

DES CORPUS FIGÉS AUX CORPUS ÉCLATÉS :

la littérature pour la jeunesse au service
d'une réconciliation sociale

Par Max BUTLEN

Dans le domaine de l'enseignement de la littérature, deux phénomènes relèvent d'une volonté d'adaptation des dispositifs institutionnels et pédagogiques aux transformations des pratiques sociales et culturelles et à l'évolution des publics. Il s'agit de l'éclatement des corpus de textes de références et de l'entrée de la littérature de jeunesse dans les programmes de l'école et du collège. Ces deux phénomènes apparaissent concomitants, corrélés, convergents. La question du corpus de textes recommandés se pose toutefois dans des termes assez différents à l'école primaire et dans l'enseignement du second degré.

À l'école **primaire**, la transformation progressive de l'offre résulte d'une rencontre d'intérêts éditoriaux, pédagogiques et éducatifs. Contrairement au second degré, l'ouverture du corpus ne semble pas avoir été freinée par un quelconque respect d'un panthéon littéraire, puisque les textes à lire sont d'abord choisis en tant que supports des apprentissages techniques fondamentaux. Dès 1923, les *Instructions officielles* établissent clairement les distinctions et les frontières : « Si l'on n'exige pas d'un syllabaire qu'il soit rédigé par un grand écrivain, on a le droit d'exiger que les recueils placés entre les mains d'enfants de 12 ans – et même de 10 ans – ne contiennent que des morceaux écrits par de grands prosateurs et de grands poètes¹. » Les textes officiels qui succèdent à ces instructions fondatrices reprennent et approfondissent ces principes. Ils recommandent assez vite de s'appuyer sur des écrits qui soient de nature à faciliter la conquête de la lecture, sur des textes « aisément compréhensibles », qui « aient du naturel » et qui puissent « plaire à l'enfant »². L'idée de puiser avec discernement dans la littérature de jeunesse intervient relativement vite. Remarquons que cette orientation correspond bien aux inflexions de l'édition pour la jeunesse qui accomplit sa révolution graphique et industrielle en fonction de l'émergence d'un nouveau

1. *Instructions officielles* de 1923.

2. « Instructions relatives à l'enseignement du français », circulaire du 4 décembre 1972. Les *IO* de 1938 invitaient à conjuguer en lecture le « souci légitime du modernisme » et « les grandes œuvres dont la beauté est éternelle ».

lectorat, celui des enfants de 5 à 10 ans, accompagnés, suivis, précédés par leurs enseignants, par leurs parents, par des experts nombreux et attentifs : psychologues, bibliothécaires, éducateurs, tous plus ou moins conseillers en lecture. Pour séduire une clientèle nouvelle, massive et passagère³, quatre objets éditoriaux (l'album, le récit illustré, le livre de poche, le documentaire) sont complètement repensés, redéfinis, « relookés » lors des trois dernières décennies du siècle passé.

La prise de conscience de la nécessité d'améliorer qualitativement et quantitativement l'offre de lecture a résulté aussi d'une action militante : celle d'enseignants à la recherche d'une nouvelle pédagogie de la lecture, qui se sont unis à des militants de la lecture publique, eux-mêmes porteurs de nouvelles conceptions dans le domaine. Ensemble, ces « claimsmakers⁴ » ont souligné l'insuffisance de l'offre de lecture. Ils se sont employés à construire la question de l'inégalité de la distribution et de l'appropriation de la culture de l'écrit comme un problème social. Le renouvellement de l'offre dans l'univers scolaire devait témoigner de l'évolution des pratiques, et d'une modification démocratique du rapport au savoir qui signerait une volonté de changer les paradigmes culturels et pédagogiques. Ces « faiseurs d'opinion », à la fois praticiens en recherche et expérimentateurs, ont si bien réclamé l'inscription de la question de l'amélioration de l'offre de lecture sur les agendas politiques et administratifs qu'ils ont été entendus par les pouvoirs publics qui ont, bien sûr, « recyclé » la demande. Les actions ministérielles « Des livres pour les écoles », ainsi que les plans nationaux et départementaux de développement des bibliothèques centres documentaires (BCD) ont répondu à un véritable besoin social et pédagogique d'actualisation des livres et des lectures, de démultiplication de l'offre. Entre autres conséquences, de 1975 à 2000, la littérature pour la jeunesse s'est installée dans le paysage ordinaire des écoles. Coins lecture, bibliothèques de classe et BCD se sont banalisés. Dans le contexte de la révélation scandaleuse et dramatique de l'illettrisme (1984), alors que partout la lecture était instrumentalisée, que lire se résumait toujours plus à lire utile, l'école est apparue comme un des rares espaces susceptible de conjuguer les figures de la lecture intensive du passé et les pratiques de lecture extensives dominantes, exigées par un siècle consumériste en ce domaine comme en toute chose.

