

Stéphane BONNERY, Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL
Thème Images de l'enfance

Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse

1) Contexte de la littérature de jeunesse pour les 5-8 ans et choix d'objet de recherche

La littérature de jeunesse a connu en France un essor important, surtout depuis l'après-guerre (Nières-Chevrel, 2009). Elle est ainsi devenue l'un des secteurs les plus stables du marché de l'édition. Sa diffusion plus grande dans les familles (Octobre, 2004), comme par des canaux culturels tels que les médiathèques (Maresca, 2006), s'est accompagnée d'une introduction massive dans l'école, jusqu'à devenir une nouvelle discipline au programme (Crinon & Zamaron, 2008).

Mais comme le soulignent les recherches de Jean-Claude Passeron (2002) sur la diffusion de la culture légitime, il ne suffit pas de mettre des œuvres en présence de populations qui ne l'avaient jamais été, pour que l'appropriation culturelle se réalise. Ainsi, la recherche dont nous n'allons présenter ici qu'un volet s'intéresse aux conditions de cette appropriation culturelle, dans le cas de la littérature de jeunesse.

Tout particulièrement, la littérature de jeunesse est de plus en plus utilisée, dans les familles et à l'école, à l'âge où les enfants entrent dans l'écrit, correspondant à la scolarisation en grande section de maternelle, CP et CE1, soit entre 5 et 8 ans. Ainsi, on transmet la littérature simultanément à l'enseignement de la lecture, voire même avant celle-ci. On forme des lecteurs avant même de former des liseurs – Poslaniec, 2002. C'est en fait un rapport à l'objet culturel qui est en jeu dans la relation entre l'enfant et l'adulte autour du livre, et ce, d'autant plus que la littérature de jeunesse, du fait de sa relative consécration (Fabiani, 1995), est de plus en plus investie par des créateurs aux ambitions artistiques.

C'est pourquoi nous avons centré notre approche sur cette tranche d'âge : parce que l'enfant a besoin d'un adulte pour appréhender le livre, elle est particulièrement susceptible de donner à voir des modalités différentes de socialisation littéraire et culturelle, qui par la suite sont observables de façon moins systématiques.

De plus, cet âge est celui où l'introduction à la culture semble être particulièrement investi dans les milieux de socialisation « cultivés ». On peut penser que les albums sont d'autant plus écrits en relation avec l'arrière plan des échanges qu'ils vont permettre et qui seront un vecteur potentiel de transmission, explicite ou tacite. Car des recherches précédentes sur les usages de la littérature de jeunesse (Frier, 2006 ; Poslaniec, 2002) indiquent que le livre n'est pas seulement source de lecture, mais aussi d'échanges.

Sans explorer ici les intentions conscientes de transmission, ni même les appropriations effectives différentes selon les profils sociaux des élèves (qui sont traitées dans le cadre plus large de cette recherche sur les albums de littérature de jeunesse et leurs usages), nous explorons particulièrement ici les rapports à la culture véhiculés par le livre et les modèles sociaux (de l'enfance, de l'éducation, de la littérature et des pratiques culturelles) qui les sous-tendent. Ce faisant, il s'agit de comprendre le rapport à la culture que les livres sollicitent de la part du lecteur et/ou constituent l'occasion de construire chez lui dans l'échange avec l'adulte. Dans la masse des publications, des choix sont à faire. Il ne nous semble pas très intéressant de travailler sur les albums de type documentaire car le rapport à la culture paraît déterminé par le style transmissif. Par

contre, les albums narratifs qui sont parmi les plus diffusés et surtout semblent être ceux qui circulent le plus dans différents milieux de socialisation, parce qu'ils ne sont pas uniquement centrés sur la transmission culturelle, peuvent nous apprendre bien des choses. Soit par la mise en scène dans le livre, au travers des personnages, de pratiques culturelles et de rapports à la culture, soit par l'activité intellectuelle et culturelle qu'ils sollicitent de fait de la part du lecteur.

Nous développons ici une sociologie des œuvres axée sur l'objectivation du « lecteur supposé » et l'objectivation de l'activité culturelle et intellectuelle objectivement attendue autour de l'album

Le « lecteur supposé » par le livre correspond en partie à ce que Eco appelle ainsi (Eco, 1979), pour les sens que le lecteur peut produire de l'œuvre tout en faisant appel à sa « bibliothèque intérieure » pour regarder à partir de lectures et expériences antérieures ce qui est suggéré par « l'œuvre ouverte » (Eco, 1965). Mais le « lecteur supposé » par l'album que nous voulons objectiver est conçu plus sociologiquement : il s'agit d'identifier les dispositions requises (Bourdieu & Passeron, 1964, Bourdieu, 1979) par les albums pour que le noyau de sens principal de l'ouvrage soit perceptible. Ainsi conduirons nous ce que les didacticiens des mathématiques appellent une « analyse a priori », en identifiant l'activité intellectuelle et culturelle qui est objectivement à conduire lors de la lecture des différents albums. Cette analyse a priori ne peut se faire sur la totalité des aspects de chaque album. Nous nous centrons sur quelques aspects principaux qui apparaissent tant dans les prescriptions faites aux enseignants, voire aux parents, (par exemple par l'AFL, dans la collection « Lectures expertes ») que dans la première exploration que nous avons pu conduire dans la littérature scientifique. *Ainsi détaillerons-nous les trois points suivants.*

Comment la découverte culturelle est-elle mise en scène, notamment sous la forme « visite » ? Quelles désignations de ce qui est motif d'observations et de commentaires, et dans quelles modalités, qui participent de formes de rapport à la culture.

