

Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien
Theorie – Geschichte – Didaktik

Band 77

Philippe Clermont / Laurent Bazin /
Danièle Henky (éds.)

Esthétiques de la distinction :
gender et mauvais genres
en littérature de jeunesse



PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften

Esthétiques de la distinction : *gender* et mauvais genres
en littérature de jeunesse

Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien

Theorie – Geschichte – Didaktik

Herausgegeben von Hans-Heino Ewers,
Ute Dettmar und Gabriele von Glasenapp

Band 77



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Philippe Clermont / Laurent Bazin /
Danièle Henky (éds.)

Esthétiques de la distinction :
gender et mauvais genres
en littérature de jeunesse



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliographie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.d-nb.de>.

Publication avec le soutien de



ISSN 1435-4721

ISBN 978-3-653-03671-8 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-03671-8

ISBN 978-3-631-63457-8 (Print)

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2013

Tous droits réservés.

L'ouvrage dans son intégralité est placé sous la protection de la loi sur les droits d'auteurs. Toute exploitation en dehors des étroites limites de la loi sur les droits d'auteurs, sans accord de la maison d'édition, est interdite et passible de peines.

Ceci vaut en particulier pour des reproductions, traductions, microfilms, l'enregistrement et le traitement dans des systèmes électroniques.

www.peterlang.de

Sommaire

La question du genre et des genres en littérature de jeunesse.....	9
Partie 1: « Gender studies » en littérature de jeunesse.....	17
Avant propos.....	19
1.1 Pratiques de lecture et d'écriture	
<i>Pratiques de lecture des grands collégiens: lectures par genres, lectures des genres</i> Philippe Clermont et Victor Lepaux.....	23
<i>Le genre dans les ateliers d'écriture</i> Jean Foucault.....	37
1.2 Textes et images	
<i>Travestissement et jeux identitaires dans les livres pour l'enfance</i> Evelyne Bedoin	47
<i>Critique de la division sociale des sexes et subversion des genres et des espèces dans l'œuvre de Corentin</i> Isabelle Lebrat	59
<i>Quel genre de mères et donc de filles dans l'album de jeunesse?</i> Nelly Chabrol Gagne.....	71
<i>Des familles arc-en-ciel: l'homoparentalité dans les albums pour enfants</i> Samuel Minne	85
<i>Aventurières en jupon Féminité, amour et stereotypes dans les fictions contemporaines de jeunesse pour filles</i> Christian Chelebourg.....	111

1.3 Romans pour adolescent-e-s

Bon ou mauvais genre: quel choix pour les héroïnes romanesques de littérature pour la jeunesse et leurs lectrices?

Danièle Henky 125

Etre gay dans le roman contemporain pour la jeunesse

Gilles Behoteguy 145

Représentation de l'homosexualité chez les garçons en littérature jeunesse québécoise

Monique Noël-Gaudreault et Caroline de Launay 161

Jeux de décomposition et de renversement d'identités dans J'apprends l'allemand de Denis Lachaud

Britta Benert 177

En terrain neutre: l'indifférenciation des genres en littérature de jeunesse

Laurent Bazin 191

Partie 2: Les « mauvais genres » de la littérature de jeunesse 203

Avant-propos 205

2.1 Romans roses, romans noirs: une esthétique réaliste

Quand les bons sentiments font « mauvais genres »: les romans sentimentaux, des romans pour « adulescents »

Séverine Olivier 209

Le polar jeunesse: autopsie d'un mauvais genre

Natacha Levet 225

2.2 Les énigmes de l'aventure

Sherlock Holmes est-il un héros pour la jeunesse?

Dominique Meyer-Bolzinger 239

Espion-ne-s en littérature de jeunesse: un nouveau genre pour une idéologie nouvelle?

Anne-Marie Mercier 251

2.3 Univers distanciés

*À nouveau public, nouveau genre? Le cas de la fantasy
contemporaine*

Anne Besson..... 269

Une science-fiction pour les 8-10 ans?

Philippe Clermont 285

2.4 Univers graphiques ou virtuels

*Bande dessinée jeunesse et mauvais genre: petite histoire des
défiances éducatives françaises*

Nicolas Rouviere 301

Le manga: mauvais genre par excellence et excellent mauvais genre

Jean-Marie Bouissou 317

Spéculations sur le virtuel: littérature de jeunesse et jeu vidéo

Laurent Bazin 333

Index et notices des auteures et des auteurs 347

La question du genre et des genres en littérature de jeunesse

Penser / Classer: paradigme de la distinction?

Si le principe de distinction se retrouve dans la quasi-totalité des mythes fondateurs et récits étiologiques d'un bout à l'autre de la planète au point de constituer l'un des traits constitutifs du patrimoine culturel de l'humanité, c'est qu'il renvoie sans doute à une disposition déterminante de l'humain qui consiste précisément à ériger la fonction de discrimination au commencement de toute vision du monde. Mais un tel principe, qu'on retrouve au cœur de toute démarche scientifique, va-t-il pourtant de soi?

Que me demande-t-on, au juste? Si je pense avant de classer? Si je classe avant de penser? Comment je classe ce que je pense? Comment je pense quand je veux classer?(...) Tellement tentant de vouloir distribuer le monde entier selon un code unique; une loi universelle régirait l'ensemble des phénomènes: deux hémisphères, cinq continents, masculin et féminin, animal et végétal, singulier pluriel, droite gauche (...) Malheureusement ça ne marche pas, ça n'a même jamais commencé à marcher (...)¹.