En conséquence, l'institution s'adapte à la nouvelle donne et fait grand place à la lecture fonctionnelle, mais elle s'emploie aussi à défendre le territoire littéraire, consciente que l'apprentissage réussit mieux quand il se situe à la jonction du cognitif et du culturel. À la suite du monde de l'édition, l'école redéfinit son offre et ses prescriptions entre deux modèles de lecture et d'apprentissage : la lecture de formation sur le modèle littéraire et la lecture d'information et de consultation sur le modèle documentaire.

3. On constate de ce point de vue une tendance de la production à viser des lectorats de plus en plus jeunes : en 2001, 55 % de l'édition de jeunesse s'adressait aux moins de 5 ans.

4. Littéralement : « faiseurs d'opinion ». L'expression renvoie aux travaux des sociologues américains qui étudient la construction des problèmes sociaux : Gusfield, Best, Spector, Kitsue...

Avec les programmes de 2002, la consécration réelle de la littérature de jeunesse s'accomplit logiquement, dans le prolongement d'évolutions lentes, anciennes, relativement consensuelles. Elle est reconnue sans réserve par l'institution comme une composante de la littérature, comme « le domaine littéraire de l'écolier » mais l'inscription d'une liste d'œuvres au programme constitue une révolution aux lourdes conséquences pour les activités quotidiennes et la formation des enseignants. D'entrée, ces nouveaux programmes proposent un corpus large d'ouvrages français et étrangers. Les cent-quatre-vingts titres indiqués sont considérés comme représentatifs de la création récente, mais renvoient aussi aux textes du patrimoine et aux classiques de l'enfance. Ce corpus permet aux élèves de rencontrer les différents genres éditoriaux⁵ : 35 albums y figurent, 13 bandes dessinées, 30 contes, 21 recueils de poésie, 70 romans et récits illustrés, 11 œuvres de théâtre.

La liste, dès sa publication déclenche une polémique au cours de laquelle les intérêts et forces en présence se révèlent assez bien⁶, mais il est frappant de noter qu'en dernière analyse, c'est la tendance à élargir le corpus qui finalement l'emporte. En effet, les dénonciations du caractère prescriptif de cette bibliographie aboutissent à une nouvelle expansion du corpus initial qui devrait comporter 120 titres supplémentaires en 2004, soit une incitation à la lecture qui s'appuiera sur 300 œuvres. Sous des pressions diverses, l'offre s'élargira donc encore en s'exposant au risque de s'écarter de l'objectif initial. Plus le corpus s'élargit (en réponse aux attentes de tous ceux – éditeurs, libraires et écrivains – qui entendent placer leurs produits sur le marché) plus les possibilités de partager réellement les textes fondamentaux de la culture de l'écrit risquent de se restreindre. Et pourtant, c'est bien le concept de « culture partagée » qui a justifié l'idée d'un programme de lecture littéraire et le choix d'œuvres de référence de la littérature pour la jeunesse. Décidément, il est bien difficile de construire un référentiel global susceptible de subsumer les intérêts catégoriels. L'affaire est à suivre !