Quelles sont les références à d'autres œuvres dans l'album, sous quelle forme (évidence, explicitation...) et à quelle places (clin d'oeil, allusion fondamentale pour comprendre le cœur de l'histoire...) ?

Quels codes narratifs sont mobilisés par l'album – on se centrera sur le traitement de l'archétype du « grand méchant loup » ? Quelle conformité des personnages à l'archétype, quel détournement ou jeu avec ?

2) Méthode et corpus

Notre propos ne porte pas sur des œuvres porteuses de caractéristiques particulières mais sur les grandes tendances repérables dans le temps. Cette temporalité est bien sûr relative, car la diffusion de la littérature de jeunesse n'a progressivement dépassé le lectorat des enfants de familles fortunées qu'après-guerre, sous l'effet conjugué de la baisse du prix des livres, de la démocratisation scolaire et de la généralisation de la fréquentation de l'école maternelle, des politiques de démocratisation culturelle (développement des bibliothèques et de leurs rayons jeunesse), comme de la perception, dans plus de catégories sociales qu'auparavant, de l'enfance comme objet d'action éducative spécifique avec des instruments adaptés (Chamboredon & Fabiani, 1977). Sur ces quelques décennies depuis la Libération, qui ont connu de profonds changements dans les formes de la famille et de l'éducation, nous avons étudié les changements des contenus, des modalités et des statuts de la transmission de la culture et du rapport à la culture dans les livres.

Pour cette étude diachronique, trois corpus complémentaires ont été constitués.

Le premier, regroupe 24 albums narratifs de la série Babar¹ qui a pour particularité de s'étaler sur près de 80 ans. Cette longévité permet d'étudier les évolutions internes à la série, pour les

¹ Série créée avant-guerre par six albums de Jean de Brunhoff, et poursuivie par son fils Laurent, des années cinquante jusqu'à ce jour. L'écart entre deux albums n'excédant jamais sept ans, cette série offre une

comparer à celles d'autres corpus. En France, seules les séries Caroline et Martine ont une durée de vie aussi significative. Mais Babar s'adresse à un lectorat plus mixte. Les personnages centraux sont des deux sexes, et le héros devient très vite adulte et père, donc moins un repère des actions de l'enfant qu'un repère de l'action de l'adulte. Les enfants sont au contraire mis en scène par les enfants de Babar, garçons et filles (éléphants). Babar montre des représentations sociales de l'enfance et des rapports de transmission culturelle entre générations.

Un deuxième corpus ne comprend que des livres où est en jeu le personnage du « loup ». Il est constitué de huit albums de jeunesse par décennie (1945 à 1955, 1955 à 1965, etc.) retenus sur le critère de la présence de la figure du loup (l'animal lui-même, quelque'un déguisé en loup, ou qui rêve de celui-ci, etc.) parmi les plus significatifs du champ de la littérature (éditeurs variés, albums ayant traversé le temps).

Un troisième corpus est constitué de 50 albums narratifs les plus significatifs (diffusion large dans les familles et l'école, albums ayant fait référence, éditeurs représentant la diversité du champ) dans chacune des décennies depuis la Libération et dont la diffusion a perduré dans les circuits scolaires et « cultivés » (conseillés par les bibliothécaires...) en France. Il permet, pour différents éditeurs et auteurs, de corroborer les constats réalisés pour les deux premiers corpus.

3) Contenus et modalités de transmission de la « culture cultivée » et du rapport à la culture

Dans les trois corpus, les albums évoquent au cours du temps davantage d'éléments faisant référence à la culture savante, artistique, littéraire, et même à une culture cultivée enfantine : Pierre et le Loup, les fables de La Fontaine, etc.

Il s'agit là de l'une des évolutions significatives des contenus de la transmission. Si en début de la période étudiée il apparaissait essentiel de transmettre des contes traditionnels, c'était « au premier degré », au travers de livres dont chacun racontait l'une de ces histoires. Et les allusions à des pratiques culturelles étaient données à voir explicitement en évoquant des choses perceptibles par des non-initiés (le plaisir de voir une pièce de théâtre, jouer lors de la visite d'un château au chevalier en mobilisant l'image romantique du moyen-âge et de la chevalerie...). Ce patrimoine culturel est désormais aussi évoqué « au second degré », comme une référence censée être déjà connue, qu'il faut identifier pour donner sens au livre qui contient cette allusion. Soit parce que l'on va la tourner en dérision dans un registre humoristique, soit parce que l'on va transmettre autre chose, en plus du contenu premier.