L'interrogation salutaire de Georges Pérec pourrait constituer le fil conducteur du présent ouvrage. Car la littérature, tout comme la saisie du réel, semblent toutes deux être soumises en tant qu'activités humaines au crible de la distinction. Classer, catégoriser, distribuer ou encore distinguer se présentent comme des opérations d'analyse inhérentes aussi bien à la compréhension du monde et des relations sociales qu'à celle de la production littéraire ou du goût artistique, entre autres. « Peut-on penser sans classer sans opposer? » se demandait Gilles Vignaux². La question de la valeur semble ainsi inévitablement liée à celle de la distinction, ce qui revient à poser la question de ce qui est considéré comme légitime (au plan social et/ou culturel), qu'il s'agisse d'un texte littéraire ou de la manifestation d'une identité.

Il y a lieu dès lors de se demander si le jeu de partition du monde ainsi identifié relève d'un donné ou bien d'un acquis, d'un état de nature ou d'un processus de

1 Georges Pérec, *Penser/Classer*, Hachette, Paris, 1985, p. 154.

2 Gilles Vignaux, *Le Démon du classement*, Paris, Le Seuil, 1999, p. 12.

culture, s'il est susceptible de fonctionner en *a priori* normatif à partir duquel comprendre et décliner les modalités de l'existence (qu'elle soit biologique, économique ou encore psychologique), ou bien au contraire s'il constitue un processus en construction permanente avec ce que cela suppose de redistributions et de reconfigurations au gré de cadres contextuels en évolution permanente. L'anthropologie, notamment lévi-straussienne, aimerait volontiers ériger la distinction en principe universel inhérent à toute configuration humaine: s'appuyant sur le postulat d'une division première organisant l'espèce autour de la polarité censément irréductible du masculin et du féminin, elle en vient à théoriser l'hypothèse d'une disposition structurante de l'esprit régie par le même principe, général voire générateur. « *C'est l'observation de la différence sexuelle qui est au fondement de toute pensée* »³, avance ainsi Françoise Héritier qui en déduit une structure élémentaire originelle, indispensable à toute vision du monde:

Il s'agit du butoir ultime de la pensée sur lequel se fonde une opposition conceptuelle essentielle: celle qui oppose l'identique au différent, un de ces *themata* archaïques que l'on retrouve dans toute pensée scientifique, ancienne comme moderne, et dans tous les systèmes de représentation.⁴

De son côté la sociologie conteste l'a-temporalité de tels schèmes préétablis, considérant pour sa part que ce sont les configurations contextuelles qui informent les modalités de différenciation, et non l'inverse. Illustrée de façon exemplaire par les analyses de Bourdieu sur la constitution du champ social, une telle approche tient que toute catégorisation et, *a fortiori*, toute hiérarchisation ne sont jamais que la résultante d'un rapport de forces imposant ses prémisses aux acteurs en fonction de stratégies de positionnement (économiques, sociaux ou encore culturels). Distinguer signifierait dès lors affecter une échelle de valeurs autorisant tous les positionnements; de gage de scientificité, la *distinction* devient un levier de dissociation – « *une discrimination sociale légitimée et qui reçoit la sanction de la science* ».⁵

Les études littéraires sont loin d'être étrangères à ce type de réflexion, tout au contraire. D'une part la littérature, forte de sa capacité à dire le monde (à l'identique ou autrement), s'est toujours faite l'écho des questionnements de société et, de ce fait, en a représenté les tendances sinon les tentations au fil de ses histoires. D'autre part, le fait littéraire étant par excellence l'un des lieux privilégiés du goût et du jugement esthétiques, l'une des premières activités du regard critique a été de proposer sur son objet des modalités de classification et/ou d'appréciation. Ainsi

3 Françoise Héritier, *Masculin / Féminin – La pensée de la différence*, Paris, Editions Odile Jacob, 1996, p. 19.

4 Ibid., p. 20.

5 Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit, 1980, p. 266.

les théories de la littérature se sont volontiers approprié les problématiques de la distinction, au point d'avoir intégré dans leur réflexion l'organisation conceptuelle de leur objet autour de catégories d'appartenance. Elles ont parallèlement affiché la volonté de s'interroger en permanence sur le bien-fondé de telles classifications. Cette réappropriation du débat épistémologique dans le champ littéraire peut revêtir diverses modalités au gré de ses domaines d'application. On s'intéressera ici plus particulièrement à deux d'entre elles, d'autant plus représentatives qu'elles se situent aux deux extrémités du spectre – l'une, thématique, dans l'ordre des contenus et l'autre, rhétorique, dans l'ordre des formes. Dans le premier cas la question de la différenciation sexuelle s'incarne dans le corps du récit dont elle devient le sujet explicite ou latent (ouvrant ainsi le terrain à ce qu'il est convenu d'appeler les *gender studies*); dans le second c'est la possibilité plus générale de la classification des récits qui devient l'objet de l'analyse (introduisant alors aux questionnements de la critique générique).

Des gender studies

Les études sur le genre s'inscrivent initialement dans le champ de travaux sociologiques ou politiques. Elle participent aussi de l'intention d'abord militante puis universitaire qui, depuis les années 1970-1980, a contribué à mettre en évidence discours, comportements discriminants et contraintes sociales pesant sur les femmes et, plus généralement, sur les minorités sexuelles. Ces études se sont surtout développées dans le monde anglophone ou nord-américain à partir de la réflexion d'intellectuel-le-s français-es (Derrida, Lacan, Foucault, Cixous, Kristéva). Elles restent assez peu pratiquées en France même si des travaux récents laissent augurer une progression, notamment pour ce qui concerne la littérature de jeunesse (voir D. von Stockar-Bridel⁶, R. Lagabrielle⁷ ou encore N. Chabrol-Gagne⁸).

Historiquement, les *gender studies* entendaient tout d'abord « faire éclater les visions essentialistes de la différence des sexes, qui consistent à attribuer des caractéristiques immuables aux femmes et aux hommes en fonction, le plus souvent, de leurs caractéristiques biologiques⁹. » Il s'agissait de montrer comment

6 Denise von Stockar-Bridel, « Féministes ou féminin: approches sociologique et artistique de la problématique des genres » in Isabelle Nières-Chevrel (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2005, p. 187-198.