Dans le second degré, la question de l'ouverture des corpus de référence commence à être posée à la fin des années 1960. La demande prend de l'ampleur dans les années 1970. Elle n'est pas immédiatement l'affaire des professeurs de français. En fait, c'est autour des centres de documentation et d'information (les CDI) qu'elle commence à se concrétiser. Des bibliothécaires-documentalistes animent alors ces espaces de lecture. Ils relèvent d'une catégorie d'enseignants encore quasi clandestine, en tout cas sans légitimité. Ils entreprennent de construire leur identité professionnelle, en inventant un métier, en proposant un service différent de la salle de cours, en ouvrant aussi d'autres possibilités d'apprentissage. Pour ces documentalistes comme pour les militants d'une « nouvelle pédagogie de la lecture » du premier degré, la nécessaire transformation appelle d'abord l'élargissement de l'offre scolaire, ce qui induit une logique de

5. Ce qui n'est pas une pratique si généralement partagée.

6. Cf. notre article « Pour une culture partagée dès l'école », *Le Français aujourd'hui*, Supplément au n° 140.

rupture. Des supports peu utilisés ou peu considérés sont introduits dans le quotidien des collèges : les sources et documents d'information, la presse, la BD, toute une paralittérature et la littérature de jeunesse. Cette dernière entre dans les établissements par la porte des bibliothèques scolaires sans que pour autant la liaison avec les classes ne se réalise vraiment. En classe, les *Instructions officielles pour les collèges et lycées* continuent longtemps à indiquer la force de la tradition. En 1971, A. Mareuil, réclame des adaptations en dénonçant l'étroitesse du corpus : « Il y a un décalage inadmissible entre l'offre qui est faite et les besoins du public scolaire [...] Le temps est venu de faire du neuf⁷. » A. Mareuil s'emploie donc à décrire le dégoût des lycéens envers la littérature enseignée à partir de programmes « sclérosés » et reposant sur la répétition, une culture de la reproduction. Il est vrai que les besoins évoluent à vive allure tandis que la télévision s'installe dans tous les foyers et que de nouveaux publics franchissent les barrières du lycée et surtout des collèges. C'est là que de gros problèmes de réception des œuvres patrimoniales commencent à se poser. Les appels au changement se multiplient, mais malgré de vifs débats internes et de réelles innovations, longtemps, presque rien ne semble bouger. En tout cas, rien ne transparait dans les textes officiels, faute de consensus. Dans les années 1970, jusqu'en 1976, on enseigne sous l'influence des *Instructions* de 1963. Depuis Jules Ferry, on s'appuie sur quelques grandes œuvres pour faire lire, de la 6^e à la 3^e, des morceaux choisis d'une vingtaine de grands écrivains : Homère, Hérodote, Tite-Live, Plutarque, Villon, Charles d'Orléans, Molière, La Fontaine, Corneille, Racine, Voltaire, Rousseau, Beaumarchais, Hugo, Balzac, Sand, Flaubert, Mérimée et aussi, un nouvel arrivé dans l'aréopage : Daudet qui est introduit (en cinquième), seulement un demi-siècle après sa mort. Faut-il voir dans cette audace, une première marque du désir de donner à chacun une culture « accordée aux exigences de notre temps » comme le recommande la loi du 11 juillet 1975 ? Toujours est-il que, avec le collège Haby, la question de l'élargissement de l'offre se pose. À partir de 1977, le socle officiel de références commence à bouger. Il devient possible de « puiser » dans les œuvres de Jules Verne, Saint-Exupéry, Marcel Aymé, Marcel Pagnol (autant d'ouvrages qui sont généralement considérés comme appartenant à la littérature de jeunesse). En littérature étrangère, les frères Grimm, Andersen, Kipling, Hemingway sont recommandés. En outre, si le professeur de français est invité à faire travailler, « sans exclusivité mais par priorité les textes littéraires⁸ », les textes et programmes reconnaissent l'intérêt de l'étude des textes « non littéraires ».

7. MAREUIL A. (1971), *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui. La crise de la lecture dans l'enseignement contemporain*, Paris, Flammarion.

8. *Français, langues anciennes, classes des collèges*, CNDP, 1979.

