par les programmes pour des activités réalisées en classe ou s'agit-il uniquement d'œuvres attribuées à la « lecture personnelle » ou de loisir des élèves ? Avant de nous intéresser à la place que l'on accorde à la littérature pour la jeunesse dans les textes officiels de 1996-1999, nous allons présenter le cadre institutionnel dans lequel les Programmes prennent place, le dispositif ayant subi quelques modifications depuis les années 1980. Nous profiterons de cette introduction pour retracer la genèse des Programmes de français qui sont encore en vigueur à la rentrée 2008.

1.1 Le dispositif institutionnel des programmes français (1996-1999)

Depuis les années 1980, le dispositif institutionnel du collège a évolué. Quelles sont les transformations ? Les changements concernent la structure en cycles et l'organisation des Programmes.

Organisé en quatre niveaux ou classes d'une durée d'un an chacun réparti en deux cycles pédagogiques depuis 1977, l'enseignement du collège compte à présent trois cycles. Correspondant à la classe de Sixième, le Cycle d'adaptation a pour objectif d' « affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement secondaire. ». Le Cycle central, composé de la Cinquième et de la Quatrième, permet aux élèves d' « approfondir et d'élargir les savoirs et savoir-faire » et le Cycle d'orientation qui recouvre la classe de Troisième « complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège. » (Ministère de l'Éducation nationale 2005, p. 5). Concernant la discipline « Français », les textes de Sixième sont en application depuis la rentrée 1996, ceux du Cycle central depuis la rentrée 1997 et ceux de Troisième sont entrés en vigueur à partir de la rentrée 1999. Comment ont été constitués les Programmes et quels sont les différents textes officiels dont nous disposons ?

1.1.1. Genèse des Programmes

Le Conseil National des Programmes (CNP) donne les orientations préalables du futur programme et chaque discipline est prise en charge par un Groupe Technique Disciplinaire (GTD) qui représente « en quelque sorte le laboratoire où s'élaborent les textes » (Weinland 1999, p. 45). Le CNP adresse une lettre de cadrage au président du groupe d'experts concerné. Chaque GTD rassemble des universitaires, des membres du corps d'inspection et des enseignants de la discipline qui doivent travailler ensemble selon quatre objectifs : proposer des textes adaptés aux élèves, proposer des textes acceptables par les professeurs, proposer des textes cohérents et proposer des textes actualisés, « c'est-à-dire prenant appui sur ceux des savoirs savants récents qui peuvent être utiles aux élèves des collèges » (Weinland 1999, p. 45).

Constitué de Denis Bertrand (co-président par intérim), Catherine Weinland (Inspecteur Général de Lettres), Nicole Schneegans (CRDP de Grenoble), Hélène Potelet,

Christine Luscardo, Catherine Marcus, Pierre Serre et Daniel Stissi (enseignants en collège), le groupe GTD-Lettres a cherché à élargir sa réflexion en organisant une série de réunions interacadémiques afin de rencontrer des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) de Lettres, des professeurs formateurs des MAFPEN et des IUFM.

Tout projet de programme est soumis à une consultation des enseignants, organisée dans chaque académie. Cette consultation a pour objectif de recueillir leurs avis à leurs propositions. Elle est souvent l'occasion de rencontres disciplinaires, autour des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR). Les observations des enseignants permettent d'enrichir et d'ajuster le projet de programme à la lumière des pratiques de terrain. Le projet de programme ainsi amendé doit encore recueillir l'avis favorable du CNP, avant d'être soumis à la procédure classique de tout texte officiel.

1.1.2. Les différents textes officiels

Les références de nos citations des Programmes et Accompagnements sont tirées de la brochure éditée par le CNDP qui rassemble l'ensemble des textes officiels consacrés à l'enseignement du français au collège ainsi que les circulaires de la réforme du collège de 2002⁸¹. Les textes officiels comportent deux volets : celui des Programmes qui est prescriptif et celui des Accompagnements qui est pédagogique et remplace les « Compléments » des Programmes de 1985-1988. En effet, le deuxième volet précise, complète et tente de justifier les Programmes en les explicitant et en montrant comment les utiliser en classe ; c'est dans ce deuxième volet que se trouvent les listes d'œuvres de littérature pour la jeunesse.

Nous avons ajouté l'ouvrage publié par le Conseil National des Programmes (CNP) en 2002, *Qu'apprend-on au collège ?*⁸², qui se fonde sur les programmes en vigueur, les changements touchent les classes de Cinquième et de Quatrième ainsi que l'épreuve du nouveau brevet d'études fondamentales de fin de Troisième. Cet ouvrage s'adresse plus particulièrement aux parents d'élèves, comme le prouve son sous-titre : « Pour comprendre ce que nos enfants apprennent », il a ainsi pour objectif de résumer les programmes officiels de 1996-1999. Face à l'hétérogénéité des élèves et des classes, il réaffirme la volonté de

⁸¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Direction de l'enseignement scolaire (2005), *Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, Paris : CNDP.

⁸² Conseil National des Programmes (2002), *Qu'apprend-on au collège ?*, Paris : CNDP / XO Éditions.

transmettre à tous une culture commune en définissant un « socle commun » à partir des pôles disciplinaires dont il n'était pas question dans les textes des années 1990.

Intéressons-nous à présent aux finalités de l'enseignement du Français au collège afin de voir dans quelle mesure la littérature pour la jeunesse peut participer à celles-ci.

1.2. Les finalités de l'enseignement du français au collège

La « finalité majeure » du collège, qui incombe par conséquent à l'ensemble du corps enseignant, réside dans la formation ou l'éducation du citoyen. Elle a d'une part un enjeu collectif, celui de permettre à l'élève de « devenir un citoyen conscient, autonome et responsable » et d'autre part un enjeu individuel qui est de « permettre à chacun de former sa personnalité » (Ministère de l'Éducation nationale⁸³ 2005, p. 27 et p. 15).

Étant donné qu'il existe une autre discipline, l'éducation civique dont sont responsables les enseignants d'histoire-géographie, nous nous demandons en quoi la discipline «français » peut contribuer à la formation du citoyen. C'est par la maîtrise du discours, nouvelle finalité de l'enseignement du français, que les professeurs participent à la tâche générale du collège. À côté de la maîtrise du discours, l'approche des genres est également valorisée dans les Programmes de 1996-1999 et la formation d'une culture demeure une priorité mais les œuvres pour la jeunesse sont-elles sollicitées pour réaliser ces missions ?

1.2.1. Former le citoyen par la maîtrise du discours

Si les prescripteurs présentent la maîtrise du discours comme le nouvel objectif de la classe de français, cela ne signifie pas pour autant qu'ils aient renoncé aux trois axes autour desquels s'organisaient les programmes de français précédents. La maîtrise de la langue, la formation d'une culture et l'acquisition de méthodes sont effectivement maintenues mais sont rassemblées sous le nouvel objectif, la maîtrise des discours, qui désigne les mises en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral⁸⁴ ; ainsi, les Programmes français se rapprochent des priorités fixées par les Programmes québécois dans les années

⁸³ Dorénavant MEN

⁸⁴ D'après le Glossaire des Programmes de Sixième (Ministère 2005, p. 55).

1980. En choisissant l'approche discursive dans ses dimensions énonciative et pragmatique, le groupe GTD-Lettres a pris appui sur des savoirs savants récents, conformément aux directives du Ministère.

La notion de discours se décline en « formes de discours » réparties en deux pôles, narratif et argumentatif, qui correspondent à deux fonctions : raconter et argumenter⁸⁵. Elle permet d'aborder en termes cohérents le travail sur la langue :

« L'étude de la langue n'est donc pas acquisition d'une autre langue mais l'observation des variations de la langue et des conditions de recevabilité des énoncés que l'on forme. Aussi était-il utile d'envisager l'échelon du discours, élément qui permet de lier ensemble mot, phrase, énoncés oraux, textes » (Viala 2001, p. 15)

Au fil des quatre années, l'enseignant doit prendre en compte des formes de discours progressivement plus complexes autour des pôles narratif et argumentatif. De ce choix découle que l'étude de la langue (orthographe, grammaire...) est mise au service de savoir-faire (lire, écrire, parler) qui sont nécessaires à la formation du citoyen. En matière de lecture, la narration est ainsi privilégiée en Sixième par le biais de « textes à dominante narrative, aisément accessibles à la compréhension et à la sensibilisation des élèves » (MEN 2005, p. 36) ; les élèves sont néanmoins sensibilisés à l'argumentation. Au Cycle central, l'enseignant s'attache davantage à l'étude de la description et du dialogue pour les textes à dominante narrative et au discours explicatif, notamment à partir de différents dialogues. Enfin, la Troisième accorde une place accrue à la lecture de textes à visée argumentative mais continue à donner une place de choix au pôle narratif notamment, par le biais de textes autobiographiques et de poème lyriques, elle se concentre sur l'étude de l'expression de soi.

Cherchons quel lien existe entre la littérature pour la jeunesse et la maîtrise des discours. Pour chaque cycle, l'approche fondée sur les formes de discours justifie l'introduction d'une grande variété de textes qui pour l'essentiel étaient déjà présents dans les listes antérieures : « textes porteurs de références culturelles, littérature, littérature de jeunesse, textes fonctionnels et documentaires, presse, bande dessinée, médias non verbaux. » (MEN 2005, p. 87). La notion de discours rend floue l'opposition littéraire / non littéraire. Les textes officiels ne parlent d'ailleurs plus d'enseignement de la littérature, celui-ci sans être nommé, est compris dans la « lecture ». Transmettre des connaissances littéraires classiques afin d'offrir des modèles esthétiques d'expression ne représente plus l'objectif prioritaire comme autrefois. La littérature fait l'objet d'une approche plus large dans laquelle les œuvres pour la

⁸⁵ Le Québec en distingue deux supplémentaires : le discours descriptif et le discours analytique.

jeunesse ont leur place. Cette approche vise à faire des élèves des citoyens capables de lire, d'écrire et de parler, conscients des valeurs transmises par la littérature et ouverts aux productions les plus contemporaines. L'élargissement du corpus à la littérature pour la jeunesse que les programmes appellent plus rarement « littérature de jeunesse », s'explique donc par le nouvel objectif, celui de la maîtrise des discours.

Dans le cadre général de la formation du citoyen de demain, les prescripteurs entendent d'une part rendre sensible l'élève au patrimoine littéraire qui fonde sa culture et d'autre part former un lecteur averti en matière d'écrits d'information et de communication ainsi que de supports visuels. Les œuvres littéraires peuvent certes fournir les « références culturelles » communes que l'enseignant doit transmettre mais elles peuvent également contribuer à une réflexion sur la relation à l'autre, à travers les questions, du point de vue du dialogue et de l'argumentation. Les Programmes de Sixième précisent notamment que « le français contribue à une réflexion sur le monde des valeurs » et que, par la maîtrise des discours, il

« donne la capacité de formuler ses opinions, de prendre en compte l'interlocuteur, il amène au respect d'autrui. Il participe ainsi à la tâche générale d'éducation du citoyen. » (MEN 2005, p. 16).

Or, éduquer le citoyen ne consiste pas à fournir seulement une formation sociale à celui qui appartient à la communauté mais également une formation individuelle à chaque élève, à ce titre l'attention des prescripteurs est portée sur l'épanouissement personnel.

Outre la maîtrise des discours, les prescripteurs fixent un autre objectif qui lui est subordonné : l'approche des genres de textes.

1.2.2. L'approche des genres

La question des « genres » ne se limite pas à celle des genres littéraires ; les textes officiels donnent l'exemple du récit qui peut se trouver dans un article de presse et le « genre épistolaire » qui est dominant dans des écrits autres que des œuvres littéraires. Il faut, au cours du collège, « faire percevoir les ressemblances et les différences entre genres en général et genres littéraires en particulier » (MEN 2005, p. 29).

Subordonnée aux formes de discours, l'approche des genres de textes est devenue l'une des grandes priorités du collège : « les genres sont des réalités historiques et culturelles

qui codifient les pratiques discursives ». Le genre est repérable par la présence de dominantes discursives ; narrative ou autres. La sensibilisation aux genres puis leur reconnaissance et leur analyse sont développées à travers la diversité des textes :

« Pratiques discursives culturellement codifiées, les genres permettent d’appréhender des ensembles de textes d’un seul tenant, qu’ils soient littéraires ou non [...] L’intérêt d’une étude des genres est de préparer les élèves à une approche comparative des textes. Cette démarche, introduite en classe de 4^e (une fable de La Fontaine comparée à une fable d’Esopé, par exemple), sera développée en 3^e. » (MEN 2005, p. 87).

Or, ce sont des genres qui structurent les listes d’œuvres de littérature pour la jeunesse en offrant un critère de classement pour les deux cents titres, par exemple celle de la classe de Sixième se subdivise en cinq parties : « contes, poésie, romans et récits, albums, bandes dessinées ». ⁸⁶ On a donc dépassé la triade traditionnelle « romans ou récits, poésie, théâtre ». Le principe d’organisation par genre au sein des listes signifie-t-il pour autant que la littérature pour la jeunesse est sollicitée pour l’approche des genres, dans les Programmes ?

En Sixième, une partie des Programmes est consacrée aux « Textes à lire », elle se subdivise en cinq rubriques dont l’une est attribuée à « la littérature pour la jeunesse ». Les prescripteurs ne la définissent pas mais évoquent, comme en 1985, un « domaine » et se contentent de signaler la liste d’ « œuvres de qualité » donnée en annexe « à titre indicatif », dans les documents d’accompagnement. Ils imposent « au moins une lecture au cours de l’année » sans toutefois recommander une modalité de lecture particulière ni annoncer s’il s’agit de privilégier les extraits ou les œuvres intégrales, précision qui est par ailleurs donnée dans les autres rubriques. Les quatre autres rubriques des « textes à lire » renseignent sur les supports que les prescripteurs ne considèrent pas comme appartenant à la littérature pour la jeunesse. Comme dans les Programmes précédents, la littérature pour la jeunesse se distingue des « ouvrages documentaires, des manuels et des dictionnaires » destinés à la lecture documentaire ainsi que les « textes issus de l’héritage antique » (la *Bible*, *L’Odyssée*, *L’Énéide* ou *Les Métamorphoses*) dont la lecture se fait à travers des extraits adaptés ou non et en liaison avec le programme d’histoire. Plus surprenant, elle se différencie des supports rassemblés sous la rubrique « texte et image », alors que les listes accueillent des albums qui ne sont pas mentionnés ainsi que des textes de fiction probablement accompagnés d’illustrations conformément à la tradition du livre pour la jeunesse. Elle se distingue enfin des textes destinés à « l’approche des genres », en l’occurrence d’ « un conte ou un récit merveilleux » alors que les listes proposent justement des œuvres pour la jeunesse appartenant

⁸⁶ Voir Annexe 3.

aux deux genres et que l'Accompagnement désigne explicitement la littérature pour la jeunesse comme support auquel l'enseignant doit avoir recours dans le cadre de l'approche des genres :

« Ce domaine [la littérature pour la jeunesse] sera bien entendu abordé en fonction des genres indiqués ci-dessous [le récit, la poésie, le théâtre, les écrits informatifs et documentaires] : notamment le conte, éventuellement un roman bref. » (MEN 2005, p. 37).

L'Accompagnement semble donc en contradiction avec le Programme : il semblerait que le premier ait pris en compte la finalité de l'approche des genres alors que celle-ci n'est pas reliée au corpus pour la jeunesse dans le second. Le statut ambigu de la littérature pour la jeunesse pourrait témoigner de la difficulté de la prescrire dans le cadre d'activités analytiques à réaliser en classe. Cette divergence entre les Programmes et l'Accompagnement va s'atténuer dans les textes de Cinquième-Quatrième qui sont mis en vigueur un an plus tard, en 1997. Ainsi au sein même du paragraphe attribué à la « littérature pour la jeunesse » pour la classe de Cinquième, l'approche des genres est mentionnée :

« On privilégie les récits brefs et le roman d'aventure lus de façon cursive⁸⁷. On vise à faire repérer les propriétés des genres narratifs et à faire saisir la signification d'une œuvre dans sa globalité. Le choix des titres est laissé au professeur. » (MEN 2005, p. 71).

Parallèlement, la liste d'œuvres de littérature pour la jeunesse accueille une rubrique « romans d'aventure ». Par contre, les programmes de Troisième de 1999 semblent de nouveau en désaccord avec l'Accompagnement. Ils indiquent ainsi que l'enseignant doit proposer au moins une œuvre de littérature pour la jeunesse « humoristique » mais aucune rubrique ne correspond à celle-ci au sein de la liste. À l'inverse, « une œuvre autobiographique française » classée non pas comme « littérature pour la jeunesse » mais comme un texte « porteur de références culturelles » doit être étudiée dans le cadre de l'approche des genres alors qu'une rubrique dans la liste d'œuvres pour la jeunesse fournit dix « autobiographies-souvenirs ». Que pouvons-nous déduire de cette distinction ? Les œuvres de littérature pour la jeunesse seraient envisagées pour prolonger ou préparer un cours portant sur l'approche d'un genre, le support principal de l'étude étant un classique tel que *Les Confessions*, autobiographie de Rousseau qui figure non pas dans la liste de textes pour la

⁸⁷ La lecture cursive fera l'objet d'un développement lorsque nous aborderons les différentes modalités de lecture du collège dans la partie III. Notons cependant qu'elle est liée à la littérature pour la jeunesse. Elle désigne « la forme usuelle de la lecture » ; « courante » pourrait être le synonyme de « cursive » dans cette phrase.

jeunesse mais dans celle des « œuvres "classiques" » qui est introduite uniquement en Troisième⁸⁸.

Le lien qui unit la littérature pour la jeunesse à la finalité de l'approche des genres demeure par conséquent flou. Il varie selon les niveaux : alors qu'il semble établi au Cycle central, il se trouve atténué en Troisième, prouvant que la littérature pour la jeunesse doit commencer à être délaissée à l'orée du lycée au profit des classiques : 124 œuvres de littérature pour la jeunesse partagent la liste avec les « classiques » qui s'élèvent à 76 titres alors que la Sixième en propose 191 et la Cinquième-Quatrième 307. De plus, bien que l'approche des genres apparaisse comme l'un des objectifs principaux de la lecture au collège, s'accompagne-t-elle d'une étude approfondie du texte qui lui sert de support ? Le terme « approche » semble en effet sous-entendre qu'il s'agit plutôt de permettre à l'élève de se familiariser avec un genre sans pour autant en entreprendre l'analyse. Les élèves doivent d'ailleurs se contenter de « repérer les principales "lois du genre" » et l'enseignant est chargé de « sensibiliser » les élèves à la notion de genre en évitant « tout excès "techniciste" qui consisterait à n'étudier de l'œuvre que sa charpente narrative » (MEN 2005, p. 37). Nous tâcherons, dans la partie III de vérifier d'une part si les œuvres pour la jeunesse sont sollicitées par les enseignants pour l'approche des genres et d'autre part, si c'est le cas, s'ils entreprennent d'en faire une étude analytique qui dépasse le simple repérage de quelques caractéristiques du genre ou s'ils choisissent les œuvres pour la jeunesse pour prolonger une étude.

1.2.3. La formation d'une culture

Les programmes antérieurs avaient pour finalité la formation d'une culture, celle-ci demeure l'un des objectifs principaux de l'enseignement du français au collège. Les nouveaux textes officiels évoquent plus volontiers l'accès à un nombre limité mais clair de « références culturelles » qui sera partagé par l'ensemble des élèves. L'objectif est d'offrir à l'ensemble des collégiens une culture commune et d'aplanir les inégalités véhiculées par les cultures personnelles, certains élèves bénéficiant d'« une culture socialement reconnue », acquise par imprégnation hors du cadre scolaire et d'autres collégiens n'ayant pas été nourris de celle-ci.

⁸⁸ Voir Annexe 3.

(MEN 2005, p. 29). Les élèves doivent acquérir des repères culturels et esthétiques indispensables à la construction d'une culture partagée :

« la culture commune n'est pas un luxe, elle n'est pas un complément facultatif : elle est ce qui permet à chacun de développer sa personnalité propre comme de participer pleinement à la vie de sa société. » (CNP 2002, p. 72).

On évoque dès lors comme support les « œuvres majeures de la littérature nationale et mondiale », du patrimoine littéraire, « celles en particulier qui conviennent à leur niveau et à leur âge » : la littérature pour la jeunesse est-elle envisagée pour jouer un rôle dans la formation d'une culture commune ? Dans les Programmes « les textes porteurs de références culturelles » sont essentiellement des textes des siècles passés. Le Cycle central distingue d'ailleurs nettement les textes porteurs de références culturelles de la littérature pour la jeunesse en leur consacrant une liste spécifique qui s'ajoute à celle d'œuvres de littérature pour la jeunesse au sein des Annexes des Accompagnements⁸⁹. Cette liste accueille essentiellement des classiques français, théâtre, romans ou nouvelles, du Moyen Âge au XIX^e siècle, le XX^e siècle n'étant représenté par aucune œuvre ; parmi la trentaine d'œuvres, on peut citer *Perceval ou le Conte du Graal*, *Yvain ou le Chevalier au lion*, *Erec et Enide* de Chrétien de Troyes, *Georges Dandin* et des pièces de Molière, *Lettres persanes* de Montesquieu, *Eugénie Grandet* et *Les Chouans* de Balzac.

Les textes doivent être étudiés selon un axe chronologique en relation avec les programmes d'Histoire ; ainsi, les textes du Moyen Âge sont favorisés en Cinquième car cette période est au programme d'Histoire, les textes issus de l'héritage antique pour la Sixième et notamment une pièce de théâtre, un ensemble de textes poétiques, deux romans du XIX^e ou du XX^e siècles pour la Troisième. Pourtant, cette liste comprend également des Classiques de la littérature pour la jeunesse déjà présents dans les listes de 1985 : *Robinson Crusoé* de Daniel Defoë, *Les Voyages de Gulliver* de J. Swift, un roman au choix de Jules Verne et *L'Île au trésor* de Stevenson. La frontière entre les deux listes semble poreuse, certaines œuvres pour la jeunesse étant considérées comme plus proches des œuvres du patrimoine et n'étant ainsi pas classées dans la liste consacrée à la littérature pour la jeunesse qui accueillerait d'autres œuvres, essentiellement contemporaines et publiées exclusivement dans des collections pour la jeunesse. Est-ce parce qu'il s'agit d'œuvres du XIX^e siècle que celles-ci ont été rangées dans les « textes porteurs de références culturelles » ?

⁸⁹ Voir Annexe 3.

Les œuvres pour la jeunesse ne semblent pas envisagées dans la formation d'une culture. Pourtant, nous verrons que les romans historiques écrits au XX^e siècle, genre commun aux trois listes d'œuvres de littérature pour la jeunesse, respectent également les programmes d'Histoire. Nous nous demandons si elles n'ont pas été introduites pour également donner accès à un contenu culturel qui s'ajouterait à celui que transmettent des œuvres classiques.⁹⁰

La distinction littérature pour la jeunesse / littérature classique est visible également, comme nous le verrons dans notre partie III, dans la répartition des modalités de lecture qui leur sont à chacune attachée dans les Programmes ; mentionnons juste que « l'enjeu principal » des œuvres pour la jeunesse est « la compréhension de leur sens. » (MEN 2005, p. 162), ce qui semble montrer qu'il ne s'agit pas d'en faire l'objet d'une lecture analytique. Comme le rappelle Anne-Marie Chartier, dans la tradition scolaire antérieure aux années 1970, lire à l'école c'est :

« Lire vraiment, c'est travailler, travailler pour saisir un sens jamais immédiatement donné, travailler pour comprendre un texte dont la richesse déborde toujours les capacités limitées du lecteur » (Chartier Anne-Marie 1992, p. 513).

Après avoir examiné les différentes finalités de l'enseignement du français au collège, intéressons-nous au Québec dont les nouveaux programmes sont quasiment parus simultanément aux Programmes français. La communication demeure-t-elle l'objectif principal. Les discours utilitaires dominent-ils toujours les discours littéraires ? Nous verrons que les nouveaux programmes sont marqués par le retour du texte littéraire.

1.3. Le retour du littéraire dans les programmes québécois

Les programmes de 1995 qui portent sur l'enseignement du français au secondaire, dans les écoles francophones du Québec, évoquent un enseignement qui doit conduire à une maîtrise « efficace » de la langue, écrite et orale, celle-ci étant envisagée comme un moyen d'appropriation de la richesse culturelle du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie.

Ils sont le fruit de diverses consultations dans le milieu scolaire, dans celui de la formation et dans celui de la recherche en didactique. Ils présentent les fondements, les grands

⁹⁰ Le roman historique pour la jeunesse fera l'objet d'un développement dans la Partie III.

objectifs, les compétences et les contenus d'apprentissage qui correspondent aux visées du ministère de l'Éducation.

Pauline Langlais, responsable des programmes du français du primaire et du secondaire, affirme qu'ils s'apparentent au programme de français en usage en France, ceux de 1985, et mentionne deux priorités, l'une accordée à la maîtrise de la langue écrite et l'autre à « un accès plus large à des œuvres littéraires de qualité. » (Langlais 1996, p. 22). Comparée aux programmes de 1980, une importance accrue est en effet donnée à la lecture de textes littéraires à laquelle on assigne des objectifs plus précis. Nous nous demandons quels sont les textes sollicités et pour quelles finalités. Notre étude s'appuie sur deux textes officiels : la brochure qui rassemble les Programmes d'études de Français de 1995 destinés à l'enseignement secondaire et son supplément publié en 1997⁹¹. Ensuite, nous aborderons les Programmes de 2004 qui, dans le sillage des Programmes de 1995, continuent à favoriser la lecture et la littérature⁹².

1.3.1. Les programmes de français du secondaire (1995)

Le premier changement par rapport aux programmes de 1980 est d'aborder les différents écrits non plus comme des « discours » mais comme des « textes ». On délaisse la pédagogie de la parole pour revenir à une approche plus normative de la langue tout en conservant une approche fonctionnelle de l'enseignement du français. L'enseignement du français en situation de communication que privilégiaient les anciens programmes a été vivement critiqué, suite au constat que les jeunes qui quittent le secondaire savent certes écouter et comprendre ce qu'on leur dit mais « ne savent ni bien parler, ni bien écrire, ni bien lire et n'ont pas développé le goût de la lecture »⁹³

Les textes littéraires, comme les textes courants qu'ils côtoient, sont classés en cinq « types » : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, poétique et dialogal. La classification en « types » fait écho à la répartition des « discours » dans les Programmes antérieurs qui réunissaient les trois premiers en leur ajoutant le discours analytique.

⁹¹ Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. Direction de la formation générale des jeunes (1995), *Programmes d'études. Le français. Enseignement secondaire*.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. Direction de la formation générale des jeunes (1997), *Programmes d'études. Addenda au programme de français du secondaire*.

⁹² Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2004), « Français, langue d'enseignement » dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 84-145.

⁹³ BIBEAU Gilles, LESSARD Claude et alii (1987), *L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes*, Québec, Conseil de la langue française, Dossiers n° 27, Première partie, p. 223.

Le classement par « types de textes » s'inspire de la répartition proposée par le linguiste français, Jean-Michel Adam⁹⁴, dont les recherches « ont orienté de façon majeure les travaux d'élaboration du programme » (Langlais 1996, p. 23). Les six types de textes constituent des repères pour travailler l'organisation des textes, en compréhension comme en production ; l'étude du contenu et celle du point de vue constituent les deux autres entrées à privilégier dans le cadre des apprentissages relatifs aux textes.

Pour chaque niveau, est rapporté le contenu relatif au développement des habiletés à lire, à écrire et à communiquer oralement et sont fixés les comportements attendus de l'élève au terme de chaque année, déterminés par cinq compétences : les compétences à lire et à écrire des textes littéraires, les compétences à lire et à écrire des textes courants et à communiquer oralement. La lecture d'œuvres intégrales que l'on encourageait dans les années 1980 est renforcée. Quels textes littéraires sont préconisés ?

Concernant la lecture des textes littéraires, les textes officiels insistent sur la lecture d'au moins quatre œuvres narratives complètes (récits, contes, romans, etc) par an ainsi que des poèmes. Si aucun titre n'est prescrit dans le Programme, des critères sont cependant clairement définis dans l'introduction du programme et dans l'*Addenda* au programme.

Les textes francophones (québécois, canadiens, français ou provenant de la francophonie) sont recommandés dans une proportion de 80 %, les 20 % restants sont constitués de textes traduits, les enseignants sont invités à privilégier plus particulièrement la littérature québécoise.

On regroupe les œuvres écrites en langue française qui viennent d'aires culturelles et géographiques diverses.

En Première et en Deuxième années du Secondaire, les œuvres contemporaines dominent. Dans les autres niveaux, des œuvres marquantes du XIX^e, ou d'autres siècles, sont ajoutées aux textes du XX^e siècle.

On prône la variété des textes : styles, thèmes, époques, les provenances et les genres, notion qui doit être mise en relation avec celle de « type ». Les textes littéraires de type narratif et les textes poétiques se retrouvent au programme des trois classes du premier cycle du secondaire.

En Première du Secondaire, sont préconisés des récits variés dont des romans, des poèmes et des chansons comme en Deuxième du Secondaire et en Troisième du Secondaire. En Deuxième année du Secondaire, la lecture de textes de type narratif est réservée au

⁹⁴ ADAM Jean-Michel (1992), *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan Université, coll. « Série "Linguistique" », 225 p.

domaine littéraire et doit notamment s'appliquer à la science-fiction, comme en 1980 et, en Troisième du Secondaire, au fantastique et au merveilleux qui inclut le conte déjà mentionné pour le même niveau en 1980. (*Addenda* 1997, p. 3). Le seul changement est la disparition du roman d'aventure et l'ajout des mythes et légendes en Troisième du Secondaire

Pour la première fois, est précisée la catégorie des œuvres : littérature pour jeunes et littérature pour le grand public. Quelle place est accordée à celle-ci ? Nous nous demandons si les prescripteurs pensent à des œuvres pour la jeunesse lorsqu'ils envisagent d'aborder les domaines de la science-fiction, comme du fantastique et du merveilleux. Nous répondrons à la question à la fin de notre chapitre et dans la partie suivante qui portera sur l'examen d'une sélection commentée par Michelle Provost, publiée sous la forme d'un ouvrage, *De la lecture... à la culture* en 1995 que les représentants du ministère comme Pauline Langlais, citent volontiers comme une référence pour aider les enseignants du secondaire à choisir leur corpus littéraire.

Des textes d'un même auteur, d'auteurs différents touchant au même thème, d'un même genre ou de genres différents, originaux ou transposés constituent les supports pertinents pour fonder une appréciation critique. Pour quelles finalités privilégie-t-on la lecture des textes littéraires ?

L'une des finalités de la lecture du texte dont la dominante est le type narratif et du texte poétique est de discerner les valeurs véhiculées par le texte et révélées par les personnages ou la voix qui énonce le texte, les valeurs associées au lieu et à l'époque de l'histoire, révélées par les caractéristiques de l'univers poétique et celles mises en relief par la façon de traiter le thème ainsi que celles accordées aux registres de langue. Outre la construction du sens, l'exploitation des textes narratifs et poétiques doit susciter différentes réactions chez l'élève. L'adolescent doit « évaluer dans quelle mesure le texte élargit sa vision du monde et satisfait son besoin d'imaginaire », notamment en établissant des liens entre son milieu socioculturel et celui qui est représenté dans le texte, entre son expérience et ce que vivent les personnages (goûts, sentiments, émotions, opinion, croyances, etc.). Il peut également comparer des récits ou des textes poétiques d'un même auteur ou traitant d'un même thème et dans des pièces musicales ou des tableaux et comparer le texte et son adaptation cinématographique. L'élève doit également évaluer dans quelle mesure le texte satisfait son besoin d'esthétique.

Le ministère de l'Éducation a fait de l'accès aux œuvres littéraires l'une de ses orientations principales, gouverné par la volonté de doter les élèves québécois d'un « bagage

culturel » qui contribuera à les rendre créatifs et ouverts au monde. L'enseignement de la lecture doit ainsi « initier les élèves aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie, et cultiver leur intérêt pour la littérature des autres pays » (MEQ 1995, p. 4). Au congrès organisé pour le vingt-cinquième anniversaire de l'Association québécoise des professeurs de français dont les Actes ont été publiés en 1994, Michel Thérien répond à la question « Quelles littératures enseigner au Québec ? » :

« La première littérature à enseigner, c'est la littérature québécoise, parce que c'est notre littérature, c'est elle qui nous dit qui nous sommes, qui nous avons été, qui nous voulons être : une littérature d'abord contemporaine, ouverte aux problèmes qui nous préoccupent, qui fait une place aux allophones. [...] Mais l'école devrait aussi ouvrir à la littérature française, pour sa valeur intrinsèque certes, mais aussi pour son rôle structurant et catalyseur dans le développement de la littérature québécoise et sa valeur irremplaçable de lien entre les générations et les cultures puisqu'elle est connue et lue à travers le monde. Quand je parle de littérature française, je devrais plutôt dire d'expression française, littératures africaines.» (Thérien 1994, p. 71).

En examinant la sélection d'œuvres de fiction destinée à l'enseignement secondaire, proposée par Michelle Provost en 1995, nous nous intéresserons à la place que l'on accorde à la littérature québécoise.⁹⁵

Doter les élèves de stratégies qui leur permettent de devenir autonomes dans leur compréhension en lecture est devenue l'une des priorités de l'enseignement secondaire. En sélectionnant des œuvres littéraires, les enseignants ont pour charge de former des lecteurs « plus compétents, autonomes et avertis » mais aussi de cultiver leur intérêt pour la lecture en assurant « le développement de l'habitude et du goût de lire ainsi que la capacité d'apprécier de bons et beaux textes » (*Addenda* 1997, p. 6). L'élève doit ainsi être formé à la lecture des œuvres littéraires par intérêt, pour le plaisir et pour augmenter sa compétence de lecture. Nous allons voir que les Programmes français de 1996-1999 partagent les mêmes objectifs : former un lecteur autonome et ayant le goût de lire, la littérature pour la jeunesse étant présentée comme un support de choix pour réaliser cette mission. Auparavant, nous présenterons les nouveaux Programmes québécois qui sont parus en 2005 et qui constituent les Programmes de référence actuels.

1.3.2. Les programmes de français, langue d'enseignement (2004)

⁹⁵ Voir partie II, chapitre 3, 3.2.

Les programmes de 2004 destinés au premier cycle du secondaire, qui est à présent composé des deux premières classes, réaffirment l'importance du livre et de la littérature dans la classe en tant qu'instrument de découverte de soi et du monde et son apport au développement de la langue et de la culture est toujours souligné. Les enseignants sont ainsi invités à choisir des textes, à varier les activités de lecture en privilégiant notamment les œuvres littéraires complètes :

« cette nouvelle génération de programmes, fidèle en cela aux précédentes, accorde une grande marge de manœuvre aux enseignants à propos de la sélection du corpus et au choix des activités liées à la lecture des œuvres » (Dezutter, Morissette 2007, p. 270).

Concernant les supports à la lecture du premier cycle, les prescripteurs mentionnent toujours des textes, littéraires et courants, mais précisent leur degré de complexité, « moyenne », c'est-à-dire qu'ils doivent traiter de :

« sujets à la portée des élèves du premier cycle du secondaire. Le vocabulaire utilisé est généralement accessible et ne comporte pas trop d'ambiguïtés ni d'abstractions. De plus, ces textes sont de longueur raisonnable » (MEQ 2005, p. 101).

Ces critères sont proches de ceux que Michel Tournier s'est fixé lorsqu'il a entrepris de réécrire *Vendredi ou les limbes du Pacifique*⁹⁶.

Le nombre d'œuvres à donner à lire aux élèves a augmenté, il est dorénavant fixé à cinq œuvres par année et un minimum de dix pour les trois premières années du secondaire, selon la répartition suivante : cinq œuvres du Québec et cinq qui proviennent de la francophonie (France, Belgique, Antilles, Afrique, etc.) et du patrimoine mondial (œuvres traduites). La littérature québécoise est ainsi renforcée en constituant un titre sur deux alors que dans les programmes de 1995, elle était incluse dans les « œuvres francophones » qui représentaient 80 % du corpus. Les prescripteurs continuent à privilégier des titres majoritairement contemporains et quelques œuvres issues du passé.

Les genres recommandés pour la découverte des univers littéraires sont les romans de différents genres (récits policiers, historiques, fantastiques, d'amour, d'anticipation, d'apprentissage, d'aventures et de science-fiction), les recueils de nouvelles, de contes et légendes et des poèmes. Quelles sont leurs finalités ?

Les programmes de 2004 ont fixé trois compétences à développer : lire et apprécier des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement des modalités variées.

⁹⁶ Voir Partie II, chapitre 2, 2.2.4.

Pour que l'élève développe la compétence de lecture, l'enseignant doit mettre en place différents « contextes d'apprentissage » en ayant recours à des textes littéraires : fonder une appréciation critique, découvrir des univers littéraires et se construire des repères culturels.

Afin de fonder une appréciation critique, l'élève doit établir des liens entre différentes œuvres littéraires, ainsi qu'entre ces œuvres et des textes courants, des extraits ou adaptations destinées à la scène ou à l'écran. Il doit réagir et pouvoir porter un jugement critique ou esthétique sur un texte littéraire. Notamment, l'élève doit être attentif aux effets du texte sur lui en établissant des liens entre la vision du monde proposée dans le texte ou l'œuvre et sa propre expérience du monde. Il doit établir un lien entre les procédés d'écriture et l'effet produit par le texte ou l'œuvre. Il est invité à se référer à ses goûts, ses champs d'intérêt, à ses connaissances et à sa sensibilité esthétique à l'égard des textes et de la langue pour situer ses réactions au texte ou à l'œuvre. Il doit établir des liens entre ses lectures et ses propres écrits, partager ses réactions avec d'autres lecteurs de manière à nuancer, à renforcer ou à réviser ses perceptions.

Au secondaire, l'élève doit devenir un lecteur « efficace, critique et autonome » en explorant des textes narratifs et poétiques. Pour réaliser ce deuxième objectif, l'enseignant est incité à lui proposer des univers littéraires divers, « des textes résistants, qui offrent des défis de compréhension ou d'interprétation » (MEQ 2005, p. 97). Les textes « résistants » nécessitent un accompagnement de la part des enseignants qui doivent apprendre aux élèves à développer un regard critique ; ils « conduisent à diverses interprétations et nécessitent parfois des relectures partielles » (MEQ 2005, p. 98). Par ailleurs, il est recommandé de choisir des œuvres qui suscitent le plaisir de lire, or « le lecteur prend plaisir à lire lorsqu'il s'identifie à des personnages, partage leurs aventures, vit par procuration des événements, se propulse dans des univers plus ou moins apparentés au sien » (MEQ 2005, p. 98). Les œuvres pour la jeunesse contemporaines qui mettent en scène un adolescent dans un univers proche de celui que partage l'élève répondraient à cette finalité.

Grâce à de nombreux contacts avec les textes littéraires, les élèves se construisent des repères culturels, troisième objectif des activités de lecture, qui leur permettent de se situer par rapport à lui-même et au monde :

« Le fait de leur proposer une grande variété d'œuvres favorise la diversification et l'enrichissement des repères qu'ils se construisent, que ce soit des genres de texte, des œuvres d'hier et d'aujourd'hui, des auteurs du Québec, de la France ou de la francophonie des univers particuliers, des procédés d'écriture et même des transpositions d'œuvres au théâtre, au cinéma, etc. » (MEQ 2005, p. 99)

En trente ans, les directives ministérielles sont passées d'une insistance portée à la langue orale à une attention grandissante à la langue écrite.

L'objectif de varier les textes et plus précisément les genres de la fiction est constant dans les deux pays. La littérature est valorisée dans toute sa variété et la littérature pour la jeunesse est à présent mentionnée dans les Programmes québécois comme dans les français. Les deux pays insistent notamment sur la variété des genres littéraires en continuant à ouvrir les corpus scolaires à des sous-genres autrefois limités à la lecture personnelle. Pourquoi les deux pays prônent-ils la variété des textes ? Nous allons voir qu'au-delà de la littérature, les prescripteurs se concentrent sur la lecture des adolescents, attention qui explique en partie la valorisation de la littérature pour la jeunesse au sein des Programmes du collège.

2. LES ÉLÈVES ET LA LECTURE

Outre l'approche des genres et la formation culturelle, un troisième objectif, qui incombe à la lecture, est fixé dans les Programmes français : donner le goût de lire. Nous avons vu que celui-ci est devenu l'une des finalités de l'enseignement littéraire au collège à partir de 1977, toujours mentionné par les prescripteurs de 1996, un support lui est désormais attaché : la littérature pour la jeunesse. L'importance accordée à la lecture des adolescents nous a menée à nous renseigner sur leurs pratiques effectives et notamment sur leur « consommation » de la littérature. En choisissant la littérature pour la jeunesse comme support pour donner « le goût de lire » aux collégiens, les prescripteurs ont-ils pris en compte les intérêts des adolescents ? Est-il justifié de croire que la majorité des élèves perd le goût de lire au cours des années passées au collège ? Quelles représentations ont-ils des lectures scolaires et pourquoi lisent-ils ? Ces réflexions guideront notre étude.

2.1. Un support pour donner le goût de lire, la littérature pour la jeunesse

À tous les niveaux du collège, les enseignants sont incités à accorder à la littérature pour la jeunesse une « place importante » en la choisissant comme support à des pratiques de lecture (MEN 2005, p. 97). S'ils sont invités, de manière insistante, à se référer aux listes « incitatives » d'« œuvres de qualité » c'est que la littérature pour la jeunesse apparaît comme le support de choix capable de répondre à l'une des finalités assignées à l'enseignement du français : donner le goût de lire. Quelles sont les caractéristiques qui ont

déterminé les prescripteurs à légitimer ce support à peine mentionné dans les Programmes précédents et à en faire le support principal pour réussir la mission de transmettre le goût de lire aux élèves ? Cela signifie-t-il que la littérature pour la jeunesse s'adresse en premier lieu aux collégiens non-lecteurs ?

2.1.1. Les qualités de la littérature pour la jeunesse : intentionnalité, accessibilité, contemporanéité

Aucune définition n'est donnée ni une organisation des répartitions strictes qui permettraient de comprendre pour quelle utilisation didactique la littérature pour la jeunesse a été ajoutée aux supports de la classe de français. L'unique objectif qui apparaît comme indiscutable dans les textes officiels est celui de développer « le goût de la lecture ».

En 2002, le Conseil national des programmes mentionne les différents textes qui représentent les supports scolaires du cours de français. Il évoque la littérature pour la jeunesse dont il souligne la qualité et le large développement au cours de ces dernières années. Il justifie ainsi la raison pour laquelle elle a été introduite au collège :

« Cette littérature correspond de manière plus immédiate aux centres d'intérêt et aux préoccupations des jeunes adolescents. Elle permet de développer le goût de la lecture, aujourd'hui concurrencée par les médias » (CNP 2002, p. 82).

Les textes officiels de Sixième et du Cycle central esquissent une définition de la littérature pour la jeunesse en mettant en évidence quelques unes de ses caractéristiques qui en font un support particulièrement adapté au collégien d'aujourd'hui. Tout d'abord, les prescripteurs insistent sur sa destination, ce qui justifie qu'ils aient choisis l'expression de « littérature pour la jeunesse » pour la désigner. Ensuite, ils mettent en évidence la contemporanéité de son écriture. En s'adressant à des enfants et des adolescents, les auteurs pour la jeunesse utiliseraient la « langue d'aujourd'hui » ce qui faciliterait la compréhension des adolescents. Sur le plan narratif, ils soulignent « l'efficacité narrative » et la présence des héros enfants ou adolescents⁹⁷ qui « la caractérisent ». Les personnages enfants constitueraient un atout majeur pour favoriser le goût de lire car ils permettraient aux élèves de s'identifier facilement à eux ou à des situations selon le postulat que « les jeunes lecteurs

⁹⁷ La présence d'enfants expliquerait pourquoi les « Souvenirs d'enfance » de Pagnol, *Poil de Carotte* de Jules Renard ont été assimilés à des œuvres pour la jeunesse

ont besoin d'entendre parler d'eux-mêmes » (MEN 2005, p. 37). Il s'agit d'un atout pertinent quant à la volonté d'offrir aux élèves une littérature de proximité :

« des œuvres de littérature pour la jeunesse qui présentent des situations susceptibles d'intéresser des publics adolescents, situations qui font référence à des univers qui leur sont familiers [...], puis des situations qui leur permettent de découvrir de nouveaux univers. » (MEN 2005, p. 214).

Le texte pour la jeunesse est envisagé dans sa réappropriation par le lecteur adolescent. L'implication subjective du lecteur dans le texte est donc prise en compte avec l'idée qu'il est plus facile d'intéresser un élève à un objet qui s'adresse à lui en lui parlant notamment de lui-même mais pas uniquement. La littérature pour la jeunesse est également ouverture sur l'altérité ; elle est donc aussi exploration, voire construction de son identité, comme l'affirme Vincent Jouve :

« C'est, en effet, parce que chacun projette un peu de lui-même dans sa lecture que le rapport à l'œuvre n'est pas seulement sortie hors de soi, mais aussi retour sur soi⁹⁸. La lecture d'un texte est toujours en même temps lecture du sujet par lui-même, constat qui, loin de remettre en question l'intérêt de l'enseignement littéraire, le souligne. » (Jouve 2004, p. 105).

Or, la présence d'un personnage de l'âge du lecteur faciliterait le « retour sur soi ». La littérature pour la jeunesse aurait été introduite pour des qualités que ne possèdent pas les œuvres classiques. Les caractéristiques que les prescripteurs développent correspondent d'ailleurs à celles que Johanne Prud'homme met en évidence dans ses recherches sur la « nature de la littérature pour la jeunesse » qu'elle réalise à partir de grilles canoniques de la recherche poéticienne (Prud'homme 2005, p. 22). L'appareil conceptuel qu'elle a élaboré résulte de la combinaison de trois concepts permettant de penser la littérature « pour » la jeunesse sous les différents angles de sa création, de sa production et de sa réception :

« Au concept d'intentionnalité qui est le maître-mot de cette mise en forme conceptuelle visant à mettre en lumière la spécificité d'une littérature que je qualifie d'"intentionnelle" s'ajoutent les concepts d'accessibilité et de littérarité "relative". Plaçant l'intentionnalité au cœur de mes cogitations, le destinataire de l'œuvre y occupe donc une position indélogeable [...]. De fait, les manifestations de sa présence sont légion. Parmi celles-là, le personnage de l'enfant – clef de voûte, dans de multiples cas, du système de personnages – vient renforcer la visibilité du caractère intentionnel des productions destinées à un jeune public. » (Prud'homme 2005, p. 23)

⁹⁸ « Sollers disait, non sans raison : "Il faut que le lecteur comprenne que ce qu'il lit, c'est lui". Dans la même ligne, il convient d'opposer au traditionnel et bien-pensant "Lire c'est sortir de soi", qui figure, comme on voit, quelquefois concrètement, mais généralement secrètement, au frontispice des livres, le vigoureux démenti compensateur d'un "lire c'est entrer en soi" », GRIVEL Charles (1981-1982), « L'hypocrite, ou le non-dit de lire », *Versants* n° 2, hiver, Neuchâtel : L'Âge d'homme, p. 132.

Le terme « accessible » est employé par les enseignants dans les enquêtes qui portent sur leur pratique de l'œuvre intégrale, ils distinguent ainsi la « vraie » littérature des « œuvres désignées comme "accessibles" aux élèves »⁹⁹, sans préciser davantage ce qu'ils entendent par cette expression. Au terme « accessible » pourrait faire écho celui de « facile » qui qualifie les lectures que l'institution scolaire a exclues de ses classes jusqu'aux années 1970. L'école appelait « lectures faciles » tout ce qui se lit et se comprend « vite et sans peine » (Chartier 1992, p. 513), les écrits qui font passer le temps, distraient : romans d'aventure, policiers, de science-fiction, notamment. Les lectures qui peuvent être utilitaires ou agréables n'avaient nul besoin de l'école car elles se distinguaient de « la » « lecture », c'est-à-dire celle des grands textes : « il y a donc un écart définitif qui tient à leurs différences de visée, de nature et de valeur » (Chartier 1992, p. 513). Or, ce sont bien des œuvres qui appartiennent aux genres mineurs, qualifiés de « faciles » avant 1970, qui dominent et organisent les listes d'œuvres de littérature pour la jeunesse. Les Programmes de 1996-1999 tentent d'estomper l'éventuelle appréhension péjorative de la littérature pour la jeunesse en ne cessant de la qualifier d'« œuvres de qualité ». Il s'agit ainsi d'affirmer la valeur des œuvres soigneusement sélectionnées comme l'attestent les noms des revues et des organismes qui ont servi de référence pour la constitution des listes et sont cités dans le paragraphe de présentation des listes. Le corpus est ainsi en conformité avec la distinction établie par la critique et les spécialistes du domaine, « par opposition à une "sous-littérature enfantine" (qui est le fait de "fabricants") » (Blampain 1979, p. 88). Si les prescripteurs insistent sur la « qualité » des œuvres, c'est qu'ils sous-entendent que tout le champ de la littérature pour la jeunesse ne peut être introduit dans les classes, notamment ce qui est considéré comme de la littérature de consommation, dont l'archétype sont les séries diffusées à partir des années 1950 et 1960, dans la « Bibliothèque rose » et la « Bibliothèque verte » d'Hachette. Nous entendons par « série » une succession d'épisodes mettant en scène le même personnage et donnant lieu à une collection de volumes. Dans les années 1950, les maisons d'édition développent une politique éditoriale qui s'inspire de la première série de l'histoire de la bande dessinée française, *Bécassine*, en exploitant le succès d'un héros dont les aventures ont été publiées dans un journal pour enfants. La série envahit les romans pour la jeunesse à partir des années 1960. C'est ainsi qu'à partir du succès Outre-Manche de la série *Club des cinq*, traduite de l'œuvre de la romancière anglaise Enid Blyton *The Famous Five* et dont le premier tome est paru en France en 1955, que la Maison Hachette va orienter ses deux collections phares,

⁹⁹ Dezutter, Morissette 2007, p. 276.

« Bibliothèque rose » et « Bibliothèque verte » vers la publication de séries de structure policière qui mettent en scène des héros aux caractéristiques préétablies. À partir des années 1960, les succès de la série d'Enid Blyton et de celle de Caroline Quine, *Alice détective* inspire des auteurs français qui donnent naissance à de nouvelles séries. Le premier titre de la série *Fantômette* de Georges Chaulet voit le jour en 1961, puis l'auteur publie trois à quatre histoires par an. La série de Paul-Jacques Bonzon *Les Six compagnons* sera éditée dans la « Bibliothèque verte », à partir de 1961. Chaque série met en scène un ou plusieurs justiciers de l'âge du lecteur. Thierry Groensteen annonce la règle des trois unités :

« Unité de personnage : le principe de la série condamne à l'éternel retour de héros toujours semblables à eux-mêmes. Unité de genre : il importe, pour sécuriser le public, qu'une série se réclame du western, de la science-fiction, de l'enquête policière ou de la fable animalière. Unité de longueur. »¹⁰⁰

La série « repose sur la logique de la fidélisation du public pour faire fructifier un succès éditorial » (Picard 2004, p. 200). Les bibliothécaires, enseignants et psychologues mettent en garde contre l'exploitation des séries.

S'appuyant sur le large succès des « Bibliothèque rose » et « Bibliothèque verte », Michèle Piquard émet l'hypothèse suivante pour expliquer l'exploitation des séries : « L'absence de légitimité du secteur de l'édition pour la jeunesse a encouragé certains éditeurs parmi les plus puissants à exploiter les séries plutôt qu'à développer la recherche de projets nouveaux » (Piquard 2004, p. 335).

Ainsi, le terme de « littérature pour la jeunesse » peut renvoyer pour la majorité des enseignants à la « littérature facile » des séries qui continuent à être lancées par différentes maisons d'édition et qui sont particulièrement appréciées par les enfants comme nous le verrons dans les enquêtes sur la lecture des adolescents. Pour rassurer les enseignants, les prescripteurs s'appliquent à donner les sources auxquelles ils ont eu recours dans le cadre de leur démarche sélective.

Les textes officiels de Cinquième-Quatrième affirment que « l'accès à cette littérature est aisé » et qu'elle répond à la finalité de former, entretenir ou développer le goût de la lecture (MEN 2005, p. 97) mais en quoi « l'accès » à la littérature pour la jeunesse serait « aisé » ? Cela signifie-t-il, comme l'affirmaient les Programmes de 1985, que le domaine est devenu « accessible » grâce aux catalogues et revues qui renseignent sur l'actualité éditoriale ? L'accès est-il « aisé » grâce aux qualités que mettent en évidence les Programmes et qui permettraient à l'enfant d'entrer plus aisément dans la lecture sans

¹⁰⁰ GROENSTEEN Thierry (1999), « L'empire des séries », *Les Cahiers du Musée de la bande dessinée* n° 4, janvier, p. 84.

rencontrer des obstacles linguistiques ou d'un autre ordre altérant le cours de sa lecture et sa compréhension ? Jean-Claude Barrère et Martine Martinel semblent approuver cette dernière interprétation en évoquant non pas l'« accès aisé » mais en parlant, comme Johanne Prud'homme, de l'« accessibilité » de la littérature pour la jeunesse et de « repères identifiables et accessibles » qu'elle offre au lecteur :

« l'ancrage des ouvrages-jeunesse [...] dans le monde contemporain aide les adolescents à trouver quelques réponses à leurs interrogations du moment. Par l'entremise de la lecture, ils peuvent se distancier des situations difficiles auxquelles ils sont confrontés. [...] En effet, elle [la littérature pour la jeunesse] propose des repères identifiables et accessibles à de jeunes lecteurs en difficulté face au livre et, n'en déplaise aux lettrés, participe au même titre que les œuvres classiques à la construction de l'identité du sujet-lecteur » (Barrère, Martinel, 2000 p. 306).

L'accessibilité est liée à la contemporanéité de l'intrigue et au contexte proche du quotidien de l'adolescent lecteur, deux caractéristiques des « romans-miroirs », genre sur lequel nous reviendrons dans notre partie III, lorsque nous nous intéresserons aux œuvres de la liste à partir des notes de lecture destinées aux enseignants.

Les caractéristiques pour lesquelles elle a été choisie s'opposeraient à celles des classiques qui ont dominé les listes antérieures et qui n'avaient d'ailleurs pas pour objectif principal de donner le goût de la lecture. Or, si l'on songe aux œuvres que nous avons relevées dans les listes antérieures, très peu d'œuvres sont contemporaines et aucune ne met en scène un adolescent d'aujourd'hui ; ce ne sont probablement pas ces quelques œuvres que les enseignants sont invités à introduire en classe. Dans la partie III, nous vérifierons si le nouveau corpus rassemble des œuvres qui répondent aux critères donnés par les prescripteurs.

En tant que « littérature accessible », les œuvres pour la jeunesse constituent des supports transitoires avant d'aborder des textes plus complexes, comme le sous-entendaient déjà les Programmes de 1985, avec toutefois une différence non négligeable, la littérature pour la jeunesse n'est plus limitée aux deux premières classes du collège, cela signifierait-il que de nouvelles œuvres, qui s'adressent à un public plus âgé, ont été introduites dans les listes de Quatrième et de Troisième ou que l'on considère que le niveau des collégiens a baissé et que des œuvres autrefois destinées au Cycle d'observation sont à présent considérées comme adaptées aux deux dernières classes ? L'Accompagnement des Programmes de Troisième incite notamment les enseignants à commencer par donner à lire des œuvres « très simples » en lecture cursive (une œuvre de littérature pour la jeunesse d'Azouz Begag est donnée à titre d'exemple) avant d'aborder des textes « plus complexes » en extraits (trois auteurs classiques sont cités) :

« Il est possible de ménager des étapes dans la découverte et, par exemple, de partir d'autobiographies très simples (R. Gary, *La Promesse de l'aube*, Azouz Begag, *Le Gône du Chaâba*), pour en venir ensuite à des autobiographies plus complexes (Chateaubriand, Rousseau, N. Sarraute) abordées à travers une série d'extraits » (MEN 2005, p. 185).

Comme l'ont constaté Danièle Manesse et Isabelle Grellet les professeurs refusent souvent de mettre le « label » littérature aux titres les plus récents de la littérature pour la jeunesse. Or, les listes sont composées essentiellement de littérature contemporaine, littérature qui assurerait une transition entre les albums illustrés de l'enfance et la littérature classique : « Les jeunes lecteurs [...] acquièrent des savoirs qui leur permettront d'aborder progressivement des textes plus difficiles. » (Ministère de l'Éducation nationale 2005, p. 97). La littérature pour la jeunesse n'apparaît pas comme un but mais comme un lieu de passage où l'on ne s'attarde pas car l'ultime étape du parcours serait la littérature classique. La lecture des œuvres pour la jeunesse représenterait une étape préparatoire, perçue comme plus simple que l'épreuve finale, une sorte d'entraînement à la lecture analytique dont l'archétype serait l'étude approfondie d'extraits, selon la tradition de l'explication de textes.

La lecture d'œuvres pour la jeunesse constituerait ainsi une première entrée ou un premier « accès » à la littérature, un « éveil à la sensibilité esthétique » (MEN 2005, p. 17) dont l'objectif serait d' « appre[ndre] à aimer des auteurs » (MEN 2005, p. 97).

Cette perspective justifie que les œuvres pour la jeunesse soient plus nombreuses dans les listes de Sixième et qu'au fil des classes, elles laissent de plus en plus de place aux œuvres « classiques ». Le critère de « simplicité » qui leur est lié n'est pas sans rappeler celui que Michel Tournier s'est fixé en réécrivant *Vendredi ou les limbes du Pacifique* et qui se traduisait par la parataxe plutôt que la subordination dans les phrases, un lexique simple et « limpide » conformément à celui que comprend et emploie l'enfant et, sur le plan thématique, la présentation d'un univers familier à l'enfant :

« Les ornements, la notion d'ornement c'est par excellence ce qu'il faut éliminer. [...] il fallait simplifier la phrase, que la phrase coule de source, et en ce sens, j'ai écrit pour les enfants mais l'enfant est un bon critère. [...] Il fallait éliminer la préciosité. » (Michel Tournier cité dans Beillaud 1998, p. 32).

Se dessine une attention aiguë portée au jeune lecteur qui n'était pas aussi présente dans les programmes précédents. Les prescripteurs dévoilent d'ailleurs la raison pour laquelle les listes offrent une sélection si riche et si variée que le professeur est libre de compléter : l'enseignant doit d'une part diversifier les textes qu'il donne à lire à ses élèves pour enrichir leur imaginaire et d'autre part il doit disposer d'un corpus de genres variés pour pouvoir

choisir les œuvres « en fonction des niveaux et des situations pédagogiques, des goûts et des intérêts de ses élèves ». La lecture de la littérature pour la jeunesse ne représente pas uniquement une première étape avant d'accéder à des textes littéraires plus complexes, elle a également pour mission d'apprendre aux élèves à « choisir des livres de façon autonome » (MEN 2005, p. 97). Les prescripteurs veulent inciter le collégien à lire hors de l'école. Si évoquer le goût de la lecture et le plaisir individuel de la lecture étaient déjà présents dans les programmes antérieurs, les textes officiels de 1996-1999 donnent à la conquête de l'autonomie un rôle primordial. Nous verrons quelles pratiques les enseignants proposent pour atteindre cet objectif, dans la Partie III.

Le premier objectif assigné à l'enseignement de la lecture est donc désormais de « développer le goût de la lecture » mais les documents ne donnent pas suffisamment de précisions pour clarifier cet objectif, ils mentionnent toutefois les caractéristiques qui font des œuvres de littérature pour la jeunesse un support de choix pour atteindre cette finalité : l'intentionnalité, l'accessibilité et la contemporanéité. De même, les enseignants québécois, choisissent également l'expression « accessible aux élèves » lorsqu'ils désignent les œuvres littéraires qu'ils choisissent dans le cadre d'une lecture intégrale, ces supports semblent se distinguer de la « vraie » littérature ; il pourrait s'agir de littérature pour la jeunesse étant donné que les enseignants reconnaissent qu'ils y ont recours au premier cycle du secondaire¹⁰¹. Déjà présent dans les Programmes antérieurs, pourquoi développer le goût de lire est-il devenu un enjeu majeur du collège ?

2.1.2. Une littérature pour les non-lecteurs

La finalité de donner le goût de lire est née d'une inquiétude véhiculée notamment par les médias concernant la « crise de la lecture ». C'est à partir des années 1960, au moment où l'unification du système éducatif commence à se mettre en place, qu'un nouveau discours sur la lecture naît. L'inquiétude nationale pour les non-lecteurs dont on déplore l'accroissement est une préoccupation nouvelle qui n'existait ni au XIX^e siècle ni dans la première moitié du XX^e siècle, périodes où les autorités morales et intellectuelles dénoncent surtout le danger des

¹⁰¹ Voir l'enquête menée par l'équipe d'Olivier Dezutter *La lecture d'œuvres complètes en classe de français. Enquête auprès des enseignants* dont certains résultats sont parus dans Dezutter et alii. 2005, Dezutter et alii 2007 et Dezutter, Morissette 2007.

mauvaises lectures et valorisent une lecture idéale. Plusieurs opinions alarmistes sur la non-lecture d'une grande partie de la population avancent que c'est à l'âge de l'adolescence, soit au moment où il devient collégien, que l'enfant perdrait le goût pour la lecture et que l'école ne le stimulerait guère pour enrayer cette tendance. Dès la fin des années 1970, le public ciblé sur lequel se concentrent les efforts des bibliothécaires est celui des adolescents. Bernadette Bricout, une universitaire lyonnaise, dresse un bilan alarmiste des lectures des adolescents dans un article « Les adolescents et la crise de la lecture » dans le *Bulletin d'informations de l'ABF*, n°103, 1979 :

« Les adolescents d'aujourd'hui ne lisent guère et peut-être ne savent plus lire. Les enquêtes et sondages, les observations des enseignants et des bibliothécaires, le désarroi des parents confrontés à des rejetons non lecteurs apportent sur ce point des témoignages convergents »¹⁰².

Elle suggère une solution de déscolariser la lecture pour faire mieux lire :

« Comment favoriser le passage de la bande dessinée à l'œuvre littéraire ? Comment développer chez les adolescents le goût des livres ? D'abord et de façon paradoxale peut-être en supprimant le "devoir de lecture" »¹⁰³.

Une dizaine d'années plus tard, en 1992, soit quatre ans avant la mise en vigueur des nouveaux programmes, Daniel Pennac envisage des solutions équivalentes. Dans son essai à succès, *Comme un roman*, qui a pour thème la lecture des adolescents il s'interroge sur les raisons pour lesquelles les adolescents n'aiment plus lire et comment leur redonner le goût de la lecture. L'écrivain témoigne de son expérience de professeur de français au collège et utilise la forme narrative sans chercher à tomber dans la théorie. Il raconte ainsi des scènes de classe et retrace les deux actes du parcours cahotant d'une grande majorité d'enfants-lecteurs qui, fervents amateurs de littérature dès leur plus jeune âge, perdent le plaisir de la lecture à l'adolescence. Le premier acte s'ouvre sur la découverte de la lecture à haute voix. N'ayant pas encore appris à déchiffrer les signes scripturaux, l'enfant se contente d'écouter le conteur qui lui lit des histoires : « ouvert [est] son appétit de lecteur » (Pennac 1992, p. 20). Le stade de l'apprentissage scolaire lui permet d'accéder au statut de lecteur : l'enfant est rassasié. Le second acte marque une rupture avec la phase précédente puisque le lecteur perd son appétit et son goût pour la lecture. L'une des raisons avancées par Daniel Pennac pour expliquer la crise du second acte est liée à la scolarisation de la littérature. Alors qu'au premier acte de l'enfance « tout se passait en pays de gratuité » (*Ibid.*, p. 34), le professeur de français exige de l'adolescent des « contreparties » (*Ibid.*) sous forme de travaux écrits qu'il évalue et

¹⁰² *Bulletin d'informations de l'ABF* n° 103 (1979), p. 79 cité dans Chartier, Hébrard 2000, p. 204.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 81 cité dans Chartier, Hébrard 2000, p. 205.

sanctionne par des notes. La lecture telle qu'on l'exerce dans le cadre de l'enseignement ne ressemble guère au divertissement gratuit que l'enfant avait coutume de pratiquer dans son enfance : « l'école ne peut être une école du plaisir, lequel suppose une bonne dose de gratuité » (*Ibid.*, p. 79). Si le phénomène décrit par Daniel Pennac est présenté comme un drame pour les enseignants, les bibliothécaires et les parents, c'est que la lecture est considérée comme une nécessité : « "Il faut lire" : c'est une pétition de principe pour des oreilles adolescentes » (*Ibid.*, p. 96).

Il existerait deux formes de lecture bien distinctes : la lecture gratuite, divertissement plaisant lié à un usage privé du texte seul qui ne se limite pas à une forme de pratique et la lecture « contraignante » qui fait intervenir d'autres savoirs et, au cours de laquelle l'individu perd sa liberté puisqu'un enseignant et éventuellement d'autres textes, le guident vers une seule interprétation de l'œuvre.

Daniel Pennac critique le commentaire, « fossoyeur du plaisir du texte », et rejette le « scalpel de l'analyse » (Pennac 1992, p. 96) tel qu'on peut notamment le pratiquer dans la lecture expliquée, présent dans les années 1970 avec le structuralisme qui transforme en exercice ce qui devrait rester un plaisir du texte, qui transforme en exercice ce qui devrait rester du domaine de la vie intérieure de chacun : « *Comme un roman* porte la trace d'une conception démocratique et "partageuse", non élitaire, [...] qui mettent en avant le plaisir et non la contrainte » (Rabaté 1995, p. 78).

Daniel Pennac veut préserver la vitalité du texte, son effet émotionnel, c'est pourquoi, il met en avant la lecture à voix haute. Il prône une « conception fusionnelle » de la littérature (Rabaté 1995, p. 81). L'écrivain propose quelques solutions pédagogiques pour redonner le goût de la lecture aux adolescents : ne pas exiger la lecture qui est un droit et non un devoir, ne pas forcer au métalangage sur le livre, qui doit venir d'une demande de l'élève, lire à voix haute, pour rétablir la sensualité du texte et rappeler que la lecture est d'abord un partage. Étant donné que la littérature pour la jeunesse apparaît dans les textes officiels comme un support capable d'éveiller le goût et le plaisir de lire, quelles sont les modalités de lecture mises en œuvre ? Les exercices traditionnels peuvent-ils réussir à atteindre cet objectif ?

Comme un roman fut un événement éditorial, quatre cent mille exemplaires ont été vendus avant la fin de l'année 1992. Comme le souligne Étienne Rabaté dans *Le Français aujourd'hui*,

« si un sujet *a priori* limité, qui ne semble concerner que les spécialistes de l'enseignement, a fini par toucher un public plus large, c'est que de façon similaire le discours qui est tenu traduit un air du temps,

vient donner voix à une aspiration collective, rencontrer des valeurs partagées mais en partie implicites. » (Rabaté 1995, p. 76)

Face aux idées qui circulent sur la non-lecture d'une grande partie de la population française et la responsabilité de l'école, le sociologue François de Singly affirme que l'école peut dégoûter de la lecture aussi bien qu'elle peut inciter l'enfant à lire. S'appuyant sur l'enquête qu'il a menée sur les jeunes et la lecture pour le Ministère de l'Éducation nationale et de la culture en 1989, il remarque que l'école ne peut être la seule responsable du déficit de lecture. Si l'enfant ne vit pas dans un milieu social et familial où le livre est valorisé et où il est stimulé à en lire, il peut perdre le plaisir de lire. Il nuance également les propos alarmistes sur la non-lecture des lycéens et des jeunes adultes :

« Ce qui a changé entre 1973 et 1989 pour cette classe d'âge, c'est l'affaiblissement de l'intensité de la lecture de livres plus que le passage de la lecture à la non-lecture. La proportion de grands lecteurs (ceux qui lisent au moins deux livres par mois) a décliné de 16 points chez les lycéens, 12 points chez les jeunes de vingt-vingt-quatre ans et 5 points dans l'ensemble de la population. »¹⁰⁴.

Dans son enquête *Lire à douze ans*¹⁰⁵, François de Singly constate que passer beaucoup de temps à lire des livres est de moins en moins attractif pour les adolescents, y compris chez les bons élèves ou les enfants originaires de familles de cadres. Parmi les fils et les filles de cadres supérieurs, un tiers lisent moins d'une demi-heure le dimanche, les trois-quarts ne connaissent pas l'auteur des *Contes du chat perché* ou de *Poil de carotte* et neuf-dixièmes ne placent pas la lecture en tête de leurs loisirs préférés. Or, l'influence directe du collège apparaît nettement dans l'enquête de François de Singly. 30 % des derniers livres lus l'ont été sur les conseils d'un professeur, proportion deux fois supérieure au poids des conseils des parents et de façon plus accentuée chez les « petits lecteurs » que chez les « grands lecteurs », montrant que quand les parents fréquentent peu les livres, ce sont les enseignants qui prennent le relais : 14 % des collégiens dont les parents lisent beaucoup et 31% des collégiens dont les parents lisent peu ont acheté ou emprunté le dernier livre sur les conseils d'un enseignant. François de Singly parle de « l'efficacité incontestable » de l'école chez les jeunes qui n'ont pas acquis le goût de lire, tant que dure la pression. Quand la lecture de livres est devenue une activité courante et spontanée, la relation entre cette pratique et l'institution scolaire est plus circulaire. Les jeunes qui apprécient la lecture-loisir sont aussi ceux à qui plaisent le mieux les enseignements de français et ceux qui réussissent davantage

¹⁰⁴ SINGLY François de, *Les jeunes et la lecture. Rapport pour le Ministre d'État*. Version provisoire et confidentielle du rapport final, 10 décembre 1982.

¹⁰⁵ SINGLY François de (1989), *Lire à douze ans*, Paris : Nathan.

dans cette discipline. Inclure dans ses lectures des ouvrages qui semblent ne pas compter pour son travail ne nuit pas à la réussite scolaire. Au contraire, à trop se limiter aux lectures officielles, on prend le risque de rester dans la moyenne : le pourcentage des bons élèves est plus fort chez les lecteurs à dominante « loisir » ou à structure équilibrée que chez les lecteurs à dominante « travail. »

Face au constat que les adolescents lisent peu hors de l'école, et que l'école peut avoir une influence directe sur la lecture, les prescripteurs donnent donc aux enseignants la mission de leur donner le goût de lire ou de les réconcilier avec le plaisir de lire, la « joie de lire » comme dirait Pennac. La littérature pour la jeunesse représenterait un support de choix pour réaliser cette mission. Jean-Claude Barrère et Martine Martinel confirment que les œuvres pour la jeunesse conviennent particulièrement aux non-lecteurs tout en contribuant à la formation du citoyen, objectif général du collège :

« Par son accessibilité, la littérature de jeunesse permet la construction de l'identité du sujet-lecteur notamment pour les enfants en difficulté [...], [elle va] favoriser chez le jeune lecteur la relation à lui-même et à autrui, la prise en compte des problématiques sociales et existentielles, le développement de l'esprit critique. » (Barrère, Martinel 2000, p. 305-307).

Qu'en est-il pour les collégiens des années 1990 ? L'idée selon laquelle la lecture des élèves chuterait entre la période du Collège et celle du lycée, inquiétude reprise par le Conseil National des Programmes qui évoque la concurrence des médias (CNP 2002, p. 82) est-elle justifiée et le goût pour la lecture disparaît-il à l'adolescence ? Si les adolescents lisent, sur quoi porte leur choix ? Sur la question de la lecture des adolescents, quelles sont les données objectives dont nous disposons ? Plusieurs enquêtes ont été menées dans les années 1990 sur la lecture des collégiens dont nous allons présenter certains résultats, notamment sur ceux qui dévoilent la représentation qu'ils ont de la littérature pour la jeunesse et la place qu'ils lui accordent.

2.2. Diverses enquêtes sur la lecture, la littérature pour la jeunesse et les adolescents

Nées de l'inquiétude engendrée par des discours sur la crise de la lecture, plusieurs enquêtes sur les pratiques de lecture des adolescents ont été lancées dans les années 1990, à quels résultats ont-elles abouti ? Après avoir mis en évidence les résultats des enquêtes

françaises, nous les confronterons à ceux d'enquêtes menées au Québec, notre objectif étant de savoir si les adolescents des deux pays lisent des œuvres de littérature pour la jeunesse hors de l'école. L'institution scolaire a-t-elle choisi de valoriser et de légitimer un secteur éditorial qui, bien que remplissant les rayons des librairies et les étagères des bibliothèques publiques, serait en réalité délaissé par le public auquel il est destiné ? En scolarisant le livre pour la jeunesse, on offrirait à celui-ci une pérennité car, en dehors de l'école, son existence est limitée n'étant pas nécessairement réédité une fois épuisé et il échappe ainsi à la conservation de la mémoire. Le choix des « genres » attribués à chaque niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire français et québécois correspond-il aux préférences des adolescents, ce qui tenterait à prouver que les prescripteurs cherchent à s'adapter aux goûts des élèves ? Nous nous contenterons de rapporter les résultats pertinents pour notre recherche, ceux qui dévoilent les représentations des adolescents en matière de littérature et concernant leurs pratiques de lectures privées et de lectures scolaires ? Qu'entendons-nous par « lectures privées » ou « lectures personnelles » ? Nous nous référons à la définition de Karl Canvat :

« Au premier chef, il s'agit d'une expression forgée par l'institution scolaire pour désigner une réalité en fait mouvante et hétérogène, les "lectures non scolaires", c'est-à-dire les lectures effectuées en dehors du cadre scolaire, les lectures non prescrites par les programmes et les institutions officielles » (Canvat 1999, p. 16).

Les lectures privées ou personnelles se distinguent nettement des « lectures scolaires » qui correspondent à toute lecture prescrite par l'enseignant que celle-ci corresponde à un exercice canonique ou à un exercice plus libre mais qui reste lié au cadre scolaire.

2.2.1. L'enquête de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez

Les résultats de l'enquête menée par Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, loin de rester confidentiels, ont été rassemblés dans un livre publié au Seuil, en 1999, et dont le titre retentit comme une réponse qui nuancerait les discours pessimistes sur la non-lecture des jeunes : *Et pourtant ils lisent...* L'équipe de Christian Baudelot s'interroge sur la relation entre le discours sur la crise de la lecture et la réalité : s'agit-il d'une crise de la lecture avec un grand L ou la crise du modèle humaniste de la lecture ? Peut-on parler de la mort de la lecture ou de mutation ? En réalité, la question de la fin ou de la mort se révèle fort peu ajustée aux réalités que l'enquête a progressivement mises à jour.

Christian Baudelot et ses collègues ont réalisé pendant quatre années une enquête auprès de 1200 élèves pour suivre quelles étaient leurs lectures, quelles étaient leurs raisons et leurs façons de lire : les différentes variations des degrés d'investissement dans la lecture, les livres, la fréquence des pratiques, la distribution sociale des objets lus et des rapports à ces objets ainsi que les façons dont les élèves s'approprient les textes qu'ils lisent, pour quelles raisons et quels usages.

La désaffection marquée des lycéens pour la lecture présente deux aspects : ils sont d'abord de moins en moins à lire et ceux qui continuent lisent de moins en moins. En quatre années, la part des non-lecteurs passe de 20 à 30 % : « Plus les élèves vont à l'école et moins ils lisent de livres à titre personnel » (Baudelot, Cartier, Detrez 1999, p. 80).

Dans un premier temps, nous exposerons les choix des adolescents en matière de lecture puis nous dévoilerons les raisons pour lesquelles ils lisent. Nous avons cherché des renseignements sur les critères de sélection des adolescents qui déterminent le choix d'un livre plutôt qu'un autre. Les jeunes sont-ils sensibles aux qualités pour lesquelles la littérature pour la jeunesse a été choisie par les prescripteurs de l'Éducation Nationale : la contemporanéité, la brièveté, le héros-enfant ?

Les enquêteurs ont dressé l'inventaire des titres et des auteurs que déclarent avoir lu les élèves parvenus au terme de leurs années de collège. Les collégiens aiment bien lire des histoires, fictives ou non : « l'heure des lectures d'idées ou des rêveries poétiques n'a pas encore sonné » (Baudelot, Cartier, Detrez 1999, p. 91).

Quels sont les auteurs et les genres d'œuvres qu'ils privilégient ? Citent-ils essentiellement les titres scolaires ou leur goût les conduisent-ils à lire d'autres textes ?

En 1989, dans le cadre de son enquête sur la lecture des jeunes de douze ans, François de Singly remarque qu'à cet âge, la lecture est perçue comme devant être un plaisir. Les orientations de lecture portent ainsi les collégiens vers une littérature de divertissement : policiers et science-fiction chez les garçons et romans chez les filles. L'équipe de Christian Baudelot aboutit-elle aux mêmes conclusions que François de Singly ?

Sans être réfractaires aux classiques de la littérature française qu'ils citent (Zola, Maupassant, Balzac, Molière notamment), le choix des adolescents est varié : des romans policiers (Christie, Doyle), des romans d'aventure (Verne, London). Les romans dont les thèmes sont l'adolescence et l'enfance sont fréquents. On relève notamment les « Souvenirs d'enfance » de Pagnol mais aussi des témoignages, journaux intimes, des romans où le héros-adolescent est confronté au racisme, à la xénophobie ou à l'apprentissage de la différence : *Le Journal* d'Anne Frank, *L'Ami retrouvé* d'Uhlmann et *Un sac de billes* de Joffo. Dix ans

auparavant, en 1989, Christie, Zola, Steinbeck, Bazin, Clavel, Barjavel, Tolkien, Joffo, Maupassant, Frank figuraient déjà en tête de la liste des auteurs les plus lus par les collégiens. Les titres sont éclectiques mais ne sont pas sans relation avec ceux qui sont au programme du collège. Une très grande partie des titres mentionnés sont en effet des textes imposés par les enseignants. Peu de livres pour la jeunesse sont cependant cités.

Quels sont les genres privilégiés par les adolescents ? Les enquêteurs distinguent les « Romans classiques », les « Collections jeunesse » et les « Romans ». Les « Romans classiques », notamment ceux écrits au XIX^e siècle, arrivent en première position, suivis des « collections jeunesse », plus précisément les séries des « Bibliothèque rose » (*Le Club des cinq*, *Fantômette*) et « Bibliothèque verte » (*Alice*, *Les six compagnons*) sont mentionnés ainsi que les œuvres de la Comtesse de Ségur. Les grands écrivains classiques sont associés à la culture scolaire et sont essentiellement cités par les meilleurs élèves. Les enquêteurs établissent une ligne de partage des goûts entre les filles et les garçons : les filles préféreraient les romans sentimentaux d'analyse psychologique alors que les garçons sont les seuls à citer les grands titres de la science-fiction et apprécient particulièrement les récits d'aventure et les romans policiers : on retrouve les mêmes tendances que celles dégagées par François de Singly en 1989. Les enquêteurs semblent partager l'avis des prescripteurs scolaires en confirmant que les adolescents sont d'abord préoccupés de se connaître, de se comprendre et de se situer dans le monde qui les entoure. Or, la grande littérature qui fait peu de place à l'enfance et à l'enfant est considérée comme une littérature d'adultes pour adultes auxquels les adolescents ne se sentent guère préparés lorsqu'ils l'abordent en classe ; ils lui préfèrent des livres pour la jeunesse, les enquêteurs soulignent le succès de la littérature pour la jeunesse, anglo-saxonne. Ils remarquent une relative indistinction des frontières qui explique la manière dont les collégiens vivent la lecture. Les jeunes lecteurs ne perçoivent pas la fréquentation d'œuvres policières ou de science-fiction comme un divorce avec la culture scolaire. L'un des phénomènes les plus significatifs est l'absence de conscience de la hiérarchie culturelle des lectures et des auteurs, selon les enquêteurs.

Pour les collégiens, le livre n'a rien d'un objet sacré qui serait à part mais un objet qu'on évalue par sa taille ou son poids. Ainsi la longueur du texte est souvent le premier critère mentionné dans le jugement de goût porté sur un classique : « il est bien » s'il n'est pas trop long.

En privilégiant les œuvres narratives et des romans brefs mettant en scène des personnages enfants ou adolescents qui « leur parlent d'eux-mêmes » il semblerait que les

prescripteurs se soient donc conformés au goût des adolescents en matière de lecture. Ainsi, les œuvres de littérature pour la jeunesse sont susceptibles d'éveiller le plaisir de lire.

Que cherchent les collégiens dans les livres qu'ils fréquentent ? Pour quelles raisons lisent-ils ? Les enquêteurs distinguent les « lectures qui se capitalisent » ou « lectures de formation ou de culture » des lectures de consommation :

« les premières visent à constituer un capital culturel et conduisent à identifier clairement des "œuvres", les secondes s'effacent au fur et à mesure qu'elles accomplissent et conduisent à utiliser le "livre" comme un simple support. » (Baudelot, Cartier, Detrez 1999, p. 139).

Or, le modèle qui prime chez les collégiens est celui de la consommation individuelle qui régit les pratiques et les représentations qu'ils s'en font.

Les collégiens lisent pour se divertir et se faire plaisir ou se documenter et non pas en priorité pour les livres eux-mêmes ou pour la culture ; ainsi le besoin de se former et de se cultiver n'est évoqué que par une petite partie des collégiens.

Le besoin de se divertir constitue une raison essentielle de lire. Il oscille entre lire pour ne pas s'ennuyer ou lire pour se distraire avec l'assurance d'en retirer un réel plaisir. Cette lecture de consommation n'est ni vaine ni passive. Elle diffère d'une lecture « productive » qui prend

« la forme de la contemplation esthétique ou de l'interprétation savante, qui est tournée vers l'avenir et vise à fabriquer ses propres marques d'existence et de valeur. Elle appelle donc mémorisation et verbalisation.» (Baudelot, Cartier, Detrez 1999, p. 140).

Ces lectures de consommation constituent un fondement essentiel du mode d'appropriation de la lecture à l'âge des collégiens.

Pour les collégiens, lire consiste avant tout à « s'abandonner aux séductions de l'histoire, se laisser "captiver" », notamment en lisant des romans fantastiques et policiers : tout comme les séries de l'enfance, ces romans alimentent un plaisir de la répétition. De manière plus générale, les collégiens « pratiquent une lecture tendue vers la fin, alimentée par la tension de la curiosité et par l'envie de savoir. » (*Ibid.*, p. 141). Les collégiens aiment être captivés, pour cela l'histoire doit être bien construite, c'est-à-dire organisée autour d'une fin attrayante mais aussi « facile à suivre » et « pas trop longue à lire ». Les descriptions ne sont pas appréciées, à ce titre *Le Lion* de Kessel n'a pas bonne réputation :

« Soumise à la nécessité de divertir, la lecture ne peut s'accompagner ni d'efforts ni de patience. Rares sont les collégiens à accepter d'interrompre leurs lectures pour aller chercher dans le dictionnaire le sens d'un mot sur lequel ils butent. » (*Ibid.*, p. 142)

Lié à l'adhésion à l'histoire, le ressort de l'identification est au service du plaisir : adhérer à l'histoire c'est éprouver ce que le personnage éprouve. L'identification représente également la deuxième grande raison de lire au collège, « l'usage éthico-pratique du livre » qui répond à un besoin d'apprentissage personnel : « Il s'agit de se documenter et plus précisément de se documenter sur soi. » (Baudelot, Cartier, Detrez 1999, p. 145). La lecture fonctionne alors sur le mécanisme de l'identification, le contenu humain étant mis au premier plan, le lecteur est porté par des représentations liées à son expérience personnelle. Ce qui motive cet usage du livre est de former sa personnalité ou de donner une toile de fond à ses désirs, de construire son identité à partir des normes et des modèles de comportements, des schèmes de perception ou d'action.

L'identification est considérée par les lecteurs cultivés comme un mécanisme simple, uniforme et naïf, au fondement de lectures « passives ». Elle apparaît en réalité comme un mécanisme actif et complexe. Les lectures peuvent prolonger des expériences ou des questionnements personnels.

Une autre enquête menée également dans la seconde moitié des années 1990 apporte des renseignements supplémentaires sur les représentations que les collégiens ont de la lecture scolaire.

2.2.2. L'enquête d'Annie Rouxel

Réalisée entre décembre 1997 et février 1998, auprès de 275 collégiens de l'académie de Rennes, élèves de Troisième, l'enquête dirigée par Annie Rouxel¹⁰⁶ porte à la fois sur le corpus propre à chacune des lectures, scolaires ou privées, ainsi que sur l'ensemble des comportements liés à l'acte de lire. Les enquêteurs distinguent dans leur question la lecture privée de la lecture scolaire et demandent ainsi aux collégiens de citer d'une part les dix titres représentatifs de la lecture privée et dix de la lecture scolaire. Des questions destinées à mieux cerner les attentes et pratiques des collégiens ferment le questionnaire. Une autre question

¹⁰⁶ ROUXEL Annie (1999), « Lecture scolaire, lecture privée, frontières mentales, frontières réelles ? » dans Patrick DEMOUGIN Patrick, Jean-François MASSOL (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Actes de la journée d'étude de Nîmes (11 mars 1998), Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, p. 103-113.

nous intéresse : « Qu'attendez-vous de ces lectures ? » et « La lecture scolaire a-t-elle des incidences sur vos lectures privées (choix de livres, manières de lire) » ?

Parmi les genres privilégiés sont d'abord mentionnés des romans issus de collection jeunesse, puis des romans destinés à un public indifférencié et enfin des romans policiers et des scénarisations ou des romans portés à l'écran.

Les auteurs cités pour les lectures privées sont les mêmes que ceux évoqués dans l'enquête de Christian Baudelot. On retrouve en tête les auteurs de policier, fantastique et des récits mettant en scène des enfants : Agatha Christie est l'auteur le plus cité, suivi de Stephen King, Mary Higgins Clark, Pagnol et ses « Souvenirs d'enfance », *Un Sac de billes* de Joffo mais aussi *Robinson Crusoe* de Defoë et *Poils de Carotte* de Renard. La présence des œuvres de Pagnol, Renard et Defoë, titres cités dans les listes de 1985, tendrait à faire penser qu'il s'agit de lectures qui ont été réclamées ou simplement recommandées par des enseignants. Pourtant, Annie Rouxel remarque que les lectures scolaires diffèrent des lectures privées. Peu de titres sont communs dans les deux cas. On retrouve notamment *Un Sac de billes* de Joffo. Sont essentiellement cités des Classiques, mais également des œuvres de littérature pour la jeunesse pour lesquelles Annie Rouxel souligne que « ce sont souvent les mêmes qui sont retenues, comme s'il s'opérait dans ce domaine un phénomène de classicisation » (Rouxel 1999, p. 106) : *Le Faucon déniché* de Noguès, *Les Contes du chat perché* de Marcel Aymé et *L'Affaire Caius*, *L'Ami retrouvé*, *Le Passeur*.

Qu'est-ce qui motivent les lecteurs ? Comme dans l'enquête de l'équipe de Christian Baudelot, l'identification au personnage est un critère important pour les collégiens ainsi que l'histoire qui doit être captivante et allier suspense, surprise, mystère, action, rebondissements. L'enjeu de la découverte de soi motive le plus souvent l'activité de lecture :

« les attentes exprimées par les collégiens sont davantage d'ordre affectif que d'ordre cognitif. [...] c'est avant tout la recherche de plaisir et d'émotions fortes qui commande l'activité de lecture » (Rouxel 1999, p. 107).

Quelles sont les représentations que les adolescents ont de la lecture scolaire ? La lecture privée est ressentie comme complètement indépendante de la lecture scolaire qui est présentée comme ennuyeuse et contraignante. 10 % environ des élèves interrogés affirment d'ailleurs que la lecture scolaire les détourne de la lecture privée car il est difficile de lire deux livres en même temps.

Étant en Troisième en 1997-1998, les élèves interrogés n'ont pu recevoir un enseignement au collège qui prenait en compte les nouveaux programmes. Nous avons

souhaité compléter les deux enquêtes des années 1990 par une enquête plus récente qui interroge les adolescents devenus collégiens au moment où les nouveaux programmes étaient déjà en vigueur : la littérature pour la jeunesse est-elle davantage citée par les élèves lorsqu'ils évoquent les titres lus dans le cadre scolaire ? De nouveaux titres apparaissent-ils ?

2.2.3. L'enquête de Sylviane Ahr

Dans le cadre de sa thèse de Doctorat sur l'enseignement de la littérature au collège¹⁰⁷, Sylviane Ahr a réalisé une enquête en mars 2004 auprès de 539 collégiens d'un même établissement de l'Académie de Versailles ; la population de ce collège est conforme au public collégien moyen. Les réponses révèlent les représentations que partagent les adolescents âgés de onze à dix-sept ans sur les représentations de la littérature et de son enseignement.