Par exemple dans le corpus *Babar* les albums jusque dans les années soixante sont marqués par cette transmission au « premier degré ». Puis, les choses changent progressivement, au point que l'avant-dernier album de la série, intitulé « Le musée de Babar » (2006), commence ainsi : « *Tous les dimanches, Babar et Céleste aiment glisser en ballon au-dessus de Célesteville. Un matin, ils aperçoivent de l'autre côté du lac, la vieille gare complètement vide. "Les éléphants ne prennent plus le train, dit Babar, ils préfèrent conduire leur voiture. Regarde ce trafic aux portes de la ville ! – Qu'est-ce qu'on va faire de la gare ? demande Céleste. Ce serait dommage de démolir un si bel édifice." Elle reste pensive pendant que le ballon flotte au-dessus de la ville. "J'ai une idée ! Lance-t-elle. Toutes ces œuvres d'art que nous avons collectionnées depuis des années ont besoin d'une maison. Pourquoi ne pas transformer la gare musée ? – Excellente idée, Céleste !" dit Babar.* »

Sur cette première double page de l'histoire, l'image montre un bâtiment identique à la gare d'Orsay. Et, page 11, on voit les images de la transformation de la gare en musée. La non-perception de la référence au musée d'Orsay commence à être pénalisante : l'album raconte l'inauguration du musée par la famille de Babar et ses amis qui regardent et commentent des tableaux où, à part que des éléphants remplacent les humains, le lecteur éclairé peut reconnaître une transposition de la Joconde de Vinci, d'un Rubens, d'un Manet, etc.

continuité qui permet d'identifier le caractère progressif des évolutions décrites. Nous avons exclu les albums de type abécédaire. L'un des albums narratifs (*Le pique-nique de Babar*) est introuvable.

Le livre, implicitement, met en scène ce que c'est que faire une visite. Nous allons y revenir. Ce faisant, on a de réels tableaux, existant dans des musées, qui sont adaptés avec des visages d'éléphants, et dont la seule référence explicite aux œuvres réelles figure en liste en avant-dernière de couverture. Si l'on n'a pas accès aux référents culturels qui permettent de relier ce que montre l'album et les véritables œuvres, ou du moins avec la conscience qu'il y a des œuvres auxquelles cet album fait allusion, on passe à côté de l'essentiel même de l'histoire. Il s'agit bien de pré-requis culturels socialement situés.

Le modèle social de l'enfant lecteur de cet album c'est celui qui a près de lui un adulte qui « lit » ou accompagne la lecture d'une histoire pas seulement au niveau de la lecture « à plat » du texte, mais en décodant les mises en relations qui sont sollicitées, qui a conscience qu'il y a là une occasion d'introduction à un patrimoine culturel. Le modèle social de l'enfant dans l'album, c'est quasiment celui d'une famille où l'on va sciemment utiliser cet album pour étayer ou préparer une sortie au musée.

L'intention de transmettre un contenu culturel, connaît ainsi une double évolution dans nos corpus. D'une possibilité non indispensable, elle devient l'objet même de l'album. Et elle est devenue semi-implicite alors que l'identification de cette intention de l'auteur est nécessaire au lecteur (sachant que celui-ci est moins systématiquement issu des classes sociales familières de la culture cultivée). Alors qu'il y a encore quelques décennies, les références au patrimoine culturel étaient soit très explicites (par exemple ci-dessus le théâtre ou l'image romantique du château médiéval – albums « Le roi Babar » de 1933 et « Le château de Babar » de 1961) soit très implicites parce que cantonnées à une place accessoire dans l'album. Par exemple, dans « Le château de Babar » figure en arrière plan une tapisserie qui ressemble beaucoup à celles exposées au musée de Cluny, clin d'oeil à côté duquel on peut passer sans pour autant perdre l'accès du sens principal de l'album : une famille va passer les vacances dans un château et les enfants découvrent quelques aspects les plus connus (proches du cliché) de l'image du Moyen-Âge.

Les mêmes évolutions sont perceptibles dans le second corpus sur le traitement de la figure du loup : les références culturelles sont plus nombreuses et invitent de façon implicite à mettre en relation l'œuvre d'origine et l'allusion à celle-ci. Ainsi dans l'une des multiples versions détournées² du Petit Chaperon rouge, dans *Le Petit Chaperon bleu marine*³, conte transposé en France contemporaine, c'est le loup qui fuit la fille en s'échappant en Sibérie, où il pourra prévenir ses congénères du danger que représentent les petites filles françaises.

Les ressorts mêmes de la nouvelle histoire et donc sa compréhension reposent sur la mobilisation de ces références (ici, le Petit Chaperon rouge), entre lesquelles le lecteur est invité implicitement à circuler : identifier les codes du conte traditionnel qui sont détournés, etc.

L'étude de la façon dont la figure du loup est mobilisée est encore plus éclairante. Dans les deux décennies d'après-guerre, c'est principalement dans des recueils de contes traditionnels ou de fables de Lafontaine ou dans des albums (notamment dans la collection Le Père Castor) qui reprennent un ou deux de ces récits dans un ouvrage propre. On trouve ainsi le loup du Petit Chaperon rouge, de Tom Pouce, de La chèvre et les biquets, et des fables (Le loup et l'agneau, Le loup et la cigogne), de la chèvre de M. Seguin, etc.