7 Renaud Lagabrielle, *Représentations des homosexualités dans le roman français pour la jeunesse*, Paris, L'Harmattan, 2007, coll. « Logiques sociales », 318 pages.

8 Nelly Chabrol-Gagne, *Filles d'albums ou les représentations du féminin dans l'album*, Le Puy-en-Velay, l'atelier du poisson soluble, 2011, 238 pages.

9 Laurence Béréni et coll., *Introduction aux gender studies – Manuel d'études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck Universités, 2008, p. 5.

relations et différences entre sexes étaient avant tout construites, en écho à la démonstration de Simone de Beauvoir selon laquelle « on ne naît pas femme: on le devient » (*Le Deuxième sexe*, 1949). Le genre peut dès lors être appréhendé comme un concept renvoyant à la division sociale des sexes ainsi qu'au système de domination qui accompagne celle-ci, déterminant les sexes eux-mêmes¹⁰. Appliquée de façon plus générale en la transposant aux minorités sexuelles, une telle approche permet non seulement de distinguer des « genres » tels que le masculin et le féminin, mais d'aborder « le genre » comme l'un des principes organisateurs de la vie sociale englobant la notion d'orientation sexuelle dans ses différentes manifestations.

Les expressions « identités sexuelles » et « identités de genre » sont donc révélatrices du relativisme culturel qui préside à leur utilisation:

Sous l'effet d'enjeux politiques complexes, nous sommes passés d'une réflexion morale sur les pratiques sexuelles à un discours sur la personnalité révélée par la sexualité (comme l'illustre bien la notion de « *coming out* »). Seules certaines pratiques déterminent un étiquetage identitaire [...]. Par homologie avec la biologie de la reproduction, féminité (apanage des femmes) et masculinité (apanage des hommes) sont conçues comme exclusives et complémentaires. L'hétérosexualité est donc très activement encouragée et valorisée. En revanche, l'homosexualité est stigmatisée et fait l'objet, selon les contextes, d'une tolérance, d'une réprobation morale ou d'une violente répression [...]. Bien que les catégories qui constituent notre réalité ambiante nous apparaissent évidentes, l'histoire et l'ethnologie nous révèlent le caractère relatif de ces préceptes et normes¹¹.

C'est ce que mettent en évidence les queer studies (queer: bizarre, dérangeant), visant dans une perspective critique à « contester les découpages académiques, les assignations identitaires normalisantes et binaires (masculin/féminin, homo/hétéro, etc.), et l'alignement génétique rigide sexe/genre/sexualité/identité.¹² » Il s'agit de poursuivre la déconstruction de catégories présentées comme allant trop de soi pour qu'on ne les interroge pas – surtout quand ces catégories finissent par réduire le sujet au trait unique d'une identité subjective nécessairement plus complexe, conduisant ainsi à l'« enfermer » voire à le stigmatiser socialement.

De telles analyses ne sont pas sans lien avec les études littéraires: si la théoricienne américaine ayant renouvelé de façon majeure les études sur le genre, Judith Butler (*Trouble dans le genre – Gender Trouble: Feminism and the Subversion*

10 *Idem*, p. 22.

11 Voir le site de la Bibliothèque Municipale de Lyon: www.bm-lyon.fr/lepoin/g/genre.htm, pages consultées le 04/03/09. Pour la relativité sociale des normes et préceptes en matière de pratiques et d'identités sexuelles, voir la synthèse opérée par Laurence Béréni et coll., *op. cit.*, ch. 1, p. 16-22 notamment.

12 Anne Tormiche & Pierre Zoberman, « Introduction » à *Littérature et identités sexuelles*, Paris, Société Française de Littérature Générale et Comparée – Les Belles Lettres, coll. « Poétiques comparatistes », 2007, p. 14.

of *Identity*, 1990), était aussi professeure de littérature comparée, c'est sans doute précisément parce que la littérature comparée a pour méthode de croiser différentes approches (champs scientifiques différents ou aires culturelles distinctes) pour alimenter des problématiques d'étude littéraire. Des textes littéraires peuvent ainsi être analysés pour interroger la spécificité potentielle d'une écriture. On pourra se demander, par exemple, s'il existe une écriture féminine ou féministe, ce que l'on peut dire de l'écriture de Marguerite Yourcenar du point de vue du genre. De la même façon, en termes d'histoire et/ou de réception littéraire, il est possible de relire tels auteurs féminins ou homosexuel-le-s à l'aune des études de genre (Georges Sand est autre chose qu'une écrivaine du terroir, Colette ne se réduit pas à *Chéri*...). On peut également envisager que le regard du critique littéraire prenne en compte sa propre identité sexuelle (« surlecture » *queer*) pour mener à bien ses investigations sur les textes¹³, ou bien étudier « *les stratégies par lesquelles les œuvres subvertissent les catégorisations sexuelles et le système de genre* »¹⁴. On voit ainsi que la question des identités sexuelles et du jeu de distinctions susceptibles de les faire évoluer peut s'avérer féconde pour renouveler la compréhension du fait littéraire.

De la critique générique

La critique générique¹⁵, quant à elle, s'intéresse aux modalités de classification de la création littéraire voire, plus en profondeur, à la possibilité même de telles classifications. Car après plusieurs siècles d'impérialisme taxinomique véhiculé par la tradition (l'activité analytique consistant à préciser, affiner et ramifier les catégories et sous-catégories de la répartition générique), le champ a commencé d'évoluer dans le sens d'une mise en perspective critique de la discipline elle-même. Toute la question est en fait de savoir de quelle nature est le regard critique porté sur l'objet (descriptif? normatif? prescriptif?) et, en amont, de mesurer la légitimité de cet objet lui-même (donné ou construit?). On voit ainsi que l'approche générique dépasse considérablement la simple édification de grilles, mais enclenche une série d'interrogations qui engagent ces mêmes principes de différenciation dont on a

13 Nous renvoyons ainsi notamment, pour préciser ces différentes orientations, à Anne Tormiche & Pierre Zoberman, « Introduction », *op. cit.*, p. 17-21.