Sylviane Ahr a relevé les titres qui apparaissaient dans les cahiers de textes, ils sont parfois recommandés pour une lecture individuelle à réaliser chez soi ou utilisés dans le cadre d'une étude suivie et collective, dirigée par l'enseignant (Ahr 2005, p. 121-124). Nous nous sommes demandée si la place occupée par la littérature pour la jeunesse avait évolué depuis septembre 1990-décembre 1992, date à laquelle Danièle Manesse et Isabelle Grellet avaient mené leur enquête. Les deux chercheuses de l'INRP avaient déjà évoqué en 1994 les divergences entre les propositions des professeurs qui tiennent aux Classiques et les élèves qui souhaitaient étudier des textes « plus proches d'eux » (Manesse, Grellet, 1994, p. 14). Alors que 25 % des œuvres appréciées par les élèves pendant leurs années de collège étaient issues de la littérature pour la jeunesse, seules 10 % étaient étudiées choisies dans le cadre d'une étude d'œuvre intégrale. Dix années se sont écoulées depuis cette enquête et les programmes de français du collège se sont profondément modifiés, à partir de 1995. Qu'en est-il en 2004 ?

Sur 150 œuvres environ, une vingtaine seulement est issue de classiques de la grande littérature : Zola, Balzac et d'autres. Nous retrouvons des classiques pour la jeunesse déjà cités dans les listes antérieures à 1996, par ordre décroissant de citations : *L'Ile au trésor* de Stevenson, *Le petit Prince* de Saint-Exupéry, *La Gloire de mon père* de Pagnol, *Robinson Crusoé* de Defoë, *Vendredi ou la vie sauvage* de Tournier, *Le Lion* de Kessel, *Les Contes du*

¹⁰⁷ AHR Sylviane (2005), *L'enseignement de la littérature au collège : histoire, enjeux*, sous la direction d'Emmanuel Fraisse. Université de Cergy-Pontoise. Thèse de Doctorat de Littérature Française.

chat perché d'Aymé, les *Fables* de La Fontaine, les *Contes* de Perrault, *Voyage au centre de la terre* de Verne et *Mon bel oranger* de Vasconcelos. À côté de ces anciens titres, on relève une centaine de titres issus des listes d'œuvres de littérature pour la jeunesse ; nous reviendrons plus précisément sur certains d'entre eux dans notre partie III, nous nous contenterons cependant de remarquer que des auteurs sont cités plusieurs fois et toujours pour des œuvres destinées à la jeunesse : Weulersse (5 œuvres dont 3 sont comprises dans les seize œuvres les plus citées), Daniel Pennac (3) dont une série qui compte quatre volumes), Arrou-Vignod (3), Brisou-Pellen (3), Dahl (3), Morgenstern (3), Murail (2). Nous remarquons également que les romans policiers continuent à être appréciés : les classiques anglo-saxons du genre déjà cités par Baudelot et *alii* puis Rouxel (Christie et Doyle) mais aussi des auteurs plus contemporains dont certains publient pour la jeunesse : Boileau-Narcejac, Mirande, Arrou-Vignod, Horowitz.

Les trois scores, œuvres patrimoniales comprises, les plus élevés ont été obtenus par *L'Odyssée* (91), les romans de la série *Harry Potter* (83) et par ceux de Chrétien de Troyes qui mettent en scène Lancelot, Yvain ou Perceval.

Concernant le corpus littéraire imposé par l'enseignant de français, dès la Cinquième, les collégiens revendiquent le droit de choisir les œuvres à lire ou bien ils demandent un élargissement du corpus qui ne doit pas se limiter aux œuvres du Panthéon scolaire mais comprendre les genres littéraires déjà mentionnés dans l'enquête de Baudelot et *alii* : romans fantastiques, policiers et des œuvres plus contemporaines qui abordent des sujets plus actuels (Ahr 2005, p. 117). Sylviane Ahr souligne que :

« l'objet de la critique est ce qui est donné à lire et non comment on lit. La littérature apparaît comme un bien à consommer. [...] Les finalités de son enseignement ne sont nullement contestées, mais elles ne sont plus, comme par le passé, d'ordre éthique. Aucun élève ne lui attribue une fonction éducative au sens moral. Lire des œuvres littéraires permet de s'instruire, de "découvrir le monde" » (Ahr 2005, p. 117-119).

La littérature n'est pas non plus considérée dans sa valeur esthétique ou artistique.

Sylviane Ahr remarque une évolution de la Sixième à la Troisième : plus les élèves sont soumis à la lecture scolaire, plus l'enseignement littéraire revêt une dimension utilitaire qui efface progressivement toute notion de plaisir : « aucun élève n'associe la littérature à ce qui autrefois la définissait partiellement, le Beau » (Ahr 2005, p. 119). Qu'en est-il pour le Québec ? Les adolescents partagent-ils les mêmes goûts en matière de lecture que les Français ?

2.2.4. L'enquête de Monique Lebrun¹⁰⁸

Avant d'aborder l'enquête que Monique Lebrun a menée en 2003, nous mentionnerons quelques résultats d'enquêtes sur la lecture des adolescents lancées dans les années 1990. Une enquête du ministère de l'Éducation du Québec, *La lecture chez les jeunes du secondaire : des policiers aux classiques*¹⁰⁹ a apporté un éclairage sur plusieurs aspects de la pratique de la lecture au secondaire. Les résultats de l'enquête menée auprès de 5000 élèves du secondaire confirment que plus des trois quarts des élèves lisent avec plaisir et que la proportion des élèves qui, dans les quatre mois qui ont précédé l'enquête, ont lu plus de cinq livres pour leur plaisir diminue constamment entre la 1^{re} et la 5^e secondaire mais que les adolescents lisent davantage que les adultes. Les enquêteurs soulignent la grande variété des titres que les jeunes citent. Parmi les 5000 ouvrages différents qui sont donnés par les adolescents comme lectures obligatoires ou lectures pour le plaisir, quelques-uns seulement ont été mentionnés plus de 100 fois ; la grande majorité n'a été citée qu'à une seule reprise. Les enquêteurs déduisent de cette abondance, 25 000 mentions au total, que les références des jeunes au monde littéraire sont fort variables. Dans l'introduction de sa bibliographie sélective destinée aux enseignants de français (1995), Michelle Provost s'attache à ces résultats et ajoute que les éditeurs québécois pour la jeunesse constatent depuis une dizaine d'années des hausses remarquables de leurs ventes de livres pour adolescents tant en librairie, qu'auprès des écoles, les enseignants et les responsables des bibliothèques constatent régulièrement une augmentation de la fréquentation des livres, suite à des projets de motivation à la lecture. Michelle Provost confirme le goût des adolescents pour la lecture en mentionnant leur participation à sa propre sélection :

« Dans le cadre de la présente sélection, de nombreux élèves recrutés sur une base volontaire, par leurs enseignants, ont rempli un nombre impressionnant de fiches de lecture nous donnant leur avis sur les choix de livres » (Provost 1995, p. 7).

Monique Lebrun mène une enquête en 2003, avant la rénovation des Programmes. Le questionnaire sur les profils de lecteur au secondaire a été transmis à 1737 élèves de la Première à la Quatrième du secondaire du Grand Montréal et de la Mauricie.

¹⁰⁸ LEBRUN Monique (dir.) (2004), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Sainte-Foy (Québec) : Éditions Multimondes, 313 p.

¹⁰⁹ Réf. Ministère de l'Éducation. Direction de la recherche, Juin 1994. 94-95-0103.

Parmi le vaste ensemble des genres littéraires proposés au secondaire, le roman d'aventure suscite un intérêt marqué chez les adolescents, avec 79 %, il devance en effet le roman policier (61%) et le merveilleux héroïque (51%), ex aequo avec la science fiction. Les concepteurs des Programmes prennent donc en compte les intérêts des adolescents en choisissant d'introduire ces genres.

Le temps consacré à ce que les enquêtrices appellent « la lecture de loisir », qui est « faite librement » contrairement à la lecture scolaire, est très limité : 69 % des jeunes répondent qu'ils passent deux heures par semaine à lire. Les adolescents fréquentent peu les librairies et pour les deux tiers la lecture n'est pas une passion, les filles sont cependant plus nombreuses à lire sans s'ennuyer et à suggérer leurs lectures à des amis.

Pourquoi les jeunes lisent-ils ? Les jeunes lisent d'abord pour rêver, se désennuyer, s'informer et se cultiver, une faible minorité lit pour mieux se connaître et connaître les autres ou pour trouver des modèles de vie, tout comme les jeunes Français. Concernant les personnages, ils ne semblent pas sensibles au fait de lire les aventures d'un adolescent. Par contre, ils préfèrent les personnages romantiques, originaux, courageux et drôles.

Les thèmes qu'ils apprécient sont les sujets complètement différents de la vie quotidienne, la description d'un monde de rêve et les sentiments vécus qui les touchent et les font pleurer. Ceci explique peut-être pourquoi les genres introduits dans les programmes sont des genres qui s'écartent de la réalité : science-fiction, merveilleux, contes et romans d'aventure ; les prescripteurs seraient particulièrement attentifs au goût des adolescents en matière de lecture.

Les jeunes, interrogés sur les lectures scolaires, les textes, livres et manuels dominant alors que les journaux et les revues sont quasi absents des salles de classe, attestant du retour en force du littéraire. 80% des élèves affirment avoir déjà eu à lire des livres pour la classe de français. Les procédures pour le choix de ces ouvrages varient : choix de l'enseignant pour tous les élèves de la classe, choix des élèves dans une liste imposée par l'enseignant ou choix libre (30 % environ pour chaque).

L'enquête de Monique Lebrun montre que les jeunes ont des goûts très arrêtés sur les livres, que la lecture réalisée hors de l'école serait plutôt une lecture de consommation qui ne suppose pas la contemplation esthétique, pratiquée en classe. Leur lecture est avant tout alimentée par la curiosité de connaître et le désir de rêver.

Le portrait du lecteur-adolescent est proche des deux côtés de l'Atlantique. Ainsi, les différentes enquêtes se rejoignent sur un certain nombre de constations. La littérature est

perçue comme un bien à consommer que l'on apprécie particulièrement s'il divertit et éventuellement s'il est utile et informe. Les enquêtes montrent aussi que les adolescents lisent même si c'est souvent par « obligation » (Ahr 2005, p. 120).

Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez distinguent quatre traits qui caractérisent le mode d'appropriation des collégiens. Tout d'abord un livre se lit « pour lui-même », dans l'oubli des conditions de sa production ; ensuite le jeune lecteur s'implique dans la lecture, corps et âme, avec tout ce qu'il est (sa sensibilité, ses sens, son expérience liée à son sexe, son âge et son origine sociale) : il participe activement à l'histoire au point de s'identifier au héros. Le troisième point est que l'acte de lecture est intéressé : référé directement à un contexte pratique ou au réel. Le livre vaut avant tout pour son contenu. Enfin, les pratiques pédagogiques du collège encouragent ce mode de lecture ordinaire et prennent appui sur lui pour faire accéder les élèves à un stade de lecture plus savant et plus littéraire.

Le critère du personnage ne semble pas primordial pour les adolescents. Étant donné que les sous-genres romanesques qu'apprécient les adolescents correspondent à ceux des Programmes, on peut se demander si l'école a une influence dans cet engouement. Les élèves lisent-ils des romans d'aventure et policiers spontanément, indépendamment de l'école, ou les ont-ils découverts grâce à elle, autrement dit l'école réussit-elle à susciter le goût de lire ? Nicole Schneegans confirme que la finalité des listes était de présenter des titres susceptibles de plaire aux collégiens :

« L'esprit est celui d'une sélection issue d'un partenariat établi entre bibliothèques et Éducation nationale afin de promouvoir des œuvres dont on pense qu'elles peuvent alimenter le goût de lire chez les jeunes et contribuer à leur culture, tout en tenant compte de leur sensibilité et des compétences propres à un âge donné. » (Schneegans 1997 : 62)

L'introduction de la littérature pour la jeunesse est donc née d'une volonté d'apporter un support qui se distinguerait du texte littéraire classique. Comme le rappelle Alain Viala, pour les adolescents, « Le texte littéraire, c'est un texte "de classe" [...] et par extension, tout livre est chose "de classe" » : « Sans trop jouer avec le hasard des mots, ce sont les classes les moins loties en capital social et culturel qui rejettent ces objets et ces habitus. » (Viala 1998, p. 333). Demandons-nous à présent quelle littérature pour la jeunesse a été introduite dans les sélections des deux pays.

3. PREMIÈRE APPROCHE DU CORPUS SCOLAIRE POUR LA JEUNESSE

Dans son article sur la place de la littérature pour la jeunesse au collège de 1995, Bernard Friot, qui n'a pu à l'époque que se référer aux Projets des Programmes de 1996, affirme que

« la scolarisation de la littérature de jeunesse prend donc la forme de la légitimation de quelques titres, censés être représentatifs de l'ensemble du champ qui est, nous l'avons dit, extrêmement hétérogène. Reste à attendre cette liste pour pouvoir analyser selon quels principes elle a été constituée. » (Friot 1995, p. 11).

Quelle place est finalement accordée au corpus pour la jeunesse dans la version finale des textes officiels de 1996 ? Effectivement, comme l'avait prudemment envisagé Bernard Friot qui n'avait pas encore consulté les Accompagnements des Programmes, il fallait « attendre » la liste pour que l'on puisse mesurer un changement par rapport aux Programmes précédents. Pour la première fois, les prescripteurs constituent des listes spécifiques d' « œuvres de littérature pour la jeunesse » et y accueillent non plus « quelques titres » mais deux cents références en moyenne pour chaque cycle. Dans les Programmes comme dans les Accompagnements, ils insistent sur le fait qu'il s'agit de listes non limitatives, données à titre indicatif, comme le prouve leur emplacement au sein des textes officiels. En effet, les sélections se trouvent non pas, comme les précédentes, au cœur des Programmes, supports prescriptifs et synthétiques centrés sur les points principaux qui doivent être abordés par les enseignants en évitant les commentaires et les explications, mais sont mises en annexe au sein des Accompagnements. Elles constituent une « aide », « une incitation » que chaque enseignant est libre de compléter en y ajoutant d'autres titres. De même, la sélection de Michelle Provost¹¹⁰ destinée à l'enseignement secondaire, bien que rattachée aux Programmes québécois de 1995, n'apparaît pas dans les textes officiels du Ministère de l'Éducation du Québec.

Avant de nous pencher sur les titres, nous nous intéresserons à la structure et à l'origine des listes : comment celles-ci furent constituées, selon quels paramètres ? Dans ce chapitre, nous proposerons une première approche des corpus français et québécois destinés à la jeunesse et rattachés aux programmes de la fin des années 1990. Il s'agira notamment de

¹¹⁰ PROVOST Michelle (1995), *De la lecture... à la culture. Sélection commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire*, Montréal, Québec : Services documentaires multimedia inc.

s'attacher à la structure des listes et également de situer le corpus recommandé en France par rapport aux anciennes listes : les œuvres pour la jeunesse mentionnées dans les Programmes antérieurs sont-elles toujours présentes et sont-elles également introduites au Québec, autrement dit peut-on parler plutôt de prolongement ou de rupture dans le cas où les prescripteurs auraient renouvelé intégralement leur corpus ?¹¹¹

3.1. Genèse et présentation de la sélection officielle française (1996-1999)

La première question que nous nous sommes posée porte sur l'origine de ces listes généreuses, composées d'environ deux cents titres par niveau, et qui, pour la première fois ont pour objet exclusif des « œuvres de littérature pour la jeunesse ». Face à une production éditoriale « trop foisonnante pour ne pas comporter son lot de titres médiocres. » (Schneegans 1998, p. 41), les concepteurs des listes ont choisi de s'inspirer de plusieurs revues pour sélectionner des titres réputés « de qualité », tout en cherchant à respecter l'éclectisme de l'offre éditoriale. Plus précisément, les listes sont issues d'une enquête réalisée auprès d'une douzaine d'organismes pédagogiques mais également de revues spécialisées en littérature de jeunesse destinées aux bibliothécaires, documentalistes ou aux enseignants, « émanant de l'Éducation nationale ou d'associations », et qui proposent des sélections, études ou présentations critiques d'ouvrages pour la jeunesse.

Afin de comprendre comment les listes d'œuvres de littérature pour la jeunesse ont été constituées, nous nous sommes appuyée sur deux documents dans lesquels Nicole Schneegans, membre du groupe GTD-Lettres, évoque la genèse des listes : un entretien qu'elle a accordé à un représentant de « La Joie par les livres »¹¹² et qui a été reproduit dans le numéro 177 de *La Revue des livres pour enfants*, en septembre 1997 ainsi qu'un de ses articles qui a été publié dans *Le Français aujourd'hui* en mars 1998. Ensuite, nous nous intéresserons aux trois listes officielles.

¹¹¹ Les nouveaux titres feront l'objet d'un développement dans la partie III.

¹¹² La Joie par les livres est un organisme rattaché au Ministère de la Culture et de la communication. Son but est de développer toutes les actions susceptibles de favoriser l'accès de l'enfant au livre et à la lecture. Il publie six numéros par an de *La Revue des livres pour enfants*, chacun centré sur un thème. Au cours du dernier trimestre, un numéro est consacré à la sélection annuelle de « La Joie par les livres » ; ces numéros spéciaux ont servi de référence pour la constitution des listes du Collège, « La Joie par les livres » étant l'une des associations que le groupe GTD-Lettres a consultée dans le cadre de son projet.

3.1.1. Les critères qui ont été établis pour la constitution de listes

Les listes ont d'abord pour objectif de proposer une sélection. En effet, quatre mille titres de fictions et de documentaires pour la jeunesse, rééditions comprises, paraissent chaque année. Face à cette impressionnante production, il est difficile de faire des choix. Or, les listes sont également nées du constat mis en évidence par Danièle Manesse et Isabelle Grellet (1994) selon lequel nombre d'enseignants du collège ignorent et méconnaissent la littérature contemporaine pour la jeunesse.

Nicole Schneegans dévoile la genèse des trois listes en évoquant la stratégie des concepteurs des programmes qui ont voulu valoriser la littérature pour la jeunesse sans toutefois la présenter sous la forme d'une liste prescriptive :

« En matière de littérature pour la jeunesse, il est apparu très vite qu'il était impossible de "prescrire" tels ou tels titres à chaque niveau de classes, sauf à risquer de les voir se fossiliser au fil des années, et ce dans tous les établissements de France ! L'idée s'est donc imposée de publier trois listes importantes de titres [...] qui figureraient dans les documents d'accompagnement des programmes, et non dans les programmes eux-mêmes, lesquels se contentent de renvoyer les enseignants aux listes en question pour y faire leur choix en fonction de leur projet pédagogique. » (Schneegans 1997, p. 60).

Tout d'abord, l'équipe GTD-Lettres a cherché à répertorier les « entrées »

« qui soient les plus proches possibles de la réalité du domaine des livres pour enfants [...]. Ces catégories, qui ne relèvent pas toutes de la même logique interne [...] se sont imposées, en ce qu'elles donnent un minimum d'information sur le contenu des titres cités, et sont familières aux enfants. Ce sont celles aussi que l'on trouve dans les catalogues d'éditeurs » (Schneegans 1997, p. 61).

Nous reviendrons sur ces entrées qui ont été conservées pour la subdivision des listes lorsque nous détaillerons la structure de celles-ci.

Après avoir établi les entrées, le groupe a souhaité les « remplir » par des livres. Il a procédé à une enquête auprès d'une douzaine d'organismes pédagogiques mais également de revues spécialisées en littérature pour la jeunesse qui ont l'habitude de produire des listes sélectives destinées aux libraires, bibliothécaires, jeunes lecteurs, documentalistes et enseignants de collège *Argos* (CRDP de Créteil), *Griffon*, *CRILJ*, *Inter CDI*, *Je Bouquine*, *La Revue des livres pour enfants*, *Lecture-Jeune*, *Lire au collège* (CRDP de Grenoble), *Livre service jeunesse*, *Livres en stock* (CRDP de Caen), *Livres jeunes aujourd'hui*, sélection *Arple*. Les prescripteurs citent les revues en question et invitent les enseignants à les consulter pour obtenir les renseignements qui les aideront à choisir des titres au sein de la sélection. Ils ont également fixé les critères suivants pour la Sixième :

« titres disponibles en librairie ; titres d'une bonne qualité d'écriture et peu susceptibles de se disqualifier en quelques saisons (effets de mode) ; titres d'auteurs français de préférence et, s'il s'agit d'ouvrages traduits, d'une bonne qualité de traduction. »

Nicole Schneegans précise que ce dernier point fut contesté si bien qu'il fut ainsi modifié : « titres d'auteurs français et étrangers également possibles ». Dans la seconde enquête fut également ajouté le critère « bonne adaptation des titres à l'âge du lectorat concerné ».

Seules deux revues n'ont pas participé à l'enquête. Le GTD-Lettres a gardé les titres qui apparaissaient à plusieurs reprises dans la première sélection ; il a ainsi constitué une deuxième sélection qui a abouti à une liste de deux cents titres pour la Sixième et environ trois cents références pour le niveau Cinquième-Quatrième. Une nouvelle liste est proposée en 1999 mais, contrairement aux deux précédentes, elle n'est plus exclusivement consacrée aux œuvres pour la jeunesse. Voyons quelle présentation a été choisie pour rassembler l'ensemble des titres et en quoi la structure des listes se différencie-t-elle des listes antérieures.

3.1.2. Un classement générique

La présentation des listes des « œuvres de littérature pour la jeunesse »¹¹³ se distingue de celle des anciennes listes scolaires que nous avons examinées. D'une part, elle n'établit pas une distinction entre les œuvres d'auteurs français et celles d'auteurs étrangers et, d'autre part, elle ne classe plus les auteurs par siècles en respectant le fil de la chronologie. Des listes de 1977 et 1985, elle conserve un classement générique (voir Annexe 3) qui correspond aux « genres courants », expression que Dominique Combe utilise pour désigner : « une typologie des genres usuels sur laquelle, en deçà des débats théoriques, lecteurs et auteurs, éditeurs et critiques s'entendent implicitement »¹¹⁴. On retrouve ainsi les entrées « Romans et récits » (6^e, 5^e/4^e et 3^e) et « Poésie » (6^e et 5^e/4^e). Elle ajoute de nouvelles entrées : « contes » (6^e) ou

¹¹³ Comme nous l'avons déjà mentionné, contrairement aux deux premiers cycles, il ne s'agit que de la deuxième partie de la liste pour la Troisième, la première étant consacrée aux « œuvres "classiques" ». Les titres cités appartiennent cependant en majorité aux œuvres pour la jeunesse : 124 contre 76 classiques.

¹¹⁴ COMBE Dominique (1992), *Les genres littéraires*, Paris : Hachette supérieur, coll. « Contours littéraires », p. 11-12.

« contes et nouvelles » (5^e/4^e), « albums » (6^e, 5^e/4^e et 3^e) et « bandes dessinées » (6^e, 5^e/4^e et 3^e). Nous allons à présent nous intéresser à chaque catégorie générique.

Les contes n'étaient pas considérés comme un genre à part dans les listes de 1977 et 1985. Destinés essentiellement au Cycle d'observation (Sixième et Cinquième), ils étaient néanmoins présents dans différentes catégories, selon leur langue d'origine. Classés au sein des « listes d'œuvres de littérature pour la jeunesse », à partir de 1996, les contes auxquels les prescripteurs ajoutent parfois les nouvelles, représentent une catégorie à part qui accueille des œuvres de tous les siècles qui n'appartiennent pas nécessairement à la littérature pour la jeunesse comme deux contes et nouvelles de Maupassant, *La Parure* et *Deux amis* au Cycle central alors que le recueil est également présent dans la liste de « textes porteurs de références culturelles ».

Deux supports qui s'appuient sur les illustrations surgissent pour la première fois dans les listes : les albums, et, déjà mentionnée en 1985 dans les Programmes sans pour autant que des titres aient été donnés dans les listes, la bande dessinée. Présents dans les deux premières listes, les albums qui ont été longtemps considérés comme des supports pour les enfants et non pour les jeunes, disparaissent de la classe de Troisième au profit de la bande dessinée qui accueille 24 titres. Dans les deux premiers cycles, chaque rubrique présente une quinzaine ou une vingtaine de références. Ces deux genres ont été rarement considérés comme des « œuvres littéraires » notamment parce qu'ils accordent une large place à l'image, la bande dessinée plus particulièrement a été longtemps exclue du cadre scolaire aussi parce qu'elle était perçue comme un support, certes fort apprécié des enfants mais concurrent des livres car il les empêchait d'accéder à la littérature. Notons que les sélections des deux premiers cycles privilégient les séries populaires qui reposent sur des héros récurrents et notamment celles que les enfants ont d'abord découvertes dans la presse enfantine (*Le Journal de Tintin* et *Pilote* notamment) et dont les plus anciennes sont devenues des classiques du genre : *Astérix et Obélix*, *Iznogoud*, *Gaston Lagaffe*, *Tintin*, *Blake et Mortimer*, *Spirou et Fantasio*, *Natacha*, *Yoko Tsuno* ou *Les Tuniques bleues*. La valorisation des deux genres ne témoigne pas simplement d'une volonté d'ouvrir le corpus scolaire aux lectures personnelles et de prendre en compte le goût des élèves en matière de lecture mais elle est également à rattacher au développement de l'une des modalités de lecture sur laquelle nous reviendrons dans la Partie III : la lecture de l'image.

Comme dans les listes précédentes, le genre qui domine est celui des romans et récits. Les sous-genres répertoriés au sein de la catégorie « Romans et récits » ont pour fonction essentielle de donner une indication de contenu minimale aux professeurs de Français, en

l'absence de résumé critique des œuvres. Nous avons évoqué certains sous-genres qui renvoient aux programmes fixés pour chaque niveau dans le cadre de l'approche des genres : romans d'aventure ou autobiographie-souvenirs, notamment ; mais les listes accueillent également d'autres sous-genres. Trois d'entre eux sont communs aux trois cycles : policier, historique, fantastique et science-fiction ; nous les avons d'ailleurs relevés dans les programmes québécois de 1995 et 2004. Comme la bande dessinée ou l'album, ce sont des genres qui intéressent aussi bien les éditeurs pour la jeunesse que les éditeurs « pour adultes » en les rassemblant le plus souvent dans des collections spécifiques. Les collections pour la jeunesse sont-elles plus particulièrement recommandées par les prescripteurs ? Nous tenterons de répondre à la question dans la Partie III. D'autres genres qui ne correspondent pas à des « genres courants », selon l'expression de Dominique Combe, mériteront une plus grande attention de notre part : les romans centrés sur la vie affective (6^e, 5^e/4^e), les romans de société (5^e/4^e, 3^e) et les romans intimistes (3^e).

Si les romans et récits dominent, le théâtre est absent des listes d'œuvres pour la jeunesse, il est représenté dans les deux autres listes du Cycle central et de Troisième, dans les « Classiques français » notamment ; les collections de théâtre pour la jeunesse sont effectivement rares, L'École des loisirs demeure l'une des rares maisons d'édition qui leur a consacré une collection récemment. La poésie est quant à elle, incluse dans les œuvres pour la jeunesse pour les deux premiers cycles et dans les « classiques » en Troisième. La liste de Troisième distingue alors les « Poètes classiques » des « Poètes contemporains », catégorie qui accueille des auteurs présentés comme des poètes pour la jeunesse dans les autres cycles tels que Jacques Charpentreau et Andrée Chédid.

Au sein de chaque catégorie, les auteurs sont classés par ordre alphabétique et non par ordre chronologique comme dans les listes précédentes ; la date des œuvres et la collection ne sont pas précisées, conformément à la tradition des listes prescriptives publiées dans les Programmes ; or l'absence de ce renseignement a été critiquée par les enseignants car la majorité des œuvres est éditée dans une collection particulière, contrairement aux œuvres patrimoniales qui sont publiées dans différentes collections de poche, ce renseignement est donc utile pour identifier le livre¹¹⁵ : « Sans doute, les autorités officielles ont-elle voulu pousser les vaillantes équipes de professeurs de lettres et de documentalistes à s'enquérir de ces modestes détails matériels », commente Claudie Baleyrier dans le supplément au n° 116 du *Français aujourd'hui* (Baleyrier 1997, p. 8). En reposant sur un classement par genre, la

¹¹⁵ Notons que les librairies proposent souvent un classement par collections dans les rayons qu'elles consacrent à la littérature pour la jeunesse.

structure des listes d'œuvres pour la jeunesse se rapproche davantage de celle des sélections des bibliothécaires comme celles publiées dans *La Revue des livres pour enfants* ou des catalogues d'éditeurs que de listes scolaires, à la différence près que les collections ne sont pas précisées.

L'abondance et la variété des titres ont dans l'ensemble été saluées par les spécialistes, bibliothécaires, chercheurs en littérature pour la jeunesse notamment. Selon Nicole Schneegans, le principe de la liste n'a ainsi pas été critiqué mais certains manques ont été relevés ainsi que de mauvais classements par rapport à la rubrique de référence, dans le cas de titres qui se situent à mi-chemin entre deux genres ou de la présence de

« textes appartenant à la littérature légitimée non nécessairement contemporaine dont on se demande ce qui justifie leur présence dans la liste des auteurs pour la jeunesse (Hemingway, Golding, Mérimée, de Singer, Maupassant, Ulmann) » (Taveron 2001, p. 194).

En observant la liste de Troisième, Marylène Constant souligne que « l'approximation dans la constitution des listes apparaît de plus en plus flagrante », elle évoque notamment un roman policier de Didier Daeninckx publié dans une collection pour adultes (Constant 2000, p. 81)

Après ce survol de la structure des listes, nous remarquons que les listes sont fidèles à l'offre éditoriale contemporaine en privilégiant les œuvres narratives et certains sous-genres ; nous posons l'hypothèse que les titres qui ont été ajoutés en 1996-1999 sont essentiellement des œuvres d'auteurs contemporains publiées initialement dans des collections pour la jeunesse, soit des « livres qui traditionnellement ne dépassaient pas, au mieux, le seuil des CDI et des bibliothèques » (Barrère, Martinel, 2000 p. 304). Les programmes officiels souhaitent que les enseignants éveillent le goût de lire chez leurs élèves, la richesse des listes d'œuvres pour la jeunesse tendrait à prouver qu'ils cherchent plus précisément à induire une « habitude de consommation copieuse et diversifiée de lectures » (Viala 1998, p. 381)

Les nouvelles listes comptent environ deux cents titres chacune, retrouve-t-on pour autant les titres anciennement cités dans les programmes ou les prescripteurs ont-ils choisi de rompre de manière radicale avec les listes antérieures en ne proposant que des nouveautés ?

3.1.3. Fidélité à l'ancien corpus pour la jeunesse

Les titres déjà présents dans les listes antérieures n'étaient pas annoncés comme des titres pour la jeunesse, au sein des listes. Trois questions se posent : demeurent-ils des références, dans quelle catégorie générique sont-ils classés et sont-ils toujours destinés en priorité aux deux premières classes du collège ?

Parmi les disparitions, nous relevons deux classiques de la littérature pour la jeunesse : *Le Lion* de Kessel et *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry.

Classés en « Poésie », comme en 1985, *Les Fables* de La Fontaine apparaissent dans les programmes de Sixième. Les recueils de contes que nous avons relevés sont toujours présents : ceux de Perrault, Grimm, Andersen, de Marcel Aymé, les *Contes des Mille et une nuits* sont au programme de la classe de Sixième qui doit privilégier l'étude du genre. Le recueil de Kipling, *Les Histoires comme ça* ainsi que celui de Le Clézio, *Mondo et autres histoires* sont toujours cités, ils ne sont plus destinés aux classes de Sixième-Cinquième mais à celles du Cycle central : Cinquième et Quatrième.

Nous retrouvons les textes que la tradition scolaire a considérés comme des classiques pour la jeunesse qui mettent en scène un enfant : *La Gloire de mon père* de Marcel Pagnol et *Poil de carotte* de Jules Renard. Les deux sont classés dans les « Romans centrés sur la vie affective » au programme du cycle central mais, *La Gloire de mon père* et *Le Château de ma mère* se distinguent de deux autres romans de Marcel Pagnol, rangés dans les « Classiques français » de la classe de Troisième : *Jean de Florette* et *Manon des sources*. Ainsi, Marcel Pagnol n'est pas considéré comme un auteur pour la jeunesse, seuls ses « souvenirs d'enfance » sont perçus comme des œuvres de littérature pour la jeunesse.

Mon bel oranger de José Mauro de Vasconcelos est classé parmi les « Romans et récits centrés sur la vie affective » pour le Cycle central ainsi que sa suite *Allons réveiller le soleil* qui est pour la première fois introduite dans les Programmes. Contrairement à la Troisième, les trois premières classes ne proposent pas de catégorie générique « Autobiographies et souvenirs », la catégorie « Romans et récits centrés sur la vie », absente d'ailleurs des listes de Troisième, semble accueillir des récits d'inspiration autobiographique.

Parmi les œuvres écrites pour les enfants et publiées initialement dans des collections pour la jeunesse, *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier et les romans de Jules Verne n'ont pas déserté les programmes bien que les trois titres qui se trouvaient dans les listes de 1977 et 1985 aient été remplacés par d'autres. Les romans de Jules Verne dominent les listes en étant cinq fois cités, à partir du Cycle central, dans des catégories génériques différentes : romans d'aventure pour *Michel Strogoff*, science-fiction et fantastique avec *Voyage au centre de la terre*. Notons que l'écrivain n'est pas uniquement présent dans les listes d' « œuvres de

littérature pour la jeunesse » mais également dans celle des « textes porteurs de références culturelles » du Cycle central sans toutefois qu'un titre ne soit précisé : « Verne, J. : un roman au choix » (Ministère 2005 p. 137) et deux de ses romans sont cités parmi les « Classiques français » de Troisième : *Les 500 millions de la Bégum* et *Le château des Carpathes*. Si les prescripteurs n'accordent pas le même statut à toutes les œuvres de Jules Verne, c'est peut-être qu'en tant qu'auteur du XIX^e siècle, ils considèrent qu'il se rapproche davantage des auteurs classiques que des auteurs pour la jeunesse qui sont, comme nous le verrons dans la partie suivante, en grande majorité des auteurs contemporains ; la liste de « textes porteurs de références culturelles » accueille en effet des titres qui s'étendent du Moyen Âge au XIX^e siècle.

Un changement plus radical a eu lieu pour Henri Bosco. Alors que *L'Enfant et la rivière* était destiné aux premières classes du collège, il est à présent considéré comme un « classique français » destiné aux élèves de Troisième. De même, *Gulliver* de Swift, *Robinson Crusoé* de Defoe et *L'Île au trésor* de Stevenson ne sont pas classés dans la liste d' « œuvres de littérature pour la jeunesse » mais dans l'autre liste donnée en annexe des *Accompagnements* du cycle central : « Liste des textes porteurs de références culturelles » ; pourtant, le statut de ces trois romans d'auteurs étrangers reste ambigu car le roman de Stevenson apparaît également parmi les romans d'aventure pour la jeunesse destinés au même niveau. Nous remarquons que, dans ces listes, on ne distingue plus les textes d'auteurs étrangers traduits des textes d'auteurs français ou francophones.

Se dessine une tendance : les titres les plus anciens, écrits dans les siècles antérieurs au XX^e siècle, ne sont pour la majorité plus considérés comme des œuvres pour la jeunesse. Catherine Tauveron parle d' « instabilité statutaire » qui se double d'une « instabilité frontalière » (Tauveron 2001, p. 194) car, contrairement au nom que lui donnent les derniers programmes, il ne s'agit pas toujours de littérature « pour » la jeunesse, c'est-à-dire d'œuvres spécialement écrites pour les enfants et adolescents. Nous pensons que le mélange entre tradition et modernité a pour finalité de rassurer les enseignants qui méconnaissent une grande partie du corpus. Par rapport aux listes antérieures, les titres dominant toujours les deux premiers cycles mais puisque le Cycle central accueille désormais la classe de Quatrième, certains titres sont à présents jugés comme adaptés à un public plus âgé. Le seul titre qui est destiné à la Troisième *L'Enfant et la rivière* est dorénavant perçu comme un Classique et non une œuvre pour la jeunesse. Nous nous interrogeons sur ce changement de statut : cette œuvre est-elle devenue moins « accessible » aux adolescents du nouveau millénaire qu'à ceux des années 1980, notamment parce que la langue dans laquelle Bosco l'a écrite n'est plus celle

« d'aujourd'hui », critère donné par les prescripteurs lorsqu'ils décrivent les œuvres pour la jeunesse, et que d'autres titres sont à présent perçus comme plus adaptés aux jeunes collégiens ? Notre réflexion porte sur les nouvelles œuvres qui constituent la majorité des titres des trois listes d'œuvres de littérature pour la jeunesse : rassemblent-elles les qualités données par les prescripteurs : intentionnalité, accessibilité et contemporanéité ? Elles feront l'objet de notre prochaine partie. En attendant, nous avons souhaité savoir si les œuvres pour la jeunesse qui ont envahi les listes françaises depuis 1977 sont également recommandées de l'autre côté de l'Atlantique et, si c'est le cas, sont-elles perçues comme des œuvres pour la jeunesse, autrement dit décelons-nous une certaine concordance entre les deux pays francophones sur les œuvres dignes d'être étudiées au premier cycle du secondaire ?

3.2. Des œuvres de fiction sélectionnées pour les élèves québécois (1995)

Les Programmes québécois de 1995 mentionnent que les enseignants sont libres de choisir un texte en raison de son intérêt et qu'ils doivent viser « la lecture d'œuvres accessibles et d'œuvres dont la qualité est reconnue » (MEQ 1995, p. 5), deux expressions que les prescripteurs français emploient pour caractériser le corpus pour la jeunesse et qui tendraient à montrer que les prescripteurs québécois pensent également à la littérature pour la jeunesse. Si aucune liste n'est donnée au cœur des Programmes, en revanche une sélection de 300 ouvrages de fiction pour le secondaire a été publiée en 1995¹¹⁶, réalisée grâce à la collaboration et à une contribution financière du ministère de l'Éducation du Québec, Pauline Langlais, responsable des programmes de français du primaire et du secondaire au Ministère de l'Éducation a ainsi soutenu et encouragé le projet de Michelle Provost. Après avoir présenté la sélection, nous nous intéresserons aux titres : retrouvons-nous les mêmes œuvres qu'en France, autrement dit y aurait-il un corpus canonique, qui n'est pas spécifiquement national, commun aux deux communautés francophones ?

3.2.1. Présentation de la sélection de Michelle Provost

¹¹⁶ PROVOST Michelle (1995), *De la lecture... à la culture. Sélection commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire*, Montréal, Québec : Services documentaires multimedia inc.

L'ouvrage *De la lecture à la culture* (1995) remplace *Lire et aimer lire* de Michelle Provost (1988) qui allait de pair avec les programmes de lecture de 1980. La bibliographie s'adresse en priorité aux enseignants de français et, en second lieu, aux responsables des bibliothèques scolaires qui s'occupent de l'animation culturelle et de la gestion des fonds. Elle « vise à guider les choix de livres à proposer aux élèves [...] Elle peut également servir de repère pour la mise à jour et le développement des collections des bibliothèques » (Provost 1995, p. 5). Les critères de choix varient et tiennent compte de l'âge, du niveau de difficulté, du genre littéraire et de la disponibilité des ouvrages.

L'ensemble des titres appartient au type narratif, conformément aux vœux des programmes qui imposent la lecture de quatre œuvres narratives complètes par an : romans, contes et légendes, récits de vie et nouvelles. Il s'agit donc d'une première distinction avec les listes françaises de 1996-1999 qui accueillent d'autres genres comme l'album, la bande dessinée ou la poésie.

Les 300 œuvres sont classées par ordre alphabétique, selon le nom de l'auteur ; aucune subdivision n'apparaît mais certaines précisions accompagnent les titres. Ainsi, Michelle Provost distingue les « livres de littérature pour la jeunesse » en les marquant de l'indice « J », soient 130 titres qui représentent quasiment la moitié du corpus, des « livres dits "pour adultes" » (A). Dans son introduction, elle définit la littérature pour la jeunesse et met en évidence des caractéristiques proches de celles données dans les Programmes français :

« La spécificité de la littérature pour la jeunesse tient au fait qu'elle détermine ses destinataires en termes d'âge, de niveaux d'habileté à lire et de maturité. Les livres pour la jeunesse offrent souvent des textes plus faciles à lire, sans pour autant renoncer à développer des thématiques diversifiées [...]. D'autres titres abordent plus spécifiquement les relations humaines entre les adolescents et les adolescentes et les adultes, en privilégiant le point de vue des jeunes » (Provost 1995, p. 14).

Comme pour les listes françaises, la sélection québécoise est le fruit de nombreuses consultations et de collaborations avec des spécialistes en littérature, d'enseignants, de conseillers pédagogiques, de bibliothécaires mais également de jeunes lecteurs qui n'étaient pas sollicités en France.

« À partir de ces données, une analyse-relecture d'un très grand nombre de titres a permis de vérifier la qualité globale, la pertinence et l'intérêt de chaque titre. Cette analyse a également permis de retenir ou de rejeter les titres en fonction des critères de variété de l'ensemble de la bibliographie » (Provost 1995, p. 16).

Michelle Provost est présentée comme une « spécialiste réputée de la lecture chez les jeunes au Québec ». Elle a été vice présidente puis présidente de *Communication-Jeunesse* et

a organisé des activités d'animation de la lecture en milieu scolaire. *Communication-Jeunesse* est un organisme de promotion de la littérature québécoise pour la jeunesse qui a été créé en 1971. Son objectif est de rassembler tous les professionnels qui travaillent dans le domaine de la littérature pour la jeunesse : éditeurs, écrivains, illustrateurs, libraires, bibliothécaires, critiques, éducateurs. Des revues spécialisées, qui proposent notamment des sélections de livres, sont lancées au cours de la décennie. Grâce à *Communication-Jeunesse*, *Lurelu*, première revue exclusivement consacrée à la littérature québécoise pour la jeunesse, naît en 1978 et demeure la revue de référence avec un rythme de parution trimestriel. *Communication-Jeunesse* organise des colloques et des actions d'information, d'animation, de formation, de rencontres, de promotion à la lecture dans les écoles et les bibliothèques avec la création de clubs de lecture dans les années 1980. L'organisme diffuse des outils et des productions dont l'objectif est de faire connaître les œuvres et les auteurs (guides d'activités, des sélections annuelles de livres, sa participation dans les salons du livre au Québec et dans les foires internationales). Ginette Landreville évoque le dynamisme de l'organisme qui n'a cessé de croître depuis sa fondation :

« son action dans l'élargissement du lectorat, la diffusion de la production jeunesse québécoise et son rôle de rassembleur de tous les intervenants du domaine de la création, de l'éducation et de l'édition est indissociable de l'essor de la littérature jeunesse au Québec » (Landreville 2003, p. 95).

Tout porte à croire que la littérature pour la jeunesse québécoise est largement représentée dans la sélection de Michelle Provost. La répartition distingue les titres québécois des titres provenant d'autres littératures francophones (hors Québec et Canada) ainsi que des traductions issues de différents pays (Canada et autre pays en traduction). Avec 66 % d'œuvres francophones pour la jeunesse, soient 86 titres, elle s'éloigne des vœux du Ministère qui en réclame 80 % contre 20 % de textes traduits mais les titres pour adultes rétablissent sans doute l'équilibre. La proportion des œuvres pour la jeunesse québécoises est, comme nous l'avions supposé, loin d'être négligeable puisqu'elle représente 70 % des textes francophones avec 61 titres.

Contrairement aux listes françaises, ne sont pas mentionnés les niveaux auxquels les œuvres seraient destinées mais un indice, sous la forme d'un chiffre renseigne les enseignants sur le degré de difficulté de l'œuvre : 1 (facile à lire), 2 (moins facile), 3 (difficile), 4 (plus difficile), 5 (très difficile), 6 (extrêmement difficile). Retrouvons-nous les titres présents dans les listes françaises de 1977 et au-delà ?

3.2.2. Les titres communs aux sélections françaises et québécoises

Douze titres sont cités en commun sur les vingt-et-une œuvres présentes dans les trois programmes français¹¹⁷.

Les notes de lectures qui accompagnent chaque titre renseignent sur la manière dont sont perçues les œuvres en question, nous verrons notamment que le terme « classique » est employé pour plusieurs d'entre elles.

La collection et l'édition indiquées pour les titres français comme les titres traduits sont françaises : « Folio Junior » de Gallimard pour les contes de Perrault, « 1000 soleils » pour ceux d'Andersen et « Le livre de poche jeunesse » pour ceux des contes des frères Grimm. Les titres des recueils ne correspondent pas tout à fait aux titres français, par exemple pour Grimm, le recueil de référence est *Le roi grenouille et autres contes* alors que la liste française recommande les *Contes - La Clé d'or - les 7 corbeaux et autres contes*.

Outre des contes, nous retrouvons les œuvres romanesques de Jules Renard, Henri Bosco et Marcel Pagnol dont la trilogie¹¹⁸ des « Souvenirs d'enfance » est présentée comme « un classique français », tout comme *Poil de carotte*, « ce classique » ou *L'Enfant et la rivière* signalé comme « un classique qui se lit très bien ». Bien que *Le Lion* de Joseph Kessel ne soit plus nommé dans les listes de 1996-1999, les prescripteurs québécois en recommandent la lecture dans la collection « Folio junior ».

Parmi les œuvres pour la jeunesse traduites, sont citées celles de Stevenson, de Swift et de Defoë ainsi que la version française du mythe de Robinson Crusoé écrite pour les enfants par Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, que les prescripteurs recommandent dans le cadre d'une étude comparée avec le roman de Defoë.

Toutes les œuvres communes aux listes françaises et à la sélection québécoise sont caractérisées comme des « œuvres jeunesse » sauf un roman qui change de statut : reconnu comme œuvre pour adultes, *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne est d'ailleurs proposée dans une édition courante française et non dans une collection pour la jeunesse.

Les indices de difficulté attribués à chaque œuvre s'échelonnent entre 2 (Grimm, Perrault, Kessel, Tournier) et 4 (Renard, Defoë et Swift) : il s'agit donc bien d'œuvres qui apparaissent comme plus accessibles que la majorité des titres pour adultes auxquels Michelle

¹¹⁷ L'Annexe 2 reprend les titres cités deux fois et plus depuis 1977, dans les listes françaises, et dans la sélection québécoise de Michelle Provost.

¹¹⁸ *Le Temps des secrets* a été ajouté aux deux premiers volumes de la trilogie *La Gloire de mon père* et *Le Château de ma mère*.

Provost attribue des indices plus élevés et qui conviendrait aux élèves du premier cycle du secondaire.

Hormis deux oublis rattachés au corpus français, *Le petit Prince* et *Les Contes du Chat perché*¹¹⁹, nous pouvons affirmer que les deux côtés de l'Atlantique partagent un corpus commun d'œuvres qu'ils reconnaissent comme de la littérature pour la jeunesse digne d'être recommandée à des élèves du premier cycle du secondaire. Une nuance est à apporter sur l'œuvre de Saint-Exupéry car une enquête l'a placée comme le « titre-phare » cité par 4,5 % des professeurs de français.¹²⁰ Un certain nombre d'enseignants perçoivent la littérature pour la jeunesse comme un support transitoire en estimant qu'elle « est réservée au primaire et au premier cycle du secondaire, vient ensuite l'ouverture à la littérature "d'adulte" » (Dezutter, Morissette 2007, p. 273). Par ailleurs, l'enquête confirme que la littérature québécoise est introduite dans les classes, elle est très fortement représentée avec 80 % des dix premiers auteurs et, parmi eux, se trouvent des écrivains pour la jeunesse contemporains tels que Michèle Marineau, Dominique Demers ou Robert Soulières dont nous évoquerons l'œuvre dans la Partie III.

Notons également que, à l'orée du XXI^e siècle, les Québécois comme les Français détachent Jules Verne du groupe des auteurs pour la jeunesse. Puisque la référence éditoriale donnée à l'ensemble des titres que nous venons de mentionner est une collection pour la jeunesse, nous pouvons nous demander si la collection n'est pas un critère déterminant pour classer une œuvre dans les œuvres pour la jeunesse. Dans ce cas, les prescripteurs adhèreraient à la définition que Jean Perrot emprunte à John Rowe Townsend : « La seule définition réaliste d'un livre d'enfant aujourd'hui – aussi absurde que cela semble – est la suivante : c'est un livre qui apparaît dans le catalogue d'un éditeur pour la jeunesse » (Perrot 1995, p. 161). Si nous examinons les références éditoriales qui sont données dans les différents numéros de la revue *Lire au collège*, numéros qui ont repris l'ensemble des titres officiels avec pour objectif d'apporter aux enseignants les compléments nécessaires pour

¹¹⁹ Notons que les deux auteurs sont présents mais les œuvres citées, *Le passe-muraille* de Marcel Aymé et *Vol de nuit* de Saint-Exupéry, sont considérées comme de la littérature pour adultes par les prescripteurs québécois comme par les prescripteurs français qui classent *Vol de nuit* dans les « œuvres classiques » pour la Troisième dans les listes de 1999.

¹²⁰ L'équipe du Centre de recherche sur l'intervention éducative de l'Université de Sherbrooke s'intéresse aux pratiques actuelles des enseignants et enseignantes québécois à propos du programme de lectures imposé ou proposé aux élèves du dernier cycle du primaire et de l'ensemble du secondaire. Les questions qui ont été à l'origine du programme de recherche portent sur les pratiques de sélection et d'exploitation des œuvres complètes. À partir notamment d'une enquête par questionnaires, les chercheurs ont dressé le palmarès des auteurs qui ont la faveur des enseignants dans le cadre d'une pratique de lecture d'une œuvre complète.

identifier les œuvres, que constatons-nous ? Toutes les œuvres pour la jeunesse ne sont pas éditées dans une collection pour la jeunesse. Si nous nous écartons du corpus commun composé des 21 œuvres et que nous nous intéressons à d'autres titres que l'on retrouve dans la sélection française comme dans celle de Michelle Provost, nous remarquons que, selon la collection de référence, le titre sera classé parmi les œuvres pour la jeunesse ou non. Ainsi, l'édition choisie par Michelle Provost pour *Le grand Meaulnes* d'Alain-Fournier est la collection « Bibliothèque verte » d'Hachette alors que la France préfère une collection générale, Garnier Flammarion ; s'il est classé comme œuvre pour la jeunesse au Québec, c'est peut-être parce qu'il met en scène des enfants alors que la France le range parmi les « Classiques français » destinés à la Troisième. On relève le phénomène inverse avec *L'histoire sans fin* de Michael Ende. Perçu comme une œuvre pour adulte et édité dans une collection générale (Le livre de poche), au Québec, le roman de Ende est classé parmi les « romans fantastiques et science-fiction » destinés au Cycle central, l'édition est cependant la même que celle du Québec. Notons également qu'une version abrégée peut déterminer l'appartenance à la littérature pour la jeunesse : c'est le cas du roman d'Alexandre Dumas, *Les trois mousquetaires* qui est à la fois présent dans les deux listes du Cycle central : « œuvres porteuses de références culturelles » et « œuvres de littérature pour la jeunesse (romans historiques) » ; mais la référence signalée dans *Lire au collège*, pour la deuxième rubrique, est la collection « Classiques abrégés » de l'École des loisirs tandis que Michelle Provost classe le roman de Dumas parmi les œuvres pour adultes et donne comme référence éditoriale une collection courante, Garnier-Flammarion.

L'absence de consensus témoigne de la difficulté d'affirmer catégoriquement l'appartenance d'une œuvre à l'une des deux principales catégories. Nous ne pouvons que parler de tendances et affirmer notamment que, dans la majorité des cas, la collection joue un rôle déterminant dans la classification des œuvres au sein des listes. Ainsi, toutes les œuvres pour la jeunesse proposées par le Québec sont éditées dans une collection pour la jeunesse mais toutes les œuvres publiées dans une collection jeunesse ne sont pas nécessairement présentées comme des œuvres pour la jeunesse ; compte tenu du nombre de titres au sein des listes françaises, nous ne sommes pas en mesure de pouvoir avancer une telle affirmation de manière catégorique mais dire que la tendance est la même qu'au Québec. Nous pouvons malgré tout attester que les sous-catégories génériques, romans historiques, policiers et autres, élargissent leur offre en ne se limitant pas aux œuvres publiées dans des collections pour la jeunesse.

CONCLUSION

En examinant les listes d'œuvres destinées à l'enseignement du secondaire depuis l'avènement de la discipline Français, à la fin du XIX^e siècle jusqu'au XXI^e siècle, nous avons constaté que l'on est passé d'une perspective ségrégationniste de la littérature pour la jeunesse reposant sur un corpus exclusif, ancien et stable à une perspective intégrationniste qui accueille des textes d'appartenance générique variée et de différents siècles. Jusqu'aux années 1970, les corpus scolaires ont privilégié deux œuvres, les *Fables* de La Fontaine et *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon qui ont certes été écrites pour un enfant mais qui ont comme première qualité d'être deux classiques offrant une voie d'accès aux valeurs esthétiques et morales. En choisissant d'enseigner deux œuvres consacrées, l'école perçoit la littérature comme un bien national, susceptible de rassembler une communauté autour d'une langue, d'une culture et de valeurs humanistes. Il est nécessaire de la transmettre aux élèves pour affiner leur goût mais également pour consolider l'unité de la nation et inculquer des valeurs patriotiques. Or, dans les années 1970, les Québécois partagent le même dessein que les Républicains de la fin du XIX^e siècle lorsqu'ils prônent l'introduction d'auteurs québécois à côté des classiques français qui constituent le corpus exclusif de l'enseignement secondaire. Au fil des Programmes, les textes québécois sont de plus en plus sollicités jusqu'en 2004 où ils représentent la moitié du corpus.

À partir des années 1970, date à laquelle le collège va accueillir tous les enfants sortis du Primaire, les listes vont peu à peu introduire des œuvres dont la dimension morale, éducative et instructive n'est plus dominante mais qui sont destinées à divertir l'enfant hors de l'école : contes, romans d'aventures puis science-fiction, fantastique, ou policier. Jusqu'aux années 2000, l'ouverture du corpus n'a cessé de s'élargir à de nouveaux sous-genres littéraires et de plus en plus à des œuvres contemporaines, en France comme au Québec. Cependant, l'élargissement du corpus n'a pas signifié pour autant le remplacement des anciens textes. Ainsi, La Fontaine continue à dominer les listes et la majorité des œuvres introduites en 1977 ou 1985 est encore citée dans les années 1990 en France comme au Québec. Nous avons ainsi dégagé un corpus relativement stable, constitué d'une vingtaine de titres, essentiellement d'œuvres romanesques et de recueils de contes, de différents siècles, de différents genres et de différents auteurs (voir Annexe2). Si *Vendredi ou la vie sauvage*, *Les Contes du chat perché*, *La Gloire de mon père* ou *L'Enfant et la rivière* sont aujourd'hui considérés comme des

classiques pour la jeunesse n'est-ce pas parce qu'ils ont été lus par des dizaines de générations d'élèves et sont ainsi devenus une référence commune ? De l'examen des titres pour la jeunesse mis au programme des classes du collège depuis 1977, on retiendra que la littérature pour la jeunesse souffre d'une « instabilité statuaire [qui] se double tout naturellement d'une instabilité frontalière », selon l'expression de Catherine Tauveron (Tauveron 2001, p. 194) puisqu'elle réunit des textes destinés dès l'origine à la jeunesse et d'autres écrits pour un public plus large, publiés ou non dans une collection pour la jeunesse, qui mettent en scène un enfant ou non et qui ont été peu à peu considérés comme des œuvres adaptées à un public infantin. Certains titres, des romans d'aventure notamment, ont changé de statut et ont rejoint les auteurs classiques, peut-être parce qu'ils ont été écrits au XVIII^e ou au XIX^e siècles. La France et le Québec ne sont pas toujours en accord lorsqu'ils attribuent à une œuvre le statut de « littérature pour la jeunesse » ; la collection choisie comme référence semble un critère déterminant, ce qui donnerait raison à Jean Perrot lorsque, à la suite de John Rowe Townsend, il affirme que « la seule définition réaliste d'un livre d'enfant aujourd'hui – aussi absurde que cela semble – est la suivante : c'est un livre qui apparaît dans le catalogue d'un éditeur pour la jeunesse. » (Perrot 1995, p. 161).

L'introduction progressive de la littérature pour la jeunesse dans les textes officiels s'inscrit dans une perspective intégrationniste croissante en France comme au Québec. L'élargissement de l'offre en matière de littérature pour la jeunesse s'est accompagné d'une évolution de son statut au sein des Programmes. Si nous avons relevé des titres appartenant à la littérature pour la jeunesse dans les listes depuis le XIX^e siècle, les œuvres ne sont pourtant pas signalées comme telle dans les listes et sont à peine mentionnées dans les programmes jusque dans les années 1996-1999, lorsque paraissent les nouveaux programmes du Collège. Auparavant, il ne semble pas qu'on attribue aux œuvres une finalité spécifique, un exercice de lecture particulier. Leur présence se limite aux listes de Sixième et de Cinquième car elles semblent marquer la transition avec le primaire et le passage aux classiques qui deviennent le support exclusif à partir de la Quatrième. En faisant côtoyer des titres pour la jeunesse avec des œuvres de Molière ou d'autres auteurs illustres, tout penserait à croire qu'ils sont envisagés comme des supports scolaires au même titre que des Classiques de la littérature. Pourtant les termes de « livres », « ouvrages » ou « domaine », qui renvoient à l'étendue du champ éditorial, s'opposent aux « textes » et « œuvres » attribués aux autres supports littéraires. La littérature pour la jeunesse est conçue dans sa réalité matérielle et intégrale, en tant qu'objet, ce qui la distingue des morceaux choisis, supports par excellence de l'explication de texte qui commencent à être concurrencés par l'œuvre complète. Les

enseignants qui sont fidèles aux listes n'y ont effectivement que peu recours en limitant leur usage à la Sixième et plusieurs d'entre eux avouent ne pas les utiliser en classe car ils considèrent qu'elles relèvent de la lecture personnelle des élèves. La qualité première que les professeurs reconnaissent à la littérature pour la jeunesse est celle d'intéresser les collégiens mais la représentation qu'ils en ont, témoigne qu'elle est loin d'être assimilée à un corpus qui a sa place dans les classes, au même titre qu'un texte classique ; ils avouent d'ailleurs qu'ils la méconnaissent et ne la lisent guère. Le rôle de « littérature-transitoire » semble aboli dans les Programmes de 1996-1999 puisqu'une liste lui est exclusivement consacrée, pour chaque niveau du collège, ainsi que des paragraphes au sein des textes officiels.

En 1996, la spécificité de la littérature pour la jeunesse est, certes, affirmée mais son statut demeure ambigu bien que les termes « œuvres » et « littérature » aient remplacé ceux de « livres » et « ouvrages ». Trois listes lui sont attribuées mais elles sont placées en Annexe des Accompagnements des Programmes et non au cœur de ceux-ci, les listes sont d'ailleurs présentées comme des listes incitatives et non prescriptives. Certes, la littérature pour la jeunesse est régulièrement mentionnée dans les textes officiels au sein de paragraphes sur la lecture mais ses finalités pédagogiques n'apparaissent pas nettement. Est-elle envisagée comme support pour aborder l'approche des genres ? Les listes qui reposent sur une répartition générique semblent l'attester, pourtant les Programmes et Accompagnement ne la mentionnent pas explicitement lorsqu'ils évoquent cette finalité. De même, les prescripteurs québécois s'attachent aux mêmes sous-genres romanesques mais ne précisent pas s'ils pensent à des textes pour la jeunesse. Il faut attendre la sélection de Michelle Provost, recommandée par le ministère pour les cinq classes de l'enseignement secondaire en 1995, pour constater qu'environ un titre sur deux appartient à la littérature pour la jeunesse. Dans les deux pays, les œuvres narratives, récits, romans, contes ou nouvelles, constituent quasiment l'essentiel du corpus. La question que nous nous posons dès lors est la suivante : si les prescripteurs rappellent régulièrement aux enseignants que les listes sont données « à titre indicatif », serait-ce pour les inviter à y puiser les supports qui serviront à des activités en classe ou pour les inviter à les transmettre à leurs élèves afin de les inciter à pratiquer des lectures personnelles ?

L'élargissement du corpus à des œuvres spécifiquement destinées à la jeunesse témoigne de l'attention accrue que l'on porte à l'adolescent depuis les années 1970, à sa personnalité, ses intérêts, son épanouissement personnel ou social. Les prescripteurs mettent l'accent sur le lien entre la situation scolaire et la lecture personnelle. Ainsi, les genres mentionnés dans les programmes et les listes correspondent à ceux que les adolescents

apprécient : romans policiers, de science-fiction, intimistes. « Il est vrai que l'ouverture à la littérature de jeunesse contemporaine est très large, mais, touche légitimiste incontestable, on recommande en la matière des "œuvres de qualité" » (Privat, Vinson 1999, p. 111). L'introduction de la littérature pour la jeunesse estompe ce qui sépare le corpus scolaire de celui des lectures personnelles. Comme autrefois avec le livre de prix ou le roman scolaire, la littérature pour la jeunesse continue à être un objet qui circule entre l'école et la sphère privée.

La seule finalité, explicitement exprimée dans les Programmes de 1996-1999, qui incombe à la littérature pour la jeunesse est de donner le goût de lire. Si le goût de lire était déjà mentionné dans les Programmes antérieurs, un support ne lui était jusque là pas subordonné. Avant qu'on évoque le goût de lire, le goût que l'on souhaitait transmettre aux élèves était le « bon goût », celui de la grande littérature. La lecture est devenue un enjeu qui ne se limite pas aux quatre murs de l'école. Alors que pendant longtemps, on a compté sur la famille et les bibliothèques pour donner le goût de lire, on demande à l'enseignant de français de lutter contre la désaffection pour la lecture en général et de motiver les adolescents à la lecture personnelle. Pour réaliser cette mission, la littérature pour la jeunesse apparaît comme le support de choix.

L'introduction de la littérature pour la jeunesse dans les derniers programmes symbolise la prise en compte de l'élève en tant qu'individu, adolescent, ayant des préoccupations et des compétences de son âge. On s'intéresse à son existence hors de l'école, à sa pratique personnelle en matière de lecture. La considération qu'on lui témoigne estompe la frontière qui sépare la sphère scolaire de la sphère privée, la lecture scolaire de la lecture personnelle. Ainsi, la volonté de prendre en compte la réalité de l'adolescent engendre que l'on ne se limite plus au morceau choisi mais à l'œuvre complète ou intégrale, au livre, dans sa forme concrète, en tant qu'objet éditorial, tel qu'il existe dans la réalité hors de l'école. L'accent n'est plus mis sur la littérature mais sur la lecture. La lecture personnelle est conçue comme une pratique que le collègue peut susciter ou dont il peut s'inspirer. La littérature pour la jeunesse peut constituer un support que l'adolescent lit en dehors de l'école ou qu'il ne pratique pas et, dans ce cas, l'enseignant de français va la lui faire découvrir. Il ne s'agit pas de se limiter à quelques genres ou quelques titres qui pourraient, certes, permettre à toute une génération d'élèves de partager les mêmes références mais qui risqueraient de ne toucher qu'une partie d'entre eux et d'écarter les autres de la lecture ; au contraire, l'enseignant est invité à tenir compte de la diversité de l'offre éditoriale et à la transmettre aux élèves afin de multiplier les chances qu'ils découvrent le genre, la collection, l'auteur ou l'œuvre qui leur donnera le goût de lire hors de l'école.

En constituant des listes exclusivement consacrées aux œuvres pour la jeunesse, destinées à tous les niveaux du collège qui rassemblent plus de deux cents titres, les prescripteurs français ont introduit tout un pan de la sphère éditoriale actuelle conçue pour la jeunesse et qui était jusque là négligée par le collège. Ils ne se sont cependant pas contentés d'indiquer des collections ou des auteurs mais ont fait un tri et ont finalement sélectionné des œuvres qu'ils qualifient « de qualité » qui ne représentent qu'une infime partie de l'offre éditoriale. Pour quelles caractéristiques, ces œuvres ont-elles été choisies ? Après nous être attachée aux œuvres communes à l'ensemble des Programmes du collège unique, nous allons nous intéresser aux nouveaux titres que les prescripteurs ont jugés dignes d'être introduits au collège, en 1996-1999.

PARTIE III

LIRE LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

EN COURS DE FRANÇAIS : QUELS TEXTES

POUR QUELLES PRATIQUES ?

INTRODUCTION

En guise de transition avec la partie précédente, nous commencerons par citer un témoignage, celui de Marie-Aude Murail. L'écrivain pour la jeunesse évoque l'influence que les listes prescriptives exercent sur les enseignants, les élèves et, par répercussion, sur les écrivains :

« Ne rien interdire, ne rien s'interdire. La prof de quatrième de mon fils avait poussé ses élèves à avouer leurs lectures personnelles, puis elle avait tranché :

"Bon, Jack London, tu en lis un, pas deux. Tolkien, c'est seulement pendant les vacances.

Dracula, ça va comme ça, l'hémoglobine..."

Les ayant ainsi terrassés, elle leur avait sorti sa liste de livres à lire, la liste en fait, celle qu'ils traînent comme un boulet depuis la sixième avec *L'Enfant et la rivière* de Bosco, *Vendredi* de Tournier, *La Gloire de mon père* de Pagnol et *L'Aiguille creuse* de Leblanc, les années fastes. Mon fils a déjà fait trois fois l'explication du texte *Le Portrait ovale* d'Edgar Poe... C'est au point que des troisièmes, à Nangis, m'avaient demandé sans humour :

"*Le Lion de Kessel*, c'est de vous ?"

Étant écrivain, je devais faire partie de la liste. Je ne suis pas hostile aux classiques, mais je ne peux qu'entendre la clameur des jeunes : "Ça nous gave !" » (Murail 1993, p. 102-103).

Marie-Aude Murail fait allusion à une époque à laquelle seules quelques œuvres issues de la littérature pour la jeunesse étaient inscrites dans les listes officielles du Collège. Les œuvres citées sont en effet celles des listes de 1985, les classiques pour la jeunesse que nous avons abordés dans la partie II. L'anecdote que l'écrivain évoque atteste que, pour l'enseignant, la liste représente la référence qui lui inspire les supports qu'il choisit pour des activités, réalisées en classe, mais également les œuvres qu'il recommande à ses élèves, pour

leurs lectures personnelles. De plus, la liste permet de classer et de hiérarchiser les lectures des élèves. Il y aurait ainsi de « bonnes » lectures, celles des listes et celles qu'il faut apprendre à consommer avec modération, hors de l'école, au fur et à mesure que l'enfant gravit les classes. Or, depuis 1993, Jack London, Tolkien et Marie-Aude Murail, elle-même, sont entrés dans de nouvelles listes, exclusivement consacrées à la littérature pour la jeunesse ainsi que de nombreux autres écrivains, qui offrent aux enseignants la possibilité de varier leurs travaux et leurs supports mais qu'en est-il dans la réalité des classes ? Quelles sont les œuvres que les enseignants choisissent comme supports depuis 1996 et pour quelles pratiques pédagogiques ? Après nous être intéressée à la place de la littérature pour la jeunesse dans les textes officiels français et québécois, au sein des listes mais également au cœur des Programmes, notre attention portera sur les approches et les pratiques pédagogiques que les enseignants mettent en œuvre depuis 1995, au Québec, et depuis 1996-1999, dans les Collèges français, lorsqu'ils choisissent d'aborder la lecture d'un texte ou de plusieurs textes pour la jeunesse, extraits ou œuvres, avec leurs élèves.

Ayant d'abord choisi de nous concentrer sur les titres pour la jeunesse communs aux listes françaises depuis l'avènement du Collège unique et à la sélection québécoise de 1995, nous avons négligé, dans notre Partie II, la majorité des titres qui ont été sélectionnés pour la première fois en 1996-1999 et ceux de 1995 autres que les Classiques pour la jeunesse qui ont dominé les listes françaises depuis 1977, soit 700 titres pour les collégiens et une centaine pour les élèves québécois. Plusieurs questions auxquelles nous tenterons de répondre dans notre Chapitre 1, restent en suspens. En effet, si nous avons apporté quelques réponses sur l'appartenance générique des titres français et sur l'origine locale d'une grande partie des titres québécois, nous ignorons quelles sont leurs thématiques, qui sont les auteurs et, étant donné qu'ils sont présentés comme un support de choix pour donner le goût de lire, quelles sont leurs qualités pour éveiller l'intérêt de l'adolescent.

Face à l'abondance des titres présents dans les listes, nous pouvons comprendre que les enseignants se sentent paralysés lorsqu'ils se fixent l'objectif de faire lire une œuvre de littérature pour la jeunesse à leurs élèves, conformément aux directives du ministère, d'autant plus que la majorité d'entre eux méconnaissent le domaine¹²¹. La seule issue qui s'offre à eux serait-elle la lecture des œuvres ? En effet, s'ils connaissent mal le domaine, comment peuvent-ils avoir l'idée de se référer à des catalogues d'éditeurs, des revues dirigées par des bibliothécaires, conservateurs ou libraires. Les catalogues d'éditeurs présentent des résumés

¹²¹ Comme le mentionnent les enseignants interrogés par Danièle Manesse et Isabelle Grellet lorsqu'ils expliquent pourquoi ils n'introduisent guère la littérature pour la jeunesse dans leurs classes.

des œuvres et dévoilent les objectifs des différentes collections ; les revues telles que *La Revue des livres pour enfants*, *Citrouille* ou, pour le Québec, *Des livres et des jeunes* et *Lurelu*¹²² publient des numéros thématiques sur un genre, un thème, un auteur, une problématique et des présentations des dernières parutions. Si ces supports sont connus des bibliothécaires et de certains documentalistes¹²³, ils ne le sont souvent pas des enseignants qui ne représentaient pas leurs destinataires privilégiés. Les professeurs sont donc face à une difficulté : où trouver des renseignements sur un auteur, son œuvre, son écriture ? Prenons l'exemple d'un enseignant français : les réflexes et habitudes de pratiques de recherche qu'il a acquis, dans le cadre de la réalisation de différents travaux, depuis qu'il est élève, puis au fil de ses études de Lettres qui proposent rarement des cours sur la littérature pour la jeunesse jusqu'aux concours de l'Éducation nationale, ne peuvent pas lui être d'un grand secours lorsqu'il s'agit d'obtenir des informations sur une œuvre, un auteur ou un genre pour la jeunesse. Il existe en effet très peu d'études sur le domaine pour la jeunesse et quand elles existent, elles sont parfois publiées dans des revues universitaires, diffusées de manière confidentielle comme *Les Cahiers Robinson*, dirigée par Francis Marcoin et éditée par l'université d'Artois.

En 1995, Christian Looock explique les raisons pour lesquelles il a créé, au sein de la revue pédagogique *L'École des lettres Collège*, la rubrique « La revue des revues » qui présente le contenu de plusieurs revues qu'il qualifie de « professionnelles », dans le domaine de la littérature pour la jeunesse. Son premier objectif est de renseigner les enseignants de français sur le contenu des revues¹²⁴ qu'ils n'ont pas l'occasion de consulter et plus précisément de rapporter la parution des « livres-événements », de tenter de faire l'inventaire des articles consacrés aux auteurs et de repérer les analyses et approches intellectuelles qui renseignent sur la recherche en littérature de jeunesse : publications, colloques et autres. Trouver de la documentation sur *Le Père Goriot*, pour en entreprendre l'étude avec une classe de Quatrième, est aisé, qu'il s'agisse de sources encyclopédiques, de travaux universitaires ou

¹²² Rappelons que *La Revue des livres pour enfants* est la revue de l'association La Joie par les livres, elle est rattachée à l'INRP. *Citrouille* est une revue financée, conçue et écrite par l'Association des libraires spécialisés pour la jeunesse. Les deux revues québécoises ont vu le jour en 1978 et sont entièrement consacrées à la littérature pour la jeunesse : *Des livres et des jeunes* qui a cessé de paraître en 1995, s'intéressait aux livres français et québécois et *Lurelu* se présente comme une revue d'actualité du livre québécois pour la jeunesse.

¹²³ Christian Looock apporte une nuance en affirmant que « bien peu de ces revues parviennent dans les CDI » (Looock 1995, p. 11).

¹²⁴ Outre *Citrouille* et *La Revue des livres pour enfants*, les revues prises en compte dans la rubrique sont *Nous voulons lire !*, *Griffon*, *Lecture jeune* ainsi que deux revues connues des professeurs-documentalistes car elles sont diffusées dans les CDI : *Inter-CDI*, revue réalisée par et pour des documentalistes-bibliothécaires, et *Lire au collège* que nous aborderons dans le chapitre suivant.

des documents pédagogiques que les CRDP¹²⁵ mettent à la disposition de l'enseignant, dans leurs bibliothèques ou leurs librairies. De quelles sources dispose-t-il, s'il prévoit d'étudier une œuvre pour la jeunesse d'un auteur dont il n'a jamais lu un texte et qui est indiquée dans la liste ? Connaît-il les voies qui lui permettront d'obtenir des renseignements sur l'auteur et son œuvre ? Ayant eu la chance d'avoir suivi un cours optionnel sur « la littérature pour adolescents » en Licence de Lettres Modernes, donné par Danielle Régnier-Bohler à Paris III en 1995, je me suis familiarisée assez tôt avec certaines revues, certains centres comme celui de « La Joie par les livres », certaines bibliothèques municipales parisiennes qui offrent un rayon d'ouvrages critiques insoupçonné, car il est situé au sein du secteur-jeunesse, les salons de livres qui permettent de rencontrer des auteurs et des directeurs de collection et de trouver les catalogues de maisons d'édition qui, chaque année, présentent leurs nouveaux titres et ceux qu'ils rééditent¹²⁶ ; je mesure donc que, d'une part, il faut avoir été initié pour apprivoiser le champ, circuler dans le domaine vivant de la littérature pour la jeunesse et que, d'autre part, rares sont les enseignants qui ont suivi un cours sur le domaine dont on ne peut négliger la réalité commerciale, certaines œuvres n'étant pas toujours rééditées ; j'imagine aisément que la découverte des listes officielles a pu représenter, pour la majorité des enseignants, le premier contact avec « une » littérature pour la jeunesse qui, comme nous allons le mettre en évidence dans cette partie, étant essentiellement constituée d'œuvres publiées dans les années 1990, n'est pas celle des séries policières populaires issues de la « Bibliothèque rose » et de la « Bibliothèque verte » ou celle des Classiques pour la jeunesse qui dominaient les anciens Programmes et que les enseignants ont parfois eux-mêmes étudiés avec leurs élèves ou lus lorsqu'ils étaient collégiens. L'enquête coordonnée par Anne-Raymonde de Beudrap¹²⁷, témoigne de la méconnaissance que les enseignants-stagiaires ont de la littérature pour la jeunesse. Reposant sur un questionnaire et une série d'entretiens, l'enquête a été réalisée de 1999 à 2002 auprès d'étudiants qui préparent le CAPES (PLC1) et des professeurs stagiaires de l'IUFM des Pays de la Loire, ayant réussi le concours (PLC2). L'objectif de l'étude est de dresser un panorama précis des représentations professionnelles de futurs enseignants de français, concernant la littérature, son enseignement, le rôle de

¹²⁵ Centres Régionaux de Documentation Pédagogique.

¹²⁶ Compte tenu de l'abondance des publications pour la jeunesse, un certain nombre de titres n'est pas toujours réédité ; certains enseignants ont ainsi reproché aux prescripteurs des listes françaises d'avoir proposé des œuvres épuisées.

¹²⁷ De BEAUDRAP Anne-Raymonde (coord.) (2004), *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. CNDP, Nantes : CRDP des Pays de la Loire, coll. « Argos références ».

l'enseignant de français et de Lettres. L'enquête complète celle de Danielle Manesse¹²⁸ qui avait été menée en 1995 alors que les nouveaux Programmes du collège n'étaient pas encore sortis.

Le questionnaire a été distribué en début d'année, au mois d'octobre, alors que les stagiaires n'ont pas encore eu l'occasion d'enseigner. Les auteurs pour la jeunesse qu'ils citent sont des écrivains reconnus et des classiques pour la jeunesse, hormis Didier Daeninckx, auteur de romans policiers pour adultes ayant écrit quelques œuvres pour la jeunesse, et Pierre Gripari, auteur de recueils : Verne (4), Ségur (1), Le Clézio (14), Tournier (6), Pennac (3), Saint-Exupéry (3), Bosco (1), Daeninckx (1), Daudet (1), Gripari (1) et Kessel (1). Nous avançons donc l'hypothèse que les stagiaires hésitent encore à aborder des œuvres pour la jeunesse ; nous nous sommes dès lors demandée si leurs attentes en matière de formation portent précisément sur ce point. Les PLC1 ne partagent pas les mêmes préoccupations que les PLC2 : alors que la réponse « Pour découvrir d'autres formes de la littérature (ex : littérature de jeunesse, paralittérature) » apparaît au cinquième rang pour les PLC1 (38,1 %), elle atteint le premier rang pour les PLC2 (77,41 %). Anne-Raymonde de Beaudrap donne l'explication suivante :

« Les PLC2 sont confrontés aux pratiques professionnelles et à leurs exigences, notamment en ce qui concerne les instructions officielles. Voilà qui peut expliquer ces différences : chacun des deux groupes met en avant les besoins de formation correspondant aux exigences de sa propre situation. Les PLC2 n'ont plus trop besoin de "vision globale de la littérature", qu'ils n'ont pas à enseigner, mais ils insistent sur la littérature de jeunesse, qu'ils doivent enseigner sans vraiment la connaître. » (De Beaudrap 2004, p. 213).

Entre les trois années, de 1999 à 2002, le premier rang est toujours occupé par le même item pour les PLC2 (76,41 %, 82, 91% et 74,10%). Ainsi, il apparaît nettement que les PLC1 n'ont pas les mêmes souhaits en matière de formation que les PLC2. Les premiers privilégient les méthodes d'analyse des textes, sans doute parce que les concours qu'ils passent se fondent sur elles, tandis que les seconds prennent en compte leur expérience sur le terrain, ils ont ainsi « un très grand besoin de connaissances en littérature de jeunesse (terrain oblige !) » (De Beaudrap 2004, p. 262).

Annie Armand qui a travaillé pour le Ministère sur les programmes du collège, affirme que la question de la place qu'occupe la littérature pour la jeunesse « interroge la culture scolaire mythique et la reconnaissance de la culture des élèves, qu'il s'agisse de film, de

¹²⁸ Voir Partie II.

musique ou de l'école. Elle pose le double problème de la légitimité de ce que lisent les élèves et de ce que lisent les professeurs. »¹²⁹

La littérature pour la jeunesse apparaît donc comme un domaine à part de celui de la littérature, avec laquelle l'enseignant de français se familiarise depuis qu'il est élève. Lorsque les listes se limitaient à une dizaine d'œuvres pour la jeunesse, sélectionner un titre ne représentait pas un travail en soi, d'autant plus que de 1977 à 1985, peu d'œuvres ont disparu des listes et que seules dix nouvelles œuvres ont été introduites.

Conscientes du manque de documentation sur le domaine de la littérature pour la jeunesse, plusieurs équipes de formateurs et enseignants-chercheurs ont publié récemment des ouvrages sur celui-ci. Le besoin est devenu urgent en 2006, lorsque le concours du Professorat des écoles, maternelle et primaire, a ajouté l'épreuve orale de littérature de jeunesse. L'ouvrage collectif de François Quet et de Jean-François Massol est ainsi destiné plus particulièrement aux étudiants-PE1¹³⁰ alors que l'ouvrage dirigé par Philippe Clermont¹³¹ s'adresse également aux enseignants du collège et plus précisément à ceux de Sixième. Au Québec, une collection a été lancée en 2003 par Françoise Lepage : « Voix didactiques – Auteurs », aux Éditions David. Conçue pour les écoles secondaires et les Cégeps, cette collection présente des études d'auteurs francophones hors Québec et québécois et, parmi eux, des auteurs pour la jeunesse. Dans un format poche et en deux cents pages, chaque volume est réalisé par un spécialiste en littérature pour la jeunesse, universitaire. Outre une présentation de l'auteur, des études textuelles sur deux œuvres de l'auteur sont proposées, complétées par une entrevue avec l'auteur et par un dossier documentaire qui permet d'explorer des pistes de lecture¹³².

Par ailleurs, des ouvrages qui ne sont pas particulièrement destinés aux enseignants, témoignent de l'intérêt croissant pour la littérature pour la jeunesse : celui de Denise Escarpit¹³³ se présente ainsi comme une anthologie historique, qui ressemble à celle de Jean-

¹²⁹ (2001), « À propos de lecture et de collège », *Les actes de lecture* n° 76, décembre, p. 43.

¹³⁰ QUET François, MASSOL Jean-François (dir.) (2006), *Littérature de jeunesse. Épreuve orale*, Paris : Hatier, coll. « Hatier concours. Concours de professeur des écoles ».

Depuis 2002, les instructions officielles ont enregistré une « évolution historique (le développement de la littérature pour la jeunesse et son introduction massive dans les écoles), qu'elles se proposent à la fois d'intensifier et de cadrer » en présentant, comme au collège, une sélection, en donnant des indications quantitatives et en développant des pratiques de lecture (*Ibid.*, p. 5).

¹³¹ CLERMONT Philippe (dir.) (2008), *Enseigner la littérature de jeunesse. Culture(s), valeurs et didactiques en question. École primaire, collège*, Strasbourg : Éditions CRDP d'Alsace, coll. « Guides Pratiques ».

¹³² LE BRUN Claire (2004), *Raymond Plante*, Ottawa : Les Éditions David, coll. « Voix didactiques Auteurs ».
LACROIX Johanne, POULIOT Suzanne (2005), *Michèle Marineau*, Ottawa : Les Éditions David, coll. « Voix didactiques Auteurs ».

Deux autres volumes, l'un sur Dominique Demers et l'autre sur Robert Soulières étaient en préparation en 2005.

¹³³ ESCARPIT Denise (2008), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui*, Paris : Magnard.

Paul Gourévitch (1998) à laquelle nous nous sommes référés dans la Partie I. Très récemment, de petits ouvrages français qui retracent l'histoire de la littérature pour la jeunesse sont parus. L'ouvrage de Nic Diament¹³⁴ s'adresse aux parents, comme l'éditeur le mentionne sur la première de couverture, sous le titre de la collection : « Les petits guides J'aime lire, pour nous les parents ! » et l'ouvrage de Christian Poslaniec¹³⁵, publié dans la collection « Découvertes Gallimard », qui est sorti en octobre 2008, à l'occasion de l'exposition « Babar, Harry Potter et Cie. Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui » qui a ouvert ses portes le 14 octobre 2008 à la BnF. Nous avons également remarqué l'apparition, en France comme au Québec, de plusieurs guides vendus dans les rayons jeunesse des librairies, destinés aux acheteurs et consommateurs des livres pour la jeunesse qui présentent des sélections des meilleurs livres¹³⁶.

Le développement des guides témoigne de la volonté d'aider le lecteur ou l'acheteur, qui se trouve face à une offre éditoriale foisonnante¹³⁷ et en perpétuel renouvellement, à sélectionner les « œuvres de qualité », comme l'ont fait les membres du groupe GTD-Lettres ou Michèle Provost pour les enseignants de français. Ainsi, les guides semblent rejoindre les prescripteurs en recommandant quelques classiques présents dans les listes de 1977 et 1985 tels que *Mon bel oranger*, *Le Lion* ou *Vendredi ou la vie sauvage* mais la majorité des titres datent des années 1990-2000. Il y a donc une démarche commune aux spécialistes et professionnels de la littérature pour la jeunesse, qu'ils soient libraires, chercheurs, bibliothécaires ou responsables des programmes de l'enseignement secondaire, qui laisse apparaître que toutes les publications pour la jeunesse n'ont pas la même valeur, et qu'un tri important s'impose ; des différentes sélections émergent les contours d'une littérature pour la jeunesse, souvent méconnue de l'acheteur qui est rarement le lecteur. Les bibliothécaires, libraires et responsables des programmes ont des choix convergents. Comme le rappelle Nicole Schneegans, le groupe GTD-Lettres a eu en effet recours à des revues destinées aux bibliothécaires et les libraires peuvent être influencés par les programmes scolaires.

¹³⁴ DIAMENT Nic (2008), *Histoire des livres pour les enfants. Du Petit Chaperon rouge à Harry Potter*, Paris : Bayard Jeunesse, coll. « Les petits guides J'aime lire ».

¹³⁵ POSLANIEC Christian (2008), *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*, Paris : Gallimard / BNF, coll. « Découvertes Gallimard ».

¹³⁶ (2003) *Les 200 romans jeunesse. La bibliothèque idéale des 7/12 ans*, Nanterre : FNAC.

(2004) *Les 200 meilleurs livres pour enfants. Édition 2004. Guide pour chaque personnalité de lecteurs*, Québec : Éditions Enfants Québec, coll. « Parent guide ».

MADORE Édith (1998a), *Les 100 livres québécois pour la jeunesse qu'il faut lire*, Québec : Les Éditions Nota Bene, Coll. « Collection Les petits guides ».

¹³⁷ Nic Diament signale que de 1960 à 2007, on est passé en France de 1500 à plus de 10 000 titres annuels (Diament 2008, p. 56).

Nous nous sommes donc demandée quelles étaient les aides dont disposent les enseignants pour aborder des œuvres de littérature pour la jeunesse. Consciente que les listes ne pouvaient suffire, le groupe GTD-Lettres a publié des notes de lecture parallèlement à la diffusion des programmes.

Destinés explicitement et exclusivement aux enseignants de français des deux pays, qui exercent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les documents que nous analyserons sont des supports pédagogiques de médiation, c'est-à-dire qui servent d'intermédiaires entre les textes officiels et l'œuvre de littérature pour la jeunesse. Dans le chapitre 1, nous analyserons des notes de lecture qui sont en lien direct avec les listes et, dans le chapitre 2, nous nous intéresserons aux approches et aux pratiques que des enseignants ont expérimentées avec leur classe et qui ont été publiées, sous la forme de comptes rendus divers, dans des revues pédagogiques, destinées aux enseignants de français. Si l'enjeu principal de la lecture d'œuvres pour la jeunesse est « la compréhension de leur sens. », de la cohérence propre au récit (Ministère de l'Éducation nationale 2005, p. 162 et 12), sont-elles pour autant choisies pour des lectures analytiques ? Lorsque les rédacteurs des programmes imposent « au moins une lecture au cours de l'année » en Sixième ou quatre œuvres narratives complètes au Québec, envisagent-ils que les enseignants les entreprennent sous la forme d'une étude approfondie réalisée en grande partie en classe ou qu'ils la recommandent à leurs élèves pour que chacun la lise chez lui, de manière autonome, sans qu'une exploitation collective ne l'accompagne ? Nicole Schneegans affirmait en 1998 que la place accordée à la littérature pour la jeunesse dans les programmes de 1996 avait permis de légitimer ce domaine mais que, cependant, celui-ci continuait à ne pas faire l'unanimité : cela signifie-t-il que les enseignants n'y ont recours que parcimonieusement ?

CHAPITRE 1

DES NOTES DE LECTURE DESTINÉES AUX ENSEIGNANTS

INTRODUCTION

Les notes de lecture d'œuvres de littérature pour la jeunesse se retrouvent principalement dans deux types de supports : des catalogues d'éditeur et des revues spécialisées en littérature pour la jeunesse qui s'adressent le plus souvent aux bibliothécaires pour les aider à choisir les œuvres qu'ils commanderont pour leur propre établissement. Chaque année, les catalogues d'éditeur présentent leur offre éditoriale, en mettant l'accent sur les nouveautés dans la majorité des cas. Les notes de lecture qu'ils proposent mettent l'accent sur le contenu de l'œuvre mais leur brièveté les distingue nettement de celles de notre corpus total ; au contraire, celles des revues s'en rapprochent davantage. Prenons l'exemple de deux revues professionnelles dans le domaine de la littérature pour la jeunesse : l'une française, *La Revue des livres pour enfants*, revue du Centre national de la littérature pour la jeunesse « La Joie par les livres » que Nicole Schneegans a signalé parmi les sources qui ont servi de référence pour la constitution des listes françaises (voir Partie II) et l'autre québécoise qui se présente comme « la seule revue québécoise exclusivement consacrée à la littérature pour la jeunesse » (*Lurelu* Vol. 29, n° 1, printemps-été 2006). L'objectif des notes de lecture est de renseigner sur le contenu de l'œuvre, ses thématiques, son appartenance générique, mais également son écriture, l'âge du lecteur auquel le livre s'adresse et la valeur du livre, selon le jugement du rédacteur de la note.

