

Fiction littéraire et régression des savoirs : Regards sur l'école dans la littérature pour la jeunesse

Pierre Bruno

► **To cite this version:**

Pierre Bruno. Fiction littéraire et régression des savoirs : Regards sur l'école dans la littérature pour la jeunesse. Le Français Aujourd'hui, Armand Colin / Dunod ; Association française des professeurs de français ; Association française des enseignants de français (AFEF), 2010, Enseigner la poésie avec les poèmes, pp.121-126. halshs-01120017

HAL Id: halshs-01120017

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01120017>

Submitted on 30 May 2017

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.

FICTION LITTÉRAIRE ET RÉGRESSION DES SAVOIRS :

REGARDS SUR L'ÉCOLE DANS LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

Pierre Bruno

IUT de Dijon

Le succès de la Journée de la jupe, conforté, le fallait-il encore?, par l'attribution d'un César à son actrice principale (et callipyge¹) nous avait conduit à nous interroger sur le succès actuel de représentations traditionalistes sinon sécuritaires du système scolaire ou, plus précisément, de l'enseignement du français. Par delà l'analyse de telle ou telle œuvre, bien en phase avec l'air du temps, se pose la question du développement des études sur ces représentations et celle des critères d'évaluation de ces discours. La littérature pour la jeunesse constitue un corpus intéressant à étudier pour deux raisons. D'une part, elle doit sa reconnaissance à l'application de valeurs pédagogiques progressistes que certains de ses auteurs à succès dénigrent grossièrement. D'autre part, on peut s'interroger, sans céder à des raccourcis commodes, sur les conséquences sur des jeunes lecteurs des représentations proposées des divers destins scolaires.

Plusieurs approches critiques sont possibles. Les œuvres dont nous allons parler pourraient être étudiées dans une perspective essentiellement littéraire : il serait intéressant de voir en quoi un discours sur le social peut être parfois corseté par les conventions d'écriture. Il serait aussi possible d'étudier ces textes sous l'angle de la critique des médias et voir comment la réception d'une fiction peut être liée à la reprise, par cette fiction, des lieux communs médiatiques. Pour l'instant nous allons voir comment mettre en perspective la vision de certains auteurs avec les résultats de la sociologie de l'éducation. Car comme le rappelait Barthes, « pour rendre l'œuvre à la littérature, il faut précisément en sortir »², et si l'on ne veut réduire la lecture des textes à un « aimable bavardage autour du plan de l'œuvre », il convient de disposer d'un modèle logique qui oriente la lecture des textes tout en permettant postérieurement une mise en perspective des différents ouvrages. Sans doute la sociologie de l'éducation n'est-elle pas une discipline homogène aux résultats figés. Elle doit se complexifier sans cesse pour prendre en compte de nouveaux critères de différenciation (comme le rang

1. S. Fontenelle, « *Sous La Jupe*, « Un Gros Cul » de « Femme Ordinaire », *Politis*, vendredi 10 juillet 2009, <<http://www.politis.fr/Sous-La-Jupe-Un-Gros-Cul-De-Femme,7290.html>>

2. R. Barthes, *Critique et vérité*, Paris, Le Seuil, coll. « Tel Quel », 1966, p. 37.

de naissance dans la fratrie). Elle se heurte à des difficultés méthodologiques pour mesurer ou prouver certaines ségrégations (ethniques par exemple). Pour autant, elle permet de dégager des critères permettant une première approche critique des textes.

Entre nostalgie et modernité : la valorisation d'un état ancien des savoirs

Le premier critère est la manière, plus ou moins datée, dont est pensée la question scolaire. Les recherches actuelles, constatant une « amélioration des performances générales du système » doublée d'« un maintien, voire [d']un creusement des inégalités », concluent que « l'école n'est pas un simple « reflet » de la société; dès le collège, elle n'enregistre pas passivement les inégalités sociales, elle les creuse et les accentue la plupart du temps. »³ La progression des savoirs se caractérise donc par une progression des paradigmes : on est ainsi passé d'une vision essentialiste de l'inégalité scolaire, reflet de l'inégalité des dons, à une vision « républicaine » du système éducatif comme correcteur plus ou moins imparfait de l'environnement social puis à une « nouvelle sociologie de l'éducation » où l'école est perçue comme l'un des acteurs contribuant à la reproduction et à la légitimation des injustices.