14 Pour reprendre ici la formulation de Samuel MINNE in « *Queer Readings: lecture de la différence* » dans l'atelier de théorie littéraire de FABULA: www.fabula.org/atelier.php?Queer_readings, pages consultées le 04/03/09.

15 Cf. entre autres: Antoine Compagnon, *Le Démon de la théorie*, Paris, Seuil, 1998; Jean-Marie Schaeffer, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?*, Paris, Seuil, 1989; Dominique Combe, *Les Genres littéraires*, Paris, Hachette, 1992; Marie-Laure Ryan (dir.), « Genre », *Poetics*, vol. 10, n° 2-3 (juin 1981), p. 109-315.

esquissé plus haut les enjeux en sciences humaines. De quel ordre est le processus de construction générique à l'œuvre derrière tout système d'ordonnement? S'agit-il de rendre compte de classes imposées par la nature du support considéré ou bien de mettre en évidence le conventionnement qui en a permis l'indexation? Se situe-t-on dans une perspective historique rétrospective, l'objectif étant de proposer un catalogage commode des productions littéraires, ou dans une visée prospective, la finalité devenant de réguler la création en instaurant des « modèles » ou des parangons? La généricité peut-elle constituer un critère de littérarité? On est bien dans une problématique de la *distinction*, dans tous les sens du terme: si classer est ce qui permet le travail de l'esprit appréhendant la convergence des œuvres par delà leur diversité, ce peut être aussi bien porter des jugements critiques à l'aune de critères de valeurs, esthétiques et parfois même éthiques.

Un tel débat n'est pas neuf. Initié avec l'ébauche de classification platonicienne (cf. *La République*, qui engage un jugement de valeur sur la fonction du littéraire) et l'effort aristotélien de théorisation (cf. *La Poétique*, qui tente de circonscrire le champ de la représentation), il se poursuit avec la rhétorique classique qui explore différentes typologies de regroupement (épique, dramatique, lyrique; roman, poésie, théâtre...) tout en installant subrepticement des modalités d'évaluation à prétention institutionnalisante (bons et mauvais genres; grande littérature et paralittérature...). Valorisant la position d'auteur et la transmission de codes, un tel modèle est longtemps resté prégnant au point de continuer d'irriguer l'enseignement du fait littéraire de l'enseignement secondaire jusque dans l'université, tout en constituant le fond de référence de la culture commune. L'époque contemporaine a toutefois beaucoup relativisé la valeur normative autant que la charge prescriptive de tels outils. En effet, l'évolution des esthétiques tend à brouiller les frontières entre les formes textuelles au point de systématiser les pratiques d'écriture dites de trans-généricité voire d'indifférenciation textuelle. Ensuite le regard porté sur l'origine du principe de classification a considérablement évolué en passant d'une prédominance de la position d'auteur à la prise en compte de l'activité de lecture dans le jugement porté sur les œuvres. Cette problématique de la réception¹⁶ introduit une double influence. Celle, d'une part, de l'horizon d'attente et celle, d'autre part, du regard rétroactif du lecteur sur le processus de classification: le public, et non l'auteur, peut ainsi imposer à une œuvre sa catégorisation selon la perception qu'il en a lorsqu'il la consulte. En conséquence, le jeu de représentations et d'appréciations peut être mouvant en fonction des conditions de réception. C'est dans ce sens qu'évoluent aujourd'hui les théories de la généricité. Aux typologies normatives d'autrefois on préfère désormais une réflexion sur l'historicité des normes, la sociologie des genres, la relativité des hiérarchies et la déconstruction d'un canon retravaillé par l'hybridité des paralittératures.

16 Cf. notamment Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1990.

De la littérature de jeunesse

Phénomène de société monté en puissance au cours des siècles au point de s'imposer dans le paysage éditorial comme dans les pratiques de lecture, la littérature de jeunesse (soit le grand ensemble recouvrant les réalisations conçues pour un public allant de la petite enfance à l'adolescence) constitue aujourd'hui une réalité socio-économique avérée et, partant, un objet d'études d'autant plus stimulant qu'il imprègne des générations croissantes et, en conséquence, nourrit une part éminemment représentative de l'imaginaire collectif contemporain. Quand les publications pour la jeunesse sont aussi fournies que les produits mis en avant par les éditions généralistes, quand la quantité de volumes vendus dans le monde pour certains best-sellers tels « Harry Potter » ou « Twilight » excède très largement la grande majorité des titres en littérature pour adultes, il devient périlleux de mettre sous le boisseau un plébiscite ainsi symptomatique et tout aussi restrictif de faire l'économie d'un domaine aussi représentatif des attentes et des représentations du monde d'aujourd'hui.