Comparées aux notes de lectures des deux revues, quelles sont les spécificités de celles qui constituent notre corpus ? Elles s'adressent principalement aux enseignants de français et se situent dans le prolongement des listes, pour le corpus français, et des programmes, pour les deux pays. Étant donné qu'elles sont issues d'une sélection « de qualité », les rédacteurs ne font pas la critique¹³⁸ des œuvres en question en portant un jugement de valeur contrairement, par exemple, aux sélections de la *Revue des livres pour enfants* dont l'objectif est, comme *Lurelu*, de rendre compte de l'actualité du livre pour la jeunesse. Les notes-

¹³⁸ Le terme « critiques » représente d'ailleurs le titre des rubriques en question dans les deux revues.

critiques constituent une part non négligeable de la revue : 76 sur 170 pages pour *La Revue des livres pour enfants* (n° 241, juin 2008) et 51 sur 98 pour *Lurelu* (Vol. 29, n° 1, printemps-été 2006). Tout comme les notes de lecture de *La Revue des livres pour enfants*, celles de *Lurelu* sont rassemblées dans une rubrique « Critiques » qui accueille l'ensemble des publications pour la jeunesse, classées dans des rubriques qui renvoient à la nature du livre : « albums, livres-disques, miniromans, romans, contes et légendes, recueils et collectifs, poésie, bande dessinée, témoignages, documentaires, biographies, périodiques, ouvrages de référence ». À l'intérieur d'une section, les œuvres sont classées par ordre alphabétique d'auteurs pour *Lurelu* alors que, dans la revue française, elles sont classées par ordre alphabétique de maison d'édition. Dans *La Revue des livres pour enfants*, un symbole placé en fin de note renseigne les lecteurs sur le jugement de qualité que le critique porte à l'œuvre : un cœur signifie « coup de cœur »¹³⁹, un soleil pour « bravo ! », un signe « plus » pour « intéressant », un signe « égal » pour « pourquoi pas ? », un point d'interrogation pour « problème... » et un parapluie pour « hélas ! » (*La Revue des livres pour enfants* n° 241, juin 2008, p. 6). Le rédacteur de la note de lecture justifie son jugement, le plus souvent à la fin du paragraphe : « Il manque à ce roman l'essentiel : un univers et cette logique du Merveilleux qui lui permet d'exister. Bref, en dépit d'un grand format et d'un look tape-à-l'œil, un livre qui ne trompera personne et surtout pas le public ado auquel il est censé être destiné ! » (*Ibid.*, p. 39).

Sont précisés également le prix du livre ainsi que l'âge auquel le livre peut être destiné : « à partir de 10 ans » ou « 12 ans et plus » qui peut être celui que l'éditeur inscrit sur le livre et dans son catalogue ou, s'il n'est pas précisé, les rédacteurs lui en attribuent un. Les rédacteurs québécois donnent quelques informations supplémentaires comme le nombre de pages et la date de publication alors que ceux de *La Revue des livres pour enfants* ajoutent le code ISBN.

La présentation des notes de lecture servira de base contrastive pour l'analyse de notre corpus de référence, nous pourrons ainsi voir quelle est la spécificité de celui-ci, les caractéristiques qui émergeront nous aideront à établir une grille d'analyse.

Retrouve-t-on l'ensemble de ces éléments dans les notes de lecture qui forment notre corpus de référence ? Les notes de lecture représentent un support de médiation, qui sert d'intermédiaire entre les listes prescriptives d'œuvres, qui ne donnent que le titre accompagné du nom de son auteur et ne renseignent que sur l'appartenance générique, lorsque le

¹³⁹ Les notes de lecture-coup de cœur sont encadrées contrairement aux autres.

classement choisi par les prescripteurs repose sur celle-ci, comme dans les listes françaises. Contrairement à d'autres notes de lectures, celles que nous avons sélectionnées s'adressent aux enseignants de français. Nous nous sommes demandée ce qui les caractérise et les distingue des autres notes de lecture et quelles sont les caractéristiques de l'œuvre qu'elles mettent en avant puisque leur objectif est de convaincre l'enseignant de la donner à lire à ses élèves ou de l'étudier avec eux en classe. Présentée comme un support qui « permet de développer le goût de la lecture, aujourd'hui concurrencée par les médias. » (CNP 2002, p. 82), en quoi la littérature pour la jeunesse correspond-elle « aux centres d'intérêt et aux préoccupations des jeunes adolescents ? (CNP 2002, p. 82). Nous tenterons de voir si nous retrouvons les caractéristiques que les textes officiels mettent en avant : la « langue d'aujourd'hui », « l'efficacité narrative » et la présence des héros enfants ou adolescents qui permettrait aux élèves de s'identifier facilement à eux ou à des situations selon le postulat que « les jeunes lecteurs ont besoin d'entendre parler d'eux-mêmes » (Ministère 2005, p. 37).

1. DU CORPUS DE RÉFÉRENCE AU CORPUS D'ANALYSE

Les notes de lecture françaises ont d'abord été publiées dans une revue pédagogique quelques mois après la sortie des Programmes afin de compléter les listes alors que les notes de lectures québécoises ont été publiées simultanément à la sélection de Michelle Provost de son ouvrage, *De la lecture... à la culture*. Après une présentation des deux corpus de référence, nous introduirons notre corpus d'analyse.

1.1. Présentation du corpus de référence

Les listes publiées dans les documents d'Accompagnement des Programmes ont été reproduites intégralement dans des numéros spéciaux de la revue trimestrielle *Lire au collège*, publiée par le CRDP (Centre régional de Documentation Pédagogique) de l'Académie de Grenoble, à partir du printemps 1997 (n°45-46, 49-50 et 54). Le comité de rédaction *Lire au collège* a repris le classement des titres par niveaux de classe et sous-genres littéraires, initialement adopté dans les listes officielles. Complément direct des listes, les présentations constituent une base officielle, de référence pour les enseignants du collège. Il n'est pas surprenant que *Lire au collège* fut choisie pour accueillir ce corpus dans la mesure où d'une part elle s'adresse aux documentalistes et aux enseignants de collège et d'autre part elle

présente dans chaque numéro une rubrique d'une dizaine de pages, intitulée « Notes de lecture »¹⁴⁰ qui, à la manière des rubriques « Critiques » de *La Revue des livres pour enfants* ou *Lurelu* que nous avons évoquées, propose des présentations critiques de l'actualité éditoriale pour la jeunesse. La revue est d'ailleurs mentionnée dans les Accompagnements des Programmes parmi les revues qui ont servi de référence au groupe GTD-Lettres pour constituer les listes officielles. Elle propose à tous les enseignants des informations et des réflexions sur le monde de l'édition pour la jeunesse et sur la pédagogie de la lecture, comme nous le verrons dans le chapitre suivant. Nicole Schneegans, qui a participé à l'introduction de la littérature pour la jeunesse dans les Programmes de Collège, est membre du comité de rédaction et a écrit certaines notes de lectures. Découvrons qui sont les autres auteurs des notes de lecture de notre corpus.

Depuis sa création, en 1981, l'équipe de *Lire au collège* est composée de professeurs de lettres, de documentalistes et de bibliothécaires. Chaque note de lecture est signée par l'un des 28 rédacteurs de la revue.

Les notes de lecture des trois numéros spéciaux consacrés à la sélection officielle ont été rassemblées dans un volume intitulé *Littérature de jeunesse au collège*¹⁴¹ et publié par le CRDP de l'Académie de Grenoble, en 2000 ; aux résumés critiques ont été ajoutés quelques mots-clés. Dans l'avant-propos, Robert Briatte dévoile le dessein des rédacteurs d'offrir aux enseignants

« un guide modeste mais précieux pour [se] repérer dans un domaine éditorial fourni, domaine dans lequel nous manquons tous de la distance nécessaire à la reconnaissance des classiques. Mais tel n'était pas, selon nous, l'intention du GTD dans la constitution de cette liste : il s'agissait avant tout de mettre nos élèves de collège en prise avec l'actualité du livre. » (Journaud 2000, p. 7).

Ainsi Robert Briatte annonce que la majorité des titres est contemporaine, reflet de la réalité du champ éditorial pour la jeunesse actuel :

« ces 750 titres sont représentatifs d'un secteur éditorial très actif, marqué ces dernières décennies par des éditeurs non seulement inventifs et prêts à prendre des risques mais soucieux de contribuer à un projet éducatif d'envergure » (*Ibid.*).

La volonté de rendre compte de l'actualité du livre pour la jeunesse apparaît nettement dans la volonté qu'ont eue les rédacteurs de rééditer le guide en le complétant par de

¹⁴⁰ Nous avons consulté les numéros de *Lire au collège* à partir du n° 39 (hiver 1994) jusqu'au n° 78 (hiver 2007),

¹⁴¹ JOURNAUD Alain (coord.) (2000), *Littérature jeunesse au collège. Les 750 titres proposés dans les livrets d'accompagnement des programmes*, Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, Delagrave, coll. « 36 ».

nouveaux titres. Avec l'aide de nouveaux membres de la rédaction de *Lire au collègue* qui ont rejoint l'ancienne équipe, une édition corrigée et augmentée de l'ouvrage a été en effet réalisée en 2003 : « Ce travail de mise à jour a été soutenu par le Pôle National des Ressources sur la littérature jeunesse » qui a été créé au sein du CRDP de l'Académie de Grenoble et qui a pour mission de « proposer aux professionnels du livre des ressources, des outils et des formations sur la littérature jeunesse. » (Journaud 2003, p. 10). Les 218 références n'ont pas le même statut que les 731 initiales qui continuent à dominer les listes dans les différentes rééditions des Programmes et Accompagnements. Si les nouveaux titres n'ont pas la même valeur officielle que ceux de 1996-1999, ils ont toutefois l'intérêt d'avoir été collectés auprès des personnels enseignants, professeurs de français et professeurs-documentalistes principalement alors que les listes initiales avaient été établies à partir d'une enquête lancée auprès d'organismes pédagogiques et des revues de littérature pour la jeunesse spécialisés. Ce sont en effet les lecteurs de la revue du CRDP de Grenoble qui ont été sollicités de remplir un questionnaire diffusé au printemps 2001, dans le numéro 58 de *Lire au collègue*, afin de compléter l'ancienne liste. Dans le paragraphe introducteur, les rédacteurs font allusion aux anciennes listes avant d'inciter les lecteurs à dévoiler les ouvrages qu'ils souhaiteraient recommander à leurs collègues :

« Déterminées par le Groupe Technique Disciplinaire Lettres, ces listes ne prétendaient pas à l'exhaustivité et se voulaient avant tout le reflet des suggestions faites par un certain nombre de revues (dont *Lire au collègue*) et d'organismes travaillant à mieux faire connaître la littérature jeunesse. Ces listes, nous avons pensé, chères lectrices, chers lecteurs, que vous aimeriez nous aider à les compléter – avec vos coups de cœur, avec vos titres favoris parfois injustement oubliés, avec – enfin – des ouvrages dignes d'intérêt mais parus après 1996. [...] 250 titres seront retenus, publiés dans un numéro spécial et chacun sera chroniqué » (*Lire au collègue* n° 58, printemps 2001, p. 43)

Dans la mesure où les rédacteurs ont pris en compte l'avis des enseignants, il nous a semblé intéressant de l'examiner également. Pour cette raison, l'ouvrage qui nous a servi de référence est celui qui fut publié en 2003, sous la direction d'Alain Journaud et qui rassemble donc 949 références¹⁴². Les 218 titres qui ont été ajoutés au sein même des rubriques se distinguent nettement des titres officiels car ils sont signalés par un pictogramme en forme de cœur. Si nous avons préféré cette version augmentée à celle de 2000, c'est que nous avons souhaité voir si des changements significatifs sont apparus depuis 1999, si certains genres et thèmes ont été valorisés, si certains auteurs continuent à être sollicités et si d'autres sont délaissés. Dans l'avant-propos de l'édition de 2003, Robert Briatte annonce en effet que les

¹⁴² JOURNAUD Alain (coord.) (2003), *Littérature jeunesse. 900 titres pour les collèges*, Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, coll. « 36 ».

ouvrages qui ont été ajoutés « correspondent à nos inclinations et coups de cœur. Choix discutables bien sûr, individuels autant que collectifs, mais révélateurs des sensibilités et des expériences à l'œuvres dans les classes, les CDI ou les bibliothèques » (Journaud 2003, p. 9).

Pour le corpus de référence québécois, nous nous référons à l'ouvrage de Michelle Provost¹⁴³ que nous avons présenté dans notre Partie II et qui nous a servi à identifier les ouvrages de fiction pour la jeunesse que l'on recommande aux enseignants du secondaire en 1995 et qui étaient communs aux listes de 1977, 1985 et 1996-1999 françaises.

L'ordre de présentation est alphabétique, selon le nom de l'auteur, alors qu'en France il respecte la structure des listes officielles, en séparant les notes de lecture attribuées à chaque niveau puis en reprenant les entrées génériques et, au sein de chaque catégorie générique, en respectant l'ordre alphabétique par nom d'auteur. Une première distinction apparaît ainsi : le « genre » ne semble pas être une caractéristique importante dans le corpus québécois alors que nous avons émis l'hypothèse que les œuvres pour la jeunesse pouvaient être incluses dans des séances dont l'objectif était « l'approche d'un genre ». Par contre, en regroupant les œuvres d'un même auteur, la sélection de Michelle Provost pourrait inciter l'enseignant à travailler autour de l'œuvre d'un auteur.

1.2. Corpus d'analyse : le choix des auteurs

Dans un premier temps, nous avons prélevé les titres pour la jeunesse puisque les sélections des deux pays accueillent également d'autres œuvres.

Comme nous l'avons mentionné dans notre partie précédente, la France et le Québec distinguent nettement les titres pour la jeunesse des autres titres, c'est-à-dire des « Classiques » pour la liste de Troisième, qui, contrairement aux listes des autres niveaux français, n'est pas exclusivement consacrée à la littérature pour la jeunesse et, pour la sélection québécoise, des ouvrages « pour adultes » indiqués par la lettre « A » et qui constituent environ la moitié des titres de la sélection. Au sein de son classement, par ordre alphabétique de nom d'auteur, Michelle Provost précise l'origine des œuvres. Elle différencie ainsi les titres écrits en français (œuvres du Québec signalées par un pictogramme qui représente une fleur de lys, œuvres du Canada français et œuvres issues d'autres pays

¹⁴³ PROVOST Michelle (1995), *De la lecture... à la culture. Sélection commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire*, Montréal, Québec : Services documentaires multimedia inc.

francophones) des traductions issues d'autres langues (œuvre du Canada et œuvres d'autres pays en traduction). Les 130 titres pour la jeunesse suivent la répartition suivante¹⁴⁴ :

- Québec : 61 titres (QJ)
- Canada français : pas de titre (CFJ)
- Canada en traduction : 8 titres (CTJ)
- Francophonie (hors Québec et Canada) : 25 titres (FJ)
- Autres pays en traduction : 36 titres (TJ)

Nous remarquons que les œuvres francophones constituent les deux tiers du corpus avec 86 titres dont les deux tiers sont québécois, conformément aux recommandations officielles. Contrairement au classement québécois, le classement français ne met pas l'accent sur l'origine de l'œuvre. Il respecte une répartition par niveau et par genre qui sert de structure aux trois listes. Les deux pays se rejoignent toutefois en privilégiant les œuvres francophones non traduites et plus précisément les œuvres locales contemporaines.

Le corpus de référence, qui correspond à l'ensemble des notes de lecture des titres pour la jeunesse, s'élève à 655 œuvres officielles auxquelles ont été ajoutés les 214 titres de 2003 pour le corpus français (voir Annexe 8) et 130 titres pour le corpus québécois.

Compte tenu du nombre important des titres français, nous avons cherché à restreindre le corpus total en fixant un corpus pertinent¹⁴⁵ ou corpus d'analyse qui respecte la répartition par classe et par genre. Autrement dit, nous ne souhaitons pas limiter notre échantillon à celui d'un niveau car notre projet était d'étudier l'ensemble des classes du collège et introduire la littérature pour la jeunesse à partir de la Quatrième représentait une innovation dans l'histoire des Programmes ; ensuite nous n'avons pas non plus voulu limiter notre étude à un genre qui n'aurait pas nécessairement mis en évidence les qualités pour lesquelles une œuvre pour la jeunesse est choisie et aurait risqué de restreindre la variété du corpus qui accueille différents genres et sous-genres. Nous nous sommes dès lors intéressée aux auteurs ; nous avons constaté que certains d'entre eux apparaissent plusieurs fois dans l'ensemble des listes et souvent dans différents genres ou sous-genres romanesques. Nous avons ainsi choisi de nous limiter aux auteurs mentionnés quatre fois et d'avantage dans les listes de 1996-1999, nous sommes parvenue à la sélection suivante (voir Annexe 5). Nous avons établi une distinction

¹⁴⁴ Le sigle mis entre parenthèses correspond au repère inscrit au sein de chaque note de lecture pour signaler à quelle catégorie chaque œuvre appartient.

¹⁴⁵ Le corpus pertinent désigne « la partie des documents adaptée à la problématique et qui sera seule analysée » (Robert, Bouillaguet 2002, p. 28).

entre les titres officiels, c'est-à-dire présents dans les listes de 1996-1999, et les nouveaux titres, ajoutés par l'équipe d'Alain Journaud en 2003. Ce dernier corpus nous permettra de voir si de nouvelles tendances sont apparues depuis les listes initiales :

- Jean Alessandrini (4 œuvres)
- Azouz Begag (4 œuvres)
- Évelyne Brisou-Pellen (4 œuvres)
- Jacques Charpentreau (5 œuvres dont 1 ajoutée en 2003)
- Andrée Chédid (5 œuvres)
- Didier Daeninckx (5 œuvres)
- Roald Dahl (5 œuvres dont 1 ajoutée en 2003)
- Jean-Luc Déjean (4 œuvres)
- Leon Garfield (4 œuvres)
- Christian Grenier (8 œuvres dont 1 ajoutée en 2003)
- Claude Gutman (5 œuvres)
- Michel Honaker (6 œuvres dont 1 ajoutée en 2003)
- Anthony Horowitz (7 œuvres dont 1 ajoutée en 2003)
- Jack London (4 œuvres)
- Susie Morgenstern (4 œuvres)
- Jean-Paul Nozière (7 œuvres)
- Daniel Pennac (5 œuvres)
- Claude Roy (4 œuvres)
- Brigitte Smadja (5 œuvres dont 1 ajoutée en 2003)
- Bertrand Solet (4 œuvres)
- Michel Tournier (4 œuvres)

Nous avons également relevé les auteurs cités ou non dans les listes officielles de 1996, 1997 et 1999 mais pour moins de quatre œuvres et qui ont été de nouveau choisis par les lecteurs de *Lire au collège* et l'équipe d'Alain Journaud quelques années plus tard ; le nombre de leurs œuvres sélectionnées est ainsi égal ou supérieur à quatre en 2003 (voir Annexe 6) :

- Robert Cormier (6 œuvres dont 4 ajoutées en 2003)
- Valérie Dayre (6 œuvres dont 3 ajoutées en 2003)
- Gérard Herzhaft (4 œuvres sélectionnées en 2003)
- Dick King-Smith (5 œuvres dont 2 ajoutées en 2003)
- Marie-Aude Murail (5 œuvres dont 2 ajoutées en 2003)

De même, au sein du corpus québécois, nous avons sélectionné les auteurs cités pour plusieurs œuvres, c'est-à-dire au moins pour deux œuvres destinées à la jeunesse (voir Annexe 7) :

- Monique Corriveau (2 œuvres)

- Denis Côté (3 œuvres)
- Christiane Duchesne (2 œuvres)
- Michel Guay et Jean Bernier (2 œuvres)
- Suzanne Julien (2 œuvres)
- Jacques Lazure (2 œuvres)
- Michèle Marineau (2 œuvres)
- Suzanne Martel (3 œuvres)
- Francine Pelletier (2 œuvres)
- Esther Rochon (2 œuvres)
- David Schinkel et Yves Beauchesne (2 œuvres)
- Daniel Sernine (2 œuvres)
- Robert Soulières (2 œuvres)

Nous avons également choisi des auteurs qui ne sont cités qu'une fois mais dont le roman sélectionné représente le premier tome d'une série, l'auteur de la note de lecture recommande dès lors aux enseignants de donner à lire à ses élèves d'autres tomes ou l'ensemble de la série :

- Dominique Demers
- Claude Gutman
- Marie-Francine Hébert
- Anthony Horowitz
- Judith Kerr
- Raymond Plante
- Jean-Marie Poupart

Que remarquons-nous lorsque nous confrontons les deux échantillons et que nous nous reportons aux tableaux des Annexes 5, 6 et 7¹⁴⁶ ? Tout d'abord que seuls deux écrivains sont communs aux deux listes (Claude Gutman et Anthony Horowitz) ensuite que la France comme le Québec privilégient les auteurs nationaux¹⁴⁷.

Sur les 26 auteurs relevés dans le corpus français, se trouvent une majorité d'auteurs français (20) ; les autres auteurs sont anglais ou américains (Dahl, Garfield, Horowitz, London, Cormier et King-Smith).

¹⁴⁶ Les annexes 5 et 6 reprennent l'échantillon français en détaillant pour chaque auteur le titre des œuvres, leur éditeur, leur collection, la date de publication, le genre, les mots-clés et la classe pour laquelle l'œuvre est recommandée. Sur le même modèle, l'annexe 7 présente l'échantillon québécois, l'« indice de difficulté » remplace la « classe » et la « catégorie » précise l'origine de l'œuvre : québécoise, française ou « traduite hors Canada ».

¹⁴⁷ Outre les auteurs communs que nous avons étudiés dans notre partie II (voir Annexe 2), au sein du corpus de référence ou total, d'autres auteurs se retrouvent dans les deux pays dont certains sont cités dans l'échantillon français. Ils sont parfois mentionnés pour la même œuvre : Jean Alessandrini, Andrée Chédid, Robert Cormier, Ji Cai Feng, William Golding, Michel Honaker, Ursula K. Le Guin, Ruthanne Lum Mac Cunn, Jean-Paul Nozière, Cynthia Voigt et Arnulf Zitelman. Nous avons dans un premier temps penser à limiter notre échantillon aux œuvres communes aux deux listes mais celles-ci ne reflétaient pas la variété du corpus total, par exemple aucun auteur québécois n'aurait été sélectionné alors que les œuvres québécoises constituent la majorité des titres de la sélection de Michelle Provost.

Pour le Québec, on compte 17 auteurs québécois dont 2 tandems (Guay, Bernier et Schinkel, Beauchesne), 1 auteur français (Gutman), 2 auteurs anglais (Horowitz et Kerr).

Notre corpus d'analyse ou corpus pertinent est donc constitué de 164 notes de lecture dont 129 sont issues de la sélection française et 35 proviennent de la sélection québécoise ; nous allons à présent nous intéresser aux différents éléments qui les constituent.

2. ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DES NOTES DE LECTURE

Afin de faire apparaître les points de convergences et de divergences des notes de lecture de chaque pays, nous avons choisi de comparer celles qui présentent la même œuvre puisque la France et le Québec ont sélectionné la trilogie de Claude Gutman *La loi du retour* et le roman *Le faucon malté* d'Anthony Horowitz.

La trilogie de Claude Gutman est composée de *La maison vide*, *Hôtel du retour* et *Rue de Paris*, les trois romans font chacun l'objet d'une note de lecture alors que Michelle Provost consacre une seule note de lecture au premier roman, au sein de laquelle elle mentionne et présente les deux autres tomes (voir Annexe 4)¹⁴⁸ :

« Ce récit est le premier d'une trilogie intitulée *La Loi du retour* [...] Dans *L'Hôtel du retour*, le jeune héros de 15 ans recherche désespérément ses parents après la guerre. Dans *Rue de Paris*, David part pour la Palestine vivre l'expérience du kibboutz. »

Nous nous sommes d'abord demandés ce qui distinguait notre corpus de notes de lectures de celui issu de revues telles que *La Revue des livres pour enfants* et *Lurelu* que nous avons évoquées. Si, dans les deux cas, un médiateur transmet des informations sur une œuvre pour la jeunesse à un public adulte, en revanche le destinataire et le destinataire du message diffèrent d'un support à l'autre. Contrairement aux rédacteurs de *La Revue des livres pour enfants* et *Lurelu*, les rédacteurs des notes de lecture que nous analysons sont des enseignants ou des bibliothécaires à qui l'on demande de prendre en compte des programmes d'enseignement. Leur note de lecture s'adresse à des enseignants du secondaire exclusivement qui ont pour objectif d'utiliser une œuvre pour la jeunesse comme support à des pratiques pédagogiques ; nous posons ainsi l'hypothèse que cette situation de communication spécifique entraîne l'inscription de l'enseignant dans la note de lecture et qu'une partie des informations

¹⁴⁸ Nous avons reproduit l'intégralité des notes de lecture des deux romans dans l'Annexe 4.

véhiculées dans celle-ci témoigne d'une prise en compte de la mise en œuvre pédagogique que le rédacteur projette et donc incite l'enseignant à réaliser.

Les notes de lectures des deux sélections sont composées de trois parties que nous étudierons l'une après l'autre :

- les références bibliographiques
- une liste de mots-clés
- un commentaire rédigé d'une dizaine de lignes.

La structure des notes de lecture destinées aux enseignants se rapproche de celle des deux revues, *La Revue des livres pour enfants* et *Lurelu*, par la mention des références complètes de l'œuvre à laquelle on ajoute un paragraphe rédigé d'une dizaine de lignes qui présente le livre. Une liste de mots-clés complète les deux parties communes. Il s'agira, dans un premier temps, de faire apparaître les éléments constitutifs des notes de lecture pédagogiques au regard des caractéristiques des notes de lecture diffusées par les revues de littérature pour la jeunesse ou les catalogues d'éditeur. Pour mettre en évidence la spécificité de chaque pays, nous nous baserons sur l'échantillon des œuvres communes aux deux sélections (voir Annexe 4). Dans un deuxième temps, nous reprendrons l'ensemble du corpus d'analyse en nous intéressant aux éléments qui constituent les références bibliographiques et à la liste des mots-clés. L'analyse du contenu des commentaires rédigés fera l'objet de notre troisième partie.

2.1. Première approche des caractéristiques des notes de lecture pédagogiques

Chaque titre est accompagné du nom de l'éditeur, de la collection, de la date de publication ; il est également assorti d' « un résumé critique » d'une dizaine de lignes. L'objectif de cette « première approche » est de faire apparaître les éléments caractéristiques des notes de lecture pédagogiques. Après avoir survolé les références bibliographiques et les mots-clés, nous confronterons les commentaires rédigés des notes de lecture de deux titres pour la jeunesse communs aux sélections française et québécoise : *La loi du retour* de Claude Gutman et *Le faucon malté* d'Anthony Horowitz (voir Annexe 4).

2.1.1. Les références bibliographiques et la liste des mots-clés

Contrairement aux notes de lecture des revues et des catalogues d'édition, le prix et l'âge ne sont pas signalés dans notre corpus. L'âge est remplacé par le niveau de classe auquel on destine l'œuvre et qui constitue pour le corpus français la première répartition alors que, pour le corpus québécois, un indice de difficulté remplace la classe.

Le code ISBN est donné dans le corpus québécois. Les notes de lecture pédagogiques se distinguent également des notes-critiques des deux revues par la présence de listes de « mots-clés ». Placée avant le paragraphe de présentation, dans le cas du corpus québécois, ou fermant la note de lecture comme en France, la liste des mots-clés offre un premier accès au contenu de l'œuvre. Les listes de mots-clés se retrouvent plus régulièrement dans les catalogues des éditeurs qui fournissent des présentations plus sommaires que les revues spécialisées.

La rubrique « Critiques » des deux revues de littérature pour la jeunesse repose sur une répartition générique qui se rapproche de celle des notes de lecture et des listes françaises destinées aux enseignants alors que la répartition de Michelle Provost repose sur l'ordre alphabétique par auteur.

Les deux pays donnent les mêmes renseignements mais la sélection de Michelle Provost ajoute des précisions supplémentaires. Si nous nous appuyons sur les titres communs aux deux sélections, que remarquons-nous comme différences ?

Les deux pays donnent le nom de l'auteur, le titre de l'œuvre, l'édition, la collection ainsi que la date de publication et la date de la première publication du livre si elle est différente de celle-ci.

Contrairement à l'équipe d'Alain Journaud, Michelle Provost précise le lieu d'édition. Elle donne aussi la date de naissance et parfois celle du décès de l'auteur. Dans leurs précisions et leur constitution, les références québécoises se rapprochent des fiches de classement des bibliothèques : le nom du traducteur et parfois de l'illustrateur, le nombre de pages et les dimensions du livre ainsi que le ou les numéros ISBN, l'indice Dewey (le chiffre 890 renvoie aux « littératures des autres langues »), le numéro de notice SDM (Services documentaires multimedia).

L'identification de l'origine et du secteur d'édition ainsi que l'indice de difficulté sont propres à la sélection de Michèle Provost.

Le « secteur d'édition » est constitué de deux données qui correspondent à des lettres. : « FJ » (Gutman) et « TJ » (Horowitz). La dernière lettre désigne les œuvres pour la jeunesse

ou les œuvres pour adultes (« J » pour Jeunesse et « A » pour Adulte). Les premières lettres réfèrent à l'origine : « F » pour Francophonie hors Québec et Canada et « T » pour Autre pays que le Canada en traduction. Les autres sigles sont : « Q » pour Québec, « CF » pour Canada français (autre que Québec), « CT » pour Canada en Traduction et « Q » pour Québec qui est accompagné du symbole de la fleur de lys, emblème de la province. Ensuite, les indices de difficulté que nous avons détaillés dans la partie précédente s'élèvent à « 2 » pour les romans de Gutman et d'Horowitz ; pour l'ensemble du corpus, ils s'étendent de 1 (facile à lire) à 6 (extrêmement difficile). Michelle Provost explique comment ceux-ci ont été attribués :

« Pour donner des indices de difficulté les plus objectifs possibles, [...] on a utilisé la comparaison entre les livres en s'appuyant sur trois aspects principaux.

1) L'accessibilité linguistique d'un livre a été évaluée en tenant compte du vocabulaire utilisé, de la construction syntaxique et grammaticale du texte, de la structure du récit, des types de narration et de la longueur du texte.

2) L'accessibilité du contenu a été évaluée en tenant compte des référents culturels, historiques ou scientifiques présents dans le texte. On a évalué s'ils étaient implicites ou explicites, si le contexte et l'environnement sémantiques facilitaient leur compréhension. On a aussi tenu compte des sujets abordés en considérant que certains d'entre eux pouvaient exiger une maturité ou des expériences de vie plus grandes.

3) L'accessibilité visuelle ou graphique a été évaluée par la taille des caractères, l'aération de la mise en page, la division en chapitres et le nombre de pages. On a aussi tenu compte de la présence d'illustrations et de la couverture, qui peuvent aussi influencer la perception de la difficulté. » (Provost 1995, p. 18).

2.1.2. Le commentaire rédigé

Quels sont les éléments qui constituent le paragraphe rédigé ? Au Québec, Michelle Provost évoque un « commentaire descriptif » pour désigner ce qui constitue la partie essentielle de la note de lecture, terme que nous adoptons désormais.

Quels sont les « types séquentiels »¹⁴⁹ que nous trouvons dans ces notes de lecture ? Les types séquentiels peuvent être considérés comme ayant un fondement cognitif. Ce sont des prototypes, c'est-à-dire qu'ils sont délimités les uns par rapport aux autres de manière floue, laissant place à des zones d'intersection, qui se définissent par l'organisation de leurs énoncés (ou macro-propositions) entre eux. Un texte consiste généralement en plusieurs séquences de types différents. Nous avons isolé des séquences de type descriptif, narratif, argumentatif et incitatif qui ont pour finalité d'apporter à l'enseignant des données

¹⁴⁹ Nous nous inspirons de la typologie séquentielle des textes de Jean-Michel Adam (1997), *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan Université, coll. « fac. Linguistique » (éd. orig. : 1992).

informationnelles, des données appréciatives sur l'œuvre et enfin, trait spécifique de notre corpus, des recommandations pédagogiques ou données incitatives.

- Les données informatives

L'objectif de la note de lecture est d'informer l'enseignant sur l'œuvre en apportant des renseignements sur sa forme et son contenu. Des informations sont ainsi données sur l'écriture : « l'écriture de Claude Gutman [...] remarquablement économe de ses effets. » (Journaud 2003, p. 239), « l'usage abondant de l'antiphrase » (*Ibid.*, p. 97) et sur le contenu ; à cette fin, expliquer le titre permet de donner des renseignements, par exemple, sur le cadre spatio-temporel du récit :

« L'Hôtel du Retour, c'est l'hôtel Lutetia qui est devenu au sortir de la guerre – à la suite de l'un de ses retournements dont l'histoire a le secret – un temple de l'espoir. C'est dans le hall de cet hôtel parisien, symbole du luxe feutré et discret, que s'est réfugiée l'espérance folle de tous ceux qui – rescapés de la barbarie nazie – venaient y afficher la photo de leurs proches ou amis en espérant que quelqu'un allait pouvoir leur en donner des nouvelles. » (Journaud 2003, p. 239)

Si la structure séquentielle de la note de lecture est descriptive, le texte accueille également des séquences de type narratif qui, en mentionnant la succession d'événements, informent sur les éléments du récit : les personnages et le cadre spatio-temporel principalement :

« Mais, bientôt, David quitte la France, croyant s'arracher définitivement à son passé. [...] Quand il revient en France, quand il revient à ce qu'il est vraiment, David est devenu un adulte. » (Journaud 2003, p. 240, voir Annexe 4) ;
« Tim, piètre détective débutant, se voit confier un paquet dont il ne se doute pas qu'il va lui attirer tous les ennuis du monde » (*Ibid.*, p. 96)

Les rédacteurs ne se contentent pas de donner des renseignements sur la forme et le contenu du texte mais également sur l'œuvre en la situant par rapport à un ensemble plus vaste. Ils signalent ainsi l'appartenance du titre à une trilogie (Gutman), « chacun des trois romans [ayant] son autonomie » (Journaud 2003, p. 240) ou à une série (Horowitz) : « Premier roman qui met en scène les fabuleux détectives Nick et Tim Diamant » (*Ibid.*, p. 96). Ils mettent également l'accent sur l'appartenance générique du roman qui est rarement univoque. Le roman peut être rattaché à différents genres comme c'est le cas pour le roman historique de Claude Gutman : « L'aspect "roman d'aventures" l'emporte peut-être un peu » (Journaud 2003, p. 239) et « le début de ce roman d'initiation » (*Ibid.*, p. 240)

Le roman peut aussi appartenir à une sous-catégorie du genre : « un roman policier » (Provost 1995, p. 58), « *Le faucon malté* se place délibérément sous le signe de la parodie du roman noir américain dès le titre » (Journaud 2003, p. 96)

Outre les données informatives, le rédacteur transmet des données appréciatives sur l'œuvre.

- Les données appréciatives

Il ne s'agit plus de données objectives, comme pour les données informationnelles, dont la tendance est à la dépersonnalisation, mais d'un commentaire au cours duquel le rédacteur donne son avis sur l'œuvre, en employant ou non la première personne. Contrairement à une note de lecture issue de *La revue des livres pour enfants* ou *Lurelu*, le commentaire ne peut être ouvertement dépréciatif puisque les œuvres ont été préalablement sélectionnées et donc reconnues comme des œuvres de qualité. Ainsi, la critique est nuancée :

« L'aspect "roman d'aventures" l'emporte peut-être un peu et rend paradoxalement sans doute ce roman un peu moins convaincant, [...], et à mille pieds au-dessus de la production courante, *L'Hôtel du Retour* conserve un intérêt réel et notre légère réserve ne s'applique en aucune façon à l'écriture de Claude Gutman [...] » (Journaud 2003, p. 239).

La critique peut porter sur un passage particulier :

« Sans doute la convention de laisser à chacun des trois romans son autonomie – afin qu'ils puissent être lus séparément – pèse-t-elle sur les premières pages de *Rue de Paris*. » (*Ibid.*)

Puisque la note de lecture a pour objectif de convaincre les enseignants de la qualité de l'œuvre, comment les rédacteurs tentent-ils d'inciter les enseignants à choisir le livre ? Ils emploient des adjectifs laudatifs pour qualifier l'œuvre :

« *La maison vide* est de ces œuvres – fort rares et d'autant plus précieuses – que la glose ou le commentaire ne sauraient accompagner sans risquer de les gâter. » (Journaud 2003, p. 239)

Une autre façon de mettre en avant la valeur de l'œuvre est de signaler les prix qu'elle a reçus. Il s'agit d'un élément fréquemment donné dans les notes de lecture québécoises, à la fin ou au début du commentaire descriptif, tandis que les rédacteurs français y font très rarement allusion.

« Dans *Rue de Paris*, David part pour la Palestine vivre l'expérience du kibboutz. Claude Gutman a obtenu le Prix 12/17, prix conjoint de la Foire de Brive et du Salon du livre de Montréal, pour l'ensemble de son œuvre en 1991. » (Provost 1995, p. 55)
« Ce jeune auteur a obtenu le prix du Polar-jeunes en 1988 pour ce roman. » (*Ibid.*, p. 58)

Mentionner les prix serait une manière d'attester que les œuvres sélectionnées sont bien des œuvres « de qualité », qui, au-delà du jugement subjectif du rédacteur de la note, sont reconnues comme telles par d'autres autorités.

- Les données incitatives

Dans la séquence de type incitatif, le rédacteur prend en compte la situation d'enseignement dans laquelle l'œuvre peut être introduite. Il prescrit ou suggère à l'enseignant, qui est cependant absent sur le plan énonciatif, des pistes pédagogiques ou d'autres lectures à donner à ses élèves. La recommandation peut être indirecte lorsque le rédacteur ne fait pas une allusion explicite à une situation pédagogique :

« ce roman [...] indispensable évidemment dans le cadre de l'étude de la trilogie » (Journaud 2003, p. 239) ou « un roman policier facile à lire qui permet de mettre au jour les mécanismes du genre » (Provost 1995, p. 58).

Dans le premier énoncé, le mot « étude » renvoie bien à une situation d'enseignement ainsi que l'expression « mettre à jour les mécanismes du genre » qui évoque l'une des finalités de la lecture des textes littéraires en cours de français.

L'énoncé peut également être injonctif, le rédacteur utilise alors des prédicats actionnels, des temps à caractère illocutoire (futur prädicatif et infinitif jussif) et un pronom indéfini sujet qui pourrait renvoyer au destinataire, l'enseignant :

« Il sera intéressant, dans une étude en classe, de repérer les figures de style et procédés de comique, outre la construction du roman policier. De plus, on pourra faire lire, dans la même série, la suite des aventures de Nick et Tim Diamant, *Devine qui vient tuer*, parodique aussi, mais cette fois, des films d'Hitchcock, et tout aussi drôle. » (Journaud 2003, p.97).
« Du même auteur, proposer la lecture du roman *L'ennemi numéro 2*, publié chez le même éditeur » (Provost 1995, p. 58).

L'analyse du contenu de ces notes de lecture d'œuvres communes aux deux listes a permis de faire apparaître des éléments constitutifs qui nous offrent la possibilité de construire une grille d'analyse pour étudier les commentaires descriptifs. Elle nous a également permis de voir que les deux pays se rejoignent en choisissant à la fois de donner à l'enseignant des informations sur l'œuvre mais également des suggestions pédagogiques. Elle a donc confirmé

notre hypothèse initiale, selon laquelle les rédacteurs inscriraient l'enseignant dans leur note de lecture et qu'une partie des informations véhiculées dans celle-ci témoignerait d'une prise en compte de la mise en œuvre pédagogique. Plus précisément, les rédacteurs inciteraient les enseignants à travailler sur l'étude de la langue (les figures de rhétorique), celle des registres (le comique) mais la finalité sur laquelle les rédacteurs des deux pays semblent mettre l'accent est l'approche d'un sous-genre romanesque. Aborder une œuvre pour la jeunesse permettrait d'une part d'entreprendre l'étude d'un sous-genre et de faire lire d'autres œuvres du même auteur ou de même appartenance générique.

Après avoir identifié les éléments constitutifs des notes de lecture pédagogiques, à partir de l'analyse de notes de lecture communes aux deux sélections, notre attention va désormais porter sur l'ensemble des notes de lecture qui constitue notre corpus d'analyse (Annexes 5, 6 et 7). Nous observerons tout d'abord les éléments qui composent les références bibliographiques puis ceux qui constituent les catégories génériques et thématiques.

2.2. Les références bibliographiques

Les références bibliographiques concernent les auteurs, les dates, les maisons d'édition et les collections, chacun fera l'objet d'un développement.

2.2.1. Les auteurs

Deux questions ont guidé notre étude sur les auteurs : sont-ils des auteurs qui écrivent exclusivement pour la jeunesse et, selon notre corpus d'analyse, sont-ils spécialisés dans un genre ou sous-genre pour la jeunesse ? Pour répondre à la première question, nous nous sommes référée essentiellement à l'ouvrage de Daniel Delbrassine¹⁵⁰, pour le corpus français, et au *Dictionnaire des auteurs et des illustrateurs* de Françoise Lepage¹⁵¹, pour la sélection québécoise.

Dans le cadre de sa thèse sur le roman pour adolescents contemporain, présentée en octobre 2005 sous la direction de Jean-Louis Dumortier à l'université de Liège, Daniel Delbrassine a répertorié tous les titres publiés par plusieurs auteurs au cours de la période

¹⁵⁰ DELBRASSINE Daniel (2006), *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*, Créteil : SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Créteil et La Joie par les livres - Centre national du livre pour enfants, collection « Argos références ».

¹⁵¹ Dans Lepage 2000, p. 523-749.

1997 et 2000 ou antérieurement afin de situer 94 écrivains francophones par rapport aux deux champs littéraires, celui des adultes ou de l'édition générale, et celui de la jeunesse, en tenant compte exclusivement de la publication de fictions narratives en prose (romans, récits, nouvelles, etc.). La majorité des écrivains de notre corpus ayant été examinée par Daniel Delbrassine, nous nous repons sur sa classification qui distingue les auteurs « Adultes » qui ont publié un ou deux titres en Jeunesse, les auteurs « Adultes » qui ont publié plus de deux titres en Jeunesse, les auteurs dits « mixtes », « car actifs dans les deux domaines (au minimum trois titres en Adultes et trois titres en Jeunesse), les auteurs « Jeunesse » (J) qui ont publié un à trois titres en Adultes (sur la période 1997-2001). (Delbrassine 2006, p. 92-98). Nous en sommes arrivés à la répartition suivante :

- Auteurs Adultes exclusivement : Begag
- Auteurs Adultes : Daeninckx
- Auteurs mixtes : Gutman, Nozière
- Auteurs Jeunesse : Smadja
- Auteurs Jeunesse exclusivement : Dayre, Herzhaft, Honaker, Morgenstern, Murail.

Nous déduisons de ce relevé que la majorité des écrivains francophones a publié exclusivement des œuvres dans des collections pour la jeunesse. Notre constat rejoint celui de Daniel Delbrassine qui, à partir de son échantillon de 94 écrivains, remarque que les « auteurs pour la jeunesse exclusivement » représentent plus d'un tiers de celui-ci. Le chercheur dément que les deux champs, Adulte et jeunesse, seraient délimités par une frontière imperméable :

« Au contraire, cette approche permet de mettre en évidence d'importants mouvements de circulation. La mobilité des auteurs s'opère dans les deux sens : de nombreuses plumes consacrées dans le champ de la littérature générale viennent publier dans des collections destinées aux adolescents (on parlera de "circulation descendante") et une quinzaine d'auteurs établis dans le champ de la littérature pour la jeunesse font leur entrée en littérature générale (on parlera de "circulation ascendante") » (Delbrassine 2006, p. 94).

Le mouvement de la « circulation ascendante » est moins fréquent au sein de notre corpus d'analyse, puisque seule Brigitte Smadja le représente, que celui de la « circulation descendante », illustré par Didier Daeninckx, Claude Gutman et Michel Honaker. Dans ce dernier mouvement, nombreux sont les auteurs qui viennent de la « paralittérature » et notamment du roman policier (Daeninckx) et de la science-fiction (Honaker). Daniel Delbrassine souligne qu'« il s'agit le plus souvent d'auteurs qui restent dans les genres qui étaient leur spécialité » (Delbrassine 2006, p. 96). Ainsi, les écrivains contemporains qui constituent notre corpus d'analyse se situent bien dans le prolongement des auteurs présents

dans les listes antérieures à celles de 1996-1999 et dont les œuvres circulent entre collections générales et collections pour la jeunesse : Bosco, Pagnol et Tournier, notamment. Les collections pour adolescents n'ont pas eu pour conséquence de cloisonner davantage les deux domaines.

Nous avons cherché à savoir si les auteurs sont spécialistes d'un sous-genre narratif. Évelyne Brisou-Pellen, Jean-Luc Déjean et Bertrand Solet sont les seuls auteurs dont l'ensemble des œuvres est lié à un unique genre : le roman historique. Pour d'autres auteurs, on pourrait davantage évoquer une tendance à privilégier un genre : Jean Alessandrini est par exemple cité trois fois dans les « romans policiers ». Certains auteurs sont spécialistes dans les sous-genres courants : policiers, science-fiction et fantastique, romans et récits merveilleux (Honaker et Horowitz) ; alors que d'autres se spécialisent dans des genres qui évoquent des réalités où les relations entre les être humains sont privilégiées : les romans intimistes, romans de société et récits et romans centrés sur la vie affective (Begag, Morgenstern, Smadja et Murail). D'autres ne semblent pas liés à un genre plutôt qu'à un autre comme Garfield, Grenier, Cormier, Dayre, Herzhaft et King-Smith. L'une des caractéristiques de la littérature du corpus français est le mélange des genres :

« Ce roman se trouve au carrefour du fantastique, de la science-fiction et du roman policier, cocktail plutôt attirant pour des adolescents, nous semble-t-il. » (Alessandrini 851)

Nous reviendrons sur ce point lorsque nous aborderons l'analyse des commentaires descriptifs.

Voyons de quelle manière les auteurs se répartissent dans le corpus d'analyse. Il serait prétentieux de faire une généralité étant donné que la majorité des écrivains ne sont cités que deux fois. Nous nous contenterons de remarquer que sur les treize¹⁵² écrivains, sept sont mentionnés pour des œuvres appartenant à la même catégorie : « Adolescence » (Corriveau, Duchesne, Soulières), « Histoire » (Guay, Bernier) et « Science-Fiction » (Pelletier, Rochon). Les deux auteurs cités trois fois, Côté et Martel, le sont pour trois genres différents : « fantastique, science-fiction, nouvelle » et « Histoire, amour et science-fiction ».

Certaines notes de lecture donnent quelques renseignements sur l'auteur. Au sein d'une note de lecture, Michelle Provost présente Monique Corriveau comme l'une des « pionnières » de la littérature pour la jeunesse québécoise¹⁵³. Il faut toutefois nuancer le

¹⁵² Nous ne comptons pas les quatre auteurs de série.

¹⁵³ « Monique Corriveau, une des pionnières de littérature québécoise pour la jeunesse, est aujourd'hui reconnue comme une auteure classique » (Corriveau 1).

propos de Michelle Provost car Monique Corriveau ne fait pas partie de la première génération des écrivains québécois pour la jeunesse, que nous avons évoquée dans notre Partie 1 et qui, aux côtés de Marie-Claire Daveluy, ont publié les premiers feuilletons et romans dans les années 1920. Monique Corriveau fait partie de la génération des écrivains des années 1960. Elle a en effet écrit en 1959 *Le Secret de Vanille*, première œuvre pour la jeunesse publiée aux Éditions Pélican, maison fondée par l'abbé Tessier en 1957 qui avait à l'origine pour mandat de produire tous les manuels scolaires nécessaires à l'enseignement dans les Instituts familiaux du Québec. Son œuvre pour la jeunesse est variée : après le roman policier, elle écrit cinq titres d'une série, « Max », des romans de mœurs enfantines et de science-fiction. Suzanne Martel est également de la même génération, Michelle Provost emploie la même expression que pour Monique Corriveau en la décrivant comme « l'une des pionnières de la littérature québécoise pour la jeunesse. *Surréal 3000*, publié en 1963, a obtenu de nombreux prix et il a été traduit en plusieurs langues. » (Martel 2).

Hormis Corriveau et Martel, les autres auteurs de la sélection ont écrit leur œuvre au cours des années 1980 et 1990. Pour la majorité d'entre eux, Michelle Provost signale régulièrement les prix qu'ils ont reçus : « Denis Côté a obtenu le Prix 12/17, prix conjoint de la Foire de Brive et du Salon du livre de Montréal, pour l'ensemble de son œuvre en 1991 » (Côté 1), Daniel Sernine a reçu le même prix pour *Le Cercle de Khaleb*, « le Prix du Gouverneur général en 1990 » (Duchesne 2). Nous avons recherché des renseignements supplémentaires sur les auteurs québécois, notamment en nous référant au *Dictionnaire des auteurs et des illustrateurs* de Françoise Lepage (Lepage 2000, p. 523-749), afin de savoir si la majorité d'entre eux, comme ceux de la sélection française, étaient des « écrivains pour la jeunesse exclusivement ». En consultant l'ouvrage de Françoise Lepage, nous nous sommes rendu compte que les prix mentionnés par Michelle Provost ne sont en réalité qu'un échantillon des prix que les auteurs cités ont reçus pour leurs différentes œuvres pour la jeunesse. Sans que cela soit indiqué dans la note de lecture de son roman *Le dernier des raisins*, Raymond Plante a reçu le Prix du Conseil des arts du Canada en 1986, le troisième tome de sa série a été récompensé par le Prix de l'ACELF-Raymond Beauchemin en 1988 et le quatrième tome, par le Prix Livres, en 1990. De même, Monique Corriveau, dont l'œuvre pour la jeunesse se déploie jusqu'aux années 1970, a reçu le Prix de l'ACELF (Association canadienne des éducateurs de langue française) en 1959 pour son premier roman pour la jeunesse, *Le Secret de Vanille* puis elle en a reçu d'autres en 1960, 1964, 1966 et 1967 pour d'autres romans pour la jeunesse jusqu'au Prix Michelle le Normand, l'année de sa création en 1971, pour l'ensemble de son œuvre.

De plus, lorsque nous consultons des ouvrages de référence¹⁵⁴ pour connaître l'œuvre de ces auteurs, deux caractéristiques apparaissent : ce sont des auteurs qui écrivent pour la jeunesse exclusivement et qui sont prolifiques. Ainsi, Michelle Provost clôt régulièrement ses notes de lectures en évoquant une autre œuvre de l'auteur : « Dans *Le garçon au cerf volant*, un autre titre célèbre de l'auteur, Arnaud passe ses vacances avec son père et il collabore à sa façon à la rédaction d'un roman. » (Corriveau 1). Le lien avec l'œuvre de la note de lecture est rarement explicite, il pourrait s'agir d'un autre roman qui évoque les valeurs familiales et sociales des années 1960 qui est ainsi unit par un lien thématique au roman *Les saisons de la mer*. L'importance serait donc de faire découvrir l'œuvre d'un auteur alors qu'en France, lorsqu'on recommande la lecture d'une autre œuvre, c'est généralement pour son appartenance générique, qui l'unit au premier titre.

N'oublions pas que la sélection québécoise, comme la sélection française, a pour objectif de donner le goût de lire aux élèves, ainsi, il semblerait que les rédacteurs n'envisagent pas la lecture d'une œuvre comme une fin en soi mais comme une étape qui doit conduire à la lecture d'autres œuvres qui partagent le même thème ou sont écrites par le même auteur. Si les notes de lecture de Michelle Provost s'achèvent presque systématiquement par une nouvelle référence bibliographique, nous verrons que des suggestions d'activités témoignent qu'on les envisage comme des supports à des activités à réaliser en classe et non pas uniquement comme une lecture à réaliser chez et pour soi.

2.2.2. Les dates

Il est difficile de savoir si la date qui sert de référence correspond à la première date d'édition car il s'agit parfois d'une réédition, dans une nouvelle collection, sans que celle-ci soit signalée. Pour cela, nous avons vérifié quelle date était donnée dans des fichiers des revues spécialisées comme *La Revue des livres pour enfants*. Nous avons ainsi parfois mentionné une deuxième date et une deuxième collection dans les tableaux qui recensent la majorité des œuvres (Annexes 5, 6 et 7).

À la fin de la Partie II, nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle les œuvres introduites à partir de 1996 étaient essentiellement des œuvres contemporaines, publiées dans des collections pour la jeunesse. Dans notre corpus d'analyse, nous constatons qu'au sein de la sélection française, l'œuvre la plus ancienne date de 1962, c'est le recueil d'histoires de

¹⁵⁴ Lepage 2005, Demers 1994a.

Roald Dahl, *Bizarre ! Bizarre !*, il s'agit de la date de sa première publication en Angleterre. Le titre demeure assez isolé puisque le titre suivant, selon la chronologie, date de 1969. Les neuf œuvres les plus anciennes, publiées entre 1962 et 1979, sont celles d'auteurs devenus des « classiques » pour la jeunesse : Chédid, Dahl, Roy et Tournier. Nous pouvons ajouter les deux œuvres de Bertrand Solet dont tous les titres cités ont été publiés dans les années 1980 et une œuvre de Susie Morgenstern dont la dernière œuvre citée date de 1997.

Comment se répartissent les œuvres entre 1980 et 1999 ? 77 œuvres ont été publiées dans les années 1990 dont 15 œuvres ont été ajoutées en 2003, contre 32 dans les années 1980. Ainsi les années 1990 sont majoritairement représentées en France comme au Québec. La date la plus récente issue des textes officiels correspond à l'année antérieure à chaque liste, ce qui témoigne de la volonté des membres du groupe GTD-Lettres de « mettre les élèves de collègue en prise avec l'actualité du livre jeunesse » (Journaud 2003, p. 207). De même, les œuvres ajoutées en 2003 sont, pour la grande majorité, des œuvres très récentes qui ont été publiées après la parution des listes officielles : sur 19 titres, seul l'ouvrage de Robert Cormier, *L'Éclipse* date de 1990, publication française à L'École des loisirs et 1989 pour la publication américaine.

L'œuvre québécoise la plus ancienne date de 1975 et les plus récentes datent de 1993, deux années avant la publication de la bibliographie. La sélection privilégie les œuvres récentes avec 18 titres publiés dans les années 1990, 12 titres publiés dans les années 1980 et 2 titres dans les années 1970, il s'agit de deux romans de Monique Corriveau à laquelle nous avons fait allusion.

Les deux pays se rejoignent donc en proposant des œuvres récentes, comme nous l'avons envisagé à la fin de notre Partie II.

2.2.3. Les collections et les maisons d'édition

En examinant les références bibliographiques, nous avons souhaité savoir si les œuvres sélectionnées étaient essentiellement éditées dans des collections pour la jeunesse. Nous avons procédé à un relevé des maisons d'édition et de leurs collections et nous avons constaté que la majorité des œuvres sont publiées dans des collections pour la jeunesse.

Pour le Québec, l'ensemble des collections s'adresse à la jeunesse alors qu'en France, quelques exceptions témoignent du fait que certaines œuvres n'étaient pas, à l'origine, destinées à la jeunesse et continuent à ne pas être publiées dans une collection pour la

jeunesse ; c'est le cas d'une œuvre de Daniel Pennac, *Au bonheur des ogres*, destinée à la classe de Troisième qui a été, à l'origine, publiée dans la collection « NRF » de Gallimard, puis en format poche, dans la collection « Folio », qui constitue la référence de la sélection, mais qui est cependant classée parmi les œuvres pour la jeunesse et non parmi les « classiques français », au sein de la liste. Il s'agit d'un roman policier ; or, nous remarquons que plusieurs romans, publiés au sein de collections spécialisées dans un sous-genre romanesque mais qui ne sont pas destinées à la jeunesse, ont rejoint la majorité des titres issus de collections pour la jeunesse. Deux romans de Didier Daeninckx, édités chez Gallimard, dans une collection pour adultes « Folio Policier », sont mentionnés dans les listes de Troisième, alors que *Le Chat de Tigali*, roman du même auteur, est publié chez Syros dans sa collection de romans policiers destinée aux enfants « Souris noire ». Les maisons d'édition des deux pays ont effectivement lancé des collections pour la jeunesse, spécialisées dans le sous-genre policier ou d'autres sous-genres romanesques. Poursuivons avec l'exemple du roman policier. Pour la France, outre des collections « générales » pour la jeunesse, nous distinguons la collection « Cascade policier » (Rageot), « Livre de poche Jeunesse Policier » (Hachette) et « Souris noire » (Syros) ; pour le Québec, si nous observons les romans de science-fiction, genre davantage représenté que le roman policier, on relève les collections « Galaxie » (Héritage), « Jeunesse-pop Science-fiction » (Pauline) mais également des collections générales pour la jeunesse : « Littérature jeunesse » (Québec-Amérique) ou « Roman plus » (La Courte échelle).

Les maisons d'édition classent les œuvres de fiction selon l'âge et le genre. Annick Lorant-Jolly distingue deux grandes tendances : la tendance poche en pleine expansion depuis les années 1980 et celle « des collections qui se veulent littéraires et adoptent les signes extérieurs de la littérarité : absence d'illustration sauf sur la couverture » (Lorant-Jolly 1997, p. 7). Les deux tendances sont représentées dans les listes françaises, nous choisissons donc la répartition d'Annick Lorant-Jolly pour les présenter.

Parmi les collections de poche, qui s'adressent le plus souvent à une classe d'âge plus jeune que celles de la deuxième tendance et qui sont citées quatre fois et plus, nous trouvons, par ordre décroissant de citations :

- « Folio Junior » de Gallimard (20 titres)
- « Livre de poche jeunesse » d'Hachette (14 titres)
- « Neuf » de L'École des loisirs (7 titres)
- « Lecture junior » de Gallimard (6 titres)
- « Cascade » et « Cascade policier » de Rageot (8 et 5 titres)

- « Castor Poche » de Flammarion (4 titres).

Elles dominent le corpus de Sixième, contrairement aux collections de la deuxième tendance qui s'adressent à un public plus âgé, de treize ans et plus et qui dominent les niveaux supérieurs.

- « Médium » de L'École des loisirs (15 titres)
- « Page blanche » de Gallimard Jeunesse (6 titres)
- « Fictions » de Seuil Jeunesse (3 titres).

Des directeurs de collections, écrivains eux-mêmes, ont impulsé une ligne éditoriale en publiant de nouveaux romanciers dont certains ont écrit pour les adultes, par la suite. Geneviève Brisac a ainsi créé « Page Blanche » puis a dirigé et dirige « Médium », Claude Gutman a dirigé « Page Blanche » puis créé une nouvelle collection au Seuil « Fictions », Philippe Arrou-Vignod a pris la suite de Claude Gutman en dirigeant « Page Blanche »¹⁵⁵ et a lancé la collection « Page Noire ». Nous reviendrons sur le cas de « Médium », collection pour adolescents la plus représentée dans la liste française, après avoir retracé l'histoire du roman pour adolescents.

Si les collections pour adolescents n'envahissent pas nettement le corpus français, en revanche elles sont largement représentées dans le corpus québécois, sans doute parce que Michelle Provost destine les œuvres de sa sélection à l'ensemble des cinq classes du secondaire. Pourtant, alors que la littérature pour adolescents québécoise n'est apparue que dans les années 1970, en France, une longue tradition s'est attachée à produire des récits pour adolescents. Comme nous l'avons mentionné dans notre Partie I, dès 1760, Madame Leprince de Beaumont édite *Le Magasin des adolescents* et Arnaud Berquin édite un périodique, *L'Ami des adolescents* à partir de 1784, le premier mensuel répertorié par Alain Fourment est *Le Courrier des adolescents* qui date de 1797. Il faudra cependant attendre les années 1960 pour que, en raison de la prolongation obligatoire de la scolarité, les éditeurs s'intéressent à ce nouveau public âgé de treize à seize ans et cherchent à satisfaire ses besoins de lecteur en créant des collections qui lui sont spécifiquement destinées.

L'édition de romans pour adolescents s'inscrit dans le contexte de l'après-mai 1968. Influencés par les événements de mai 1968, les éditeurs choisissent d'aborder de nouveaux thèmes autrefois tabous tels que la sexualité, la vie affective, l'actualité politique, sociale et

¹⁵⁵ « Page Blanche » de Gallimard a arrêté de paraître en 2001, la majorité de ses titres est aujourd'hui rééditée dans la nouvelle collection de l'éditeur, « Scripto ».

économique. La création de collections est liée à une intention didactique des éditeurs : dévoiler des problèmes et des réalités du monde dans lequel vit l'adolescent, l'accompagner dans cette phase de vie, à l'issue de laquelle il accèdera à l'âge adulte.

Lancée en 1972 par l'éditeur belge Duculot pour les 13-16 ans, la collection « Travelling » a le projet de « mettre fin à un genre littéraire édulcoré qui ne satisfait plus les jeunes d'aujourd'hui. » (Lartet-Geffard 2005, p. 34). Dans un souci de plaire aux adolescents, Christiane Lapp, directrice de la collection, questionne leur goût et les interroge sur ce qu'ils aimeraient lire. Elle remarque que les adolescents qu'elle a interrogés souhaitent découvrir des personnages proches d'eux, vivants des situations qu'ils pourraient eux-mêmes vivre. Afin de réaliser les vœux de ce nouveau public, la collection proposera des romans qui traitent de questions d'actualité telles que la consommation, le travail, l'écologie et la sexualité. C'est dans les littératures étrangères, essentiellement américaines, allemandes ou scandinaves, que les Éditions Duculot, puis les Éditions de l'Amitié, GP Rouge et Or et Hachette trouvent des auteurs qui s'adressent aux adolescents et soulèvent des sujets jugés encore tabous pour les francophones tels que la drogue, la prostitution et l'homosexualité. L'objectif pédagogique de la collection « Travelling » est double : proposer des romans qui évoquent divers aspects du monde actuel pour favoriser une meilleure compréhension de certaines réalités contemporaines, d'une part, et, d'autre part, aborder des problèmes et aspirations des adolescents pour les aider à comprendre ce qu'ils vivent. Le public visé n'est pas simplement les jeunes lecteurs, mais également les bibliothécaires, les éducateurs et les enseignants comme le prouve la publication de brochures qui, destinées aux enseignants, accompagnent les romans de la collection à partir de 1974.

Dans le sillage des éditions Duculot, des maisons d'édition françaises comme les Éditions de l'Amitié créent, au cours des années 1970, des collections pour adolescents. « Les Chemins de l'Amitié » abordent des thèmes voisins de ceux de « Travelling » et partagent le même objectif de permettre aux adolescents de mieux se connaître et se situer dans le monde qui les entoure, pour les aider à devenir des individus responsables. La collection qui s'adresse également aux professeurs de Lettres et aux documentalistes des CES se présente ainsi : « La collection "Les chemins de l'Amitié" offre aux adolescents des récits d'aventures, brûlants d'actualité et qui portent à la réflexion. Chaque volume comporte quelques pages de références à des faits contemporains, des sujets d'actualité, mettant en lumière la réalité de chaque problème traité »¹⁵⁶. Pour chaque ouvrage, elle propose des

¹⁵⁶ Catalogue *Les Livres d'étrences*, année 1975, p. 636.

dossiers qui comprennent une bibliographie, une filmographie et des extraits de presse afin de permettre à l'enseignant d'étudier un livre en classe. La collection « Grand Angle » aux éditions GP Rouge et Or est également ouverte sur le monde contemporain.

L'apparition de ces collections sur le marché du livre pour la jeunesse suscite des critiques virulentes à cause des thèmes qu'ils abordent mais également de la langue, souvent familière, qui est censée se rapprocher de celle du lecteur, si bien qu'elles disparaissent dans les années 1980 et 1990. Dès les années 1980, d'autres maisons d'édition s'intéressent au public des adolescents en lançant de nouvelles collections qui correspondent à celles qui se retrouvent dans la sélection française. Intéressons-nous à « Médium », la collection la plus représentée au sein de notre corpus d'analyse avec des auteurs qui sont publiés exclusivement chez elle : Cormier, Dayre, Morgenstern, Murail et Smadja. Selon Daniel Delbrassine elle est l'exemple, avec « Page Blanche » de Gallimard, du renouvellement de l'offre pour adolescents qui se distingue de leurs aînées, lancées dans les années 1970, par leurs « prétentions littéraires affichées et destinées aux adolescents » (Delbrassine 2006, p. 45).

L'exemple du succès de la collection « Point-Virgule » aux Éditions du Seuil, collection qui n'était pas directement destinée à un public adolescent mais que celui-ci s'est approprié spontanément, a influencé son positionnement sur le secteur délaissé de l'adolescence. Les responsables de la collection visent dès 1982, date de sa création, un public adolescent relativement jeune puisque son « cœur de cible » est la classe d'âge des treize ans. Elle accueille d'abord les auteurs anglo-saxons ainsi que des classiques français comme Molière, Flaubert. En 1985 et 1986, paraissent d'abord deux collections « Majeur » et « Médium » qui seront fondues en une collection unique en 1988, « Médium ». Directrice de la collection, Geneviève Brisac explique que si l'École des loisirs l'a contactée, c'était pour faire, dans le domaine de la fiction, l'équivalent de ce qui avait été entrepris dans le domaine de l'album, c'est-à-dire pour trouver des écrivains français qui prennent le relais des auteurs américains :

« Je crois qu'en cinq ou six ans cela a été fait, avec Christophe Donner, Agnès Desarthe, Brigitte Smadja, Marie-Aude et Elvire Murail, Sophie Chérier, Malika Ferdjoukh, Claire Davarrieux, et d'autres encore. Il y en a bien une quinzaine maintenant. Mon objectif était d'avoir à l'École des loisirs une espèce d'école, de groupe littéraire qui écrit des choses très différentes, dans des styles très différents. »¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Propos de Geneviève Brisac recueillis par Christian LOOCK (1994), *L'École des lettres Collège* n° 12-13, 1^{er} juin, p. 94.

Comme la collection « Page blanche » de Gallimard, la présentation plutôt austère du livre n'attirerait guère les lecteurs moyens : les couvertures sobres se rapprochent des livres pour adultes. Sur la première page se trouve une illustration, un tableau contemporain qui a pour objectif, selon Geneviève Brisac, de rendre compte d'une réalité contemporaine. Ainsi, la collection se situe bien dans le prolongement des collections belges et françaises des années 1970 en abordant des sujets de société et également en centrant sa narration sur le personnage d'un adolescent : « Le pouvoir de "Médium", c'est de savoir entrer dans le for intérieur des adolescents. » (Delafosse 1994, p. 90). Les collections québécoises se sont-elles fixées les mêmes priorités ?

Au Québec, contrairement à la France, l'intérêt pour l'adolescent est plus récent : le genre du roman pour adolescents apparaît en effet à la fin des années 1980. Danielle Thaler évoque le développement des collections pour les adolescents comme l'un des phénomènes marquants de l'édition depuis les années 1980, la nouveauté réside dans l'institutionnalisation d'un nouveau destinataire (Thaler 1996, p. 85).

À cette époque, le marché du livre pour adolescents était perçu comme l'un des marchés les plus difficiles au Québec, puis il est devenu l'un des secteurs les plus rentables dans les maisons d'édition pour la jeunesse qui ont lancé des collections romanesques spécifiquement destinées au nouveau public. Comme le roman pour adolescents belge et français a été influencé par mai 1968, le roman pour adolescents québécois s'inscrit dans le contexte émancipateur de la Révolution tranquille des années 1960-1970 en proposant également des textes plus intimistes et plus réalistes, moins figés dans les valeurs traditionnelles. Paule Daveluy et Monique Corriveau, mentionnée dans notre corpus d'analyse, inaugurent ce changement en proposant une littérature

« à tendance psychologique de plus en plus axée sur les émotions, les sentiments des jeunes, mais l'usage didactique transparait trop fortement pour laisser croire à une écriture véritablement conçue pour les adolescents » (Fradette 2000b, p. 14).

L'histoire implique la présence active d'adolescents sans que les scénarios ne soient essentiellement axés sur l'adolescence. C'est au tournant des années 1980 que la littérature pour la jeunesse propose des histoires à consonance réaliste, axées sur le quotidien des jeunes :

« Ce nouveau courant exige la présence d'un narrateur qui vit les événements dans le but de capter directement l'attention et l'intérêt des jeunes lecteurs [...]. La société du roman des années 1950 étouffe

le jeune personnage dans un rôle préétabli, allant jusqu'à banaliser l'essence même de son existence, alors que les romans de littérature de jeunesse des années 1990 ne peuvent exister sans la présence de l'adolescent, personnage et lecteur » (Fradette 2000b, p. 14).

Au sein de notre corpus d'analyse, les trois collections les plus représentées sont :

- « Littérature jeunesse » de Québec Amérique (5 titres)
- « Roman plus » de La Courte échelle (4 titres)
- « Jeunesse pop Science fiction » de Pauline
- « Conquêtes » de Pierre Tisseyre (4 titres)

En 1983, les Éditions Québec-Amérique et, en 1985, les Éditions de la Courte Échelle se lancent dans la production de courts romans pour la jeunesse. Les deux maisons d'édition surgissent sur le marché avec des ouvrages variés.

La collection « Littérature jeunesse » chez Québec-Amérique se subdivise en deux catégories : celle qui est destinée aux huit ans et plus et celle qui s'adresse aux quatorze et plus qui présente des romans réalistes, centrés sur l'adolescence, ou également des romans de science-fiction. En 1989, les Éditions de La courte échelle créent la collection « Roman Plus » qui propose essentiellement des récits de la vie quotidienne pour les douze-quinze ans. S'affirme le phénomène des séries qui permettent aux lecteurs de retrouver les mêmes personnages dans différents titres et représentent pour les éditeurs un élément incitatif plus grand que la couverture ou le nom de l'auteur, La courte échelle a été un éditeur précurseur en proposant des séries comme « Ani Croche » de Bertrand Gauthier et « Rosalie » de Ginette Anfousse.

La collection « Jeunesse-pop » des Éditions Pauline existe depuis 1971. Dans les années 1990, elle propose de six à huit titres par an. Associée aux domaines de la science-fiction et du fantastique, elle est effectivement choisie pour ses romans de science-fiction qui s'adressent aux dix-seize ans. Chez Pierre Tisseyre, la collection « Conquêtes » est lancée en 1980 pour les jeunes de onze à quinze ans.

Ainsi, les deux pays se rejoignent en choisissant des œuvres contemporaines, écrites pour les adolescents, mettant en scène un adolescent, souvent narrateur-personnage, dans un contexte réaliste et contemporain. Nous verrons dans notre prochaine partie quelles sont, plus spécifiquement, les qualités mises en évidence par les rédacteurs qui justifient que ces œuvres soient données à lire dans un contexte scolaire.

2.3. Les catégories génériques et thématiques

Quels sont les genres privilégiés dans la sélection française ?¹⁵⁸ Nous sommes arrivés à la répartition suivante, selon un classement décroissant :

- Romans et récits centrés sur la vie affective : 17 titres (+ 2)¹⁵⁹
- Romans policiers : 16 (+ 2)
- Romans et récits historiques : 17 (+ 2)
- Science-fiction et fantastique : 12 (+ 3)
- Romans de société : 9 (+ 3)
- Romans d'aventure : 8 (+ 3)
- Romans et récits merveilleux : 8 (+ 2)
- Poésie : 7 (+ 1)
- Contes et nouvelles : 5 (+ 1)
- Romans intimistes : 5 (+ 1)
- Albums : 2 (+ 1)
- Autobiographie et souvenirs : 1
- Roman épistolaire : 1
- Bandes dessinées : 0
- Théâtre : 0

Que remarquons-nous ? Les genres narratifs dominent très nettement les listes. Les trois premières catégories ne correspondent pas à des sous-genres romanesques qui sont au programme de l'une des classes (voir Partie II), contrairement aux contes et nouvelles, au roman d'aventure, au roman épistolaire ou aux autobiographies et souvenirs. Nous pouvons ainsi nous demander s'il serait question de les étudier dans le cadre d'une « approche de genres ».

Y a-t-il eu des changements significatifs en 2003, les 218 titres qui ont été ajoutés étant censés combler des manques et des oublis que déploraient les spécialistes de la littérature pour la jeunesse ainsi que les enseignants ? Nous nous reporterons au corpus de référence et à la répartition par niveau (voir Annexe 8) pour ajuster nos remarques qui reposeront sur le corpus d'analyse ci-dessus constitué des 104 titres issus des textes initiaux et des 21 titres ajoutés en 2003. En effet, certaines évolutions n'apparaissent pas nettement dans notre corpus d'analyse alors qu'elles jaillissent de manière significative dans les répartitions

¹⁵⁸ La répartition du corpus de référence, soit de l'ensemble des 926 titres (les 708 titres des listes officielles et les 218 titres ajoutés en 2003 par l'équipe d'Alain Journaud), est donnée sous forme de trois tableaux dans l'Annexe 8.

¹⁵⁹ Le premier chiffre correspond au nombre d'occurrences issues des listes initiales de 1996-1999, le chiffre mis entre parenthèse correspond au nombre de titres qui ont été ajoutés en 2003 par l'équipe d'Alain Journaud.

par niveau ; nous mentionnerons celles qui nous semblent les plus importantes et, plus spécifiquement, celles qui concernent la Troisième, classe où la littérature pour la jeunesse était exclue avant 1999 et où celle-ci est moins représentée en 1999 avec 110 titres (contre 191 en Sixième et 307 au Cycle central) que dans les deux autres niveaux en côtoyant des « œuvres classiques ».

Si, parmi les genres présents dans les listes françaises de 1996-1999, la fiction narrative domine largement, la poésie est également présente tandis qu'aucune entrée n'était attribuée au théâtre, présent uniquement dans les autres listes celle des « textes porteurs de références culturelles » (Cycle central) et celle des « Classiques » (Troisième). Quel genre a été renforcé en 2003, lorsque les rédacteurs de *Lire au collège* ont décidé, avec l'aide de leurs lecteurs, d'ajouter deux titres au corpus initial ? Les fictions narratives continuent à être les œuvres les plus sollicitées et un unique recueil de « poésie » a été ajouté dans l'ensemble des listes : une nouvelle anthologie de Jacques Charpentreau destinée à la classe de Sixième qui ne se contente pas uniquement de rassembler des poèmes mais qui propose deux cents poèmes-jeux inédits et soixante secrets de fabrication pour tous les goûts. Par contre, bien qu'il ne soit pas représenté dans notre corpus d'analyse, le théâtre pour la jeunesse apparaît pour la première fois, dans l'ensemble des classes avec 5 œuvres en Sixième, 4 œuvres pour le Cycle central et 5 œuvres en Troisième. À la différence des textes de théâtre mentionnés dans les listes non centrées sur la littérature pour la jeunesse, la majorité des œuvres introduites en 2003 (8) a la double caractéristique d'être récente (fin des années 1990 et années 2000) et d'être publiée dans la collection « Théâtre » de L'École des loisirs, collection dirigée par Brigitte Smadja, par ailleurs professeur de Lettres et romancière pour la jeunesse, rattachée au même éditeur. Dans un article de *L'École des lettres* de 2004, la directrice de collection explique quel fut son double objectif dix ans auparavant lorsqu'elle proposa à la maison d'édition de lancer une collection consacrée au théâtre alors même que celui-ci « ne se vend pas » :

« L'objectif de la collection "Théâtre" est d'affirmer qu'il est possible de convaincre des auteurs de théâtre d'élargir leur public à des jeunes (Olivier Py, Catherine Anne, Lilian Atlan [...]), de convaincre des auteurs de romans de s'essayer à l'écriture théâtrale (Marie Desplechin [...]), de s'intéresser à tous ceux qui déjà arpentaient ce territoire [...] et de faire connaître les auteurs étrangers [...]. L'objectif est aussi de convaincre les instituteurs, les professeurs et tous ceux qui dirigent des ateliers de théâtre de lire et de faire lire à haute voix des auteurs contemporains à des enfants et des adolescents. [...] Pour moi, il n'y a pas de différence d'écriture fondamentale entre une pièce pour adultes d'Olivier Py et une pièce pour enfants. [...] Olivier Py est un écrivain qui a recours à la métaphore, qu'il soit dans un domaine ou dans un autre. » (Smadja 2004, p. 87-88).

Elle souligne que plusieurs des pièces de la collection ont été éditées avant de faire l'objet d'une mise en scène et qu'elle privilégie l'écriture : « les pièces que je publie sont exigeantes, parfois difficiles » (*Ibid.*).

Nous verrons, dans le chapitre suivant, que, sans se limiter au support théâtral, lire à haute voix des textes fait partie des pratiques de lecture auxquelles les enseignants ont recours lorsqu'ils introduisent la littérature pour la jeunesse dans leurs classes.

Nous retrouvons également des dramatisations de recueils de contes *Huit farces pour les collégiens* de Pierre Gripari, qui se présente comme « la dramatisation et la réécriture théâtrale » par l'auteur lui-même de certains contes du recueil *La Sorcière de la Rue Mouffetard et autres contes de la Rue Broca*. Dans le sillage, nous relevons également une adaptation de quelques *Contes du chat perché*, publiée en 2001 par Folio Junior et réalisée par Michel Barré et la petite fille de Marcel Aymé, Françoise Arnaud : *Trois contes du chat perché*.

La catégorie « Albums » est renforcée pour la Sixième avec onze titres ajoutés aux quinze titres initiaux. Concernant le théâtre comme l'album, il s'agit de genres en pleine croissance au sein des maisons d'édition et qui donnent lieu à des recherches universitaires de plus en plus nombreuses.¹⁶⁰ Il faut également souligner l'augmentation des « romans épistolaires » pour le Cycle central. Outre le fait que les romans sont au programme de l'approche des genres de la classe de Quatrième, le choix rend compte d'une tendance éditoriale à choisir la forme du journal intime fictif comme mode de narration. Ainsi, certains « romans épistolaires » qui ont été ajoutés en 2003, ne sont en réalité pas des échanges de correspondance mais des journaux intimes fictifs comme dans *Esclaves en fuite* de Katherine Ayres ou dans *Aurélien Malte* de Jean-François Chabas, roman dans lequel le personnage principal, incarcéré depuis treize ans, tient un journal en s'adressant à Anne, interlocutrice secrète, qui est visiteuse de prison. Nous reviendrons sur la forme du journal intime qui est loin de se limiter à la catégorie des romans épistolaires au sein des listes françaises et se retrouve également dans les listes québécoises.

De 1999 à 2003, les évolutions les plus importantes concernent la liste de Troisième avec l'apparition de genres qui étaient déjà présents dans les deux autres cycles : les « Contes et nouvelles » avec l'introduction de 5 recueils édités entre 1993 et 2000 dont 3 sont parus

¹⁶⁰ On peut signaler les travaux de Marie Bernanocce sur le théâtre, ceux de Christine Plu, Sophie Van der Linden et les formations proposées par le Centre Charles Perrault.

dans des collections pour la jeunesse, et celui des « romans et récits centrés sur la vie affective » avec 9 titres.

Seuls 4 titres « classiques » ont été ajoutés aux 53 initiaux : 2 classiques étrangers (*Le Nez* de Gogol et *On achève bien les chevaux* de Horace Mac Coy) et 2 classiques français (*Melmoth réconcilié* d'Honoré de Balzac et *Contes fantastiques* de Théophile Gautier).

La catégorie « Romans et récits », qui reprend en réalité la catégorie « les œuvres de littérature pour la jeunesse » de la liste officielle, est celle que les rédacteurs ont le plus développée : nous sommes passés en effet de 110 à 170 titres répartis en huit rubriques. Quatre catégories génériques ont retenu notre attention, celles qui ont connu le plus grand développement : « romans de société » (15 titres ont été ajoutés aux 18 titres initiaux), « autobiographies et souvenirs » (de 10 titres on est passé à 16 titres), « romans intimistes » (9 titres supplémentaires rejoignant les 18 titres de 1999) et « romans et récits centrés sur la vie affective », catégorie qui a été créée en 2003 pour la Troisième, alors qu'elle était déjà présente dans les listes de Sixième et du Cycle central dès 1996 (9 titres ont été introduits).

Le Québec se limite aux œuvres de fiction c'est-à-dire aux genres de la nouvelle, des contes et légendes, des romans et des récits de vie alors que la France regroupe 2 albums, 6 contes et nouvelles, 8 recueils de poésie (1 de Chérid, 2 de Roy et 5 de Charpentreau) qui sont le plus souvent des anthologies regroupant des textes de poètes divers ; la majorité du corpus est composée de sous-genres romanesques. Afin de pouvoir rapprocher les corpus et mener notre comparaison, nous regarderons plus particulièrement les « récits et romans » dans le corpus français.

Le genre n'est pas précisé dans les notes de lecture de Michelle Provost mais le premier mot-clé indique dans quelle « catégorie thématique » le titre a été classé. Les 35 titres québécois du corpus d'analyse se répartissent de la manière suivante, selon l'ordre décroissant :

- Le monde de l'adolescence : 12 titres
- La science-fiction : 8 titres
- Les récits historiques : 4 titres
- Les récits fantastiques : 3 titres
- Les nouvelles : 3 titres
- L'amour : 2 titres
- Les policiers : 1 titre
- Les récits de vie : 1 titre
- Les récits sociologiques : 1 titre

Cette répartition n'est pas exclusive, le premier mot-clé désigne en réalité la thématique dominante mais il est fréquent que d'autres catégories apparaissent dans la suite de l'énumération. Par exemple le roman de Jacques Lazure, *Monsieur n'importe quoi* a pour mots-clés : « Nouvelle ; Science-fiction ; Fantastique ; Mort ; Environnement » (Lazure 2). De même, le récit de Monique Corriveau, *Le wapiti*, classé dans la catégorie « le monde de l'adolescence » signalé par le terme « adolescence », se déroule dans le Québec du XVII^e siècle et a également comme mot-clé « Histoire ». Les frontières thématiques sont ainsi poreuses comme les frontières génériques qui structurent les listes françaises.

Trois des catégories thématiques correspondent à un genre (contes et nouvelles) ou à des sous-genres romanesques qui structurent les listes françaises. Si on élargit notre corpus d'analyse à l'ensemble des titres pour la jeunesse dans la sélection québécoise, d'autres romans, communs aux deux sélections, apparaissent. Nous avons voulu savoir si les deux pays les classaient sous la même appellation afin de voir s'il était cohérent et pertinent de rapprocher les deux catégories. Le roman de Michel Honaker, *Le prince d'ébène* a comme premier mot-clé « fantastique » dans la sélection de Michelle Provost et il est également classé dans la rubrique « science-fiction et fantastique » dans la liste française pour la Sixième. De même, le « policier » a pour correspondance « roman policier » pour *Le faucon malté* d'Anthony Horowitz et « histoire » devient « romans et récits historiques » pour l'œuvre d'Arnulf Zitelman, *Hypatia* ; « nouvelle » attribué au recueil d'Andrée Chédid, *Les manèges de la vie* est classé parmi les « Contes et nouvelles ». Nous trouvons cependant un classement divergent pour le roman de Jean Alessandrini, *Date limite*, qui est annoncé comme « science-fiction » par Michelle Provost et que les Français considèrent comme un « roman d'aventure ». Qu'en est-il pour les autres catégories qui ne semblent pas avoir d'équivalents génériques dans les listes françaises ? « Sociologique » et « récit de vie » s'apparenteraient à « Romans et récits historiques » pour le roman de Claude Gutman, *La maison vide*, *Mille pièces d'or* de Ruthanne Lum Mac Cunn et *Que cent fleurs s'épanouissent* de Ji Cai Feng. Les deux romans ayant pour mot-clé « Adolescence » sont classés parmi les « romans intimistes » destinés à la Troisième : *Loin, très loin de tout* d'Ursula K. Le Guin et *Retour à Ithaque* de Jean-Paul Nozière.

L'ensemble des mots-clés précise les sujets traités. Comparée à la sélection française, en donnant davantage de mots-clés, cinq en moyenne contre deux, la sélection de Michelle Provost apporte des renseignements supplémentaires sur le contenu de l'œuvre. Par exemple,

pour l'œuvre d'Arnulf Zitelman, les termes « recherche d'absolu, Grèce antique, fanatisme » offrent moins d'éclaircissement sur l'intrigue du roman que les mots « Histoire, ville – Alexandrie – 400 ; Égypte ancienne ; Femme ; Christianisme – Église primitive » qui ajoutent des informations sur les thèmes, les personnages et le contexte spatio-temporel. Bien souvent, lorsque les mots ne sont pas les mêmes, les deux séries de mots-clés se complètent mais dans tous les cas, la lecture de la note est indispensable aux enseignants français pour comprendre de quoi traite l'œuvre. Le corpus français semble compenser le manque de mots-clés en donnant des renseignements supplémentaires sur le récit dans son commentaire descriptif alors que Michelle Provost propose des présentations plus brèves.

3. ANALYSE DES COMMENTAIRES DESCRIPTIFS

Pour les enseignants auxquels ils s'adressent et qui s'apprêtent à choisir une œuvre pour leurs élèves, les commentaires descriptifs des notes de lecture constituent des supports intermédiaires, entre la sélection donnée sous la forme de liste et l'œuvre. L'objectif de l'analyse de ces supports est de faire émerger les raisons pour lesquelles une œuvre de littérature pour la jeunesse a été jugée digne d'être recommandée aux enseignants du secondaire, français et québécois.

Les commentaires descriptifs du corpus d'analyse, constitué des 164 notes de lecture (129 françaises et 35 québécoises), ont été approchés à partir d'une grille d'analyse conçue selon les trois axes que nous avons dégagés de notre étude des notes de lecture des œuvres communes aux deux sélections : les données informatives, les données appréciatives et les données incitatives. Le résultat de cette analyse que nous nous apprêtons à livrer ne respecte cependant pas cette organisation.

Concernant le corpus d'analyse, nous avons d'abord renoncé aux titres qui ne faisaient pas l'objet d'une note de lecture développée, c'est-à-dire où seule la référence était donnée. L'ensemble du corpus québécois propose systématiquement une note de lecture complète tandis que certains titres, mentionnés dans l'ouvrage coordonné par Alain Journaud, ne comprennent pas un paragraphe rédigé de présentation. Dans son avant-propos, Robert Briatte explique les choix qui ont été faits par les rédacteurs : « lorsque plusieurs titres d'un même auteur étaient présentés à la suite – de n'en commenter qu'un seul. Pas de chronique non plus pour nombre de "classiques" incontestés. » (Journaud 2000, p. 8). Les titres communs aux deux listes que nous avons mentionnés dans notre partie précédente et qui étaient déjà

présents dans les listes françaises des Programmes de 1977 et 1985 (voir Annexe 2) ne font ainsi pas l'objet d'une note de lecture : les recueils de contes d'Andersen, de Grimm ou de Perrault, *L'Enfant et la rivière* d'Henri Bosco, les « souvenirs d'enfance » de Marcel Pagnol, *Poil de Carotte* de Jules Renard et *L'Île au trésor* de Stevenson.

Au sein de notre corpus d'analyse, outre *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier, les quatre romans de Jack London, sans doute parce qu'ils sont jugés comme étant des « classiques », suffisamment connus des enseignants, n'ont pas fait l'objet d'un commentaire¹⁶¹.

Nous avons ensuite voulu sélectionner un échantillon pertinent au sein de notre corpus d'analyse initial. Nous avons choisi de privilégier les œuvres des catégories thématiques et génériques les plus représentées au sein des deux sélections.

Étant donné que chaque pays n'a pas choisi le même classement, nous avons rencontré une première difficulté : comment confronter des œuvres régies par un classement générique avec un corpus qui ne choisit pas de mettre en évidence le critère générique au sein de ses notes de lecture ? Une certaine parenté nous a semblé se dégager de certains intitulés d'entrée générique du classement français et de thématiques qui apparaissent sous la forme des mots-clés au Québec. Plus précisément, le premier mot-clé renvoie à « la catégorie thématique » dans laquelle le titre a été classé (Provost 2005, p. 17).

Nous sommes ainsi parvenus à rapprocher les titres québécois classés en « science-fiction » des titres français réunis dans la catégorie générique « science-fiction et fantastique », les titres « histoire » des « récits et romans historiques » et pour la troisième catégorie, la plus représentée dans la sélection québécoise, « Adolescence », nous avons choisi de la confronter à trois catégories génériques françaises : « récits et romans centrés sur la vie affective », « romans intimistes » et « romans de société ». Le mot « adolescence » étant absent de la liste des mots-clés français, nous n'avons pu utiliser le critère thématique pour sélectionner des œuvres susceptibles de correspondre à celles du classement québécois mais, en examinant les autres mots-clés des titres « Adolescence » et des titres des trois catégories génériques français, nous avons décelé une certaine parenté :

- « famille » (Québec) et « famille recomposée » (France)
- « amour », « sexualité – éveil » (Québec) et « amour, premier amour » (France),

¹⁶¹ *Croc blanc* est cité dans la sélection québécoise et classé parmi les œuvres pour adultes bien que l'édition recommandée soit une collection pour la jeunesse, « Castor Poche » de Flammarion. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les deux pays ne se rejoignent pas toujours lorsqu'il s'agit de donner à un titre le statut d'œuvre pour la jeunesse et surtout pour les romans qui n'ont pas été initialement publiés dans une collection pour la jeunesse.

- « relations parents-enfant » (Québec) et « relations enfant-adulte », « relation avec le père » (France).