L'entrée de la littérature pour la jeunesse au collège

Les *Instructions* de 1985 approfondissent cette volonté de mieux adapter l'offre aux publics et apportent un certain vent de nouveauté en matière d'offre de lecture⁹. À côté des œuvres représentatives, françaises et étrangères, il est recommandé de proposer aux collégiens des textes d'un type nouveau, « à la portée des élèves, adaptés à leur capacité et à leurs besoins, accessibles par leur longueur et 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 mal¹⁰ ». Cette curieuse périphrase vise en fait à définir et à intégrer un domaine que l'institution (et les professeurs) connaissent mal et dont elle s'est longtemps méfié. Il s'agit de la littérature pour la jeunesse que, pour l'heure, on reçoit avec prudence, en évitant de dire son nom. La légitimation du domaine ne se réalise d'ailleurs que dans les *Compléments aux programmes et instructions*. Le document officiel intitulé *Lire au collège*¹¹ recommande tout à la fois de travailler sur les extraits proposés par les manuels, sur les œuvres littéraires et sur « les ouvrages spécialement écrits pour la jeunesse qui constituent un domaine accessible aujourd'hui grâce aux guides et catalogues spécialisés ». Étrange et révélatrice justification adossée au seul paratexte éditorial ! Toutefois, en conséquence, la liste des ouvrages conseillés pour les classes de 6^e et 5^e comporte certains textes destinés à la jeunesse ou captés depuis un certain temps par les jeunes lecteurs (Vallès, Cendrars, Fournier) ; mais les nouveautés paraissent assez relatives. Les lectures ont souvent été déjà banalisées dans nombre d'établissements : ainsi des textes de Michel Tournier, Henri Bosco, Joseph Kessel, Jean-Marie Le Clézio... De même, en littérature étrangère, des auteurs déjà très lus sont enfin légitimés : Bradbury, Buzzati, Carroll, Hemingway, Steinbeck, Defoe, Kipling, Stevenson, Swift. Certaines propositions paraissent audacieuses (*Nedjma* de Kateb Yacine), d'autres surprennent (*Mon bel orange* de José Mauro de Vasconcelos, ouvrage d'une qualité discutée au Brésil)¹². Au total, l'ouverture est réelle, indéniable mais la littérature de jeunesse n'est acceptée qu'en 6^e et 5^e, et seulement comme moyen provisoire de passage vers les textes littéraires avec lesquels elle ne saurait se confondre dans l'esprit du prescripteur ! Aux portes des classes de 4^e et 3^e, cette littérature est refoulée. Les *Programmes* et les *Compléments* recommandent nettement de l'abandonner pour les adolescents de cet âge afin de donner la priorité à la littérature, la vraie !

En 1995, les nouveaux programmes de 6^e légitiment diverses formes de lecture, inventent la lecture cursive et reconnaissent clairement l'intérêt de la littérature de jeunesse. Désormais, la littérature de jeunesse fait partie du

9. Voir à cet égard : « La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels », B. Friot, in *La Scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes du colloque organisé à Metz en 1995, Metz, 1996.

10. *BOEN* n° 44 du 12 décembre 1985, « Choix des textes ».

11. *Lire au collège*, *BO* n° spécial, du 30 juillet 1987.

12. *Best seller* perçu comme fort peu littéraire par les universitaires brésiliens mais qui bénéficie d'une superbe réception dans les collèges français.

programme au même titre que les textes issus de l'héritage antique, l'approche des genres, la lecture documentaire. Ce domaine n'est plus comme en 1985 explicitement opposé à la littérature. L'une ne s'intègre nullement dans l'autre mais il n'est pas dit non plus qu'elle n'en fait pas partie. Les *Programmes* et les *Compléments* pour la 5^e, pour la 4^e vont dans le même sens et soulignent que le « domaine » se prête bien à la lecture cursive et à la lecture de textes intégraux, en revanche, il n'est guère associé à l'étude analytique, réfléchie, qui suppose une formation patiente, méthodique, sans doute encore réservée dans l'esprit du rédacteur à la véritable littérature. Toutefois, chacun comprend que la littérature de jeunesse peut et même doit servir de propédeutique à ces plaisirs du texte. Les programmes pour chaque cycle sont accompagnés de listes indicatives d'œuvres de ce domaine encore mal connu des professeurs. Au total, les professeurs de français du collège disposent d'une liste de 750 titres établie par le Groupe technique disciplinaire (GTD) de Lettres à partir d'une consultation des organismes pédagogiques spécialisées. Pour les 5^e et 4^e, plus de 300 auteurs sont proposés ; parmi les textes recommandés on dénombre 102 traductions ! L'ouverture du corpus répond apparemment aux revendications de A. Mareuil.