Aux rebours de ces acquis scientifiques, bien des auteurs partagent une vision convenue des mérites de l'école républicaine. Nous ne reviendrons plus sur *Il faut sauver Saïd*, déjà évoqué dans la chronique précédente, mais ce cas n'est pas unique. Dans *Maboul à zéro*, l'école est présentée sous un jour apologétique. « L'école a été la plus belle partie de ma vie »⁴ déclare la mère de l'héroïne avant d'ajouter : « En France les enfants ont tellement de chance et je pleure à l'intérieur de moi quand je vois que leur désir le plus grand est de ne pas aller à l'école. Ils se plaignent tout le temps et les parents se plaignent tout le temps aussi... » (*Ibid.* : 35-36). L'école est ainsi perçue comme un passeport vers la citoyenneté : « Si tu as ton bac, les gens la fermeront, crois-moi! (...) De toute façon après tu pars au lycée à Dijon et là-bas... » (*Ibid.* : 85). Dans ce contexte, la montée de l'extrême droite, dénoncée dans l'ouvrage, se mesure essentiellement par son opposition à la culture et à l'éducation : en France, par la remise en cause de la présence d'une famille maghrébine au sein du collège et de l'accueil, en classe, d'un auteur maghrébin; en Algérie, plus brutalement, par l'interdiction faite aux filles d'aller à l'école et par les attentats commis contre des établissements scolaires.

Cette apologie s'accompagne, comme chez M.-A. Murail ou B. Smadja, d'un retour au modèle de l'inégalité naturelle des dons et d'une croyance partagée en une école dont la justice n'est jamais remise en cause sauf – même si cela reste implicite dans l'ouvrage de J.-P. Nozières – lorsqu'elle n'est pas assez élitiste, lorsqu'elle s'avère incapable d'aider les plus doués à

3. F. Dubet, « Paradoxes et enjeux de l'école de masse », dans O. Donnat et P. Tolila (dir.), *Les Publics de la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003, p. 31.

4. J.-P. Nozières, *Maboul à zéro*, Paris, Gallimard, 2003, p. 35.

aller au bout de leurs possibilités. Le malheur de Saïd est de ne pas pouvoir quitter son quartier. La jeune héroïne surdouée de *Maboul à zéro* doit prendre des cours particuliers à Dijon et des cours par correspondance au CNED. Et dans *Maïté coiffure*, le futur patron de salons doit, pour s'épanouir, quitter une école trop étriquée pour son génie (« tous les enfants ne sont pas sur le même modèle (...), les intelligences sont diverses, sociale, manuelle, artistique (...), l'école ne sait pas comment accueillir ces enfants qui sont intelligents autrement... »¹).

Cette vision conduit certains auteurs à des positions révélatrices. B. Smadja remet en cause la mixité sociale en faisant la critique de la sectorisation de la carte scolaire². J.-P. Nozières pour sa part en arrive même à fonder l'échec scolaire sur la seule mauvaise volonté des jeunes. Ceci par l'intermédiaire du personnage de Farid, décrit comme « un imbécile », qui a de plus un accent méditerranéen (« des mots à l'aioli », *Ibid.* : 79), ce qui semble suffire à le disqualifier le bon enfant d'immigré étant bien évidemment mieux assimilé :

Un crétin prétentieux de 3^e qui accrochait l'étiquette « racisme » à chacun des problèmes qu'il rencontrait et il en rencontrait beaucoup. Selon lui le racisme expliquait tout, particulièrement ses résultats scolaires désastreux alors qu'il n'ouvrait pratiquement jamais un livre ou un cahier. (*Ibid.* : 62)

Le non-dit : les fondements occultés des hiérarchies scolaires

La vision biaisée de ces textes tient certes à ce dont ils parlent (ou plus précisément à la manière dont ils en parlent) mais aussi à ce dont ils ne parlent pas. Je n'en donnerai qu'un exemple portant sur la nature des mécanismes qui permettent la reproduction ou plus précisément la « sédimentation progressive »³ des inégalités sociales. En effet, si, dans un premier temps (en gros l'enseignement primaire) les inégalités reposent sur le rythme inégal d'acquisitions des savoirs et sur la plus ou moins grande précocité des enfants, la sélection relève par la suite des stratégies des divers acteurs (surtout certains enseignants et parents) qui construisent des parcours inégalitaires par la sélection des établissements, le choix d'options, le rétablissement de classes de niveaux légalement interdites etc.