Les thèmes choisis par l'équipe d'Alain Journaud pourraient effectivement entrer dans la catégorie « adolescence » ou « le monde de l'adolescence » si nous nous reportons à la définition que Michelle Provost en donne :

« les romans classés dans la catégorie "le monde de l'adolescence" mettent en scène de jeunes personnages. Ils vivent toute sorte d'expériences ou d'aventures. Ils racontent des situations où les relations humaines sont souvent au cœur de l'action. Sont inclus aussi dans cette catégorie les livres traitant de l'enfance » (Provost 2005, p. 97).

Notre analyse porte donc sur un échantillon composé, pour le corpus français des notes de lecture des :

- Romans et récits centrés sur la vie affective : 17 titres (+ 2)
- Romans de société : 9 (+ 3)
- Romans intimistes : 5 (+ 1)
- Romans et récits historiques : 17 (+ 2)
- Science-fiction et fantastique : 12 (+ 3).

Les notes de lecture des œuvres retenues pour le corpus québécois appartiennent aux catégories thématiques suivantes :

- Le monde de l'adolescence : 12 titres
- Les récits historiques : 4 titres
- La science-fiction : 8 titres

Nous avons renoncé au roman policier qui, bien que largement représenté dans le corpus français, n'est mentionné qu'une seule fois dans la sélection québécoise avec le roman d'Anthony Horowitz commun aux deux listes. Pour ce genre, notre analyse se serait limitée au corpus français alors que nous souhaitions confronter les deux corpus.

Les résultats obtenus à partir de la grille d'analyse se répartissent en deux catégories que nous présenterons l'une après l'autre : les caractéristiques formelles de l'œuvre et les finalités pour lesquelles les œuvres auraient été sélectionnées.

3.1. Quelles sont les caractéristiques formelles de l'œuvre ?

Lorsque, dans la Partie II, nous avons mentionné le point de vue des prescripteurs sur la littérature pour la jeunesse nous avons relevé, dans les textes officiels, les éléments qui, selon eux, la « caractérise » : outre la présence d'un héros enfant ou adolescent, étaient

évoquées la « langue d'aujourd'hui » et l'« efficacité narrative ». De plus, la simplicité ainsi que l'accessibilité représentent d'autres critères qui justifient que les enseignants introduisent des œuvres pour la jeunesse dans leurs cours. Les professeurs de Troisième sont ainsi incités à commencer par proposer à leurs élèves de lire des œuvres « très simples » en lecture cursive, l'exemple donné était un roman pour la jeunesse d'Azouz Begag, avant d'aborder des textes « plus complexes », extraits de classiques. Concernant les enseignants, français et québécois, en nous basant sur des enquêtes, nous avons mis en évidence qu'ils distinguent la « vraie » littérature des œuvres « accessibles » aux élèves. L'adjectif « accessible » se rapproche de « facile » employé pour qualifier les lectures que l'institution scolaire a exclues de ses classes jusqu'aux années 1970, autrement dit des textes qu'on comprend « vite et sans peine » (Chartier 1992, p. 513).

Qu'en est-il dans les notes de lecture ? Les livres que l'on a sélectionnés partagent-ils les caractéristiques mises en évidence par les programmes et les enquêtes ? Les rédacteurs font en effet allusion à la langue, au rythme du récit ainsi qu'à la construction narrative. Ils montrent nettement qu'ils se préoccupent de la compréhension des élèves. Ils sont ainsi particulièrement attentifs aux éléments qui peuvent faciliter ou contrarier la lecture des élèves. En procédant à un relevé des termes employés pour caractériser ou qualifier les œuvres, le texte, le récit, l'histoire, nous avons constaté que les adjectifs « simple » et « facile » revenaient fréquemment sous la plume des rédacteurs pour qualifier différents éléments de l'œuvre : l'écriture, le rythme du récit ou la construction de l'intrigue. Ainsi, l'« idée reçue sur la prétendue "simplicité" de la littérature adressée à la jeunesse », à laquelle Daniel Delbrassine fait allusion dans son étude sur les romans pour adolescents, serait justifiée ; pourtant, toutes les notes de lecture n'évoquent pas la simplicité ni la facilité.

3.1.1. L'écriture : « simple », « facile » versus « riche », « travaillée »

Les rédacteurs qualifient fréquemment le texte ou l'œuvre de « facile » à lire (Smadja 396)¹⁶² : « Un texte très facile à lire » (Duchesne 2).

Une attention constante est donnée aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Le critère de la simplicité est lié au lexique, aux phrases, plus précisément à leur longueur :

¹⁶² Les références des notes de lecture correspondent au nom de l'auteur et, pour le corpus français, le numéro est celui attribué par l'équipe d'Alain Journaud au titre (il s'agit d'un nombre de 2 à 3 chiffres) et, pour le corpus québécois, le chiffre « 1 », « 2 » ou « 3 » est celui que l'on a attribué au titre de l'auteur, selon son ordre d'apparition dans la sélection de Michelle Provost. Le détail de ces références est reproduit dans les Annexes 5, 6 et 7.

« L'écriture alerte de Brigitte Smadja, ses phrases courtes et concises » (Smadja 847). Les phrases courtes et simples de Monique Corriveau sont associées à la « clarté et l'intelligibilité » et demeurent une marque du classicisme de l'écrivaine (Lepage 2000, p. 261), alors que les écrivains québécois des années 1980 et 1990 emploient une « langue proche de celle des adolescents » qui ne respecte pas toujours la syntaxe écrite. En choisissant un narrateur-personnage enfant, le romancier cherche ainsi à employer une langue authentique, proche du niveau linguistique d'un enfant du même âge afin de faciliter l'entrée du lecteur dans l'histoire : « sa langue savamment naïve et négligée » (Gutman 76)

Or, la longueur des phrases constitue un indice de lisibilité en littérature pour la jeunesse :

« La lisibilité est une approche mise au point par des psycholinguistes qui permet de mesurer le degré de difficulté d'un texte pour un public donné. Les indices dont ils se servent sont d'ordre graphique, linguistique et rédactionnel. À partir de constantes et de formules, il est possible de vérifier si les livres choisis correspondent aux aptitudes et aux intérêts des lecteurs visés. » (Guy 1990, p. 2).

Les premières formules de lisibilité auraient été élaborées aux États-Unis dans les années 1920. En 1975, Henry a mis en œuvre les premières formules spécifiques du français puis Richaudeau en 1978 a mis au point une formule d'efficacité linguistique en lecture. Les formules d'Henry font intervenir la dernière variable et les mots d'un texte sont jugés difficiles s'ils n'appartiennent pas à la liste des 1063 mots établie par Gougenheim en 1954. Cette liste de mots a été recueillie à partir d'enquêtes qui portaient exclusivement sur la langue parlée et a fourni la base du Français fondamental, pour le Français, langue étrangère. Les formules ont été « fortement critiquées car on s'est vite rendu compte qu'elles ne permettaient pas de mesurer adéquatement le niveau de difficulté d'un texte. » (Cornaire 1999, p. 55). Or, certaines formules ont mis en évidence que plus les phrases d'un texte seraient longues, plus le texte serait difficile à lire. L'empan, indice linguistique qui désigne le nombre de mots qui forme une phrase dont le contenu peut être mémorisé par le lecteur, s'élève à quinze mots pour le premier cycle du secondaire et à vingt mots pour le second cycle : « les phrases de plus de 20 mots sont donc difficiles à lire. Dans ce cas-ci, une phrase est un énoncé qui se termine par un point, un point-virgule, deux points, un point d'interrogation ou un point de suspension. » (Guy 1990, p. 3).

En s'appuyant sur un document du Ministère de l'éducation du Québec, *La lisibilité des textes destinés aux élèves du secondaire*¹⁶³, Noëlle Sorin affirme qu'

« un texte est dès lors lisible pour un lecteur donné, si celui-ci peut lire sans trop de difficulté, s'il comprend et l'intègre dans son ensemble. La lisibilité linguistique présume, entre autres, qu'un "texte est lisible pour un lecteur si les mots, les phrases et le sens sont à sa portée, c'est-à-dire s'ils correspondent ou peuvent être reliés à sa réalité tant linguistique que culturelle". La lisibilité s'inscrit alors "dans un vaste mouvement de simplification du langage dont le but général visé est l'efficacité de la communication, dans le sens d'une compréhension optimale", mouvement qui prône l'adaptation des textes à l'élève lecteur, c'est-à-dire au lecteur empirique. » (Sorin 2001, p. 86-87).

Si les mots « simple » et « simplicité » sont fréquemment usités, ils sont également nuancés car les rédacteurs ne veulent pas qu'on les assimile à la « puérité », des extraits de phrases issus de l'œuvre sont alors donnés en gage d'illustration :

« l'écriture de Brigitte Smadja, en s'efforçant à la simplicité alerte, ne tombe jamais dans le travers de la puérité ou de la pseudo-langue parlée ; elle parvient au contraire à de ces bonheurs comme en proposent les dernières phrases du livre : "Je croque dans la tomate mûre. J'avale le dernier été dans le jardin de l'oncle Jo". » (Smadja 106).

Les rédacteurs soulignent également que l'économie de la phrase, des mots ne signifie pas que l'écriture est familière : « Andrée Chédid, qui est avant tout poète, économise et magnifie chaque mot » (Chédid 828).

Mais toutes les œuvres ne se résument pas à la simplicité. Les adjectifs « riche », « travaillée », « soutenue », « littéraire » sont également utilisés par les rédacteurs pour qualifier l'écriture : « une écriture riche en images, et son utilisation de formules récurrentes dont le sens évolue subtilement au cours du roman. » (Garfield 73). Le rédacteur évoque le reste de l'œuvre de Leon Garfield en expliquant que l'œuvre choisie, « *La Montre en or* est le livre le plus accessible d'une œuvre riche et exigeante, qui donne son plein sens aux termes de Littérature de jeunesse. », c'est sans doute pour cette raison qu'elle est recommandée pour la classe de Sixième alors que les autres romans de l'écrivain sont recommandés pour le Cycle central (Garfield 73). Les rédacteurs anticipent les difficultés que peuvent rencontrer les plus jeunes élèves au cours de la lecture : « la langue y est soutenue, sans guère de concessions à un jeune public » (Alessandrini 499) et « *La Rose de décembre* est un grand roman d'aventure et un authentique texte littéraire. » (Garfield 373).

¹⁶³ MEQ (1986), *La lisibilité des textes destinés aux élèves du primaire. Guide pratique pour les auteurs de manuels scolaires*, Québec : Gouvernement du Québec.

3.1.2. Le rythme du récit : « alerte » *versus* « lent »

La lenteur du récit est rare, « le rythme est lent » (Poupart) précise Michelle Provost mais la majorité des récits a un rythme « alerte » (Côté 3). Captivé par l'histoire, le lecteur n'a ainsi pas une seconde de répit et « ne risque surtout pas de s'ennuyer » (Horowitz 178) : « L'écriture alerte de Brigitte Smadja, ses phrases courtes et concises font défiler le récit à toute vitesse en brûlant les étapes. » (Smadja 847), « le rythme alerte tient en haleine » (Côté 3) et « le lecteur aussi court, haletant, et cherche à démêler cette intrigue policière » (Garfield 373).

3.1.3. La construction de l'intrigue : « simple » *versus* « complexe »

Le mot « simple » est employé pour qualifier la langue mais également l'histoire : « Une histoire simple pas trop mélodramatique » (Julien 2), « le contenu simple » (Solet 130).

À l'inverse, et plus fréquemment, les rédacteurs évoquent la complexité de l'intrigue : « ces récits aux intrigues parfois subtiles » (Grenier 189), « ce livre de science-fiction, intéressant et bien écrit, est assez complexe et, comme tel, à conseiller à de bons lecteurs » (Grenier 550).

Les récits multiplient les rebondissements (Alessandrini 498) : « Court roman, plein de suspense » (Alessandrini 738), « le suspens qui, jusqu'à la dernière page, peut nous faire choisir une piste plutôt qu'une autre. » (Grenier 860). Les suspens, fréquemment signalés, ont pour avantage de captiver les lecteurs et de l'empêcher d'interrompre sa lecture : « le lecteur se sent happé par le récit » (Guay, Bernier 1), « ces récits pleins d'imagination sont captivants » (Côté 2), (Honaker 173) et « les suspenses sont bien menés et les fins des récits qui surprennent sont souvent déconcertantes. » (Lazure 2).

Une bonne construction de l'intrigue peut pallier la complexité de celle-ci (Schinkel, Beauchesne 2, Honaker 176).

En évoquant la complexité de l'intrigue, les rédacteurs signalent aux enseignants que les lecteurs les plus faibles risquent d'éprouver des difficultés à la suivre : « Ces récits aux intrigues parfois subtiles, demandent aux lecteurs une gymnastique de l'esprit, à défaut d'une connaissance approfondie de l'imagerie virtuelle. » (Grenier 189). Ils recommandent ainsi des lectures différentes, selon le niveau des lecteurs : « Mettre en relation avec *L'éclipse* de

Cormier. Pour les lecteurs plus jeunes ou moins habiles, proposer la lecture de *Les yeux d'émeraude* (chez la Courte échelle), récit très facile à lire » (Côté 1).

La complexité est liée à la multiplicité des intrigues, des personnages ou des narrateurs : « Plusieurs suspenses enlevants s'entrecroisent » (Sernine 1), « de multiples intrigues et suspenses » (Sernine 2), « Deux récits se poursuivent et se croisent. » (Solet 819) et « l'intérêt de ces livres réside dans l'écriture à deux voix : *Le Pianiste sans visage* est le récit de Jeanne, *La Fille de 3^e B* est le récit de Pierre. » (Grenier 433).

La chronologie n'est pas toujours respectée : « Le récit adopte une construction étonnante, en s'ouvrant sur le dernier acte qui livre le verdict » (Nozière 182), un premier chapitre qui se situe chronologiquement à la fin de l'intrigue, un retour en arrière sur des événements qui se déroulent pendant une courte période (Nozière 485).

Un rédacteur met en évidence la « construction très subtile du roman » de Valérie Dayre, *C'est la vie Lili*, qui joue sur la narration à la première personne et remet en cause le pacte de lecture généré par la forme du journal intime.

Suite à l'analyse des différentes caractéristiques des romans pour la jeunesse, que les rédacteurs mettent en évidence lorsqu'ils évoquent l'écriture, le rythme du récit et la construction de l'intrigue, nous pouvons avancer quelques points de conclusion. Si les prescripteurs ont choisi des œuvres « simples » et « faciles », ils n'ont pas pour autant hésité à introduire des œuvres qui déploient des moyens narratifs complexes. Nous rejoignons ainsi Daniel Delbrassine qui, suite à son étude des romans pour adolescents constate que :

« la théorie de la "facilité" comme caractéristique de la littérature de jeunesse se trouve ici sérieusement mise à mal. Le roman adressé aux adolescents, dans les études comparatives comme dans le corpus de 233 titres, ne semble offrir aucune prise aux qualifications de simplicité ou de facilité dont certains détracteurs ont voulu l'affubler. » (Delbrassine 2006, p. 227).

L'idée de « simplicité » a été développée par Maria Lypp en 1984, dans un essai *La simplicité comme caractéristique de la littérature pour enfants*¹⁶⁴. La didacticienne allemande insiste sur le fait que la simplicité ne doit pas être perçue comme un abaissement au niveau de l'enfant mais comme un rapport de tension entre les deux partenaires d'une communication, l'auteur et l'enfant. Elle remarque que « la littérature pour la jeunesse, pour être réceptionnée par ses destinataires, doit, contrairement aux autres littératures, respecter une limite de simplicité ; c'est-à-dire que, en ce qui concerne la langue, la façon de représenter et les

¹⁶⁴ LYPP Maria (1984), *Einfachheit als Kategorie der Kinderliterature*, Frankfurt am Main : dipa-Verlag, coll. « Jugend und Medien ».

thématiques, elle ne peut pas dépasser un certain degré de complexité. »¹⁶⁵. Or, d'autres travaux plus récents ont montré le contraire. En 1997, Christian Poslaniec, dans sa thèse sur l'évolution de la littérature de jeunesse au travers de l'instance narrative, conclut au terme de son analyse de 350 titres, de 1850 à 1996, que deux instances dominent et se succèdent dans la chronologie : l'une « fermée » et l'autre « ouverte ». L'instance « fermée » « paraît limitée à ce seul pacte : raconter une histoire » alors que l'instance « ouverte » « propose un autre pacte [...] ; par le recours à l'implicite, par l'ambivalence des personnages, par la possibilité de s'intéresser aux lois d'organisation du genre, par la symbolique, la polysémie de l'écriture et les allusions intertextuelles » (Poslaniec 1997, p. 316-317). Christian Poslaniec remarque ainsi que, de 1919 à 1975, la postulation fermée domine à travers le mode de narration le plus distancié ; « les contenus du livre sont simplifiés afin d'être *compris* des enfants » alors que, dans la période 1976-1996, « La postulation ouverte, qui l'emporte sur la postulation fermée à la fin du XX^e siècle, paraît rapprocher la littérature de jeunesse de la littérature générale. En effet, la façon dont la postulation ouverte prévoit la coopération du lecteur ne paraît guère se distinguer du mode de réception proposé par la littérature générale » (Poslaniec 1997, p. 420).

Or, concernant notre corpus de notes de lecture, il semblerait que la complexité prime et que les prescripteurs n'aient pas exclu des œuvres aux dispositifs narratifs sophistiqués. En distinguant les œuvres faciles et simples des œuvres plus complexes et en précisant ce qui pourrait empêcher les élèves d'accéder à la compréhension des œuvres, les rédacteurs inciteraient les enseignants à accompagner les élèves au cours de leur lecture et à ne pas se contenter de leur donner l'œuvre pour qu'ils la lisent de façon autonome.

Nous allons à présent nous intéresser aux finalités que les rédacteurs assignent aux œuvres sélectionnées.

3.2. Donner à lire des œuvres pour la jeunesse, pour quelles finalités ?

Si, comme nous l'avons vu, les rédacteurs des notes de lecture indiquent parfois aux enseignants des activités pédagogiques, ils peuvent également se contenter de mettre en évidence certaines caractéristiques de l'œuvre et dévoiler ainsi à l'enseignant pourquoi il serait pertinent de donner l'œuvre à lire à leurs élèves. La question que nous nous sommes posée est la suivante : si, depuis les premiers périodiques écrits et édités pour les enfants, la littérature pour la jeunesse a été conçue pour instruire, éduquer et divertir (voir Partie I),

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 9.

qu'en est-il aujourd'hui, depuis que des prescripteurs l'ont choisie comme support scolaire ? Au cours de notre analyse, nous tenterons de mettre en évidence les liens qui unissent ou distinguent les œuvres données à lire aux élèves de celles des siècles passés. Faire lire, plaire aux adolescents, transmettre des savoirs, des valeurs et faire réfléchir sont les quatre finalités qui sont ressorties de notre analyse des commentaires descriptifs ; loin d'être exclusives, certaines d'entre elles se recoupent.

3.2.1. Faire lire

Les rédacteurs français et québécois font souvent allusion à d'autres œuvres, au sein des notes de lecture, qui sont autant d'incitations lancées aux enseignants pour qu'ils recommandent à leurs élèves de prolonger l'étude du roman par d'autres lectures :

« L'autre vertu de ce livre est d'être un formidable déclencheur de lecture. Les lecteurs, d'ailleurs surtout les lectrices, en redemandent et empruntent à qui mieux mieux les autres titres de Susie Morgenstern. Ils se délectent ainsi du dernier paru, *Lettres d'amour de 0 à 10*, prix Lire au collège 1997, que nous recommandons chaleureusement. » (Morgenstern 91)

Nous distinguons les œuvres du même auteur, qui sont souvent des séries, des œuvres qui partagent la même appartenance générique.

- **D'autres œuvres du même auteur, le cas des séries¹⁶⁶**

Les Aventures de Perrine et de Charlot de Marie-Claire Daveluy, le premier roman pour la jeunesse québécois est aussi le premier roman sériel qui donna lieu à six autres volumes mettant en scène les deux jeunes héros. Dans leur sillage, Michelle Provost a sélectionné plusieurs « suites » qui se distinguent des « séries » auxquelles nous avons fait allusion dans notre Partie II et qui se résument à la règle des trois unités : unité de personnage, unité de genre et unité de longueur. Or, les « suites » québécoises ne proposent pas « l'éternel retour de héros toujours semblables à eux-mêmes »¹⁶⁷ puisque, d'un volume à l'autre, le héros mûrit et affirme ses choix. Elles ont l'avantage de faire lire les élèves qui veulent connaître la suite des aventures du héros ou de l'héroïne. Les notes de lecture

¹⁶⁶ Nous entendons par « série » une succession d'épisodes mettant en scène le même personnage et donnant lieu à une collection de volumes.

¹⁶⁷ GROENSTEEN Thierry, « L'empire des séries », *Les Cahiers du Musée de la bande dessinée*, n° 4, janvier 1999, p. 84.

évoquent ainsi les autres tomes de la série en dévoilant parfois le contenu. La série fantastique de Daniel Sernine, *Le Cercle de Khaleb*, se présente comme « une immense fresque » que l'auteur a bâtie autour de villes imaginaires et qui mêle les genres : « des intrigues amoureuses, des rivalités familiales, des énigmes légendaires, des repères historiques fictifs » (Sernine 1). Les différents volumes ont reçu différents prix qui constituent un gage de qualité et que Michelle Provost détaille dans sa note de lecture.

Rares sont les séries dont l'histoire s'étend sur plusieurs siècles et qui dépassent la trilogie. La majorité d'entre elles est centrée sur l'évolution d'un enfant ou d'un adolescent qui grandit ou devient adulte. La plupart de ces séries s'apparente ainsi au roman de formation. L'héroïne de Dominique Demers a quinze ans dans le premier tome *Un hiver de tourmente*, les deux autres tomes, *Les grands sapins ne meurent pas* et *Ils dansent dans la tempête* permettent de lire la suite de son « cheminement personnel » dont la note de lecture recommande la lecture et permet au lecteur de suivre l'héroïne jusqu'à l'âge adulte. Le passage de l'adolescence à l'âge adulte est également le sujet de la trilogie de Marie-Francine Hébert, des quatre tomes de la série des « Raisins » de Raymond Plante, écrite entre 1986-1989, et de la trilogie de Jean-Marie Poupart : *Le nombril du monde*, *Libre comme l'air* et *Les grandes confidences*.

Les séries sur l'adolescence sont plus rares dans le corpus français. L'existence à une série n'est d'ailleurs pas toujours indiquée dans les notes de lecture qui isolent un tome en particulier. C'est le cas pour le roman de Brigitte Smadja, *J'ai hâte de vieillir*, peut-être parce que l'héroïne dans les deux premiers épisodes, était âgée de six et dix ans et que seul le dernier tome pourrait intéresser les collégiens puisque l'héroïne atteint l'âge de dix-sept ans. L'absence d'allusion aux tomes précédents prouve que le roman peut être lu indépendamment des deux précédents : « Le roman reflète assez bien l'état d'esprit de la jeunesse d'aujourd'hui et ses préoccupations amoureuses, puisque les héros sont en classe de première et de terminale d'un lycée. » (Smadja 847).

Nous avons évoqué dans notre partie précédente les séries d'Hachette qui, dès 1955, a choisi de publier les deux premières séries policières, l'une britannique et l'autre américaine dans ses collections « Bibliothèque rose » et « Bibliothèque verte » avant de publier des auteurs français qui reprendront la tradition des personnages récurrents impliqués dans des énigmes policières. Or, des auteurs se situent dans cette tradition au sein du corpus français en proposant des romans policiers :

« Ce roman inaugure une série de trois livres qui mettent en scène le mince inspecteur Phalène et son voisin du dessus, le capitaine Nox, qui n'apparaît qu'à la tombée de la nuit, et disparaît le matin. » (Alessandrini 498).

Si les rédacteurs se contentent le plus souvent de faire allusion à d'autres titres de la série, certaines séries font l'objet de deux notes de lecture, comme celle de Marie-Aude Murail que l'on rapproche non pas de la tradition des séries policières pour la jeunesse mais d'une série policière pour adultes, « Nestor Burma » de Léo Malet. Il s'agit sans doute de rassurer l'enseignant qui pourrait spontanément rapprocher la série des célèbres séries commerciales. En effet, à la différence de « Alice », « Fantômette », « Le Club des cinq » ou « Les six compagnons », la particularité des séries policières pour adolescents issues de notre corpus d'analyse est de mettre en scène des enquêteurs-adultes et non des héros-justiciers de l'âge du lecteur :

« Ce couple formé par Nils Hazard, détective-professeur d'étruscologie en Sorbonne, et Catherine, sa secrétaire-petite amie fêue d'arts martiaux, ne vous en rappelle-t-il pas un autre, plus ancien, né sous la plume sarcastique de Léo Malet, et qui a pour nom Nestor Burma et Hélène ? Après *Dinky rouge sang* Marie-Aude Murail remet à l'ouvrage le duo d'enquêteurs qu'elle avait créé, et c'est au collège Saint-Prix qu'ils vont exercer leur officieuse et narquoise industrie. Si l'atmosphère est nettement moins glauque que chez l'auteur de *Brouillard sur le pont de Tolbiac*, il n'en demeure pas moins qu'il se passe des événements curieux dans ce petit établissement [...] Nils Hazard fascine par ses talents de conteur des classes immergées dans une Egypte de rêve. Ainsi résout-il les énigmes, toujours nonchalant, toujours amusé, toujours secondé par Catherine, [...]» (Murail 523)

En 2003, l'équipe d'Alain Journaud ajoute un nouveau titre de la série policière de Marie-Aude Murail à la sélection officielle. La note de lecture dévoile une nouvelle particularité de la série qui la distingue des séries policières pour la jeunesse des années 1950-1980, le personnage évolue et vieillit :

« Étruscologue peut-être, quand ses loisirs lui en laissent le temps ; futur père en tout cas, et c'est nouveau ; détective de toute façon, à la fois malgré lui et passionnément : tel est Nils Hazard que l'on retrouve ici pour sa septième aventure à l'École des loisirs, avec la complicité parfois orageuse de sa compagne Catherine. » (Murail 388)

L'humour est souvent présent dans les séries de Marie-Aude Murail mais plus particulièrement dans celle d'Anthony Horowitz qui, en mettant en scène des « piêtres détectives débutants », « se place délibérément sous le signe de la parodie du roman noir américain dès le titre » (Horowitz 177). La série offre l'occasion de travailler sur la construction du genre policier et sur la parodie, c'est ce à quoi sont incités les enseignants français qui choisissent d'aborder les romans d'Anthony Horowitz. Loin de se répéter, les procédés comiques varient d'un volume à l'autre :

« Cette histoire policière, pour être parodique, n'en est pas moins charpentée et pleine d'un vrai suspense. Mais le plaisir de ce livre réside sans doute dans son humour débridé et l'usage abondant de l'antiphrase. Il sera intéressant, dans une étude en classe, de repérer les figures de style et procédés de comique, outre la construction du roman policier. De plus, on pourra faire lire, dans la même série, la suite des aventures de Nick et Tim Diaman, *Devine qui vient tuer*, parodique aussi, mais cette fois, des films d'Hitchcock, et tout aussi drôle. » (Horowitz 177).

Les notes de lecture françaises et certaines issues de la sélection de Michelle Provost insistent en effet sur l'appartenance générique de l'œuvre.

- **Aborder un genre**

Les rédacteurs recommandent aux enseignants d'utiliser l'œuvre dans le cadre d'une activité centrée sur un sous-genre romanesque : « Proposer la lecture lors d'un projet sur les romans historiques et les choix de distanciation des auteurs » (Guay 2).

Les rédacteurs français se distinguent toutefois des Québécois en mettant l'accent sur le mélange des genres qui apparaît comme une caractéristique saillante de plusieurs œuvres dont celles d'Horowitz mais aussi de Brisou-Pellen et d'autres :

« Voilà un roman qui joue avec les genres : récit d'initiation, doublé d'une histoire policière, le tout pimenté d'une ambiance fantastique à quoi s'ajoute une touche d'humour. » (Garfield 547)

« Christian Grenier joue avec son lecteur et réussit la gageure de mener une intrigue policière qui entremêle histoire et monde contemporain, monde réaliste du commissariat où travaille notre héroïne et monde fictif du jeu. De quoi donner un tournis aussi réjouissant que loufoque » (Grenier 549).

« On est ici dans la veine fantastique du talent d'Antony Horowitz, mais jamais bien loin de la veine policière. » (Horowitz 196)

« Témoignage historique, ce roman s'appuie sur des faits réels, mais il est bâti comme un récit d'aventures. » (Solet 492)

En proposant des œuvres qui mélangent les genres, l'enseignant multiplie les chances de présenter des œuvres qui toucheront la majorité des élèves. Nous avons mis en évidence la complexité des œuvres, or, celle-ci apparaît nettement dans les notes françaises qui soulignent le caractère parodique de plusieurs œuvres. On peut dès lors se demander comment l'enseignant envisage d'aider le lecteur à saisir la parodie.

« La suite du récit utilise largement les accessoires du fantastique, avec une fréquence qui en fait à l'évidence un récit parodique. Les jeunes lecteurs seront excités par ce roman aux débordements réjouissants. S'ils ne peuvent apprécier l'ironie qui perce derrière les comparaisons des différentes écoles (à l'anglaise) qu'ont fréquentées les compagnons d'infortune de David, ils seront évidemment sensibles aux personnages effrayants, campés sans souci de vraisemblance (!), et à l'intrigue peu à peu dévoilée qui trouve une conclusion inattendue et pleine d'humour. » (Horowitz 195)

Michelle Provost termine la majorité de ces notes de lecture en mentionnant d'autres titres d'œuvres sans qu'elle précise nécessairement le lien qui les unit au titre qu'elle

commentaire. Son objectif est explicite puisqu'elle s'adresse aux enseignants en leur recommandant de donner le nouveau titre à lire à leurs élèves : « Proposer aussi la lecture de *Aller-retour* des mêmes auteurs » (Schinkel, Beauchesne 2). Ainsi, aborder une œuvre pour la jeunesse avec les élèves ne serait pas envisagé comme une fin en soi mais devrait contribuer à donner le goût aux élèves d'en lire d'autres. Les rédacteurs français recommandent rarement d'autres livres, du moins aussi explicitement car ils font souvent allusion à d'autres titres au fil de leur commentaire.

- **Faire lire d'autres textes d'auteurs différents, le cas de l'intertextualité**

Selon la définition de Michael Riffaterre « L'intertextualité est la perception, par le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres, qui l'ont précédée ou suivie »¹⁶⁸. La totalité de ces œuvres constitue alors l'intertexte de la première qui participe à l'intertexte de chacune des œuvres dont est constitué l'ensemble de référence.

Plusieurs notes de lecture font référence à d'autres œuvres, à leurs personnages essentiellement. Quel est le rapport qui unit les deux œuvres ? Michael Riffaterre distingue deux fonctions de l'intertextualité :

« La perception de ces rapports est donc une des composantes fondamentales de la littérarité d'une œuvre, car cette littérarité tient à la double fonction, cognitive et esthétique, du texte. Or la fonction esthétique dépend, dans une large mesure, de la possibilité d'intégrer l'œuvre à une tradition, ou à un genre, d'y reconnaître des formes déjà vues ailleurs. Quant à la fonction cognitive, elle dépend sans doute d'abord de la référence réelle ou illusoire des mots à une réalité extérieure, comme dans tout message linguistique, mais aussi et surtout d'une référence au déjà dit [...] – clichés, formules stéréotypes, formes conventionnelles d'un style ou d'une rhétorique, bref, des textes ou fragments de textes anonymes ou au contraire, les textes signés qui forment le corpus d'une culture. » (*Ibid.*, p. 4).

Les œuvres auxquelles font allusion les rédacteurs sont-elles des « textes signés » ? Quelle filiation unit les deux œuvres ? Il peut s'agir d'un personnage qui en rappelle un autre, plus célèbre : « Dès lors, *Lame Sifflante*, version anglaise de *Javert*, s'attache à ses pas éperdus dans le dédale des rues londoniennes, jusqu'à la Tamise. » (Garfield 373)

L'utilisation de l'intertextualité aurait, selon nous, plusieurs fonctions. Tout d'abord, le rédacteur suppose que l'enseignant ne connaît pas l'œuvre, il la rapproche donc d'œuvres qui lui sont plus familières, un célèbre roman pour la jeunesse, par exemple : « Dans ce petit récit, les sentiments graves se disent avec légèreté, presque avec allégresse, et ce n'est pas la

¹⁶⁸ RIFFATERRE Michael (1980), « La trace de l'intertexte », *La pensée* n° 215, octobre, p. 4.

moindre des qualités. Bastien serait-il un cousin plus douloureux, et parfois plus cynique, du petit Nicolas ? » (Gutman 77). L'intertextualité aurait donc une fonction informative, ensuite elle aurait une fonction incitative. En évoquant d'autres œuvres, le rédacteur invite implicitement l'enseignant à donner à lire un extrait ou le roman auquel il fait allusion :

« Le propos de l'auteur se veut de rêve et de pédagogie tout à la fois. Qu'on nous autorise à dire que celle-ci paraît plus atteinte que celui-là, dans la mesure où l'on ne sent pas toujours ce vent de démesure et de tragique qui caractérisait – inévitable parallèle – *La Guerre du feu* de J.R. Rosny aîné » (Déjean 115).

Enfin, la troisième fonction de l'intertextualité serait celle que Riffaterre signale comme « la fonction esthétique » qui permet d'intégrer l'œuvre pour la jeunesse à une tradition, plus précisément à la grande littérature : « Autour d'eux gravitent des personnages pittoresques, qu'on dirait issus des livres de Dickens, ou truculents comme dans le théâtre de Shakespeare. » (Garfield 73). Ainsi, mentionner une autre œuvre littéraire permet de cautionner la valeur ou la qualité de celle que le rédacteur présente.

3.2.2. Plaire aux adolescents à travers des romans mettant en scène leur *alter ego*

L'objectif étant de donner le goût de lire, les rédacteurs sélectionnent des romans qui sont susceptibles de plaire aux adolescents. Certains rédacteurs ont déjà donné à lire l'œuvre à leurs élèves qui l'ont appréciée (Honaker 194) ou d'autres ont constaté que le roman qu'ils commentent « remporte un grand succès auprès des adolescents » (Horowitz 512), « François Gougeon, [...] est devenu un héros chéri des jeunes » (Plante).

Afin de plaire aux adolescents, les prescripteurs ont choisi des œuvres qui leur parlent d'un univers, proche du leur, dans lequel gravitent des personnages du même âge. Le héros a évolué et la production est marquée par le roman socioréaliste, au Québec, à travers l'image d'enfants réels, bien vivants et des situations ancrées dans le quotidien.

« Une des tendances actuelles de la littérature pour la jeunesse vise donc le plaisir du lecteur et son identification immédiate au héros qui a souvent son âge ou un peu plus et qui colle de près à ses rêves, à ses fantasmes, à ses opinions, à ses aspirations. La littérature pour la jeunesse entend ainsi se faire complice du jeune lecteur. » (Sorin 2001, p. 87).

Comme nous l'avons signalé, « Le monde de l'adolescence » forme la catégorie thématique la plus représentée pour le Québec, avec 12 occurrences¹⁶⁹. Michelle Provost

¹⁶⁹ Le mot « adolescence » apparaît également dans la liste de mots-clés attribuée à 3 autres œuvres mais sans être le premier terme, celui qui correspond à la « catégorie ».

évoque les romans de cette catégorie qui ont pour caractéristique de mettre en scène de jeunes personnages qui

« vivent toutes sortes d'expériences ou d'aventures. Ils racontent des situations où les relations humaines sont souvent au cœur de l'action. Sont inclus aussi dans cette catégorie les livres traitant de l'enfance. Ces récits [...] favorisent l'identification et la participation au récit. » (Provost 1995, p. 97).

Quelles sont les qualités de ces romans qui faciliteraient l'entrée dans l'œuvre en favorisant « l'identification et la participation au récit » ? Le mode de narration à la première personne gouverné par un narrateur-personnage-adolescent ainsi que le choix des romans de formation apparaissent comme des facteurs déterminants qu'une majorité d'auteurs des deux sélections a adoptés. Or, selon Dominique Demers, à mesure que la littérature pour la jeunesse évolue,

« le désir de rejoindre un lecteur d'un autre âge, en tenant compte de ses différences, engendre une nouvelle relation, plus complice entre l'écrivain adulte et l'enfant lecteur. L'écrivain pour la jeunesse prend alors en charge les rêves, les peurs, les désirs et les fantasmes des enfants réels auxquels il s'adresse. » (Demers 1994b, p. 10).

D'un discours sur l'enfance, on est passé à un discours à l'enfance, c'est-à-dire plus volontairement adressé à l'enfance. Ainsi, dans le premier roman pour la jeunesse que nous avons mentionné dans notre Partie I, *Les Aventures de Perrine et de Charlot* de Marie-Claire Daveluy (1923), le discours sur l'enfance repose sur une intention didactique et édifiante qui est au cœur des récits historiques pour la jeunesse ; il dessine un portrait idéalisant les premiers colons et il met en scène des enfants exemplaires. Les personnages-enfants représentent des modèles de vertu selon l'image que la société de l'époque veut transmettre : loyaux, courageux, généreux et fervents chrétiens. Cependant, le discours sur l'enfance est sous-jacent puisqu'en doublant le récit historique d'un récit d'aventures¹⁷⁰, Marie-Claire Daveluy veut rejoindre ses lecteurs en leur faisant plaisir. Si les écrivains québécois ont par la suite montré des héros-enfants moins parfaits que Perrine et Charlot, il faut attendre *Le Dernier des raisins* de Raymond Plante, cité dans la sélection de Michelle Provost, pour qu'un nouveau lien avec le lecteur s'établisse. En choisissant le ton de la confidence, l'auteur cherche à abolir toute distance entre le narrateur et le narrataire ou lecteur virtuel. Tout est vu, entendu et rapporté par le narrateur-adolescent qui confie à son narrataire des détails drôles, intimes et étranges dans une langue qui crée « un climat de camaraderie » avec le jeune lecteur, de nouveaux thèmes, comme la sexualité, autrefois jugés tabous sont ainsi abordés :

¹⁷⁰ Les jeunes héros s'embarquent clandestinement sur un bateau en partance pour la Nouvelle France. Charlot sera kidnappé par des Iroquois.

« Qu'il s'agisse du rythme très vidéo-clip, avec de courtes phrases bien sonnantes, des métaphores humoristiques inédites où le héros nous confie qu'il a le "cœur cabossé" et "la cervelle en bouillon de poulet", le style, dans *le Dernier des raisins*, contribue à affermir les liens entre le héros et le lecteur, les installant au cœur de l'adolescence, bien isolés du monde des adultes. La structure du récit révèle par ailleurs une adjonction de lieux de l'adolescence : coup de foudre, permis de conduire, initiation à la drogue et à la pornographie, premier baiser, premiers attouchements... » (Demers 1994b, p. 12).

- **Une narration à la première personne**

Le ton de la confidence, dominé par un « je », est soutenu dans le roman de Raymond Plante et succède au « il » anonyme des romans antérieurs. L'adolescent ordinaire succède à l'enfant exemplaire :

« François Gougeon, jeune adolescent intellectuel à lunettes, vit de nombreuses aventures dans un contexte québécois moderne. Lui, grand rêveur, un peu timide, certes maladroit, mais si attachant, est devenu un héros chéri des jeunes. L'auteur décortique le quotidien avec les lunettes de l'humour et de la tendresse. Se sentir devenir amoureux, vendre des hot-dogs comme premier emploi d'été, aller à Paris jouer du théâtre en groupe, sont là quelques-unes des expériences nouvelles que François, le narrateur, livre généreusement dans les différents romans de la série. Suggérer de mieux connaître l'auteur qui a joué et joue un rôle important dans le développement de la littérature québécoise pour la jeunesse et plusieurs textes pour la télévision en tant que scénariste. »

D'autres auteurs québécois ont choisi à leur tour d'insister sur la vie, les émotions, les réflexions, les questionnements d'un seul personnage dont la narration est dépendante. Les romans de Jean-Marie Poupart sont présentés comme des « confidences épistolaires » : « le texte valorise l'écriture comme moyen d'expression personnelle » (Poupart). Le « tu » auquel s'adresse l'adolescent renvoie à un personnage, le destinataire des lettres, mais le second niveau touche le narrataire implicite, le lecteur adolescent à qui le personnage confie ses états d'âme et ses expériences.

En « donn[ant] au roman une allure faussement autobiographique » (Thaler 1996, p. 87), la narration à la première personne facilite l'identification du lecteur au personnage, « aux frontières de l'intime et de l'intimité » (*Ibid.*), elle permet au lecteur d'entrer plus facilement dans l'univers du personnage :

« La narration à la première personne s'impose par sa valeur documentaire, par sa capacité de contribuer, aux yeux du lecteur, à la véracité du récit par son rapport mimétique, avec une série littéraire non fictive (journal, confessions, mémoires) » (Pouliot 1994b, p. 31).

L'auteur peut également jouer sur la « valeur documentaire » d'une forme telle que celle du journal intime. Nous avons déjà mentionné le roman de Valérie Dayre, *C'est la vie, Lili*, dont le rédacteur évoquait la « construction très subtile », celle-ci repose sur une narration à la première personne. La pratique de l'écriture intime devient une quête de la

vérité qui se découvre dans l'espace de liberté représenté par le journal. Lili n'a pas en réalité été abandonnée par ses parents comme elle le raconte dans son journal. L'auteur dérouté le lecteur en le poussant à se demander si le héros a vraiment vécu ce qu'il raconte ou s'il a tout inventé :

« Et quand on croit enfin découvrir le vrai fil de l'histoire, on se rend compte que Lili a encore brouillé les pistes ! À travers la construction très subtile de ce roman se cache une description des relations parents-enfants qui ne manque pas d'intérêt. » (Dayre 425).

Ainsi, comme le souligne, Ganna Ottevaere Van Praag, au terme de son étude sur trois cents récits pour la jeunesse (1999-2000), la perspective juvénile « a enrichi les structures narratives qui tendent à devenir plus complexes » (Ottevaere Van Praag 2000, p. 336).

En France comme au Québec, la notion de valeur n'est plus omniprésente dans la littérature des années 1990 comme elle l'était dans les années 1950. À propos de la trilogie de Dominique Demers, Marie Fradette remarque que : « Les valeurs s'insèrent plutôt subtilement dans l'histoire proposée et se présentent comme un thème utile à l'élaboration de l'histoire et non comme une morale à adopter. » (Fradette, 1999, p. 115). Ainsi, les rédacteurs évoquent des thèmes comme le manque de communication entre le père et l'héroïne de seize ans (Demers).

Des thèmes autrefois présentés comme « tabous »¹⁷¹ tels que l'avortement sont des sujets auxquels l'héroïne doit réfléchir et qui la plongent dans un univers flou, sans modèle défini auquel elle peut se raccrocher :

« Dans le deuxième roman de la série, Marie-Lune apprend qu'elle attend un enfant, suite de cette courte relation amoureuse. La décision concernant l'avenir de l'enfant est difficile à prendre. La réflexion profonde qu'elle entreprend porte sur son avenir, ses études, l'avortement, l'adoption et la possibilité de garder l'enfant. » (Demers)

La narration à la première personne permet également d'éviter le ton moralisateur adopté par les premiers romanciers puisque le personnage dévoile ses réflexions et ses hésitations sans qu'un narrateur omniscient ne vienne commenter ses actions : « Un très beau roman qui laisse des images fortes de l'environnement physique et de la lente démarche de prise de conscience du jeune héros » (Lazure 1). L'adolescent est un personnage solitaire,

¹⁷¹ Dans le contexte de la littérature pour la jeunesse, les sujets qui peuvent apparaître comme « tabous », « font l'objet d'une interdiction communément admise et visant à protéger un certain ordre social. « Dans ce cas, l'évocation de ces sujets par des auteurs audacieux et leur réception par des lecteurs naturellement curieux – prend alors véritablement l'aspect d'une "transgression". » (Delbrassine 2006, p. 288). Comme motifs soumis à des interdictions et abordés dans le roman pour adolescent contemporain, Daniel Delbrassine relève les thèmes suivants : l'amour et la sexualité, la mort et la violence ainsi que le sacré et l'institutionnel.

en plein questionnement, qui tente, par le biais de l'introspection, de trouver des réponses (Marineau 2). Les rédacteurs soulignent la conformité avec une vision actuelle de la jeunesse :

« Le roman reflète assez bien l'état d'esprit de la jeunesse d'aujourd'hui et ses préoccupations amoureuses, puisque les héros sont en classe de première et de terminale d'un lycée. [...] » (Smadja 847)

Le terme « reflet » fait songer à celui de « miroir » que plusieurs spécialistes en littérature pour la jeunesse emploient lorsqu'ils évoquent les romans qui « reflète[nt] au mieux le lecteur et son monde en s'inscrivant dans son milieu socio-culturel, sa classe sociale, son groupe d'âge, etc. ». En rupture avec les héros exemplaires des premiers feuilletons romanesques, français et québécois, le personnage se rapproche de l'adolescent ordinaire, « un héros socio-culturellement et historiquement à l'image du lecteur, une espèce de clone dans lequel le lecteur adolescent est censé se retrouver. » (Delbrassine 2006, p. 267 et p. 198). Un rédacteur évoque le lien affectif qui est susceptible d'unir le lecteur au personnage, lien qui se trouve être renforcé quand le personnage, adolescent comme le lecteur, est envisagé comme un proche ou un *alter ego*, avec qui on partage un quotidien ou des réactions :

« Qui est donc Théo, adolescent déroutant et silencieux ? En tout cas ni un "paumé" ni un marginal. Il est bon élève, s'entend plutôt bien avec sa famille, mais ne supporte pas la médiocrité, la vie plate et banale de ses parents, les dimanches mornes de banlieue. Il méprise les amitiés superficielles et les amours conventionnelles des adolescents de son âge. [...] L'adolescent est aussi attachant à découvrir que le roman passionnant à lire. » (Smadja 453)

L'effet-miroir peut naître d'une situation proche du quotidien de l'élève. Le roman de Susie Morgenstern, *La Sixième*, qui évoque l'entrée au collège, est recommandé pour la classe de Sixième :

« C'est tout simplement la vie quotidienne de Margot, qui arrive fièrement au collège et nous raconte les copines, les profs, les interrogos, les peurs et autres petites misères. » (Morgenstern 91)

Vincent Jouve s'est intéressé à l'étude des rapports entre le personnage romanesque et le lecteur, ses travaux s'inscrivent dans la perspective d'une analyse de la réception des œuvres. Dans *L'Effet-personnage dans le roman* (Jouve 1992), il soutient que le héros de fiction se trouve réceptionné par le lecteur comme s'il était une personne vivante, cette illusion de vie serait une constante du genre romanesque. Rencontrer l'Autre serait un trait incitatif à la lecture pour un jeune public. L'absence de distance temporelle entre le texte, forme et contenu, renforcée par la ressemblance de l'élève avec le héros, favorise une

« attitude du lecteur participative », selon les termes de Wolfgang Iser. Dans *L'Acte de lecture*, Iser (1985) explique que le lecteur trouve dans le « répertoire » un ensemble de conventions qui permettent le déploiement d'un rapport dialogique avec le texte. Il distingue une attitude participative d'une attitude contemplative :

« Si le texte s'enracine dans le monde quotidien du lecteur, il détache les normes, dont il a transcodé les valeurs dans le répertoire, de leur contexte de fonction socioculturelle, et de ce fait montre la portée de son efficacité. Mais si, en raison de la distance temporelle, les normes du répertoire sont devenues pour le lecteur du pur passé en ce qu'il ne participe plus à l'horizon des valeurs représentées dans le répertoire, les normes transcodées seront cependant et toujours des renvois à cet horizon de valeurs. De ce fait, la situation historique, à laquelle le texte se rapporte en tant que réaction, est reconstituée. Dans le premier cas, l'attitude du lecteur est participative, dans le second, elle est contemplative – ceci devant être entendu au sens d'une typologie. » (Iser 1985, p. 143).

En parcourant les aventures d'un personnage qui vit à la même époque que lui, le lecteur va pouvoir percevoir les choses différemment. La lecture engendre donc une redécouverte de soi, de son altérité, qui commence :

« lorsque le lecteur doit constituer, au cours de la lecture, le sens du texte, - et ceci non pas à ses propres conditions (en faisant des analogies), mais bien dans des circonstances qui ne lui sont pas familières – que quelque chose s'exprime en lui qui met en lumière un élément de sa personnalité dont jusqu'alors il n'avait pas conscience. Une telle prise de conscience a lieu par suite de l'interaction entre le texte et le lecteur » (Iser 1985, p. 94)

- **Des romans de formation**

Les prescripteurs n'ont pas uniquement choisi des œuvres qui jouent sur la proximité extrême mais ont également introduit des œuvres qui mettent en scène des personnages qui vivent à d'autres époques, dans d'autres pays que les adolescents français et québécois. Nous avons remarqué que le voyage et l'exil étaient deux thèmes récurrents dans les romans des deux sélections. Le personnage-adolescent, qu'il soit le double du lecteur ou qu'il soit plus éloigné de lui, perd ses repères ; le récit retrace sa quête qui consiste à en trouver de nouveaux :

« Karim a dix-sept ans, il est un nouvel immigré à Montréal. Il raconte, dans un long retour en arrière comment il a réussi à quitter Beyrouth pour venir rejoindre ses parents déjà arrivés en Amérique. Karim explique sa fuite et son exil à travers les routes et montagnes du Liban. » (Marineau 2)

Ainsi, une grande partie des œuvres de notre corpus pourrait être qualifiée de « romans de formation », selon la définition de Daniel Delbrassine : « moins complet qu'un

*Bildungsroman*¹⁷², [le roman de formation] couvre en général une seule étape ou un seul aspect de la maturation du héros et n'ambitionne pas de montrer un parcours complet jusqu'à l'âge adulte » (Delbrassine 2006, p. 408). Effectivement, dans les ouvrages de notre corpus, le personnage principal vit une période transitoire au cœur de laquelle un bouleversement va l'obliger à quitter l'innocence de l'enfance et à appréhender autrement sa vie en endossant des responsabilités « bien lourdes pour son âge ».

Le déplacement spatial se double d'un cheminement personnel, que l'héroïne fugue (Marineau 1) ou que le héros soit obligé de quitter son pays :

« s'ajoute la terreur de l'O.A.S. Les accords d'Evian viennent d'être signés [...] Il faut quitter la terre aimée. Paula, la mère, meurt alors que caisses et valises destinées à être embarquées sur le *Ville de Marseille* s'entassent dans la maison. Où l'enterrer ? [...] C'est dans le drame d'une famille, accompagnée par la figure solaire et tragique à la fois de Fatma, la servante, que Jean-Paul Nozière nous plonge, tout autant que dans la douleur et l'incompréhension d'un exode qui fut celui de tant de pieds noirs. » (Nozière 782)

Dans un autre roman, Jean-Paul Nozière raconte le courage de Maxime, dix-huit ans, qui, après avoir été partiellement amnésique, se demande ce qu'il s'est réellement passé et, prêt à l'affronter, recherche la vérité, « de lui-même en fait ». Le dénouement de *Retour à Ithaque* « fait entrer [Maxime] dans l'âge adulte, celui où l'on est reconnu par les autres pour un égal, pour un compagnon. », il « va vivre enfin, c'est-à-dire réconcilier idéal et réalité, lumière et ombre » (Nozière 844). D'autres romans s'achèvent sur une prise de conscience du héros qui prend la forme d'un message ou d'une morale dont l'adolescent lecteur est le destinataire exclusif :

« Marie, le personnage principal, est en train de quitter l'adolescence. Elle découvrira que la vie d'adulte qui l'attire irrésistiblement n'est pas aussi simple qu'elle le suppose et qu'elle n'est pas non plus forcément la liberté. » (Smadja 847)

Les romans de formation pour adolescents abordent des thèmes autrefois exclus de la littérature pour la jeunesse tels que la mort et la violence. Le décès d'un proche constitue l'épreuve initiale que l'adolescent va devoir surmonter et qui l'obligera à quitter l'enfance et à acquérir précocement la maturité d'un adulte :

« Amos a le blues depuis qu'il a quitté avec ses parents le delta du Mississippi pour venir vivre à Chicago ; depuis que sa mère est morte, neuf ans auparavant. Amos a le blues car ce n'est pas facile d'avoir la peau noire, avec pour seul horizon la vente de journaux, tout juste pour ne pas mourir de faim. La rencontre d'un grand harmoniciste sur le déclin, qui le considère bientôt comme son fils spirituel, va

¹⁷² Le *Bildungsroman* dont le titre exemplaire est le roman de Goethe *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister* (1796), s'est développé en Allemagne dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Il dépeint le développement d'un individu à différentes périodes de sa vie.

lui permettre de devenir le joueur de blues qu'il a toujours rêvé d'être. Mais pour cela, Amos va devoir traverser toute une série d'épreuves à l'issue desquelles il apprendra enfin à devenir lui-même, non sans souffrance ni trahison. Gérard Herzhaft a écrit là un roman d'apprentissage de facture classique qui entremêle avec habileté intrigue psychologique (l'évolution d'Amos, sa trahison, ses remords, sa déchéance) et analyse sociale (l'Amérique de l'après-guerre).» (Herzhaft 380)

Selon Danielle Thaler (1996), une des caractéristiques du héros-adolescent, dans les romans pour adolescents, est le thème de l'isolement alors que les romans de formation traditionnels racontent toujours la découverte du monde avant l'intégration dans la société. Ainsi, l'héroïne de Dominique Demers, Marie-Lune perd sa mère dès le début de l'histoire. Michelle Provost évoque le « cheminement personnel » de l'héroïne de la trilogie que l'on suit de l'âge de quinze ans à l'âge adulte : « Marie-Lune a quinze ans. La mort de sa mère est pour elle et pour son père une rude épreuve. Elle trouve un soutien moral et affectif auprès d'un jeune compagnon. » (Demers)

Le roman *Oh, Boy !* de Marie-Aude Murail aborde d'autres thèmes autrefois jugés tabous : la maladie, l'homosexualité. Elle reprend le motif de l'orphelin, cher à de grands noms de la littérature pour la jeunesse comme Hector Malot, en l'adaptant au contexte contemporain :

« De ce roman, on peut avoir une lecture sociale : les héros n'ont vraiment pas de chance : trois enfants de 5 à 14 ans, dont le père a disparu un beau jour et dont la mère vient de se suicider. En l'absence de toute famille, ils se trouvent aux prises avec les services sociaux. L'assistante sociale et la juge des tutelles sont en fait un peu dépassées par la personnalité de cette fratrie qu'elles s'efforcent de ne pas séparer. Les enfants, [...] jurent de ne jamais se séparer, serment difficile à tenir, car les services sociaux doivent les placer. Ils découvrent alors qu'ils ont une famille en la personne de Josiane, une demi-sœur rigide, et Barthélémy, dit Bart, demi-frère atypique qui vit d'expédients, ponctuée toutes ses phrases d'un « oh, boy ! » et ne se cache pas d'être homosexuel. Comme si cela ne suffisait pas, voilà Siméon atteint d'une leucémie. Le garçon est traité par chimio, frôle la mort. Au cours de cet épisode où l'état du malade est décrit avec beaucoup de détails, Bart se révèle.» (Murail 187).

Les prescripteurs français et québécois ont choisi des œuvres qui traitent de la persécution, de la violence dont sont victimes des enfants ; conscients que certains sujets font « mal parfois » et peuvent perturber de jeunes lecteurs, ils précisent que l'ouvrage s'adresse à « des élèves d'une certaine maturité. ». Quel traitement et quelle écriture accompagnent les sujets graves qui peuvent heurter la sensibilité d'un jeune lecteur ? Les rédacteurs mettent l'accent sur la qualité de l'œuvre en insistant sur le ton juste, grave et pudique de la narration. Ils insistent sur la sobriété de l'écriture, le réalisme qui sait éviter les pièges de la sentimentalité et du misérabilisme. Comme l'affirme Daniel Delbrassine, la violence est décrite avant tout comme un phénomène complexe. Si, dans la majorité des romans, l'enfant n'est que la victime, figure emblématique de la littérature pour la jeunesse, il peut également devenir le bourreau qui exerce à son tour la violence. Plusieurs romans mettent en évidence

l'exemplarité du jeune héros qui, face à son bourreau, tente de survivre « sans se compromettre », en préservant sa dignité, au prix parfois de sa vie ; les auteurs des notes expliquent que ces récits cherchent plutôt à donner « une leçon de vie » qu'une « leçon de morale » en évitant de tomber dans la généralisation. Dans le roman de Robert Cormier, *La guerre des chocolats*, l'héroïsme du jeune personnage réside dans son courage à résister à une société secrète fascisante :

« le "non" de Jerry Renault vaut bien celui d'Antigone, celui de Caligula ou de Lorenzaccio, et comme eux il sera vaincu. "Ne dérange pas l'univers (...) Autrement, ils t'assassinent". La leçon est dure, mais c'est une belle leçon ! *La guerre des chocolats* est un roman terrifiant et désespéré, une œuvre forte qui marque une vie de lecteur. » (Cormier 765).

Nous souhaitons, pour finir, évoquer une finalité secondaire que nous pourrions appeler « faire sourire ». Aborder des sujets graves ne signifie pas nécessairement exclure systématiquement l'humour des ouvrages. L'humour, bien qu'à peine mentionné par Daniel Delbrassine dans son analyse des romans pour adolescents d'aujourd'hui, représente l'une des caractéristiques de plusieurs titres de notre corpus d'analyse. Il est qualifié de « salutaire » lorsque le lecteur est par ailleurs « bousculé » par un sujet difficile. Associé à des sujets sérieux et graves, tels que le travail de deuil, l'humour dédramatise des questions angoissantes (Morgenstern 91, Hébert). Il enrichit les récits qui évoquent des « petits riens » de la vie ordinaire et banale. Il offre ainsi une vision réjouissante au lecteur et lui montre qu'on peut porter sur les drames du quotidien un regard distancé. Le narrateur adolescent, double du lecteur, partage avec celui-ci ses interrogations, incidents de son quotidien, sa conception de la vie, ses premiers émois. Si l'ensemble des romans pour adolescents québécois présentent une thématique qui reflète les préoccupations des adolescents, deux tendances se dégagent : les romans qui mêlent humour et émotion (Plante, Marineau) et ceux qui présentent un univers plus sombre (Demers, Hébert).

3.2.3. Transmettre des savoirs et des valeurs

Si les prescripteurs cherchent à plaire aux adolescents, ils cherchent aussi à les instruire et à leur transmettre des valeurs ; ainsi, une certaine filiation semble relier les œuvres contemporaines sélectionnées par les prescripteurs avec les premiers romans pour la jeunesse.

- **Des romans pour instruire**

Il ne s'agit pas simplement de plonger le lecteur dans son quotidien, par le biais d'un roman socio-réaliste (Québec) ou d'un roman de société (France), une autre voie que l'on pourrait qualifier de « détournée » consiste à aborder des sujets d'actualité par le biais du roman de science-fiction. Nous retrouvons ainsi l'objectif qu'Hetzl avait fixé à Jules Verne en lui réclamant des romans scientifiques qui, tout en divertissant les enfants, les instruisent. Le monde imaginaire créé par Sernine s'appuie sur « plusieurs références scientifiques et technologiques et de nombreux détails » (Sernine 2), « on s'instruit. » (Grenier 189).

Le roman historique représente également un genre qui permet de transmettre des connaissances aux élèves. « Sous-genre du roman où des personnages et des événements historiques non seulement sont mêlés à la fiction mais jouent un rôle essentiel dans le déroulement du récit »¹⁷³, il joue un rôle complémentaire de l'Histoire en offrant un rapport au passé tentant de concilier vérité et « re-présentation ». En mettant en scène le passé, il offre une interprétation de l'Histoire : « ses auteurs y trouvent un moyen particulièrement efficace de diffuser leur conception du monde, leur lecture du passé valant comme justification de leur pensée. »¹⁷⁴

Les romans donnés dans le corpus français présentent différentes périodes en lien avec les programmes d'Histoire : des romans qui se passent sous la Rome antique pour la Sixième, d'autres sur le Moyen Âge pour la classe de Cinquième. Certains rédacteurs incitent d'ailleurs les enseignants à étudier l'ouvrage « en parallèle avec l'enseignement de l'histoire » (Brisou-Pellen 113).

Les rédacteurs français, comme Michelle Provost, mettent l'accent sur l'abondance des détails qui rapproche le roman historique du documentaire : « L'auteure raconte l'histoire mouvementée de ces héros et héroïnes du 17^e siècle et fait découvrir avec beaucoup de détails intéressants les mœurs et coutumes des débuts de la colonie au Québec » (Martel 1).

« Évelyne Brisou-Pellen entretient l'énigme jusqu'à la fin en nous décrivant avec beaucoup de détails ce qu'étaient les villes de province au Moyen-Âge. » (Brisou-Pellen 112)
« Très documenté, le récit d'Évelyne Brisou-Pellen nous plonge d'emblée dans la période historique concernée. » (Brisou-Pellen 113).

Michelle Provost recommande aux enseignants de proposer à leurs élèves de comparer le roman avec des documents historiques :

¹⁷³ ARON Paul, SAINT-JACQUES Denis, VIALA Alain (dir.). *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002, p. 530.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 531.

« Ce roman reconstitue avec plusieurs détails les mœurs et les décors de la Rome ancienne et de l'Égypte ancienne. L'atmosphère de lecture est soutenue et le lecteur se sent happé par le récit. Les aventures mettent en scène de jeunes protagonistes sympathiques ce qui facilite l'identification. [...] Proposer de comparer cette version romanesque, à des documents historiques ou à d'autres adaptations, entre autres celles de bandes dessinées connues. De bons textes pour expliciter le questionnement et la recherche de référents. » (Guay 1)

La particularité des romans historiques pour adolescents est de mettre en scène des personnages du même âge que le lecteur, cette présence est perçue par les rédacteurs comme un facteur qui facilite l'identification alors même que la distance temporelle marque un écart. Sources de culture et de connaissances, les récits favorisent chez le lecteur une meilleure compréhension des événements passés ou présents, des spécificités de certains pays.

Les notes de lecture québécoises insistent sur le fait que les romans historiques contribuent à ce que les jeunes se forment une identité, à clarifier des réalités associées au passé. Or, le passé en question est celui de l'histoire du Québec. Faire lire un roman qui se déroule sur la terre que les élèves habitent a certes pour objectif d'apporter aux élèves des renseignements sur une période révolue mais également de valoriser « le fait de connaître ses origines et ses racines » (Julien 1). Michelle Provost incite les enseignants à mener un projet thématique portant sur l'histoire de la colonisation en ajoutant d'autres romans historiques :

« On y découvre la force et l'importance des femmes avant-gardistes dans la constitution du pays. De courtes notes documentaires accompagnent chaque chapitre. L'auteure y précise des sources historiques et explicite sa démarche d'écriture. » (Martel 2)

- **Transmettre des valeurs**

Édith Madore indique que plusieurs éditeurs et écrivains affirment qu'il n'y a pas de valeur précise dans la littérature pour la jeunesse des années 1980-1990 (Madore 1996b, p. 71) ? L'éditeur et écrivain Robert Soulières explique que, depuis les années 1980, les écrivains pour la jeunesse ont réglé plusieurs problèmes rattachés aux valeurs, notamment ceux de la famille éclatée, de l'éclosion de la sexualité, du racisme et du sexisme. Les valeurs que les éditeurs des années 1990 privilégient lorsqu'ils sélectionnent un manuscrit sont « la qualité littéraire de l'œuvre », « la solidité de l'intrigue, les personnages crédibles » et l'art de raconter l'histoire. Ils refusent les œuvres où filtre « une complaisance de l'adulte ». Pourtant, il nous est apparu que les œuvres sélectionnées transmettent bel et bien des valeurs, le mot est d'ailleurs employé par certains rédacteurs. Les éditeurs eux-mêmes semblent se contredire

lorsqu'ils affirment qu'ils n'accepteraient pas de publier un manuscrit qui prône des valeurs racistes et sexistes ou propose des scènes de « violence gratuite sans réflexion », « sans le contexte où elle s'inscrit »¹⁷⁵. Quelles sont les valeurs en question ? Il s'agit de valeurs humanistes, liées à la relation avec l'autre :

« Amitié, confiance, tendresse et respect des choix personnels de vie sont des valeurs importantes du récit. » (Pelletier 1).

« Les personnages adultes apportent, selon leur personnalité, soutien et réconfort. L'amitié, le respect et la tolérance sont des valeurs importantes du récit. » (Demers).

Les personnages sont porteurs de valeurs, leur comportement peut ainsi servir d'exemple aux élèves :

« Une histoire simple : un homme au chômage redonne sens à sa vie par le jardin qu'il crée dans un terrain vague proche de son H.L.M. banlieusard. Jardin provisoire qu'un buldozer démolira, mais qui aura fait circuler l'énergie et la solidarité dans une cité sans visage. Le regard de Lil, la jeune narratrice, décidé, chaleureux et lucide, apporte à ce récit d'un moment d'audace tranquillement autogestionnaire la preuve que le respect de la terre et de ceux qui l'embellissent reste une valeur romanesque. » (Smadja 106)

Les rédacteurs envisagent la transmission en employant les termes de « message », de « leçon ». Il ne s'agit pas pour autant de renouer avec le moralisme des périodes antérieures : « une leçon non pas morale mais de vie à transmettre » (Morgenstern 842). Les prescripteurs évitent les romans dominés par le manichéisme lorsque sont abordés des thèmes graves :

« L'art consiste parfois à rendre léger ce qui est pesant sans que jamais ne soit escamoté le tragique. Telle est bien la force de ce petit livre qui, dans sa langue savamment naïve et négligée, fait entrer le lecteur, mine de rien et pour ne plus le lâcher, dans le monde démuné et désespéré de Petit-Pierre, l'enfant solitaire et battu, avec qui Julien, le jeune narrateur, conclura l'alliance du sang. Pas de manichéisme cependant dans cette histoire : les méchants sont parfois rémissibles et les bons non sans faiblesses. Un "pessimisme gai"[...] » (Gutman 76)

3.2.4. Faire réfléchir

La récurrence du terme « réfléchir » et de ses dérivés tend à prouver que la lecture des œuvres pourrait donner lieu à des débats à réaliser en classe où chaque élève serait invité à donner son point de vue à partir d'un sujet abordé ou d'une question soulevée dans le roman : « Une relecture parallèle des événements chapitre par chapitre peut amorcer une réflexion sur

¹⁷⁵ Les citations sont issues d'un entretien qu'ont accordé cinq éditeurs pour la jeunesse à Édith Madore du 23 au 28 mai 1996 (Madore 1996a, p. 69-70). Les cinq éditeurs sont Anne-Marie Aubin (Québec/Amérique), Bertrand Gauthier (La courte échelle), Pierre Pigeon (Coïncidence Jeunesse), Daniel Sernine (Médiaspaul) et Robert Soulières (Pierre Tisseyre).

le témoignage et la façon dont chacun lit les faits avec ses propres sentiments et sa propre histoire. » (Grenier 433), « Ce livre bien écrit se lit avec intérêt et, tout en prodiguant les inévitables péripéties d'une robinsonnade classique, donne à réfléchir sur l'histoire humaine et nos rapports avec le milieu naturel. » (Déjean 117). Le rôle de la femme dans la société est par exemple abordé dans le roman d'Esther Rochon, *L'ombre et le cheval* qui raconte comment une jeune fille devient « la leader du village » en suivant les enseignements de son grand-père : « une bonne réflexion sur la transmission des savoirs de génération en génération. » (Rochon 2). Ainsi, comme le constate Daniel Delbrassine, « le roman pour la jeunesse ne franchit pas le Rubicon qui le mènerait à des préoccupations sociales à l'engagement politique, sauf lorsqu'il s'agit de « causes » politiquement correctes : presque toujours, les textes évitent de donner des réponses aux questions qu'ils posent. » (Delbrassine, 2006, p. 360).

Nous avons vu que l'un des genres privilégiés par le Québec peut instruire les élèves mais il peut également pousser le lecteur à se poser des questions sur l'univers dans lequel il vit. La science-fiction dont la fonction pourrait se limiter à plonger le lecteur dans un univers autre que son quotidien, le renvoie en effet à son présent. Elle tend vers une critique des comportements humains et « une remise en question de nos mœurs et de nos sociétés » comme le souligne Françoise Lepage (Lepage 2000, p. 327). Les romans choisis sont davantage axés sur l'être humain que sur les techniques. Faire lire un roman de science-fiction n'aurait pas pour objectif de divertir l'élève en lui permettant de s'évader de sa réalité mais de le faire réfléchir sur les conséquences des comportements de ses contemporains : « Ces nouvelles rappellent l'absurdité de plusieurs gestes humains et invitent à une réflexion critique sur notre monde et l'humanité » (Lazure 2). La série des « Inactifs » de Denis Côté, montre que le danger, auquel l'avenir de l'humanité est exposé, vient non pas de l'extérieur mais de l'être humain lui-même, notamment sur des sujets d'actualité tel que l'environnement et le gaspillage des ressources (Côté 2). Suzanne Lepage note ainsi une évolution du genre :

« Dans la première moitié des années 1980, la science-fiction s'est faite plus "sociale", tendance qui n'a cessé depuis lors de s'accroître. [...] Cette préoccupation "sociale" apparaît dans le fait que l'aspect anticipation est de moins en moins important et que, si l'action se déroule sur une autre planète où le fonctionnement politique et social diffère, c'est pour faire table rase de nos sociétés actuelles, pour mieux extrapoler et montrer les dangers qui menacent l'être humain par le fait de ses semblables. » (Lepage 2000, p. 329).

Si le roman de science-fiction est plus rarement sollicité en France qu'au Québec, nous retrouvons cependant ce même objectif dans la note de lecture du roman de Grenier, *Virtuel : attention, danger* et celle du roman d'Alessandrini :

« La postface de l'auteur est une intéressante invitation à réfléchir, notamment par le biais de la littérature, sur les progrès d'une technologie qui finit par nous rattraper dans nos habitudes. » (Grenier 189).

« Court roman, plein de suspense, et, comme souvent dans les bons récits de science-fiction, le regard porté sur notre monde ne doit pas tout à la fiction. » (Alessandrini 738).

De même, le passé du roman historique éclaire le présent et l'avenir du lecteur.

Aborder une période révolue, c'est vouloir que le jeune connaisse son passé, ses racines et qu'il « se faufile en eux au travers des héros qu'on lui présente » (Solet 2003, p. 27).

« Les valeurs familiales et sociales des années soixante qu'elle présente peuvent aujourd'hui susciter un intérêt de comparaison des immenses changements survenus au Québec en si peu d'années. » (Corriveau 1).

« L'interrogation du jeune a également besoin d'une explication à dimension historique pour connaître et comprendre ce qui le lie à ceux qui l'entourent, une identité forgée au long des siècles, qui n'oublie pas de prendre en compte nombre d'apports extérieurs. La connaissance de son passé, celui de son groupe, amène tout naturellement à la réflexion, qui permet de juger et de se construire. Puis, dans une autre étape, d'assumer et de transformer.» (Solet 2003, p. 27)

La connaissance de son passé et celui de son groupe n'est pas simplement instructive, elle pousse également à la réflexion.

Annie Armand, vice-présidente du Groupe d'experts Lettres ayant participé à la constitution des Programmes de français de 1996-1999, évoque également la proximité des œuvres pour la jeunesse lorsqu'elle explique les raisons pour lesquelles les enseignants doivent introduire ce corpus en classe : « Les thèmes traités par les auteurs en littérature jeunesse sont dans le champ des préoccupations actuelles et dans le monde des élèves de ce siècle »¹⁷⁶

L'histoire n'est pas seulement événementielle, beaucoup de romans choisissent la voie du récit de vie, qui permet de présenter la vie quotidienne des personnages, parfois de manière très détaillée pour établir des comparaisons avec aujourd'hui. L'enseignant est ainsi invité à mettre en œuvre des recherches complémentaires et éclairantes à propos des événements et des protagonistes dont il est question dans ces romans.

¹⁷⁶ (2001), « À propos de lecture et de collège », *Les actes de lecture* n° 76, décembre, p. 43.

Noëlle Sorin rappelle que le récit de vie s'articule notamment autour d' « un double nœud didactique, celui de l'*en dedans*, son appartenance générique, et celui de l'*en dehors*, la rencontre entre deux cultures, celle de l'écrivain et celle du lecteur. » Le récit de vie favorise l'ouverture à l'Autre, à la différence, il permet de « conjuguer identité – à la fois individuelle et collective – et altérité – à la fois se construire comme un être différent au contact de l'Autre et rencontrer l'Autre, différent de soi. » (Sorin 2003)¹⁷⁷. Dans le récit de vie, comme dans le récit historique, les frontières entre réalité et fiction, entre réel et imaginaire sont poreuses.

Nous voudrions évoquer le roman historique québécois qui est largement représenté dans la sélection de Michelle Provost et nous questionner sur les valeurs qu'il véhicule.

Considéré comme un outil important de propagande idéologique, le roman historique pour la jeunesse a connu une période de prospérité entre 1923 et 1960. Il véhicule alors des valeurs essentiellement collectives telles que le patriotisme, le nationalisme, la fidélité à la langue et à la religion, le respect des traditions afin d'assurer la survie des catholiques francophones en Amérique du nord. Il sert de « puissant paravent pour lutter contre le libéralisme montant [...] en diffusant l'idéologie de la mission catholique et nationale de la "race" canadienne-française en Amérique » (Pouliot 1996a, p. 10). Les auteurs décrivent le pays à travers les yeux des jeunes héros qui, en découvrent la rudesse et la beauté, dans la tradition du premier roman pour la jeunesse qui était historique : *Les Aventures de Perrine et de Charlot* de Marie-Claire Daveluy (voir Partie I). Les personnages enfants incarnent l'idéologie de l'époque et ses valeurs associées à une société de devoir qui repose sur la soumission, le conservatisme et le respect du passé. Un renouveau du genre commence avec la fin de la Révolution tranquille, après une période de rejet amorcée dans les années 1960. Or, dans la sélection de Michelle Provost, plusieurs romans historiques, écrits dans les années 1970-1990, ont comme cadre narratif la Nouvelle-France, du XVII^e siècle, ou le Québec de la fin du XIX^e siècle. Se situent-ils pour autant dans la lignée de leur ancêtre en véhiculant des valeurs collectives ? Si les romans de la sélection racontent la rencontre avec l'autre, représenté par l'Amérindien, l'image a considérablement changé. Dans les romans historiques des années 1920, les personnages des Amérindiens incarnent la barbarie, en apparaissant comme des êtres sanguinaires, vils et cruels qu'il était urgent d'éduquer alors que dans les romans contemporains, ils sont au contraire des figures admirées par les héros pour le mode de vie qu'ils entretiennent avec la nature, dans *Le wapiti* de Monique Corriveau :

¹⁷⁷ Disponible sur : <http://www.erudit.org/revue/tce/2003/v/n71/008553ar.html>

« L'action de ce roman se déroule dans les années 1655. Matthieu, jeune Blanc, est accueilli par des Iroquois et il grandit en s'imprégnant de leurs mœurs et coutumes. Les différences entre les deux cultures sont présentées à partir de la vision d'époque de l'auteur. Proposer la lecture de ce roman dans un projet thématique sur les différences ethniques et culturelles, dont les modes d'apprentissage. » (Corriveau 2)

Les romanciers portent ainsi un nouveau regard sur l'époque de la Nouvelle France, en présentant une description non ethnocentriste des événements et des personnages historiques.

Le héros de la quadrilogie de Suzanne Martel, *Les coureurs de bois*, est enlevé par les Iroquois, à douze ans. Il servira d'intermédiaire entre les communautés autochtones et les nouveaux pouvoirs politiques coloniaux : il utilise sa connaissance des deux univers pour contrer les conflits politiques. Suzanne Pouliot fait un parallèle entre les parcours initiatiques des deux héros de Suzanne Martel (Martel 1 et 2) et celui « des milliers de jeunes d'aujourd'hui qui ont franchi les mers et mondes pour vivre au Québec » (Pouliot 1996, p. 9). Ainsi, l'objectif serait toujours de former des citoyens, attachés à l'histoire de leur pays et de leur culture, mais la rencontre du personnage adolescent avec l'Autre, incarné par l'Amérindien, renverrait le lecteur à une situation qu'il est susceptible de vivre dans le Québec d'aujourd'hui, en rencontrant un autre avec qui il ne partage pas la même culture. Les romans historiques transmettent ainsi des valeurs socioculturelles qui peuvent faire l'objet de débats qui s'ouvriraient sur le contexte pluriethnique actuel. Comme le récit de vie, le récit historique qui s'intéresse à la figure de l'Autre « s'ouvre non seulement sur la problématique de l'identité, mais aussi de l'altérité. » (Sorin 2003).

Dans un article portant sur la catégorie générique des listes françaises « romans et récits centrés sur la vie affective », qui présente des récits de vie, nous avons découvert que la majorité des textes retrace la rencontre d'un jeune narrateur-personnage avec l'altérité¹⁷⁸. Les romans traitent de problématiques sociales contemporaines qui correspondent aux réalités que l'enseignant d'histoire doit aborder en cours d'éducation civique, celles-ci renvoyant aux valeurs républicaines : égalité, solidarité, respect de l'autonomie, liberté d'opinion et reconnaissance de la dignité de la personne humaine.

En donnant à lire des récits de vie et des romans historiques, les enseignants de français participeraient à l'éducation du citoyen. Un détour sur ce que représente l'éducation du citoyen dans les deux pays s'impose. Pour la France, nous avons évoqué, dans notre Partie

¹⁷⁸ Le parcours de l'enfant suit les trois étapes du héros du *Bildungsroman* rupture avec le quotidien, l'aventure commence par l'expulsion de la sphère familiale, se poursuit par la découverte de l'altérité qui se traduit par la confrontation avec un individu et se termine par le retour à la réalité, le héros ayant subi une transformation, il ne s'agit pas d'un retour au point de départ (Raimond 2005, p. 116-117)

II, que l'objectif premier du collège était la formation du citoyen, finalité mise en place dès 1880 puisque la mission de l'enseignement du français était certes l'apprentissage de la langue française mais également la formation des esprits afin d' « ouvrir les enfants du peuple à la culture de la nation, de développer en eux des habitudes intellectuelles fondées sur la raison, la morale et le patriotisme, et d'abord de guider leurs lectures. » (Chervel 1995a, p. 11). La lecture du *Tour de la France par deux enfants* puis, dans les classes supérieures du lycée, celle des grands écrivains français répondent à la finalité de développer l'esprit national (voir Partie I et Partie II). Aujourd'hui, l'ordre de mission du collège est de « préparer les acteurs d'une société mobile et ouverte mais solidaire et fraternelle en favorisant des comportements respectueux des droits et des obligations liés à la vie en société » (Conseil National des Programmes 2002, p. 52) et, complétant les cours d'éducation civique donnés par le professeur d'Histoire-géographie, l'enseignement du français doit « permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable » (Ministère de l'éducation nationale 2005, p. 15). Le Québec partage des desseins voisins de ceux de la France. L'éducation à la citoyenneté fait partie du curriculum officiel de l'école québécoise depuis 1998. Le ministre de l'Éducation l'a inscrite dans son énoncé de politique *L'École, tout un programme*, en la rattachant à l'enseignement de l'histoire. Dans la réforme de la fin des années 1990, elle est clairement située dans la mission de socialisation de l'école. Elle se rattache au domaine d'apprentissage de l'univers social et, comme en France, à l'enseignement de l'Histoire ainsi qu'à l'énoncé des programmes dans lequel des compétences transversales sont précisées. Elle est fondée sur des valeurs de l'idéal démocratique. Le groupe de travail sur la réforme du curriculum présente ainsi la perspective de l'éducation à la citoyenneté :

« Cette éducation vise à rendre la personne consciente de ses droits et de ses responsabilités à l'égard d'autrui et de la collectivité en général. Elle implique également que, dans son rôle de former des personnes autonomes, l'école prépare à l'exercice d'une citoyenneté active par le développement de l'esprit critique et du respect des autres. Cette éducation exige la maîtrise des compétences permettant de défendre et de promouvoir les valeurs démocratiques et les droits de la personne à l'intérieur de l'établissement scolaire comme dans la société en général, de se préparer à participer activement au fonctionnement des institutions démocratiques, de faire preuve de solidarité sociale et de compréhension internationale et interculturelle. [...] Elle s'inscrit dans une dynamique d'inclusion sociale faisant de ses contenus et de ses activités un lieu de rencontre et de partage pour tous et toutes sans exception. »¹⁷⁹.

¹⁷⁹ Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1998), *Réaffirmer l'école*, Québec, ministère de l'Éducation, p. 126-127.

Or, par les thématiques qu'elle aborde, la littérature pour la jeunesse constituerait un support de choix pour former le citoyen. Outre la naissance et l'évolution des types de démocratie, le fonctionnement des institutions démocratiques, les instruments relatifs aux droits de la personne et leurs mécanismes de protection, l'éducation civique, en France, aborde les « modes de vie et valeurs collectives : enjeux locaux, régionaux, nationaux et internationaux. ». Dans notre corpus, les romans, de société, intimistes, socioréalistes mais également historiques et de science-fiction abordent les mêmes thèmes : entraide-solidarité, affirmation de soi, engagement, intégration ou même l'écologie. Or, « la "solidarité" et la "tolérance" sont, de nos jours, les pratiques anthropologiques les plus importantes de la démocratie [...] il faut concevoir la compréhension, l'interprétation, la connaissance, le dialogue et l'ouverture à autrui comme les outils d'une médiation interpersonnelle indispensable à la légitimité démocratique »¹⁸⁰. La rencontre de l'Autre remet en cause les préjugés transmis par les parents. Il s'agit d'une prise de conscience et d'un premier pas vers l'autonomie (Begag 62). Les romans donnent une illustration concrète du respect de l'autre. L'Autre perd de son étrangeté de telle sorte que le héros ne voit plus les différences qui les séparent mais prend conscience des points communs qui font d'eux des semblables : « Avec beaucoup de sensibilité, le roman dit la rencontre entre deux êtres que tout oppose, âge, condition sociale, lieu de vie, vision de l'avenir. Le caractère de chacune des protagonistes est dépeint par touches successives, leur évolution aussi » (Dayre 322). Le lecteur renouvelle dès lors sa perception des choses et « transcende la position limitée qu'il a dans la vie quotidienne » (Jouve 1992, p. 82). Si les êtres de papier renvoient au lecteur, par réfraction, une image de lui-même, les récits de vie qui se passent aujourd'hui ou à une époque révolue, cumulent les procédés narratifs qui facilitent ce qu'Iser appelle « une attitude participative » (1985, p. 94). À l'instar du roman de formation publié en France au XIX^e siècle, les récits de vie pourraient prétendre au même but : « préparer leurs lecteurs à l'univers social qui les attend, le roman de formation débat alors de toute la société, de ses structures comme de ses fractures »¹⁸¹. Nombreux sont les titres qui abordent l'exclusion sous différentes formes : la marginalité, le racisme, les clandestins, les handicapés, les malades. La question de l'identité, quête et perte d'identité, est fréquente dans les récits qui racontent l'exil, le déracinement ou, plus rarement, le retour dans le pays d'origine (Begag 761). Les romans racontent la perte des

¹⁸⁰ DIAS DE CARVALHO Adalberto (2001), « La construction de la contemporanéité comme défi d'une nouvelle culture des limites », dans Alain VERGNIoux et Henri PEYRONIE (éds.), *Le Sens de l'école et la démocratie*. Actes du colloque de Cerisy La Salle (20-24 septembre 2000), Bern : Peter Lang, p. 275.

¹⁸¹ PERNOT Denis (2002), « Roman de formation » dans Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES, Alain VIALA (éds.), *Le Dictionnaire du littéraire*, Paris : PUF, p. 528.

repères, des racines, l'exclusion, les humiliations, les difficultés de l'intégration et la tentative de retrouver une identité : ainsi, l'Autre peut être le personnage lui-même.

Les romans font réfléchir sur des questions existentielles car le personnage se questionne :

« Léa, jeune adolescente, vit l'éveil à l'amour. Elle se questionne sur les premières relations sexuelles. [...] Cette trilogie est pleine d'émotions mais, aussi, de réflexions pertinentes sur l'importance de la sexualité et de l'amour dans la vie. » (Hébert)

La réflexion du personnage peut préparer le lecteur à adopter, par mimétisme, une position de questionnement. Les rédacteurs recommandent fréquemment d'amorcer une réflexion sur des sujets de société :

« Sonia découvre la raison de l'immense tristesse de son frère aîné. Son ami, Antoine, est à l'hôpital et il a le sida. Le récit est lent et dévoile l'amitié qui lie les trois jeunes dans l'apprivoisement de la mort. Un beau message de tolérance et des conseils de protection. Une histoire simple pas trop mélodramatique qui permet d'amorcer une réflexion sur différents aspects de cette maladie. Dans le même esprit journalistique, qui mise sur l'émotion, *La vie au Max* (publié chez Tisseyre) présente les difficultés matérielles et morales de la pauvreté. » (Julien 2)

Les œuvres ne donnent pas de solutions et peuvent ainsi provoquer un débat, notamment lorsque le manque de communication entre les individus est le sujet du roman :

« À travers la construction très subtile de ce roman se cache une description des relations parents-enfants qui ne manque pas d'intérêt. » (Dayre 425)
« Ils peuvent susciter des discussions intéressantes sur plusieurs aspects de leur vie, dont l'importance et la difficulté de la communication avec autrui. » (Hébert)

Apprendre à parler, à donner son opinion, à écouter et à respecter son interlocuteur dans les discussions représente également un objectif de l'éducation civique. Michelle Provost incite, à plusieurs reprises, les enseignants à lancer des discussions avec leurs élèves après leur avoir donné à lire l'œuvre. C'est une caractéristique bien moins présente dans la sélection française, cela nous apporte quelques renseignements sur les activités pédagogiques que chaque pays aurait tendance à privilégier ou à ne pas envisager. Le Québec prévoit des échanges de réactions centrées sur la participation du lecteur à qui l'on demande de s'affirmer en confrontant sa propre vision du monde, son expérience personnelle, à celles du héros et à celles de ses camarades :

« L'éveil à la sexualité est évoqué comme une réalité pas si simple à vivre. [...] Quelque peu invraisemblable, le récit fait vivre la longue indécision et la confusion de Cassiopée qui pense aimer

deux garçons en même temps. Un bon déclencheur pour animer des discussions sur les liens entre la pratique sexuelle et l'amour, mais aussi sur les caractéristiques d'une anti-héroïne. » (Marineau 1)

Il s'agit également d'inciter l'élève à entreprendre une exploration ou une recherche plus approfondie, le roman constitue un premier document :

« Ce point de vue personnalisé pourra sensibiliser au conflit israélo-arabe. Proposer de s'informer davantage sur le nouvel accord historique entre Israël et l'OLP. Discuter et critiquer les rôles et valeurs attribués aux différents groupes ethniques présentés dans le roman. » (Marineau 2)

Dans la sélection française, le rédacteur met certes en évidence une question que pose le texte sans toutefois inciter à en faire un débat :

« La contribution de Jean-Paul Nozière à l'histoire de la France occupée n'apparaîtra peut-être pas déterminante, mais *La chanson de Hannah* pourra servir aux jeunes lecteurs d'entrée en matière pour la connaissance de cette période. [...] Si le livre connaît parfois quelques conventions (les figures obligées du crypto-résistant, du vichyste, de l'instituteur nationaliste) ou quelques qualités (nul ne s'étonne qu'un enfant de dix ans, même grand, entre seul, en 1940, dans un café et s'y conduise en adulte), il constitue une approche, romancée mais sincère, de la question qui sous-tend nos destins : n'est-on responsable que de ce qu'on a voulu ? » (Nozière 1)

CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous pouvons affirmer que l'un des principaux intérêts de la littérature pour la jeunesse serait lié aux messages qu'elle transmet. Les deux pays se rejoignent en ayant sélectionné des œuvres qui peuvent instruire et éduquer les élèves alors même qu'ils ne mentionnent pas les mêmes œuvres. Les deux pays partagent des genres variés mais cependant Michelle Provost insiste, dans ses notes de lectures, sur la finalité « pour lire » en proposant des séries à suivre et en indiquant à l'enseignant d'autres lectures à proposer à ses élèves. Ainsi, la lecture d'une œuvre pour la jeunesse doit donner à l'élève le goût d'en lire d'autres. Concernant la France, une tendance marquante est l'importance accordée au critère générique. Nous avons ainsi découvert que nombreuses étaient les œuvres hybrides et les parodies, preuve que les auteurs n'hésitent pas à avoir recours à des procédés d'écriture sophistiqués et ne cherchent pas systématiquement la simplicité de la phrase, de l'écriture ou de la construction de l'intrigue. Tout porterait à croire que la littérature pour la jeunesse pourrait être choisie pour des exercices analytiques.

À travers le texte littéraire, le lecteur découvre une vision du monde de la vie et le lecteur se confronte à ses valeurs, ses désirs, ses aspirations. L'enseignement s'attacherait

alors aux thèmes et les sujets sur lesquels les textes littéraires peuvent faire réfléchir. Le contenu de l'œuvre primerait donc. « La littérature relaiera en quelque sorte la philosophie, la psychologie, la sociologie et la politique » (Simard 1997, p. 78).