Dans le texte comme dans les illustrations, les albums montrent un loup aux caractéristiques stables : forestier et sauvage, noir ou gris et agissant de préférence dans la pénombre ; vorace ; il ne peut s'amender et ne peut être raisonné y compris par la pitié ou le sentiment d'une dette ; cherchant à parvenir à ses fins par la ruse (même si, à l'instar d'Ysengrin dans les adaptations du Roman de Renart, sa balourdise ou sa bêtise font souvent échouer les ruses) et surtout par la force ; on n'en vient à bout que par les mêmes moyens, en le trompant ou en le tuant (ou du moins en le blessant suffisamment). Textes et images sont redondants : dans les illustrations, il est soit anthropomorphe (debout, vêtu, etc.) et alors menaçant d'une arme (en soldat errant, en vagabond)

² Connan-Pintado, C. (2009). *Lire des contes détournés à l'école*, Paris : Hatier

³ Dumas & Moissard, L'école des Loisirs, 1980.

soit à quatre pattes en insistant sur le fauve et ses caractéristique (pelage, dents et babines alléchées, yeux luisants...). Enfin, à l'exception d'Ysengrin, ces loups n'ont pas de noms ou de prénoms : ils incarnent « le loup » traditionnel.

En passant sous silence, faute de temps, la période 1965-1985 où se dessinent progressivement les évolutions qui vont s'imposer par la suite, les périodes 1985-2005 et 2005-2010, montrent des loups qui sont différents. Une majorité d'albums qui mettent un loup en scène prennent sciemment à contrepied les caractéristiques du grand méchant loup. Parmi les détournements les plus fréquents, une rapide typologie peut être établie.

D'abord, « le loup tourné en bourrique » est ridiculisé non pas comme dans la tradition (quand ses plans échouent, qu'il est puni ou berné classiquement...) mais quand on le met par exemple dans une situation surréaliste due à des jeux de mots ou à un changement d'époque, situation qui rompt avec les codes du conte et de la fable.

Ensuite, il est fréquent que soit inversée la relation avec le « faible », inversion qui repose sur une allusion à l'archétype du grand méchant loup, et qui est bien souvent l'occasion de montrer un loup souffrant de la crainte qu'il inspire aux autres.

De même, « le loup malheureux de la crainte qu'il inspire » est fréquent, thème souvent traité en lien avec celui de l'amitié entre ceux que tout sépare, jouant parfois sur plusieurs discours (faut-il vraiment toujours croire le loup qui se fait passer pour un ami ?)

On rencontre aussi fréquemment des loups qui s'amendent et sont domestiqués quand ils rencontrent l'occasion d'être éduqués et bien nourris.

« Le loup qui s'avère avoir de bonnes intentions » est lui aussi très répandu, après que le récit ait montré des personnages ayant peur du loup, que l'ambiance textuelle et iconique de l'album aient même renforcé cette première impression conforme à la peur qu'engendre le loup. Mais ce ne sont que des fausses pistes, ces loups adultes s'avèrent de fort bonne compagnie, voire agissent de façon très louable. Souvent même, les caractéristiques des archétypes structuraux servent de stigmatisation « morale » contre les apparences trompeuses et les stéréotypes.

De façon encore plus symbolique, la figure du loup est de plus en plus présente au travers du symbole de la peur enfantine, quand des personnages rêvent de loups féroces ou se déguisent en loup. L'album désigne ainsi les peurs primitives par cette allusion au grand méchant loup.

Enfin, du moins pour les cas les plus fréquents, beaucoup d'albums mettent en scène des loups adversaires, modalité narrative qui permet de jouer avec les caractéristiques de la figure du loup, l'un conforme et l'autre pas.

Cette évolution de la figure du loup se double d'autres changements. Le fait que les albums jouent avec un archétype n'est pas explicite, c'est justement présupposé acquis, et le jeu littéraire incite à laisser cette désignation semi-implicite parce qu'il consiste précisément à faire deviner la part de ressemblance et la part de différence entre le loup de l'histoire, l'animal du point de vue zoologique, et l'archétype littéraire. Mais l'usage de ces albums repose donc sur des pré-requis (Bourdieu & Passeron, 1964), et ce, de façon de plus en plus indispensable. Car si les premiers récits de notre corpus, après la Libération, pouvaient être lus en procédant à ce que les didacticiens de la littérature désignent par « lectures en palimpsestes » (Genette, 1982), c'est-à-dire en mettant en miroir l'histoire lue avec d'autres connues, ce n'était pas alors indispensable pour accéder au noyau de sens principal de l'album. Aujourd'hui, les jeux littéraires tend à rendre indispensables ces lectures au second degré, faute desquelles il est difficile de comprendre l'histoire.

Le lecteur supposé de l'album est, sur le plan sociologique, un lecteur pré-instruit du patrimoine, ou du moins ayant à disposition un adulte accompagnateur de la lecture qui va pouvoir guider dans cette mise en relation.