Force est, toutefois, de constater que cette imprégnation des pratiques de consommation culturelle ne bénéficie pas encore partout du même crédit, tant reste ancré dans le monde universitaire comme dans la vie culturelle l'habitus de différenciation évoqué précédemment. La littérature de jeunesse n'a pas toujours bonne presse auprès de la communauté scientifique, et nombre de chercheurs autant que de critiques continuent de plisser du nez devant une production doublement discréditée par l'âge de ses consommateurs (l'adulte étant censé rester plus légitime que le jeune en matière de goût culturel) et par la fonction de divertissement volontiers associée à ce type de création. Tout revient alors à une question de représentation ou, mieux, de répartition – ce que l'écrivaine française Marie Desplechin résume de façon caractéristique:

Les bouquins pour enfants ne sont toujours pas considérés comme de la littérature (...)! Chez nous, les Latins, dans notre culture machiste, l'enfance, comme la féminité, est considérée comme un sous-monde, déconnecté de l'univers masculin de la raison, de l'abstraction. Les auteurs le ressentent régulièrement: lors des Salons du livre, les écrivains pour adultes descendent dans un grand hôtel et rencontrent le préfet, tandis que ceux pour enfants se contentent d'un deux-étoiles et dînent avec leurs copains instituteurs!¹⁷

Il est significatif ici que les principes prévalant au jugement esthétique (bonne / mauvaise ou grande / petite littérature) soient directement associés à des considérations d'appartenance sociale (préfet / instituteur) comme à des critères de caractérisation sexuée (machiste / féminité): question de discrimination, en somme,

17 Cité par Nicole Cage dans sa contribution au colloque « Diversité culturelle dans la Caraïbe », Cuba, La Havane (Casa de las Americas), 16-20 mai 2011. Source: Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature pour la Jeunesse (CRILJ – Bulletin n° 199, 22 janvier 2012).

justement parce que ce sont bien les mêmes critères de distinction qui sont à l'œuvre dans le champ socio-économique comme dans le domaine artistico-culturel.

L'objet du présent volume est de s'inscrire en porte-à-faux avec des catalogues encore trop prégnants pour ne pas devoir être remis en cause, et de porter haut et fort la qualité d'une littérature d'autant plus riche qu'elle cristallise en son sein l'ensemble des problématiques hautement spécialisées qui animent la communauté scientifique dans ses positionnements comme dans ses innovations. Tel est l'objet des contributions du présent recueil: étudier comment des fictions pour enfants et adolescent-e-s peuvent tout à la fois mettre en scène des moments particuliers de la construction d'une identité de genre (sexuel ou rhétorique) et la transgresser en explorant des modalités nouvelles de partition (sociale et/ou esthétique); analyser la façon dont de tels récits parlent simultanément de la difficulté à être soi-même (en termes de psychologie des individus) comme à parler d'une seule voix (en termes de catégorisation des récits); montrer en somme que la fragilité des barrières identitaires participe intrinsèquement du développement de la personne, autant que la porosité des frontières génériques contribue à l'évolution de la perception littéraire. Ce sera aussi l'occasion de tisser des liens et des correspondances d'une partie à l'autre du volume: comment, par exemple, filles et garçons fréquentent les genres littéraires, ou encore comment la question des identités peut être représentée dans les récits d'un « mauvais genre » littéraire tel que le roman sentimental ou le récit d'aventures...

À la fois miroir et reflet de la société qui la porte, la littérature de jeunesse porte la marque des mouvements d'idées et de formes qui affectent ou conditionnent les relations humaines, cristallisant ainsi de façon emblématique les processus normatifs qui régissent les configurations sociales et culturelles quitte à les dénoncer chemin faisant. À ce titre, elle constitue à la fois un témoin de son temps et une avant-garde de ce qui pourrait advenir – à l'orée d'un troisième millénaire en voie de constitution, on ne saurait rêver meilleur compagnon de route.

Philippe Clermont, Laurent Bazin et Danièle Henky

Partie 1:
« Gender studies »
en littérature de jeunesse

Avant propos

Il faut attendre 1850 pour que la production littéraire d'ouvrages destinés à la jeunesse, en France, se ramifie avec la distinction entre enfants et adolescents, entre filles et garçons. Le début du XX^e siècle promeut de nouveaux idéaux pédagogiques. Les psychologues et philosophes modernes souhaitent, dans les années 20 notamment, réformer l'école du passé en substituant à la formation des élites, une école démocratique intégrée à la vie moderne. Il n'empêche qu'une petite fille est d'abord considérée comme une épouse et une mère en puissance, et un garçon, le futur soutien de famille – celui aussi qui peut à tout moment être appelé pour combattre au service de la défense de sa patrie. De ce fait, filles et garçons sont représentés selon ces stéréotypes ancestraux dans la plupart des ouvrages didactiques ou ludiques destinés aux jeunes lecteurs quel que soit leur niveau socioculturel, au moins jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Des avancées plus marquées risqueraient de remettre en question le modèle familial patriarcal que beaucoup de Républicains n'ont pas encore abandonné de nos jours.

Après les événements de mai 68, en France mais aussi dans d'autres pays d'Europe comme l'Allemagne, l'Italie et la Grande-Bretagne, ce sont essentiellement les mouvements féministes s'interrogeant sur la place de la femme dans l'ordre social, politique, économique et culturel qui vont amener à reconsidérer la position et le rôle de la jeune fille et donc ceux du jeune homme. Ainsi, sous cette impulsion, dans les années 1970, les stéréotypes liés au sexe contenus dans les livres de jeunesse et les manuels scolaires vont être progressivement mis en cause comme source de maintien et de renforcement des inégalités entre hommes et femmes. « [...] La nouvelle classe d'âge, issue de l'après-guerre, émergée lors de l'après-guerre colonial, d'une France de plus en plus urbanisée, de plus en plus prospère, de moins en moins encadrée par les institutions familiales ou religieuses, va être un moteur de transformation générale¹ [...] ». À cette époque de dénonciation des stéréotypes sexistes, sous la plume de la sociologue Ann Oakley, sont apparus le mot et le concept de *gender*. Elle souhaite distinguer le sexe social du sexe physiologique: « Sexe est un mot qui fait référence aux différences biologiques

1 Alain Corbin, « Chronique des années soixante », dans Jean-Pierre Rioux et Jean-François Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Le Seuil, 1997, p. 102.