« Former-informer-initier », l'une des fonctions de la littérature pour la jeunesse, depuis ses débuts, se retrouve dans les romans de notre corpus qui abordent des thèmes autrefois exclus de la littérature pour la jeunesse mais conformes à ceux que proposent les éditeurs contemporains. Dans notre corpus, nous retrouvons les trois objectifs que poursuivent les romans de formation, selon Daniel Delbrassine : ouvrir les yeux sur le monde, souci pédagogique du roman de susciter des prises de conscience en faisant réfléchir le lecteur sur le monde ; faire partager une expérience au lecteur en lui permettant de la faire sienne, par la médiation de la fiction ; transmettre des valeurs en évitant le didactisme et en lui préférant l'apprentissage exemplaire, sous la forme d'une histoire vécue comme expérience et transformation, par un sujet à travers le temps. En mettant en scène des adolescents dans des contextes contemporains ou non, les œuvres sélectionnées permettent de faire des comparaisons intéressantes entre les livres mais aussi entre les livres et la réalité connue des jeunes. Ainsi, l'image de l'enfance et de l'adolescence devient une thématique à questionner avec les élèves.

Mais qu'en est-il dans les pratiques effectives des enseignants ? Choisissent-ils d'aborder ces œuvres en classe, en recommandent-ils simplement la lecture aux élèves et offrent-ils aux élèves la possibilité de faire valoir leur « participation » ?

CHAPITRE 2

APPROCHES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES TEXTES ET DES ŒUVRES POUR LA JEUNESSE

Après avoir analysé le contenu des notes de lecture afin de déterminer quelles étaient les œuvres de littérature pour la jeunesse que les prescripteurs recommandent aux enseignants et à quelles finalités ils semblaient les destiner, nous nous intéresserons, dans ce chapitre, aux approches et pratiques pédagogiques qui, mises en œuvre par des enseignants, ont la particularité d'être centrées sur la lecture d'un ou de plusieurs textes, extraits ou œuvres, issus de la littérature pour la jeunesse.

Notre corpus est constitué de comptes rendus d'activités¹⁸² et de séquences pédagogiques¹⁸³ qui ont été expérimentées en classe. Ces textes ont été rédigés par des enseignants puis publiés dans une revue destinée aux professeurs de français. Publiés entre 1995 et 2007, les comptes rendus sont issus de deux revues françaises, *L'École des lettres des collèges*, ou *L'École des lettres Collèges*, et *Lire au collège* et une revue québécoise, *Québec français*.

Pourquoi avons-nous choisi des revues pour observer des pratiques pédagogiques ? Plusieurs raisons nous ont déterminée à choisir ces supports pédagogiques. D'une part, il s'agit de supports écrits par des enseignants et destinés à des enseignants. Le professeur expose sa démarche à ses collègues : les raisons pour lesquelles il a choisi telle œuvre, ses objectifs, les différentes étapes de la réalisation, parfois les supports qu'il a transmis à ses élèves comme des tableaux, des textes. Son compte rendu doit permettre aux lecteurs de la revue de reproduire l'activité avec leurs classes. Contrairement à un manuel¹⁸⁴, il s'agit donc de donner des détails sur la mise en œuvre de l'activité. D'autre part, les revues sont

¹⁸² « [...] on peut considérer qu'une activité scolaire prend sens de deux manières différentes mais complémentaires : elle peut être entendue comme une tâche ou prise comme un jeu, ces deux notions de "tâche" et de "jeu" se présentant en fait comme les deux facettes d'une même réalité. » (Dufays, Gemenne, Ledur 2005, p. 169)

¹⁸³ La « séquence », pédagogique ou didactique, désigne un « ensemble de séances successives visant un objectif commun », par exemple l'étude d'une œuvre complète ou l'approche d'un genre (Ministère de l'Éducation nationale 2005, p. 54).

¹⁸⁴ Livre du professeur et livre de l'élève.

reconnues par les ministères comme des revues pédagogiques de référence, fidèles aux prescriptions officielles, à la différence, par exemple, des sites Internet des maisons d'édition qui proposent aux enseignants des activités à réaliser, à partir de leurs publications pour la jeunesse. Elles sont lues par les enseignants qui y sont abonnés personnellement ou les consultent au sein de leur établissement qui les diffuse. Les enseignants de français sont donc susceptibles de s'en inspirer pour faire leurs cours.¹⁸⁵ De plus, des comités de rédaction supervisent les propositions des enseignants avant de les publier, leur objectif commun étant que celles-ci aient été expérimentées et soient exploitables par d'autres enseignants. Certes, nous ne pouvons avoir la certitude que les activités aient été réellement réalisées en classe mais, quelques remarques, sur les réactions des élèves, tendraient à prouver qu'elles sont en partie authentiques. Nous imaginons également que l'enseignant a pu modifier ou supprimer une partie de sa réalisation afin de livrer un modèle idéal de séquence, mais il n'en demeure pas moins qu'il a élaboré un compte rendu destiné à ses collègues, en vue d'une mise en œuvre avec des élèves. Si nous avons choisi ce corpus écrit plutôt que des manuels c'est aussi parce que toutes les propositions pédagogiques ne sont pas centrées sur un ou plusieurs textes courts, alors que les programmes évoquent « les œuvres » pour la jeunesse. Si les revues incluent des extraits, des textes courts, elles accueillent également des œuvres complètes, et notamment celles issues de la littérature pour la jeunesse. Enfin, une dernière raison nous a convaincus de nous intéresser à ces supports. En consultant des articles et ouvrages sur notre domaine de recherche, la didactique de la littérature, nous avons constaté que les revues étaient négligées, impression qui nous a été confirmée par des chercheurs, dans des colloques auxquels nous avons participé.¹⁸⁶ Une des rares chercheuses à s'être intéressée à une revue est Sylviane Ahr, dans le cadre de sa thèse, en 2005, sans toutefois avoir étudié le contenu des activités et des démarches proposées par les enseignants, à partir de la littérature pour la jeunesse.¹⁸⁷

Les questions qui ont guidé notre analyse des revues sont les suivantes. Les deux pays recommandent aux enseignants du secondaire de varier les pratiques de lecture, qu'en est-il pour la littérature pour la jeunesse ? Nous avons vu, dans notre partie II, que la littérature pour la jeunesse avant 1996 était préconisée, en France, pour la réalisation de fiches de lecture dans les programmes antérieurs, est-ce que son introduction a entraîné qu'on la sollicite dans des

¹⁸⁵ Les revues reçoivent des commentaires des lecteurs qui les ont expérimentées.

¹⁸⁶ Notamment par Jean-Louis Dufays et Bertrand Daunay aux 8^{èmes} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Louvain-la-Neuve (29-31 mars 2007) et au 10^e colloque international de l'AIRDF de Villeneuve d'Asq (13-15 septembre 2007).

¹⁸⁷ Sylviane Ahr s'est intéressée à *L'École des lettres des collèges*, nous reviendrons sur sa recherche dans ce chapitre.

modalités de lecture collective, réalisées en classe ? Étant donné que les deux enseignements cherchent à transmettre et à développer le goût de lire, quelles activités proposent-ils pour atteindre cette finalité ?

Dans un premier temps, nous ferons le point sur les différentes modalités de lecture proposées par les prescripteurs, dans un second temps nous présenterons les trois revues pédagogiques et dans un troisième temps nous exposerons les différentes pratiques et modalités que les enseignants proposent à leurs élèves en choisissant une œuvre de littérature pour la jeunesse.

1. DES MODALITÉS DE LECTURE

Dans notre partie II, nous avons fait allusion à quelques modalités de lecture qui apparaissent dans les Programmes antérieurs à ceux de 1996-1999 : la lecture suivie et dirigée et la lecture expliquée qui reposent sur l'analyse d'un texte, œuvre intégrale ou extrait, issu de la littérature. Hormis les deux principales pratiques de lecture, les prescripteurs mentionnent les « comptes rendus », « fiches de lecture », « exposés », exercices où l'élève était invité à faire part de ses lectures personnelles et pour lesquelles l'élève pouvait choisir des œuvres pour la jeunesse. La littérature pour la jeunesse n'était donc guère envisagée pour les principaux exercices qui, à partir d'une analyse fondée sur les données du texte et le repérage d'indices linguistiques, avaient pour finalité de construire le sens. Nous nous demandons dès lors quelles sont les modalités pédagogiques¹⁸⁸ que les prescripteurs exposent dans les textes officiels des années 1990. Contrairement aux Programmes français, les textes officiels québécois donnent peu de précision sur les modalités pédagogiques, notre présentation sera donc moins étoffée que pour la France.

1.1. La lecture cursive / la lecture analytique

Lorsqu'on consulte les Programmes français et leurs Accompagnements, la lecture se scinde en deux parties : d'une part les modalités de lecture analytique et d'autre part la lecture cursive. Si les exercices de 1985 semblent avoir disparu puisque les termes de « lecture

¹⁸⁸ L'expression « modalité pédagogique » est celle que les prescripteurs emploient au sein des Accompagnements des Programmes de 1996-1999 pour désigner les activités pédagogiques, dans les chapitres consacrés à la lecture. Dans les Programmes, l'expression « pratiques de lecture » est préférée à celle de « modalité pédagogique » et elle est remplacée par le terme d' « activité » dans les paragraphes rédigés.

expliquée » et de « lecture suivie et dirigée » n'apparaissent plus sous la plume des prescripteurs, l'adjectif « analytique » témoigne du lien de filiation qui unit « la lecture analytique » aux deux anciennes modalités ; on peut dès lors se demander à quoi renvoie « la lecture cursive », question qu'il est d'autant plus pertinent de se poser que la littérature pour la jeunesse lui est associée. Nous nous interrogerons sur la signification de l'expression « lecture cursive » : comment se positionne-t-elle face à la lecture « analytique », l'autre lecture présente dans les Programmes français ? La relation entre les deux est-elle de l'ordre de la contrariété ou de la complémentarité ?

La lecture cursive se détache de « l'étude des textes » dans l' *Accompagnement* de Sixième et, en classe de Troisième, elle se distingue de la lecture analytique qui accueille le groupement de textes et l'étude de l'œuvre intégrale. Les Programmes et les Accompagnements caractérisent chacune les deux lectures mais seul le Glossaire, qui clôt chaque *Accompagnement des Programmes*, fournit une définition, commune aux trois niveaux, de la « lecture analytique » et de la « lecture cursive » :

« On appelle lecture analytique une lecture qui se fonde sur une analyse, construite avec méthode, d'un extrait ou d'une œuvre courte. Elle amène l'élève à formuler des hypothèses que l'étude du texte permet d'infirmer ou de confirmer, dans un processus de construction du sens. On peut employer également, dans un sens équivalent, *lecture détaillée ou méthodique*. »¹⁸⁹ (Ministère de l'Éducation nationale 2005, p. 54, p. 144 et p. 220)

« On appelle lecture cursive la forme usuelle de la lecture. Elle se fait selon les besoins, la fantaisie, le gré de chacun, sans ordre ni rythme imposés, sans interruption autre que l'humeur, la disponibilité ou l'intérêt du lecteur.

Le but de tout travail sur la lecture étant de rendre l'élève lecteur autonome, la lecture cursive est ce que les apprentissages scolaires visent à nourrir et enrichir. Tout élève qui entre au collège est déjà, si peu que ce soit, lecteur. Il est donc essentiel de prendre en compte ses compétences de lecture cursive au lieu de les ignorer ou de les refouler. » (*Ibid.*, p. 54, p. 144 et p. 220).

Si nous confrontons les deux définitions, nous constatons que les termes employés pour la lecture analytique réfèrent à des pratiques de lecture scolaire telle que l'explication de texte ou, plus récemment, la lecture expliquée « analyse, méthode, étude du texte, un processus de construction du sens ». À l'opposé, les mots choisis pour présenter la lecture cursive ne renvoient pas à une pratique scolaire : « forme usuelle, fantaisie, gré, sans ordre ni rythme » qui s'oppose aux « apprentissages scolaires ». La définition de la lecture cursive n'est pas sans rappeler la description de l' « activité liseuse », selon Michel de Certeau :

¹⁸⁹ Dans le glossaire de la classe de Sixième, à « lecture analytique » est préférée l'expression « lecture détaillée ». Il s'agit en réalité de la même définition avec pour seule variante : « On peut employer également, dans un sens équivalent *lecture analytique*. » (Ministère de l'Éducation nationale 2005, p. 54).

« [...] les traits d'une production silencieuse : dérive à travers la page, métamorphose du texte par l'œil voyageur, improvisation et expectation de significations induites de quelques mots, enjambements d'espaces écrits, danse éphémère. [...] Le lecteur insinue les ruses du plaisir et d'une réappropriation dans le texte de l'autre : il y braconne, il y est transporté, il s'y fait pluriel [...] (De Certeau 1990, p. 49).

Or, la lecture analytique relèverait d'avantage d'un rituel, d'un protocole, d'une codification alors que, comme le dit Gérard Langlade, le « braconnage » s'apparenterait à une lecture transgressive (Langlade 2004, p.88), se pose dès lors la question de la mise en œuvre de la lecture cursive.

Les textes d'accompagnement présentent des pistes pédagogiques pour la lecture cursive : lecture à voix haute, silencieuse, toujours dans une durée limitée en classe qui vise la compréhension d'ensemble d'un texte court qu'on vérifie ensuite par des questions orales, un résumé oral et des reformulations. La lecture cursive est également envisagée pour des textes longs à lire à la maison, mais un exercice réalisé en classe doit en assurer le prolongement, en préciser l'utilisation, et fournir les explications nécessaires. La lecture cursive diffère donc de la lecture détaillée, elle peut prendre la forme d'une lecture balayage ou sélective¹⁹⁰ mais « son idéal se réalise dans la lecture d'un texte complet et contrôlée en classe par le professeur. Sont mis en avant deux traits définitoires : rapidité et compréhension d'ensemble. » (Michel 2001, p. 7). Il est cependant constamment rappelé que la lecture cursive doit trouver un écho concret dans la classe, autrement dit si les enseignants réclament une fiche de lecture à leurs élèves, celle-ci doit être exploitée en classe. Enfin, la lecture cursive se distingue nettement de « l'étude de texte » à laquelle est rattachée la lecture analytique qui s'accompagne d'outils conceptuels que les élèves découvrent puis apprennent progressivement à utiliser. Les prescripteurs insistent sur les rapports que doivent entretenir les deux lectures. C'est la lecture analytique qui est au service de la lecture cursive et non l'inverse puisque la lecture détaillée sur une œuvre ou un extrait « enrichit ce qu'une lecture cursive en a saisi ». La lecture analytique implique donc une posture de distance.

Dans l'histoire de la lecture scolaire, l'exigence de distance a amené à ne pas se limiter à une lecture considérée comme favorisant l'élite cultivée, en ce qu'elle est fondée sur une « culture de l'émotion », expression employée par Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard et reprise par Bertrand Daunay (Daunay 2007, p. 63) pour décrire la méfiance qui a pu naître, dans les années 1970-1980, à l'égard de l'approche subjectiviste du texte littéraire et le modèle de lecture fondée sur l'émotion partagée (Daunay 2007, p. 63). Dans les années 1970-

¹⁹⁰ « La lecture balayage intervient lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte. Il ne désire pas connaître le détail. Il veut capter l'essentiel. ». « Une stratégie de sélection est mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de recherche. » (Cicurel 1991a, p. 16).

1980, la lecture méthodique¹⁹¹, qui, la décennie suivante, sera plus volontiers appelée « lecture analytique », est née de la méfiance à l'égard de l'approche subjectiviste du texte littéraire, réticence qui a conduit à privilégier l'aspect technique de la lecture, plus accessible au nouveau public que les collègues accueillent et non plus le subjectivisme personnel, propre à l'élite.

En 1996, la « lecture cursive », en tant qu' « approche ordinaire » des textes, fut introduite pour « contrer les effets pervers d'une lecture par trop "méthodique" » (Daunay 2007, p. 64) ; au onzième congrès de l'AFEFF, Anne Armand, alors IPR de Lettres dénonce ainsi la responsabilité de l'institution dans « l'excès de technicisme » de la lecture méthodique qui se traduit par « l'apprentissage des outils aux dépens de la lecture des textes »¹⁹². Introduire la lecture cursive est né d'une volonté d' « opérer un rééquilibrage » entre une lecture de type scolaire et une « rencontre plus naturelle avec les textes » (Rouxel 2005b, p. 20) avec pour objectif de donner le goût de la lecture. Qu'en est-il pour le Québec ?

1.2. La lecture esthétique / la lecture « traditionnelle »

Contrairement aux Programmes français, les Programmes québécois donnent peu de précision sur les modalités pédagogiques¹⁹³ de lecture :

« L'objectif général d'apprentissage de la lecture est d'amener les élèves à comprendre le sens des textes littéraires narratifs, poétiques et dramatiques, et des textes courants, à en reconstituer le contenu et l'organisation, à en discerner le point de vue et à y réagir. » (MEQ 1995, p. 6).

Ils accordent un chapitre à la lecture des textes littéraires mais le programme qu'ils donnent repose plutôt sur les types de textes et sur les compétences en lecture de textes littéraires que sur les pratiques de lecture, comme c'est le cas dans les textes officiels français. L'enseignant québécois semble ainsi plus libre que l'enseignant français dans ses choix d'activités. Les deux pays se rejoignent néanmoins sur la majorité des points concernant la lecture : diversifier les pratiques, assurer le goût de lire et « augmenter la compétence à lire » des textes variés.

¹⁹¹ La « lecture méthodique » est apparue pour la première fois dans les Instructions de 1987 et disparaît dans les programmes de 1996 du collège alors qu'apparaît l'expression « lecture analytique » qui semble donc lui avoir été préférée (Houdart-Mérot 1998a, p. 189)

¹⁹² ARMAND Anne (1999), « Une analyse des pratiques d'enseignement littéraire du second degré en France », *Le Français aujourd'hui* n° Hors-Série, mars, p. 80-88.

¹⁹³ L'expression « modalité pédagogique » est remplacée par les termes de « pratiques de lecture » et d' « activités de lecture » (MEQ 1995, p. 5).

Au Québec, l'accès des élèves à des œuvres littéraires est réaffirmé avec force dans les programmes de 1995, les élèves du secondaire sont ainsi tenus de lire au moins quatre œuvres narratives complètes, chaque année. Pauline Langlais, responsable des programmes de français du primaire et du secondaire, donne quelques précisions :

« Pour travailler spécifiquement l'habileté à lire, on privilégiera des textes courts, nombreux et variés. On y intégrera des éléments relatifs au fonctionnement de la langue et on accompagnera leur lecture d'activités d'écriture et de communication orale. » (Langlais 1998, p. 27).

Nous nous sommes intéressée à une modalité de lecture qui a été présentée dans un article de la revue *Québec français*¹⁹⁴, en 1998, la lecture esthétique que Jean-Pierre Aubin et Suzanne Richard présentent comme une nouvelle forme de lecture.

Comme la lecture cursive, la lecture esthétique d'une part représente un changement dans la pratique de l'enseignant du français au secondaire et d'autre part se distinguerait d'une lecture qui s'apparenterait à la lecture analytique telle que la définissent les Programmes du collège :

« Il s'agit d'une lecture qui prend son sens dans l'évocation que le texte littéraire provoque chez le lecteur. Ce dernier se préoccupe donc de ce que la littérature peut lui offrir de plus précieux, de sa force d'interprétation qui lui est personnelle mais rigoureuse. En conséquence, si l'on veut que les élèves s'engagent dans une lecture esthétique, il faut mettre en place des activités qui permettent à l'élève de s'exprimer et de prendre conscience de ce rapport que tout lecteur peut avoir avec un texte littéraire. » (Aubin, Richard 1998, p. 31)

En étant liée à l'interprétation du texte, la lecture esthétique se distingue de l'enseignement traditionnel des textes littéraires au secondaire qui reste associé à l'apprentissage d'éléments tels que la structure, la langue, le jugement, les valeurs culturelles et la formation de l'esprit : « en d'autres mots, il occupe principalement des fonctions instrumentales et socioculturelles. » (*Ibid.*, p. 31).

Comme la lecture cursive, la littérature pour la jeunesse lui est attachée. Puisque la littérature pour la jeunesse occupe de plus en plus de place dans la vie des adolescents, pourquoi l'école secondaire ne s'y intéresse-t-elle pas davantage en tant qu'objet de lecture esthétique, s'interrogent Jean-Pierre Aubin et Suzanne Richard ; les deux conseillers pédagogiques donnent la réponse suivante : « À cause de la conception avant tout instrumentale de la langue qui prédomine dans l'apprentissage du français » (*Ibid.*, p. 33). Selon Aubin et Richard, le traitement habituel des textes littéraires au secondaire est centré

¹⁹⁴ AUBIN Jean-Pierre, RICHARD Suzanne (1998), « La lecture esthétique au secondaire », *Québec français* n° 109, p. 31-33.

sur la compréhension détaillée des œuvres. « En réalité, on reste tellement près du texte, on le passe tellement au microscope que finalement, on peut se demander si, tout compte fait, on ne s'en éloigne pas... » (Aubin, Richard 1998, p. 109). Les enseignants auraient l'habitude de suivre les étapes suivantes : l'enseignant fait faire un résumé aux élèves, puis, après avoir dégagé le schéma narratif, il aborde le vocabulaire en faisant rechercher la définition de certains mots. Ensuite, il pose des questions de compréhension (identification des personnages, des lieux et du temps) puis il étudie les valeurs des personnages, etc. Aubin et Richard ne disent pas qu'il faut renoncer à un tel traitement du texte mais qu'il faut le considérer comme un premier niveau de lecture qui permet d'accéder à un second niveau qui consisterait à s'éloigner de l'œuvre pour se tourner vers le lecteur et d'autres œuvres :

« Effectivement, quand cette étude "microscope" est terminée, on met l'œuvre de côté et on passe à une autre. Le texte littéraire est devenu un OBJET d'étude, et on l'étudie de façon hermétique, en ne tenant pas compte de l'impact qu'il peut avoir sur le lecteur et l'histoire, en ne le situant pas toujours dans son contexte, en ne le comparant pas aux autres œuvres et en n'essayant pas toujours de connaître davantage son auteur. Le MOYEN d'arriver à une lecture esthétique de l'œuvre est devenu une FIN en soi. » (*Ibid.* p, 31)

La lecture telle que la décrivent les deux conseillers pédagogiques se rapproche de la lecture méthodique ou analytique avec qui elle partage le caractère « techniciste ». Claude Simard en donne l'origine en expliquant que la pédagogie de la communication¹⁹⁵ a sa part de responsabilité : en ayant proposé une conception avant tout instrumentale de l'enseignement-apprentissage de la langue, les prescripteurs des années 1980 ont évacué indirectement la notion d'interprétation du texte littéraire (Simard 1997b). Or, « négliger la lecture esthétique, c'est faire obstacle au développement du goût littéraire et à la formation intellectuelle qui permet l'acquisition de la réflexion critique et de la mise en place de valeurs morales. » (Aubin, Richard 1998, p. 32).

Si la lecture esthétique est négligée par les enseignants c'est qu'elle est perçue comme un « luxe pédagogique », tout comme la lecture cursive pour certains enseignants français qui avouent que, ne disposant pas suffisamment de temps pour la pratiquer en classe, ils choisissent de la réserver pour « la maison ».

À partir de ces deux dichotomies, lecture cursive / lecture analytique, lecture esthétique / lecture « traditionnelle » se dessine une hiérarchie qu'a mise en évidence Bertrand

¹⁹⁵ Nous avons évoqué la pédagogie de la communication dans notre Partie II lorsque nous avons abordé les Programmes québécois de 1980, rappelons que l'élève est placé dans une situation fonctionnelle de lecture et doit mettre en œuvre « sa compétence de communication de façon intégrée en combinant différents savoirs » (Simard 1997, p. 36).

Daunay (1999) en énumérant d'autres tandems mis en évidence par des théoriciens qui se sont intéressés à la littérarité de la lecture. Thomas Aron oppose ainsi deux « régimes de lecture », l'un étant « rapide, superficiel, cursif », l'autre consistant à « lire un texte comme littéraire », c'est-à-dire « s'attendre à ce que *tout* élément y *fasse signe* »¹⁹⁶. Vincent Jouve distingue la lecture naïve, la plus courante, du mode de lecture « avertie », celle du « relecteur, assimilé au « lecteur de profession », du mode de lecture « distancié » (Jouve 1992, p. 21), Bertrand Gervais reprend une opposition que nous avons mentionnée dans notre partie II : la lecture extensive qui est « dévalorisée, parce qu'elle va rapidement, reste en surface, tandis que la lecture qui est valorisée est celle des professionnels, qui, elle, va en profondeur, sait ce qu'elle fait, sait quoi rechercher dans les textes. » (Gervais 1992, p. 142), la lecture intensive. Bertrand Daunay explique que le point commun entre ces dichotomies est d'opposer un « niveau inférieur de lecture » à un « niveau supérieur de lecture » et ainsi de créer un système d'oppositions binaires (Daunay 1999, p. 34-35).

Au niveau inférieur se trouvent la lecture rapide, cursive, superficielle (Aron), la lecture naïve (Jouve), la lecture extensive (Gervais) et nous pourrions ajouter la lecture cursive (Programmes français 1996-1999), la lecture esthétique ainsi que la lecture de participation que nous allons développer.

Au niveau supérieur, outre la lecture « comme littéraire » (Aron), la lecture « avertie (Jouve), la lecture intensive, nous mentionnons la lecture analytique (Programmes français 1996-1999), la lecture « traditionnelle » et la distanciation à laquelle nous allons nous intéresser.

1.3. Participation / distanciation

Dans un article datant d'avril 2007 sur les recherches en didactique de la littérature, Bertrand Daunay présente la lecture littéraire en retraçant « l'invention de [ce] nouveau paradigme didactique » (Daunay 2007, p. 166). La notion de lecture littéraire prend une réelle valeur dans le champ de la didactique dans les années 1990.

Dans les années 1980, les travaux de Michel Picard¹⁹⁷, qui modélisent « la lecture comme jeu », ont influencé les recherches didactiques mais « ce sont en fait essentiellement

¹⁹⁶ ARON Thomas (1984), *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*. Annales littéraires de l'Université de Besançon, Paris : Les Belles Lettres, p. 21 et p. 45.

¹⁹⁷ Dans *La Lecture comme jeu* (1986), Michel Picard se propose d'analyser la réception concrète des textes littéraires en s'intéressant au lecteur réel, l'individu qui tient entre ses mains les livres et réagit aux sollicitations

les nombreux travaux littéraires sur la lecture, pour divers qu'ils soient [...], qui ont permis de construire la lecture littéraire comme un véritable *outil didactique théorique* permettant de concilier les avancées théoriques des années 1950-1960, centrées sur le texte, et la conception du texte comme objet de lecture, dont le sens n'est pas conçu comme indépendant de l'interaction qu'il entretient avec ses lecteurs » (Daunay 2007, p. 167).

À partir des instances dégagées par Michel Picard, Jean-Louis Dufays dégage trois orientations de la lecture littéraire : la distanciation, la participation et le va-et-vient dialectique.

La première orientation, correspondrait à l'activation du « lectant », de la coopération interprétative. Elle est centrée sur la « distanciation » et renvoie à la mise en œuvre d'une lecture « savante » à laquelle pourrait correspondre la lecture analytique qui privilégie la forme, les intertextes, le point de vue esthétique et le travail de l'écrivain. La deuxième orientation impliquerait l'activation du « liseur » et du « lu », centrée sur la participation, elle valorise le fond, les référents, l'énoncé, le point de vue éthique. La troisième orientation valorise un rapport double à la littérature, à la fois spécifique et relative.

La conception de la lecture littéraire comme distanciation, centrée sur les propriétés du texte valorise l'objet alors que la lecture littéraire comme participation valorise la lecture :

«[...] quand elle se fait exclusive, la posture de distanciation n'échappe pas aux accusations d'artifice scolaire et d'élitisme socioculturel et devient, pour beaucoup [...], la source d'un écart domageable entre la lecture scolaire et les pratiques sociales de référence. » (Dufays 2005, p. 189)

La lecture littéraire comme participation désigne « la lecture la plus "ordinaire", celle qui privilégie l'"illusion référentielle", l'implication psychoaffective du lecteur dans les référents du texte » (Dufays 2005, p. 189).

« Les valeurs associées à cette conception de la lecture sont celles de la lisibilité (l'unité, la cohérence), de la conformité aux codes génériques, du rapport à la réalité, de la conformité éthique et de la référentialité.¹⁹⁸ 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 la relativisation de la littérature canonique et du sens commun, le travail sur des objets multiples, non propre à la littérature légitimée et la lecture individuelle vue comme lieu d'un "braconnage" intelligent. [...] ce mode de lecture, qui privilégie surtout l'éveil du goût de lire

psychologiques et à l'emprise idéologique du texte. Pour lui, tout lecteur est triple : « liseur », « lu » et « lectant ». Le « liseur », instance physique et sensorielle, renvoie à la part du sujet qui maintient le contact avec le monde extérieur ; le « lu », instance psychoaffective et émotionnelle, apparaît comme l'inconscient du lecteur qui réagit aux structures fantasmagoriques du texte et le « lectant » correspond à l'instance intellectuelle, rationnelle, interprétative, de la secondarité critique qui s'intéresse à la complexité de l'œuvre.

¹⁹⁸ Dufays Jean-Louis (1999), « Les Nouvelles Approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature ? », *Le Français aujourd'hui*, hors série, p. 91.

et l'entretien des appétences, n'est pas en soi porteur d'apprentissages, du développement de compétences nouvelles. » (Dufays 2005, p. 189-190).

La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique a pour origine les recherches de Michel Picard qui développe dans *La Lecture comme jeu* que le lecteur est triple et que « la lecture se fait littéraire lorsqu'elle met en tension des valeurs opposées qui, appartiennent aux sphères respectives du *lu* et du *lectant* : sens *versus* signification.

« Ce faisant, cette conception évite la rupture avec 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. » (Dufays 2005, p. 191).

Les deux autres conceptions font de la lecture littéraire le lieu d'une hiérarchisation contrairement à celle-ci.

« Cette définition se doit d'aller de pair avec une pratique d'enseignement elle-même dialectique, axée sur différentes activités complémentaires, les unes relevant de la participation, les autres privilégiant la distanciation (réflexion sur le fait littéraire, transmission de connaissances littéraires utiles, développement de compétences interprétatives. » (Dufays 2005, p. 191).

En note, Jean-Louis Dufays ajoute que « d'autres activités encore gagneraient à être axées sur « le liseur » de Michel Picard en privilégiant les appropriations sensorielles (par l'écoute, la mise en voix, la manipulation de l'objet livre) des textes » (Dufays 2005, p. 196).

Les enseignants de français choisissent-ils plutôt de valoriser la posture de la distanciation ou celle de la participation à l'égard de la littérature pour la jeunesse dans les activités qu'ils proposent à leurs élèves ou tentent-ils des démarches complémentaires ?

Les notes de lecture semblent envisager plutôt des activités centrées sur la participation, où le lecteur « adhère tout simplement à l'histoire à laquelle il réagit du point de vue affectif » (Sorin 2006, p. 78), ainsi que les textes officiels français en attachant la lecture cursive à la littérature pour la jeunesse ; pourtant, en faisant souvent allusion à l'approche des genres, tout porterait à croire qu'elle serait un support pertinent pour réaliser des activités de « lecture objectivante » (Dufays, Gemenne, Ledur 2005, p. 119). Dans ces conditions, il serait concevable que les enseignants choisissent le va-et-vient dialectal, entre participation et distanciation, de la lecture littéraire en « interpellant le lecteur sur les plans affectif, imaginaire, cognitif, symbolique et éthique. » (Sorin 2006, p. 78). En 2006, Noëlle Sorin affirme que la lecture participative est le mode de lecture qui domine le premier cycle du secondaire québécois, qu'en était-il en 1995 ?

2. DES REVUES PÉDAGOGIQUES POUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Les trois revues dont nous analyserons les comptes rendus d'activités et de séquence s'adressent aux enseignants de français.

Alors que les deux revues françaises, *L'École des lettres des Collèges* et *Lire au collège* sont destinées exclusivement aux enseignants du collège, la revue québécoise *Québec français* s'adresse à tous les enseignants de français, du pré-scolaire au Collégial. Pour chacune, après une présentation des principales caractéristiques de la revue, nous évoquerons la place qu'elle accorde à la littérature pour la jeunesse. Nous tâcherons de faire des rapprochements entre les revues, au fil de notre développement, la première revue, *L'École des lettres des collèges*, servira de base contrastive à la présentation de *Lire au collège* puis à celle de *Québec français*, que nous rapprocherons également de *Lire au collège*.

2.1. *L'École des lettres des collèges*

L'École des lettres des collèges s'adresse aux professeurs de français, de langues anciennes, d'histoire, de géographie et d'éducation civique ainsi qu'aux professeurs documentalistes et, secondairement, aux professeurs des autres disciplines dans la mesure où les Instructions Officielles orientent de plus en plus le travail des enseignants vers l'interdisciplinarité. La majorité de ses rubriques s'adresse aux enseignants de français. De plus, sa diffusion ne se limite pas à la France, elle est également diffusée en Belgique et en Suisse. Claude Riva, le rédacteur en chef de la revue avec qui nous nous sommes entretenue, nous a avoué qu'il souhaiterait également publier la revue au Québec mais qu'il rencontrait un certain nombre d'obstacles.

Le nombre de ses abonnements varie de 14 000 à 18 000, selon les années. Les abonnés sont des établissements (8 000 collèges) ainsi que des particuliers.¹⁹⁹ Sylviane Ahr en déduit que la revue représente vraisemblablement la revue pédagogique la plus lue par les professeurs de français, raison pour laquelle, elle a attiré notre attention ; la seconde raison

¹⁹⁹ Chiffres issus de la thèse de Sylviane Ahr (Ahr 2005, p. 134).

pour laquelle nous l'avons choisie est la large place qu'elle accorde aux pratiques pédagogiques et, au sein de ses rubriques, à la littérature pour la jeunesse.

2.1.1. Présentation de la revue

L'École des lettres des collèges (LEDL) se présente comme « une revue professionnelle et pédagogique. » qui diffuse de neuf à quatorze numéros par an et propose une mise en œuvre effective des Instructions officielles. Elle est indépendante de *L'École des lettres Lycées* qui s'adresse aux enseignants du deuxième cycle du Secondaire. L'ancêtre de la revue, *L'École*, n'était destinée qu'aux enseignants du Primaire et du Primaire supérieur de l'enseignement libre. Elle a été créée en 1910 par des enseignants d'écoles confessionnelles avec l'assentiment et le soutien de l'archevêché de Paris :

« L'orientation confessionnelle donnée à la revue par ses créateurs, instituteurs de l'enseignement libre, a perduré jusque dans les années cinquante. On observe alors une laïcisation du lectorat qui entraîne celle de l'hebdomadaire. » (Ahr 2005, p. 137).

C'est à partir de 1965 que le premier numéro de *L'École des lettres* paraît, destiné aux enseignants du Secondaire ; *L'École* s'éteint en 1974.

Dans son numéro de juillet 2002, le comité de rédaction annonce à ses lecteurs les cinq objectifs qu'elle s'est fixés :

- informer et échanger les expérimentations,
- gagner du temps avec des séquences déjà expérimentées, à adapter en fonction des différentes situations pédagogiques,
- faire découvrir et apprécier des œuvres contemporaines ou peu connues,
- aider à la mise en œuvre des instructions officielles,
- donner des idées et stimuler la réflexion didactique.

Il apparaît donc que le périodique est essentiellement centré sur les pratiques pédagogiques, en lien direct avec les textes officiels. De plus, critère capital pour notre recherche, les travaux présentés dans la revue sont issus du terrain et ont été testés par des enseignants en poste. Au sein même du périodique, le comité de rédaction invite ses lecteurs à envoyer un compte rendu d'activité : « Chacun peut collaborer à la revue s'il souhaite

communiquer à ses collègues la description détaillée d'une démarche lui tenant à cœur et expérimentée avec succès dans ses classes. » (*LEDL*²⁰⁰ n°1, juillet 2002).

Deux cents professeurs alimentent les numéros destinés au Collège et au Lycée. Le comité de rédaction sélectionne les propositions en prenant en compte les vœux et besoins de ses lecteurs. Sylviane Ahr, qui a parcouru le courrier des lecteurs, atteste que « la qualité essentielle reconnue au périodique est de faciliter le travail de préparation des professeurs » (Ahr 2005, p. 138).

2.1.2. *L'École des lettres des collèges et la littérature pour la jeunesse*

Si l'on observe les numéros antérieurs à 1996, on constate que la littérature pour la jeunesse est largement représentée dans la revue. En survolant les numéros de l'année scolaire 1995-1996, soit une année avant la mise en vigueur des nouveaux programmes, nous avons remarqué qu'elle occupe un quart voir la moitié des pages de chaque numéro. L'engouement pour la littérature pour la jeunesse peut s'expliquer par le lien qui unit la revue à la maison d'édition, *L'École des loisirs*, il faut cependant souligner que si les romans des collections « Neuf » et « Médium » apparaissent fréquemment, des œuvres pour la jeunesse issues d'autres maisons d'édition telles que Flammarion, Rageot, Syros, Hachette Jeunesse sont également sollicitées.

Avant la rénovation des Programmes, de 1990-1991 à 1995-1996, les études se partagent entre l'étude détaillée d'œuvre complète, l'étude détaillée d'extraits, l'approche d'œuvre complète et l'étude de texte. Les œuvres pour la jeunesse sont utilisées pour l'ensemble des activités et constituent la moitié du corpus en côtoyant les œuvres de Camus, Hugo, Racine, Shakespeare, Zola et les Classiques de la littérature pour la jeunesse qui étaient présents dans les listes de 1985 (voir Annexe 2) : La Fontaine, Grimm, Perrault, Defoe, Tournier, Verne notamment. Si l'on survole les numéros des six années antérieures à 1996-1997, on constate que les œuvres pour la jeunesse contemporaines dominent les pages de la revue. Ainsi, en reprenant les auteurs qui constituent notre corpus d'analyse des notes de lecture (Annexe 5 et Annexe 6), nous remarquons que certains d'entre eux ont déjà envahi les pages de la revue bien avant que les Programmes ne les introduisent eux-mêmes : Robert Cormier, *La balle est dans ton camp* (étude détaillée d'œuvre complète, 1994-1995 n°11) ; Valérie Dayre, *C'est la vie, Lili* (étude détaillée d'œuvre complète, 1995-1996, n° 3) ; Michel

²⁰⁰ *LEDL* pour *L'École des lettres des collèges*.

Honaker, *Croisière en meurtre majeur* (approche d'œuvre complète, 1995-1996 n° 2), *La Sorcière de midi* (approche d'œuvre complète, 1993-1994 n° 8) ; Marie-Aude Murail, *Un séducteur-né* (approche d'œuvre complète, 1995-1996 n° 2) ; Brigitte Smadja, *Billie et Maxime fait l'idiot* (approche d'œuvre complète 1994-1995 n°7) et Bertrand Solet, *Il était une fois un capitaine* (étude détaillée d'œuvre complète 1993-1994 n° 1 et n° 2). Nous constatons également que l'œuvre complète est préférée aux extraits dans les activités proposées et que la grande majorité des auteurs mentionnée est éditée par L'École des loisirs : Cormier, Dayre, Murail et Smadja.

Si la revue est un département de la maison d'édition, elle jouit cependant d'une autonomie financière totale. Les œuvres de L'École des loisirs sont également largement représentées dans les listes, comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, notamment celles de la collection pour adolescents « Médium ». La revue ne représente donc pas un simple organe de promotion de la maison d'édition. L'un de ses objectifs est de faire découvrir et apprécier des œuvres contemporaines ou peu connues ; or, celles-ci sont en grande majorité des œuvres pour la jeunesse de différentes maisons d'édition. En effet, différentes rubriques sont consacrées exclusivement à la littérature pour la jeunesse. Nous pouvons les regrouper en trois ensembles. Le premier ensemble est informatif et se distingue des deux autres en ne proposant aucune pratique pédagogique ; le second ensemble présente des activités d'approche de la littérature pour la jeunesse alors que le troisième ensemble est constitué des séquences pédagogiques, centrées sur un texte pour la jeunesse qui proposent une étude détaillée de l'œuvre.

- **Les rubriques d'information**

La rubrique « Flash lecture » est publiée en moyenne quatre fois par an. Elle a été créée au début des années 2000 pour offrir aux professeurs une sélection de livres pour la jeunesse qui les informe des parutions récentes, elle est d'ailleurs incluse dans une rubrique générale intitulée « Actualité du livre de jeunesse, 6^e à 3^e ». Autour d'un thème, le cheval, par exemple, elle présente un ensemble de quatre notes de lecture auxquelles elle ajoute une dizaine de titres présentés très brièvement. Les rédacteurs de la rubrique ne prévoient aucune exploitation pédagogique en évoquant le « simple plaisir de la lecture » :

« cette rubrique a pour principe de ne choisir que les romans susceptibles d'être source de plaisir pour les élèves. L'histoire et la qualité du texte sont les seuls critères de sélection. Les préoccupations que l'on trouve dans ces livres peuvent sembler parfois loin des programmes, mais il s'agit avant tout de

répondre aux envies et aux goûts des adolescents, sans arrière-pensée de notation ou de travail de grammaire. Pour le simple plaisir de la lecture... Comme chaque année, un titre pour chaque classe est mis en avant, cela parce qu'il suscite l'enthousiasme des élèves et est original. » (*LEDL* n° 2, août 2003, p. 1).

Dans la lignée de « Flash lecture », « Séquences et lectures cursives » propose une bibliographie d'œuvres à faire lire en relation avec des séquences didactiques publiées dans la revue.

- **Activités d'approche de la littérature pour la jeunesse et séquences**

Certaines rubriques sollicitent exclusivement des œuvres de littérature pour la jeunesse. Pour les quatre niveaux du collège, la revue « propose des travaux concrets basés sur une réflexion didactique », des approches pédagogiques qui permettent de diversifier les pratiques de lecture cursive.

Les séquences, quant à elles, sont directement utilisables car leur déroulement est décrit dans le détail, elles sont accompagnées de fiches-élève pouvant être photocopiées. Elles « s'appuient toujours sur des textes – œuvres intégrales au programme, groupement de textes... - et / ou sur des images – animées ou inanimées. » (*LEDL* n°1, juillet 2002). *LEDL* développe ses séquences sur une dizaine de pages et parfois sur deux ou trois numéros. Les séquences présentent ainsi dans leur introduction un résumé de l'œuvre, les objectifs pédagogiques et un plan des différentes séances où sont précisés les activités, les objectifs et les supports utilisés. Chaque séance est ensuite développée, sous la forme de paragraphes rédigés par l'enseignant, et enfin, sont mis en annexes les documents que l'enseignant a remis à ses élèves : questionnaires ou « fiches-élèves », textes et autres documents utilisés en classe lorsque c'est possible. La revue offre ainsi aux enseignants des outils cohérents, complets, directement liés à la réalité du terrain et qu'ils peuvent quasiment réutiliser comme tel s'ils souhaitent à leur tour expérimenter la séquence. Nous comprenons ainsi le succès de la revue et les témoignages de gratitude des enseignants, par voie postale, ou, depuis quelques années, par courrier électronique :

« de toute évidence, la revue est pour beaucoup d'abonnés un outil indispensable [...] on peut mesurer à quel point elle répond aux attentes de professeurs démunis face aux nouveaux programmes qui leur imposent, entre autres, le décloisonnement de la discipline et la mise en œuvre de la lecture [...] cursive. » (Ahr 2005, p. 139).

Certains inspecteurs et formateurs la recommandent aux enseignants et stagiaires.

Le privilège accordé à la littérature pour la jeunesse entraîne des reproches que les abonnés adressent aux membres du comité de rédaction. Les enseignants réclament aux rédacteurs de multiplier les études d'œuvres et de choisir les classiques. Une enseignante, abonnée à la revue depuis plus de vingt ans, envoie à la rédaction, en 1997, une lettre virulente dans laquelle elle présente l'introduction de la littérature pour la jeunesse dans les Programmes et dans la revue comme un « nivellement par le bas » qui relève de la démagogie :

« J'ai dans mes placards plus de vingt ans d'abonnements à votre revue ! Quelles mines d'idées, d'analyses, de devoirs y ai-je puisées ! À quel niveau d'exigence, de qualité ! [...] Puis, depuis l'an dernier, virage total : le terrorisme de la pensée dominante a touché même *L'École des lettres* et, avec lui, le nivellement vers le bas : Et vive la littérature de jeunesse ! Qui a toujours existé et régalié des générations d'enfants, mais à qui serait venue l'idée d'étudier en classe *Le Club des cinq* ou autres *Fantômette* ! [...] Qu'ai-je trouvé d'autre l'an dernier dans votre revue hormis l'étymologie ? [...] *L'École des lettres*, tout en respectant, comme nous, les I.O., retrouvera-t-elle qualité, ambition, pour nous aider à tirer nos élèves vers le haut, sans nous soumettre à la démagogie ambiante ? »²⁰¹.

Ne remettant en aucun cas en cause la bonne foi de cette enseignante, nous devons quand même souligner que nous n'avons relevé ni « Le Club de cinq » ni « Fantômette » ni d'autres séries des Bibliothèques rose et verte dans les rubriques de la revue comme dans les listes officielles. Ce témoignage montre ce que représente la littérature pour la jeunesse pour certains enseignants, et peut-être la majorité d'entre eux ; on peut supposer qu'une meilleure connaissance du domaine pourrait leur faire découvrir une autre facette de celui-ci mais encore faut-il qu'ils aient envie de la découvrir. L'introduction de la littérature pour la jeunesse peut effectivement avoir été et être vécue comme une remise en cause de leur métier, des représentations qu'ils en ont depuis qu'ils enseignent le français, à partir de textes issus des Classiques.

Le discours de cette enseignante témoigne de sa méconnaissance du domaine alors même que la revue à laquelle elle est abonnée présente une littérature pour la jeunesse autre que celle des séries. Cela confirme notre intuition, que nous avons formulée dans l'introduction de cette partie III, à propos du manque d'information et de formation sur le domaine que la majorité des enseignants partage en 1996. Cependant certains lecteurs, également abonnés depuis vingt ans à la revue, remercient le comité de rédaction d'avoir ouvert la revue à la littérature pour la jeunesse. Ils restent toutefois minoritaires, selon Sylviane Ahr. Le choix croissant de la littérature pour la jeunesse, dans des activités ou séquences proposées par les enseignants qui collaborent à la revue, témoigne aussi d'une

²⁰¹ La lettre est citée dans son intégralité dans Ahr 2005, p.144.

évolution depuis 1997. Les enseignants ont appris à connaître le support et à l'utiliser avec leur classe.

2.2. Lire au collège

Nous avons déjà évoqué *Lire au collègue (LAC)* puisqu'elle fut le premier support à accueillir les notes de lecture issues des listes officielles dans des numéros spéciaux.

L'essentiel des informations que nous avons obtenu sur la revue nous a été livré par Vincent Bocquet, actuel rédacteur en chef de la revue, au cours d'un entretien téléphonique qu'il nous a aimablement accordé en 2008, après avoir reçu un questionnaire que nous lui avons envoyé.

2.2.1. Présentation de la revue

La revue a été créée en 1981, sa première directrice est Nicole Schneegans qui a participé à l'élaboration des listes officielles des Programmes. Elle a d'abord ouvertement milité pour l'introduction de la littérature pour la jeunesse dans les classes en faisant connaître les écrivains, les collections et les livres jusqu'à 1996. Ensuite, *LAC* est devenue une « revue de conseils pédagogiques », selon les termes de Vincent Bocquet. Contrairement à *LEDL*, ses deux principaux destinataires sont les enseignants de français et les documentalistes des CDI qui la diffusent au sein de leur centre.

Les abonnés sont essentiellement des établissements, les collèges et CDI français et quelques établissements belges ainsi que quelques particuliers. La revue perd régulièrement des abonnés, comme *LEDL*, en partie parce que les enseignants ont recours à d'autres voies pour trouver des idées pédagogiques comme les sites Internet des éditeurs.

Les auteurs des notes de lecture, comme de l'ensemble des rubriques, sont membres des deux comités de *Lire au collègue* mais également de *Lire au lycée professionnel*.

Contrairement à *LEDL*, les collaborateurs, tous bénévoles, ne sont pas simplement des enseignants mais des enseignants-documentalistes et des bibliothécaires de lecture publique ainsi que des conservateurs de bibliothèques. Des formateurs d'IUFM ont également participé à la revue mais ce n'est plus le cas depuis quelques années.

Comme pour *LEDL*, les propositions didactiques doivent avoir été expérimentées avant d'être soumises à la rédaction. Le comité de rédaction veille à ce que les comptes rendus « soient transposables » et réclame aux enseignants une longue conclusion qui puisse

ouvrir sur d'autres pistes notamment. Contrairement à *LEDL* qui invite ses lecteurs à envoyer leurs propositions, le comité de rédaction contacte lui-même les enseignants après avoir fixé le sujet qu'ils souhaiteraient qu'ils expérimentent avec leurs classes. Contrairement à *LEDL*, chaque numéro de *LAC* est centré sur un « dossier », le sujet de celui-ci détermine le sujet des séquences qu'ils réclament aux enseignants.

Alors que les dossiers n'apparaissaient pas régulièrement dans la revue jusqu'au nouveau millénaire, ils sont devenus la charpente de la revue en occupant une vingtaine de pages soit la moitié de la revue, depuis l'hiver 2001. Ils portent soit sur un genre (le documentaire, la bande dessinée et la littérature graphique), soit sur un thème : l'amour, l'engagement, le sorcier, l'humour, héros et héroïnes...

Suite à plusieurs départs à la retraite de ses premiers collaborateurs, la moyenne d'âge des membres actuels du comité de rédaction est de 25-30 ans.

2.2.2. Lire au collège et la littérature pour la jeunesse

Dans les numéros que nous avons feuilletés de 1994 à 2007, on peut constater que, dans les premières années, la revue se rapproche d'avantage de *La Revue des livres pour enfants* en choisissant de présenter les acteurs de l'édition pour la jeunesse et des livres. Ainsi, contrairement à *LEDL*, les rubriques d'information sont majoritaires, sans doute sous l'influence des bibliothécaires. Outre la rubrique « Notes de lecture » que nous avons déjà évoquée, la rubrique « Édition » s'intéresse exclusivement à la littérature pour la jeunesse en présentant une collection pour la jeunesse, le plus souvent, à partir d'un entretien réalisé avec le directeur ou la directrice de collection. La rubrique s'est interrompue en 2001. Intitulée « Pourquoi j'ai publié », une autre rubrique donne la parole aux directeurs de collection :

« Nouvelle rubrique carte blanche que nous espérons régulière dans ces colonnes. Songeant au Raymond Roussel de *Comment j'ai écrit certains de mes livres*, nous demanderons aux éditeurs eux-mêmes de choisir un ouvrage récent, parmi ceux qu'ils ont publiés et de nous confier les raisons qui les ont poussés à le faire. » (N°52, été 1999, p.12)

Certains articles ont été régulièrement consacrés à des auteurs notamment à des écrivains présents dans les listes comme Jean Alessandrini, Anthony Horowitz et Susie Morgenstern ou à des romans comme *Un si terrible secret* d'Évelyne Brisou-Pellen (*LAC* n° 51, hiver 1998).

La revue offre ainsi un accès au champ de l'édition et non plus simplement au texte et aux œuvres. Dans cette optique, une fois par an, la revue attribue un prix à un « ouvrage de littérature jeunesse », le Prix *Lire au collège* et le présente au sein de sa revue :

« Depuis une quinzaine d'années, la revue *Lire au Collège* décerne chaque année un prix à un ouvrage de littérature jeunesse récemment paru. Il s'agit toujours de récompenser un livre dont la thématique et les qualités littéraires justifient qu'on en conseille la lecture à des collégiens, ou à des professeurs qui en feront dans leurs classes le meilleur usage. Le jury est composé du comité de rédaction de la revue où enseignants, documentalistes et bibliothécaires, en contact quotidien avec des élèves et des jeunes gens, sont largement représentés. Outre le lauréat, le jury retient chaque année une sélection des livres parmi lesquels il a dû arrêter son choix. Le prix *Lire au collège* est décerné avec le concours du Crédit Agricole Sud-Rhône-Alpes. » (*LAC* n° 66, hiver 2003, p. 21)

Vincent Bocquet nous a appris que le prix décerné fin 2007 à Xavier-Laurent Petit, était le dernier, les partenaires et soutiens manquant. Parmi les œuvres que nous avons évoquées dans les notes de lecture, seul le roman de Susie Morgenstern, *Lettres d'amour de 0 à 10*, a reçu la récompense en 1997.

Si les propositions d'activités sont de plus en plus présentes, elles n'occupent pourtant pas l'essentiel des pages de la revue, contrairement à *LEDL*. À partir du début des années 2000, quelques séquences commencent à être proposées dont certaines sur des œuvres pour la jeunesse, notamment dans le cadre de la lecture cursive. Pour notre corpus, nous avons sélectionné des séquences centrées sur un ou plusieurs textes pour la jeunesse ainsi qu'une rubrique « Livres en spirale », il nous arrivera de mentionner certains autres articles de la revue.

2.3 Québec français

Contrairement aux deux revues françaises, *Québec français*²⁰² (*QF*) ne s'adresse pas exclusivement aux enseignants du premier cycle du secondaire mais à tous les enseignants de français, de la maternelle à l'université. Comme *Lire au collège*, il s'agit d'une revue trimestrielle, qui publie quatre numéros par an. Fondée en 1974 par l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), elle est diffusée en kiosque.

2.3.1 Présentation de la revue

²⁰² Les informations concernant l'histoire de la revue sont issues d'articles qui ont été publiés à l'occasion du centième numéro de la revue (hiver 1996) et qui ont été reproduits sur le site internet de la revue : <http://www.revueqf.ulaval.ca/Historique.html>

La revue a fêté ses vingt-cinq ans en 1996. Elle a d'abord paru sous forme de journal.

Elle se définit comme

« une revue de transfert de connaissances et de pratiques adaptée au monde de l'éducation. Forte de ses deux grands axes, la pédagogie du français et l'enseignement de la littérature, la revue est également un outil de mise à jour de la culture québécoise et de la francophonie. » (Chamberland 1996, p. 5).

L'objectif principal de la revue est la défense de la langue, de la littérature québécoises et de la francophonie. En 1996, André Gaulin, co-fondateur de la revue devenu député du comté de Taschereau à l'Assemblée nationale du Québec, témoigne de la dimension politique de son projet qui s'est affirmé comme

« une arme de combat. Combat socio-linguistique, certes, puisque j'étais co-président fondateur du Mouvement Québec français aux côtés de François-Albert Angers, mais aussi positionnement en faveur de nouveaux programmes et affirmation de notre littérature. [...] Aujourd'hui, nous sommes toujours des hommes et des femmes qui veulent un pays français sur la place des Nations unies. Nous enseignons toujours cette langue de Molière et de Miron. [...] Et le titre de cette revue, *Québec français*, n'est toujours pas encore un pléonasme. Notre action appartient plus que jamais à la modernité, s'affirmant au singulier dans le pluriel. Nous ne voulons plus être le sujet / vassal d'un occultant et aliénant mais le sujet du verbe, actant dans l'Histoire. » (Gaulin 1996, p. 8).

Le manifeste du journal constitue le premier numéro, en novembre 1970, *De l'impossibilité (presque totale) d'enseigner le français au Québec*, a fait beaucoup de bruit dans les ministères et dans la population.

La revue veut favoriser une réflexion sur la pédagogie. En 1974, Jean-Guy Milot, conseiller pédagogique au secondaire à Montréal, se voit confier l'axe pédagogique par Christian Vanderdorpe, premier directeur de la revue de 1974 à 1985 :

« Sous son impulsion, *Québec français* s'affirmera bientôt comme le lieu d'une réflexion décapante sur les finalités de l'enseignement du français, la place de la grammaire et la pédagogie de l'orthographe » (Vanderdorpe 1996, p. 7).

Le ministère de l'éducation s'adressera à lui et à ses collaborateurs lorsqu'il sera question d'établir de nouveaux programmes. Comme les deux revues françaises, *Québec français* se fonde sur le bénévolat de ses collaborateurs. La revue fait appel à différents collaborateurs, selon le sujet des deux dossiers de la revue.

Les articles « concrets » sur la pratique pédagogique sont occasionnels jusqu'en octobre 1981, date à laquelle paraît le premier « Cahier pratique » qui clôt l'axe « Didactique », au sein de la revue.

2.3.2. Québec français et la littérature pour la jeunesse

Québec Français ne consacre pas de rubrique exclusive à la littérature pour la jeunesse, dans sa partie « littérature » ; des articles ponctuels peuvent cependant porter sur celle-ci. Comme *LAC*, ses articles sont regroupés dans un « dossier ».

La partie « Pédagogie » propose des « Cahiers pratiques ». Dirigée par Pierre Achim et Aline Desrochers-Brazeau, la rubrique est née de la volonté de se centrer davantage sur son rôle de service à l'égard de la communauté des enseignants de français. Dans le cadre de notre recherche, nous y avons puisé l'essentiel des activités pédagogiques destinées au premier cycle de l'enseignement secondaire et centré sur un ou plusieurs textes pour la jeunesse. En octobre 1988, le nouveau directeur de la revue, Gilles Dorion, mène une consultation afin de connaître les attentes des lecteurs : « Littérature et pédagogie obtinrent les faveurs d'un très grand pourcentage des lecteurs, car la rubrique "Nouveautés" et les "Cahiers pratiques" se classèrent en tête de liste » (Dorion 1996, p. 10). Ainsi, la rubrique est devenue une référence pour les enseignants qui y trouvent des propositions de plusieurs séances autour d'un axe, d'une œuvre.

Les activités proposées dans les « Cahiers pratiques » se rapprochent des séquences françaises dans la mesure où elles s'étendent sur plusieurs séances, alternent les activités de lecture, d'écriture et de communication orale. Étant donné que le corpus ne s'adresse pas uniquement aux enseignants du premier cycle du secondaire, notre corpus d'analyse s'est limité à six séquences : celles qui sont centrées sur une œuvre pour la jeunesse et qui s'adressent aux élèves du premier cycle du secondaire. Aux « Cahiers pratiques », nous avons ajouté des articles qui proposent des approches pédagogiques qui mettent l'accent sur la lecture et présentent quelques pistes d'exploitation, sans détailler le déroulement du cours, les objectifs et les différents supports de chaque séance. Une remarque s'impose, nous avons évoqué, dans notre Partie II, les nouveaux programmes de français, langue d'enseignement (2004) qui accordent une large part à la littérature ; or, cette tendance se confirme dans la revue québécoise puisque la majorité des séquences que nous avons observées a été publiée entre 2004 et le printemps 2007. Notons également qu'un numéro Hors série, « à l'usage des enseignants » a été édité en 2002 qui a rassemblé l'ensemble des activités et séquences, réalisées à partir de la littérature pour la jeunesse, tous niveaux confondus, du préscolaire au secondaire. Ce « vade-mecum pour la littérature de jeunesse »

rassemble également 14 entretiens que des écrivains ont accordés à Monique Noël-Gaudreault. L'ensemble de ces articles qui concernent des œuvres et des pratiques pédagogiques destinées aux élèves du premier cycle du secondaire ainsi que les auteurs ayant écrit pour ce public, ont été pris en compte. Nous avons ainsi retenu parmi les fiches de lecture qui présentent des pistes d'exploitation, toutes ne le faisant pas : *Une chanson pour Gabriella* de Bertrand Gauthier, *Une voix tremblante* de Susanne Julien, deux pratiques pédagogiques sur 11. L'essentiel des autres activités de la revue concernent les élèves du Primaire puis du pré-scolaire.

3. DES ACTIVITÉS ET DES SÉQUENCES, POUR QUELLES FINALITÉS ?

Dans un premier temps, en parcourant les trois revues, nous avons été particulièrement attentive aux activités réalisées à partir des œuvres présentes dans les sélections et, plus précisément, à partir de celles que nous avons retenues dans le cadre de notre analyse des notes de lecture (voir annexes 5, 6 et 7). Notre objectif était en effet de vérifier si les finalités²⁰³, que nous avons mises en évidence en analysant les commentaires descriptifs, étaient effectivement prises en compte dans les exploitations pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, à partir de ces mêmes œuvres. Or, sur les 129 titres issus des listes françaises (Annexe 5 et Annexe 6), nous n'en avons relevés que cinq qui ont fait l'objet d'une activité ou d'une séquence : *C'est la vie*, *Lili* de Valérie Dayre, *Croisière en meurtre majeur* de Michel Honaker, *L'Île du crâne* d'Anthony Horowitz, *Croc-Blanc* de Jack London, *Rendez-vous avec Monsieur X* de Marie-Aude Murail et *L'œil du loup* de Daniel Pennac. Sur les 35 titres de la liste québécoise, seuls deux ont fait l'objet d'une proposition didactique dans *Québec français : Enfants de la Rébellion* de Suzanne Julien et *La route de Chlifa* de Michèle Marineau. Cependant, les enseignants français ne sont pas pour autant en rupture avec le choix des prescripteurs dans la mesure où les auteurs qu'ils convoquent sont souvent cités pour d'autres œuvres que celles de la sélection : Jean Alessandrini, Azouz Begag, Évelyne Brisou-Pellen, Robert Cormier, Roald Dahl, Gérard Herzhaft, Susie Morgenstern, Brigitte Smadja et Bertrand Solet. Ce premier constat témoigne du fait que les enseignants, conformément aux vœux des prescripteurs, considèrent les sélections comme des listes indicatives qu'ils sont libres de compléter à leur guise. Nous avons notamment

²⁰³ Plaire aux adolescents, transmettre des savoirs, faire réfléchir, aborder un genre et faire lire.

remarqué que la date de publication de la majorité des titres choisis est proche de celle du numéro de la revue. Ainsi, *Québec français* consacre une fiche de lecture au roman de Camille Bouchard, *L'intouchable aux yeux verts* qui a été publié en 2004, dans son numéro d'automne de la même année. De même, *L'École des lettres* accueille régulièrement les publications les plus récentes des collections «Neuf» et «Médium» de L'École des loisirs, maison d'édition avec laquelle elle est en lien. Il peut s'agir d'une œuvre qui a été récemment rééditée comme *Le Petit Chat Miroir* d'Annette Béguin, réédité en 2004, qui fait l'objet d'une séquence dans le numéro de janvier 2005. Ce second constat confirme le fait que les comités de rédaction n'ont pas remis en cause leur choix initial de promouvoir l'offre éditoriale actuelle. Les sélections officielles ne constituent pas la référence première qui détermine le choix des titres destinés aux activités pédagogiques. En revanche, le changement qui apparaît nettement, à partir de 1996-1997, est le choix des termes utilisés pour désigner les activités : les termes de « lecture cursive », de « séquence » commencent à envahir les pages des revues françaises, après leur apparition dans les nouveaux textes officiels. De plus, si les comités de rédaction sont particulièrement intéressés par des propositions pédagogiques, utilisant des publications pour la jeunesse récentes, c'est également parce qu'un titre peut disparaître rapidement d'une collection et ne pas faire l'objet d'une réédition, mieux vaut donc recommander les titres que les enseignants et les élèves sont sûrs de trouver en librairie.

Notre corpus s'étend de 1996-1997 à 2006-2007, pour la France, et de 1995 à 2007 pour le Québec. Il est constitué de :

- *L'École des lettres* soit plus d'une centaine de numéros (neuf à quatorze paraissent chaque année) : du n° 1, 1^{er} septembre 1996 au n° 8, juin 2007
- *Lire au collègue* : du n° 44, automne 1996 au n° 77, été 2007.
- *Québec français* : du n° 96, hiver 1995 au n° 145, printemps 2007

Les activités et les séquences trouvées dans *L'École des lettres* ont servi de bases contrastives car la revue présente plus de séquences et d'activités que les deux autres revues.

Pour le Québec, nous avons veillé à sélectionner les activités, exercices et autres rubriques qui s'adressaient à des élèves des trois premières classes du secondaire. Nous avons ajouté celles qui s'adressaient à un public plus large : « le 2^e cycle du primaire et le secondaire », par exemple. Pour les « fiches de lecture », le rédacteur ne précise pas toujours à qui il adresse sa fiche mais la collection renseigne l'enseignant sur le destinataire.

Nous avons distingué les activités et les séquences dont l'objectif est d'inciter les élèves à lire, par la médiation des textes pour la jeunesse, d'activités qui ne se limitent pas au texte mais évoquent davantage le livre et son univers.

3.1. Des activités et des séquences pour inciter les élèves à lire par la médiation des textes pour la jeunesse

La France comme le Québec ont pour objectif de donner le goût de lire aux élèves. La littérature pour la jeunesse est ainsi sollicitée dans des activités de communication orale et de lecture à haute voix mais également pour aborder l'approche des genres.

3.1.1. Les activités de communication orales et de lectures à haute voix

Les activités de communication orale et de lecture à haute voix ont été introduites avec un souci et un besoin de renouveler la pédagogie de la lecture, leur objectif est de donner le goût de lire à tous mais plus particulièrement à « l'élève non-lecteur », « en difficulté », comme le mentionnent certains enseignants. Centrées sur la participation, ce sont des pratiques de lecture subjective²⁰⁴.

Selon un enseignant, l'enthousiasme passager pour tel ou tel ouvrage ne suffit pas à installer des habitudes de lecteur : « L'indifférence pour l'objet livre a vite fait de reprendre le dessus, si on ne se donne pas les moyens de relancer de manière permanente un public attiré par le chant tapageur des sirènes de l'audiovisuel. » (*LEDL* n° 1, juillet 2003, p. 49). Les enseignants proposent donc un certain nombre d'activités orales qui ont pour objectif de faire lire les élèves et de les inciter à échanger leurs avis, à partager leurs réactions et leurs impressions sur les livres. La mission qu'ils se sont fixés est d' « apporter une réponse concrète à la question : comment solliciter durablement la curiosité des jeunes lecteurs ? » (*LEDL* n° 1, juillet 2003, p. 49).

Depuis les années 2000, *LEDL* a développé des rubriques qui accueillent des activités centrées sur l'oral, ces rubriques paraissent en moyenne quatre fois dans l'année ; les enseignants insistent sur le fait que ces activités doivent être proposées aux élèves régulièrement afin d'installer des habitudes, de générer une attitude nouvelle et réconcilier

²⁰⁴ La lecture subjective « renvoie à la sphère du privé et [...] concerne l'interprétation personnelle, le retentissement intime des œuvres » (Langlade 2001, p. 143).

l'élève avec la lecture : « L'expérience montre, en effet, que la partie n'est jamais gagnée » (*LEDL* n° 1, juillet 2001, p. 39).

LAC propose également une activité qui repose sur une présentation orale dans presque chaque numéro de 1994 jusqu'à l'automne 2002 : « Livres en spirale ».

Si *QF* ne semble pas privilégier des activités exclusivement centrées sur la communication, en revanche elle les inclut au sein de ses séquences qui alternent lecture, écriture et expression orale. L'essentiel de nos remarques porte donc sur *LEDL* qui demeure la base contrastive dans notre analyse.

Nous distinguons les présentations orales réalisées par les élèves des activités centrées exclusivement sur la lecture orale de l'œuvre. Ce sont des activités qui permettent d'intégrer la lecture et l'expression orale.

- **Les présentations orales**

Un premier ensemble réunit les activités de présentations orales, réalisées par les élèves à partir d'une œuvre de littérature pour la jeunesse qu'ils ont lue chez eux : « Des livres pour vos élèves » (*LEDL*), « Lecture cursive et oral » (*LEDL*). Un second ensemble, moins représenté, regroupe les activités où la tâche de présenter le livre revient à l'enseignant.

Les enseignants mettent en œuvre des situations d'oral qui permettent de rendre compte de lectures et de faciliter les échanges autour des livres. Ils s'appuient à cet effet sur un cadre d'intervention qui rend possible les comparaisons et incite à confronter les points de vue.

Plus précisément, les étapes communes à ces activités sont les suivantes :

- présentation du début de l'œuvre, lecture expressive d'extraits choisis par un ou deux élèves à l'ensemble de la classe qui terminent leur présentation en dévoilant leur point de vue sur l'œuvre,
- échanges entre les auditeurs et les intervenants,
- évaluation de l'activité.

À partir de ce canevas, un certain nombre de variantes sont expérimentées par les enseignants selon que l'œuvre est donnée à lire à tous les élèves ou non, que la présentation est individuelle ou réalisée à plusieurs.

Dans la majorité des cas, les enseignants se déplacent avec leurs élèves hors de la classe et rejoignent l'espace du CDI. En changeant de lieu, l'enseignant marque une rupture

avec les rituels des pratiques scolaires de la classe de français auxquels les élèves sont habitués et qui reposent sur une lecture analytique. Le CDI représente un espace-frontière, entre salle de classe et espace de lecture publique, propice à installer une atmosphère conviviale pour des activités d'expression orale.

La majorité des enseignants expliquent pourquoi ils n'envisagent pas d'utiliser d'autres supports que des œuvres de littérature pour la jeunesse. Pour un professeur, il ne s'agit nullement de « se soumettre simplement aux directives des *Instructions officielles*, mais bien parce qu'il s'agit de lectures capables d'éveiller la curiosité et l'envie de lire, de s'ouvrir... » (« Des livres pour vos élèves », *LEDL* n° 1, juillet 2000, p. 73).

L'ensemble de ces activités repose sur un dispositif très codifié, un enseignant insiste ainsi sur le fait qu' « il faut respecter les règles du jeu jusqu'au bout ».

La rubrique « Lecture cursive et oral » se fonde sur un « guide de présentation à deux voix » que l'enseignant remet aux élèves qui doivent lire puis exposer leur compte rendu de lecture. Les consignes sont les suivantes :

« Votre présentation porte sur les pages 5 à 86. Prévoyez une carte. L'histoire se passe après la guerre de Sécession. Sur les rapports entre Blancs et Noirs, voyez votre professeur d'histoire... et les pages 152 à 159. [...] Pour terminer, dites ce que le livre vous a appris sur les débuts de la musique noire américaine : c'est là que prennent racine le blues et la country music.» (*LEDL* n°3, 1^{er} octobre 2003, p. 12).

Le guide « évite d'imposer un sens de lecture », soi-disant mais, les élèves sont-ils vraiment libres de donner leur avis sur l'œuvre puisque l'enseignant les oriente sur certains aspects de l'œuvre ?

De même, annoncée comme une activité de lecture cursive qui peut s'ajouter à un travail effectué en séquence, l'expérimentation, dont il est question dans la rubrique « Des livres pour vos élèves » de *LEDL*, a la particularité de donner à lire le même titre à tous les élèves, afin qu'ils puissent tous réagir à la présentation qu'ils ont entendue. Le professeur peut à son tour lire des passages sujets à discussion, à interprétation. La séance débute par un débat impromptu, où chacun exprime ses impressions et les justifie. L'activité collective favorise chez l'élève l'affirmation de son statut de sujet lecteur²⁰⁵, avec sa subjectivité et la singularité de sa manière de lire.

²⁰⁵ Annie Rouxel et Gérard Langlade emploient également les expressions de « lecteurs empiriques » et de « lecteurs réels » dans leur « Avant-Propos » aux Actes du colloque de Rennes « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » (ROUXEL Annie, LANGLADE Gérard (éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et*

L'activité se distingue donc de l'exposé mentionné dans les Programmes de 1985 (voir Partie II) qui permettait à chaque élève de présenter un livre de son choix. L'œuvre n'est pas pour autant imposée par l'enseignant puisque celui-ci commence par distribuer une liste de livres à ses élèves. Une fois l'œuvre choisie, tous les élèves doivent la lire. L'activité rompt également avec « le cercle de lecture »²⁰⁶, activité présente en France comme au Québec mais qui n'est pas mentionnée dans les revues, si ce n'est dans un « Cahier pratique » de *QF* que nous n'avons pas retenu puisqu'il est destiné aux élèves du deuxième cycle du primaire.

Au cours du mois dont ils disposent pour lire l'œuvre, les élèves ne sont pas abandonnés par l'enseignant qui, par de brefs « exercices préparatoires », réalisés en classe, vérifie régulièrement s'ils ont lu et bien compris le roman. Le travail préalable de compréhension a pour objectif de

« remobiliser l'attention des élèves sur les points importants ou pour éclaircir des aspects du roman [...], [il] nous a paru important dans la mesure où les élèves lisent souvent sans retenir les informations et semblent parfois pratiquer une lecture "blanche". » (*LEDL* n° 1, juillet 2001, p. 25-26).

Si les élèves « très faibles » sont régulièrement mentionnés par les enseignants, une autre catégorie de lecteurs est également prise en compte celle des « irréductibles qui n'ont pas lu le livre » et qui, sans l'intervention de l'enseignant, risquent de s'appropriier la lecture des autres sans jamais avoir parcouru le texte. L'enseignant ajoute ainsi la lecture de quelques passages en classe.

De même, au Québec, un enseignant propose que ses élèves lisent l'œuvre non pas chez eux mais en classe, un à deux chapitres par cours. Il explique l'importance de les accompagner au cours de cette lecture individuelle en leur posant des questions avant et après, le danger étant que la lecture fragmentaire les fasse régulièrement perdre le fil de l'histoire. Ses questions portent ainsi sur ce qui a été lu au dernier cours, puis, après la lecture, sur la lecture du jour et enfin, à partir de celle-ci, il demande à ses élèves d'émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire. D'autres questions portent sur la manière d'appréhender la lecture : « Avez-vous de la difficulté à suivre ? » (*QF* n° 140, hiver 2006, p. 86).

Il s'agit là encore d'un moyen d'accéder au sens tout en stimulant les élèves.

L'accompagnement des élèves au cours de la lecture représente un enjeu pour les enseignants des deux pays, particulièrement attentifs aux difficultés qu'ont les élèves à

enseignement de la littérature. Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » de Rennes (29-31 janvier 2004), Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français », p. 11-16)

²⁰⁶ « L'élève lit un livre de son choix et participe ensuite à une discussion où il aura l'occasion de partager ce qu'il aura découvert et ressenti au cours de sa lecture. » (*QF* Hors série 2002, p. 71).

accéder au sens. L'enseignant doit anticiper les difficultés que ses élèves vont rencontrer sur certains passages. Il prend également soin de l'intérêt de ses élèves pour l'histoire en les interrogeant sur leurs impressions. (*QF* n° 143, automne 2006, p. 82)

« Chaque cours commence par la lecture individuelle d'un chapitre [...]. Les élèves peuvent poser des questions aux autres élèves ou à l'enseignant pour faire préciser certaines informations. Les élèves plus lents en lecture apportent le chapitre à la maison pour en compléter la lecture. »

L'enseignant apprend aux élèves à mobiliser les différentes informations, à les rassembler pour ensuite pouvoir anticiper sur le contenu. Il leur inculque ainsi une méthode de lecture pour qu'ils puissent réussir à lire une œuvre intégralement et de manière autonome. Un enseignant déclare ainsi que son objectif est de les aider à apprendre à annoter un texte. Les enseignants mentionnent régulièrement les « points importants » qui concernent systématiquement la situation d'énonciation, l'espace-temps, les personnages dans un souci de « conduire les élèves vers des réflexes narratologiques » (*LEDL* n° 1, juillet 2002, p. 22).

• **Le problème de l'évaluation**

Dans son essai *Comme un roman*, Daniel Pennac évoque la lecture de l'enfance, qui consiste à écouter le conteur qui lui lit des histoires comme la période où « tout se passait en pays de gratuité » (1992, p. 34), période qui s'efface dans les pratiques scolaires, lorsque le professeur exige dorénavant de l'adolescent « des contreparties » sous forme de travaux qu'il évalue et sanctionne par des notes (1992, p. 34) : « L'école ne peut être une école du plaisir, lequel suppose une bonne dose de gratuité » (1992, p. 79). Comment les enseignants évaluent-ils les pratiques de lecture cursive ?

L'activité « Des livres pour vos élèves » ne se limite pas à la discussion et à la mise en commun des avis donnés sur l'œuvre, elle s'achève sur la distribution d'un questionnaire de lecture. Derrière ce questionnaire, pointe le problème de l'évaluation de ces pratiques de lecture cursive : faut-il courir le risque de rompre le charme de l'échange convivial entre pairs en soumettant ces pratiques à une évaluation ? La question est rarement soulevée par les enseignants mais qu'en est-il dans les pratiques ?

Plusieurs enseignants évoquent le dilemme et certains d'entre eux expliquent pourquoi ils ont choisi l'évaluation alors que la pratique ne semble pas s'y prêter. Il s'agit d'abord d'une activité que les élèves acceptent volontiers, peut-être parce que le rituel du questionnaire leur est familier et les rassure. Déstabilisés par une activité qui peut se

rapprocher d'une pratique privée, discuter et donner son avis, ils renouent avec une activité scolaire qui leur est familière : celle du contrôle de leur compréhension, sous forme d'une énumération de questions portant sur le texte. Après un échange au cours duquel chacun donne son avis sur l'œuvre, le professeur distribue son « questionnaire de lecture », composé d'une vingtaine de questions qui suivent le fil de l'histoire. Il précise que ses élèves « comprennent et acceptent en général bien la règle du contrôle de lecture ». Bien que situé en fin de séance, le questionnaire de lecture n'est pas perçu par l'enseignant comme un simple contrôle de compréhension mais comme un moyen de transmettre aux élèves une méthode de lecture : celle d'annoter un livre, de « le baliser pour répondre à des questions. » (« Des livres pour vos élèves », *LEDL* n°1, juillet 1999, p. 66). L'ordre des questions suit celui de l'histoire. La compréhension globale ayant déjà été réalisée au début du cours, les questions portent essentiellement sur des éléments précis du texte et exigent de l'élève qu'il reprenne le livre pour prélever l'élément de réponse.

Les enseignants prônent l'évaluation pour deux autres raisons : la première est liée aux élèves, la seconde à leurs parents. D'une part, les élèves ne gardent aucun souvenir et ne tirent donc aucun bénéfice d'une lecture « gratuite » :

« Nous pouvons témoigner – pour l'avoir expérimenté cette année – des conséquences néfastes, à l'oral du baccalauréat de français, lorsque les lectures cursives ont simplement été données aux élèves sans accompagnement ni devoir : ces derniers n'ont aucun recul et avouent souvent ne pas avoir lu le livre ! » (« Des livres pour vos élèves », *LEDL* n° 1, juillet 2002, p. 22)

D'autre part, les enseignants mentionnent un problème concret et matériel, qui se pose plus particulièrement dans les établissements qui accueillent majoritairement des enfants défavorisés, celui de l'achat du livre :

« Il nous semble impossible de faire acheter des ouvrages qui ne seraient lus "que pour le plaisir", même si c'est là le but du professeur de français. L'achat avec ce type d'élèves risque de ne pas être réitéré et le fonds du CDI n'est en général pas assez riche pour alimenter des lectures cursives [...] » (« Des livres pour vos élèves », *LEDL* n° 1, juillet 2000, p. 75).

Une enseignante explique que les parents sont prêts à faire le sacrifice d'acheter des romans, au cours de l'année, si ceux-ci sont exploités en classe et donnent lieu à des travaux notés.

La majorité des enseignants renonce au traditionnel questionnaire de compréhension qui, selon l'un d'entre eux, appartient aux « activités figées ». L'une des pratiques scolaires de lecture les plus répandues est en effet la pratique de questionnement sur les œuvres que les

élèves doivent lire. Comme le souligne Bertrand Daunay, il s'agit d'une pratique largement répandue, « il est certain que les manuels ont une grande responsabilité dans la modélisation de cette pratique » (Daunay 2002, p. 57).

Certains enseignants proposent d'évaluer les exposés des élèves, de leur faire réaliser des affiches de lecture (« Des livres pour vos élèves », *LEDL* n° 1, juillet 2001, p. 26) ou de clore l'activité par un exercice d'écriture, individuel ou en groupe, qui consisterait à raconter la suite ou qui nécessite de reprendre des éléments du texte : « En évoquant la souffrance ou la peur, rédigez un entretien avec le soldat Francis Cassavant sur son expérience de la guerre » (« Des livres pour vos élèves », *LEDL* n° 8, 15 décembre 2001, p. 5).

Un enseignant québécois distribue une grille d'évaluation à ses élèves pour qu'ils notent les prestations de chacun : « Comportement : exprime clairement son opinion (beaucoup moyennement, pas du tout), assume pleinement son rôle, respecte les autres membres de l'équipe, reste calme », « Points forts. Points à travailler » (*QF* n° 140, 2006, hiver, p. 91). Évaluer ses pairs représente un facteur de motivation scolaire puisque les élèves sont particulièrement attentifs à la prestation de leurs camarades.

La question controversée de la notation est également soulevée par une enseignante qui propose une activité de « Lecture cursive et oral ». La présentation orale des élèves est doublement évaluée : d'une part, par l'appréciation globale que porte l'auditoire sur les deux présentations réalisées en binôme et, d'autre part, par une perspective formative. Un professeur évoque la note comme un « dû » que l'élève est en droit de réclamer :

« Faut-il considérer, comme on le fait remarquer en haut lieu, que les travaux centrés sur l'oral se prêtent mal à une note chiffrée ? L'enseignement repose sur le système de la notation, c'est un fait, et les élèves ont raison de réclamer leur dû s'ils estiment avoir travaillé du mieux qu'ils peuvent. Les prestations des sportifs en gymnastique, en patinage artistique, reposent aussi sur des notes. Simplement, les barèmes ne sont pas les mêmes. En classe, on n'est pas dans la logique d'une compétition officielle. Aux deux parties, enseignant et élèves, de convenir de fourchettes qui prennent en compte autant l'intention que le résultat. Sinon, à quoi bon se donner la peine de bien accomplir son devoir ! » (« Lecture cursive et oral », *LEDL* n° 2, août 2000, p. 18).

Le rituel de l'évaluation est renouvelé puisque l'enseignant donne la parole à l'auditoire pour qu'il donne son point de vue ; une fois encore, les élèves doivent argumenter leur jugement, non pas sur l'œuvre comme dans « Des livres pour vos élèves » mais sur l'exposé. Au fil des séances, ils apprennent à élaborer une grille sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire lorsqu'ils comparent les deux présentations : « le critère à mettre en avant est clair ; il s'agit de savoir si la présentation a vraiment donné *envie de lire* le livre. » (« Lecture cursive et oral », *LEDL* n° 3, 1^{er} octobre 2003, p. 6).

Ainsi, ce qui ressort des activités de présentation des livres est l'attention que l'enseignant porte à ses élèves pendant la période au cours de laquelle ils lisent le livre mais également une fois leur présentation réalisée. En 2000, dans un entretien accordé à Robert Briatte, Véronique-Marie Lombard, fait le point sur l'activité « Livres en spirale » qu'elle a commencée à mettre en œuvre dix ans auparavant, avant de la faire connaître dans *LAC* en 1994 :

« Depuis dix ans que j'initie des livres en spirale, je me rends compte du nécessaire rôle d'accompagnement de lecture que le professeur de lettres ou la documentaliste doivent assurer après la présentation des livres », (*LAC* n° 57, hiver 2000, p. 36).

Au cours de ces accompagnements, l'enseignant délaisse son statut de professeur pour embrasser celui d'un simple lecteur, à l'image de ses élèves. Ainsi, son changement de statut inciterait ses élèves à s'exprimer en tant que sujets lecteurs. Une autre variante de présentation de livre est celle réalisée par les enseignants.

- **L'enseignant, un lecteur comme les autres**

Dans « Livres en spirales » de *LAC* et dans, l'activité « Rendez-vous lecture », de *LEDL*, les enseignants sont conviés à solliciter un collègue, le documentaliste ou un enseignant d'une autre discipline en rapport avec le contenu des ouvrages proposés, à présenter des livres aux élèves.

Le professeur s'implique oralement en présentant le livre et en lisant des passages dont l'intérêt principal est d'alimenter la curiosité. Il donne la parole à ses élèves pour qu'ils fassent part de leurs impressions avant de leur indiquer d'autres titres traitant du même sujet, pour élargir leur champ de lecture et, éventuellement, leur donner envie de présenter un ouvrage à leur tour.

L'enseignant aspire à donner, au plus grand nombre d'élèves, l'envie de lire et de développer « une pratique plus spontanée de la lecture » (« Rendez-vous lecture », *LEDL* n° 3, 15 septembre 2000, p. 31). L'un des principaux objectifs est en effet d'inciter les élèves « à aller eux-mêmes vers les livres » (« Rendez-vous lecture », *LEDL* n°5, 1^{er} novembre 2003, p. 57) en les encourageant à fréquenter les lieux « consacrés » au livre : CDI, bibliothèques, médiathèques ou librairies. Les enseignants sont donc invités à quitter leur classe pour réaliser l'activité au CDI et ainsi offrir aux collégiens de se familiariser avec le lieu en apprenant à s'y repérer. L'espace du CDI, comme celui d'une bibliothèque ou d'une librairie, peut impressionner les élèves avec ses rayonnages et ainsi constituer une entrave au contact.

Si, dans « Livres en spirale » ou « Rendez-vous lecture », le professeur délaisse son statut d'enseignant pour incarner un lecteur de fiction, d'autres pratiques lui offrent l'occasion de jouer un autre rôle : celui de conteur.

Dans les deux pays, les enseignants évoquent les avantages de la lecture à voix haute. Celle-ci peut remplacer la lecture individuelle des élèves qui rencontrent des difficultés à lire une œuvre chez eux. Un enseignant évoque également la difficulté qu'ont les élèves à lire en classe silencieusement, la lecture de l'enseignant devient un moyen qui facilite l'accès au sens, qui permet d'éviter à l'élève l'effort du décryptage (*QF* n° 143, automne 2006, p. 81).

Une rubrique de *LEDL*, intitulée « La voix du conteur », invite les enseignants à « renouer » avec la lecture à voix haute :

« Autrefois, le samedi après-midi, les instituteurs réservaient une place de l'emploi du temps à ce qu'on appelait "l'heure du conte". C'est une excellente tradition avec laquelle il convient de renouer. On en comprend les avantages. » (*LEDL* n° 1, juillet 2001, p. 39).

Bien que l'enseignant ne le mentionne pas, « l'heure du conte » est également une animation couramment pratiquée dans les bibliothèques municipales d'aujourd'hui. Daniel Pennac a fait l'éloge de la lecture à voix haute, dans *Comme un roman*, et d'ailleurs la démarche de l'enseignant est très proche de celle que Pennac évoque dans son essai. Il s'agit en effet de ménager dans l'emploi du temps de la classe une courte pause hebdomadaire d'une dizaine de minutes. Un professeur fait remarquer qu'il faut deux minutes pour que chaque élève trouve la position favorable et qu'« ensuite les élèves sont véritablement scotchés, sur un nuage (*sic*), mais qu'au bout de quinze minutes l'attention fléchit. » (*LEDL* n° 1, juillet 2001, p. 41).

L'enseignant lit une œuvre à voix haute : « pour le *plaisir du texte*, sans se croire obligé d'y ajouter quelque glose. Avec l'espoir que certains auront envie d'assurer le relais et de partager leur propre expérience de lecteur. » (« La voix du conteur », *LEDL* n°1, juillet 2003, p. 49). Le rédacteur met l'accent sur la lecture expressive et donne des pistes à l'enseignant sur l'art de conter²⁰⁷, dont l'objectif est « d'élever l'auditoire à hauteur du livre » :

²⁰⁷ Dans le cadre des *Entretiens Nathan* qui ont eu lieu à Paris, le 12 mars 2005, auxquels nous avons assisté et qui portaient sur le « goût de lire », le comédien Robin Renucci avait fait allusion à son projet de rapprocher les enseignants des artistes et notamment des acteurs. Ainsi, avec d'autres comédiens, il se déplace dans les IUFM afin de former les enseignants à la lecture à voix haute : « certains ne savent pas lire de façon sensible pour révéler l'imaginaire », avait-il déclaré.

« Ici, une intonation de voix pour dessiner une situation, là un débit lent ou saccadé pour restituer le vif de l'action, ailleurs une pause rapide pour dévoiler un sous-entendu ; et c'est un ensemble qui s'anime. Chaque auditeur se joue le film de l'histoire, son propre film – forcément le meilleur – et dont les images sont conformes à ce que lui suggère son imagination. » (*LEDL* n° 1, juillet 2001, p. 39).

Le bon déroulement de l'exercice et son résultat repose ainsi sur la prestation de l'enseignant qui doit particulièrement s'investir et s'appliquer en engageant sa voix et son corps. Une activité qui pourrait ainsi sembler simple, nécessite en réalité une préparation pour l'enseignant qui n'a pas été formé à l'art de conter. D'autres précisions sont données à l'enseignant sur la posture du conteur : il doit se tenir debout, se libérer de ses tics et gestes de la vie quotidienne « qui brouilleraient l'écoute ». La façon de tenir le livre compte également :

« il faut l'avoir en main de côté pour ménager une ouverture entre soi et le public, et à une certaine distance pour être capable d'appréhender d'un coup d'œil la phrase, dans sa globalité, et ensuite la restituer par groupes de souffles avec naturel. [...] Une lecture annotée du texte s'impose pour que, par la diction et le gestuel, le texte passe le mieux possible. » (*LEDL* n° 1, juillet 2001, p. 41-42).