L'un des principaux usages possibles, implicitement prescrit, de l'album porte sur une transmission d'un patrimoine et sur l'appropriation « ouverte » de celui-ci : le lecteur doit lui-même être actif pour saisir les codes du conte qui sont utilisés, respectés, détournés... et ainsi produire des interprétations. Tout un rapport à la culture est ainsi véhiculé, qui n'est ni un rapport d'ignorance du patrimoine, ni un rapport d'admiration modeste vis-à-vis de celui-ci. C'est bien plutôt un rapport

d'appropriation inventive de l'œuvre par un lecteur qui se plaît à jouer l'enquêteur sur des sens cachés. Ces œuvres permettent à une partie du lectorat, dont les parents sont dans la connivence culturelle, de trouver là des instruments de socialisation culturelle plus riches : les indices discrets adressés au lecteur participent de ce jeu intellectuel subtil. Simultanément, le fait de traiter ainsi sur le mode de l'implicite certains thèmes, qui ne sont pas également répandus socialement, suppose des adultes et des enfants suffisamment complices de ces thèmes pour en faire un usage... d'où de possibles inégalités sociales dans les usages différents des mêmes albums.

4) La transmission, dans les récits de « visite », de points de vue sur l'inconnu et d'un rapport au monde

Avec « Le musée de Babar », on a évoqué, sur le cas particulier du musée, la mise en scène par les albums de l'activité de visite. On touche là à une évolution des modalités de transmission. Autrefois, la présentation de connaissances sur le monde était principalement véhiculée par des albums de type encyclopédique ou documentaire. Ceux-ci continuent à exister et se sont développés. Dans nos corpus, ces contenus similaires sont aussi de plus en plus véhiculés par des albums narratifs.

Ce n'est pas nouveau, que l'on pense au « tour de France de deux enfants » au début du XXe siècle, et plus tard aux séries « Caroline » ou « Martine », dont les seuls titres évoquent cette modalité de la découverte (l'héroïne va « à la plage », « à la montagne », « en camping », etc.), ou dans un autre genre humoristique à la BD Astérix (« chez les Goths », « en Hispanie », « chez les Helvètes », etc).

Mais des évolutions nettes apparaissent dans le troisième corpus des albums les plus significatifs de chaque décennie, qui sont condensés et amplifiés dans la collection Babar. Les deux premiers albums de celle-ci montrent la découverte par le héros alors jeune, de la ville (Histoire de Babar – 1931), puis de certains aspects du monde lors de son voyage de noces (Le voyage de Babar – 1932). On trouve des invariants encore présents dans les derniers épisodes de la série : la beauté du paysage, l'amusement face à des curiosités locales et au dépaysement qu'elles procurent, l'émerveillement face au gigantisme de la ville ou à la tranquillité de zones désertiques, ou encore face à des activités humaines inconnues.

Mais d'autres aspects sont datés. Notamment, le passage dans une île où les seuls êtres rencontrés sont des humains à la peau noire, désignés comme cannibales car ils veulent manger les héros éléphants (qui ont certes un comportement anthropomorphique). Les premiers albums de la série, qui racontent le passage d'éléphants à quatre pattes dans la brousse, à une micro-société s'inscrivant dans « la civilisation », traduisent cette double inclinaison à la valorisation de l'exotisme dépayasant, et à celle du monde « civilisé » ethnocentrique et dépréciatif des sociétés traditionnelles.

Dans les années soixante, les deux albums successifs « Babar à New-York » et « en Amérique » marquent des changements mais aussi des continuités. La découverte se fait essentiellement soit sur le mode de l'admiration (paysages, monuments, gigantisme urbain...) soit sur celui de la curiosité vis-à-vis d'une altérité valorisée (alimentation, sports, modes de vie). Les comparaisons avec le pays d'origine ne reposent plus sur une posture de supériorité, ce qui tient aussi à ce que Babar visite des pays « développés », le contexte de décolonisation conduisant probablement à une forme de prudence au vu des ambiguïtés du discours d'avant-guerre, en même temps que le contexte de guerre froide et d'imposition du style de vie américain polarise le regard sur ce qu'une visite racontée peut donner à décrire. Mais la découverte de façons de faire différentes est en tant que telle valorisée, et, pour partie, source d'inspiration sur ce qui pourrait être imité dans le pays d'origine des éléphants. Même les aspects qui, dans le contexte français des années soixante auraient pu être utilisés comme connivence facile avec le lecteur quant aux *a priori* envers le pays visité, ne le sont pas (par exemple l'alimentation).

Dans ces aventures outre-Atlantique, par rapport aux voyages racontés trente ans plus tôt, le récit met en scène de façon nouvelle le regard du visiteur, bien plus marqué par les pratiques

touristiques. Ceci est accentué par le fait que Babar et Céleste sont devenus parents : les dialogues lors des scènes de visite sont des mises en scène des formes de socialisation de leurs enfants au tourisme. Il en est ainsi de la transmission d'un rapport esthétique au monde bien plus systématisé, à chaque découverte d'un nouveau paysage. Et ces contemplations sont désignées dans l'album (par des discours des adultes à l'attention des enfants) comme l'occasion de se constituer des souvenirs, anticipant, dès la visite, sur les bénéfices culturels ou sentimentaux que celle-ci peut procurer comme choses « à retenir ».

Une autre étape est franchie, sur plusieurs aspects, dans les albums les plus récents « le musée de Babar » et « le tour du monde de Babar » (2004 et 2006) qui mettent en scène la famille en train de visiter.