Faut-il s'en étonner, cette réalité est absente des textes dénonçant les carences du système éducatif. Les rares textes mettant en scène et objectivant ces luttes pour le contrôle des ressources du milieu scolaire (en particulier, la « qualité » des pairs, *Ibid.* : 194) étaient ceux, aujourd'hui épuisés,

1. M.-A. Murail, *Maïté coiffure*, Paris, L'école des loisirs, 2004, p. 172.

2. B. Smadja, *Il faut sauver Saïd*, Paris, L'école des loisirs, 2003, pp. 52-53.

3. M. Duru-Bellat, *Les Inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, p. 53.

Du même auteur, disponible gratuitement sur Internet : *Accès à l'éducation : quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui?*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186616f.pdf>>

de la collection « Harlequin Teenager » où étaient clairement expliqués les enjeux des choix des options. Le système scolaire propose des activités différenciées permettant à ceux qui maîtrisent les règles du jeu d'acquérir certes une expérience professionnelle préalable (« Si Pamela veut entrer à l'Institut de la mode, elle pourra dire que c'est elle qui a réalisé les costumes du concours national et du spectacle du festival » (*Une étoile nous est née*, p. 78), mais aussi de nouer des contacts privilégiés avec le corps enseignant (« J'ai entendu dire que M. Bailey créait un comité pour l'échange culturel avec des lycées étrangers. Comme je vais l'avoir l'an prochain en économie, ça peut être une bonne façon de faire sa connaissance. » (*Décide-toi, Laurie*, p. 18), et surtout d'intégrer un réseau de relations sociales entre jeunes gens choisis (« Ce comité d'organisation forme un groupe très sélect. Il réunit les élèves les plus chouettes du lycée; et après le bal, on continue à se voir. C'est bien, non? » (*Pam et Sandy*, p. 43)

Sur ce point la littérature française est moins novatrice que les littératures nord-américaines. Cette réalité n'apparaît qu'à la marge dans certains récits mettant en scène des milieux culturellement dominants (comme les universitaires de certains romans de S. Morgenstern) et où se dissimule mal une certaine condescendance pour les enseignants (comme dans la description des relations de la famille de la narratrice : « conservateurs de musée, musiciens, profs (beurk!), peintres, éditeurs »⁴). Dans ces textes, collègues et lycées ne sont pas l'objet d'une admiration respectueuse, les adolescentes portent un regard critique sur des établissements éducatifs qu'elles instrumentalisent au mieux de leurs intérêts. Elles sont souvent déléguées de classes – reprenant en cela le flambeau parental – et n'hésitent pas à contester l'autorité des mauvais enseignants, aidées en cela par leurs parents, présents aux réunions et qui ne se gênent guère pour contester l'autorité de l'enseignant devant ses élèves mêmes⁵. Ces élèves et parents au regard critique, favorables aux réformes pédagogiques (les collégiens sont présentés comme des oies que l'on gave) restent fortement marqués par des intérêts spécifiques. Non seulement, ne visent-ils qu'à l'émergence dans le système scolaire de nouvelles normes éducatives qui ne sont, somme toute, que celles que ces familles pratiquent dans leur foyer, mais certaines injustices sociales ne les choquent pas malgré les opinions progressistes affichées avec ostentation par ces familles. Dans *La sixième*, l'héroïne révoltée n'est pas étonnée par le prix demandé pour un voyage à Rome organisé pour sa classe ni même par l'absence de nombreux élèves ne pouvant s'offrir ce voyage, voyage qui renforcera, sans eux et peut-être contre eux, les amitiés. Il est vrai que pour la jeune déléguée de classe, « certaines graines poussent et éclatent. D'autres ne donnent jamais de fruits » (*Ibid.* : 142). Ce qui revient à légitimer par le point de vue d'un adolescent, la théorie des dons naturels développés par les auteurs cités précédemment.