Concernant les textes, l'enseignant insiste sur le fait que certains d'entre eux se prêtent mieux que d'autres à une lecture à voix haute. Outre les contes, il recommande à ses collègues des textes qui se prêtent à des effets de théâtralisation comme les récits d'enquêtes ou d'énigmes, les récits d'humour et « tout texte qui joue sur l'illusion référentielle » (*Ibid.*).

L'art de conter nécessite d'établir un bon contact avec le public. L'enseignant doit introduire le récit et mettre en appétit son auditoire. Il suggère de raconter un fait pris dans le quotidien ou la vie locale, de rapporter un épisode de la vie de l'auteur.

Si la majorité des activités de communication orales et de lecture à haute voix sont tournées vers la participation, en revanche choisir d'entreprendre l'approche d'un genre à partir d'une œuvre pour la jeunesse se rapprocherait de la distanciation, est-ce le cas ?

3.1.2. Approcher un genre

Dans la Partie II, après nous être intéressée aux finalités de la lecture au collège, nous nous sommes demandée si les œuvres pour la jeunesse étaient sollicitées par les enseignants pour « approcher les genres » alors que les prescripteurs ne semblaient pas les y encourager. Or, dans notre chapitre précédent, nous avons constaté que les rédacteurs des notes de lecture mettent régulièrement l'accent sur la catégorie générique des œuvres, incitant ainsi les

enseignants à choisir les œuvres pour la jeunesse pour faire découvrir à leurs élèves un sous-genre romanesque : roman policier, roman historique, roman de science-fiction... Nous avons constaté, à travers les quatre séquences françaises qui abordaient le roman d'Anthony Horowitz et les deux séquences québécoises, que les enseignants valorisent l'œuvre intégrale plutôt que les extraits et, bien loin de se limiter à une activité de lecture cursive, leurs propositions pédagogiques privilégient une lecture analytique dont l'objectif est l'étude d'un genre, fantastique et historique, par exemples.

En dehors de ce corpus restreint, la tendance se confirme de façon significative dans *LEDL* qui propose en moyenne quatre séquences didactiques dans chaque numéro dont la majorité porte sur l'étude d'une œuvre intégrale.²⁰⁸ Effectivement, lorsque nous survolons les titres des séquences pédagogiques de *LEDL*, centrées sur un titre pour la jeunesse, nous constatons que les enseignants valorisent l'étude de l'œuvre intégrale et son appartenance générique et non pas le fait qu'il s'agisse d'une œuvre pour la jeunesse : « Étude d'œuvre intégrale 5^e-4^e. Science fiction » (*LEDL* n° 9 et n° 10, 1^{er} et 15 mars 1997), « À la découverte d'un genre : le roman policier 5^e » (*LEDL* n° 8, 15 décembre 1999) et « Roman historique à suspense 5^e, séquence » (*LEDL* n° 7, décembre 2002), « Roman policier humoristique 5^e, séquence » (*LEDL* n° 5, 1^{er} novembre 2003).

Notre attention s'est donc portée sur une dizaine de séquences qui, depuis 1996, sont centrées sur l'étude d'une œuvre pour la jeunesse avec pour objectif l'approche d'un genre.²⁰⁹

Pourquoi choisir une œuvre pour la jeunesse ? Dans leur introduction, lorsque les enseignants donnent les raisons pour lesquelles ils ont choisi un titre destiné à la jeunesse, ils mettent en évidence un certain nombre de caractéristiques que les rédacteurs des notes de lecture mentionnent. La brièveté, la simplicité du lexique, de la syntaxe, du style, du récit qui est liée à la linéarité de l'intrigue ou à sa « conduite chronologique » apparaissent comme des critères qui déterminent le choix des enseignants. Grâce à la brièveté de l'œuvre pour la jeunesse, la séquence ne se réduit pas à l'accumulation et à l'analyse de brefs extraits comme c'est souvent le cas lors d'une étude d'œuvre intégrale. La littérature pour la jeunesse renouvellerait ainsi la modalité pédagogique en prenant en compte trois chapitres qui respectent la linéarité du texte. Le thème est présenté comme un attrait supplémentaire qui

²⁰⁸ Nous avançons l'hypothèse que si la revue privilégie l'étude des œuvres complètes ou intégrales, c'est pour compléter les manuels de Français qui réunissent une variété d'extraits qui permettent rarement à l'enseignant de construire une séquence didactique. Les lecteurs de la revue apprécient d'ailleurs particulièrement les séquences d'œuvre intégrale, comme l'atteste le courrier qu'ils adressent à la rédaction.

²⁰⁹ Nous nous inspirons en grande partie d'une communication que nous avons présentée le 30 mars 2007, à Louvain-la-Neuve, dans le cadre des 8^e *Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature* (voir Raimond 2007).

« plaira », « séduira » le lecteur. Un autre critère, lié au contenu, qui explique le choix de l'œuvre pour la jeunesse, est celui du héros et plus précisément de son âge qui est semblable ou proche de celui du lecteur. Nous retrouvons là encore, une qualité mise en évidence par les textes officiels et les notes de lecture : la littérature pour la jeunesse permet aux élèves de s'identifier facilement à des personnages.

- **Une étude centrée sur l'analyse du récit**

Les enseignants privilégient la distanciation en se concentrant sur la structure matérielle de l'œuvre, à travers l'analyse du récit et l'approche des genres littéraires. Ils incitent les élèves à dépasser une vision fragmentaire du roman afin de découvrir les structures fondamentales et les mécanismes élémentaires de la narration. Les visions d'ensemble sont ainsi privilégiées à travers le repérage des différentes étapes du récit, l'un des objectifs qui revient régulièrement dans notre corpus étant celui de « réactiver » des instruments d'analyse centrés sur la fiction tels que le schéma narratif et le schéma actantiel. Gouverné par le souci de faire acquérir à l'élève des méthodes de lecture, l'enseignant s'intéresse aux réseaux des personnages, à l'étude de l'espace et du temps. L'étude de l'œuvre intégrale s'inscrit dans l'acquisition programmée de savoirs et de compétences littéraires. Plus précisément, le texte intégral est présenté comme un terrain d'observation privilégié pour dégager des procédés d'écriture et de composition liés à son appartenance générique.

- **Du genre à l'œuvre et de l'œuvre au genre**

La majorité des séquences a pour objectif l'approche d'un genre ; il ne s'agit toutefois que d'une initiation et non d'un approfondissement comme le titre de certaines rubriques le met en évidence : « A la découverte d'un genre : le roman policier (5^e) ».

Nous avons relevé deux démarches différentes. La première consiste à partir des caractéristiques génériques pour découvrir la singularité de l'œuvre, à travers son analyse. L'approche du genre est parfois privilégiée en début de séquence sans qu'elle soit liée à l'œuvre choisie. L'enseignant s'appuie sur les connaissances et les supports qui sont familiers à ses élèves. Il les interroge sur leurs représentations, par exemple, du genre policier à partir de leurs connaissances littéraires, télévisuelles ou cinématographiques, puis il les invite à entreprendre une enquête auprès des documentalistes et des libraires pour connaître les

collections et auteurs les plus souvent cités par les lecteurs. Il dessine ainsi un horizon d'attente²¹⁰. Or, comme le rappelle Gérard Langlade :

« L'identification, même partielle et lacunaire, des ancrages génériques d'une œuvre constitue un préalable indispensable à sa lecture ; sans "horizon d'attente", l'œuvre littéraire demeure hermétiquement close. » (Langlade 2000, p. 160).

La séquence peut également commencer par une recherche dont la finalité est d'identifier les caractéristiques des différents sous genres du roman policier tels que le roman du détective à énigme, le roman du criminel, le roman noir et le roman à suspense.

Quant à la seconde démarche, que l'on retrouve dans une grande partie des séquences, elle adopte le mouvement contraire en mettant en contact les élèves avec le livre, dès la première séance. Au fil de l'étude intégrale du livre, l'enseignant signale certaines propriétés du genre et, en fin de séquence, demande aux élèves de récapituler les différents éléments génériques trouvés dans le texte afin qu'ils réussissent à définir le genre.

La lecture peut être différée et la première appréhension du genre consiste à entrer en contact avec le livre et à analyser son paratexte en s'intéressant plus particulièrement aux indices tels que le logo de la collection, le graphisme qui renseignent le lecteur sur l'appartenance générique auquel le livre appartient, par exemple les couleurs noir, blanc et rouge pour la couverture d'un roman policier.

L'étude du paratexte représente une étape commune à chaque séquence, qui permet aux élèves de former des hypothèses et d'anticiper sur le contenu fictionnel. Cette approche inductive du genre donne à l'élève une plus grande autonomie puisque les activités portent uniquement sur le livre qu'il tient entre ses mains. L'enseignant prépare ainsi les lecteurs à entrer dans d'autres univers romanesques, munis de quelques repères qui facilitent l'accès à des textes plus complexes.

- **Vers d'autres textes littéraires**

L'œuvre choisie est, certes, présentée par l'enseignant comme un texte exemplaire pour approcher un genre littéraire, mais elle n'est pas pour autant considérée comme

²¹⁰ « [...] toute œuvre littéraire appartient à un genre, ce qui revient à affirmer purement et simplement que toute œuvre suppose l'horizon d'une attente, c'est-à-dire un ensemble de règles préexistant pour orienter la compréhension du lecteur (du public) et lui permettre une réceptive appréciative » (Jauss 1986, p. 42).

l'archétype qui offre une illustration exhaustive du genre, elle ne demeure d'ailleurs pas l'unique support littéraire lu au cours de la séquence.

Afin d'éviter toute généralisation, l'enseignant poursuit sa séquence en ajoutant des textes complémentaires qui appartiennent à la même catégorie générique que l'œuvre pour la jeunesse, étudiée intégralement. Le groupement de textes rassemble des extraits issus du patrimoine littéraire, comme les *Fables* d'Esopé et de La Fontaine, que les enseignants qualifient de « plus ardu » que l'œuvre pour la jeunesse. De même, l'œuvre de François Johan, qui se présente comme une adaptation pour la jeunesse d'un texte de Chrétien de Troyes, apparaît comme un « moyen pour accéder à des œuvres plus complexes » (*LEDL* n°5-6 1997, p. 71).

Il s'agit ainsi d'inciter à la lecture cursive en proposant non pas des extraits à étudier en classe mais, sous forme de liste, un choix de romans pour la jeunesse de difficulté variable en vue de la réalisation d'une fiche de lecture à exposer oralement. La séquence peut ainsi se clore par une visite du CDI, les techniques acquises lors du travail sur le paratexte visent ainsi à « asseoir la connaissance du genre et à découvrir les ressources du CDI pour inciter à la lecture cursive » (*LEDL* n° 8 1999, p. 36). En passant de l'étude intégrale à la lecture cursive, l'enseignant dévoile son intention première de développer le goût de la lecture hors de la classe « en donnant les outils culturels de cette autonomie » (*LEDL* n° 13 2001, p. 25)

- **Une approche interdisciplinaire du genre historique**

Choisi pour son arrière-plan historique bien documenté, le roman historique permet de faire travailler les élèves selon le principe de l'interdisciplinarité qui désigne la rencontre entre différentes matières d'enseignement.

Les œuvres littéraires créées à une période ancienne sont décrites comme difficiles d'accès alors qu'un texte destiné à des adolescents d'aujourd'hui, qui propose une histoire se déroulant dans le passé, a l'avantage d'être écrit dans une langue contemporaine tout en offrant des connaissances culturelles à l'élève sur ce cadre temporel. Un enseignant justifie ainsi son choix :

« [...] les romans de chevalerie originaux restent difficiles d'accès, même pour des élèves d'un bon niveau, bien qu'il en existe dans les collections destinées aux adolescents. Nous avons donc choisi d'étudier un roman de chevalerie [...], écrit par un auteur contemporain pour la jeunesse. Les élèves aborderont ainsi l'univers médiéval, tout en étudiant sous forme de lectures complémentaires des "textes littéraires" » (*LEDL* n° 3 1997, p. 33).

Prenons l'exemple d'une séquence centrée sur l'approche du roman historique, destinée à la classe de Cinquième (*LEDL* n° 7, décembre 2002). L'enseignante a choisi une œuvre qui « remporte un grand succès auprès des élèves », elle fait partie effectivement des titres pour la jeunesse les plus vendus sur le marché actuel : *Double Meurtre à l'abbaye* de Jacqueline Mirande²¹¹. Le titre se situe dans le sillage d'autres romans fort appréciés des jeunes lecteurs, tels que *L'affaire Caius* d'Henry Winterfeld (1996), qui mêlent énigme policière et roman historique, les deux romans étant classés dans les « récits et romans historiques » des listes officielles. L'influence de l'école sur ces succès de librairie est non négligeable puisque ces œuvres sont bien souvent abordées par les professeurs de français pour qui, comme le souligne l'enseignante, ils « offre[nt] le double avantage de présenter une intrigue captivante et un arrière-plan historique tout aussi intéressant. ». D'autres romans historiques et policiers se retrouvent dans notre échantillon : *Le Fantôme de Maître Guillemin* et *La Bague aux trois hermines* d'Évelyne Brisou-Pellen.

L'action du roman de Jacqueline Mirande se situe au Moyen Âge, période au programme d'histoire de la classe de Cinquième. L'objectif de la séquence est de faire repérer les principales caractéristiques du roman policier, d'explicitier certaines références historiques, si possible en partenariat avec le professeur d'histoire, et de travailler « les outils de la langue en lien avec l'analyse du style de l'auteur, qui est d'une grande qualité littéraire ». La fin de la séquence consiste à faire une synthèse en dégagant les caractéristiques du roman historique et du roman policier puis de donner à lire des classiques du genre policier comme les romans d'Arthur Conan Doyle, de Maurice Leblanc et de John Buchan. Ainsi, l'œuvre pour la jeunesse serait choisie pour servir d'étape vers d'autres lectures, comme semblaient le supposer les notes de lecture qui incitent l'enseignant à donner à lire d'autres œuvres, une fois la lecture du premier roman finie.

Le livre peut être à la fois utilisé au cours de français et en cours d'histoire. Pour l'enseignant d'histoire, la fiction constitue « un apport complémentaire attractif pour les élèves » qui lui permet d'aborder une période du programme d'un point de vue « plutôt divertissant ». Le roman historique a l'avantage « d'instruire clairement et simplement les élèves sur les réalités historiques souvent difficiles à concevoir, et, peut-être, un peu vite oubliées » (*LEDL* n° 4 1995, p. 27). Par le biais de la fiction, l'élève appréhende plus

²¹¹ Flammarion, « Castor poche », 1998.

facilement l'Histoire en la découvrant « de l'intérieur », par les yeux d'un narrateur-personnage de son âge.

L'enseignant de français veille à ce que la période historique traitée dans la fiction corresponde à celle étudiée en cours d'histoire : « Elle sert ici de support pour faire mieux appréhender le contexte historique et les événements de cette période. » (*LEDL* n° 6 1996, p. 71).

Dans le même numéro de la revue, une étude conjointe à la séquence de français est proposée aux enseignants d'histoire. La finalité de la séance est de faire découvrir aux élèves les faits historiques et sociaux de la période de la deuxième guerre mondiale en s'appuyant sur l'étude du roman, que les élèves réalisent parallèlement en classe de français avec les objectifs suivants :

« comprendre les raisons des succès allemands et européens de Hitler ; donner les caractéristiques majeures d'une dictature et préciser la spécificité du nazisme ; expliquer le régime de Vichy et la collaboration ; choix idéologiques de l'État français ; appréhender la notion de résistance comme le fait d'une minorité recrutée dans toutes les classes sociales. » (*LEDL* n° 6 1996, p. 71).

L'enseignant est chargé de mettre en évidence la distinction entre faits historiques et données fictionnelles puisque le roman associe notamment personnages imaginaires et figures historiques. L'interdisciplinarité permet d'éviter la pratique scolaire que Gérard Langlade appelle la « lecture documentaliste » qui, entretient la confusion entre le monde de l'œuvre et le monde réel et « conduit à une réduction de l'œuvre à ce qu'elle dit, ou semble dire, d'un lieu, d'une époque, d'un événement, d'un personnage historique... » (Langlade 2002, p. 21). Comme pour l'approche des autres genres, l'objectif de l'enseignement de français est, à la fin de la séquence, de faire lire des textes du patrimoine littéraire, écrits au cours de la période étudiée, pour « offrir aux élèves un témoignage contemporain sur cette époque » (*LEDL* n° 3 1997, p. 45).

Pour conclure, dans les séquences que nous avons analysées, la littérature pour la jeunesse occupe une fonction préparatoire qui va à l'encontre des opinions selon lesquelles la littérature pour la jeunesse aurait une fonction de prolongement car elle ne serait que très rarement utilisée comme support principal à une étude analytique. Au contraire, les morceaux choisis issus de la grande littérature sont relégués au rang de « textes complémentaires » tandis que l'œuvre pour la jeunesse sert de base contrastive pour mettre en évidence la codification d'un genre littéraire. En permettant de privilégier une vision d'ensemble de

l'œuvre, la littérature pour la jeunesse renouvelle la pratique traditionnelle de l'étude intégrale, centrée sur l'accumulation d'extraits.

3.1.3. Une œuvre et quatre séquences

Parmi les titres communs aux sélections officielles et aux revues, un titre a été régulièrement choisi par les collaborateurs des deux revues françaises : *L'Île du crâne* d'Anthony Horowitz. Le roman représente une exception puisqu'il est cité dans quatre séquences²¹², éditées entre 1997 et 2005 dont deux ont été publiées dans *LEDL* et les deux autres dans *LAC*. La question que nous nous sommes posée est la suivante : en choisissant la même œuvre, les enseignants se fixent-ils les mêmes objectifs pédagogiques et suivent-ils des démarches semblables ?

Nous avons voulu savoir si les enseignants prévoyaient d'utiliser l'œuvre dans des pratiques de lecture cursive ou s'ils la choisissaient comme support à la lecture analytique, et si les deux modalités étaient représentées, quelles étaient leurs différences. Afin de répondre à cette question, nous avons confronté les titres des rubriques, les titres des séquences, les objectifs et le plan des séquences (voir Annexe 1) mais également l'ensemble des séquences.

Les rubriques de *LEDL* se distinguent de celles de *LAC* en donnant le nom d'une modalité pédagogique ou en signalant qu'il s'agit d'activités : « Etude d'œuvre intégrale 6^e », « Activités de lecture 6^e ». *LAC* inclut la séquence dans un dossier thématique qui accueille plusieurs articles dont quelques propositions pédagogiques.

Trois séquences sont centrées sur la lecture alors que la quatrième privilégie l'écriture avant de se clore sur la lecture : « Comment écrire le scénario d'un livre déjà publié ! Activités ludiques débouchant sur la lecture d'une œuvre de littérature pour la jeunesse » (*LEDL* n° 3, 15 septembre 2001). Parmi les séquences qui mettent l'accent sur la lecture, deux d'entre elles privilégient l'étude d'œuvre intégrale alors que *LAC* n° 71 s'intéresse au personnage du « sorcier » dans différentes œuvres à lire en lecture cursive. Si, dans les trois cas, il s'agit de travailler sur l'œuvre et non sur des extraits, la séquence de lecture cursive ne se limite pas à une seule œuvre, contrairement à deux séquences d'œuvres intégrales qui reposent exclusivement sur le roman d'Horowitz.

²¹² Une présentation des quatre séances sous forme de tableau est donnée en annexe (voir Annexe 1).

Destiné à la classe de Sixième dès 1996, le roman d'Anthony Horowitz est classé dans la catégorie « Science-fiction et fantastique », la note de lecture, issue de l'ouvrage d'Alain Journaud, met l'accent sur son appartenance générique au fantastique mais également sur la parodie et l'humour qui contribueront à susciter l'intérêt des élèves. Nous reproduisons l'intégralité du commentaire descriptif ci-dessous :

« Si vous n'avez pas souri en regardant *Frankenstein Junior* de Mel Brooks, alors n'ouvrez pas ce livre, il vous exaspérerait ! Contentez-vous d'en citer le titre devant les élèves qui, eux, en feront leurs délices. Les parents de David décident de l'envoyer "pour le dresser" dans une école dont ils viennent de recevoir une publicité, par des voies un peu étranges. David va donc découvrir le collège de Groosham Grange, qui tient de la prison ou de la caserne, sur une île déserte où le cimetière occupe une place importante. Son entrée est marquée par le tonnerre et la foudre. La suite du récit utilise largement les accessoires du fantastique, avec une fréquence qui en fait à l'évidence un récit parodique. Les jeunes lecteurs seront excités par ce roman aux débordements réjouissants. S'ils ne peuvent apprécier l'ironie qui perce derrière les comparaisons des différentes écoles (à l'anglaise) qu'ont fréquentées les compagnons d'infortune de David, ils seront évidemment sensibles aux personnages effrayants, campés sans souci de vraisemblance (!), et à l'intrigue peu à peu dévoilée qui trouve une conclusion inattendue et pleine d'humour. Horowitz épouse avec tant de bonheur et de malice toutes les règles du fantastique que le succès de la lecture est garanti dans une classe. » (Journaud 2003, p. 106).

Nous allons à présent nous intéresser au contenu des séquences en étudiant d'abord les deux séquences qui ont choisi comme objectif l'approche du fantastique puis les deux séquences de lecture cursive.

- **Approcher le genre fantastique**

La littérature pour la jeunesse apparaît comme un support qui impose plutôt une approche, que ce soit du fantastique mais également du portrait ou du schéma actantiel, qu'une étude approfondie qui n'est citée qu'une fois. Les enseignants évoquent la « découverte du fonctionnement du fantastique – sans entrer dans des considérations techniques – » (LEDL n° 11, 1^{er} avril 1997) ; ils parlent également d'« initier » ou de « rendre sensible l'élève aux différentes forces qui agissent dans un récit » (LAC n° 71, été 2005)

Le déroulement de la séquence s'étend sur trois à six séances. L'étude d'œuvre intégrale commence dans les deux revues par un contrôle de lecture afin de vérifier si les élèves ont lu les trois chapitres réclamés par l'enseignant. Dans les deux cas, la dizaine de questions porte sur les éléments de l'histoire tels que les noms des personnages, leurs caractéristiques, leurs déplacements et des éléments plus précis, « Quel est le régime alimentaire de la famille ? » qui exigent une attention importante et fait appel à une stratégie

de lecture : la « stratégie de sélection » qui, selon Francine Cicurel, « est mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de recherche » (Cicurel 1991a, p. 16)

La lecture est progressive, linéaire, fragmentée intégrale puisque tous les chapitres sont étudiés en classe, les uns après les autres. Elle s'appuie sur le questionnaire, compagnon traditionnel de l'étude du texte, lorsqu'on songe, par exemple, aux manuels, les tâches à accomplir sont par la suite des consignes :

« ayant la forme d'une "demande de faire" et dont le but est de favoriser la compréhension et non pas de l'évaluer. Les consignes se présentent fréquemment sous la forme de verbes à l'impératif [...] qui indiquent à l'apprenant lecteur ce qu'il peut faire devant le texte. Elles constituent une sorte de mode d'emploi, de guidage, dans le réseau textuel partiellement inconnu dans lequel se trouve l'apprenant » (Cicurel 1991a, p. 54).

Aucune phase de prélecture n'est prévue puisque l'œuvre doit être lue chez soi et que les séances commencent d'emblée par l'étude du texte, après le contrôle de lecture. Nous entendons par « prélecture » « l'étape d'observation globale du texte, d'anticipation, de "déchiffrement" exploratoire par une lecture-survol ou une préparation à la lecture » (Cicurel 1991a, p. 135). Or, la prélecture, ou préparation à la lecture est

« une étape indispensable pour faciliter l'entrée dans le texte et la formulation d'hypothèses. Cette étape est consacrée à préparer l'étudiant au texte qu'il va lire, en s'assurant qu'il possède des reconnaissances à la fois sur le sujet, sur la réalité socio-culturelle du texte, et le cas échéant, lui en fournir » (Cornaire 1999, p. 75).

L'élève travaille sur des parties du texte après les avoir lues chez lui. Il est amené à relire le texte en classe afin de réaliser les tâches répétitives : « relever » des mots et « découper » le texte en parties. Le texte fournit la matière pour faire travailler les élèves sur le fantastique mais également sur le portrait. Ainsi, à partir d'un relevé, l'enseignant fait travailler les élèves sur la structure du portrait, l'importance des adjectifs qualificatifs, notamment. Il évoque les notions de caricature et de grotesque puis propose une étude du comique sous ses différentes formes : d'abord celles du texte (le comique et l'humour noir) puis en élargissant à d'autres comiques (*LEDL* n°11, 1^{er} avril 1997).

Après la phase de lecture, la séquence se clôt sur « l'après-lecture » : « le travail pédagogique autour du texte ne s'arrête pas une fois que l'objectif de compréhension est atteint. » (Cicurel 1991a, p. 148). La lecture mène à l'écriture, puisque l'enseignant demande à ses élèves de « faire le portrait d'une créature fantastique en utilisant ce qui a été vu en classe », afin que les élèves réactivent les connaissances qu'ils viennent d'acquérir.

Intéressons-nous à présent aux deux séquences de lecture cursive afin de savoir si la démarche diffère de celles centrées sur l'approche du genre fantastique.

- **La lecture cursive**

Dans la deuxième séquence, l'objectif est de transmettre aux élèves le plaisir de lire et d'écrire. Or, contrairement aux séquences précédentes, celle-ci n'est pas centrée sur l'œuvre, comme si analyser un texte ne pouvait susciter le plaisir de lire. La lecture de l'œuvre est différée puisqu'il est d'abord question de faire réaliser une activité « ludique », terme que l'enseignante utilise à plusieurs reprises : écrire un scénario qui sera ensuite confronté à la lecture de l'œuvre. Afin d'installer une atmosphère conviviale et de favoriser les échanges, les élèves se rendent au CDI et travaillent par groupe, l'enseignante met l'accent sur la dimension citoyenne de cette action puisque le travail en groupe exige de tenir compte des suggestions, des remarques voire des critiques des autres. Enfin, l'activité se termine par l'intervention de l'auteur qui a lu les scénarios des élèves. Écriture et lecture cohabitent bien que l'enseignante présente son expérimentation comme « une véritable activité de lecture ».

Un objectif non centré sur le texte se distingue des trois autres, celui de « transmettre le plaisir de lire et d'écrire » qui nécessite de

« dédramatiser ces actes de lire et d'écrire, leur ôter toute sacralisation excessive sans dénaturer leur rigueur ni appauvrir leur inventivité, c'est le pari que l'on peut faire en misant sur leurs aspects ludiques. La création n'est pas douloureuse mais source d'amusements. Le souci immédiat étant de demeurer dans une dynamique pédagogique, l'activité ludique menée dans un cadre scolaire doit permettre de nouveaux apprentissages ainsi que la validation d'acquis. » (*LEDL* n° 3, 15 septembre 2001).

Afin d'atteindre le plaisir de lire, conforme aux vœux des Programmes, l'enseignant met l'accent sur le jeu et sur la variété des activités.

Le mode d'évaluation n'est pas évoqué par l'enseignante, on peut se demander s'il s'agit d'une activité « gratuite ». « Comment évaluer la lecture cursive ? » est une question régulièrement soulevée par les enseignants. Les Programmes donnent effectivement des directives très générales sur l'évaluation de la lecture cursive qui n'aident guère les enseignants : « Cette lecture en liberté ne peut s'accommoder de formes d'évaluation rigides ; elle doit cependant être prise en compte dans des activités d'échange, en classe, sur les livres lus. » » (Ministère de l'Éducation nationale 2005, p. 100). Une enseignante en déduit qu'« il faut donc imaginer d'autres formes de restitution de lecture que la fiche traditionnelle » (*LEDL* n°3, 15 septembre 1998, p. 11).

Dans la quatrième séquence, l'enseignante choisit la lecture cursive pour : « casser la monotonie des exercices scolaires ». Elle insiste sur l'importance de la notion d'incitation positive qui entraîne un renouvellement des attitudes pour ne pas mettre l'élève en échec. Cependant la lecture cursive n'est pas une lecture immédiate, sans contraintes, sans cadres, ni sans validation. L'enseignante fait allusion aux textes officiels en rappelant que la lecture cursive est intégrée dans la séquence, participe à son sens de façon cohérente. Elle est guidée par les conseils, l'écoute et les retours du professeur. Elle fait l'objet d'une restitution. Mais ses formes d'évaluation restent absolument libres, elles doivent être variées, acceptées et inventives. (*LAC* n° 71, p. 10).

Afin d'inciter les élèves à lire, le professeur choisit un thème qu'ils apprécient, « sorciers et sorcières ». De plus, ils sont libres d'interrompre leur lecture et de changer de livre.

Contrairement aux deux séquences sur l'approche des genres, l'enseignante commence par une phase de prélecture en deux temps. D'abord, elle apporte en classe huit livres, en trois exemplaires, ayant pour héros des sorciers. Les élèves en choisissent un. Aucune œuvre ne leur est imposée. Les adolescents peuvent interrompre leur lecture et changer de livre. Dans un deuxième temps, la prélecture se prolonge par un travail sur le paratexte, l'observation de la première de couverture et l'identification des éléments essentiels et lecture de l'image. L'objectif est de donner des « habiletés » de « bons lecteurs » en manipulant différents livres. Le « bon lecteur » est notamment celui qui « ajuste automatiquement son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser ou au projet qui est le sien. Il sait, par exemple, que la formulation des premières hypothèses sur un texte peut se baser sur des éléments externes comme le titre, les sous-titres, les images, les graphiques, etc. » (Cornaire 1999, p. 39). L'« habileté » est perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences » (*Ibid.*, p. 37).

Or, si le travail sur le paratexte est devenu une étape qui ouvre souvent les séquences de lecture d'œuvres intégrales, l'originalité de la séance est qu'elle se passe au CDI. Les élèves doivent ainsi dégager les éléments d'identification comme le titre, l'auteur, l'éditeur, la collection mais aussi la cote. Il s'agit de former les élèves à l'utilisation des bibliothèques, l'enseignante semble avoir conscience de ce que décrivent Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur :

« La désaffection des lieux de lecture s'explique aisément par la méconnaissance de ceux-ci et l'angoisse engendrée par le libre accès chez ceux qui ne possèdent pas les cadres culturels nécessaires pour opérer des choix. Les murs de livres impressionnent, les rayonnages paraissent une entrave au

contact. Les tranches des livres semblent bien peu différenciées. » (Dufays, Gemenne, Ledur 2005, p. 180).

Le professeur corrige et attire l'attention des élèves sur la définition de la collection et la mention de la série souvent insérée par l'éditeur à des fins commerciales.

La phase de lecture ne fait pas l'objet d'un développement. L'après lecture consiste à élaborer un « livre-accordéon ». Cet exercice rend compte de la lecture et de la compréhension du roman mais aussi privilégie la créativité, l'habileté et le soin de l'élève. Elle dépasse le simple exercice d'écriture puisque l'enfant doit réaliser des travaux manuels. D'autres activités ludiques et créatives sont également suggérées comme celle de réaliser un signet ou marque-page. Ainsi, toute la séquence est dédiée au livre, le texte devient secondaire par rapport à l'objet.

La dernière partie proposée est centrée sur le texte et consiste à un relevé afin d'élaborer la fiche d'identité des différents sorciers : tenue vestimentaire, caractère, adresse, situation familiale, pouvoirs magiques, animal familier. Il s'agit aussi de faire dégager le schéma actantiel, sous la forme de trois questions : « Que cherche-t-il ? Qui l'aide ? À qui s'oppose-t-il ? ». Chaque groupe présente à l'oral ses réponses puis le professeur demande à l'ensemble du groupe s'il existe « un sorcier-type ». L'enseignante fait une synthèse des conclusions des élèves.

Ainsi, la séquence de lecture cursive ne se limite pas à un travail centré sur la participation mais elle fait intervenir également la distanciation, dans un « va-et-vient dialectique » (Dufays 2005).

En conclusion, l'enseignante explique pourquoi elle a choisi une œuvre pour la jeunesse :

« La lecture cursive est un espace de liberté où professeurs et documentalistes peuvent trouver un terrain d'entente qui favorise l'expression et l'autonomie des élèves. Ce potentiel de créativité et d'émulation est d'autant plus exploité qu'il s'appuie sur une littérature à laquelle d'aucun reprocheront d'avoir des visées commerciales, mais qui offre tout de même des œuvres de qualité plus proches des élèves que les classiques. » (*LAC* n° 71, p. 13).

L'objectif de la lecture cursive serait de faire lire les élèves et de leur donner un avant-goût des histoires qu'ils auront à découvrir. Pour atteindre cet objectif, les enseignants se concentrent sur la phase de prélecture et ne se limitent pas à un seul livre, afin de multiplier les chances de toucher différents lecteurs. La lecture cursive est donc bien centrée sur la participation puisque le lecteur est premier par rapport au texte. L'enseignant cherche à

transmettre des habiletés de lecture, utiles hors de l'école, quand les élèves seront en contact avec d'autres livres, dans des bibliothèques ou des librairies. Il s'éloigne de son rôle de professeur pour devenir un « passeur culturel » qui cherche des passerelles qui permettent de faire accéder les élèves à un monde culturel :

« Si l'enseignant aide à effectuer ce voyage, il devient donc ce passeur vers une « culture » qui « vaut la peine », une culture dans laquelle lui-même se doit d'être plongé, bien que le voyage soit une occasion continue d'aller plus loin. » (Zakhartchouk 1999, p. 20).

Ainsi, l'enseignant cherche à former un lecteur autonome. À l'opposé, la lecture intégrale est centrée sur le texte, elle se passe exclusivement en classe et ne fait pas appel à la participation de l'élève.

3.2. Au-delà de l'œuvre : des livres, des femmes et des hommes

L'apport scientifique de la théorie de la réception dans les années 1970, qui s'est intéressée à la relation qui unit l'œuvre littéraire au lecteur, « a été assimilé par la didactique du français et a généré de nouvelles perspectives de recherche concernant le rapport des élèves à la lecture, à la littérature, aux domaines artistiques. Ainsi, à partir des années 1980-1990, s'est développé dans le champ didactique le concept de « médiation culturelle » qui peut se définir comme « l'ensemble des moyens mis en œuvre pour favoriser la rencontre des objets artistiques et du public. » (Bisenius-Penin 2001, p. 87). On a dès lors construit des initiatives culturelles innovantes, des attitudes de médiations qui puissent mener l'élève de façon dynamique et attractive vers les œuvres.

L'enjeu de ces activités est de familiariser l'élève avec l'univers du livre et d'installer dans le temps des repères et des habitudes. Parmi les initiatives, nous distinguons celles qui ont pour objectif de faire découvrir les livres de celles qui offrent aux élèves l'occasion de rencontrer un auteur.

3.2.1. Un livre peut en cacher d'autres : des séries, des collections et des éditeurs

Nous avons vu dans notre chapitre précédent que les prescripteurs mentionnaient fréquemment d'autres œuvres dans les notes de lecture et qu'ainsi ils semblaient inciter les enseignants à conduire les élèves de l'étude d'une œuvre à la lecture de plusieurs livres. Or,

une rubrique de *LAC*, « Livres en spirale » propose aux enseignants de suivre un cheminement similaire que nous allons détailler. « Livres en spirale » fait écho à « Des livres pour vos élèves » de *LEDL*, dans la mesure où elle impose la lecture d'un roman pour la jeunesse à tous les élèves et que, une fois lu intégralement, celui-ci devient un texte de référence et un espace de discussion. Cependant, contrairement à l'activité de *LEDL*, « Livres en spirale » ne se limite pas à la lecture cursive du « livre-clé » et envisage « éventuellement » de réaliser un travail d'analyse, d'écriture ou de commentaires, centré sur le texte.

Le roman constitue surtout une mémoire commune, puisque sa lecture est obligatoire, sur celle-ci vont s'enrouler « en spirales » des histoires et des écrits complémentaires, « lus en toute liberté » tout au long de l'année. Ensuite, autour du roman « point commun », sont proposés d'autres livres, sept à dix, publiés dans une collection pour jeunesse, qui abordent le même thème et qui sont présentés par les enseignants ou les élèves.

En offrant un panel de textes, l'objectif est de multiplier les chances de susciter auprès de chacun une rencontre individuelle avec un texte et un auteur. L'enseignant rapporte la réaction d'un élève :

« Alors on entendra sans doute des jeunes crier comme Jean-Philippe, quatorze ans en 6^{ème}, élève faible catalogué non-lecteur, à propos de *Matin d'orage* de Jacques Venuleth (Milan, Zanzibar) : " Génial, ce roman ! Personne n'avait encore su me donner un texte qui me parle. Maintenant j'ai envie d'en commencer un autre..." » (« Livres en spirale », *LAC* n° 40, 1995, p. 28).

Une séquence sur les collections est proposée dans *LAC* (n° 47, automne 1997), si celle-ci a retenu notre attention c'est que le choix de l'enseignant s'est porté non pas sur une collection présente dans les programmes, reconnue pour sa qualité littéraire comme « Médium » ou « Page Blanche », mais sur une collection-série qui « fait fureur auprès des lecteurs de 9 à 13 ans qui viennent en librairie chercher les derniers titres parus, les échangent, les empruntent, les offrent... et en parlent ». Sa popularité extra-scolaire la situe dans la lignée des séries des Bibliothèques rose et verte, il s'agit de « Chair de poule », série fantastique, écrite par l'auteur américain R. L. Stine et éditée par Bayard Poche. Le succès de « Chair de poule » a ainsi fait couler beaucoup d'encre²¹³ dans les années 1990, notamment les pédagogues se demandaient s'il fallait se réjouir ou non que les enfants lisent cette série. L'enseignant constate qu'au CDI, on établit des listes d'attente tellement la série est lue par les élèves alors que « les adultes veulent ignorer cet engouement ou s'en irritent un peu en

²¹³ Les « Chair de poule » sont mentionnées par les enfants et adolescents interrogés dans le cadre des enquêtes sur la lecture (voir Baudelot *et alii*).

regard de l'objet et de l'intérêt hors de proportion qu'il fait naître » (*LAC* n° 47, automne 1997, p. 26). Certes, les histoires ont un point de départ réaliste, qu'on oublie rapidement car l'éventail sociologique des milieux représentés est très étroit. L'enseignant évoque les « ficelles » de la série : les enchaînements spectaculaires, le suspense, les phrases qui ménagent le suspense et terminent chaque chapitre, si bien que le lecteur est « happé par la suite » : « tout est prétexte pour répondre à l'attente du lecteur » (*Ibid.*, p. 27). Il souligne également le manque de vraisemblance et de psychologie : « On trouve dans ces lectures le plaisir des séries bien montées, d'une mécanique qui fonctionne à tous les coups ».

Pourquoi dès lors introduire en classe une collection déjà connue des enfants alors que, se fixant pour objectif de donner le goût de lire, l'enseignant devrait plutôt faire découvrir à ses élèves des livres autres que ceux qu'ils consomment hors de l'école et auxquels ils attribuent une valeur littéraire ?

L'enseignant choisit délibérément cette collection alors même que ce choix semble l'écarter de sa mission première de transmettre des grands textes :

« Est-ce encore lire que lire ça ? C'est une question que l'on peut légitimement se poser quand on a été formé à l'idée que notre rôle est la transmission du patrimoine. J'ai fait le pari que je pouvais commencer par là pour essayer de faire lire ultérieurement des textes plus conformes aux Instructions Officielles. J'ai donc distribué aux enfants, légèrement surpris et vite séduits, six titres différents de cette collection. », p. 28

Si l'auteur de la rubrique reconnaît que « l'éventail sociologique des milieux représentés est à l'évidence très étroit » ainsi que l'ancrage « réel », l'enseignant ne doit pas pour autant se détourner « avec dédain et penser qu'il ne s'agit pas là de vrais livres... Et si, au contraire, on faisait de cet intérêt immédiat un tremplin pour une formation de lecteur ? Puisqu'ils sont dans les cartables, ne serait-il pas judicieux d'en parler en classe ? », (*Ibid.*, p. 26).

Or, ce qui justifie l'intérêt pour cette série est avant tout son inspiration qui « est entièrement puisée dans les classiques du fantastique, littéraires ou cinématographiques. ». Toutefois, l'auteur de l'article n'assimile pas pour autant les livres de la série à la littérature : « Nous pouvons énumérer quelques-unes des qualités de ces textes ; il ne s'agit pas là de qualités proprement littéraires, mais de caractéristiques qui en font des produits manufacturés de bonne qualité » (*Ibid.*).

L'expérience a été tentée avec une classe de Cinquième qui manifestait peu d'intérêt pour la lecture,

« au vu des fiches de rentrée censées faire mention de leurs lectures de l'année scolaire passée et de l'été, pas ou très peu de romans, peu de BD, et quelques magazines de TV. Sachant qu'ils auraient peu d'effort à faire pour apprécier ces « Chair de Poule » (j'avais d'abord vu circuler ces livres, puis encouragé leur diffusion dans une autre 5^e l'année précédente), j'ai proposé leur lecture et leur étude dans l'idée d'amorcer une attitude de lecteur. », (*Ibid.*, p. 27).

Le projet est d'abord de lire six titres, puis de répondre au questionnaire général qui porte essentiellement sur des questions de structure enfin de se rendre au salon du Livre pour la jeunesse de Montreuil afin de découvrir d'autres livres de la collection et d'élargir la perspective des élèves par rapport au livre :

« La question se posait évidemment de faire passer les élèves de cette lecture à autre chose. [...] la visite avait été dûment préparée au CDI, pour tirer profit de la rencontre avec des centaines de collections, des éditions dont ils n'avaient pas la moindre idée », p. 28.

L'enseignant propose ensuite des livres de la collection « Je Bouquine » qui « peu épais, ont l'avantage d'être signés de noms différents ». Les enfants ont tous lu dix à douze romans de la nouvelle collection : « À présent, ils sont partis sur la lecture des Misérables T1 et T2 en Livre de Poche Jeunesse, qu'ils vont étudier en œuvre « intégrale-abrégée », p. 28.

L'objectif de l'enseignant a donc été de partir du connu et de ce qu'aimaient lire ses élèves pour peu à peu leur faire découvrir d'autres livres.

Un projet similaire est proposé dans un article de *QF*, il ne s'agit pas de partir d'une série mais de faire lire aux élèves une quantité de livres, de leur faire découvrir le paratexte en les faisant manipuler les exemplaires de différentes collections, à la bibliothèque, et de leur faire découvrir les revues spécialistes comme *Lurelu* qui peuvent les guider dans leur choix. Enfin, un atelier de lecture a été animé par l'éditeur Pierre Tisseyre qui a dressé un historique de l'édition au Québec et qui a fait découvrir aux élèves les différentes étapes de la conception d'un livre. L'enseignante commente l'effet de cette rencontre sur les élèves qui leur a permis d'entrevoir une relation différente avec le livre. « Ils ont pris conscience de la complexité que représente la réalisation de chaque œuvre et ont montré plus de respect envers celle-ci tout au long du projet. À preuve, aucun roman n'a été égaré, ni abîmé. » (Lemay 1998, p. 109). Les élèves sont enfin allés au Salon du livre de Montréal afin qu'ils rencontrent les auteurs. Les élèves devaient poser des questions à un auteur, en vue de réaliser un article dans le journal scolaire. Dans les deux cas, l'opération est une réussite, l'objectif est de faire découvrir des auteurs pour la jeunesse : « Plusieurs élèves ont même eu l'audace de lire de grands auteurs classiques. Leurs résultats scolaires ont été meilleurs et la motivation des

élèves aussi. » (Lemay 1998, p. 42). L'enseignante constate que les élèves réclament que l'on discute de certains thèmes qui les touchent dans leur quotidien comme l'amour, le divorce, d'autres posent des questions sur les sens de romans qu'ils ont lus, souvent ils réclament des conseils de lectures.

Une activité plus courante est celle de la rencontre avec un écrivain.

3.2.2. Rencontrer un écrivain

Depuis les années 1980, les écrivains français pour la jeunesse rencontrent fréquemment les enfants, dans les écoles, dans les bibliothèques, dans les centres de loisir ou de vacances, en France comme au Québec. Christian Poslaniec souligne qu'il s'agit d'un phénomène spécifique : les auteurs de littérature générale font des *signatures*, ils rencontrent rarement leurs lecteurs potentiels pour dialoguer avec eux. (Poslaniec 1997).

L'écrivain québécois Cécile Gagnon évoque les premières rencontres auxquelles elle a participé à la fin des années 1970 :

«Les premières fois, ni les organisateurs ni moi ne savions comment allait se dérouler la rencontre. Généralement, on avait eu l'idée d'une nouvelle formule pour intéresser les jeunes à la lecture. Cette idée découlait d'une vérité surprenante qui venait d'atteindre dans tout son éclat une faible partie de la population du Québec : les auteurs pour enfants existaient chez nous et ils ne demandaient pas mieux que d'être reconnus comme tels. Le milieu scolaire et celui des bibliothèques enfantines se sont émus. » (Gagnon 1986, p. 71).

L'un des objectifs mentionnés pour justifier la rencontre avec l'auteur est de faire sortir l'écrivain de son image mythique. Cependant, la rencontre reste présentée comme un événement exceptionnel, un privilège qui nécessite de la préparation. Les questions que les élèves vont poser à l'écrivain sont vérifiées par l'enseignant. Le pédagogue rappelle souvent aux enfants d'être déférents à l'égard de l'auteur. Ainsi, la figure de l'auteur n'est qu'en partie démystifiée, comme nous le verrons. Le lecteur reste sous la tutelle de l'auteur tout-puissant.

L'objectif principal est de donner le goût de lire : la rencontre de l'écrivain, l'échange avec lui, doit encourager les élèves à lire d'abord ses livres puis d'autres (du même genre, de la même collection...). Les élèves reçoivent également un témoignage sur l'écriture.

Les revues proposent deux formes de rencontre avec l'auteur : la « rencontre physique »²¹⁴ et une rencontre par la médiation d'écrits biographiques. Il existe également une autre manière de faire entrer les auteurs dans les classes, ce sont les ateliers d'écriture dont nous n'avons pas trouvé d'exemple dans les revues. Les écrivains sont moins volontaires à l'idée d'y participer, comme Évelyne Brisou-Pellen qui explique pourquoi elle refuse d'animer des ateliers d'écriture : « je suis écrivain, pas pédagogue. La seconde raison est qu'il me paraît dangereux de travailler à partir de l'imaginaire des autres. Cela peut entraîner une sorte de déroute, de confusion dans l'imaginaire propre de l'auteur. » (Brisou-Pellen 2003, p. 13)

Au Québec, comme en France, plusieurs organismes font le lien entre l'auteur et les enseignants, Cécile Gagnon énumère notamment le Conseil des Arts, les Salons du livre, ACELF²¹⁵, Communication-Jeunesse, des bibliothèques municipales grâce auxquelles « les demandes se sont mises à pleuvoir » dans les années 1980. Bien que n'ayant connu qu'une brève existence, l'AEJ²¹⁶ a institué un programme de rencontres auteurs-lecteurs en milieu scolaire, dès 1948, date à laquelle elle fut fondée par plusieurs écrivains québécois. Communication-Jeunesse reprend le flambeau dès 1971.

De même, Christian Poslaniec constate que c'est à la même époque que les écrivains pour la jeunesse rencontrent fréquemment les enfants français, dans les écoles, les bibliothèques et les centres de loisirs ou de vacances. (Poslaniec 1997, p. 400). Emmanuel Freund recense les différentes « ressources nationales » qui permettent de mettre en relation les enseignants et les écrivains afin de réunir les conditions d'une rencontre avec des élèves (Freund 2003). Soutenue par le Centre national du livre et de nombreux partenaires, l'association « La Maison des écrivains » développe ses actions dans différentes directions et notamment vers le milieu scolaire. Créé en 1992, le programme « L'Ami littéraire » est un partenariat de la Direction du livre et de la lecture avec l'Éducation nationale. Chaque année, plus de 1400 interventions d'auteurs sont ainsi organisées dans les collèges et les lycées, notamment dans les Zones d'éducation prioritaire (ZEP). Les enseignants proposent à l'association un projet qui doit être « fondé sur le désir de donner à leur pratique une dimension créative et ludique ». De plus, la rencontre avec l'auteur doit concerner la classe entière sur une durée de quatre interventions annuelles en moyenne. Elle doit nécessairement donner lieu à une préparation préalable au sein de la classe. Si le projet est accepté « La

²¹⁴ Nous empruntons le terme à Yves Picard qui l'emploie dans l'introduction du numéro de *Lettres ouvertes*, coordonné par Yvon Logéat, publié au CRDP de Bretagne en juillet 2003.

²¹⁵ Association canadienne des éducateurs de langue française.

²¹⁶ Association des écrivains pour la jeunesse.

Maison des écrivains » propose un ou plusieurs auteurs dont les ouvrages semblent adaptés au contenu du projet ou prend en compte les suggestions des enseignants. Un autre organisme, qui réunit essentiellement des auteurs et illustrateurs pour la jeunesse, joue un rôle de médiateur entre les enseignants et les écrivains, « La Charte des auteurs et illustrateurs de jeunesse ». Créé en 1975 par des auteurs désireux de défendre une littérature de jeunesse de qualité, il compte aujourd'hui plus de 500 membres. Sur son site²¹⁷ Internet, la Charte donne ses tarifs qui « constituent une référence en la matière – ce qui ne signifie évidemment pas que tous les écrivains y souscrivent, loin s'en faut. » (Freund 2003, p. 105). En 2008, ils sont fixés à la demi-journée à 226 euros brut, 207 euros net, et à la journée à 373 euros brut soit 341 euros nets, frais de transport, de restauration et d'hébergement sont à la charge de l'organisateur.

L'organisme donne également des conseils aux visiteurs qui veulent prendre contact avec un auteur :

« Nous conseillons vivement aux organisateurs de ces rencontres de se procurer une bibliographie aussi complète que possible de l'auteur qu'ils invitent, afin que l'animation soit convenablement préparée et qu'elle se déroule dans des conditions optimales, tant pour l'intervenant que pour l'enseignant et les enfants »²¹⁸.

Les séquences didactiques et activités issues des revues que nous analysons rapportent le point de vue de l'enseignant sur la rencontre qu'il a organisée, rarement celui des écrivains. Or, nous avons voulu connaître la manière dont les auteurs appréhendent ces rencontres, ce qui les motive à se déplacer et éventuellement quelle est, selon eux, les pires et les meilleures expériences. Des discussions avec deux écrivains, Anne-Marie Pol et Agnès Desarthe, et une troisième, plus récente, avec Marie-Aude Murail²¹⁹, nous ont convaincu que les écrivains n'étaient pas indifférents à la manière dont ils étaient accueillis dans les collèges et que leur avis offrirait un éclairage éclairant sur la diversité des pratiques. En effet, loin d'être exceptionnelles, les rencontres avec leur public, qu'elles soient organisées par l'institution scolaire ou qu'elles se passent dans le cadre de manifestations culturelles telles que les salons ou les « fêtes » du livre, remplissent une grande partie de leur emploi du temps professionnel. En 1993, Marie-Aude Murail déclare ainsi rencontrer les élèves du primaire et du secondaire

²¹⁷ www.la-charte.fr

²¹⁸ <http://repertoire.la-charte.fr/index.html>

²¹⁹ Dans le cadre du premier colloque de Cerisy la Salle sur la littérature pour la jeunesse qui, en juin 2004, a réunit des chercheurs de différentes disciplines dont des doctorants, des bibliothécaires, des écrivains, des illustrateurs, des directeurs de collection et des libraires. Les actes sont publiés dans un ouvrage coordonné par Isabelle Nières-Chevrel (2005), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Paris : Gallimard Jeunesse.

deux jours par semaine. La majorité des écrivains envisagent d'ailleurs les rencontres comme une tâche inhérente à leur profession. Évelyne Brisou-Pellen y consacre un jour par semaine d'octobre à décembre et de mars à juin, le mois d'hiver elle reste chez elle pour écrire (Brisou-Pellen 2003, p. 9)

Nous avons donc rassemblé quelques témoignages et entretiens écrits d'écrivains qui évoquent leurs rencontres avec les classes, furtivement, ou en approfondissant le sujet. Pour le contexte français, le premier témoignage est celui de Marie-Aude Murail qui, dans son essai « *Continue la lecture, on n'aime pas la récré...* » (1993), raconte et commente des rencontres. Le second témoignage est celui d'Évelyne Brisou-Pellen (2003), édité dans la revue *Lettres ouvertes*. Pour le Québec, le témoignage principal est celui de Cécile Gagnon, publié en mai 1986 dans *Québec français*, celui de Michèle Marineau donné dans une entrevue recueillie par Johanne Lacroix et Suzanne Pouliot (2005) ainsi que des entretiens de différents écrivains publiés dans *Québec français*, dans leur rubrique « Comment [...] a écrit certains de ses livres ». Nous avons privilégié les écrivains ayant écrit pour des adolescents et ayant rencontré un public d'élèves du premier cycle du secondaire dont Raymond Plante et Susanne Julien, présents dans la sélection de Michelle Provost.

Loin d'être spontanées, les rencontres suivent un protocole que nous allons dévoiler en présentant un compte rendu d'une rencontre issu de *LEDL*, dans la majorité des cas, elles se font à partir du travail sur les textes de l'écrivain, puis nous nous interrogerons sur les finalités des rencontres et des lectures de textes biographiques ; enfin nous livrerons le point de vue de certains écrivains.

- **Une rencontre avec un écrivain présentée dans *LEDL* (*LEDL* n° 7, mars 2005, p. 37-49)**

L'enseignant explique que son objectif est de développer la lecture cursive en montrant « à chaque jeune ce dont il est capable (lire deux romans de suite n'est pas rien), également d'aborder par le biais du roman des thèmes comme l'amour et la bêtise qui éveillent en chacun des résonances profondes. » (*LEDL* n° 7, mars 2005, p. 37)

L'écrivain Boris Moissard a rencontré huit classes de Troisième au cours d'une journée.

La démarche se déroule en quatre temps : la lecture des œuvres, la préparation des questions puis la rencontre et les travaux d'écriture.

- La lecture des œuvres

Afin de préparer la venue de l'écrivain et d'inciter les élèves à lire deux livres, l'enseignant met en place un concours « pour soutenir l'effort important de lecture demandé. » composé de deux parties : un QCM de quarante questions pour tester la lecture des élèves. Les élèves sont répartis en binôme et ont choisi l'un des deux livres qu'ils se sont échangés ; puis une affiche à réaliser au format A3 avec la consigne suivante :

« choisir un extrait qui vous plaît, associez-le librement à un collage que vous suggère ce passage, juxtaposez les deux ou, mieux, intégrez-les l'un à l'autre. Légendez en deux ou trois lignes cette réalisation, pliée en deux ; le texte ne sera pas apparent pour que le public ait la surprise de ce mot personnel. »

L'idée d'une exposition éventuelle a été lancée et une récompense pour les deux meilleures réalisations.

- Préparer des questions

L'enseignant évoque la difficulté de faire émettre à ses élèves des hypothèses et des rapprochements. Les questions que les élèves préparent suivent, d'une manière générale, un schéma unique : « pourquoi ceci, pourquoi cela... ? »

« Pour gommer le côté un peu abrupt du procédé », l'enseignant propose la démarche suivante : d'abord il demande à ses élèves de partir d'un relevé de faits, pagination à l'appui (à tel moment du récit, on remarque que untel fait ceci, fait cela...), puis de formuler la question qui soulève une interprétation. D'autres questions d'ordre général sont préparées sur le statut d'écrivain et sur le travail d'écriture...

Quelques pistes sont suggérées à partir des entrées suivantes : « l'écrivain est quelqu'un qui parle de lui ou des autres ? Qui est à la recherche d'un passé ou qui est un témoin privilégié du présent ? Qui est solitaire ou solidaire ? » (*LEDL* n° 7, mars 2005, p. 39).

- La rencontre

La rencontre a lieu au CDI où sont affichés les travaux des gagnants du concours. Les questions sont posées dans un ordre établi, par avance ; cela donne du rythme et on dégage du temps pour les échanges informels de fin de séance.

- Après la rencontre

Deux formes de travaux d'écriture sont proposées aux élèves. Un travail qui, sous la forme d'un journal de bord, privilégie l'introspection puisque chacun est invité à noter dans une sorte de journal ce qu'il a ressenti au long de l'expérience en un texte d'une dizaine de lignes :

« il retrace son propre cheminement de lecteur et essaie d'exprimer au plus juste ses réactions, avant et après la rencontre. [...] Selon le moment de l'année où ce travail sera envisagé, l'exercice constitue une introduction ou un approfondissement des caractères propres au genre de l'autobiographie. » (*LEDL* n° 7, mars 2005, p. 40)

Une fiche est distribuée à l'ensemble de la classe. Dans un premier temps, l'élève doit donner son impression lorsqu'il a reçu un des deux romans de Boris Moissard, puis, sur le premier chapitre et comment sa réaction a évolué en cours de lecture, « ses dispositions d'esprit » lorsqu'il a abordé le concours. Enfin, il doit répondre à la question suivante : « quelle image vous vous faisiez de l'écrivain avant sa venue ? » (*LEDL* n° 7, mars 2005, p. 41).

Dans un second temps, l'élève doit dire comment il a vécu la rencontre avec l'écrivain après avoir raconté la prise de contact avec celui-ci. L'enseignant guide l'élève en lui suggérant de développer les points suivants : « dire ce que vous avez pensé en écoutant l'écrivain, ce que vous avez retenu de l'échange avec l'auditoire, quelles images il vous reste une fois la page tournée et quel regard vous portez sur cette expérience de lecture. » (*LEDL* n° 7, mars 2005, p. 41).

Le second travail mène à découvrir l'écriture journalistique en réalisant une pleine page de journal intitulée « À la découverte d'un écrivain : Boris Moissard ». L'élève doit relater la visite de Boris Moissard au collège dans un article et rédiger quelques encadrés sur la vie et l'œuvre de l'auteur.

L'enseignant dresse un bilan de l'expérience et rapporte ce que les élèves ont dévoilé dans leur journal de bord sur la manière dont ils ont vécu l'ensemble des activités : « Les élèves ont apprécié cette animation lecture qui se déroulait en deux étapes : le concours et la visite de l'écrivain. » (*LEDL* n° 7, mars 2005, p. 43).

De leurs comptes rendus il ressort que les élèves ont été d'abord « peu enthousiastes ». L'enseignant donne le témoignage suivant qui résume le point de vue de la majorité des élèves : « *Quand le professeur a annoncé qu'il fallait lire deux romans en un mois, j'étais plutôt mécontente, l'idée ne m'enchantait pas car c'était trop de contraintes pour moi qui n'aime pas lire.* » (LEDL n° 7, mars 2005, p. 43).

En revanche, les élèves se sont pris au jeu des concours et de lots à la clé.

L'écrivain était attendu, « cette rencontre a alimenté les conversations dans la cour de récréation. » Les plus sceptiques s'attendaient à une « conférence ».

L'enseignant cite enfin le propos d'un élève qui s'avoue lui-même piètre lecteur : « *Faire venir un auteur au collège a cassé la routine. Cette rencontre nous a montré qu'on pourrait faire des choses sympas avec la lecture. Et j'encourage les professeurs à renouveler cette expérience.* » (LEDL n° 7, mars 2005, p. 43).

Un enseignant mentionne que le risque à courir lorsqu'on reçoit un écrivain dans une classe, c'est celui d'occulter le texte en ne se concentrant que sur le questionnaire. Or, dans toutes les séquences, l'étude d'un ou de plusieurs textes représente le travail préparatoire : « Il ne s'agit pas pour l'enseignant de refaire *Campus* ou *Apostrophes* mais de rendre sensible par une présence, le fait que l'écrivain pratique un véritable métier, celui de donner vie aux mots. » (Logéat 2003, p. 61)

En rencontrant l'auteur, celui-ci ne représente plus la même personne pour les élèves : « d'abord, c'est quelqu'un de vivant, quelqu'un qui leur ressemble, sans rien de spectaculaire » (Brisou-Pellen 2003, p. 14). L'écrivain cesse d'être une abstraction, un nom sur une couverture ; au mieux, une photo sur la quatrième de couverture (comme dans la collection « Médium »).

- « Mon écrivain préféré » de LEDL

Le livret est né de la volonté de remplacer la « rencontre physique » avec l'écrivain car « rares en effet sont les collègues qui peuvent faire venir dans leurs classes les auteurs des œuvres appréciées par les élèves afin de dialoguer avec eux » (LEDL n° 1, août 2006, p. 5). Il offre la possibilité aux enseignants de présenter un écrivain à travers la lecture de ce livret, écrit par Sophie Chérier et publié par l'École des loisirs. Les professeurs peuvent le commander gratuitement, en nombre pour toute une classe, afin qu'il constitue le support d'une séquence. Six volumes ont été publiés, un en moyenne par an jusqu'en 2007 qui portent

tous sur des écrivains dont une grande partie des œuvres sont publiées dans la collection Médium de la maison d'édition : Agnès Desarthe, Marie Desplechin, Moka, Susie Morgenstern, Marie-Aude Murail et Brigitte Smadja. Sa lecture a pour objectif d'une part d'étudier le style autobiographique et d'autre part de motiver la lecture personnelle, la lecture cursive en invitant les élèves à apprendre à connaître l'auteur mais aussi ses œuvres.

- **Des rencontres et des supports pour « désacraliser » la figure mythique de l'auteur**

Bertrand Solet, écrivain de romans historiques pour la jeunesse, raconte en 2003, que, au cours de l'une de ses premières rencontres avec des classes dans un collège

« (rencontre imposée par la direction, il est vrai), c'est un professeur de sciences naturelles [...] qui accompagnait les élèves : "Les professeurs de français ont refusé de venir, m'expliqua-t-elle, parce que vous n'êtes ni Pagnol ni Camus ni Boris Vian". Aujourd'hui, avec les documentalistes, ce sont plutôt les professeurs de français qui accueillent les auteurs de RHJ [romans historiques jeunesse] ; les professeurs d'histoire semblent plus réticents. Ce qui est à la fois un bon signe et un moins bon : l'auteur est considéré comme ayant produit une œuvre littéraire valable, mais moins souvent une œuvre historique pouvant être recommandée par l'enseignant. » (Solet 2003, p. 40).

Après avoir lu ce témoignage, nous nous sommes demandée quelle image les enseignants cherchent à transmettre à leurs élèves en faisant venir des écrivains.

Les enseignants se rejoignent dans la volonté de remettre en cause l'image mythique du poète inspiré, qui écrit sans effort, guidé par un don inné. Les écrivains sont des travailleurs besogneux, telle est l'image qui transparaît des rencontres physiques comme des activités qui reposent sur une biographie de l'auteur. Que ce soit la rubrique de *QF*, « Comment [...] a écrit certains de ses livres » ou la collection « *Mon écrivain préféré* » de *LEDL*, les biographies en question sont destinées à être utilisées en classe. Or, chacune met l'accent sur le travail de l'écrivain.

Les auteurs vont dans le même sens que l'enseignant en apportant des témoignages concrets. Marie-Aude Murail montre aux élèves ses contrats avec l'éditeur et ses relevés de droits d'auteur. Elle explique que les élèves veulent savoir à quoi « ressemble une journée d'écrivain » : « Dans ces classes lecture comme ailleurs, je ne dois pas seulement représenter "l'écrivain". Je veux être devant les enfants une adulte qui a plaisir aux histoires, plaisir à les raconter (les miennes ou celles des autres), plaisir à les lire. [...] » (Murail 1993, p. 119-120). Cécile Gagnon, en 1986, a la même vocation que l'écrivain français :

« Je ne cherche pas à apporter aux lecteurs autre chose qu'un plaisir, le plaisir de lire qui, selon moi, est la seule motivation valable. [...] Pourtant, les enfants comprennent, en me posant des questions, que c'est long écrire un livre et rassembler les éléments pour aboutir à un récit. [...] » (Gagnon 1986, p. 71).

Évelyne Brisou-Pellen explique que ce qui intéresse le plus les élèves est la technique de publication :

« J'ai découvert avec stupéfaction que, la plupart du temps, ils s'imaginent que l'auteur invente l'histoire, la frappe à la machine ou sur l'ordinateur, sort le texte de l'imprimante feuille par feuille et fabrique les livres un par un. Si par hasard ils savent que l'auteur ne fabrique pas lui-même son livre, ils s'imaginent au moins qu'il en est le maître d'œuvre. Découvrir la vérité (que l'auteur n'a rien à voir avec les illustrations, la présentation, la couleur de la couverture, ni même parfois avec le titre) les sidère et les passionne. » (Brisou-Pellen 2003, p. 14)

La rencontre avec l'écrivain permet ainsi d'informer les élèves mais aussi les adultes, « stupéfaits de ce qu'ils apprennent », sur l'éditeur, le rôle de l'auteur, du maquettiste, de l'illustrateur, du libraire.

La rubrique de *QF*, « Comment [...] a écrit certains de ses livres » rapporte le contenu d'une entrevue réalisée avec « un auteur reconnu dans le domaine de la littérature pour la jeunesse ». Elle a pour objectif de « faire saisir aux enseignants les liens intimes qui unissent lecture et écriture et éclairer quelques œuvres qui méritent qu'on s'y arrête » (*QF* Hors série 2002, p. 3). Les sujets abordés au cours de l'entrevue portent sur les lectures passées et actuelles, le processus d'écriture de l'écrivain, et plus précisément, sur la façon dont il a écrit certains de ses romans (trois en général). Parmi les auteurs présents dans la sélection de Michelle Provost, nous retrouvons Raymond Plante et Susanne Julien. Les différentes étapes du processus d'écriture de Raymond Plante sont rapportées : le recueil de notes dans des cahiers, puis la transcription de celles-ci sur son ordinateur puis le regroupement des informations jusqu'à ce qu'il en forme une histoire. Ensuite, il « jette » le texte sur son ordinateur et, cinquième étape, il corrige, étoffe des personnages et change les éléments de place.

L'auteur devient quelqu'un qui a voulu l'histoire, qui a imaginé le texte, qui a travaillé. Selon nous, en présentant l'image de l'écrivain-travailleur à ses élèves, l'enseignant chercherait à leur transmettre une figure-modèle qui pourrait les inspirer puisque, eux-mêmes sont amenés à pratiquer l'écriture. Il s'agirait ainsi de leur montrer que l'écriture est un travail qui nécessite de l'application, du silence, de la concentration et de la persévérance. Un enseignant qui témoigne d'une rencontre avec un écrivain dans la revue *Lettres ouvertes* évoque l'objectif de faire un lien entre l'écriture de l'élève et celle de l'enseignant : « Nos

élèves ont trop souvent tendance, quand ils produisent des textes, à se contenter du premier jet ; ils ne voient pas forcément la nécessité de reprendre leur brouillon » (Lecomte 2003, p. 19). L'enseignant évoque « la bonne idée » qu'un écrivain a eu en apportant son brouillon et de la stupéfaction de ses élèves de découvrir des pages pleines de ratures, de flèches, d'annotations, de renvois : « Ce fut le moment idéal de rappeler la phrase célèbre : "Une œuvre est faite de 10 % d'inspiration et de 90 % de transpiration" » (*Ibid.*).

La rencontre avec l'auteur est donc utile pour contribuer à former l'élève à l'écriture.

Dans cette même perspective de rapprocher l'écrivain de l'enfant, nous remarquons que *QF* choisit de ne pas limiter ses portraits à la figure de l'écrivain mais dévoile également la figure du lecteur. Ainsi, chaque portrait pourrait se résumer à l'assertion : l'écrivain est d'abord un lecteur avant d'être un scripteur et, une fois devenu écrivain, il continue à lire. Chaque rubrique « Comment [...] a écrit certains de ses livres » s'ouvre sur un portrait du lecteur que l'écrivain a été, de l'enfance jusqu'à aujourd'hui. Par exemple, la première partie du portrait de Raymond Plante s'intitule « Lire pour écrire ».

En survolant, les portraits, nous découvrons, et l'on peut se demander s'il s'agit d'un hasard, que les écrivains n'avaient souvent pas le goût de la lecture lorsqu'ils étaient enfants ou qu'au contraire, s'ils étaient de grands consommateurs de livres, leur choix portait sur des supports dont l'école n'encourage pas la lecture. Susanne Julien lisait au primaire les aventures de « Oui Oui, le pantin » ou « Fantômette ». François Gravel dévorait plusieurs séries de bandes dessinées : « Johan et Pirloui », « Gaston Lagaffe », « Lucky Luke », « Spirou » jusqu'à son coup de foudre pour « Bob Morane ». Bertrand Gauthier « n'a pas vécu au milieu des livres, mais c'étaient les débuts de la télé » (*QF* Hors série 2002, p. 20, 18, 14) comme Sylvie Desrosiers qui « n'avait pas accès à beaucoup de livres pendant son enfance. Cependant, à l'adolescence, elle a découvert les *Tintin* et les a lus avec avidité ainsi que les *Sylvie*. Elle se souvient aussi d'une grosse série de magazines *Mickey* reliés » (*Ibid.*, p. 10). Mais les parcours de lecteurs montrent aussi aux élèves que ces lectures mènent aux Classiques : « S'il [François Gravel] a ensuite lu les classiques (Maupassant, Balzac, Hugo), il a toujours gardé un doux souvenir de ses lectures d'enfance » (*Ibid.*, p. 18).

Cependant, d'autres écrivains ont eu un parcours différent, comme Sonia Sarfati, qui

« à partir du moment où elle a su lire, [...] a lu tout ce qui lui tombait sous la main. [...] L'année de ses dix ans, elle est arrivée de France au Québec. Lectrice précoce, elle avait déjà découvert *Eugénie Grandet* de Balzac et *La Mare au diable* de George Sand. L'hôtesse de l'air, Sylvie, et les « Bob Morane » sont venus s'ajouter à sa liste de livres lus. [...] Aujourd'hui encore, Sonia Sarfati se décrit

comme toujours "boulémique de lecture". 95 % pour son travail : de la littérature jeunesse, mais aussi Mary Higgins Clark et Philippe Djian. » (*Ibid.*, p. 24)

Le portrait de Sonia Sarfati tente à montrer qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les livres. Les enfants peuvent lire des Classiques dès l'âge de dix ans puis découvrir des séries de bandes dessinées et continuer à lire de la littérature pour la jeunesse à l'âge adulte.

En étudiant les biographies proposées par *LEDL*, « Mon écrivain préféré », les élèves se familiarisent également avec la personne de l'écrivain et l'acte d'écrire, va-et-vient du biographique à l'autobiographique. L'objectif est d'« explorer ce que ce texte autobiographique et biographique nous dévoile de l'aventure de l'écriture, de sa nécessité et de ses modalités » (*LEDL* n° 1, juillet 2003, p. 10). Apprendre à connaître l'auteur est censé donner envie de lire ses œuvres puisque le livret permet de découvrir ses thématiques et ses personnages pour ensuite aborder la problématique littéraire des rapports personnels qu'un auteur entretient avec son œuvre et des limites des repères biographiques pour appréhender un auteur et ses productions. La lecture du livret représente une nouvelle manière de désacraliser l'écrivain en découvrant sa vie intime puisque le livret retrace son enfance, présente des photos légendées sur quatre pages, un brouillon de manuscrit, raturé avec des rajouts, puis sa version finale ; l'objectif est de « défier les élèves à prendre leur tour de plume » (*LEDL* n° 1, juillet 2003, p. 11).

Si la volonté de démystifier la figure de l'écrivain apparaît nettement, les enseignants présentent également la rencontre comme un événement exceptionnel, un privilège qui nécessite de la préparation. Les questions que les enfants poseront à l'auteur sont ainsi vérifiées, classées dans un ordre. Évelyne Brisou-Pellen évoque les papiers numérotés que chaque élève tient nerveusement entre ses mains, Marie-Aude Murail fait allusion aux reformulations plus ou moins éloignées de la question initiale, posée par l'élève, que l'enseignant produit sur le tableau. Ainsi, le discours et le comportement de l'enseignant n'est pas sans contradiction ; cette ambiguïté est mentionnée par les écrivains, lorsqu'ils narrent et commentent les rencontres, réalisées dans un cadre scolaire.

Un enseignant explique que, toute bonne rencontre nécessite certes une bonne préparation centrée sur l'étude d'une œuvre et de l'élaboration d'un questionnaire mais également le « talent de l'écrivain pour captiver son auditoire » (Lecomte 2003, p. 20), nous nous demandons ce que les écrivains pensent des rencontres.

- **Le point de vue des écrivains**

En 1992, 77 écrivains pour la jeunesse ont répondu à un questionnaire concernant les rencontres d'enfants. Christian Poslaniec affirme que plus de la moitié ont alors déclaré qu'« ils "veulent s'assurer que ce qu'ils écrivent intéresse les enfants ; ils souhaitent connaître leur jugement directement par le dialogue"²²⁰ comme s'ils voulaient construire leur *lecteur modèle* in vivo. » (Poslaniec 1997, p. 400).

Ainsi Michèle Marineau explique pourquoi elle aime aller dans les écoles :

« aller dans les écoles me permet de connaître la réaction des jeunes. Je suis allée dans toutes les régions du Québec et ailleurs au Canada, en France, en Belgique, en Caroline du Sud. La réception n'est pas la même partout. [...] J'aime tous ces milieux, même si parfois les réactions sont très contrastées. Certains affirment qu'ils se reconnaissent dans mes romans ; d'autres me disent que cela n'a rien à voir avec la vraie vie. J'ai besoin de me faire dire que la vraie vie, ce n'est pas la même chose pour tout le monde. Ce que j'aime le plus dans ces visites, c'est que je rencontre de beaux jeunes. Ils sont curieux, intéressants, fins, généreux, ils ont des étoiles dans les yeux. C'est rassurant » (Lacroix, Pouliot 2005, p. 169-170)

D'autres raisons sont cependant avancées par les écrivains lorsqu'on les interroge sur leurs motivations à se déplacer dans les classes.

Tout d'abord, des motivations économiques peuvent inciter les auteurs à rencontrer leur public. L'écrivaine québécoise Cécile Gagnon n'hésite pas à dire que les rencontres « procurent quelque monnaie sonnante. [...] Les rencontres avec les lecteurs permettent donc de survivre tout simplement et de garder le sourire tout en continuant d'écrire ou de se chercher du travail. » (Gagnon 1986, p. 71).

Une autre motivation est de modifier la représentation que les jeunes ont du livre et de réussir à leur donner le goût de lire :

« Je crois que c'est pour cela que je continue à aller dans les classes. Je sais qu'à partir du moment où ils auront discuté avec moi, les enfants ne verront plus jamais le livre de la même façon. Une rencontre avec un auteur a un impact formidable sur eux. Cela me remonte le moral quand, par exemple, je croise dans un salon du livre un lecteur de 25 ou 30 ans qui me dit : "Il y a quinze ans, vous êtes venue dans ma classe et depuis..." et il me raconte. Il garde de ce moment un souvenir fort, qui souvent a déclenché chez lui l'envie de lire. Je me dis alors que ce que je fais est important, et qu'il faut continuer. » (Brisou-Pellen 2003, p. 13-14).

Pour le jeune lecteur, le livre ne représente plus un objet de papier et d'encre sur un rayonnage mais une histoire qui a été construite et rédigée par un être de chair et de sang, comme eux, avec des mots qui ont été voulus et choisis. Ils découvrent qu'il y a quelqu'un

²²⁰ PROMOLEJ (1994), *Lire, écrire, avec les écrivains. Récit de l'université d'été organisée à Toulon (Var)*, p. 10.

derrière le livre. Une autre preuve concrète que reçoit l'auteur est d'apprendre par la documentaliste que, suite à la rencontre, les élèves ont emprunté tous ses livres et que les listes de réservation s'allongent, Évelyne Brisou-Pellen explique que ce phénomène n'a rien à voir avec sa personne : « Il se passe de la même façon avec tous les auteurs que les élèves rencontrent. Peu à peu, ils sont gagnés par le virus de la lecture, et la tache d'huile s'étend aux livres de la même collection, puis d'une autre. » (Brisou-Pellen 2003, p. 14)

Évelyne Brisou-Pellen explique que la façon dont se déroulent les rencontres peut être très variable : « Il y a des jours où c'est vraiment formidable et d'autres sans intérêt » (Brisou-Pellen 2003, p. 7). Elle remet en cause l'idée que chaque rencontre serait gratifiante pour l'écrivain. Au contraire, elle évoque un phénomène « dramatique » ou « traumatisant » :

« avec le temps, les rencontres me posent de plus en plus de problèmes, et je ne suis pas la seule. Entre auteurs, nous nous consultons pour confronter nos expériences et trouver le meilleur "truc" pour "tenir". Cela peut étonner : les rencontres sont souvent agréables, il est rare de rencontrer un problème de discipline ou même d'inattention (les enfants sont souvent passionnés et très sympathiques), mais ce qui est difficile pour nous, je dirais même dramatique, traumatisant, c'est le phénomène de répétition. » (Brisou-Pellen 2003, p. 10).

À partir d'un tel témoignage, nous nous sommes demandée ce qui pouvait être traumatisant pour l'écrivain.

Quelques écrivains mentionnent la difficulté de renouer avec le milieu scolaire et de se dégager d'un ressentiment vis-à-vis de l'école.

D'autres auteurs avancent les raisons pour lesquelles une rencontre peut être décevante. La première raison est le manque de motivation des élèves qui s'explique par le fait qu'ils n'ont pas été suffisamment préparés ou trop guidés et pas assez responsabilisés. La rencontre doit être une attente, mieux elle doit être « envisagée comme une fête. » L'enseignant joue un rôle non négligeable, il doit être lui-même motivé à l'idée de faire venir un écrivain pour transmettre son enthousiasme à ses élèves qui sont dès lors « "en attente". Ils ont hâte de me voir, de me parler et la rencontre s'annonce tout de suite chaleureuse. » (Brisou-Pellen 2003, p. 10).

Le manque d'engouement de l'enseignant déterminerait donc celui des élèves. Évelyne Brisou-Pellen insiste sur celui-ci, à plusieurs reprises : « Je crois que ce qui est important, c'est l'enthousiasme des enseignants » (*Ibid.*, p. 10). Ainsi, de ses différentes expériences, elle remarque que le malaise s'installe lorsque la personne qui reçoit l'auteur n'est pas celle qui a choisi de l'inviter. Plus précisément, elle évoque le cas où l'initiative vient du documentaliste et que l'enseignant ne participe pas activement à la rencontre car il se sent « obligé » :

« il traîne les pieds, il n'a rien préparé et surtout il n'a pas motivé ses élèves. Les séances se passent tout de même bien pour les élèves – et même pour l'enseignant, qui "découvre" –, mais c'est très dur et décourageant pour l'auteur, car les questions restent à un niveau plancher. ». (*Ibid.*)

Un article de *LAC* présente la rencontre de Danielle Martinigol avec les élèves ; c'est effectivement la documentaliste qui incite l'enseignante à faire lire un livre de l'écrivain pour profiter de sa venue dans la ville. (*LAC* n° 72, hiver 2005)

L'écrivain évoque les cas extrêmes, qui cependant demeurent exceptionnels, de l'enseignant qui accepte la rencontre pour « passer une heure tranquille » et de celui qui n'assiste pas à la séance : « un auteur en a même vu un mettre à profit ce "temps libre" pour aller faire ses courses ». (Brisou-Pellen 2003, p. 11)

L'écrivain québécois, Cécile Gagnon raconte que certains enseignants qui l'ont accueillie dans leur classe ignoraient qui elle était, qu'ils n'avaient pas préparé leurs élèves à sa venue si bien que personne, ni élève ni enseignant, n'avaient lu ses livres : « Je dois avouer qu'à certains moments, je me suis vraiment demandée ce que je faisais dans la classe » (Gagnon 1986, p. 71).

Nombreux sont les écrivains qui évoquent le rituel des questions comme un exercice qui n'offre pas à l'élève la possibilité d'exprimer sa « participation », en évoquant ses impressions spontanées. Les questions témoignent d'une distance artificielle due parfois à la reformulation de l'enseignant :

« Pourquoi vous écrivez-vous ? À quel âge que vous avez débuté d'avoir des romans ? C'est quoi le titre de votre premier livre ? Ça prend combien de temps pour que vous fassiez un livre ? [...] Ces questions sont le plus souvent écrites sur un petit papier, chaque enfant ayant "sa" question ». (Murail 1993, p. 126-127)

Évelyne Brisou-Pellen évoque également la banalité de certaines questions telles que :

« "Combien avez-vous d'enfants ? À quel âge avez-vous commencé à écrire ? Combien avez-vous écrit de livre ?" Je comprends que cela intéresse le lecteur, je ne lui en veux pas d'avoir posé ces questions et j'y réponds tout à fait naturellement. Mais si on en reste là, c'est très pauvre » (Brisou-Pellen 2003, p.9).

Selon les écrivains, il faut dépasser les questions « bateau » pour aborder, celles qu'ils trouvent les plus intéressantes : les questions qui concernent le livre.

Ainsi, ils déplorent que les enseignants transmettent une image de l'auteur trop guindée. Ils expliquent que leur dessein est de désacraliser cette image afin de pousser les élèves à se décontracter et à être plus naturels.

Les questions manquent trop de spontanéité mais, selon Évelyne Brisou-Pellen, il est indispensable que les élèves en aient préparées, sans tomber dans la rigidité :

« S'ils les ont écrites, je demande de ranger momentanément les papiers. Les préparer leur a permis de réfléchir, de mettre au net, de les organiser autour de différents thèmes, mais il ne faut pas que cela devienne un carcan. Je ne veux pas qu'ils passent la séance avec les nez sur la feuille, en tremblant tant qu'ils n'ont pas posé leur question, et si soulagés ensuite, qu'ils en oublient d'écouter la réponse. » (Brisou-Pellen 2003, p. 11-12)

L'écrivain refuse également qu'ils prennent des notes parce qu'il n'y a alors plus d'échange :

« je ne vois plus que des têtes baissées. Il faut que ce soit un peu la fête ! De plus, ils se rappelleront beaucoup mieux mes paroles s'ils les écoutent que s'ils notent un ou deux mots de ma réponse – d'autant qu'ils sont encore très maladroits pour synthétiser. » (Brisou-Pellen 2003, p. 12)

Cécile Gagnon s'interroge sur l'intérêt des questions sur la vie de l'auteur qui éloignent les élèves du texte :

« Très sincèrement, je crois que j'ai tout dit, tout raconté sur ma vie, mes heures de travail, ma maison, mes enfants, mes couleurs préférées, mon âge, mes voyages, mes lectures, mon chat... J'ai satisfait bien des curiosités, mais qu'est-ce que tout ceci a à voir avec l'écriture ? Je me pose encore et encore cette question sans y trouver de réponse. » (Gagnon 1986, p. 72)

Les écrivains sont prêts à s'investir, comme en témoigne Évelyne Brisou-Pellen qui parle de « travail » en abordant la mise en œuvre de la rencontre et qui aimerait savoir ce que sa rencontre a apporté aux élèves car elle reçoit rarement des échos sur son intervention :

« Parfois, je reçois après coup des courriers d'élèves ou d'enseignants, et c'est très encourageant, parce que, sinon, je ne vois pas le résultat de mon intervention. Moi aussi, je suis un peu inquiète de savoir [...] s'ils ont été déçus. D'autant que, comme je l'ai dit, une rencontre est pour moi un effort physique et mental important » (Brisou-Pellen, p. 13)

Cécile Gagnon incite les enseignants à donner une suite à la rencontre :

« l'expérience m'a enseigné que les enfants ont parfois besoin de réflexion, de tête-à-tête avec leurs pensées (comme moi) pour oser exprimer ce qu'ils ont retenu d'une rencontre ou de la lecture d'un ouvrage. C'est pourquoi j'encourage fortement la correspondance avec un auteur, une forme d'écriture en voie de disparition que je privilégie. » (Gagnon 1986, p. 72)

Les écrivains se rejoignent dans l'idée qu'ils doivent installer la convivialité et Évelyne Brisou-Pellen parle de « remplacer l'enseignant » : « Mon travail est d'installer de la décontraction, de la convivialité que [les élèves] se sentent en confiance et qu'ils puissent

rebondir sur une de mes réponses ». Elle évoque l'angoisse des enseignants qui veulent bien faire et imposent aux élèves de lire les questions qui ont été préparées en classe :

« Qu'ils ne se tracassent pas. Si leurs élèves ont lu, préparé des questions, tout se passera très bien. À partir du moment où j'arrive, c'est moi qui prends en charge leur classe, et eux deviennent spectateurs. » (Brisou-Pellen 2003, p. 12)

Les écrivains livrent « quelques recettes » pour mettre en œuvre une « bonne rencontre ». Évelyne Brisou-Pellen affirme qu'il faut d'abord que tous les élèves aient étudié le même livre afin d'avoir un fond commun ; avoir lu d'autres œuvres de l'auteur est secondaire.

Le lieu n'aide pas les élèves à se sentir à l'aise. Évelyne Brisou-Pellen réclame la salle la plus petite afin d'installer l'intimité nécessaire. Les élèves sont dès lors libres de s'asseoir où ils veulent et où ils peuvent : sur des chaises, sur des tables, par terre : « Je vous assure, j'en ai une longue expérience – j'ai rencontré dans ma vie des milliers de classe ! –, c'est le mieux » (Brisou-Pellen, 2003, p. 13)

La confrontation avec les jeunes lecteurs peut influencer les choix de l'écrivain pour une prochaine création. Ainsi, Raymond Plante raconte qu'il a choisi d'écrire *Le dernier des raisins* après s'être rendu dans un établissement scolaire, en avril 1986, et après avoir entendu un élève de Cinquième secondaire lui dire : « il y a personne de mon âge dans les romans ! »²²¹. À l'inverse, Évelyne Brisou-Pellen fait une distinction entre les écrivains qui racontent des histoires sur le monde d'aujourd'hui et donc qui profitent de ces rencontres avec les collégiens pour « puiser à la source » (Brisou-Pellen 2003, p. 16) alors que, pour elle qui écrit des romans historiques, elle cherche au contraire à ne pas se laisser influencer par les rencontres afin de ne pas changer sa manière d'écrire :

« écrire pour moi et non pour les autres [...] La rencontre m'apprend que le lecteur a aimé ceci, pas cela, qu'il aurait voulu que l'histoire se termine de telle ou telle façon. J'écoute, cela m'intéresse, mais je ne veux pas me laisser influencer. » (Brisou-Pellen 2003, p. 16)

Le fait de mieux connaître l'écrivain, en partageant une idée représentative et réaliste du statut effectif du créateur, contribuerait à démythifier également la littérature auprès de l'élève qui l'abordera avec moins d'appréhension. Les enseignants comme les auteurs attendent donc que la rencontre ait une incidence sur l'attitude que l'adolescent adoptera vis-à-vis de la littérature et qui modifiera sa pratique, tant sur le plan de la lecture que de l'écriture.

²²¹ NOËL-GAUDREAU Monique, TRAN Évelyne (dir.) (2002), *Québec français. Vade-mecum pour la littérature de jeunesse*, Hors Série.

CONCLUSION

Au terme de cette partie sur les pratiques pédagogiques et les œuvres pour la jeunesse recommandées aux enseignants, nous n'avons pas relevé de grandes différences entre la France et le Québec. Les deux pays mêlent participation et distanciation et instaure un va-et-vient entre les deux très souvent.

Ce qui a surgi de l'analyse des activités et des séquences est que le texte pour la jeunesse ne se limite que très rarement à un extrait. Les enseignants travaillent sur l'œuvre et au-delà des œuvres, sur les livres et sur l'univers du livre : les éditeurs, les salons, les bibliothèques et les auteurs. Lire la littérature pour la jeunesse, c'est donc sortir de la classe et entrer dans le monde concret du livre, l'enseignant devient dès lors un passeur culturel qui forme un lecteur averti.

Un autre point qui a suscité notre intérêt est l'attention que porte l'enseignant à chaque étape des apprentissages. Loin d'être libres, les activités, aussi ludiques soient-elles, obéissent à un protocole très sophistiqué où l'enseignant ne cesse d'accompagner l'élève, sans doute parce que la lecture autonome, chez soi, si elle se passe mal est perçue comme l'un des grands risques qui peut éloigner l'élève des livres. L'accompagnement des élèves au cours de la lecture représente un enjeu pour les enseignants des deux pays, particulièrement attentifs aux difficultés qu'ont les élèves à accéder au sens. L'enseignant doit anticiper les difficultés que ses élèves vont rencontrer en lisant certains passages du livre. Il prend également soin de l'intérêt de ses élèves pour l'intrigue en les interrogeant sur leurs impressions.

Les récits de genre pour la jeunesse constituent des adjuvants pour développer les compétences de lecture car ils proposent des écrits d'une grande lisibilité qui facilitent l'entrée en littérature. Ils font ainsi découvrir les conventions dominantes d'un genre et préparent à l'autonomie puisque, support d'une étude intégrale qui favorise la distanciation, ils permettent de développer des connaissances méthodologiques pour identifier un genre littéraire et créer un horizon d'attente. Loin d'être isolée, l'œuvre pour la jeunesse s'inscrit dans un ensemble générique plus vaste et non hiérarchisé, nourri d'autres productions issues de la grande littérature ou de la littérature pour la jeunesse, du passé comme du présent.