D'abord, le contenu de ce qui est transmis par la visite est marqué d'une certaine posture de la découverte. C'est le cas dans la visite du musée où les enfants face à des désignations contradictoires de ce qu'est un beau tableau, sont ainsi invités à se faire leur opinion à partir de ces discours disponibles, et, conformément aux valeurs culturelles nouvelles en vogue dans les classes supérieures (Coulangeon, 2004), à développer une grande tolérance dans une situation de découverte artistique : on apprend à découvrir avant de juger.

Ce sont des principes proches qui guident la découverte culturelle dans l'album suivant, lors du voyage autour du monde. Face aux réactions enfantines d'incompréhension vis-à-vis de l'altérité (façons différentes de dire bonjour, marques de politesse, alimentation, habitat, coutumes, etc.), Céleste, la mère de famille, intervient : « *Dans les autres pays, les gens disent les choses d'une autre façon. Ils font aussi des choses différentes. (...) Ce sont les joies du voyage. Avez-vous vu une maison comme celle-là à Célesteville ?* » (p.14), puis plus loin (p.19) le narrateur précise : « *Les enfants découvrent rapidement des coutumes et des manières qu'ils ne connaissent pas, exactement comme Céleste l'avait dit* ».

L'adulte contraint les enfants à la découverte (par l'incitation davantage que par l'autoritarisme, même si l'interdit ou l'insistance ne sont pas exclus) et régule leurs réactions en les guidant vers une forme de curiosité empathique qui stigmatise les *a priori*⁴. On invite les enfants à découvrir, à comprendre, à entendre des explications des adultes et des pairs, à comparer avec leur sentiment premier, pour ainsi constituer leur propre avis, qui n'est pas qu'une réaction de ressenti, mais aussi un point de vue élaboré par la confrontation d'arguments.

Ensuite, la présentation sous forme de récit de la visite par la famille présente bien sûr là aussi des choses à voir, à retenir. Mais la visite n'est plus seulement un prétexte ou une astuce permettant de faire de l'humour (Astérix...), de pointer les traits caractéristiques de ce qu'il y a à faire ou retenir d'un séjour à la montagne, à l'étranger ou ailleurs (comme dans Caroline, Martine, ou les premiers albums de Babar). La mise en scène de la famille qui réalise ces visites, échange et confronte des avis est ici l'occasion de transmettre ce qu'est l'activité de visite cultivée, et les différentes postures possibles face à un objet de contemplation. Le narrateur ne dit pas que tel est l'objet du livre. Les dimensions les plus « transmissives » sont de moins en moins soutenues par des modalités monstratives directes. On est plutôt dans la signification de plus en plus indirecte, semi-implicites, par exemple quand les enfants de Babar et Céleste vont pour la première fois au musée et demandent « *Est-ce comme aller faire les courses ? Est-ce comme aller à la messe ?...* » Puis quand ils vont, chacun à leur façon, réagir face aux œuvres en disant ce qu'ils aiment, les uns sur le critère des couleurs utilisées, les autres sur celui du thème traité, de l'ambiance, des réflexions qu'ils sollicitent, etc.

Sans souligner dans le texte que c'est ce qu'ils sont en train de faire, les personnages de l'album laissent voir, pour le lecteur réflexif, différentes modalités de la contemplation esthétique ou de l'attitude touristique. On sollicite là aussi la constitution d'un point de vue chez l'enfant par

⁴ Ceci est d'autant plus simple que les albums de Babar racontant de plus en plus exclusivement soit des découvertes exotiques, soit des aventures intra-familiales, la découverte de l'altérité sociale, des inégalités, des étrangers dans le même pays, etc., ne sont pas traités, contrairement aux premiers albums où la vision sociale délivrée était pour le moins paternaliste.

identification de discours disponibles différents (chez les personnages) qu'il faut confronter pour se faire son avis.

5) Évolutions de la parole d'autorité (morale...), du statut du personnage adulte et des modèles des relations éducatives : évolutions liées à celle du rapport à la culture

Plusieurs recherches signalent que la littérature de jeunesse comporte de moins en moins de morales imposées⁵, ce que nos travaux confirment et nuancent.

Sur le contenu lui-même, la morale ou la conclusion sont bien moins imposées que désormais laissées « ouvertes » à l'interprétation du lecteur. Dans des cas non négligeables, la morale n'est pas évidente à identifier. Dans d'autres, il peut y en avoir plusieurs. Mais nos conclusions contredisent l'idée que la question morale elle-même disparaîtrait. Si les morales totalement imposées se raréfient, l'ouverture de la conclusion poursuit avant tout une logique de mettre le lecteur en situation de construire un point de vue, d'interpréter les indices permettant de conclure de telle ou telle façon, de s'interroger sur les conséquences de certains actes ou comportements, sur le rapport entre telle action et les valeurs qui la sous-tendent, sur le monde...

Cela ne veut pas dire que le choix de la conclusion soit réellement ouvert au sens où il serait laissé libre. Souvent, le livre fait appel au jugement du lecteur ou à ses capacités de déduction pour trouver la conclusion qui « s'impose » au travers d'indices semi-implicites dans le texte et les images. Ou bien on fait appel à son jugement pour choisir, parmi les conclusions possibles proposées par les conseils des personnages adultes (prodigués à l'attention des personnages enfants), celle ou la combinaison de celles qui s'impose au vu de l'expérience faite par le personnage enfant.