entre mâles et femelles [...] Genre est un terme qui renvoie à la culture: il concerne la classification sociale en masculin et féminin². »

Quelques années plus tard, un vaste programme d'études nationales est lancé par l'Unesco suite à la Conférence mondiale des Nations Unies réunie à Copenhague en 1980, priant « instamment les gouvernements de prendre toutes les mesures nécessaires pour éliminer du matériel d'enseignement, à tous les niveaux, les stéréotypes fondés sur le sexe³ ». Parmi les solutions envisagées, on en vient à juger nécessaire d'édicter des textes réglementaires pour promouvoir une égalité entre les sexes, y compris par l'intermédiaire de la littérature et des outils pédagogiques. Deux catégories de sexisme sont identifiées: le « sexisme explicite » qui ne rend pas compte de la diversité des situations des hommes et des femmes existant dans la réalité et le « sexisme latent » donnant à voir des situations inégalitaires issues de la réalité, sans les remettre en question⁴. Le concept de genre (*gender*) apparaît alors comme incontournable pour rendre compte des différences observées et pour interroger les systèmes de relations valorisées, prescrites, hiérarchisées entre le masculin et le féminin dans leur dimension sociale et culturelle.

Quarante ans plus tard, au XXI^e siècle, qu'en est-il des stéréotypes dans les représentations du masculin et du féminin en littérature pour la jeunesse notamment? C'est l'une des questions que se sont posées les contributeurs de la première partie de ce volume intitulé: « *Gender studies* en littérature de jeunesse », et qui en ont profité pour interroger parallèlement la question du genre de l'aventure dans ce domaine spécifique de l'édition (Christian Chèlebourg). Les analyses sont fondées, dans de premières contributions, sur des résultats d'enquête ou sur des ateliers concernant les pratiques de lecture (Philippe Clermont et Victor Lepaux) et d'écriture (Jean Foucault) des enfants et des adolescents, filles ou garçons contemporains. Suivent des études de corpus d'ouvrages de littérature pour la jeunesse permettant de réfléchir à la représentation des héros filles et garçons,- voire pour filles et pour garçons – dans les albums destinés aux plus jeunes lecteurs (Nelly Chabrol-Gagne; Isabelle Lebrat) comme dans les romans pour adolescentes et adolescents (Danièle Henky). Force est de reconnaître, au fil des analyses, que ces tentatives d'appréhension des catégories ont soulevé un nombre croissant de questions qui n'ont pas toujours trouvé de réponse bien définie tant le « genre » de nos jours est tributaire de l'évolution des mœurs qui prend en compte les réalités de l'homoparentalité (Samuel Minne) et

2 Ann Oakley, *Sex, gender and society*, Maurice Temple Smith Ltd., 1972, p.16.

3 United Nations, *Report of the World Conference of the United Nations Decade for Women: Equality, Development and Peace, held in Copenhagen from 14 to 30 July 1980*. Doc. A/CONF.94/35, 1980, p. 109.

4 *Vers une éducation non sexiste*, travaux réunis par Silvia Lempen-Ricci et Thérèse Moreau, Réalités sociales, 1987.

de l'homosexualité (Gilles Béhotéguy; Monique Noël-Gaudreault et Catherine de Launay), par exemple. L'identité de chacun s'en trouve remise en question, fluctuante (Laurent Bazin) ou démultipliée (Britta Benert). Une nette évolution, en tout cas, se lit dans les œuvres contemporaines étudiées où le concept de sexe est remis en question comme catégorie fixe: « Le sexe dit biologique n'offr[ant] pas de base solide à la catégorie culturelle du genre mais mena[çant] constamment de le subvertir. »⁵ Et l'on peut se demander si le jeu de ces fluctuations, plusieurs fois remarqué, ne commence pas par faire pièce aux stéréotypes, – au moins en littérature de jeunesse – en brouillant subtilement les pistes (Evelyne Bedoin).

5 Thomas Laqueur, *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris, Gallimard, 1992, p.142.

1.1 Pratiques de lecture et d'écriture

Pratiques de lecture des grands collégiens: lectures par genres, lectures des genres

Philippe Clermont et Victor Lepaux

Dans un article faisant un nouveau point sur la question, Christine Détrez et Fanny Renard rappellent les constats statistiques relevés en France concernant la lecture à l'adolescence: « les filles lisent davantage que les garçons » et

souvent appréhendés en termes de discrimination ou de distinction sociales, les pratiques culturelles, et la lecture, peuvent être analysées selon les déterminations « genrées »: en quoi être une fille ou garçon influe-t-il sur les pratiques lectorales, dans le volume de lectures, dans le choix des livres lus comme dans les façons de lire? Et réciproquement, la lecture joue-t-elle un rôle dans la définition de soi comme fille ou comme garçon?¹

À partir d'une enquête quantitative menée dans plusieurs collèges, nous nous proposons d'apporter des éléments de réponse à la question de ce que lisent les jeunes adolescent(e)s, en essayant de mesurer et d'analyser les éventuelles différences de pratiques en matière de lecture des jeunes gens et des jeunes filles. Afin de compléter ou préciser les études antérieures portant plus largement sur toutes les pratiques culturelles, nous avons choisi, à partir d'un jeu sur le mot « genre », fort polysémique en français, de mettre l'accent sur une approche générique des pratiques de la littérature, et de considérer dans quelle mesure pouvait se dégager une différenciation entre les deux sexes dans les pratiques lectorales. L'enquête initiale ne visait pas principalement cet objectif, mais permet néanmoins des analyses secondaires qui peuvent apporter un éclairage sur cette question du genre en tant qu'approche culturelle. La présente étude dans ses analyses ne mobilisera pas de référence théorique propre aux approches sur le genre, mais pour autant prétend y contribuer dans le sens où elle met en évidence des effets culturels liés au sexe des jeunes répondants.