La finalité dévolue à l'étude de l'œuvre intégrale pour la jeunesse serait de développer le goût de la lecture en dehors de la classe en formant des amateurs de littérature et des lecteurs expérimentés capables d'agir face à différents genres qui dominent le marché

éditorial d'aujourd'hui. En variant les genres, l'enseignant de collège donne les moyens au lecteur d'identifier les œuvres qui suscitent son intérêt. L'étude de l'œuvre intégrale pour la jeunesse apparaît donc comme une propédeutique à une pratique personnelle de la lecture littéraire. Nous reviendrons sur la rencontre des écrivains dans notre conclusion générale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le cadre de ma recherche sur les lectures de la littérature pour la jeunesse dans l'enseignement secondaire, qui avait pour point de départ les Programmes français de 1996-1999, j'ai souhaité ne pas m'enfermer dans la culture hexagonale qui m'a formée. J'ai apprécié d'étendre ma recherche au contexte du Québec. J'ai ainsi découvert une littérature ayant sa propre identité, construite avec volonté et effort, pour acquérir son indépendance face aux cultures de la « mère-patrie » francophone et de l'invasion anglophone. J'ai particulièrement apprécié analyser les notes de lectures qui m'ont permis de me familiariser avec les auteurs, les maisons d'édition, les genres romanesques privilégiés dans la littérature contemporaine et que l'on recommande aux enseignants de français. Je n'avais pas soupçonné que le Québec avait autant développé la littérature pour la jeunesse, ce fut là une découverte. J'ai le regret toutefois de n'avoir pu observer les pratiques pédagogiques mises en œuvre au Québec autant que je l'aurais souhaité. En effet, en limitant mon corpus, constitué de propositions d'activités et de séquences pédagogiques, à celui des revues, j'ai été confrontée à deux corpus déséquilibrés : l'un très riche puisque les revues françaises s'adressent exclusivement aux enseignants du Collège et l'autre bien plus pauvre puisque la seule revue québécoise que j'ai trouvée s'adresse à tous les enseignants de français. J'ai ainsi renoncé à entreprendre une étude comparative. Ma difficulté a été également de me familiariser avec un contexte éducatif que je ne connaissais pas et dont les textes officiels et les Programmes sont moins développés que leurs équivalents français.

Dès le début de ma recherche, j'ai découvert que, de tous temps, le souci constant des adultes responsables d'enfants était de les éduquer et de les instruire, lire étant la base indispensable pour former le futur adulte. Précepteur privé puis enseignant de groupes d'enfants, éditeur intéressé pour le développement de leur entreprise, auteurs, représentants des pouvoirs publics, tous ont participé au développement de la littérature intentionnelle, pour la jeunesse. Afin d'éduquer et d'instruire les enfants tout en les divertissant, ils ont eu recours à des supports variés, communs à la France et au Québec : romans-feuilletons dans des périodiques, livres de prix distribués en récompense, romans scolaires destinés à la lecture en classe et livres prêtés par la bibliothèque scolaire.

Devenus lecteurs, les enfants ont emporté chez eux, de l'école au foyer, les romans scolaires, les livres de lecture distribués et ceux prêtés par l'école afin d'inciter les enfants mais également leur famille à parcourir les livres choisis par l'état pour instruire et éduquer tous les citoyens. L'élève est devenu dès lors un passeur de culture. Par la distribution des prix, les autorités ont valorisé l'objet-livre qui, dans les foyers les plus populaires, pouvait constituer l'un des rares objets de valeur. Ainsi, dès l'apparition des premières œuvres intentionnelles, le livre circule entre l'école et le cercle familial. Aujourd'hui, la littérature pour la jeunesse, longtemps limitée à la sphère privée pour divertir les enfants, est intégrée dans les programmes scolaires. La circulation se produit dans un autre sens, tout en suivant un mouvement de va-et-vient, puisque l'objectif des prescripteurs est de donner le goût de lire aux adolescents, hors de la sphère scolaire. La littérature pour la jeunesse est devenue un support accepté et choisi pour des activités de lecture réalisées en classe, dans l'enseignement secondaire des deux pays. Elle a inspiré les enseignants à renouveler les modalités de lecture qui étaient essentiellement centrées sur le texte. Les œuvres proposées répondent toujours aux finalités d'instruire, d'éduquer et de divertir la jeunesse, en abordant, sous différentes formes, des sujets d'actualité, des thèmes existentiels. Mon analyse des notes de lecture a mis ainsi en évidence qu'un genre comme la science-fiction, destiné à distraire le lecteur, aborde des thématiques et des sujets qui l'instruisent et le font réfléchir. Or, il m'est apparu que la finalité pour laquelle l'enseignant choisit une œuvre pour la jeunesse est de former un lecteur et non plus simplement un individu à qui on inculquerait des savoirs, des valeurs morales et sociales, comme je l'ai observé aux périodes où la nation se referme sur elle-même.

L'analyse des activités et des séquences didactiques a montré que l'œuvre et le livre sont les supports privilégiés par les enseignants et non l'extrait. Ainsi, la littérature pour la jeunesse permet de renouveler les modalités pédagogiques centrées sur l'analyse des textes et la distanciation. J'ai constaté que le professeur ne se limite pas à une œuvre, il ouvre ses élèves aux livres : collections, œuvres traitant d'un même sujet, romans appartenant au même genre ou ayant été écrits par le même auteur. Du livre unique, objet de valeur, donné en récompense ou roman scolaire, on est passé à une offre multiple de supports qui présentent différents thèmes, écritures, genres littéraires. L'objectif des enseignants est ainsi de mettre l'élève en contact avec une variété de livres afin qu'il puisse trouver celui qui attisera son « appétit » à lire et afin de l'aider à réaliser ses propres choix de manière raisonnée, hors de la sphère scolaire. Pour mener à bien la finalité de donner le goût de lire, il me semble indispensable de ne pas hiérarchiser l'offre.

Le livre est devenu un objet que l'élève manipule en classe mais aussi ailleurs, dans des espaces tels que les CDI ou les salons du livre qui lui permettent de considérer ces supports comme des objets familiers. Ainsi, les élèves découvrent un domaine vivant qui, loin de se limiter à un texte, met en œuvre différents partenaires : des éditeurs, des écrivains, des illustrateurs, des documentalistes, des bibliothécaires et des libraires. Les élèves apprennent à connaître le livre dans toute sa réalité : de la création d'un texte à sa présentation dans des lieux de consommation.

L'enseignant devient un passeur culturel qui enrichit sa vocation initiale de professeur de français en réfléchissant aux différentes manières de donner le goût de lire, en étant attentif à chaque étape que gravit l'élève au cours de sa pratique de la lecture, afin d'aplanir les obstacles susceptibles de lui faire perdre le plaisir de lire. Sa finalité étant de former un lecteur autonome, il a recours à différentes activités qui nécessitent la participation de l'adolescent.

En guise de conclusion, je livrerai quelques remarques que l'analyse des notes de lecture, associée à celles des activités et des séquences, m'inspire.

Les témoignages d'écrivains m'ont convaincue de leur nécessaire participation à collaborer avec les enseignants, en mettant à profit leurs expériences multiples de rencontres avec les élèves. Il serait favorable que des tribunes, par exemple dans les revues pédagogiques que nous avons analysées et qui sont favorables à accueillir différentes expérimentations, les incitent à communiquer sur leurs expériences en évoquant les réussites comme les difficultés. J'ai ainsi remarqué que, loin d'être indifférents aux rencontres avec les élèves, les écrivains souhaitent en tirer le meilleur profit. Si ces rencontres ont un intérêt économique non négligeable, les écrivains interrogés portent un regard exigeant sur leurs visites dans les classes et souhaitent en tirer d'autres bénéfices, comme celui de pouvoir véritablement rencontrer leurs lecteurs et de vivre un moment de partage, autour des livres, dans un esprit de liberté, de spontanéité et de convivialité. Le fait même que, dans des ouvrages ou des revues, les écrivains rapportent et commentent, avec une grande sincérité, leurs rencontres avec des élèves prouve qu'ils seraient prêts à collaborer davantage avec les enseignants.²²² Le message, qui émerge des témoignages que nous avons parcourus, est que le manque d'enthousiasme et d'investissement de l'enseignant entraîne celui des élèves et, par répercussion, provoque le malaise des auteurs. J'imagine aisément qu'un enseignant, déçu par la rencontre, ne réitérera pas l'expérience avec ses élèves, notamment compte tenu de l'investissement financier d'une

²²² Au cours d'une discussion que nous avons eue avec Marie-Aude Murail, en juin 2004, l'écrivain nous a confirmé qu'elle souhaiterait davantage guider les enseignants en leur faisant profiter de ses différentes expériences pour qu'ils construisent ensemble la rencontre qui sera bénéfique par tous.

telle organisation, alors que, guidé par les conseils de l'écrivain, il pourrait tirer un meilleur profit de celle-ci. À ce sujet, les écrivains ont l'impression, ou la conviction, que l'enseignant n'est pas prêt à recevoir leurs recommandations, non pas par condescendance mais au contraire parce que le fantôme de l'écrivain mythique et sacralisé met à distance le professionnel. Il serait donc important de penser à la manière d'installer un dialogue entre les enseignants et les écrivains afin qu'ils collaborent ensemble à ces rencontres. J'ai constaté que la motivation des enseignants, comme celle des écrivains, était de donner le goût de lire aux élèves ; or, guidés par ce même dessein, les deux pourraient réfléchir ensemble à la manière de mener la rencontre pour que les élèves en tirent le plus grand bénéfice. Les professeurs sont peut-être loin d'imaginer l'intérêt que les auteurs portent à ces manifestations. Ils peuvent supposer que l'écrivain reste indifférent à la mise en œuvre d'une visite ou, au contraire, que le fait de rencontrer ses lecteurs, en chair et en os, et le fait que ceux-ci lui posent des questions, le comblent de satisfaction. Or, les écrivains déplorent que les enseignants ne leur donnent pas systématiquement un compte rendu de la rencontre qui leur révélerait les impressions des élèves. Ils regrettent également que les professeurs ne les tiennent pas au courant de ce qu'ils envisagent de réaliser pour prolonger l'événement mais osent-ils leur dire ? De même, les écrivains racontent-ils aux enseignants ce que leur a apporté, ou non, l'échange ? J'ai essentiellement évoqué le point de vue des écrivains mais il me semble également indispensable que les écrivains reçoivent le témoignage des enseignants. Mon analyse des revues ne m'a pas donné à découvrir le point de vue d'enseignants qui auraient vécu une mauvaise rencontre. Or, il serait intéressant de connaître leur opinion sur les rencontres qui les ont déçus. Il faudrait inviter les professeurs à livrer des témoignages plus spontanés sur les difficultés qu'ils ont rencontrées : administratives, matérielles, financières, le temps de préparation qu'une telle mise en œuvre a nécessité, la difficulté de faire lire les élèves mais aussi de convaincre les parents d'acheter des livres, l'indifférence ou l'appréhension éventuelle des enfants à l'idée de rencontrer un écrivain, la collaboration avec le documentaliste... Il n'est pas difficile de concevoir que les enseignants doivent s'adapter et franchir un certain nombre d'obstacles pour mettre en œuvre une rencontre, d'autant plus qu'ils n'ont pas reçu une formation en médiation culturelle mais les écrivains en ont-ils conscience ? Il serait donc capital que l'enseignant et l'écrivain échangent leurs expériences et que l'écrivain soit inclus dans la réalité concrète de l'enseignant : le programme, que les élèves ont suivi et ce qu'ils feront après la rencontre, les modalités pédagogiques imposées par les ministères, notamment. Connaître les paramètres que l'enseignant doit prendre en compte peut avoir un double intérêt pour l'écrivain. D'une part, il

n'arriverait pas en terre inconnue, le jour de la visite, et serait moins surpris par la manière dont l'enseignant mène la lecture d'une de ses œuvres ; d'autre part, les informations que lui livrerait l'enseignant pourraient lui inspirer une activité ou une manière de s'investir dans les pratiques pédagogiques qu'il soumettrait à son partenaire.

Au terme de mon analyse des revues pédagogiques, une réflexion est survenue sur un point que je viens de soulever et qui ne se limite pas aux comptes rendus des rencontres avec un écrivain : l'absence d'échec dans les expériences que retracent les enseignants. Il n'est plus nécessaire de le prouver, contentons-nous de le rappeler : l'échec est formateur, pour les élèves et pour les enseignants. Or, il est absent des revues. Lorsque les enseignants dévoilent leurs expériences et font allusion à la manière dont a été perçue une activité par les élèves, d'une part ils le font parcimonieusement et d'autre part ils évoquent généralement les réussites et non les échecs. Peut-être n'ont-ils rencontré aucune difficulté ou choisissent-ils de ne livrer que leurs succès pédagogiques, quitte à présenter au comité de rédaction une version corrigée et améliorée de leur expérimentation ? S'il s'agit dès lors de séquences idéales, on peut imaginer que les enseignants abonnés seront amenés à affronter des difficultés qu'ils n'ont pu anticiper. Les lecteurs qui ont mis en œuvre une proposition pédagogique de la revue pourraient être sollicités par le comité de rédaction à présenter un compte rendu en dévoilant les difficultés, les succès qu'ils ont rencontrés dans leur pratique effective. De tels échanges pourraient avoir l'effet de déculpabiliser certains enseignants qui ont essuyé un échec et aussi d'inciter leurs collègues à les conseiller, selon leur inspiration, ou à évoquer leurs propres échecs et réussites. Si les séquences et activités sont toujours signées, une telle rubrique devrait respecter l'anonymat des protagonistes afin que les enseignants témoignent en toute sincérité. Je n'ignore pas que les échanges entre collègues sur les difficultés que l'on rencontre avec ses élèves ne se font pas aisément. L'enseignant prend ainsi le risque que son interlocuteur, loin de lui venir en aide, ne se montre pas compréhensif, parce qu'il ne rencontre pas les mêmes problèmes. Doutant de sa compétence, il préfère renouer avec le mutisme. Or, les revues permettent de franchir les murs des classes, de la salle des professeurs et des établissements scolaires en installant des échanges à l'échelle nationale, voir internationale puisque certaines revues sont diffusées dans différents pays de la francophonie.

ANNEXES

ANNEXE 1

Présentation de quatre séquences didactiques ayant pour support *L'Île du crâne* d'Anthony Horowitz, éditées dans *L'École des lettres des collèges* et *Lire au collège* entre 1996-1997 et 2006-2007.

Revue	<i>L'École des lettres des collèges</i> n° 11, 1 ^{er} avril 1997, p. 15-34.	<i>L'École des lettres des collèges</i> n° 3, 15 septembre 2001, p. 19-28.	<i>Lire au collège</i> n° 65, automne 2003, p. 15-16.	<i>Lire au collège</i> n° 71, été 2005, p. 10-16.
Rubrique	Étude d'œuvre intégrale 6 ^e	Activités de lecture 6 ^e	Dossier : « L'humour »	Dossier : « Le sorcier »
Titre de la séquence	« <i>L'Île du crâne</i> d'Anthony Horowitz »	« Comment écrire le scénario d'un livre déjà publié ! » Sous-titre : « Activités ludiques débouchant sur la lecture d'une œuvre de littérature pour la jeunesse : <i>L'Île du crâne</i> d'Anthony Horowitz »	« Du fantastique à l'humour noir », <i>L'Île du Crâne</i> d'Anthony Horowitz. [Étude en œuvre intégrale 6 ^e et 5 ^e]	« Sorciers et sorcières au rendez-vous de la lecture cursive en 5 ^e »
Objectif(s)	Découverte du fonctionnement du fantastique.	Transmettre le plaisir de lire et d'écrire.	- Étude sur le fantastique - Étude sur les formes d'humour - Étude sur la progression narrative (ellipses et dilatations du récit).	- Initier l'élève au portrait (conformément aux IO de 5 ^e) - Rendre sensible l'élève aux différentes forces qui agissent dans un récit et qui participent à sa construction.
Plan de la séquence (« S » pour « séance »)	- S 1 : Chapitres I à III - S 2 : Chapitres IV et V - S 3 : Chapitres VI à XI - S 4 : Chapitres VII à XIII - S 5 : Chapitres XII à XIV - S 6 : Chapitres XIV à XV	- S 1 : Constituer les fiches - S 2 (1 heure) : Formuler des hypothèses sur les passages - S 3 (1 heure) : Introduire la cohérence - S 4 (1 heure) : Comblent les « manques » - S 5 (2 heures) : Confronter les productions	- S 1 (2 heures) : Contrôle de lecture (le début du roman) - S 2 (1 heure) : Le fantastique - S 3 (1 heure) : L'humour - S 4 (1 heure) : La caricature - S 5 (2 heures) : Jeux	- S 1 : Découverte des titres par un « jeu » d'appariement - S 2 : Observation de la première de couverture, identification des éléments essentiels et lecture de l'image - S 3 : Quelques propositions de restitution

ANNEXE 2

Œuvres de littérature pour la jeunesse citées deux fois et plus dans les listes du Premier Cycle de l'enseignement secondaire à partir de 1977, en France et au Québec.

Pour la France, les listes sont issues des Programmes de 1977-1980, de 1985-1988 et des *Accompagnements* des Programmes de 1996-1999. Pour le Québec, les titres sont issus de la sélection commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire de Michelle Provost, *De la lecture à la culture*, publiée en 1995 pour les programmes de la même année.

Nous avons sélectionné les titres qui sont mentionnés dans au moins deux listes.

Pour chaque titre sont précisés :

- l'année du Programme accompagné de la mention du pays (F pour France, Q pour Québec) ;
- pour la France, la ou les classes pour laquelle ou lesquelles il est destiné (6^e, 5^e, 4^e, 3^e), et, pour le Québec, l' « indice de difficulté », selon la répartition suivante : « 1. Facile à lire, 2. Moins facile, 3. Difficile, 4. Plus difficile, 5. Très difficile, 6. Extrêmement difficile » (Provost 1995, p. 18) ;
- la rubrique dans laquelle il est classé. Pour la France, le nom de la liste est parfois mentionné pour les années 1996-1999 lorsqu'il s'agit d'une liste autre que celle consacrée exclusivement aux œuvres de littérature pour la jeunesse : Annexe 1 *Liste de textes porteurs de références culturelles* (5^e/4^e). Pour le Québec, il s'agit d'abréviations : QJ (Québec Jeunesse), CFJ (Canada français Jeunesse), CTJ (Canada en traduction Jeunesse), FJ (Francophonie hors Québec et Canada Jeunesse), TJ (autres pays en traduction Jeunesse), FA (Francophonie hors Québec et Canada Adulte), selon la classification de Michelle Provost ;
- éventuellement l'édition et la collection. L'éditeur et la collection sont mentionnés pour les titres de 1996-1997 lorsqu'ils sont issus des listes françaises d'œuvres de littérature pour la jeunesse et pour les titres québécois de 1995. Ils correspondent aux références des prescripteurs.

Un nouveau titre est parfois donné, notamment pour les recueils de contes ou des adaptations.

- *Contes des Mille et Une Nuits*

- 1985 F (6^e/5^e), « Textes étrangers traduits »
- 1996 F (6^e), « Contes et nouvelles », Hachette Jeunesse, coll. « Trésors »

- ANDERSEN Hans Christian, *Contes*

- 1977 F (6^e/5^e), « Textes traduits de littératures étrangères »
- 1985 F (6^e/5^e), « Textes étrangers traduits »
- 1996 F (6^e), « Contes et nouvelles », Gallimard, coll. « Folio junior »
- 1995 Q (Indice de difficulté : 3), *Contes de l'amour naissant*, « TJ », Gallimard, coll. « 1000 soleils »

- AYMÉ Marcel, *Contes du chat perché*

- 1977 F (6^e/5^e), « Auteurs en langue française : contes et récits (extraits ou texte intégral)
- 1985 F (6^e/5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.)
- 1996 F (6^e), « Contes et nouvelles », Gallimard, coll. « Folio Junior »

- BOSCO Henri, *L'Enfant et la rivière*
 - 1985 F (6^e/5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.) »
 - 1999 F (3^e), « Classique français », Gallimard, coll. « Folio Junior »
 - 1995 Q (Indice de difficulté : 3), « FJ », Gallimard, coll. « Folio Junior »

- DEFOË Daniel, *Robinson Crusoe*
 - 1985 F (6^e/5^e), « Textes étrangers traduits »
 - 1998 F (4^e), Annexe 1 *Liste de textes porteurs de références culturelles* : « Textes de critique sociale XVIII^e siècle »
 - 1995 Q (Indice de difficulté : 4), « TJ », Gallimard, coll. « Folio junior »

- De LA FONTAINE Jean, *Fables*
 - 1977 F (6^e/5^e), « Auteurs en langue française : fables, livres I à VI »
 - 1985 F (6^e/5^e), « Auteurs de langue française : Poésie »
 - 1996 F (6^e), « Poésie ».

- De SAINT-EXUPÉRY Antoine, *Le Petit Prince*
 - 1977 F (6^e/5^e), « Auteurs en langue française : contes et récits (extraits ou texte intégral) »
 - 1985 F (6^e/5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.) »

- De VASCONCELOS José Mauro, *Mon bel oranger*
 - 1985 F (6^e/5^e), « Textes étrangers traduits »
 - 1998 F (Cycle central 5^e/4^e), « Romans et récits centrés sur la vie affective »

- GRIMM Jacob Ludwig Karl, Wilhelm Karl, *Contes*
 - 1977 F (6^e/5^e), « Textes traduits de littératures étrangères »
 - 1985 F (6^e/5^e), « Textes étrangers traduits »
 - 1996 F (6^e), « Contes et nouvelles », Flammarion, coll. « Castor poche »
 - 1995 Q (Indice de difficulté : 2), *Le roi grenouille et autres contes*, « TJ », Hachette, coll. « Le livre de poche Jeunesse »

- KESSEL Joseph, *Le Lion*
 - 1985 F (6^e/5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.) »
 - 1995 Q (Indice de difficulté : 2), « FJ », Gallimard, coll. « Folio Junior »

- KIPLING Rudyard, *Histoires comme ça*
 - 1977 F (6^e/5^e), « Textes traduits de littératures étrangères »
 - 1985 F (6^e/5^e), « Textes étrangers traduits »
 - 1996 F (Cycle central 5^e/4^e), « Contes et nouvelles », Gallimard, coll. « Folio cadet »

- LE CLÉZIO Jean-Marie Gustave, *Mondo et autres histoires*
 - 1985 F (6^e/5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.) »
 - 1998 F (Cycle central 5^e/4^e), « Contes et nouvelles », Gallimard, coll. « Folio »

- PAGNOL Marcel, *La Gloire de mon père* et *Le Château de ma mère*
 - 1977 F (6^e/5^e), « Auteurs en langue française : contes et récits (extraits ou texte intégral) »

- 1985 F (6^e/5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.) »
- 1998 F (Cycle central 5^e/4^e), « Romans centrés sur la vie affective », Éditions de Fallois, coll. « Fortunio »
- 1995 Q (Indice de difficulté : 3), *Souvenirs d'enfance* qui est constitué de trois volumes : *La Gloire de mon père*, *Le Château de ma mère* et *Le temps des secrets*, « FJ », Gallimard, coll. « 1000 soleils »

- PERRAULT Charles, *Contes*

- 1977 F (5^e), « Auteurs en langue française : contes et récits (extraits ou texte intégral) »
- 1985 F (5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.) »
- 1996 F (6^e), *Contes de ma mère l'Oye*, « Contes et nouvelles »
- 1995 Q (Indice de difficulté : 2), *Contes de ma mère l'Oye*, « FJ », Gallimard, coll. « Folio junior »

- RENARD Jules, *Poil de Carotte*

- 1985 F (6^e/5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.) »
- 1998 F (Cycle central 5^e/4^e), « Romans centrés sur la vie affective », Hachette, coll. « Le Livre de Poche Jeunesse »
- 1995 Q (Indice de difficulté : 4), « FJ », Flammarion, coll. « Castor poche Senior »

- STEVENSON Robert Louis, *L'Île au trésor*

- 1985 F (6^e/5^e), « Textes étrangers traduits »
- 1998 F (Cycle central 5^e/4^e), « Romans d'aventure », Gallimard, coll. « Folio junior »
- 1998 F (4^e), Annexe 1 *Liste de textes porteurs de références culturelles* : « Romans et nouvelles (XIX^e siècle) »
- 1995 Q (Indice de difficulté : 3), « TJ », Gallimard, coll. « Folio Junior »

- SWIFT Jonathan, *Voyages de Gulliver*

- 1985 F (6^e/5^e), *Voyage à Lilliput*, « Textes étrangers traduits »
- 1998 F (4^e), *Les Voyages de Gulliver*, Annexe 1 *Liste de textes porteurs de références culturelles* : « Textes de critique sociale XVIII^e siècle »
- 1995 Q (Indice de difficulté : 4), *Voyages de Gulliver*, « TJ », Gallimard, coll. « 1000 soleils »

- TOURNIER Michel, *Vendredi ou la vie sauvage*

- 1985 F (5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.) »
- 1998 F (Cycle central 5^e/4^e), « Romans d'aventure »
- 1995 Q (Indice de difficulté : 2), « FJ », Flammarion, coll. « Castor Poche »

- VERNE Jules, *De la terre à la lune*

- 1977 F (5^e), « Auteurs en langue française : contes et récits (extraits ou texte intégral) »
- 1985 F (5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.) »
- 1998 F (4^e) : un roman au choix de l'auteur, Annexe 1 *Liste de textes porteurs de références culturelles* : « Romans et nouvelles (XIX^e siècle) »

- VERNE Jules, *Le Tour du monde en quatre-vingt jours*
- 1985 F (5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.) »
- 1998 F (4^e) : un roman au choix de l'auteur, Annexe 1 *Liste de textes porteurs de références culturelles* : « Romans et nouvelles (XIX^e siècle) »

- VERNE Jules, *Vingt mille lieues sous les mers*
- 1977 F (5^e), « Auteurs en langue française : contes et récits (extraits ou texte intégral) »
- 1985 F (5^e), « Auteurs de langue française : Récits (contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventures, romans policiers, science-fiction, etc.) »
- 1998 F (4^e) : un roman au choix de l'auteur, Annexe 1 *Liste de textes porteurs de références culturelles* : « Romans et nouvelles (XIX^e siècle) »
- 1995 Q (Indice de difficulté : 3), « FA », Presses Pocket, coll. « Lire et voir les classiques »

ANNEXE 3

Structure des quatre listes incitatives publiées dans les *Accompagnements* des Programmes de Français pour le collège de 1996 (Sixième), 1997-1998 (Cinquième-Quatrième) et 1999 (Troisième).

Liste d'œuvres de littérature pour la jeunesse (Sixième)

- ❖ Contes
- ❖ Poésie
- ❖ Romans et récits
 - Romans et récits centrés sur la vie affective
 - Romans et récits merveilleux
 - Romans et récits historiques
 - Fantastique et science-fiction
 - Policiers
- ❖ Albums
- ❖ Bandes dessinées

Liste de textes porteurs de références culturelles (Cinquième-Quatrième)

- ❖ Classe de Cinquième
 - Textes du Moyen Âge
 - Textes de dérision critique (du Moyen Âge au XVI^e siècle)
 - Récits de voyage en liaison avec les grandes découvertes
 - Théâtre (farce ou comédie, du Moyen Âge au XVII^e siècle)
- ❖ Classe de Quatrième
 - Théâtre (XVII^e siècle)
 - Textes de critique sociale (XVIII^e siècle)
 - Romans et nouvelles (XIX^e siècle)

Liste d'œuvres de littérature pour la jeunesse (Cinquième-Quatrième)

- ❖ Poésie
- ❖ Contes et nouvelles
- ❖ Romans centrés sur la vie affective
- ❖ Romans de société
- ❖ Romans d'aventure
- ❖ Romans historiques
- ❖ Romans épistolaires
- ❖ Romans fantastiques et science-fiction
- ❖ Romans policiers
- ❖ Albums
- ❖ Bandes dessinées

Liste d'œuvres « classiques » et de littérature pour la jeunesse (Troisième)

- ❖ Les œuvres « classiques »
 - Classiques français
 - Classiques étrangers
 - Poésie
 - Poètes Classiques

- Poètes contemporains

❖ Les œuvres de littérature pour la jeunesse

- Romans intimistes
- Romans d'aventure
- Romans de société
- Romans et récits historiques
- Autobiographies – souvenirs
- Science-fiction et fantastique
- Romans policiers
- Bande dessinée

ANNEXE 4

Exemples de notes de lecture d'œuvres de littérature pour la jeunesse communes aux sélections de 1996-1999 (France) et 1995 (Québec).

Pour chaque auteur, la première référence est issue de l'ouvrage d'Alain Journaud (2003), destiné aux enseignants français, et la seconde référence vient de l'ouvrage de Michelle Provost (1995), destiné aux enseignants québécois.

1. GUTMAN Claude, *La loi du retour*

- Cycle central – 5^e/4^e. Romans et récits historiques

- [472] Gutman, Claude / **Hôtel du Retour** / Gallimard, 1992 (Page Blanche)

L'Hôtel du Retour, c'est l'hôtel Lutetia qui est devenu au sortir de la guerre – à la suite de l'un de ses retournements dont l'histoire a le secret – un temple de l'espoir. C'est dans le hall de cet hôtel parisien, symbole du luxe feutré et discret, que s'est réfugiée l'espérance folle de tous ceux qui – rescapés de la barbarie nazie – venaient y afficher la photo de leurs proches ou amis en espérant que quelqu'un allait pouvoir leur en donner des nouvelles.

Du maquis à l'Hôtel Lutetia, cet épisode des trois volumes de l'histoire de David entretient le suspense. L'aspect "roman d'aventures" l'emporte peut-être un peu et rend paradoxalement sans doute ce roman un peu moins convaincant. Indispensable évidemment dans le cadre de l'étude de la trilogie, et à mille pieds au-dessus de la production courante, *L'Hôtel du Retour* conserve un intérêt réel et notre légère réserve ne s'applique en aucune façon à l'écriture de Claude Gutman, immédiatement reconnaissable et en même temps remarquablement économe de ses effets. Mais il était particulièrement difficile de donner une suite à l'extraordinaire récit de *La maison vide*, dont la tension et l'urgence ont fait l'exemplaire réussite. »

Mots clés : aventure-survie, nazisme

R. B.

- [473] Gutman, Claude / **La maison vide** / Gallimard, 1989 (Page Blanche)

La maison vide est de ces œuvres – fort rares et d'autant plus précieuses – que la glose ou le commentaire ne sauraient accompagner sans risquer de les gâter. Livre de silence et de rage mêlés, il laisse deviner une douleur indécible, celle de David, quinze ans, vivant coupable de l'être alors que les siens sont partis vers l'extermination. Il faudra les romans suivants, *Hôtel de retour* et surtout *Rue de Paris*, pour que le jeune homme trouve une voie et retrouve sa voix. »

Mots clés : Deuxième Guerre Mondiale, sentiment de culpabilité

A. J.

- [474] Gutman, Claude / **Rue de Paris** / Gallimard, 1993 (Page Blanche)

Claude Gutman achève avec *Rue de Paris* sa trilogie *La Loi du retour*. Le début de ce roman d'initiation est lourd de l'atmosphère qui hantait les deux premiers volumes de l'histoire du jeune David. Sans doute la convention de laisser à chacun des trois romans son autonomie – afin qu'ils puissent être lus séparément – pèse-t-elle sur les premières pages de *Rue de Paris*. Mais, bientôt, David quitte la France, croyant s'arracher définitivement à son passé. Rien n'est simple pourtant ; ce n'est pas la paix qu'il va trouver en Palestine, bien au contraire, David reste prisonnier, prisonnier des Britanniques ou d'un monde qu'il ne reconnaît pas comme sien, le kibboutz. Prisonnier aussi des guerres à venir. *Rue de Paris* raconte son douloureux apprentissage de la liberté. Quand il revient en France, quand il revient à ce qu'il est vraiment, David est devenu un adulte. Claude Gutman a écrit là un roman lucide et engagé, le roman d'un écrivain libre. David est un héros sans concessions, sinon celles que tout homme doit faire à son propre destin : « C'était mon chemin, conclut-il, je ne pouvais pas faire autrement ».

Mots clés : affirmation de soi, épreuve - initiation

R. B.

(Journaud 2003, p. 239-240)

- 135

Gutman, Claude, 1946- .

La maison vide

Paris : Gallimard, 1989. – 109 p. ; 21 cm. – (Page blanche)

ISBN 2-07-056445-2 (br.) : 58 F

848'.914/G9833m

SDM : 8909163

Mots clés : Sociologique ; Histoire ; Guerre 1939-1945 ; Nazisme ; France – 20^e ; Juifs ; Enfance ; Héros – Héroïnes – Suite

Origine/Secteur d'édition : FJ

Indice de difficulté : 2

Ce récit est le premier d'une trilogie intitulée *La Loi du retour*. David, le héros narrateur, est un enfant juif durant la Deuxième Guerre mondiale en France. Il raconte avec lucidité et dureté, mais aussi sobriété, les souffrances qu'ont subies les siens. Dans son témoignage, il cherche la véritable signification de la liberté, de la confiance et de l'amitié. C'est le sens de la vie qui est en question. Il se souvient et témoigne pour libérer sa colère devant l'injustice de la guerre. Dans *L'Hôtel du retour*, le jeune héros de 15 ans recherche désespérément ses parents après la guerre. Dans *Rue de Paris*, David part pour la Palestine vivre l'expérience du kibboutz. Claude Gutman a obtenu le Prix 12/17, prix conjoint de la Foire de Brive et du Salon du livre de Montréal, pour l'ensemble de son œuvre en 1991.

(Provost 1995, p. 55)

2. HOROWITZ Anthony, *Le faucon malté*

- Classe de Sixième. Romans policiers

[177] Horowitz, Anthony / **Le faucon malté** / Hachette Jeunesse, 2002 (Livre de Poche jeunesse, Policier)

Premier roman qui met en scène les fabuleux détectives Nick et Tim Diamant, *Le faucon malté* se place délibérément sous le signe de la parodie du roman noir américain dès le titre. Tim, piètre détective débutant, se voit confier un paquet dont il ne se doute pas qu'il va lui attirer tous les ennuis du monde. Heureusement, il est secondé par son jeune frère, un peu plus dégourdi que lui. Très vite, une foule de personnages pittoresques gravite autour des deux frères. Leurs noms réveillent des échos : Lauren Bacardi, le papetier Hammett et les dangereux Gott et Himmel. Nick échappe à des morts variées : il manque d'être noyé dans une baignoire au fond de la Tamise, assassiné par le Père Noël, étouffé dans du ciment rapide... Quant à lui, il se défend fort bien et utilise jusqu'à des pianos à queue comme projectile pour sauver sa peau !

Cette histoire policière, pour être parodique, n'en est pas moins charpentée et pleine d'un vrai suspense. Mais le plaisir de ce livre réside sans doute dans son humour débridé et l'usage abondant de l'antiphrase. Il sera intéressant, dans une étude en classe, de repérer les figures de style et procédés de comique, outre la construction du roman policier. De plus, on pourra faire lire, dans la même série, la suite des aventures de Nick et Tim Diamant, *Devine qui vient tuer*, parodique aussi, mais cette fois, des films d'Hitchcock, et tout aussi drôle.

Mots clés : aventure – survie, humour

D. D.

(Journaud 2003, p. 96-97)

- 146

Horowitz, Anthony, 1955- .

Le faucon malté.

Traduction de Annick Le Goyat ; images de Marc Daniau. – Paris : Hachette, 1990. – 219 p. : ill. ; 18 cm. – (Bibliothèque verte ; 803. Aventure policière).

Titre original : The falcon's malteser. ISBN 2-01-016125-4 (br.)

828'.914/H816f

SDM : 9011618

Mots clés : Policier ; Humour ; Héros – Héroïnes – Série ; Trésor

Origine/Secteur d'édition : TJ

Indice de difficulté : 2

Ce jeune auteur a obtenu le prix du Polar-jeunes en 1988 pour ce roman. Il utilise avec humour les ingrédients du genre policier. Ici un escroc, des bandes rivales, un détective privé Tim Diamant et son jeune frère se disputent la découverte d'un trésor. Un roman policier facile à lire qui permet de mettre au jour les mécanismes du genre. Du même auteur, proposer la lecture du roman *L'ennemi numéro 2*, publié chez le même éditeur.

(Provost 1995, p. 58)

ANNEXE 5

Auteurs cités au moins quatre fois dans l'ouvrage coordonné par Alain Journaud (JOURNAUD Alain (coord.) (2003), *Littérature jeunesse. 900 titres pour les collèges*, CRDP de l'académie de Grenoble, coll. « 36 ») qui reprend les 700 titres sélectionnés dans les listes officielles de 1996, 1997-1998 et 1999, publiées dans les *Accompagnements* des Programmes pour le collège.

Sont inscrits en gras les titres ajoutés en 2003 par l'équipe d'Alain Journaud qui ne sont pas inclus dans les listes officielles de 1996, 1997 et 1999.

- *Cl.* désigne le niveau auquel est destiné l'œuvre : classe de Sixième (6^e), Cycle central (classes de 5^e et de 4^e) ou classe de Troisième (3^e).

- *N°* désigne le numéro attribué à l'œuvre par Alain Journaud.

Auteur	Titre	Éditeur (Collection)	Date	Genre	Mots-clés	Cl.	N°
ALESSANDRINI Jean	<i>Le Détective de minuit</i>	Rageot (Cascade)	1994	Romans policiers	Aventure – survie	5 ^e / 4 ^e	498
	<i>Le Labyrinthe des cauchemars</i>	Rageot (Cascade)	1992	Romans policiers	Aventure – survie, peur	5 ^e / 4 ^e	499
	<i>Date limite</i>	Rageot (Cascade)	1993	Romans d'aventure	Aventure – survie	3 ^e	738
	<i>Pas de quoi rire !</i>	Rageot (Cascade Policier)	1996	Roman policier	Prise de responsabilité, joie de vivre	3 ^e	851
BEGAG Azouz	<i>La Force du berger</i>	La Joie de lire	1991	Romans et récits centrés sur la vie affective	Illettrisme, relation avec le père	6 ^e	62
	<i>Les Voleurs d'écritures</i>	Seuil (Petit Point)	1990	Romans et récits centrés sur la vie affective	Humour, souvenir – mémoire	6 ^e	63
	<i>Beni ou le paradis privé</i>	Seuil (Point)	1989	Romans et récits centrés sur la vie affective	Apprentissage de la vie, souvenir – mémoire	5 ^e / 4 ^e	416
	<i>Quand on est mort, c'est pour toute la vie</i>	Gallimard (Frontières)	1998 (éd. orig. 1994)	Romans de société	Cohabitation – vie ensemble, intégration	3 ^e	761
BRISOU-PELLEN Évelyne	<i>Les cinq écus de Bretagne</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse)	1993	Romans et récits historiques	Aventure – survie, Moyen- Âge	6 ^e	112
	<i>Le Défi des druides</i>	Gallimard (Folio Junior)	1994	Romans et récits historiques	Affirmation de soi, antiquité, colonisation - décolonisation	6 ^e	113
	<i>Le Fantôme de Maître Guillemín</i>	Gallimard (Lecture Junior)	1993	Romans et récits historiques	Aventure – survie, Moyen- Âge	6 ^e	114
	<i>La Bague aux trois hermines</i>	Milan (Zanzibar)	1991	Romans et récits historiques	Aventure – survie, Moyen- Âge, amour – premier amour	5 ^e / 4 ^e	460

CHARPENTREAU Jacques	<i>L'Amitié des poètes</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse, Fleurs d'encre)	1994	Poésie	[Pas de mots-clés]	6 ^e	42
	<i>Jouer avec les poètes</i>	Livre de Poche (Fleurs d'encre)	2002	Poésie	Art (savoir-faire), littérature – poésie	6^e	43
	<i>Poèmes pour les jeunes du temps présent</i>	Les Éditions ouvrières	1990 (Ré-édition de 1975)	Poésie	[Pas de mots-clés]	6 ^e	44
	<i>Prête-moi ta plume</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse, Fleurs d'encre)	1990	Poésie	Littérature – poésie	6 ^e	45
	<i>Le Visage de l'ange</i>	Maison de la poésie	1995	Poésie	[Pas de mots-clés]	3 ^e	702
CHÉDID Andrée	<i>L'Enfant des manèges</i>	Flammarion (Étonnants classiques)	1998	Contes et nouvelles	Apprentissage de la vie, aventure – survie	5 ^e / 4 ^e	270
	<i>Les Manèges de la vie</i>	Flammarion (Castor Poche)	1989	Contes et nouvelles	Apprentissage de la vie, aventure – survie	5 ^e / 4 ^e	271
	<i>Textes pour un poème</i> (poèmes 1949-1970) <i>Poèmes pour un texte</i> (poèmes 1970-1991)	Flammarion	1987	Poésie	[Pas de mots-clés]	3 ^e	703
	<i>L'Autre</i>	Flammarion (Castor Poche) Ou Librio	1992 (éd. orig. 1969) 1998	Romans intimistes	Aventure – survie, entraide – solidarité	3 ^e	828
	<i>L'Enfant multiple</i>	Librio et Flammarion (Castor Poche)	1998 (éd. orig. 1989)	Romans intimistes	Relation enfant – adulte, joie de vivre	3 ^e	829
DAENINCKX Didier	<i>Le Chat de Tigali</i>	Syros (Souris noire)	1990 (1988)	Romans policiers	Colonisation – décolonisation, entraide – solidarité	6 ^e	172
DAENINCKX Didier et GAUTHIER Alain	<i>Le Papillon de toutes les couleurs</i>	Scand-édition, La Farandole	1993	Albums	Affirmation de soi, cohabitation – vie ensemble	6 ^e	222
DAENINCKX Didier	<i>La Mort n'oublie personne</i>	Gallimard (Folio Policier)	1999 (éd. orig. 1989)	Romans de société	Sentiment d'injustice, guerres – conflits	3 ^e	766
	<i>À louer sans commission</i>	Gallimard (Frontières)	1998 (éd. orig. 1991)	Romans policiers	Aventure – survie, sentiment d'injustice	3 ^e	858
	<i>Meurtres pour mémoire</i>	Gallimard (Folio Policier)	1999 (éd. orig. 1984)	Romans policiers	Guerres – conflits, engagement, politique	3 ^e	859

DAHL Roald	<i>Matilda</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard (Folio Junior)	1994	Romans et récits merveilleux	Affirmation de soi, relation enfant – adulte, humour	6 ^e	142
	<i>Sacrées sorcières</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard (Folio Junior)	1984 (éd. orig. angl. : 1983)	Romans et récits merveilleux	Relation enfant – adulte, humour	6 ^e	143
	<i>Mieux vaut en rire</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard jeunesse	1999	Contes et nouvelles [Douze histoires grinçantes]	Psychologie, humour	3^e	639
	<i>Escadrille 80</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard (Folio Junior)	1987	Autobiographies et souvenirs	Deuxième Guerre Mondiale, souvenir – mémoire	3 ^e	725
	<i>Bizarre ! Bizarre !</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard (Folio)	1981 (éd. orig. 1962)	Science-fiction et fantastique	Humour	3 ^e	878
DÉJEAN Jean-Luc	<i>Histoires de la Préhistoire</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse)	1993	Romans et récits historiques	Aventure – survie, Préhistoire	6 ^e	115
	<i>Les Lions de César</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse)	1995	Romans et récits historiques	Aventure – survie, Antiquité	6 ^e	116
	<i>Le premier Chien</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse)	1984	Romans et récits historiques	Épreuve – initiation, Préhistoire	6 ^e	117
	<i>Les Chevaux du roi</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse)	1986	Romans et récits historiques	Affirmation de soi, XVI ^e siècle	5 ^e / 4 ^e	465
GARFIELD Leon	<i>La Montre en or</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard Jeunesse (Folio Junior)	1998 (1992)	Récits et romans centrés sur la vie affective	Prise de responsabilités, humour, joie de vivre	6 ^e	73
	<i>La Rose de décembre</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard Jeunesse (Folio Junior)	2000	Romans de société	Aventure – survie, Grande-Bretagne	5 ^e / 4 ^e	373
	<i>À l'enseigne du diable</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard jeunesse (Folio Junior)	2000 (1994)	Science-fiction et fantastique	Aventure – survie, humour	5 ^e / 4 ^e	547
	<i>Le Fantôme de l'apothicaire</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard (Folio Junior)	1987	Science-fiction et fantastique	Aventure – survie, XIX ^e siècle Grande-Bretagne	5 ^e / 4 ^e	548
GRENIER Christian	<i>La Machination</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse)	1995	Science-fiction et fantastique	Aventure – survie, épreuve – initiation	6 ^e	188
	<i>Virtuel : attention, danger</i>	Milan (Zanzibar)	1994	Science-fiction et fantastique	Technologie	6 ^e	189

	<i>Le Pianiste sans visage</i> <i>La Fille de 3^e B</i>	Rageot (Cascade Pluriel)	1996 1997	Romans centrés sur la vie affective	Musique, amour – premier amour	5 ^e / 4 ^e	433
	@ssasins.net	Rageot (Cascade Policier)	2001	Science-fiction et fantastique	Jeux vidéo	5^e / 4^e	549
	<i>Le Cœur en abîme</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse)	1995	Science-fiction et fantastique	Aventure – survie	5 ^e / 4 ^e	550
	<i>Un printemps sans cerises</i>	Syros (Les uns les autres)	1995	Romans de société	Prise de responsabilités, conditions de travail	3 ^e	771
	<i>Coups de théâtre</i>	Rageot (Cascade Policier)	1994	Romans policiers	Aventure – survie	3 ^e	860
	<i>Aïna et le pirate de la comète</i>	Nathan (Pleine Lune)	1997	Science-fiction et fantastique	[Pas de mots-clés]	3 ^e	879
GUTMAN Claude	<i>Pistolet-souvenir</i>	Pocket (Junior)	1995	Romans et récits centrés sur la vie affective	Apprentissage de la vie, abandon	6 ^e	76
	<i>Toufdepoil</i>	Pocket (Junior)	1995	Romans et récits centrés sur la vie affective	Remariage – famille recomposée, humour	6 ^e	77
	<i>Hôtel du Retour</i>	Gallimard (Page Blanche)	1992	Romans et récits historiques	Aventure – survie, nazisme	5 ^e / 4 ^e	472
	<i>La Maison vide</i>	Gallimard (Page Blanche)	1989	Romans et récits historiques	Deuxième Guerre Mondiale, sentiment de culpabilité	5 ^e / 4 ^e	473
	<i>Rue de Paris</i>	Gallimard (Page Blanche)	1993	Romans et récits historiques	Affirmation de soi, épreuve - initiation	5 ^e / 4 ^e	474
HONAKER Michel	<i>Le Démon de San Marco</i>	Rageot (Cascade Policier)	1997	Romans et récits merveilleux	Italie	6^e	148
	<i>Erwan le maudit</i>	Rageot (Cascade Pluriel)	1995	Romans et récits merveilleux	Épreuve – initiation, recherche de ses origines	6 ^e	149
	<i>Croisière en meurtre majeur</i>	Rageot (Cascade Policier)	1993	Romans policiers	Prise de responsabilités, bateau, peur	6 ^e	176
	<i>Le Prince d'ébène</i>	Rageot (Cascade)	1993	Science-fiction et fantastique	Épreuve – initiation, Grande-Bretagne	6 ^e	193
	<i>La Sorcière de midi</i>	Rageot (Cascade)	1991	Science-fiction et fantastique	Aventure – survie, sorcière	6 ^e	194
	<i>Le Chevalier de Terre-Noire, tome I : L'Adieu au</i>	Rageot (Cascade)	1994	Romans d'aventure	Aventure – survie	5 ^e / 4 ^e	332

	<i>domaine ; tome II : Le Bras de la vengeance ; tome III : Les Héritiers du secret</i>		1994 1996				
HOROWITZ Anthony	<i>Le Faucon malté</i> (traduit de l'anglais)	Hachette Jeunesse (Livre de Poche Jeunesse, Policier)	2002 (1988)	Romans policiers	Aventure – survie, humour	6 ^e	177
	<i>Signé F.K. Bower</i> (traduit de l'anglais)	Hachette (Livre de Poche Jeunesse)	1990	Romans policiers	Aventure – survie, humour	6 ^e	178
	<i>L'Île du crâne</i> (traduit de l'anglais)	Hachette (Verte Aventure) Hachette (Livre de Poche Jeunesse, Fantastique)	1991 2002	Science-fiction et fantastique	Aventure – survie, humour	6 ^e	195
	<i>Maudit Graal</i> (traduit de l'anglais)	Hachette (Verte Aventure)	1995	Science-fiction et fantastique	Aventure – survie, humour	6 ^e	196
	<i>Le Diable et son valet</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse)	1998	Romans et récits historiques	Aventure – survie, XVI^e siècle	5^e / 4^e	476
	<i>Devine qui vient tuer</i>	Hachette (Verte Aventure)	1993	Romans policiers	Aventure – survie, humour	5 ^e / 4 ^e	512
	<i>Mortel chassé croisé</i>	Hachette (Verte Aventure)	1996	Science-fiction et fantastique	Aventure – survie, humour	5 ^e / 4 ^e	554
LONDON Jack	<i>L'Appel de la forêt</i> (traduit de l'américain)	Gallimard (Folio Junior)	1987	Romans d'aventure	[Pas de mots- clés]	5 ^e / 4 ^e	337
	<i>L'Aventureuse</i> (traduit de l'américain)	10/18	1988	Romans d'aventure	[Pas de mots- clés]	5 ^e / 4 ^e	338
	<i>Belliou-la- Fumée</i> (traduit de l'américain)	Pocket (Junior)	1996	Romans d'aventure	[Pas de mots- clés]	5 ^e / 4 ^e	339
	<i>Croc-Blanc</i> (traduit de l'américain)	Flammarion (Castor Poche)	1996	Romans d'aventure	[Pas de mots- clés]	5 ^e / 4 ^e	340
MORGENSTERN Susie	<i>La Sixième</i>	L'École des loisirs (Neuf)	1984	Romans et récits centrés sur la vie affective	Collège, relation avec les professeurs, humour, joie de vivre	6 ^e	91
	<i>Lettres d'amour de 0 à 10</i>	L'École des loisirs (Neuf)	1997	Romans épistolaires	Humour, joie de vivre, mélancolie [Prix Lire au collège 1997]	5 ^e / 4 ^e	443

	<i>Premier amour, dernier amour</i>	Gallimard (Folio Junior)	1999 (éd. orig. 1987)	Romans intimistes	Amour – premier amour, joie de vivre	3 ^e	842
MORGENSTERN Susie et BOUCHER J.	<i>La grosse Patate</i>	Messidor – La Farandole	1989	Albums	Boulimie, humour, joie de vivre	6 ^e	229
NOZIÈRE Jean-Paul	<i>La Chanson de Hannah</i>	Nathan (Pleine Lune)	1995	Romans et récits historiques	Prise de responsabilités, Deuxième Guerre Mondiale	6 ^e	128
	<i>Des crimes comme ci comme chat</i>	Rageot (Cascade)	1992	Romans policiers	Persécution, souvenir – mémoire	6 ^e	182
	<i>Souviens-toi de Titus</i>	Rageot (Cascade)	1993	Romans policiers	Persécution, souvenir – mémoire	6 ^e	183
	<i>Un été algérien</i>	Gallimard (Page Blanche)	1990	Romans et récits historiques	Colonisation – décolonisation, guerres – conflits, amitié	5 ^e / 4 ^e	485
	<i>Un été 58</i>	Seuil (Fictions)	1995	Romans d'aventure	Épreuve – initiation	3 ^e	756
	<i>La Ville de Marseille</i>	Seuil (Fictions)	1996	Romans de société	Aventure – survie, relation enfant-adulte, guerres – conflits	3 ^e	782
	<i>Retour à Ithaque</i>	Gallimard (Page Blanche)	1992	Romans intimistes	Apprentissage de la vie, relation enfant-adulte	3 ^e	844
PENNAC Daniel	<i>Cabot-Caboche</i>	Nathan (Pleine Lune)	1994	Romans et récits centrés sur la vie affective	Humour, joie de vivre	6 ^e	97
	<i>Kamo et moi</i>	Gallimard (Lecture Junior)	1992	Romans et récits centrés sur la vie affective	Relation enfant-adulte, humour	6 ^e	98
	<i>Kamo, l'idée du siècle</i> <i>Kamo, l'agence Babel</i>	Gallimard (Lecture Junior)	1993	Romans et récits centrés sur la vie affective	Relation enfant-adulte, humour Humour	6 ^e	99
	<i>L'Oeil du loup</i>	Pocket (Junior)	1994	Romans et récits merveilleux	Apprentissage de la vie, relations enfant-animal	6 ^e	160
	<i>Au bonheur des ogres</i>	Gallimard (Folio)	1999 (éd. orig. 1986)	Romans policiers	Aventure – survie, humour	3 ^e	865
ROY Claude	<i>La Cour de récréation</i>	Gallimard (Folio Cadet)	1991	Poésie	[Pas de mots-clés]	6 ^e	56
	<i>Enfantasques</i>	Gallimard Jeunesse (Folio Junior)	1993 (1974)	Poésie	[Pas de mots-clés]	6 ^e	57
	<i>Le Chat qui parlait malgré lui</i>	Gallimard (Folio Junior)	1998 (1982)	Romans et récits merveilleux	Relations enfant-animal	6 ^e	162

	<i>La Maison qui s'envole</i>	Gallimard (Folio Junior)	1998 (1996)	Romans et récits merveilleux	Aventure – survie, humour	6 ^e	163
SMADJA Brigitte	<i>Le Cabanon de l'oncle Jo</i>	L'École des loisirs (Neuf)	1996	Romans et récits centrés sur la vie affective	Affirmation de soi, entraide – solidarité	6^e	106
	<i>La Tarte aux escargots</i>	L'École des loisirs (Neuf)	1995	Romans de société	Joie de vivre, cohabitation – vie ensemble	5 ^e / 4 ^e	396
	<i>Billie</i>	L'École des loisirs (Médium)	1991	Romans centrés sur la vie affective	Psychologie, recherche d'absolu, amour – premier amour	5 ^e / 4 ^e	453
	<i>Laisse-moi tranquille</i>	L'École des loisirs (Médium)	1996	Romans de société	Épreuve – initiation, révolte, amitié	3 ^e	787
	<i>J'ai hâte de vieillir</i>	L'École des loisirs (Médium)	1992	Romans intimistes	Affirmation de soi	3 ^e	847
SOLET Bertrand	<i>Bastien, gamin de Paris</i>	Messidor – La Farandole	1982	Romans et récits historiques	Commune de Paris	6 ^e	130
	<i>Jehan de Loin</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse)	1989	Romans et récits historiques	Aventure – survie, révolte, Moyen Âge	6 ^e	131
	<i>Les Révoltés de Saint Domingue</i>	Gallimard (Folio Junior)	1980	Romans et récits historiques	Aventure – survie, révolte, esclavage	5 ^e / 4 ^e	492
	<i>Il était un capitaine</i>	Hachette (Livre de Poche Jeunesse)	1989 (éd. orig. 1971)	Romans et récits historiques	XIX ^e siècle, engagement, justice	3 ^e	819
TOURNIER Michel	<i>Sept contes</i>	Gallimard (Folio Junior)	1984	Contes	Recherche d'absolu, littérature – poésie	6 ^e	39
	<i>Les Contes du médianoche</i>	Gallimard (Folio Junior)	1989	Contes et nouvelles	Recherche d'absolu	5 ^e / 4 ^e	294
	<i>Les Rois mages</i>	Gallimard (Folio Junior)	1985	Contes et nouvelles	Épreuve – initiation, recherche d'absolu	5 ^e / 4 ^e	295
	<i>Vendredi ou la vie sauvage</i>	Gallimard (Folio Junior)	1990	Romans d'aventure	[Pas de mots-clés]	5 ^e / 4 ^e	356

ANNEXE 6

Auteurs cités ou non dans les listes officielles de 1996, 1997 et 1999 (*Accompagnements* des Programmes français) avec moins de quatre œuvres et dont certains titres ont été ajoutés en 2003 par l'équipe d'Alain Journaud (JOURNAUD Alain (coord.) (2003), *Littérature jeunesse. 900 titres pour les collèges*, CRDP de l'académie de Grenoble, coll. « 36 ») ; le nombre de leurs œuvres sélectionnées est égal ou supérieur à quatre en 2003.

Sont inscrits en gras les titres ajoutés en 2003 et en non-gras les titres relevés dans les listes officielles de 1996, 1997 et 1999.

- *Cl.* désigne le niveau auquel est destiné l'œuvre : classe de Sixième (6^e), Cycle central (classes de 5^e et de 4^e) ou classe de Troisième (3^e).

- *N°* désigne le numéro attribué à l'œuvre par Alain Journaud.

Auteur	Titre	Éditeur (Collection)	Date	Genre	Mots-clés	Cl.	N°
CORMIER Robert	<i>Quand les cloches ne sonnent plus</i> (traduit de l'américain)	L'École des loisirs (Neuf)	1992	Romans centrés sur la vie affective	Apprentissage de la vie	5 ^e / 4 ^e	423
	<i>La Guerre des chocolats</i> (traduit de l'américain)	L'École des loisirs (Médium) (Neuf)	1985 1992	Romans de société	Épreuve – initiation, violence	3 ^e	765
	<i>Les Héros</i> (traduit de l'américain)	L'École des loisirs (Médium)	2001	Romans et récits historiques	Deuxième Guerre Mondiale	3^e	803
	<i>En pleine nuit</i> (traduit de l'américain)	L'École des loisirs (Médium)	1997	Romans policiers	Prise de responsabilités, relation avec le père, sentiment de culpabilité	3^e	856
	<i>De la tendresse</i> (traduit de l'américain)	L'École des loisirs (Médium)	1999	Romans policiers	Violence	3^e	857
	<i>L'Éclipse</i> (traduit de l'américain)	L'École des loisirs (Médium poche)	1990	Science- fiction et fantastique	Épreuve – initiation, Etats- Unis, violence	3^e	876
DAYRE Valérie	<i>Sale gamine</i>	L'École des loisirs (Médium)	1999	Romans d'aventure	Marginalité, relation avec le père, amitié	5^e / 4^e	322
	<i>Miranda s'en va</i>	L'École des loisirs (Neuf) Milan (Zanzibar)	2000 1989	Romans de société	Image du corps – beauté	5 ^e / 4 ^e	366
	<i>C'est la vie, Lili</i>	L'École des loisirs (Neuf) Rageot (Cascade)	2002 (éd. orig. 1992)	Romans centrés sur la vie affective	Apprentissage de la vie, relation enfant- adulte	5 ^e / 4 ^e	425
	<i>Le Pas des fantômes</i>	Rageot (Cascade)	1992	Romans policiers	Aventure sous- marine, peur	5 ^e / 4 ^e	507
	<i>L'Ogresse en pleurs</i>	Milan	1996	Albums	Ogre	5^e / 4^e	589
	<i>Je veux voir Marcos</i>	L'École des loisirs	1998	Romans d'aventure	Épreuve – initiation,	3^e	746

		(Médium)			politique		
HERZHAFT Gérard	<i>Des crocs dans la nuit</i>	Flammarion (Castor Poche)	1999	Science-fiction et fantastique	Handicap, relations enfant-animal, peur	6^e	192
	<i>Le dernier chant de l'Inca</i>	Gallimard (Page Blanche)	1999	Romans d'aventure	Précolombiens	5^e / 4^e	331
	<i>À Chicago, un harmonica sanglote le blues</i>	Seuil (Jeunesse)	2000	Romans de société	Apprentissage de la vie, épreuve – initiation, Amérique	5^e / 4^e	380
	<i>Catfish blues</i>	Seuil Jeunesse (Fictions)	1997	Romans intimistes	Musique, Etats-Unis	3^e	835
KING-SMITH Dick	<i>Sauterelle</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard (Folio Junior)	1999 (éd. orig. 1998)	Romans et récits centrés sur la vie affective	Handicap, adoption, Grande-Bretagne	6^e	85
	<i>Les Souris de Sansonnet</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard (Lecture Junior)	1992	Romans et récits centrés sur la vie affective	Roman animalier, humour	6^e	86
	<i>Harry est fou</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard (Folio Junior)	1995 (éd. orig. 1987)	Romans et récits merveilleux	Relations enfant-animal, humour	6^e	152
	<i>Le Cochon devenu berger</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard (Folio Junior)	1986	Romans et récits merveilleux	Humour	6^e	153
	<i>Le Nez de la reine</i> (traduit de l'anglais)	Gallimard (Lecture Junior) Gallimard (Folio Junior)	1992 1996	Romans et récits merveilleux	Relation enfant-adulte, humour	6^e	154
MURAIL Marie-Aude	<i>Baby-sitter blues</i>	L'École des loisirs (Médium)	1989	Romans et récits centrés sur la vie affective	Apprentissage de la vie, relation avec la mère, humour	6^e	94
	<i>Sans sucre, merci</i>	L'École des loisirs (Médium)	1992	Romans et récits centrés sur la vie affective	Relation enfant-adulte, humour	6^e	95
	<i>Oh, boy !</i>	L'École des loisirs (Médium)	2000	Romans de société	Problèmes familiaux, homosexualité, humour	5^e / 4^e	387
	<i>Rendez-vous avec Monsieur X</i>	L'École des loisirs (Médium)	1998	Romans de société	Humour, droits et devoirs	5^e / 4^e	388
	<i>L'Assassin est au collège</i>	L'École des loisirs (Médium)	1992	Romans policiers	Humour, peur	5^e / 4^e	523

ANNEXE 7

Œuvres pour la jeunesse (auteurs cités deux fois et plus), mentionnées dans la sélection de Michelle Provost (1995), *De la lecture... à la culture. Sélection commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire*, Montréal, Québec : Services documentaires multimedia inc.

- **Ind. Dif.** désigne l' « indice de difficulté » attribué à l'œuvre

- **Cat** désigne la « catégorie » (« QJ » : Œuvres québécoises pour la jeunesse, « TJ » : Œuvres traduites pour la jeunesse hors Canada et « FJ » : Œuvres pour la jeunesse de la Francophonie, hors Québec et Canada)

- **N°** désigne le numéro attribué à l'œuvre par Michelle Provost et, entre parenthèses, celui que nous avons donné aux œuvres et que nous avons utilisé dans les citations.

Auteur	Titre	Éditeur (Collection)	Date	Mots-clés	Ind Dif.	Cat	N°
CORRIVEAU Monique	<i>Les saisons de la mer</i>	Fides (Collection des mille îles)	1984 (éd. orig. : 1975)	Adolescence ; Terre-Neuve – 20 ^e ; Famille ; Classique – 20 ^e	1	QJ	072 (1)
CORRIVEAU Monique	<i>Le wapiti</i>	Fides (Collection des mille îles)	1986 (éd. orig. : 1978)	Adolescence ; Amérindiens ; Colonisation ; Différences ethniques ; Histoire ; Québec – 17 ^e ; Classique – 20 ^e	1	QJ	073 (2)
CÔTÉ Denis	<i>Nocturnes pour Jessie</i>	Québec-Amérique (Jeunesse / romans plus)	1987	Fantastique ; Science-fiction ; Drogue ; Art – Musique ; Délinquance	3	QJ	074 (1)
CÔTÉ Denis	<i>Le retour des inactifs</i>	La Courte échelle (Roman plus)	1990	Science-fiction ; Politique ; Robots ; Héros – Héroïnes – Série ; Ségrégation	2	QJ	075 (2)
CÔTÉ Denis	<i>La vie est une bande dessinée</i>	Pierre Tisseyre (Conquêtes)	1989	Nouvelle ; Fantaisie ; Pastiche ; Humour ; Bande dessinée	2	QJ	076 (3)
DUCHESNE Christiane	<i>Victor</i>	Québec-Amérique (Gulliver jeunesse)	1993 (éd. orig. : 1992)	Adolescence ; Handicap mental ; Enfance ; Sens de la vie	1	QJ	091 (1)
DUCHESNE Christiane	<i>La vraie histoire du chien de Clara Vic</i>	Québec-Amérique (Littérature jeunesse)	1990	Adolescence ; Aventure ; Amitié ; Animaux – Chien ; Grèce – 20 ^e ; Turquie – 20 ^e ; Héros – Héroïnes – Série	1	QJ	092 (2)
GUAY Michel, BERNIER Jean	<i>Marcus, fils de la louve</i>	Quinze (Les Aventures de l'histoire)	1988	Histoire ; Antiquité ; Rome ancienne ; Enfance ; Politique ; Registres de langue	4	QJ	132 (1)
GUAY Michel, BERNIER Jean	<i>Sénab, architecte du dieu vivant</i>	Quinze (Les Aventures de l'histoire)	1989	Histoire ; Égypte ancienne ; Adolescence ; Politique ; Art – Architecture ; Registres de langue ; Antiquité	4	QJ	133 (2)
JULIEN Susanne	<i>Enfants de la Rébellion</i>	Pierre Tisseyre (Conquêtes)	1991	Histoire ; Adolescence ; Patriotes – 1837 ; Journal personnel ; Témoignage ; Québec – 19 ^e	2	QJ	157 (1)
JULIEN Susanne	<i>L'envers de la vie</i>	Pierre Tisseyre (Faubourg St-	1991	Adolescence ; Maladie – Sida ; Amitié ; Mort ;	2	QJ	158 (2)

		Rock)		Famille			
LAZURE Jacques	<i>Le domaine des sans yeux</i>	Québec- Amérique (Littérature jeunesse)	1989	Science-fiction ; Sens de la vie ; Civilisation ; Esclavagisme ; Liberté ; Politique	3	QJ	170 (1)
LAZURE Jacques	<i>Monsieur n'importe qui</i>	Québec- Amérique (Clip)	1993	Nouvelle ; Science-fiction ; Fantastique ; Mort ; Environnement	3	QJ	171 (2)
MARINEAU Michèle	<i>Cassiopeé, ou, L'été polonais</i>	Québec- Amérique (Littérature jeunesse)	1990	Amour ; Adolescence ; Fugue ; Sexualité ; Éveil ; Etats-Unis – 20 ^e ; Polonais ; Différences ethniques	2	QJ	191 (1)
MARINEAU Michèle	<i>La route de Chlifa</i>	Québec- Amérique (Littérature jeunesse)	1992	Adolescence ; Identité ; Émigration – Immigration ; Liban – 20 ^e ; Différences ethniques	2	QJ	192 (2)
MARTEL Suzanne	<i>Les coureurs des bois</i>	Fides (Grandes histoires)	1993 (éd.rev. et corr.)	Histoire ; Québec – 17 ^e ; Colonisation ; Aventure ; Amour ; Amérindiens	2	QJ	193 (1)
MARTEL Suzanne	<i>Jeanne, fille du roi</i>	Fides (Grandes histoires)	1992	Amour ; Histoire ; Québec – 17 ^e ; Colonisation ; Femme	1	QJ	194 (2)
MARTEL Suzanne	<i>Surréal 3000</i>	Héritage (Galaxie)	1989	Science-fiction ; Ville – Montréal ; Cataclysme ; Adolescence ; Classique – 20 ^e	1	QJ	195 (3)
PELLETIER Francine	<i>Le rendez- vous du désert</i>	Éditions Pauline (Jeunesse-pop Science-Fiction)	1987	Science-fiction ; Aventure ; Femme ; Récit initiatique ; Désert	3	QJ	219 (1)
PELLETIER Francine	<i>Le septième écran</i>	Éditions Pauline (Jeunesse-pop Science-Fiction)	1992	Science-fiction ; Héros – Héroïnes – Série ; Environnement ; Suspense	2	QJ	220 (2)
ROCHON Esther	<i>L'étranger sous la ville.</i>	Éditions Pauline (Jeunesse-pop Imaginaire)	1986	Science-fiction ; Fantastique ; Réflexion philosophique ; Femme ; Récit initiatique	3	QJ	237 (1)
ROCHON Esther	<i>L'ombre et le cheval</i>	Montréal : Éditions Pauline (Jeunesse-pop Science-fiction)	1992	Science-fiction ; Art – Spectacle ; Famille ; Désert	2	QJ	238 (2)
SCHINKEL David, BEAUCHESNE Yves	<i>L'anneau du guépard et autres nouvelles</i>	Pierre Tisseyre (Conquêtes)	1989	Nouvelle ; Psychologique ; Fantastique ; Adulte ; Suspense	2	QJ	248 (1)
SCHINKEL David, BEAUCHESNE Yves	<i>Le don</i>	Pierre Tisseyre (Conquêtes)	1990 (éd. orig. : 1987)	Fantastique ; Mort ; Folie ; Pouvoirs paranormaux	2	QJ	249 (2)
SERNINE Daniel	<i>Le cercle de Khaleb</i>	Héritage (Échos Ado)	1991	Fantastique ; Sorcellerie ; Amitié ; Histoire ; Québec – 19 ^e ; Héros – Héroïnes – Suite	3	QJ	252 (1)
SERNINE Daniel	<i>Les rêves d'Argus</i>	Éditions Pauline (Jeunesse-pop Science-fiction)	1991	Science-fiction ; Héros – Héroïnes – Série ; Intrigue ; Aventure	2	QJ	253 (2)

SOULIÈRES Robert	<i>Un été sur le Richelieu</i>	Cercle du livre de France (Conquêtes)	1982	Adolescence ; Aventure ; Amitié ; Relations parents-enfants ; Trésor	1	QJ	260 (1)
SOULIÈRES Robert	<i>Le visiteur du soir</i>	Cercle du livre de France (Conquêtes)	1980	Adolescence ; Aventure ; Policier ; Art – Peinture	1	QJ	261 (2)

Auteurs cités une seule fois mais dont le titre pour la jeunesse, donné comme référence, appartient à une série, « à suivre » ou non, et dont la lecture des autres tomes est recommandée par Michelle Provost.

Auteur	Titre	Éditeur (Collection)	Date	Mots-clés	Ind dif.	Cat	N°
DEMERS Dominique	<i>Un hiver de tourmente</i>	La Courte échelle (Roman plus)	1992	Adolescence ; Amour ; Maladie – Cancer ; Grossesse ; Amitié ; Relations jeunes-adultes ; Héros – Héroïnes – Suite	2	QJ	084
GUTMAN Claude	<i>La maison vide</i>	Gallimard (Page blanche)	1989	Sociologique ; Histoire ; Guerre 1939-1945 ; Nazisme ; France – 20 ^e ; Juifs ; Enfance ; Héros – Héroïnes – Suite	2	FJ	135
HÉBERT Marie-Francine	<i>Le cœur en bataille</i>	La Courte échelle (Roman plus)	1990	Adolescence ; Relations parents-enfants ; Amour ; Sexualité – Éveil ; Héros – Héroïnes – Suite ; Divorce ; Famille	2	QJ	140
HOROWITZ Anthony	<i>Le faucon malté</i> (traduit de l'américain)	Hachette (Bibliothèque verte. Aventure policière)	1990	Policier ; Humour ; Héros – Héroïnes – Série ; Trésor	2	TJ	146
KERR Judith	<i>Quand Hitler s'empara du lapin rose</i> (traduit de l'anglais)	L'École des loisirs (Neuf)	1985	Récit de vie ; Adolescence ; Guerre 1939-1945 ; Héros - Héroïnes – Suite ; Passion personnelle ; Histoire	3	TJ	159
PLANTE Raymond	<i>Le dernier des raisins</i>	Québec-Amérique (Littérature jeunesse)	1990 (éd. orig. : 1986)	Adolescence ; École ; Journal personnel ; Humour ; Héros-Héroïnes-Série	2	QJ	226
POUPART Jean-Marie	<i>Le nombril du monde</i>	La Courte échelle (Roman plus)	1990	Adolescence ; Correspondance ; Amitié ; Relations jeunes-adultes ; Héros – Héroïnes – Série	1	QJ	231

ANNEXE 8

Nombre de titres sélectionnés dans les listes d' « œuvres de littérature pour la jeunesse » (6^e et 5^e-4^e) et dans la liste d' « « œuvres "classiques" et de littérature pour la jeunesse » (3^e), pour le collège français :

- titres publiés dans les *Accompagnements* des Programmes de Français de 1996 (6^e), 1997-1998 (5^e-4^e) et 1999 (3^e), soient 708 titres
- titres ajoutés par l'équipe d'Alain Journaud, en 2003, soient 218 titres.

La structure s'inspire de celle qui se trouve dans l'ouvrage coordonné par Alain Journaud qui rassemble les 926 titres, *Littérature jeunesse. 900 titres pour les collèges*, publié par le CRDP de l'académie de Grenoble, dans la collection « 36 », en 2003. Elle se distingue légèrement de la structure des listes officielles, publiées dans les *Accompagnements* des Programmes (voir Annexe 3).

CLASSE DE 6^e (Cycle d'adaptation)	1996	2003
Contes et nouvelles	32	+ 8
Poésie	17	+ 1
Romans et récits	112	+ 36
Romans et récits centrés sur la vie affective	35	+ 17
Romans et récits historiques	21	+ 6
Romans et récits merveilleux	25	+ 5
Romans policiers	15	+ 1
Science-fiction et fantastique	16	+ 7
Théâtre	0	+ 5
Albums	15	+ 11
Bandes dessinées	15	+ 7
TOTAL	191	+ 68

CLASSES DE 5^e-4^e (Cycle central)	1997	2003
Contes et nouvelles	31	+ 6
Poésie	18	0
Romans et récits	216	+ 49
Romans d'aventure	36	+ 9
Romans de société	30	+ 11
Romans épistolaires	11	+ 5
Romans centrés sur la vie affective	35	+ 9
Romans et récits historiques	34	+ 4
Romans policiers	31	+ 3
Science-fiction et fantastique	39	+ 8
Théâtre	0	+4
Albums	19	+ 6
Bandes dessinées	23	+ 5
TOTAL	307	+ 70

CLASSE DE 3^e (Cycle d'orientation)	1999	2003
Contes et nouvelles	0	+ 5
Les classiques	53	+ 4
Classiques étrangers	17	+ 2
Classiques français	36	+ 2
Poésie	23	0
Romans et récits	110	+ 60
Autobiographies et souvenirs	10	+ 6
Romans d'aventure	18	+ 4
Romans de société	18	+ 15
Romans et récits centrés sur la vie affective	0	+ 9
Romans et récits historiques	16	+ 6
Romans intimistes	18	+ 9
Romans policiers	14	+ 7
Science-fiction et fantastique	16	+ 4
Théâtre	0	+ 5
Bandes dessinées	24	+ 6
TOTAL	210	+ 80

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles sur la littérature pour la jeunesse

AUBIN Paul (2007), « L'édition du manuel scolaire au Canada français », dans Carole GERSON, Jacques MICHON (éds.), *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada*, Vol. 3. Canada, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal, p. 251-253.

BARBÉ Alain (2004), « Le Tour de la France par deux enfants », *Nouvelle Revue Pédagogique* n° 3, novembre, p. 3.

BARDOS Jean-Pierre (1977), « Postface », dans G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants*, Paris : Librairie Belin, p. 311-331.

BECKETT Sandra L. (1995), « La littérature de jeunesse au Canada francophone : de la colonisation à la conquête du monde », dans Jean PERROT et Pierre BRUNO (éds.), *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*, Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, Coll. « Argos », p. 121-140.

BECKETT Sandra L. (1997), *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

BECKETT Sandra L. (2001), « Livres pour tous : le flou des frontières entre fiction pour enfants et fiction pour adultes », *Tangence* n° 67, automne, p. 9-22.

BEGAG Azouz (1993), « L'humour à la rescousse », dans Denise ESCARPIT et Bernadette POULOU (éds.), *Le Récit d'enfance. Enfance et écriture*, Actes du colloque de NVL/CRALEJ, Bordeaux, octobre 1992, Paris : Editions du Sorbier, p. 189-192.

BEILLAUD Nadine (1998), « Mais qu'est-ce qui les fait écrire... et réécrire ? ». *Lignes d'écriture*, n° 9, p. 31-33.

BELAVAL Annie-France (1994), « Page blanche : quelle littérature pour quel public ? », *L'École des lettres Collège* n°12-13, 1^{er} juin 1994, p. 101-104.

BLAMPAIN Daniel (1979), *La littérature de jeunesse pour un autre usage*, Bruxelles : Éditions Labor, coll. « Dossiers Media ».

BLASSELLE Bruno (1998), *Le Triomphe de l'édition. Histoire du livre, Volume II*, Paris : Gallimard, coll. « Découvertes Gallimard Histoire ».

BLOCKER Déborah (2002), « Utilité », dans Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES, Alain VIALA (éds.), *Le dictionnaire du littéraire*, Paris : PUF, p. 611-613.

BOULIZON Guy (1959), « La littérature de jeunesse au Canada Français », *Vie française*, janvier-février 1959, vol. 13, n° 5-6, p. 177-187.

BOUTIN Jean-François (1998), « Le problème du corpus de textes littéraires en classe de langue première. Examen des idées de "littérature" et de "littérature d'enfance et de jeunesse" », *Canadian Children's Literature* n° 91/92, p. 83-102.

BOUTIN Jean-François (1999), « Le problème du corpus de textes littéraires en classe de langue première. Entrevues avec 32 agents des champs littéraire et scolaire en regard des idées de littérature et de littérature d'enfance et de jeunesse », *Canadian Children's Literature* n° 94, p. 42-59.

BRUNO G. (1881), *Le Tour de la France par deux enfants : devoir et patrie, livre de lecture courante avec deux cents gravures instructives pour leçons de choses*, Librairie classique Eugène Belin, 58^e édition (éd. orig. : 1877).

BURGER Marguerite-Marie (1992), « Centres de documentation des lycées et collèges : une lente et difficile gestation », dans Martine POULAIN (éd.), *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques au XX^e siècle 1914-1990*, Paris : Promodis - Éditions du Cercle de la Librairie, p. 357-363.

BUTLEN Max (1993), « Lecture-écriture-bibliothèques scolaires : les raisons d'une ascension remarquée », *Le Français aujourd'hui* n° 102, juin, p. 15-19.

BUTLEN Max (2005), « L'école, la bibliothèque et La Joie par les livres, hier et aujourd'hui » dans *Regards sur le livre et la lecture des jeunes. La Joie par les livres à 40 ans, Actes du colloque tenu au Grand auditorium de la Bibliothèque nationale de France les 29 et 30 septembre 2005*, Paris : La Joie par les livres, p. 91-100.

CANTIN Annie (2002), « Enfance et jeunesse », dans Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES, Alain VIALA (éds.), *Le dictionnaire du littéraire*, Paris : PUF, p. 175-176.

CARADEC François (1977), *Histoire de la littérature enfantine en France*, Paris : Albin Michel.

CHARRETTE Christiane (1986), « Des romans dits "pour adultes" », *Lurelu* vol. 8, n° 3, hiver 1986, p. 22-23.

CHARRETTE Christiane (1987), « Des prix littéraires », *Lurelu* vol. 9, n° 3, hiver 1987, p. 26-27.

CHEVALIER Jean-Frédéric (2002), « Littérature didactique », dans Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES, Alain VIALA (éds.), *Le dictionnaire du littéraire*, Paris : PUF, p. 142-143.

CHOUINARD Daniel (2000), « La culture des adolescents et le fractionnement des certitudes », *Cahiers de la recherche en éducation* vol. 7, n° 1, p. 91-100.

CLERC Catherine, ROUSSILLON Robert (2004), « Des livres avec des limites ? Bibliographie des tendances actuelles », *Lire au collège* n° 67, printemps, p. 24-27.

COLAS Bernard (1993), « De la grande Histoire à l'histoire individuelle : témoignages réels et autobiographie simulée », dans Denise ESCARPIT, Bernadette POULOU (éds.), *Le Récit d'enfance. Enfance et écriture*. Actes du colloque de Bordeaux (octobre 1992), Paris : Éditions du Sorbier, p. 129-157.

COPPIN-MORTREUX Élisabeth (1994), « "Cascade" : succession réussie », *L'École des lettres Collège* n° 12-13, 1^{er} juin, p. 95-100.

CÔTÉ Jean-Denis (2003), « La censure, l'école et la littérature pour la jeunesse », dans *La Littérature pour la jeunesse 1970 – 2000*, Montréal : Éditions Fides, coll. « Archives des Lettres canadiennes », p. 137-162.

CÔTÉ Jean-Denis (2006), « Le roman historique pour la jeunesse : une incursion au sein de l'Histoire », *Québec français* n° 140, hiver 2006, p. 46-49.

COUDERC Marie-Anne (2005), « *La Semaine de Suzette* ». *Histoires de filles*, Paris : CNRS Éditions.

COURCOL Christine (1991), « Il y a 25 ans, La Joie par les livres », *La Revue des livres pour enfants* n° 137-138, hiver 1991, p. 101-104.

CRÉPIN Thierry (2002), « Cœurs vaillants, Âmes vaillantes, Fripounet et Marisette, l'ascension d'illustrés engagés (1930-1950) », dans *L'Enfance à travers le patrimoine écrit*, Actes du colloque d'Annecy, 18 et 19 septembre 2001, Paris : Direction du livre et de la lecture et FFCB, coll. « ((Re)découvertes », p. 103-118.

DELAFOSSÉ Christine (1994), « "Médium", des classiques et des nouveautés », *L'École des lettres* n° 12-13, 1^{er} juin, p. 83-90.

DELBRASSINE Daniel (2006), *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*, Créteil : SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Créteil et La Joie par les livres - Centre national du livre pour enfants, coll. « Argos références ».

DEMERS Dominique avec la collaboration de Paul BLETON (1994a), *Du Petit Poucet au Dernier des raisins. Introduction à la littérature jeunesse*. Boucherville/Sainte-Foy : Québec/Amérique Jeunesse / Télé-Université.

DEMERS Dominique (1994b), « Discours à l'enfance et littérature jeunesse québécoise », *Canadian Children's Literature* n° 75, p. 7-13.

DEMERS Dominique (1997), « L'enfant mythique québécois en mots et à l'écran », *Lurelu* vol. 20, n° 2, automne, p. 5-12.

DEMERS Dominique (1998), « Plaidoyer pour la littérature jeunesse », *Québec français* n° 109, p. 28-30.

DIAMENT Nic (1993), « Le roman pour enfants aujourd'hui », dans Claude-Anne PARMEGIANI (éd.), *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, Paris : Éditions du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », p. 68-78.

DIAMENT Nic (2008), *Histoire des livres pour les enfants. Du Petit Chaperon rouge à Harry Potter*, Paris : Bayard Jeunesse, coll. « Les petits guides J'aime lire ».

DI CECCO Daniela (1994), « Éclosion/forclusion dans le roman pour adolescentes », *Canadian Children's Literature* n° 75, p. 27-33.

DUPONT-ESCARPIT Denise, ROY Nicole du, ÉPIN Bernard, LIMOUSIN Odile (1989), *Guide des auteurs du livre de jeunesse français*, Montreuil et Paris : Salon du livre de Jeunesse et Éditions du Cercle de la Librairie.

ESCARPIT Denise (1993), « Le récit d'enfance, un classique de la littérature de jeunesse », dans Denise ESCARPIT, Bernadette POULOU (éds.), *Le Récit d'enfance. Enfance et écriture*. Actes du colloque de Bordeaux (octobre 1992), Paris : Éditions du Sorbier, p. 23-39.

ESCARPIT Denise (2008a), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui*, Paris : Magnard.

ESCARPIT Denise (2008b), « De la didactique au divertissement », dans Denise ESCARPIT (éd.), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui*, Paris : Éditions Magnard, p. 12-32.

ESCARPIT Denise (2008c), « Les livres de divertissement », dans Denise ESCARPIT (éd.) *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui*, Paris : Éditions Magnard, p. 33-66.

EZRATTY Viviane (1992), « Les premières heures des bibliothèques pour enfants », dans Martine POULAIN (dir.) *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques au XX^e siècle 1914-1990*, Paris : Éditions du Cercle de la Librairie – Promodis, p. 205-219.

FORTIN Céline, LAMARCHE Sonia, POULIOT Suzanne (1994), « Les années quarante et l'édition québécoise pour la jeunesse », *Cahiers de la recherche en éducation* vol. 2, n° 2, p. 235-252.

FOURMENT Alain (1987), *Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants (1768-1988)*, Paris : Éditions Éole.

FOURMENT Alain (1998), « Les publications périodiques depuis le XVIII^e siècle. Distraire et éduquer », dans Annie RENONCIAT (éd.), *Livres d'enfance, livres de France* Paris : Hachette Livre, p. 103-116.

FOURNIER Jean (1996), « Michel Tournier, ou de l'usage comparé des mythes dans les romans pour adultes et les romans pour enfants », dans Pierre-Marie BEAUDE, André PETITJEAN, Jean-Marie PRIVAT (éds.), *La Scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes du colloque organisé par le Centre d'Analyse Syntaxique et le Centre de Recherches en Didactique des Disciplines à Metz (1995), Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'université de Metz, coll. « Didactique des textes », p. 103-117.

FRADETTE Marie (1999), « Les valeurs dans le roman de littérature jeunesse 1950-1990. Témoins d'une évolution de la figure de l'adolescent », *Québec français* n° 115, automne, p. 77-79.

FRADETTE Marie (2000a), « Évolution sociogrammatique de la figure de l'adolescent depuis 1950 », *Cahiers de la recherche en éducation* vol. 7, n° 1, p. 77-89.

FRADETTE Marie (2000b), « L'adolescent dans le roman jeunesse », *Lurelu* vol. 22, n° 3, hiver, p. 10-17.

FRADETTE Marie (2006), « La Nouvelle-France et sa représentation dans quelques romans pour la jeunesse », *Québec français* n° 142, été, p. 61-63.

FRIOT Bernard (2005), « Mettre en questions les rencontres avec les écrivains », dans *Regards sur le livre et la lecture des jeunes. La Joie par les livres à 40 ans*. Actes du colloque tenu au Grand auditorium de la Bibliothèque nationale de France les 29 et 30 septembre 2005, Paris : La Joie par les livres, p. 163-168.

GAMACHE Sylvie (1987), « Le plaisir de lire : une campagne de lecture pour les jeunes », *Lurelu* vol. 9, n° 3, hiver, p. 22-23.

GEORGET Jean-Luc (2001), « À l'École des Loisirs. Histoire de "Médium" (1982-1989) », *Lire au collège* n° 58, printemps, p. 17-23.

GOFFARD Serge, TOURIGNY Francis (1993), « Professeur-documentaliste : un nouveau métier », *Le Français aujourd'hui* n° 102, juin, p. 55-57.

GOURÉVITCH Jean-Paul (1998), *La Littérature de jeunesse dans tous ses écrits. Anthologie de textes de référence (1529-1970)*, Créteil : CRDP de Créteil, coll. « Argos Références ».

GOURÉVITCH Jean-Paul (2005), *Hetzl. Le bon génie des livres*, Paris : Éditions du Rocher / Le Serpent à Plumes, coll. « Essais/Documents ».

- GRENIER Christian (1993), « "Les couleurs d'un siècle", un carrefour d'enfances », dans Denise ESCARPIT, Bernadette POULOU (éds.), *Le Récit d'enfance. Enfance et écriture*. Actes du colloque de Bordeaux (octobre 1992), Paris : Éditions du Sorbier, p. 159-167.
- GUÉRETTE Charlotte (1989), « La lecture chez les jeunes », *Québec français* n° 74, mai, p. 76-77.
- GUÉRETTE Charlotte (1998), *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*, Sainte-Foy (Québec) : Les Éditions La Liberté.
- GUINDON Ginette (1986), « Les collections de romans : qualité, popularité, accessibilité », *Québec français* n° 62, mai, p. 31-37.
- HÉBERT Maurice (1932), « Les livres de récompenses du petit Canadien », *Le Canada français*, novembre, vol. XX, n° 3, p. 260-263.
- HOUDE Roland, BEAUDRY Jacques (1989), « Expression et expansion : l'offensive littéraire française de l'après-guerre au Québec », *Voix & Images* n° 41, hiver, p. 237-247.
- HUGUET Françoise (1997), *Les Livres pour l'enfance et la jeunesse de Gutenberg à Guizot*, Paris : INRP et Klincksieck.
- JAN Isabelle (1985), *La Littérature enfantine*. Paris : Les Éditions Ouvrières et Dessain et Tolra, 5^e éd., coll. « Enfance heureuse ».
- JAN Isabelle (1993), « La littérature enfantine », dans Claude-Anne PARMEGIANI (dir.), *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », p. 25-33.
- LABARRE Albert (2005), « Le livre de prix », dans Pascal FOUCHÉ, Daniel PÉCHOIN, Philippe SCHUWER (dir.), *Dictionnaire encyclopédique du livre*, Paris, éditions du Cercle de la librairie, vol. 2, p. 794-795.
- LAFRANCE Diane, POULIOT Suzanne (2000), « LIDEC et les romans d'aventures pour jeunes adolescents », *Cahiers de la recherche en éducation* vol. 7, n° 1, p. 63-76.
- LALLOUET Marie (2005), « En quarante ans et quatre dates clefs, ce qui a changé pour un éditeur », dans *Regards sur le livre et la lecture des jeunes. La Joie par les livres à 40 ans*. Actes du colloque tenu au Grand auditorium de la Bibliothèque nationale de France les 29 et 30 septembre 2005, Paris : La Joie par les livres, p. 67-75.
- LANDREVILLE Ginette (2003), « La littérature jeunesse québécoise a 80 ans », *Lurelu* vol. 26, n° 2, automne, p. 93-97.
- LANDRY François (1986), « La Librairie Beauchemin, doyenne de l'édition au Québec », *Présence francophone* n°28, p. 57-78.
- LANDRY François (2007), « Les livres de prix au Québec », dans Carole GERSON, Jacques MICHON (éds.), *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada*. Vol. 3, Canada, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal, p. 88-91.
- LARTET-GEFFARD Josée (2005), *Le Roman pour ados. Une question d'existence*, Paris : Éditions du Sorbier, coll. « La littérature jeunesse, pour qui, pour quoi ? ».
- LE BOUFFANT Michel (1993), « Lire : entre la bibliothèque et la classe », *Le Français aujourd'hui* n° 102, juin, p. 20-26.