C'est en fait un rapport au livre et à la culture qui est véhiculé : le livre et les œuvres d'art qu'il met en scène ne « disent » pas ce qui doit être entendu, ils invitent le lecteur à une posture réflexive, à se faire son avis, à interroger les œuvres.

Les personnages adultes sont rarement montrés comme imposant la vérité unique. Ils ont des avis différents, entre lesquels les enfants doivent composer leur propre jugement, voire entre lesquels ils vont pouvoir « jouer » dans certains cas. Le statut même de la transmission a évolué. Les albums donnaient autrefois à voir des formes de relation entre adulte et enfant qui reposaient principalement sur un statut classique (le personnage adulte porte la parole sage, qui fait autorité, il constitue le repère par rapport auquel le personnage enfant se juge). Et lorsque les personnages adultes en étaient absents, le narrateur remplissait la même fonction. Aujourd'hui, les personnages adultes sont en plein doute, ils délivrent des opinions contradictoires... mais ils ont l'expérience et leur doute est constitutif d'une prudence, donc de conseils et de prescriptions moins présentés comme autorité en soi que comme occasion pour l'enfant de faire des expériences qui le conduiront à son tour à ses propres jugements réfléchis. L'enfant lecteur, en se mettant à la place de l'enfant personnage, doit faire un travail de confrontation entre ces « transmissions contradictoires ».

Alors que dans les premiers albums de la série Babar, les adultes incarnent la sagesse et le bon conseil, fussent-ils barbants pour les enfants. Comme dans plusieurs autres albums récents de la série, on relève cette évolution importante dans « Le musée de Babar » (2006).

Au début de la visite du musée, chacun des enfants, sur la sollicitation de Céleste, dit lequel des tableaux il préfère. La petite Isabelle choisit un tableau parce qu'elle voit dans celui-ci une princesse comme elle (il s'agit en fait d'une version « éléphant » d'un Goya représentant un garçon, Don Manuel Osario, en robe comme l'étaient les petits enfants des deux sexes à l'époque). Les garçons, de leur côté, en préfèrent un autre parce qu'ils y voient des soldats en armes (c'est une version « éléphant » de « La liberté guidant le peuple » de Delacroix). Et 15 pages plus loin, Cornelius, le vieil éléphant, qui incarne l'éducation et la culture d'autrefois, après avoir fait un commentaire sur un tableau à son tour, poursuit ainsi, renvoyant 15 pages plus tôt : « *Et excuse-moi,*

⁵ Ewers, H.-H. (1998). La littérature moderne pour enfants. Son évolution historique à travers l'exemple allemand du XVIIIe au XXe siècle, in E. Becchi & D. Julia (eds), *Histoire de l'enfance en Occident, tome 2*, Paris, Points Seuil.

Isabelle, mais le portrait que tu croyais être une petite fille est en réalité un petit garçon. Et là où tu voyais des soldats, Arthur, c'est la bataille pour la liberté. – Chut, Cornelius, l'interrompt Céleste, laisse-les s'amuser. Ils auront tout le temps d'apprendre cela plus tard. »

Le lecteur est sollicité pour mettre en relation des passages séparés de l'album, avec des liens soulignés. Mais les mises en relation à effectuer sont mises en scène de façon contradictoire, puisqu'il n'y a pas une seule parole adulte, mais des avis différents voire opposés. Le lecteur est renvoyé à son propre jugement, non pas pour déduire une conclusion univoque, mais pour se saisir des avis différents, contradictoires, qui sont évoqués. C'est au lecteur de trancher, s'il partage implicitement le modèle éducatif selon lequel on ne présente pas UN exemple à suivre par l'enfant, mais des ressources plurielles entre lesquelles organiser son propre point de vue. D'autant que vers la fin de l'album, Babar énonce une prescription relativiste, qui renvoie chacun à son propre avis parmi ceux exprimés : « *Il n'y a pas de règle pour nous dire ce que c'est que l'art* ».

Sur le troisième corpus, on constate une évolution similaire et même encore plus marquée, probablement car la collection Babar reste, malgré ces évolutions, dans une conception générale de facture classique.

On retrouve finalement ici, sur les questions de comportements sociaux ou moraux, des choses déjà évoquées sur les questions de rapport à l'altérité lors d'une visite ou d'une découverte, artistique ou touristique.

Conclusion

Les albums de littérature de jeunesse donnent de plus en plus à voir un rapport à la culture qui reflète en partie les formes de socialisation que les sociologies de la famille et de l'éducation désignent comme ceux qui se sont développés dans les milieux sociaux culturellement bien dotés : davantage dans l'appropriation personnalisée du patrimoine culturel, rejetant à la fois la méconnaissance et la vénération modeste. Ce changement va de pair avec des définitions sociales qui ont évolué dans les formes éducatives en vogue dans les classes dominantes, qui dévalorisent l'imposition autoritaire comme le laisser-faire. Ces modèles sociaux de la transmission, socialement marqués, sont principalement diffusés dans les albums qui narrent des voyages ou des visites, ou qui mobilisent un patrimoine, des contes ou des histoires de loups notamment.