Les principaux résultats exposés ici sont issus de traitements statistiques effectués à partir des réponses à un questionnaire administré à des élèves de Troisième scolarisés dans vingt collèges de l'académie de Strasbourg (par l'intermédiaire de leurs enseignants de français). Les réponses de près de 1300 élèves rendent

1 Christine DETREZ & Fanny RENARD, « Avoir bon genre? Les lectures à l'adolescence », in revue *Le Français Aujourd'hui*, n° 3515, décembre 2008, p. 17-18 notamment.

ainsi compte de certains aspects du rapport que ces derniers entretiennent à la lecture et à la littérature, dans et en dehors de l'École (20 questions ou groupes de questions leur étaient proposés représentant 237 variables). Les analyses effectuées ne remettent évidemment pas en cause les facteurs déterminants des pratiques des jeunes mis en évidence depuis maintenant plus de trente ans, au contraire elles soulignent leur actualité: le milieu social des parents, et plus encore l'exemple de ceux-ci en matière de pratique lectorale, déterminent grandement les pratiques et représentations des adolescent(e)s². La conformité des réponses que nous avons recueillies avec ces aspects de la « distinction » sociale nous amènent à considérer comme également fiables les autres analyses plus circonstanciées issues de notre enquête (au-delà de toutes les précautions méthodologiques que nous avons pu prendre).

Les collèves ont été sélectionnés selon plusieurs critères: leur taille, leur implantation géographique (répartition sur l'ensemble du territoire, centre ville / ville périphérie / campagne) et leur inscription – ou non – dans les réseaux d'éducation prioritaire. La plupart des élèves de Troisième qui ont répondu à l'enquête sont âgés de 15 ans (73%); un peu moins d'un sur quatre ayant une année de retard ou plus. L'origine sociale des répondants est quant elle diversifiée. L'échantillon ainsi constitué est représentatif de l'ensemble des élèves de Troisième de l'Académie de Strasbourg (selon l'origine sociale, le sexe et le fait d'être ou non scolarisé en Zone d'Education Prioritaire).

Les résultats recueillis³ consistent essentiellement en des mises en évidence de relations statistiquement significatives en matière notamment de fréquence, de type et de prescription de lecture, d'identification et d'attrait des différents genres (y-compris les lectures « non littéraires »), des systèmes d'intérêt auxquels répondent l'acte lectoral (fonctions didactique, de divertissement, esthétique...). Les questions ouvertes du questionnaire permettent notamment de dresser un « palmarès » des lectures préférées des grands collégiens français.

2 On notera que l'important travail de S. OCTOBRE, C. DETREZ, P. MERCKLE et N. BERTHO-MIER, *l'enfance des loisirs* (Paris, La Documentation française, 2010) conforte et pour partie nuance le rôle de ces déterminants sociaux: les portraits et trajectoires nuancés d'adolescent(e)s de 11 à 17 ans tracés dans le dernier chapitre indiquent assez que des éléments (rencontre marquante, recomposition familiale, etc.) peuvent modifier le cours de ce que les déterminants sociaux pouvaient laisser prévoir.

3 Pour les résultats et analyses de l'étude principale, voir: CLERMONT (P.) & LEPAUX (V.), « Lectures des grands collégiens et littérature scolaire », in DUFAYS (J.-L.) dir., *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? – Sens, utilité, évaluation*, (B) Louvain-La-Neuve, UCL – Presses Universitaires de Louvain, 2007, p. 139-149. Mais aussi, de façon complémentaire, voir: <http://iufm.unistra.fr/>: rubrique « Vie Scientifique », section « Publications... »: « Enquête sur les pratiques de lecture... »

De manière générale, deux constats importants ressortent de l'analyse des réponses au questionnaire: d'une part l'influence toujours aussi forte des déterminants sociaux sur les pratiques et représentations liées à la lecture; d'autre part le fait que celle-ci ne se limite pas à sa forme la « plus » littéraire mais relève également de supports moins « légitimes » culturellement.

Si le point d'entrée de la présente étude est la variable « sexe », les autres déterminants sociaux et culturels jouent. Pour autant, les autres variables explicatives n'influencent pas les résultats (c'est-à-dire que filles et garçons sont représentés dans les mêmes mesures parmi les différents milieux sociaux et parmi les différentes classes de collège étudiées).

1. Que lisent-ils?

Dans une première approche, nous nous sommes d'abord attachés à déterminer ce que les filles et les garçons âgés de 15 ans lisent en termes de quantité, de supports « papier » de lecture, de genres littéraires et de livres préférés.

1.1 *Quantité de lecture et types de supports privilégiés*

Les grands collégiens interrogés lisent-ils en dehors de la classe⁴? On relève que 62% d'entre eux ont lu au moins un livre ou une BD la semaine précédant l'enquête. De façon attendue, cela concerne davantage les filles que les garçons: 66% des filles contre 57% des garçons⁵. Cette différence est significative, cependant elle est à relativiser au regard des autres différences liées aux déterminants sociaux. Ainsi, on peut écrire que si les filles lisent plus que les garçons, une fille d'ouvrier lit moins qu'un fils de cadre (fils d'employé ou d'ouvrier: 50%, fils d'ingénieur, cadre: 80%; fille d'employé ou d'ouvrier: 60%, fille d'ingénieur, cadre: 87%).

Garçons et filles lisent-ils la même chose? À l'évidence des différences et quelques convergences sont à mettre en exergue en termes de supports « papier » de lecture. Filles et garçons lisent le plus fréquemment des magazines à destination des jeunes lecteurs, cependant plus de 8 filles sur 10 en lisent, contre 6 garçons

4 Question posée: « La semaine dernière, lorsque tu n'étais pas au collège, as-tu lu? » Une réponse positive appelait ensuite la précision des titres et des auteurs lus.