Aucune étude ne semble avoir été conduite sur l'usage particulier de ces recommandations de lecture. En revanche, d'autres enquêtes¹³ ont confirmé trois phénomènes, la réalité de l'élargissement du corpus, l'attachement des enseignants de français au patrimoine, l'impact de leurs conseils sur les élèves.

Les deux premières, constatations témoignent des tensions qui sous-tendent l'offre enseignante de lecture. Le corpus s'élargit sans aucun doute, mais la classe de français n'intègre que peu à peu, avec réserves et réticences, les innovations de corpus qui lui sont proposées. Dans *La littérature du collège*¹⁴, D. Manesse et I. Grellet ont montré que le collège des années 1990 n'a pas bradé le patrimoine littéraire et qu'il est resté, au contraire, solidement ancré à des valeurs traditionnelles : « À l'égard de la littérature de jeunesse qui rapproche des pratiques de lecture de l'extérieur, (les professeurs) adoptent une position de neutralité bienveillante (10 % des œuvres étudiées en classe)¹⁵. » Cet attachement compréhensible

13. Cf. MANESSE D. & GRELET I. (1994), *La Littérature du collège*, Nathan-INRP, Paris. ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J. & CHESNOT-LAMBERT O. (1990), « Les lectures de loisir de l'enfance et de l'adolescence », *Inter CDI*, n°107, septembre-octobre.

SCHMITT M.-P., *Fictions de la lecture, de la formation des goûts littéraires dans l'enseignement secondaire. Contribution à une histoire littéraire de notre temps*. Dans sa thèse de doctorat (université de Paris 3, 1990), M.-P. Schmitt présente son enquête auprès d'un millier d'élèves de seconde interrogés sur leurs souvenirs de lecture d'œuvres intégrales en 4^e et 3^e. En 1991-1992, l'Inspection générale de lettres a mené une enquête sur la lecture d'œuvres intégrales au collège en s'appuyant sur les rapports d'inspecteurs de vingt-cinq académies. François de Singly a fait porter son travail sociologique sur « la lecture à 12 ans » et sur « les jeunes et la lecture » : *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan, 1989 ; « Les jeunes et la lecture », *Les dossiers Éducation et formations*, n° 24, DLL, DEP, janvier 1993.

Toutes ces enquêtes mettent en évidence l'impact important des prescriptions professorales dans les lectures des collégiens et lycéens.

14. MANESSE D. & GRELET I. (1994), *La Littérature du collège*, Paris, Nathan.

15. *Op. cit.*, 103.

sible aux auteurs classiques n'empêche pas les 353 professeurs interrogés par l'équipe INRP de mentionner un corpus d'étude ouvert sur 1 999 titres, ce qui signifie au delà de toutes réticences un rapprochement sensible avec les pratiques de lecture hors l'école...