Le « message » véhiculé n'est pas seul en question, il y a aussi les modalités de sa diffusion. Le lecteur modèle est ainsi un sujet qui doit arbitrer des choix, ce qui est potentiellement source de développement. Mais il est aussi un lecteur supposé déjà être prêt à remettre en cause la parole d'un adulte, à arbitrer des transmissions contradictoires, alors que ce modèle d'éducation est inégalement partagé selon les milieux sociaux. Il est aussi censé être un lecteur enfant accompagné à distance dans sa lecture par un adulte qui intervient pour aiguiller vers les bons indices, pour signifier les décodages à opérer ou les références culturelles, etc., autant de dispositions inégalement réparties dans les familles. Ainsi, le message des albums, par leur forme même, peut être inégalement audible socialement, ce que pourrait permettre de vérifier une recherche que nous envisageons de faire sur les usages sociaux de cette littérature de jeunesse dans différents types de familles.

Ainsi, le support culturel est envisagé dans cette recherche comme un espace limité de possibles par les contraintes qu'il fixe, par les incitations qu'il produit. Mais dans cet espace, différents usages existent. L'usage de ces possibles est soumis à des savoirs et des dispositions qui sont inégalement partagées.

Le fait qu'un adulte lise avec des enfants qui entrent dans l'écrit est l'occasion de former des dispositions lectorales et culturelles : se limiter à lire le texte ou alterner les lectures fidèles avec les commentaires ou les désignations d'indices iconiques ; porter ou pas l'attention sur les indices de détails, montrer leur résonance qui invite à conforter une hypothèse de lecture ; ou encore montrer en quoi le texte l'image se contredisent à l'inverse d'un rapport à la lecture sans questionnement et à la recherche d'univocité...

L'évolution des albums, sollicitant des lectures plus expertes, nous conduit à penser que pour une part significative d'entre eux, leur lecture constitue d'une part, dans les familles « favorisées » qui réunissent les conditions, autant d'occasions de stimuler et transmettre au quotidien (parmi d'autres occasions) des dispositions intellectuelles, lectorales, culturelles, langagières. Et qu'ils constituent, d'autre part dans des familles en nombre plus grand, des supports dont les conditions d'utilisation ne sont pas maîtrisées, laissant soit la place à des lectures moins légitimes et payantes scolairement de ces albums, soit à des choix d'ouvrages uniquement vers des albums plus accessibles mais donc moins susceptibles de développer ces dispositions.

Ainsi, ce sont les savoirs et les activités intellectuelles que ces supports culturels transmettent, pré-requièrent, autorisent, sollicitent sous conditions, ou empêchent qui nous intéressent. Cela explique qu'à partir de cette enquête première sur les albums eux-mêmes, une autre partie de la recherche débute en vérifiant si se confirment nos hypothèses sur les inégalités potentielles que peuvent générer les savoirs et dispositions pré-requis.

Bibliographie

- Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2007
- Stéphane Bonnéry, « L'enfant lecteur" du livre et le modèle social implicite dans le livre de "l'enfant lecteur" et de l'activité cognitive de lecture ». *Actes du colloque « L'enfant et le livre, l'enfant dans le livre: tensions à l'œuvre*, 2009, http://enfantetlelivre.files.wordpress.com/2010/03/stephane_bonnery_-_retranscription_intervention_enfant_lecteur.pdf
- Pierre Bourdieu, *La distinction*, Paris, Minuit, 1979
- Pierre Bourdieu & Passeron Jean-Claude, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964
- Jean-Claude Chamboredon & Fabiani Jean-Louis, « Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13 et 14, 1977
- Jean-Claude Chamboredon & Jean Prévôt, « Le métier d'enfant », *Revue française de sociologie*, XIV, n° 3, 1973
- Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, Paris, Hatier, 2009
- Philippe Coulangeon, « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*, vol.XXXVI.1, 2004
- Jacques Crinon & Alain Zamaron, (dir.) *Cahiers pédagogiques*, n°462, 2008
- Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965
- Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1979/1985
- Hans-Heinz Ewers, « La littérature moderne pour enfants. Son évolution historique à travers l'exemple allemand du XVIIIe au XXe siècle », in E. Becchi & D. Julia (eds), *Histoire de l'enfance en Occident, tome 2*, Paris, Points Seuil, 1998
- Jean-Louis Fabiani « Le plaisir et le devoir : remarques sur la production et la réception de livres destinés à la petite enfance », *La revue des livres pour enfants*, n°163-164, 1995
- Christiane Frier (dir.), *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz, 2006
- Gérard Genette, *Palimpsestes*, Paris, Le Seuil, 1982
- Bruno Maresca, « La fréquentation des bibliothèques publiques a doublé depuis 1989 », *Consommation et modes de vie*, n° 193, CREDOC, 2006
- Isabelle Nières-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris, Didier Jeunesse, 2009
- Sylvie Octobre, *Les loisirs culturels de 6-14 ans*, Paris, Ministère de la culture / La documentation française, 2004
- Jean-Claude Passeron, « Quel regard sur le populaire ? », *Esprit*, mars-avril, 2002
- Christian Poslaniec, *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Lyon : INRP, 2002

Citer cet article :

Stéphane Bonnery, « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>, Paris, 2010.