4. S. et A. Morgenstern, *Terminale! Tout le monde descend*, Paris, L'École des Loisirs, 1985, p. 67.

5. S. Morgenstern, *La Sixième*, Paris, L'École des Loisirs, 1984.

Les conflits de sens et contradictions du texte

L'étude d'un texte ne saurait se limiter à ce qu'il dit ou à ce qu'il ne dit pas. Comme l'avait montré avec justesse P. Macherey, « ce qui en l'œuvre sollicite l'explication, ce n'est pas cette fausse simplicité apparente de son sens mais la présence en son sein d'un rapport ou d'une opposition, entre des éléments de l'exposition ou des niveaux de composition, ce caractère disparate qui montre qu'elle est édifiée sur un *conflit de sens* »⁶. Le meilleur exemple de conflit de sens est probablement *Vive la République!* de M.-A. Murail. Certes l'auteur y fait, dans le cadre plus général de ses sympathies alter mondialistes, l'apologie de l'école républicaine (seul « endroit où Églantine de Saint-André aurait quelque chance de rencontrer Toussaint Baoulé et de l'aimer » *Ibid.* : 144), mais ce progressisme trouve bien vite ses limites.

L'auteur propose certes une image valorisante des bénévoles humanitaires, militants anti-pub, infirmières militantes ou costumière de théâtre... tous gens généreux et extravagants qui permettent à une famille africaine en situation irrégulière de se soigner, de se vêtir ou d'utiliser les transports en commun. Mais, dès les premières pages du livre, cette population militante s'oppose à la bêtise et à la vulgarité des parents présentés comme racistes, débraillés ou endimanchés, car incapables de se vêtir avec goût – ceci à l'exception notable d'une famille d'aristocrates, bon sang ne sachant mentir. On retrouve, conformément aux stéréotypes constamment utilisés par l'auteur, l'image des « mauvaises » familles populaires incapables d'éduquer convenablement leurs enfants, comme les Cambon, couple d'employés, qui ont donné des noms anglosaxons à leur progéniture et lui laissent consommer télévision et jeux vidéo. Plus subtilement, à la fin du récit, s'affirmera une nette différence entre la grandeur d'âme des classes diplômées (enseignants, avocats, médecins et dentistes qui acceptent de cacher les immigrés clandestins) et la bêtise persistante des employés. Mieux encore, les Africains sans-papiers ne correspondent pas vraiment au profil type de l'immigrant. Le père est un patron qui a vu la nationalisation de son entreprise donc sa ruine (on ne dénoncera jamais assez le danger des nationalisations) lors de la révolution où son frère, ministre, a été assassiné (on ne dénoncera jamais assez le danger des révolutions). Quant au beau militant que finira par épouser l'héroïne, certes membre de la Ligue communiste révolutionnaire, il est blond, « né riche d'un père riche qui avait épousé une femme riche avant de s'enrichir grâce à son cabinet d'avocats d'affaires » (*Ibid.* : 131) et appartient « à une famille de vieille noblesse terrienne qui avait perdu quelques têtes à la Révolution. » (*Ibid.* : 106). Car si l'école est bien le seul « endroit où Églantine de Saint-André aurait quelque chance de rencontrer Toussaint Baoulé et de l'aimer », l'héroïne, elle, ne saurait assurément condescendre à une telle mésalliance.

* * *

6. P. Macherey, *Pour une théorie de la production littéraire*, Paris, Maspero, 1966, pp. 97-98.

Sans doute faut-il combattre les représentations d'un J.-P. Lilienfeld, Max Pécas politisé, aussi doué pour l'écriture (cinématographique) que pour la lecture (du social). Pour autant la critique doit porter sur des corpus plus larges, parfois plus mesurés dans leur discours, parfois mieux écrits, parfois plus légitimes. Les textes étudiés ici ne sauraient être représentatifs de l'ensemble des œuvres publiées pour la jeunesse comme des représentations de l'école qui peuvent y être véhiculées. Toutefois, ils sont révélateurs des approches critiques qui peuvent leur être appliquées. Car ces textes ne doivent pas être mesurés à la seule aune de leur discours sur l'école – qui paraît parfois à la lumière des sciences de l'éducation bien archaïque, bien régressif (pour ne pas user de termes plus polémiques). Il faut aussi les éclairer à la lumière de tout ce dont ils ne parlent pas. Surtout, il faut les mettre, chaque fois que cela est possible, face à leurs propres contradictions. Parfois, derrière l'apologie de la mixité sociale pour tous, se cache une endogamie assumée, le goût du beau mariage pour soi. Souvent, derrière les sympathies progressistes voire révolutionnaires de certains auteurs, apparaît vite la nostalgie d'un état dépassé des savoirs sinon d'un ordre politique ancien où les hiérarchies scolaires et sociales restaient interprétées comme l'expression de l'inégalité – pardon, de la diversité – des dons.

Pierre BRUNO