C. Baudelot, M. Cartier & C. Deprez (*Et pourtant ils lisent*, 1999¹⁶) confirment les tendances des enquêtes précédentes en interrogeant les collégiens de troisième et les lycéens sur leurs souvenirs de lecture durant leurs années collège. Les résultats portent sur les déclarations mais délivrent de fortes indications sur les offres faites par les enseignants, sur les auteurs lus comme sur la réception des textes les plus fréquemment proposés. Nous avons rapproché les trente-quatre titres les plus cités par les adolescents sondés par l'équipe de C. Baudelot et al. (1999) des titres très souvent mentionnés par les professeurs de collège interrogés par D. Manesse et I. Grellet (INRP, 1994). Ce rapprochement montre des constantes et une forte corrélation entre les titres retenus par les uns et par les autres. Sur les trente-quatre titres les plus cités par les élèves, une vingtaine au moins paraissent très légitimes. Beaucoup se retrouvent dans l'inventaire des œuvres complètes que les professeurs sondés par l'équipe INRP déclarent faire étudier le plus volontiers. Il s'agit notamment de *Germinal*, *La Gloire de mon père*, *Le Grand Meaulnes*, *Le Horla*, *Vipère au poing*, *Un Sac de billes*, *Eugénie Grandet*, *L'Écume des jours*, *L'Assommoir*, *Histoires extraordinaires*, *Les Femmes savantes*, *Des Souris et des hommes*, *Le Château de ma mère*, *Au Bonheur des dames*. Textes auxquels il convient d'ajouter des œuvres d'auteurs comme Maupassant, Verne, Balzac... dont la lecture est suggérée par les programmes des collèges 1985. Autant de citations qui délimitent un premier territoire de lecture. Si l'on étend maintenant la comparaison aux auteurs cités dans les deux enquêtes, il s'avère que sur les quarante-trois auteurs cités dans l'enquête de C. Baudelot et al. comme étant les plus lus par les élèves, trente figurent aussi dans les listes d'auteurs d'œuvres les plus souvent proposés (en lecture intégrale) par les professeurs interrogés par D. Manesse et I. Grelet. Il s'agit dans l'ordre du « hit parade » des citations faites par les élèves de A. Christie, Zola, Pagnol, Maupassant, Molière, Verne, Balzac, Steinbeck, London, Clavel, Bazin, Fournier, Barjavel, Mérimée, Joffo, Doyle, Hugo, Troyat, Flaubert, Vian, Leblanc, Sand, Franck, Dumas, Daudet, Uhlman, Hemingway, Leroux, Racine, Lowery. Plus de la moitié des auteurs que les collégiens déclarent avoir lus sont recommandés par les *IO* de... 1985 ! Tel est le socle de la culture partagée. Au total, la stimulation scolaire dans les années 1990 a été finalement assez efficace au collège. Il n'est pas injustifié d'affirmer que dans les souvenirs de lecture des élèves : « entre les livres directement étudiés au collège ou fortement conseillés, d'un côté, et ceux qui relèvent d'intérêts extrascolaires, de l'autre, le match est équilibré : moitié-moitié¹⁷. » Il s'avère aussi que l'élargissement réel du corpus demande du temps autant pour les maîtres que pour les élèves. À la fin des années 1990, la littérature de jeunesse demeure assez

16. BAUDELLOT C., CARTIER M. & DEPREZ C. (1999), *Et pourtant ils lisent*, Paris, Seuil.

17. *Et pourtant ils lisent, op. cit.*, p. 93.

mal connue, par les uns et par les autres. En revanche, l'offre de lecture et la demande tiennent grand compte de l'avis des pairs, des titres les plus connus, tous ceux qui sont portés par l'institution, l'histoire littéraire et le marché éditorial. De nouvelles enquêtes restent à conduire pour savoir si les indications faites de 1995 à 1998 se traduisent désormais par un nouvel élargissement de l'horizon des lectures des adolescents.

Ouverture du corpus et massification des publics

Évidemment la corrélation entre la massification des publics et l'éclatement progressif du corpus de référence frappe l'observateur du système scolaire, au collège tout particulièrement.

