

## Note de lecture autour de l'article de Stéphane Bonnéry

« - Loup y es-tu? - Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir mon enfant ... Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse » in *Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010*

Dans cet article, Stéphane Bonnéry rend compte des résultats d'une recherche qui comportera plusieurs phases et dont l'objectif est ambitieux: l'auteur projette en effet d'explorer « le modèle de milieu de socialisation utilisateur de l'album » (p. 10). Aux yeux de son auteur, si cette recherche se justifie, c'est précisément parce que la littérature de jeunesse de ses trois dernières décennies a évolué et qu'elle requiert un « lecteur supposé » particulièrement expert dans le patrimoine littéraire.

Cette évolution, l'auteur l'illustre à travers le traitement du personnage du loup. Ainsi, il analyse la façon dont ce loup est mis en intrigue et traité à travers 3 grandes périodes qui marquent, selon lui, l'évolution de la littérature de jeunesse: 1945-1964 (époque du loup-type, le Grand méchant loup), 1965-1984 (époque du « basculement ») et 1985-2010 (époque du loup tourné en dérision). Cette évolution montre que, depuis le milieu des années 80, une majorité d'albums détourne les caractéristiques traditionnelles du méchant loup prédateur des petites filles et des petits cochons.

Dans une deuxième partie de l'article, l'auteur analyse le type de lecteur que cette littérature induit. Ainsi, pour la période 1945-1964, le lecteur supposé est « encore un lecteur à conduire assez explicitement dans un sens univoque. On n'attend pas de lui, pour qu'il accède un minimum au récit, qu'il se méfie des connaissances sur les caractéristiques habituelles des loups » (p. 7). Dans les deux autres périodes préalablement définies, « c'est un modèle de lecteur déjà informé d'une culture enfantine patrimonialisée (sic) qui est supposé » (p. 9). L'auteur s'interroge sur ce qu'il appelle « le modèle supposé de lecteur » attendu par les auteurs de cette littérature détournée: pour accéder au sens inférentiel du texte, le lecteur doit, en effet, posséder une culture du patrimoine littéraire des contes.

Si la dimension sociologique annoncée dans le titre nous échappe jusque-là, elle apparaît à la fin de l'article: « la question qui guide notre démarche est celle de la tension entre, d'un côté, l'évolution des formes culturelles, de démarches créatives et des définitions sociales de l'enfance contenues dans les albums, et, de l'autre, les inégalités qui peuvent résulter de ce que ces évolutions sont inégalement partagées » (p. 9).

La question du modèle social de lecteur, de lecture et du milieu de socialisation, le chercheur la pose pour la diffusion des albums, d'une part, dans les familles et, d'autre part, à l'école. Selon Bonnéry, dans le premier milieu, le modèle social supposé est celui de parents très au fait de la « culture cultivée », c'est-

à-dire de parents qui sont «de connivence avec l'ironie et le second degré». Ce modèle «est rarement présent dans la majorité des familles» (p. 10). En ce qui concerne le second milieu, si le chercheur reconnaît la nécessité pour l'institution scolaire de ne pas renoncer à enseigner une lecture experte, il constate qu'on sait peu de choses des modalités précises d'usage des albums en classe d'aujourd'hui. Dès lors, il envisage une analyse des «dispositifs pédagogiques utilisés en classe autour de la littérature de jeunesse.» (p. 10)

En guise de conclusion, le chercheur annonce une recherche sur «la sociologie des modèles sociaux de lecteurs véhiculés par les albums», qui sera suivie d'une nouvelle phase d'enquête dans les milieux de socialisation.

Ce constat de l'apparition d'une littérature nouvelle, parodique, n'est pas neuf : les articles et ouvrages de Tauveron, (1995, 1999, 2002), Giasson, (2004, 2005), Terwagne, (2001, 2008) avaient déjà montré l'apparition d'une littérature composée de textes «résistants», c'est-à-dire de textes réticents à délivrer leur sens. Parmi ces albums résistants figurent tous ceux qui parodient, détournent, bref tous ceux qui ont recours à une intertextualité dont le repérage s'avère indispensable pour accéder au sens caché des textes. Les formateurs ou didacticiens du français ne trouveront donc pas, dans cet article, matière à nourrir leur réflexion sur la manière dont on peut aborder cette littérature résistante en classe. En effet, l'analyse des albums contenant la figure du loup depuis 1945 à 2010 et le portrait du lecteur qu'elle induit constituent l'essentiel de l'article.