LE BRUN Claire (1994), « L'exergue comme procédé de légitimation du roman québécois pour la jeunesse (1982-1994) », *Canadian Children's Literature* n° 75, p. 14-26.

LE BRUN Claire (2000), « Éducation sentimentale et œil du narrateur : le cas de Raymond Plante », *Cahiers de la recherche en éducation* vol. 7, n° 1, p. 113-130.

LE BRUN Claire (2003), « La science-fiction au féminin », dans Françoise LEPAGE (éd.), *La Littérature pour la jeunesse 1970 – 2000*, Montréal : Éditions Fides, coll. « Archives des Lettres canadiennes », p. 83-97.

LE BRUN Claire (2004), *Raymond Plante*, Ottawa : Les Éditions David, coll. « Voix didactiques Auteurs ».

LE BRUN Claire (2005a), « Esthétique des romans pour adolescents de Raymond Plante », *Globe* vol. 8, n° 2, p. 179-201.

LE BRUN Claire (2005b), « Représentations de l'enfance dans les romans pour jeunes lecteurs de Raymond Plante », *Cahiers scientifiques de l'ACFAS* n° 103, p. 81-96.

LE MEN Ségolène (1998), « Livres illustrés et albums, 1750-1900 », dans Annie RENONCIAT (éd.), *Livres d'enfance, livres de France*, Paris : Hachette Livre, p. 65-74.

LEMIEUX Bruno (1996), « Littérature pour adolescents et intertextualité », *Canadian Children's Literature* n° 81, p. 31-37.

LEMIEUX Louise (1972), *Pleins feux sur la littérature de jeunesse au Canada français*. Montréal : Leméac.

LEPAGE Françoise (1996a), « Biographies pour la jeunesse et romans d'aventures au Québec », *Cahiers de la recherche au Québec* vol. 3, n° 3, p. 465-480.

LEPAGE Françoise (1996b), « La littérature québécoise pour la jeunesse d'hier à aujourd'hui », *Québec français* n° 103, automne, p. 66-68.

LEPAGE Françoise (2000a), *Histoire de la littérature pour la jeunesse (Québec et francophonies du Canada)*. Canada, Orléans : Les Éditions David.

LEPAGE Françoise (2000b), « Le roman pour adolescentes de 1945 à 1960 », *Cahiers de la recherche en éducation* vol. 7, n° 1, p. 21-33.

LEPAGE Françoise (2000c), « Le concept d'adolescence : évolution et représentation dans la littérature québécoise pour la jeunesse », *Voix et images. Littérature québécoise* n° 74, hiver, p. 240-250.

LEPAGE Françoise (2003), « Présentation », dans *La Littérature pour la jeunesse 1970 – 2000*. Montréal : Éditions Fides, coll. « Archives des Lettres canadiennes », p. 7-17.

LERICHE Mathilde (1979), *Cinquante ans de littérature de jeunesse*. Paris : Éditions Magnard – L'École, coll. « Lecture en liberté ».

MADORE Édith (1988), « Fides : une aventure de 50 ans », *Lurelu* vol. 11, n° 2, automne, p. 26-27.

MADORE Édith (1989), « Les éditeurs québécois pour la jeunesse », *Lurelu* vol. 12, n° 2, automne, p. 23-25.

- MADORE Édith (1994), *La Littérature pour la jeunesse au Québec*, Canada, Québec : Les Éditions du Boréal, coll. « Boréal express ».
- MADORE Édith (1996a), « Cinq éditeurs pour la jeunesse », *Québec français* n° 103, automne, p. 69-70.
- MADORE Édith (1996b), « Les années 1980-1990 », *Québec français* n° 103, automne, p. 71-74.
- MADORE Édith (1998a), *Les 100 livres québécois pour la jeunesse qu'il faut lire*, Québec : Les Éditions Nota Bene, coll. « Les petits guides ».
- MADORE Édith (1998b), « Statistiques du livre québécois pour la jeunesse et programmes gouvernementaux d'aide à l'édition (1991-1998) », *Canadian Children's Literature* n° 91/92, p. 115-130.
- MANSON Michel (1989), *Les livres pour l'enfance et la jeunesse publiés en français de 1789 à 1799*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- MARCOIN Francis (1992), *À l'école de la littérature*, Paris : Les Éditions Ouvrières, coll. « Apprendre-Comprendre ».
- MARCOIN Francis (1993a), « La bibliothèque, fille ou sœur de l'école ? », *Le Français aujourd'hui* n° 102, juin, p. 7-13.
- MARCOIN Francis (1993b), « Le plaisir de lire : entre ancienneté et nouveauté », dans Claude-Anne PARMEGIANI, *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, Paris : Éditions du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », p. 13-24.
- MARCOIN Francis (2002), « Les Aventures de Jean-Paul Choppart de Louis Desnoyers, le premier feuilleton-roman », *Revue de littérature comparée* n° 304, octobre-décembre, Didier Érudition, p. 431-444.
- MARCOIN Francis (2005), « L'engagement aux origines de la littérature de jeunesse (1780-1905) », *Lire au collège* n° 70, printemps, p. 6-9.
- MARSOLAIS Sophie (2004), « Éditions Pierre Tisseyre : Vingt-cinq ans de découvertes littéraires pour la jeunesse », *Lurelu* vol. 26, n° 3, hiver, p. 93-94.
- MARTINOIR Francine de (1989), « Livres pour enfants, littérature pour adolescents de Montaigne à nos jours », *L'École des lettres* n° 11, 1^{er} mai 1989, p. 25-35.
- MATIVAT Daniel (1991), « Littérature de jeunesse au Québec : marché du livre et statut socio-économique des écrivains », *Présence francophone* n° 38, p. 85-94.
- MAUBANT Yves (1993), « Dans la forêt des textes », *Le Français aujourd'hui* n° 102, juin p. 69-73.
- MITCHELL Claudia A (1995), « Multiculturalisme dans la littérature canadienne pour la jeunesse », dans Jean PERROT et Pierre BRUNO (éds.), *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*, Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, coll. « Argos », p. 141-150.
- MOREL Odette (2001), « Notre littérature pour adolescents est-elle en santé ? », *Lurelu* vol. 24, n° 1, printemps-été, p. 63-64.

- MORGENSTERN Susie (1993), « Origines et originalité », dans Denise ESCARPIT, Bernadette POULOU (éds.), *Le Récit d'enfance. Enfance et écriture*. Actes du colloque de Bordeaux (octobre 1992), Paris : Éditions du Sorbier, p. 195-204.
- MORGENSTERN Susie (1994), « Pourquoi j'écris pour les hippopotames ? », *L'École des lettres Collège* n° 12-13, 1^{er} juin, p. 157-159.
- MURAIL Marie-Aude (1993), « *Continue la lecture, on n'aime pas la récré...* », Paris : Calmann-Lévy.
- NIÈRES-CHEVREL Isabelle (2002a), « Avant-propos », *Revue de littérature comparée* n° 304, octobre-décembre, Didier Érudition, p. 413-420.
- NIÈRES-CHEVREL Isabelle (2002b), « Terres étrangères, figures d'étrangers dans l'œuvre de la comtesse de Ségur », *Revue de littérature comparée* n° 304, octobre-décembre, Didier Érudition, p. 467-478.
- NOËL-GAUDREAULT Monique (2003), « Le roman pour adolescents : quelques balises », *La Littérature pour la jeunesse 1970 – 2000*, Montréal : Éditions Fides, coll. « Archives des Lettres canadiennes », p. 69-81.
- NOZIÈRE, Jean-Paul (1994), « Pourquoi écrire pour les adolescents ? », *L'École des lettres Collège* n° 12-13, 1^{er} juin, p. 165-169.
- ORY Pascal (1986), « De la presse enfantine à la bande dessinée », dans Henri-Jean MARTIN, Roger CHARTIER et Jean-Pierre VIVET, *Histoire de l'édition française. Tome IV. Le livre concurrencé 1900-1950*, Promodis, p. 468-478.
- OTTEVAERE VAN PRAAG Ganna (1987), *La Littérature pour la jeunesse en Europe occidentale (1750-1925)*, Berne : Peter Lang.
- OTTEVAERE VAN PRAAG Ganna (1996), *Le Roman pour la jeunesse*, Berne : Peter Lang.
- OTTEVAERE VAN PRAAG Ganna (1999), *Histoire du récit pour la jeunesse au XX^e siècle (1929-2000)*, Bruxelles : P.I.E.-Peter Lang.
- OTTEVAERE VAN PRAAG Ganna (2000), *Le Roman pour la jeunesse : approches – définitions – techniques narratives*, Berne : Peter Lang (3^e éd. revue et corrigée).
- PARINET Élisabeth (2004), *Une histoire de l'édition à l'époque contemporaine (XIX^e – XX^e siècle)*, Paris : Édition du Seuil, coll. « Points Histoire ».
- PASQUET Jacques (1989), « De l'adolescence à l'âge de raison. Une décennie dans la littérature de jeunesse québécoise contemporaine : 1978-1988 », *Lurelu* vol. 12, n° 2, automne, p. 2-7.
- PATTE Geneviève (1991), « Des animations en pleine évolution », *La Revue des livres pour enfants*, hiver, n° 137-138, p. 71-73.
- PEDOT Béatrice (1993), « Monde scolaire et bibliothèques publiques : complémentarité et coopération autour du livre et de la lecture », *Le Français aujourd'hui* n° 102, juin, p. 35-37.
- PERRIN Raymond (2001), *Un siècle de fictions pour les 8 à 15 ans (1901-2000) à travers les romans, les contes, les albums et les publications pour la jeunesse*, Paris : L'Harmattan.

- PERRIN Raymond (2004), « L'Histoire de la littérature de jeunesse n'est pas un fleuve tranquille ! », *Lire au collège* n° 67, printemps, p. 6-10.
- PERROT Jean (1995), « La littérature de jeunesse », dans Christian POSLANIEC (dir.), *Littérature et jeunesse. Actes du colloque INRP*, Paris (23, 24, 25 mars 1993), Paris : INRP – PROMOLEJ, p. 161-172.
- PERROT Jean (1998), « Le conte français pour enfants », dans Annie RENONCIAT (éd.), *Livres d'enfance, livres de France*, Paris : Hachette Livre, p. 53-64.
- PERROT Jean (1998), « L'édition pour la jeunesse de l'écrit aux écrans » dans Pascal FOUCHÉ, *L'Édition française depuis 1945*, Paris : Éditions du Cercle de la librairie.
- PINCET Yves (2002), « Hector Malot, romancier de la jeunesse active et volontaire », *Revue de littérature comparée* n° 304, octobre-décembre, Didier Érudition, p. 479-492.
- PIQUARD Michèle (2004), *L'édition pour la jeunesse en France de 1945 à 1980*, Villeurbanne : Presses de l'enssib, coll. « Référence ».
- PIQUARD Michèle (2005), « Les stratégies des éditeurs pour la jeunesse depuis 1965. Réponse aux demandes et élaboration de l'offre, analyse d'exemples », dans *Regards sur le livre et la lecture des jeunes. La Joie par les livres à 40 ans*, Actes du colloque tenu au Grand auditorium de la Bibliothèque nationale de France les 29 et 30 septembre 2005, Paris : La Joie par les livres, p. 53-66.
- POISSENOT Claude (2005), « Les actions de promotion de la lecture de jeunesse en question », dans *Regards sur le livre et la lecture des jeunes. La Joie par les livres à 40 ans*, Actes du colloque tenu au Grand auditorium de la Bibliothèque nationale de France les 29 et 30 septembre 2005, Paris : La Joie par les livres, p. 141-162.
- POSLANIEC Christian (1992), *De la lecture à la littérature*, Paris : Éditions du Sorbier.
- POSLANIEC Christian (2008), *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*, Paris : Gallimard / BNF, coll. « Découvertes Gallimard ».
- POTVIN Claude (1981), *Le Canada français et sa littérature de jeunesse*, Moncton, Nouveau-Brunswick : les Éditions CRP.
- POULIN Manon (1991), « L'édition québécoise pour la jeunesse se porte bien », *Présence francophone* n° 38, p. 33-52.
- POULIN Manon (1996), « Un véhicule de propagande pour les forces nationalistes », *Québec français* n° 103, automne, p. 62-65.
- POULIOT Suzanne (1991), « La littérature d'enfance et de jeunesse québécoise (1970-1990) », *Nous voulons lire !* n° 90, juillet, p. 9-18
- POULIOT Suzanne (1994a), « L'édition littéraire d'enfance et de jeunesse depuis 1920 », dans Jacques MICHON (éd.), *L'Édition littéraire en quête d'autonomie. Albert Lévesque et son temps*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université de Laval, p. 57-71.
- POULIOT Suzanne (1994b), *L'image de l'autre. Une étude des romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990*, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- POULIOT Suzanne (1996a), « Le roman historique : lieu idéologique et identitaire », *Lurelu* vol. 18, n° 3, hiver, p. 6-11.

- POULIOT Suzanne (1996b), « Les romans historiques : lieux d'altérité ou enjeux idéologiques ? », dans Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR (éds.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), Bruxelles : De Boeck-Duculot, coll. « Formation continuée », p. 240-248.
- POULIOT Suzanne (1999), « Les éditeurs pour la jeunesse », dans Jacques MICHON (éd.), *Histoire de l'édition littéraire au Québec au XX^e siècle*. Vol. 1, Canada, Québec : Éditions Fides, p. 363-387.
- POULIOT Suzanne (2000), « Figures plurielles de l'adolescence », *Cahiers de la recherche en éducation* vol. 7, n° 1, p. 3-6.
- POULIOT Suzanne (2004), « Les collections pour la jeunesse », dans Jacques MICHON (éd.), *Histoire de l'édition littéraire au Québec au XX^e siècle*. Vol. 2., Canada, Québec : Éditions Fides, p. 185-225.
- POULIOT Suzanne (2005a), « L'édition québécoise pour la jeunesse au XX^e siècle. Une histoire du livre et de la lecture située au confluent de la tradition et de la modernité », *Globe* vol. 8, n° 2, p. 203-235.
- POULIOT Suzanne (2005b), « Le récit de voyage en littérature pour la jeunesse. De la nature à l'intertextualité », dans Pierre RAJOTTE (éd.), *Le voyage et ses récits au XX^e siècle*, Canada, Québec : Éditions Nota Bene, p.235-272.
- POULIOT Suzanne (2005c), « Les Représentations de l'enfance dans l'œuvre romanesque de Michèle Marineau », *Cahiers scientifiques de l'ACFAS* n° 103, p. 67-79.
- POULIOT Suzanne, ROUSSEL Nathalie (2000), « L'adolescence vue par les Frères de L'Instruction chrétienne », *Cahiers de la recherche en éducation* vol. 7, n° 1, p. 35-61.
- POULIOT Suzanne, SORIN Noëlle (1998), « Le discours éditorial sur la lecture des jeunes (1960-1980) », *Canadian Children's Literature* n° 91/92, p. 103-114.
- POULOU Bernadette (1991), « Les romans de l'adolescence d'aujourd'hui », *Présence francophone* n° 39, p. 9-29.
- POULOU Bernadette (1993), « L'inspiration autobiographique dans les collections pour adolescents », dans Denise ESCARPIT et Bernadette POULOU (éds.), *Le Récit d'enfance. Enfance et écriture*, Actes du colloque de NVL/CRALEJ, Bordeaux, octobre 1992, Paris : Éditions du Sorbier, p. 115-124.
- PRIVAT Jean-Marie (1994), « Rapport d'enquête sur les relations entre les bibliothèques et le monde scolaire », dans Jean-Marie PRIVAT (éd.), *Bibliothèque, école : quelles coopérations ? Rapport d'enquête*, Actes de l'université d'été de La Grande-Motte, octobre 1993, Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, coll. « Argos », p. 17-56.
- PROVOST Michelle (1985), « Choisir des romans québécois », *Lurelu* vol. 7, hiver, n° 3, p. 3-8.
- PROVOST Michelle (1986), « Instantané historique », *Québec français* n° 62, mai, p. 24-25.
- PROVOST Michelle, JULIEN Lucie (1989), « En partance pour les années 90 », *Lurelu* vol. 12, n° 2, automne, p. 9-11.
- PRUD'HOMME Johanne (2005), « Éléments de poétique de la littérature pour la jeunesse : le personnage de l'enfant-narrateur », *Cahiers scientifiques de l'ACFAS* n° 103, p. 21-31.

- PRUD'HOMME Johanne (2006), « Un rameau de France dans l'infini de la forêt... ». Représentations de la France dans les œuvres fondatrices de la littérature québécoise pour la jeunesse (1921-1948) », dans Noëlle SORIN (dir.), *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*, Canada, Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. « Éducation-recherche », p. 69-84.
- RIVES Caroline (1993), « Acheter des livres dans les bibliothèques pour enfants dans les années 80 », *Le Français aujourd'hui* n° 102, juin, p. 38-45.
- SCHNEEGANS Nicole (1997), « À propos de la littérature de jeunesse au collège », *La Revue des livres pour enfants* n° 177, septembre, p. 59-63.
- SERNINE Daniel (1990), « Le portrait des écrivains québécois pour la jeunesse », *Lurelu* vol. 13, n° 1, printemps-été, p. 18-19.
- SMADJA Brigitte (1994), « Pour saluer l'adolescence », *L'École des lettres Collège* n° 12-13, 1^{er} juin, p. 161-163.
- SMADJA Brigitte (2004), « L'édition du théâtre jeune public », *L'École des lettres des collèges* n° 4, décembre, p. 85-89.
- SOLET Bertrand (2003), *Le roman historique. Invention ou vérité ?*, Paris : Éditions du Sorbier, coll. « La littérature jeunesse, pour qui, pour quoi ? ».
- SORIANO Marc (1975), *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris : Flammarion.
- SPICA Anne-Élisabeth (1996), « Si la lecture m'était contée. Littérature de jeunesse et ouvrages didactiques au XVII^e siècle », dans Pierre-Marie BEAUDE, André PETITJEAN et Jean-Marie PRIVAT (éds.), *La Scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes du colloque, Metz 1995, Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, coll. « Didactique des Textes », p. 15-32.
- THALER Danielle (1991), « La littérature de jeunesse : Quelle littérature ? Pour quelle jeunesse ? », *Présence francophone* n° 38, p. 95-110.
- THALER Danielle (1996), « Les collections de romans pour adolescentes et adolescents : évolution et nouvelles conventions », *Éducation et francophonie* vol. XXIV, n° 1 et 2, printemps et automne, p. 85-92.
- THALER Danielle (2000), « Visions et révisions dans le roman pour adolescents », *Cahiers de la recherche en éducation* vol. 7, n° 1, p. 7-20.
- THALER Danielle, JEAN-BART Alain (2002), *Les Enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*, Paris : L'Harmattan.
- THIBAUT Suzanne (1992), « Les collections de romans pour la jeunesse et l'âge de leurs lecteurs », *Lurelu* vol. 15, n° 2, automne, p. 36-37.
- THIBAUT Suzanne (1993), « Survol des collections de romans jeunesse », *Lurelu* vol. 16, n° 1, printemps-été, p. 4-9.
- THIESSE Anne-Marie (2002), « Feuilleton », dans Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES, Alain VIALA (éds.), *Le dictionnaire du littéraire*, Paris : PUF, p. 224-225.
- THIFFAULT Marie-Christine (2000), « Le concept des séries en littérature pour adolescents », *Cahiers de la recherche en éducation* vol. 7, n° 1, p. 101-111.

ZANAGLIA Maryvonne (1993), « Lire, lire, lire !!! Et pourquoi pas au CDI ? », *Le Français aujourd'hui* n° 102, juin, p. 46-51.

Ouvrages et articles sur la didactique du français et sur l'enseignement secondaire

AHR Sylviane (2005), *L'enseignement de la littérature au collège : histoire, enjeux*, sous la direction d'Emmanuel Fraisse, Université de Cergy-Pontoise. Thèse de Doctorat de Littérature Française.

ARMAND Anne (2001), « Littérature de jeunesse et lecture littéraire », dans Alain BOISSINOT (éd.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*. Actes du séminaire national organisé en Sorbonne (23-25 octobre 2000), Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles, p. 201-210.

AUBIN Jean-Pierre, RICHARD Suzanne (1998), « La lecture esthétique au secondaire », *Québec français* n° 109, p. 31-33.

BALEYDIER Claudie (1997), « La liste nouvelle est arrivée... (presqu'en même temps que le Beaujolais !) », *Le Français aujourd'hui*, supplément au n° 116, janvier, p. 8.

BARIBEAU Colette (2004a), « Les habitudes de lecture », dans Monique LEBRUN (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Sainte-Foy (Québec) : Éditions Multimondes, p. 25-44.

BARIBEAU Colette (2004b), « Les profils d'adolescents lecteurs », dans Monique LEBRUN (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Sainte-Foy (Québec) : Éditions Multimondes, p. 219-245.

BARIBEAU Colette, LACROIX Denis, SIMARD Claude (1996), « La tâche des enseignantes et des enseignants de français au secondaire », *Québec français* n° 102, été, p. 44-47.

BARRÈRE Jean-Claude, MARTINEL Martine (2000), « La littérature de jeunesse au collège », dans Marie-José FOURTANIER, Gérard LANGLADE (dir.), *Enseigner la littérature*, Toulouse : Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en France », p. 303-308.

BEAUDOIN Isabelle, GIASSEON Jocelyne (1997), « Faire la lecture aux élèves. Les styles et les rôles des enseignants », *Québec français* n° 104, hiver, p. 22-25.

BERNANOCE Marie (2001), « Une écriture théâtrale pour la jeunesse », *Lire au collège* n°58, printemps, p. 7-13.

BERNANOCE Marie (2002), « L'enseignement de la littérature au collège », *Lire au collège* n° 62, été, p. 10-14.

BISENIUS-PENIN Carole (2001), « De la lecture cursive au café littéraire », *Le Français aujourd'hui* n° 133, avril, p. 85-96.

BOISSINOT Alain (2000), « Typologie(s) et topologie dans l'enseignement du français », dans Marie-José FOURTANIER, Gérard LANGLADE (dir.), *Enseigner la littérature*, Toulouse : Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en Français », p. 31-42.

BOISSINOT Alain (2001), « Les enjeux des nouveaux programmes », *Le Français aujourd'hui* n° 133, avril, p. 33-40.

BOIVIN Aurélien (1994), « Quelles littératures enseigner ? », dans Clémence PRÉFONTAINE, Gilles FORTIER (dir.), *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?*, Montréal (Québec) : Les Éditions Logiques, p. 69-71.

- BOIVIN Aurélien (1996), « Ma collaboration à *Québec français* », *Québec français* n° 100, hiver, p. 10-11.
- BOLBEC Berthier (1980), « L'implantation », *Québec français* n° 38, mai, p. 22-24.
- BOURDIEU Pierre, CHARTIER Roger (1993), « La lecture : une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier », *Pratiques de la lecture*, Paris : Éditions Payot et Rivages, coll. « Petite Bibliothèque Payot » (éd. orig. : 1985), p. 267-294.
- BOURQUE Ghislain (1989), « La déportation du littéraire », *Québec français* n° 74, mai, p. 66-69.
- BOUTIN Jean-François (1996), « Rencontre avec onze écrivaines et écrivains », *Éducation et francophonie* vol. XXIV, n° 1 et 2, printemps et automne, p. 5-9.
- BRILLANT-RANNOU Nathalie (2003), « Jeux et enjeux des rencontres avec les écrivains. Analyse à partir des réactions des élèves », *Lettres ouvertes*, juillet, p. 73-83.
- BRISOU-PELLEN Évelyne (2003), « Être reçue par une classe », *Lettres ouvertes*, juillet, p. 9-17.
- BUCHETON Dominique (2000), « Les postures de lecture des élèves au collège » dans Marie-José FOURTANIER, Gérard LANGLADE, *Enseigner la littérature*, Toulouse : Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en Français », p. 201-213.
- BUTLEN Max (2004), « De l'école au collège », dans Emmanuel FRAISSE, Violaine HOUDART-MÉROT, *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise, Créteil* : CRDP de l'Académie de Créteil, coll. « Argos Références », p. 189-204.
- CAJOLET-LAGANIÈRE Hélène, MARTEL Pierre (1995), *La Qualité de la langue au Québec*. Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture, coll. « Diagnostic ».
- CANVAT Karl (1993a), « Genres et enseignement de la littérature », *Recherches* n° 18, 1^{er} semestre, p. 5-22.
- CANVAT Karl (1993b), « Enseignement de la littérature et distance culturelle », *Enjeux* n° 30, décembre, p. 105-120.
- CANVAT Karl (1999), « Apprentissage de la lecture et enseignement de la Littérature : enjeux, finalités, articulations », dans Patrick DEMOUGIN, Jean-François MASSOL (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Actes de la journée d'étude de Nîmes (11 mars 1998), Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, p. 15-28.
- CANVAT Karl (2000), « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions », dans Marie-José FOURTANIER, Gérard LANGLADE (dir.), *Enseigner la littérature*, Toulouse : Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en Français », p. 57-72.
- CANVAT Karl (2005), « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences » dans Anick BRILLANT-ANNEQUIN, Jean-François MASSOL (éds.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée*. Actes des journées d'études de Grenoble (28-29 mars 2002), Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, p. 29-42.
- CARON Jean-Claude (1996), « Les jeunes à l'école : collégiens et lycéens en France et en Europe (fin XVIII^e-fin XIX^e siècle) », dans Giovanni LEVI, Jean-Claude SCHMITT (dir.), *Histoire des jeunes en Occident. II. L'époque contemporaine*. Paris : Seuil, 1996, p. 143-207.

- CHAMBERLAND Roger (1996), « La revue de l'an 2000 », *Québec français* n° 100, hiver, p. 5.
- CHANFRAULT-DUCHET Marie-Françoise (1997), « Littérature et enseignement : l'émergence d'un nouveau champ de recherche », *Cahiers d'histoire culturelle* n° 1, p. 3-13.
- CHARBONNEAU Jacqueline (1996), « Le programme : changements et continuité », *Québec français* n° 102, été, p. 24-27.
- CHARTIER Anne-Marie (1992), « De nouvelles définitions du lire », dans Martine POULAIN (éd.), *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques au XX^e siècle 1914-1990*, Paris : Éditions du Cercle de la Librairie – Promodis, p. 511-525.
- CHARTIER Anne-Marie (2002), « Histoire et représentations scolaires de la littérature enfantine », dans *L'Enfance à travers le patrimoine écrit*, Actes du colloque d'Annecy, 18 et 19 septembre 2001, Paris : Direction du livre et de la lecture et FFCB, coll. « (Re)découvertes », p. 25-53.
- CHARTIER Anne-Marie (2004), « Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000 », dans Emmanuel FRAISSE et Violaine HOUDART-MÉROT (dir.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise, Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, coll. « Argos Références », p. 31-56.
- CHARTIER Anne-Marie, HÉBRARD Jean (2000), *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris : BPI-Centre Pompidou, Librairie Arthème Fayard.
- CHARTIER Roger (1993), « Du livre au lire » dans Roger CHARTIER (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris : Éditions Payot et Rivages, coll. « Petite Bibliothèque Payot » (éd. orig. : 1985), p. 79-113.
- CHERVEL André (1986), *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris : INRP et Publications de la Sorbonne, 1986.
- CHERVEL André (1992), *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. I. 1791-1879*, Paris : INRP et Éditions Économica.
- CHERVEL André (1994), « Les humanités classiques et la genèse de la notion de programme », dans Chantal DEMONQUE (coord.), *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?*, Paris : CNDP et Hachette Livre, p. 13-25.
- CHERVEL André (1995a), *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. II. 1880-1939*, Paris : INRP et Éditions Économica.
- CHERVEL André (1995b), *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. III. 1940-1995*, Paris : INRP et Éditions Économica.
- CHERVEL André (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris : Belin, 1998, coll. « Histoire de l'éducation », 238 p.
- CHOPPIN Alain (2000), « Évolutions et mutations de la littérature scolaire (XIX^e-XX^e siècles) », *Le manuel scolaire. La littérature de jeunesse*. Journées d'études n° 1, IUFM de Reims, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, p. 11-28.
- CICUREL Francine (1983), « Lecture de la nouvelle », *Le Français dans le monde* n° 176, avril, p. 62-68.

CICUREL Francine (1991a), *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris : Hachette, coll. « Autoformation ».

CICUREL Francine (1991b), « Compréhension des textes », *Le Français dans le monde* n° 243, p. 40-47.

CICUREL Francine (2000), « Dispositifs textuels et persuasion clandestine », *Études de linguistique appliquée* n° 119, juillet-septembre, p. 291-304.

CIGOYENETCHE Marie-Hélène (1996), « La direction des lycées et collèges consulte l'AFEF sur les nouveaux programmes de collège », *Le Français aujourd'hui* supplément au n° 113, juin, p. 4-5.

CLÉMENT Michel (1986), « La littérature de jeunesse, c'est mon affaire ! », *Québec français* n° 62, mai, p. 47-51.

CLERMONT Philippe (dir.) (2008), *Enseigner la littérature de jeunesse. Culture(s), valeurs et didactiques en question. École primaire, collège*, Strasbourg : Éditions CRDP d'Alsace, coll. « Guides Pratiques ».

COLLÈS Luc (1996), « Une pratique littéraire de l'interculturalité », dans Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR (éds.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, coll. « Formation continuée », p. 227-233.

COMPAGNON Antoine (1998), *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris : Éditions du Seuil, coll. « La couleur des idées ».

CONSTANT Marylène (2000), « Littérature de jeunesse : quelle légitimité scolaire ? », *Recherches* n° 32, 2000, p. 79-92.

CORNAIRE Claudette (1999), *Le point sur la lecture*, Paris : Clé international, coll. « Didactique des langues étrangères » (éd. orig. : 1991).

CRÉPEAU Isabelle (1995), « La lecture, les adolescents et les détecteurs de mensonges », *Lurelu* vol. 18, n° 1, printemps-été, p. 61-62.

DAUNAY Bertrand (1999), « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », *Recherches* n° 30, p. 29-59.

DAUNAY Bertrand (2002), « Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations », *Recherches* n° 36, p. 51-69.

DAUNAY Bertrand (2004), « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique », dans Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE (éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Actes du colloque de Rennes (29-31 janvier 2004)*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français », p. 233-243.

DAUNAY Bertrand (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie* n° 159, avril-mai-juin, p. 139-189.

DAUNAY Bertrand (2008), « La didactique de la littérature : les évolutions du champ de recherche », *La Lettre de l'AIRDF* n° 42, p. 16-18.

De BEAUDRAP Anne-Raymonde (2005), « La littérature dans les représentations des étudiants et professeurs stagiaires », dans Anick BRILLANT-ANNEQUIN, Jean-François MASSOL (éds.), *Le*

pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ? Actes des journées d'études de Grenoble (28-29 mars 2002), Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, p. 63-72.

De BEAUDRAP Anne-Raymonde, DUQUESNE Dominique, HOUSSAIS Yvon (2004), *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*, Nantes : SCÉRÉN-CRDP des Pays de la Loire, coll. « Argos références ».

De CERTEAU Michel (1990), *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris : Gallimard, coll. « Folio essais ».

De GRISSAC Guillemette (1999), « Œuvre intégrale, une longue histoire », *Lettres Ouvertes* n° 11, avril, p. 65-75.

De LANDSCHEERE G. (1982), *Introduction à la recherche en éducation*, Paris : Armand Colin-Bourrellet.

DEMOUGIN Patrick (1998), « Les Manuels de littérature au collège : entre bilan et perspectives », *Le Français aujourd'hui* n° 121, mars, p. 50-58.

DEMOUGIN Patrick (1999), « L'espace de la lecture privée dans les instructions officielles », dans Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL, *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Actes de la journée d'étude de Nîmes (11 mars 1998), Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, p. 61-70.

DESPRÉS-POIRIER Micheline (1999), *Le système d'éducation du Québec*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur, (éd. orig. : 1991).

DEZUTTER Olivier, BERGERON Marie-Douce, LARIVIÈRE Isabelle, MORISSETTE Carl (2005), « Quel programme de lectures pur les élèves québécois de 10 à 17 ans ? », *Québec français* n°139, automne, p. 83-85.

DEZUTTER Olivier, BERGERON Marie-Douce, LARIVIÈRE Isabelle, MORISSETTE Carl (2007), « Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves », dans Érick FALARDEAU, Carole FISHER, Claude SIMARD, Noëlle SORIN (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 83-100.

DEZUTTER Olivier, MORISSETTE Carl (2007), « Les finalités assignées à la lecture des œuvres complètes : le point de vue d'enseignants québécois du dernier cycle du primaire à la fin du secondaire », dans Jean-Louis DUFAYS (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », p. 269-277.

DORION Gilles (1996), « Dits et gestes d'une revue », *Québec français* n° 100, hiver, p. 9-10.

DUBÉ Cécile (1980), « Le matériel didactique », *Québec français* n° 38, mai, p. 61-65.

DUFAYS Jean-Louis (1994), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège : Mardaga, coll. « Philosophie et langage ».

DUFAYS Jean-Louis (1996), « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire » dans Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR (éds.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), Bruxelles : De Boeck-Duculot, coll. « Formation continuée », p. 167-175.

DUFAYS Jean-Louis (2000), « La lecture littéraire au lycée : Quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratique(s) ? », dans Marie-José FORTANIER, Gérard LANGLADE, *Enseigner la littérature*, Toulouse : Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en Français », p. 73-86.

DUFAYS Jean-Louis (2004), « La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », dans Karl CANVAT, Georges LEGROS (éds.), *Les valeurs dans/de la littérature*, Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », p. 103-129.

DUFAYS Jean-Louis (2005), « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », dans Anick BRILLANT-ANNEQUIN, Jean-François MASSOL, *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée*. Actes des journées d'études de Grenoble (28-29 mars 2002), Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, 2005, p. 185-196.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique (éds.) (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, coll. « Savoirs en pratique » (2^e éd.).

DUGUAY Rose-Marie (1996), « Possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse », *Éducation et francophonie* vol. XXIV, n° 1 et 2, printemps et automne, p. 11-15.

DUHEM Sylvette, NORA Elisabeth (2004), « Travailler par séquences pour développer ses compétences », *Québec français* n° 135, automne, p. 60-62.

ÉTÉVÉ Christiane, LAMBERT-CHESNOT Odile (1989), « Les collégiens et leurs lectures », *L'École des lettres*, n° 11, mai, p. 91-106.

FABÉ Denis, SUFFYS Séverine (2000), « La littérature de... ? », *Recherches* n° 32, p. 9-40.

FABRE Jean (1989), « Lecture informative et lecture relationnelle », *L'École des lettres* n° 11, mai, p. 87-89.

FIZE Patricia, GAPAILLARD Claude (2000), « Comment construire une progression annuelle en sixième ? Cycle d'adaptation du collège », *L'École des lettres des collèges*, n° 1, juillet, p. 17-33.

FOURNIER Jean-Marie (1996), « Quelques caractéristiques de la littérature du collège », dans Pierre-Marie BEAUDE, André PETITJEAN, Jean-Marie PRIVAT (éds.), *La Scolarisation de la littérature de jeunesse*. Actes du colloque de Metz (1995), Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, coll. « Didactique des textes », p. 61-72.

FOURNIER Jean-Marie, VECK Bernard (1997), « La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée », *Pratiques* n° 95, septembre, p. 7-30.

FRAISSE Emmanuel (1993), « L'école, lieu de lectures », dans Claude-Anne PARMEGIANI (éd.), *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, Paris : Éditions du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », p. 176-184.

FRAISSE Emmanuel (1997), *Les Anthologies en France*, Paris : PUF.

FRAISSE Emmanuel (2001), « Lire », dans Alain BOISSINOT (éd.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*. Actes du séminaire national organisé en Sorbonne (23-25 octobre 2000), Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles, p. 153-157.

FRAISSE Emmanuel (2004), « Valeurs littéraires, valeurs scolaires : le rôle des anthologies en France, 1900-2000 », dans Karl CANVAT, Georges LEGROS (éds.), *Les valeurs dans/de la littérature*, Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », p. 57-71.

- FREUND Emmanuel (2003), « *Vademecum* pour recevoir un écrivain », *Lettres ouvertes*, juillet, p. 101-107.
- FRIOT Bernard (1995), « La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels », *Pratiques* n° 88, décembre, p. 5-26.
- GAGNON Cécile (1986), « Une auteure en visite. Une drôle de bête », *Québec français* n° 62, mai, p. 71-73.
- GAGNON Jean-Claude (1989), « Littératures francophones », *Québec français* n° 74, mai, p. 80-81.
- GAGNON Jean-Claude (1990), « Enseigner les littératures francophones », *Éducation et francophonie* vol. XVIII, n° 2, août, p. 23-24.
- GAULIN André (1996), « Le coup de cœur », *Québec français* n° 100, hiver, p. 8.
- GEMME Gilles, ROUSSELLE James (1980), « La classe de français et les valeurs socio-culturelles », *Québec français* n° 38, mai, p. 56-60.
- GESTIN Daniel (2003), « Controverse : l'auteur ou l'écrivain dans la classe ? », *Lettres ouvertes*, juillet, p. 49-51.
- GENDREAU Benoît (1991), *Les systèmes scolaires. Regards croisés France-Québec*. Montréal : Éditions du Méridien.
- GERVAIS Bertrand (1996), « Contexte et pratiques actuels de la lecture littéraire » dans Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR (éds.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), Bruxelles : De Boeck-Duculot, coll. « Formation continuée », p. 23-32.
- GERVAIS Bertrand (2004), « Trois personnages en quête de lecteurs. Une fable » dans Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE (éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » organisé par l'université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne (29, 30 et 31 janvier 2004), Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français », p. 93-103.
- GERVAIS Flore (1996), « Didactique du plaisir de lire, didactique de la littérature-jeunesse », *Québec français* n° 100, hiver, p. 48-50.
- GIASSON Jocelyne (2000), *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- GUY Hélène (1990), « Ça se lit tout seul ! Indices de lisibilité en littérature de jeunesse », *Lurelu* vol. 12, n° 3, hiver, p. 2-6.
- HARVEY Bernard (2005), « Des outils pour apprécier le roman d'aventures en classe », *Québec français* n°139, automne, p. 62-64.
- HARVEY Carol (1993), « Rôle de la littérature en éducation », *Éducation et francophonie* vol. XXI, n° 3, décembre, p. 28-31.
- HÉBRARD Jean (1991), « De la bibliothèque scolaire à la bibliothèque pour enfants », *La Revue des livres pour enfants* n° 137-138, hiver, p. 53-56.

HÉBRARD Jean (1995a), « Intervention de l'État et histoire de la lecture », dans Jean PERROT et Pierre BRUNO (éds.), *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*, Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, coll. « Argos », p. 25-30.

HÉBRARD Jean (1995b), « Quelques contributions récentes à une histoire des collèves », *Le Français aujourd'hui* n° 111, septembre, p. 115-123.

HÉNAIRE Jean (1998), « Éducation à la citoyenneté et réforme scolaire : contexte, principes et voies d'application », *Vie pédagogique* n° 109, novembre-décembre, p. 19-25.

HOUDART Violaine (1995), « Des discours officiels aux copies d'élèves : les valeurs dans l'enseignement du français depuis 1880 », *Le Français aujourd'hui* n° 110, juin, p. 7-21.

HOUDART Violaine (1997), « L'œuvre intégrale : aperçu historique et enjeux », *Le Français aujourd'hui* n° 117, mars, p. 3-13.

HOUDART Violaine (1998), « Littérature et moralité de la rhétorique », *Cahiers pédagogiques* supplément n° 4, octobre-novembre, p. 36-37.

HOUDART-MÉROT Violaine (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact français ».

HOUDART-MÉROT Violaine (2004a), « Intentions et ruses de la transmission : tentative de définition », dans Emmanuel FRAISSE, Violaine HOUDART-MÉROT (éds.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*. Actes du colloque de Cergy-Pontoise (novembre 2002), Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, coll. « Collection Argos Références », p. 17-30.

HOUDART-MÉROT Violaine (2004b), « De la critique d'admiration à la lecture "scriptible" », dans Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE (éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » de Rennes (29-31 janvier 2004), Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français », p. 223-232.

ISER Wolfgang (1985), *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège : Mardaga, coll. « Philosophie et langage ».

JACQUEMIN Nathalie, COTTE Françoise (1996), « Au CDI avec les professeurs : résultats de l'enquête », *L'École des lettres des collèves* n° 12, 15 juin, p. 25-37.

JAUSS Hans Robert (1986), « Littérature médiévale et théorie des genres » dans Gérard GENETTE, Tzvetan TODOROV (dir.), *Théorie des genres*, Paris : Éditions du Seuil, coll. « Points Essais », p. 37-76.

JEY Martine (1993), « Les classiques de l'ère Ferry : les auteurs dans les programmes scolaires au tournant du siècle », *Littératures classiques* n° 19, automne, p. 237-247.

JEY Martine (1998), *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Paris : Librairie Klincksieck, coll. « Recherches textuelles ».

JEY Martine (1999), « La lecture littéraire de 1880 à 1925 », dans André PETITJEAN et Jean-Marie PRIVAT (éds.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Actes du colloque de Metz (décembre 1997), Metz : Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours de l'Université de Metz, p. 119-139.

JEY Martine (2004), « Lanson ou la transmission comme renoncement » dans Emmanuel FRAISSE, Violaine HOUDART-MÉROT (éds.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*.

Actes du colloque de Cergy-Pontoise (novembre 2002), Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, coll. « Collection Argos Références », p. 119-131.

JOURNAUD Alain (coord.) (2000), *Littérature jeunesse au collège. Les 750 titres proposés dans les livrets d'accompagnement des programmes*, Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, Delagrave, coll. « 36 ».

JOURNAUD Alain (coord.) (2003), *Littérature jeunesse. 900 titres pour les collèges*, Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, coll. « 36 ».

JOUBE Vincent (1992), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Écriture ».

JOUBE Vincent (1993), *La lecture*, Paris : Hachette, coll. « Contours littéraires ».

JOUBE Vincent (1996), « Pourquoi lire la littérature ? » dans Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE Louis, Dominique LEDUR (éds.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), Bruxelles : De Boeck-Duculot, coll. « Formation continuée », p. 149-158.

JOUBE Vincent (2004), « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives » dans Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE (éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » de Rennes (29-31 janvier 2004), Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français », p. 105-114.

KUENTZ Pierre (1972), « L'envers du texte », *Littérature* n° 7, octobre, p. 3-26.

LABAUNE Philippe (2000), « La lecture cursive », *L'École des lettres des collèges* n° 12, juin, p. 65-75.

LABONTÉ Réal (1980), « Les programmes de 1840 à nos jours », *Québec français* n° 38, mai, p. 49-51.

LABOUREAU Denise (2000), « La lecture analytique ou méthodique du collège au lycée. Commentaire des textes officiels », *L'École des lettres des collèges* n° 12, 15, avril, p. 57-64.

LACHAPELLE Huguette, POULIOT Suzanne (1998), « De l'obligation de lire annuellement quatre œuvres littéraires au secondaire », *Québec français* n° 109, printemps, p. 83-84.

LACROIX Johanne, POULIOT Suzanne (2005), *Michèle Marineau*, Ottawa : Les Éditions David, coll. « Voix didactiques Auteurs ».

LANGLADE Gérard (2000), « Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants » dans Marie-José FORTANIER, Gérard LANGLADE (dir.), *Enseigner la littérature*, Toulouse : Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en Français », p. 155-169.

LANGLADE Gérard (2001), « La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments, dans Alain BOISSINOT (éd.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*. Actes du séminaire national en Sorbonne (23-25 octobre 2000), Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles, p. 143-152.

LANGLADE Gérard (2002), *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, Toulouse : Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en Français ».

LANGLADE Gérard (2004), « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », dans Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE (éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » de Rennes (29-31 janvier 2004), Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français », p. 81-91.

LANGLADE Gérard, FORTANIER Marie-José (2007), « La question du sujet-lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans Érick FALARDEAU, Carole FISHER, Claude SIMARD, Noëlle SORIN (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 101-123.

LANGLAIS Pauline (1996), « Le programme du français au secondaire, au-delà des mots ». *Québec français* n° 102, été, p. 22-23.

LANGLAIS Pauline (1998), « La Littérature au secondaire », *Québec français* n° 109, printemps, p. 26-27.

LEBRUN Monique (1991), « Les programmes de français et leurs objectifs socioculturels », *Dialogues et cultures* n°35, p. 80-90.

LEBRUN Monique (1996a), « Le journal dialogué », *Lire au collège* n° 43, printemps, p. 35-38.

LEBRUN Monique (1996b), « Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué », dans Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR (éds.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), Bruxelles : De Boeck-Duculot, coll. « Formation continuée », p. 272-281.

LEBRUN Monique (1997), « Dilemme cornélien en classe de français ou comment doser la part de réponse personnalisée du lecteur », dans Monique NOËL-GAUDREAU (dir.) *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Montréal : Nuit blanche éditeur, p. 49-74.

LEBRUN Monique (2004a), « Les choix de livres », dans Monique LEBRUN (dir.) *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Sainte-Foy (Québec) : Éditions Multimondes, p. 45-70.

LEBRUN Monique (2004b), « Les adolescents face à la lecture de plaisir », dans Monique LEBRUN (dir.) *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Sainte-Foy (Québec) : Éditions Multimondes, p. 71-95.

LEBRUN Monique (2004c), « La lecture scolaire », dans Monique LEBRUN (dir.) *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Sainte-Foy (Québec) : Éditions Multimondes, p. 97-122.

LEBRUN Monique, BARIBEAU Colette (2003), « Les intérêts en lecture des adolescents québécois : résultats d'une enquête », *Québec français* n° 131, automne, p. 43-47.

LECOMTE Jean-Luc (2003), « Rencontrer un écrivain. Expériences positives », *Lettres ouvertes*, juillet, p. 19-20.

LEGROS Georges (1995), « Mais pourquoi la littérature ? », *Le Français aujourd'hui* n° 110, juin, p. 82-83.

LEGROS Georges (2000), « Quelle littérature enseigner », dans Marie-José FORTANIER, Gérard LANGLADE (dir.), *Enseigner la littérature*, Toulouse : Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en Français », p. 19-30.

LEMAY Guylaine (1998), « Le journal dialogué. Récit d'une expérience », *Québec français* n° 109, printemps, p. 41-43.

LEOURIER Christian (2000), « La littérature pour la jeunesse : le lieu des paradoxes », *Le manuel scolaire. La littérature de jeunesse*. Journées d'études n° 1 de l'IUFM de Reims, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, p. 103-108.

LEROY Michel (2001), *Peut-on enseigner la littérature française ?*, Paris : PUF, coll. « Perspectives littéraires ».

LITS Marc, YERLÈS Pierre (1990), « Personnages de romans et figures héroïques », *Cahier de recherche en Didactique du Français* n° 3, janvier, p. 25-36.

LOGÉAT Yvon (2003), « Recevoir Hélène Cixous, l'auteur et l'écrivain », *Lettres ouvertes*, juillet, p. 53-61.

LOOCK Christian (1989), « Littérature de jeunesse : ce que le CDI peut apporter », *L'École des lettres des Collèges* n° 11, mai, p. 127-134.

LOOCK Christian (1994), « Contre les idées reçues : un entretien avec Geneviève Brisac », *L'École des lettres Collège* n° 12-13, 1^{er} juin, p. 91-94.

LOOCK Christian (1995), « Littérature de jeunesse : revue des revues. Avant de commencer... », *L'École des lettres Collège* n° 1, 1^{er} septembre, p. 11-16.

LOOCK Christian (1996), « Quel CDI voulez-vous ? », *L'École des lettres Collège* n° 12, 15 juin, p. 3-24.

LORANT-JOLLY Annick (1997), « Pour une scolarisation de la littérature pour la jeunesse au collège », *Le Français aujourd'hui* supplément au n° 116, janvier, p. 6-8.

LORANT-JOLLY Annick (1999), « Des espaces de transition, BCD et CDI », Patrick DEMOUGIN, Jean-François MASSOL (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Actes de la journée d'étude de Nîmes (11 mars 1998), Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, p. 71-82.

LORANT-JOLLY Annick (2005), « Des enseignants de plus en plus engagés aux côtés de leurs partenaires », dans Isabelle NIÈRES-CHEVREL (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Colloque de Cerisy La Salle (juin 2004), Paris : Gallimard Jeunesse, p. 260-272.

LORANT-JOLLY Annick, GAUDIN Josiane (1997), « Rencontre avec le GTD Lettres-Collège », *Le Français aujourd'hui* supplément au n° 116, janvier, p. 5.

LUREAU Serge, MAGA Jean-Jacques (1997), « Incitation ou formation à la lecture ? De l'usage des questionnaires de lecture », *Le Français aujourd'hui* supplément au n° 116, janvier, p. 10-13.

MANESSE Danièle (1994), « Quels textes enseigne-t-on au collège aujourd'hui ? », *Ressources 95* n° 4, juin, p. 16-25.

MANESSE Danièle (1995), « La transmission du patrimoine littéraire, une mission du collège ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 110, juin, p. 28-34.

MANESSE Danièle, GRELLET Isabelle (1994), *La littérature du collège*, Paris : Éditions Nathan et INRP, coll. « Perspectives didactiques ».

MANCA Tania, LOTODÉ Valérie (2006), « La francophonie en question », *Textes et Documents pour la Classe* n° 912, 15 mars, p. 6-13.

MARCOIN Francis (2003), « École, collège : quel lieu commun pour la littérature ? », dans ONL (Observatoire National de la Lecture), *Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège*, Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, p. 93-104.

MARTIN-CHRISTOL Élodie (2005), « Collège et lycée : nouveaux classiques et nouveaux critères de sélection ? », dans Anick BRILLANT-ANNEQUIN, Jean-François MASSOL (éds.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée*. Actes des journées d'études de Grenoble (28-29 mars 2002), Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, 2005, p. 85-94.

MATHIS Geneviève (2000), « Théorie de la réception et médiation enseignante » dans Marie-José FOURTANIER Marie-José, Gérard LANGLADE, *Enseigner la littérature*, Toulouse : Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en Français », p. 125-136.

MAYEUR Françoise (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, III. De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930)*, Paris : Nouvelle Librairie de France.

MIALARET Gaston (1997), *Le Plan Langevin-Wallon*, Paris : PUF, coll. « Pédagogues et pédagogies ».

MICHEL Raymond (2001), « Lecture cursive et lecture analytique, du goût et du plaisir de lire », *Pratiques* n° 109-110, juin, p. 5-31.

MILOT Jean-Guy, SAINT-JEAN Réginald (1980), « La structure du programme », *Québec français* n° 38, mai, p. 18-21.

MIMOUNI Isabelle (2001), « Littérature de jeunesse et lecture littéraire », dans Alain BOISSINOT (éd.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*. Actes du séminaire national organisé en Sorbonne (23-25 octobre 2000), Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles, p. 159-166.

MONSELLIER Marie-Ange (1999), « Les OI dans les IO ou que veut dire appliquer les instructions officielles concernant les œuvres intégrales ? », *Lettres Ouvertes*, n° 11, p. 51-64.

MORTGAT Emmanuelle (1993), « La quête des premiers classiques français et les origines de l'histoire littéraire nationale », *Littératures classiques* n° 19, automne, p. 201-214.

NOËL-GAUDREAU Monique, TRAN Évelyne (dir.) (2002), *Québec français. Vade-mecum pour la littérature de jeunesse*, Hors Série.

PASTIAUX-THIRIAT Georgette (1995), « Vingt années de recherche sur la littérature de jeunesse dans les pays francophones à partir de la banque DAF/DAFTEL », dans Christian POSLANIEC (dir.), *Littérature et jeunesse*. Actes du colloque de Paris (23-25 mars 1993), Paris : INRP – PROMOLEJ, p. 117-125.

PENNAC Daniel (1992), *Comme un roman*, Paris : Gallimard, coll. « NRF ».

PERRIN Raymond (2004), « L'histoire de la littérature de jeunesse n'est pas un long fleuve tranquille ! », *Lire au collège* n° 67, printemps, p. 6-10.

PIBAROT Annie (1999), « Le secret de la lecture privée », dans Patrick DEMOUGIN, Jean-François MASSOL (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Actes de la journée d'étude de Nîmes (11 mars 1998), Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, p. 93-101.

PIÉGAY-GROS Nathalie (1996), *Introduction à l'intertextualité*, Paris : Dunod.

PORCAR Marie-Hélène (2000), « Le poème en livres : un parcours dans la littérature de jeunesse », *Le manuel scolaire. La littérature de jeunesse*. Journées d'études n° 1 de l'IUFM de Reims, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, p. 89-101.

POSLANIEC Christian (1989), « Les activités d'un club de lecture ». *L'École des lettres des Collèges* n° 11, mai, p. 119-126.

POSLANIEC Christian (1990), *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, Paris : Éditions du Sorbier.

POSLANIEC Christian (1997), *L'évolution de la littérature de jeunesse, de 1850 à nos jours au travers de l'instance narrative*, sous la direction de Jean Perrot. Université Paris-Nord. Thèse de Doctorat.

POSLANIEC Christian, BOUDET Robert (1989), « Comment utiliser la littérature de jeunesse en classe », *L'École des lettres*, n° 11, mai, p. 107-116.

POULIOT Suzanne (2005d), « Regards sur l'enseignement de la littérature de jeunesse au Québec », *Le Français aujourd'hui* n° 149, mai, p. 55-63.

PRIVAT Jean-Marie, VINSON Marie-Christine (1999), « Le statut du livre et du lecteur dans les instructions officielles du primaire et du secondaire », *Pratiques* n° 101-102, mai, p. 105-116.

PROST Antoine (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, IV. L'École et la Famille dans une société en mutation (1930-1980)*, Paris : Nouvelle Librairie de France, 1981, 729 p.

PROST Antoine (1997), *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil, coll. « XX^e siècle » (éd. orig. : 1992).

PROVOST Michelle (1995), *De la lecture... à la culture. Sélection commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire*, Montréal, Québec : Services documentaires multimedia inc.

QUET François, MASSOL Jean-François (dir.) (2006), *Littérature de jeunesse. Épreuve orale*, Paris : Hatier, coll. « Hatier concours. Concours de professeur des écoles ».

RABATÉ Etienne (1995), « Le retour des valeurs : Comme un roman de Daniel Pennac », *Le Français aujourd'hui* n° 110, juin, p. 76-81.

RAIMOND Anne-Claire (2005), « Les représentations du citoyen de demain dans les "romans et récits centrés sur la vie affective" pour la jeunesse », *Cahiers scientifiques de l'ACFAS* n° 103, p. 111-122.

RAIMOND Anne-Claire (2007), « L'étude de l'œuvre intégrale pour la jeunesse, une modalité pédagogique pour approcher les genres littéraires au collège », dans Jean-Louis DUFAYS (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », p. 287-296

REBMEISTER Brigitte (2000), « La littérature de jeunesse au collège : une chance à saisir et une littérature à découvrir », *Le manuel scolaire. La littérature de jeunesse*. Journées d'études n° 1 de l'IUFM de Reims, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, p. 57-64.

REUTER Yves (1981), « Littérature et secondaire », *Littérature* n° 44, décembre, p. 87-97.

REUTER Yves (1995), « Pour une didactique de la littérature : la nécessaire définition des biens littéraire », dans Christian POSLANIEC (dir.), *Littérature et jeunesse*. Actes du colloque de Paris (23-25 mars 1993), Paris : INRP – PROMOLEJ, p. 129-145.

REUTER Yves (1997), « Pourquoi enseigner la littérature ? », *Cahiers d'histoire culturelle* n° 1, p. 45-54.

REUTER Yves (2007), « Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro », *Pratiques* n° 133-134, juin, p. 3-12.

RICOU Henriette (1993), « Défense de la littérature », *Éducation et francophonie* vol. XXI, n° 3, décembre, p. 19-21.

ROBERT André-D., BOUILLAGUET Annick (2002), *L'Analyse de contenu*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? » (éd. orig. : 1997).

ROBINE Nicole (1996), « L'apparition et le développement de la scolarisation de la littérature de jeunesse à travers les enquêtes sur la lecture des jeunes en France 1954-1995 », dans Pierre-Marie BEAUDE, André PETITJEAN, Jean-Marie PRIVAT (éds.), *La Scolarisation de la littérature de jeunesse*. Actes du colloque de Metz (1995), Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, coll. « Didactique des textes », p. 33-46.

ROPÉ Françoise (1990), *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris : Éditions universitaires, coll. « Savoir et formation ».

ROUSSELLE James et BETTENS Bernard (1980), « Nouveau programme, nouvelles pratiques », *Québec français* n° 38, mai, p. 25-29.

ROUXEL Annie (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français ».

ROUXEL Annie (1999), « Lecture scolaire, lecture privée, frontières mentales, frontières réelles ? », dans Patrick DEMOUGIN, Jean-François MASSOL (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Actes de la journée d'étude de Nîmes (11 mars 1998), Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, p. 103-113.

ROUXEL Annie (2001), « Lecture cursive/lecture analytique : construire la complémentarité » dans Marie-José FOURTANIER, Gérard LANGLADE, Annie ROUXEL (éds.), *Recherches en didactique de la littérature*. Actes des rencontres de Rennes (mars 2000), Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 75-79.

ROUXEL Annie (2004), « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », dans Annie ROUXEL, Gérard LANGLADE (éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » de Rennes (29-31 janvier 2004), Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français », p. 137-152.

ROUXEL Annie (2005a), « Identité disciplinaire : éclatement ou cohérence », dans Anick BRILLANT-ANNEQUIN, Jean-François MASSOL (éds.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée*. Actes des journées d'études de Grenoble (28-29 mars 2002), Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, 2005, p. 21-28.

ROUXEL Annie (2005b), *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, Paris et Toulouse : Delagrave édition et CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en Français ».

ROY Bruno (1994), *Enseigner la littérature au Québec*, Montréal (Québec) : XYZ éditeur, coll. « Documents ».

ROY Gérard-Raymond (2002), « L'enseignement du français au fil des réformes et des programmes d'études », dans Clermont GAUTHIER et Diane SAINT-JACQUES (dir.) *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Canada, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 82-118.

SCHNEEGANS Nicole (1998), « Littérature de jeunesse et nouveaux programmes des collèges », *Le Français aujourd'hui* n° 121, mars, p. 38-41.

SCHNEUWLY Bernard (2007), « Le "Français" : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée » dans Érick FALARDEAU, Carole FISHER, Claude SIMARD, Noëlle SORIN (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 9-26.

SERRE Pierre (1997), « Séquence ? Vous avez dit séquence ? », *Lire au collège* n° 48, hiver, p. 10-12.

SIMARD Claude (1989), « La problématique de l'enseignement littéraire », *Québec français* n° 74, mai, p. 70-73.

SIMARD Claude (1997), *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique, coll. « L'École en mouvement ».

SIMARD Claude (1997b), « Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature », dans Monique NOËL-GAUDREAULT (dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Québec : Nuit Blanche éditeur, p. 197-209.

SORIN Noëlle (2001), « Le lecteur modèle, instance de réalisation du lecteur empirique », *Tangence* n° 67, automne, p. 81-95.

SORIN Noëlle (2003), « Le récit de vie en classe de littérature : regards sur l'autre et images de soi », *Tangence* n° 71, hiver.

Disponible sur : <http://www.erudit.org/revue/tce/2003/v/n71/008553ar.html>

SORIN Noëlle (2005) « Les classiques pour la jeunesse. Une proposition d'un parcours de lecture littéraire », *Québec français* n° 139, automne, p. 79-82.

SORIN Noëlle (2006), « Les valeurs citoyennes dans les albums pour la jeunesse », *Québec français* n° 143, automne, p. 78-80.

SUFFYS Séverine, FABE Denis (2000), « Quand la littérature de jeunesse entre en classe », *Le manuel scolaire. La littérature de jeunesse*. Journées d'études n° 1 de l'IUFM de Reims, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, p. 65-88.

TAUVERON Catherine (2001), « Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement ? », dans Alain BOISSINOT (éd.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*. Actes du séminaire national organisé en Sorbonne (23-25 octobre 2000), Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles, p. 193-200.

THÉRIEN Michel (1992), « La lecture littéraire au secondaire : le point de vue de la didactique », *Tangence* n° 36, mai.

Disponible sur : <http://www.erudit.org/revue/tce/1992/v/n36/025713ar.html>

- THÉRIEN Michel (1994), « Enseignement du français et littérature française », dans Clémence PRÉFONTAINE, Gilles FORTIER (dir.) *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?*, Montréal (Québec) : Les Éditions Logiques, p. 71-72.
- THÉRIEN Michel (1997), « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes », dans Monique NOËL-GAUDREAU (dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Montréal : Nuit blanche éditeur, p. 19-31.
- THIBAUT Suzanne (1986), « Un choix sans casse-tête », *Québec français* n° 62, mai, p. 52-55.
- TURIN Joëlle (1994), « Classiques, ouvrages contemporains, romans de jeunesse, pas d'exclusive ! », *L'École des lettres Collège* n° 12-13, 1^{er} juin, p. 179-185.
- VANASSE André (1993), « Pour un enseignement cohérent de la littérature québécoise », *Éducation et francophonie* vol. XXI, n° 3, décembre, p. 15-18.
- VANDENDORPE Christian (1992), « L'enseignement de la littérature aujourd'hui », *DFLM. La lettre de l'Association* n° 10, p. 3-4.
- VANDERDORPE Christian (1996), « Origines et défis : 1974-1985 », *Québec français* n° 100, hiver, p. 6-7.
- VERNET Catherine (1995), « La littérature policière de jeunesse : caractéristiques des genres et propositions didactique », *Pratiques*, décembre, n° 88, p. 81-122.
- VERRIER Jean (1995), « La question des valeurs en littérature selon Tzvetan Todorov », *Le Français aujourd'hui* n° 110, juin, p. 84-89.
- VIALA Alain (1993), « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, automne, n° 19, p. 11-31.
- VIALA Alain (1995), « Demandez le programme », dans Bernadette SEIBEL (éd.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, Paris : Le Monde Éditions, 1995, p. 319-332.
- VIALA Alain (1998), « Rhétorique du lecteur et scholitudes », dans Denis SAINT-JACQUES (dir.), *L'Acte de lecture*, Montréal : Les Éditions Nota Bene, (éd. orig. : 1994), p. 323-336.
- VIALA Alain (2001), « Le français et les lettres, aujourd'hui », *Le Français aujourd'hui* n° 133, avril, p. 9-22.
- VIALA Alain (2004), « L'enseignement des Lettres : éléments de la problématique et de genèse historique », dans Karl CANVAT, Georges LEGROS (éds.), *Les valeurs dans/de la littérature*, Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », p. 11-33.
- VIAU Robert (1993), « Qu'est-ce qu'un professeur de littérature essaie d'enseigner ? » *Éducation et francophonie* vol. XXI, n° 3, décembre, p. 22-27.
- VINSON Marie-Christine (1995), « Travailler avec les catalogues d'éditeurs pour la jeunesse », *Pratiques*, décembre, n° 88, p. 37-50.
- WEINLAND Katherine (1999), « Instructions officielles : évolution et refondation », *Pratiques* n° 101-102, mai, p. 42-46.
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (1999), *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris : ESF éditeur, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».

Textes officiels (par ordre chronologique)

Instructions pour les classes de sixième et de cinquième, brochure n° 6.08 3 du CNDP (1977).

Bulletin Officiel n° 11 (24 mars 1977), « Programme de français des classes de sixième et de cinquième des collèges », p. 758-763.

Bulletin Officiel n° spécial (14 décembre 1978), « classes de quatrième / troisième ».

Bulletin Officiel n° spécial (14 décembre 1978), « Programme de français. Classes de quatrième et de troisième », p. 3-56.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale (1980), *Programme d'études. Français Langue maternelle. 1^{re} secondaire. Formation générale*.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale (1980), *Programme d'études. Français Langue maternelle. 2^e secondaire. Formation générale*.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale (1980), *Programme d'études. Français Langue maternelle. 3^e secondaire. Formation générale*.

Bulletin Officiel n° spécial, (4-30 juillet 1987), « Compléments aux programmes et instructions des classes des collèges (Arrêté du 14 novembre 1985), Français (6^e, 5^e) », p. 3-9.

Bulletin Officiel n° spécial (4-30 juillet 1987), « Compléments aux programmes et instructions des classes des collèges (Arrêté du 14 novembre 1985), Lire au collège (6^e, 5^e, 4^e, 3^e) », p. 144-150.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle. Direction des lycées et collèges (1995), *Français. Langues anciennes. Classes des collèges 6^e, 5^e, 4^e, 3^e*, Paris : CNDP (troisième réimpression).

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes (1995), *Programmes d'études. Le français. Enseignement secondaire*.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Direction de la formation générale des jeunes (1997), *Programmes d'études. Addenda au programme de français du secondaire*.

Conseil National des Programmes (2002), *Qu'apprend-on au collège ?*, Paris : CNDP / XO Éditions.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, « Français, langue d'enseignement » (2004), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 84-145.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Direction de l'enseignement scolaire (2005), *Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, Paris : CNDP.

INDEX DES AUTEURS

A

About É. 117
Achim P. 376
Adam J.-M. 230, 299 n.
Ahr S. 253, 254, 257, 356 n., 367 n., 371 n.
Alain-Fournier H.-A. 272
Alessandrini J. 294, 295 n., 305, 319, 325, 326, 331, 347, 373, 377
Andersen H.-Ch. 175, 176, 194, 265, 270, 321
Anfousse G. 314
Armand Anne 360
Armand Annie 283, 347
Aron P. 343 n., 351 n.
Aron Th. 363
Arrou-Vignod Ph. 254, 310
Aubin J.-P. 361, 362
Aubry Cl. 88
Aulu-Gelle 154
Aymé M. 176, 194, 204, 205, 216, 252, 254, 265
Ayres K. 317

B

Barbé A. 96
Bardos J.-P. 97, 100-102
Barnard 70
Barrère J.-Cl. 240, 246, 264
Baudelot Ch. 247, 248, 250-254, 257
Bazin H. 249
Bazin R. 109
Beauchesne Y. 295, 296, 326, 333
Beckett S. L. 196, 198, 199
Begag A. 240, 241, 294, 304, 305, 323, 351, 377
Béguin A. 378
Beillaud N. 201, 202, 241
Bernanoce M. 317 n
Bernier J. 295, 296, 305, 326
Berquin A. 19-22, 40, 76, 177, 310
Bibeau G. 229 n.
Bisenius-Penin C. 401
Blampain D. 238
Blasselle B. 15, 32
Blyton E. 92, 93, 238, 239
Boileau N. 157
Boileau-Narcejac 254
Bonzon P.-J. 111, 239
Bosco H. 196, 197, 198, 204, 266, 270, 283
Bossuet 157
Bouchard C. 378

Bouillaguet A. 10, 293 n.
Boulizon G. 55
Bourdieu P. 213
Briatte R. 290, 292, 320, 386
Bricout B. 243
Brisac G. 310, 312, 313
Brisou-Pellen É. 254, 332, 343, 373, 377, 393, 406, 408, 411, 413, 415-420
Bruno G. 97, 98, 101-105, 118, 119
Buchan J. 393
Buffon 19, 96, 102
Burger M.-M. 123
Butlen M. 124

C

Canvat K. 171, 214, 247
Caradec F. 79, 99
Caron J.-Cl. 135
Carraud Z. 30
Cartier M. 247, 248, 250, 251, 257
Casgrain H.-R. 69-72, 85
Chabas J.-F. 317
Chamberland R. 375
Chanfrault-Duchet M.-F. 164, 188
Chapais J.-Ch. 70
Charbonneau A.-B. 76, 77
Charpentreau J. 263, 294, 316, 318
Charron J.-M. 65
Chartier A.-M. 63, 96, 97, 99, 106-111, 113-115, 118, 120, 121, 140, 144, 162, 163, 165, 179, 180, 228, 238, 243 n., 323, 359
Chartier R. 168, 169, 213, 214
Chaulet G. 7, 93, 239,
Chédid A. 263, 294, 308, 318, 319, 325, 295 n.
Chérier S. 312, 411
CherVEL A. 130, 134, 150, 151 n., 350
Choppin A. 134
Choquette E. 83-86,
Chouinard D. 58
Chrétien de Troyes 227, 254
Christie A. 248, 249, 252, 254
Cicurel F. 8 n., 350 n., 397, 398
Clermont Ph. 284
Collet L. 27
Combe D. 261, 263
Compagnon A. 160, 163 n., 164
Condorcet 17, 135
Constant M. 264
Cooper F. 117

Cormier R. 294, 295 n., 296, 305, 308, 312, 327, 342, 369, 377
Cornaire Cl. 296, 324, 397, 399
Corriveau M. 88, 295, 305-308, 313, 319, 324, 347, 348, 349
Côté D. 295, 305, 306, 326, 327, 346
Couderc M.-A. 49

D

Daeninckx D. 264, 283, 294, 309
Dahl R. 204, 254, 294, 296, 308, 377
D'Alembert J. 19
Daudet A. 175, 283
Daunay B. 10 n., 163, 164, 356, 359, 360, 363, 364, 385
D'Auteuil 36, 57
Davarrieux C. 312
Daveluy M.-Cl. 37, 40, 58, 77, 306, 329, 335, 348
Daveluy P. 313
David Laurent-Olivier 72
David-Sauvageot A. 107
De Balzac H. 26, 27, 29 n., 174, 177, 227, 248, 253, 318, 414
De Beaudrap A.-R. 282, 283
De Beaumont Mme Leprince J.-M. 43, 310
De Certeau M. 358, 359,
Defoë D. 87, 117, 195, 200, 227, 252, 253, 266, 270, 368
De Genlis Mme 22
Déjean J.-L. 294, 305, 334, 346
De Jussieu L. 22, 23, 97
De La Bruyère J. 96, 154
De La Fontaine J. 96, 122, 150-155, 157, 159, 164, 168, 169, 172, 174, 175, 177, 180, 194, 204, 214, 224, 254, 265, 273, 368, 392
Delafosse Chr. 313
De Landsheere G. 10
De Lardelec J. 61
De La Rochefoucauld Fr. 157
De La Vaux H. 104
Delbrassine D. 303, 304, 312, 323, 327, 338, 339, 340, 341, 342, 346, 354
De Maupassant G. 204, 248, 249, 262, 264, 414
Demers D. 11, 36, 37, 40, 271, 295, 330, 335, 336, 337, 341, 342, 345
De Montaigne M. 157
Demougin P. 180, 192, 251 n.
De Musset A. 27
De Saint-Exupéry A. 53, 175, 176, 194, 204, 216, 253, 265, 271, 283
Desarthe A. 312, 407, 411
Desbordes-Valmore M. 27, 29 n.

De Ségur Comtesse 25, 29, 30, 34, 43, 70, 80, 87, 102, 121, 212, 283
De Sévigné Mme 157
Des Granges Ch. M. 159
De Singly Fr. 245, 248, 249
Desnoyers L. 26, 27, 28, 40, 41
Desplechin M. 316
Després-Poirier M. 146, 147 n., 149 n.
Desrochers-Brazeau A. 376
Desrosiers S. 414
Detrez Ch. 247, 248, 250, 251, 257
De Vasconcelos J.-M. 196-198, 204, 252, 265
De Watteville 114
Dezutter O. 233, 238 n., 242 n., 271
Dhôtel A. 204
Diament N. 285
Dias de Carvalho A. 351 n.
Dickens Ch. 27, 117, 334
Diderot D. 157
Disney W. 47, 54, 55, 59
Djian Ph. 414
Donner Ch. 312
Dostoïevski F. 27
Doyle A. C. 393
Duchesne Ch. 295, 305, 306, 323
Ducos R. 135
Dufays J.-L. 10 n., 182, 355 n., 356 n., 364, 365, 400
Dumas A. 27, 29 n., 79, 82, 135, 272
Duruy V. 115, 138, 272

E

Ende M. 272
Escarpit D. 284
Esope 155, 224

F

Fénelon Fr. 19, 24, 41, 68, 99, 104, 150-155, 158, 159, 168, 172, 174, 175, 177, 194, 273
Feng J. C. 295 n., 319
Ferdjoukh M. 312
Ferry J. 75, 82, 90, 96, 118, 119, 134, 136-139, 149, 160
Féval P. 27, 81
Figuier L. 42
Flaubert G. 312
Fleuriot Z. 80
Fortin C. 87
Forton L. 46
Fouchet 143, 144
Fourment A. 17, 19, 21, 24, 26-28, 30, 31, 46, 50, 63, 310
Fournier J.-M. 11, 201
Fradette M. 310, 313, 314, 337
Fraisie E. 158, 253 n.

Frank A. 248, 249
Freund E. 406, 407
Friot B. 131, 191, 258

G

Gagnon C. 405, 406, 408, 412, 416, 418, 419
Gagnon J. 70 n.
Galopin A. 50, 104
Garfield L. 294, 296, 305, 325, 326, 332-334
Gary R. 241
Gaulin A. 375
Gauthier B. 314, 345 n., 377, 414
Gautier H. 18,
Gautier T. 27, 117, 318
Gauvreau M. 37
Gavalda A. 65
Gélinas J.-G. 58
Gemenne L. 182, 355 n., 365, 400
Genette G. 200
Genevoix M. 109
Gérin-Lajoie A. 72
Gervais B. 168, 363
Giasson J. 209
Giono J. 199
Glénisson J. 76, 79, 81, 93
Gogol N. V. 318
Golding W. 264, 295 n.
Gorki A. M. 117
Gourévitch J.-P. 16, 17, 20, 23, 29-33, 41-43,
47, 48, 52, 61, 62, 80, 95, 98, 104, 109, 110,
116, 119, 285
Gravel Fr. 295, 414
Grellet I. 193, 202-206, 214, 241, 251, 253,
260, 280 n.
Grenier Ch. 65, 294, 305, 326, 327, 332, 343,
346, 347
Grimm J. et W. 175, 194, 204, 265, 270, 321,
368
Gripari P. 283, 317
Grivel Ch. 237 n.
Groensteen T. 92, 239, 329 n.
Guay M. 295, 296, 305, 326, 332, 344
Guérette Ch. 90
Gutman Cl. 294-297, 299-302, 304, 310, 319,
324, 334, 345
Guy H. 324

H

Haby R. 145, 171, 181
Hachette L. 25, 28-30, 32, 34, 35, 42-44, 78-
81, 92, 110
Hébert M.-F. 295, 330, 342, 352
Hébrard J. 63, 94-96, 99, 106-111, 113-118,
120, 121, 140, 162, 163, 165, 179, 243, 359
Hemingway E. 175, 199, 264

Héroux O. 73, 83
Herzhaft G. 294, 304, 305, 341, 377
Hetzel P.-J. 22, 25, 28-35, 41 n., 44, 50, 78, 79,
81, 95, 121, 343
Higgins Clark M. 252, 414
Homère 155, 158
Honaker M. 294, 295 n., 304, 305, 319, 326,
334, 369, 377
Horowitz A. 254, 294-297, 299, 300, 305, 319,
322, 326, 331, 332, 334, 373, 377, 389, 395,
396
Houdart-Mérot V. 150, 161, 163, 179, 182,
360 n.
Hugo V. 26, 177, 368, 414
Huysmans G.-Ch. 27

I

Iser W. 339, 351

J

Jan I. 196
Janin J. 24, 26, 27
Jauss H.-R. 391
Jeannel Ch. 97
Jey M. 129, 150, 158-161
Joffo J. 248, 249, 252,
Johan F. 392
Joinville J. 117
Journaud A. 290-292, 294, 298, 300-302, 308,
315 n., 320, 322, 323 n. 331, 396
Jouve V. 237, 338, 351, 363
Julien S. 295, 326, 344, 345, 352, 377, 408,
413, 414

K

Kerr J. 295, 296
Kessel J. 196, 197, 199 n., 204, 216, 250, 253,
265, 270, 279, 283
King St. 252
King-Smith D. 294, 296, 305
Kipling R. 87, 175, 176, 194, 265

L

Labarre A. 66
Labonté R. 146
Lachance Ph. 105
Lacroix J. 284 n., 408, 416
Lagerlöf S. 104
Lallouet M. 64
Lamarche S. 87
Landreville G. 36, 89, 269
Landry Fr. 68-73, 77, 83, 84
Langevin P. 142-143
Langlade G. 359, 379 n., 381 n., 391, 394,
Langlais P. 229-231, 267, 361

Lanson G. 163, 164
 Lapie P. 96
 Laroque 70
 Lartet-Geffard J. 311
 Larue H. 72
 Laurier W. 73
 Lazure J. 295, 319, 326, 337, 346
 Leblanc M. 393
 Leblanc P. 85
 Le Brun Cl. 284 n.
 Lebrun M. 207, 209, 211, 255-256
 Le Clézio J.-M. G 196, 199, 265, 283
 Lecomte J.-L. 414, 415
 Ledur D. 182, 355 n., 365, 400
 Legouvé E. 30
 Le Guin U. 295 n., 319
 Lemay G. 404, 405
 Lemieux L. 15, 35-37, 57, 69, 85, 88
 Lepage Fr 15, 17, 35, 36, 70, 73, 77, 87, 105,
 106, 284, 303, 306, 324, 346
 Leroy M. 160
 Lessard Cl. 229 n.
 Lévesque A. 39, 84, 85
 Lombard V.-M. 386
 London J. 81, 117, 160, 205 n., 279, 280, 294,
 296, 321, 377
 Looock Ch. 125, 281, 312 n.
 Logéat Y. 406 n., 411
 Lorant-Jolly A. 9, 125, 206, 309
 Lum Mac Cunn R. 295, 319
 Lypp M. 285 n.

M

Mac Coy H. 318
 Macé J. 30, 31
 Madore É. 36, 89, 285 n., 344, 345 n.
 Malet L. 331
 Malot H. 41, 42, 80, 81, 95, 108, 117, 206, 341
 Manesse D. 53, 193, 202-206, 214, 216, 241,
 251, 253, 260, 280 n, 283
 Manson M. 21, 22
 Marcoin Fr. 20, 21, 27, 41, 97, 112, 217, 281
 Marineau M. 271, 295, 338-340, 342, 353,
 377, 408, 416
 Marmette J. 72
 Martel S. 295, 305, 306, 341, 343, 344, 349
 Martinel M. 240, 246, 264
 Martinigol D. 418
 Massicotte É.-Z. 37
 Massol J.-F. 284
 Mativat D. 58
 Mauffret Y. 204
 Maxine 37, 39
 Mélançon Cl. 39, 105 n.
 Mérimée P. 27, 117, 264

Mialaret G. 142
 Michel R. 359
 Michelet J. 13
 Miller É. 56, 105
 Milot J.-G 375
 Mirande J. 254, 393
 Moissard B. 408, 410
 Moka (Murail É.) 312, 411
 Molière 96, 117, 154, 157, 177, 204, 227, 248,
 274, 312, 375
 Montesquieu 227
 Morgenstern S. 127, 254, 294, 304, 305, 308,
 312, 329, 338, 342, 345, 373, 374, 377, 411
 Morissette C. 233, 238 n., 242 n., 271
 Murail M.-A. 65, 254, 279, 280, 294, 304, 305,
 312, 331, 341, 369, 377, 407, 408, 411, 412,
 415, 418, 427

N

Neffter A. 30
 Nières-Chevrel I. 41, 407 n.
 Nisard 27
 Nodier Ch. 27, 29 n., 79
 Noël-Gaudreault M. 377, 420 n.
 Noguès J.-C. 204, 252
 Nozière J.-P. 294, 295 n., 304, 319, 327, 340,
 353
 Nyon E. 27

O

Ory P. 44
 Ottevaere Van Praag G. 15, 176, 196, 199,
 201, 337

P

Pagnol M. 157, 175, 194, 196, 197, 204, 205,
 216, 248, 252, 253, 265, 270, 279, 305, 321,
 412
 Pascal Bl. 157
 Pelletier Fr. 295, 305, 345
 Pennac D. 243, 244, 246, 254, 283, 294, 309,
 377, 383, 387
 Pergaud L. 199
 Pernot D. 351 n.
 Perrault Ch. 20, 43, 157, 175, 194, 204, 254,
 265, 270, 321, 368
 Perrot J. 271, 274
 Phèdre 133
 Picard M. 239, 364, 365, 406 n.
 Picard Y. 406
 Pincet Y. 42
 Piquard M. 92, 93, 239
 Plante R. 132 n., 295, 306, 330, 334-336, 342,
 408, 413, 414, 420
 Plutarque 117

Pol A.-M. 407
Poslaniec Chr. 285, 328, 405, 406, 416
Potelet H. 219
Potvin Cl. 36
Pouliot S. 16 n., 36, 38-40, 56-59, 72, 84, 85,
87, 90, 105, 106, 119, 284 n., 336, 348, 349,
408, 416
Poupart J.-M. 295, 326, 330, 336
Privat J.-M. 125, 276
Prost A. 135, 136, 138-140, 142, 144, 145
Provost M. 231, 232, 255, 258, 267-269, 271,
272, 275, 285, 289, 292, 295 n., 296, 298, 299,
301, 302, 305-307, 310, 318-322, 323 n., 326,
329, 330, 332, 334, 335, 341, 343, 344, 348,
352, 353, 408, 413
Prud'homme J. 9, 237, 240
Py O. 316 n.

Q

Quet Fr. 284
Quine C. 93, 239

R

Rabaté É. 244, 245
Rabelais Fr. 157
Racine J. 117, 154, 157, 174, 177, 368
Raimond A.-C. 349 n., 389 n.
Régnier-Bohler D. 8 n., 282
Renard J. 196, 197, 204, 252, 270, 321
Rendu 97
Reuter Y. 181
Rey A. 154 n.
Richard S. 361, 362
Richaudeau 324
Riffaterre M. 333, 334
Robert A.-D. 10, 293 n.
Rochon E. 295, 305, 346
Rolland R. 108
Romains J. 265
Rosny J.-R. 334
Rouland G. 113, 115, 116
Rousseau J.-J. 22, 42, 157, 177, 225, 241
Roussel R. 373
Rouxel A. 251, 252, 254, 360, 381
Roy Cl. 294, 308, 318

S

Sadoul G. 60 n., 61
Saint-Jacques D. 343 n., 351 n.
Saint-Ogan A. 44
Salluste 133
Sand G. 29 n., 79, 87, 117, 414 n.
Sarfaty S. 414, 415
Sarraute N. 241 n.
Sartre J.-P. 167

Sautereau Fr. 65
Schinkel D. 295, 296, 326, 333
Schneegans N. 218, 219, 257, 259, 260, 261,
264, 285-287, 290, 372
Sébillot Th. 154
Seguin K. 108
Sernine D. 295, 306, 327, 330, 343, 345 n.
Shakespeare 334, 368
Simard Cl. 150, 166, 167, 169, 208, 209, 210,
214, 254, 362
Simon J. 149, 162
Smadja B. 294, 304, 305, 312, 316, 323, 324,
325, 326, 330, 338, 340, 345, 369, 377, 411
Spica A.-É. 151
Solet B. 294, 305, 308, 326, 327, 332, 347,
369, 377, 412
Soriano M. 11, 20, 28, 34, 44, 80, 95, 99, 186,
195, 202
Sorin N. 325, 334, 348, 349, 365, 366
Soulange J. 37
Soulières R. 271, 284 n., 295, 305, 344, 345 n.
Stahl P.-J. 30-32
Steeg J. 117
Steinbeck J. 249
Stevenson R. L. 117, 151, 195, 227, 253, 266,
270, 321
Stine R.-L. 403
Surveillance L. 26
Swift J. 195, 227, 266, 270

T

Tauveron C. 264, 266, 274
Templier É. 43
Thaler D. 313, 341
Thérien M. 232
Thério A. 89
Thiesse A.-M. 26, 27
Tisseyre P. 314, 345 n., 352, 404
Tite-Live 133
Tolkien 249
Tourgueniev I.-S. 50, 117
Tournier M. 199-202, 204-206, 216, 233, 241,
253, 265, 270, 279, 283, 294, 305, 308, 321,
368
Townsend J. R. 271
Tran É. 420 n.
Turcot M.-R. 37

U

Uhlman Fr. 248

V

Vanderdorpe Ch. 375
Van der Linden S. 317 n.
Venuleth J. 402

Vergnioux A. 351 n.
Verlaine P. 177
Verne J. 25, 29-34, 44, 70, 81, 90, 98, 109,
117, 175, 177, 179, 183, 193, 194, 196, 204,
206, 212, 227, 248, 254, 263, 265, 266, 270,
271, 283, 343, 368
Viala A. 154 n., 155, 158, 222, 257, 264, 343
n., 351 n.
Vian B. 412
Vigneault G. 212
Vildrac Ch. 109
Vinson M.-Chr. 276
Virgile 133
Voigt C. 295 n.
Voltaire 155, 167, 177

W

Wallon H. 142, 143
Weinland C. 219
Weiss C.F. 19, 21
Weulersse O. 204, 254
Winkler P. 47, 59
Winterfeld H. 204, 393
Wyss 31

Y

Yourcenar M. 199

Z

Zakhartchouk J.-M. 401
Zay J. 141
Zitelman A. 295 n., 319, 320
Zola É. 368, 248, 249, 253

Résumé :

En France et au Québec, la littérature pour la jeunesse fut longtemps négligée par les enseignants du secondaire ou exclue des cours de français. Or, en 1996, elle apparaît dans des listes ministérielles qui lui sont exclusivement consacrées et qui sont destinées aux professeurs du collège. Un an auparavant, les enseignants québécois sont invités à l'inclure dans des pratiques de lecture. Elle était jusqu'alors considérée comme relevant de la lecture personnelle des élèves. L'objectif de cette recherche est d'identifier les œuvres de littérature pour la jeunesse qui ont été sélectionnées pour l'enseignement secondaire français et québécois, puis de connaître les finalités que les prescripteurs leur confèrent et les pratiques pédagogiques que les enseignants mettent en œuvre lorsqu'ils l'introduisent dans leurs classes. La première partie retrace l'histoire de la littérature pour la jeunesse à travers celle des premiers supports, créés pour instruire, éduquer ou divertir les enfants dans les lieux divers qui leur sont ouverts (périodiques et livres variés). La deuxième partie évoque la place que l'enseignement secondaire a accordée à la littérature pour la jeunesse, dans ses différents programmes. Enfin, la troisième partie aborde les textes pour la jeunesse et les pratiques que les enseignants proposent à leurs élèves actuellement. Notre recherche appartient au champ de la didactique du français et touche aux domaines spécifiques des didactiques de la littérature et de la lecture. À visée descriptive, elle consiste à interroger des corpus figés, destinés aux enseignants (instructions officielles, notes de lecture et documents issus de revues pédagogiques), dans une perspective diachronique et synchronique.

Title :

Readings of youth literature in French and Quebec secondary teaching : corpus, purposes and pedagogical practices diversity

Abstract :

In France and in Quebec, youth literature has been neglected for a long time by the secondary teachers or discarded from french lessons. Nevertheless, in 1996, it appeared in ministerial lists exclusively dedicated to it and intended to the high school teachers. One year before, the Quebec teachers were invited to include it in reading practices. It has been considered as a matter for pupils' personal reading. The aim of this research is to identify youth literature works that have been selected for French and Quebec secondary teaching, then to know the purposes given by the teachers and their pedagogical practices when they introduce it in their classes. The first part relates the history of youth literature through the first teaching aids' one, created to teach, to educate or to entertain children in the different places that are opened to them (periodicals and various books). The second part is about the place that the secondary teaching gave to youth literature, in its different programs. At last, the third part moves on the texts for the youth and the practices that nowadays teachers propose to their pupils. Our research belongs to the sphere of French language didactics and affects the specific fields of literature and reading didactics. It has a descriptive purpose and it asks questions to fixed corpus, intended to teachers (official instructions, reading notes and documents extracted from pedagogical reviews), in a diachronic and synchronic view.

Mots clés :

Didactique de la littérature, enseignement secondaire, France, littérature pour la jeunesse, pratiques de lecture, programmes, Québec

Keywords :

Literature didactics, secondary teaching, France, youth literature, reading practices, programs, Quebec