En 1959, la réforme Bethouin prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ; le cours supérieur se détache de l'enseignement primaire ; en 1963 naissent les Collèges d'enseignement secondaire (CES) ; la réforme Haby s'engage en 1975. La population scolaire de l'enseignement de second degré se dilate spectaculairement, les effectifs du premier cycle croissent de 42 % en vingt-cinq ans (1960-1985). Or, c'est très exactement lorsque le collège unique commence à recevoir tous les élèves que l'institution négocie son ouverture à la culture, aux auteurs contemporains, à toutes sortes de types de textes. C'est alors que la littérature pour la jeunesse commence à s'installer dans les bibliothèques puis entre dans les manuels et dans les classes. Tout se passe comme si le désarroi des professeurs devant des élèves d'un nouveau type (« qui ne savent même pas lire ») conduisait l'institution à bouger en prenant en compte la difficulté objective de faire adopter par les nouveaux publics les valeurs, les méthodes, les habitus que les publics traditionnels épousaient plus spontanément. Force est de tenir compte que des butoirs sont apparus quand il s'est agi d'inciter à lire d'autres groupes sociaux plus distants culturellement de l'écrit. Comme l'analysait J.-C. Passeron, les dispositifs et instruments un peu perfectionnés, qui ont pu permettre auparavant d'accroître les taux de lecteurs à l'intérieur de publics déjà convertis, n'étaient plus des instruments adéquats dès lors qu'on s'adressait à de nouveaux publics.

En ce sens, on peut être tenté d'interpréter l'élargissement du corpus comme une tentative d'adaptation du système à la massification des publics. L'introduction de la modernité et de la littérature pour la jeunesse relèverait d'un ultime effort pour réconcilier le littéraire et le social. Certes, mais les motifs ne sont pas exclusivement pédagogiques, de telles raisons se conjuguent avec des facteurs économiques. De ce point de vue, l'ajustement du corpus reflèterait également des mutations au cœur de l'industrie du livre. Les maisons d'édition, toujours fort nombreuses et créatives en France, vivent à l'heure de la concurrence nationale et internationale, des concentrations, de la modernisation, de la rationalisation de la production, de l'accélération des circuits de la diffusion. Il se publie toujours plus de livres, mais leur durée de vie est de plus en plus courte et les tirages de plus en plus limités. L'édition jeunesse particulièrement connaît une suroffre éditoriale qui donne le tournis. Plus de 9000 titres ont été publiés en 2002 (contre 144 seulement en 1914,

650 en 1958, 4549 en 1980). La folle rotation des produits à la vitrine des librairies et sur les pages des catalogues devient un trait dominant d'un marché qui doit rechercher sans cesse de nouveaux débouchés dans une société d'information en redéfinition permanente. Ainsi, alors que tout le système et les infrastructures poussent au développement de la consommation, l'ensemble de l'édition, de la création et de la chaîne de la lecture est à nouveau remis en cause dans ses traditions par le développement accéléré du numérique.

Dans ce paysage tourmenté, les lentes et prudentes adaptations de corpus qui se réalisent au sein de l'Éducation nationale peuvent paraître bien timides. Ces difficiles ouvertures, objets de rudes discussions internes, suffiront-elles à séduire et reconquérir des jeunes publics depuis longtemps attirés et ravis par les technologies nouvelles et beaucoup moins sensibles aux pouvoirs distractifs et distinctifs de la lecture traditionnelle ? L'étude des politiques d'offre et des prescriptions donne à penser que si nécessaire que soit l'enrichissement raisonné du corpus, la question porte désormais moins sur l'offre elle-même (dont la modernisation est inévitable) que sur la réception, très liée en fait aux manières de prescrire, d'inciter ou d'offrir à lire. À cet égard, les programmes pour les collèges et les nouveaux textes officiels pour l'école ont ouvert des voies prometteuses en remettant en cause des hiérarchies traditionnelles entre lecture littéraire et littérature de jeunesse, entre lecture cursive et lecture analytique, entre lectures scolaires et lectures personnelles, entre compréhension et interprétation. De telles orientations, si elles prennent sens dans les pratiques, paraissent de nature à faire mieux découvrir, apprécier et aimer des œuvres contemporaines de qualité aussi bien que les œuvres du patrimoine auxquelles elles se rattachent. Il se pourrait alors que l'archaïque imposition magistrale du beau, du vrai et du bien laisse place à la construction patiente de critères évolutifs au gré d'explorations de corpus et de mises en réseaux ouvrant sur des débats interprétatifs formateurs du jugement.

Max BUTLEN

IUFM des Pays de la Loire

INRP