Le caractère inédit de la recherche sera plutôt dans la démarche sociologique qui propose d'étudier le modèle social du lecteur et du milieu de socialisation que cette littérature nouvelle et exigeante implique. C'est donc la suite de cette recherche qui sera intéressante et plus particulièrement, pour les formateurs ou didacticiens du français, la partie qui étudiera les modalités d'enseignement de cette littérature dans les classes.

Si cet article ne manque pas d'intérêt, on peut cependant regretter l'absence de certaines perspectives : tout d'abord une perspective théorique sur le récit de fiction et sa réception aurait permis de mieux définir la notion de «lecteur supposé» qui reste, selon nous, assez floue dans l'article. Or, Eco, entre autres, a bien identifié la distinction entre le lecteur modèle et le lecteur empirique. On peut penser que ce qui relève du lecteur modèle chez Eco correspond à la notion de lecteur «supposé» chez Bonnéry :

Le Lecteur Modèle d'une histoire n'est pas le Lecteur Empirique. Le lecteur empirique, c'est tout le monde, nous tous, vous et moi, quand nous lisons un texte. Il peut lire de mille manières, aucune loi ne lui impose une façon de lire. [...] Le Lecteur Modèle (est) un lecteur-type que le texte prévoit comme collaborateur, et qu'il essaie de créer. Si un texte commence par «Il était une fois», il lance un signal qui sélectionne immédiatement son propre lecteur modèle, qui devrait être un enfant, ou une personne disposée à accepter une histoire qui dépasse le sens commun (Eco, 1996 : 16-17)

Par ailleurs, on peut espérer voir apparaître, dans la recherche annoncée par l'auteur, une perspective didactique qui est absente de sa réflexion actuelle et de la bibliographie, du moins dans l'article proposé. Or, cette perspective sera, selon nous, indispensable pour analyser « les dispositifs pédagogiques », tâche à laquelle l'auteur compte s'atteler par la suite. On ne peut envisager, en effet, une telle analyse sans passer par la lecture, entre autres, des travaux de Tauveron et de Sève.

Enfin, espérons que cette recherche sociologique s'en tienne à un rapport analytique des pratiques. En effet, ses résultats pourraient amener à l'identification (comme le suggère l'article) d'une littérature nouvellement « élitiste » qui ne serait diffusée que dans les familles (minoritaires) dont les parents bénéficient d'une formation intellectuelle et qui serait peu pratiquée dans les écoles. Ne nous trompons donc pas de cible : le motif de réduction des risques d'inégalités ne peut être le prétexte à un évitement de cette littérature nouvelle. Si cette recherche doit amener à une prescription, puisse celle-ci proposer une meilleure formation des enseignants pour qu'ils pratiquent dans leur classe cette collaboration avec le texte que cette littérature parodique requiert. Sensibilisons aussi les formateurs à la lecture des contes traditionnels (notamment par la mise en réseau) qui constituent les bases de la construction d'une culture littéraire indispensable au décodage de l'intertextualité. Il serait, en effet, regrettable de conclure à l'écartement de cette littérature résistante si jouissive, tendance que l'on voit poindre ces dernières années en France (Quet, 2009, Péroz, 2009).

## BIBLIOGRAPHIE

Eco, U. (1996), *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Paris, Grasset.

Giasson, J. (2004), *La lecture, de la théorie à la pratique*. Bruxelles, De Boeck (Coll. Outils pour enseigner).

Giasson, J. (2005), *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles, De Boeck (Coll. Outils pour enseigner)

Peroz, P. (2009), « La compréhension lors des activités sur l'album à l'école. Ça y est, j'ai compris », in *L'élève et la lecture d'albums*. Namur, Presses universitaires, [coll Diptyque, n° 17]

Quet, F., (2009) « Qui résiste aux albums résistants » in *L'élève et la lecture d'albums*. Namur, Presses universitaires, [coll Diptyque, n° 17]

Tauveron, C. (1999), « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens » dans *Enjeux*, décembre 1999, pp. 5-25.

Tauveron C. (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans *Repères*, n° 19, INRP, pp. 9-38.

Tauveron C., SEVE P. (1999), « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes », dans *Repères*, n° 19, INRP, pp. 103-138.

Tauveron C. (1995), *Le personnage, Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Tauveron C. (sous la direction de) (2002), *Lire la littérature à l'école*. Paris, Hatier (Coll. Hatier Pédagogie).

Tauveron C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école*. Paris, Hatier.

Terwagne S., Vanhulle S. et Lafontaine A. (2001), *Les cercles de lecture*. Bruxelles, De Boeck Duculot.

Terwagne S., Vanesse M. (2008), *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles, De Boeck. (Coll. Outils pour enseigner)