5 Voir par exemple une enquête sur une population identique (des élèves de 3^e): voir DENDANI, Mohamed et DETREZ, Christine, « Lectures de filles, lectures de garçons: en classe de troisième », *BBF*, 1996, n° 4, p. 30-39.

sur 10⁶. Ces derniers quant à eux lisent plus souvent des BD (entre 10 et 15 points d'écart avec les filles selon les genres de BD: voir tableau ci-après). Deux constats sont particulièrement à souligner: une différence de fréquence encore plus importante concernant les BD de science-fiction (40% des garçons déclarent en lire au moins une fois par mois, contre 15% des filles); par ailleurs filles et garçons lisent des BD de « *fantasy* – fantastique » dans les mêmes mesures⁷. Quant aux livres, il est intéressant de relever que les filles sont nettement plus lectrices que les garçons pour deux types de romans particuliers. D'une part, les récits de type « sentimental – psychologique » sont privilégiés par près d'une fille sur deux (une fois par mois), contre un garçon sur huit. C'est là l'écart constaté le plus important. D'autre part, les livres de « *fantasy* – fantastique » sont également davantage prisés par les filles: 45% contre 29% pour les garçons. Si le premier écart était attendu tant il confirme les représentations habituelles et les résultats d'enquêtes antérieures⁸, le second dessine un rapport particulier à un genre de récits en émergence ces dix à vingt dernières années: la *fantasy* qui est investie – en fréquence – un peu plus par les filles que par les garçons (même quand il s'agit de BD.)

6 Concernant les fréquences de lecture, la mise l'analyse croisée selon le genre et la CSP n'indique pas de différences significatives. Sauf sur deux points:

- les albums sont plus lus par les CSP « populaires », quel que soit le sexe;
- les filles des CSP « supérieures » lisent moins de magazines pour les jeunes, ce n'est le cas ni pour les garçons ni pour les magazines pour adultes.

7 Voir plus loin l'analyse faite des lectures préférées (1.2) et de la reconnaissance des genres (2.3.)

8 Voir par exemple Olivier DONNAT, *Les pratiques culturelles des français. Enquête 1997*, Paris, la documentation française, 1998.

Fréquence de lecture des filles et des garçons selon le type de support et le genre (part des lectures « au moins une fois par mois », en %)

	Filles	Garçons	Ecart	Ensemble
Album documentaire	35,5	40,1	-4,5	37,4
Magazine / presse destinée aux jeunes	83,3	62,0	21,3	74,5
Magazine / presse destinée aux adultes	44,8	48,8	-4,0	46,3
Bande-dessinée historique	15,1	29,3	-14,2	21,0
Bande-dessinée humoristique	51,8	65,6	-13,8	57,6
Bande-dessinée de science-fiction	15,2	39,6	-24,3	25,4
Bande-dessinée américaine (super-héros, Comics)	22,3	35,4	-13,1	27,8
Bande-dessinée japonaise (Mangas)	24,9	35,7	-10,8	29,4
Bande-dessinée fantastique, fantasy, merveilleux	27,8	25,3	2,5	26,8
Bande-dessinée d'aventure	29,3	44,6	-15,3	35,6
Pièce de théâtre	18,1	13,5	4,6	16,1
Manuel (cuisine, bricolage, informatique...)	31,0	27,3	3,7	29,4
Manuel scolaire	53,6	42,3	11,2	49,1
Récit historique	29,1	26,7	2,5	28,0
Récit comique	42,7	36,9	5,8	40,3
Récit de science-fiction	30,0	32,9	-2,9	31,2
Récit fantastique, merveilleux, fantasy	44,8	29,4	15,4	38,5
Récit sentimental	49,2	12,8	36,4	34,6
Récit classique des « grands auteurs »	27,8	21,0	6,8	24,9
Récit policier, noir	36,4	30,1	6,3	33,6
Récit d'aventure (à l'exception des genres précédents)	24,8	29,3	-4,5	26,6

1.2 Les livres préférés

Le questionnaire proposait de citer les titres et auteurs des livres préférés⁹. Au total, ce sont ainsi plus de 2000 citations qui ont été recueillies, pour 847 titres différents (600 titres soit 72% n'ont été cités que par un seul élève et 69 titres soit 8% l'ont été par 5 élèves ou plus). Les filles citent plus souvent un livre préféré que les garçons (75% contre 59%). De plus, parmi les collégiens qui donnent au moins un titre, on observe un écart lié au sexe: les filles citent 2,6 titres en moyenne pour 2,2 chez les garçons. Autre résultat notable, les préférences des garçons se concentrent sur un nombre plus réduit de titres que celles des filles, celles-ci se révélant ainsi plus éclectiques. En effet, les dix titres les plus fréquemment cités par les filles représentent 24% de l'ensemble de leurs citations de livres préférés, contre 34% chez les garçons.

Les résultats pour les livres préférés vont dans le même sens que ceux obtenus pour les lectures de la semaine précédant l'enquête. Outre un volume de lecture nettement plus important chez les filles (plus de 1000 des 1400 romans cités le sont par des filles), il y a une corrélation particulière entre le sexe des

9 « Y a-t-il au cours des dernières années des livres ou des BD que tu as beaucoup aimés? »
Période de passation de l'enquête: avril 2006.

lecteurs et les genres préférés¹⁰. Plus de trois ouvrages sur quatre (77%) cités par les jeunes filles sont des romans (contre 12% des bandes dessinées); alors que les garçons citent 56% de romans (37% de bandes dessinées). Notons également que le peu de théâtre lu est presque exclusivement le fait des filles (2% de leurs lectures contre 0,6% pour les garçons)¹¹. Pour l'ensemble des titres cités, le « psychologique – social » et la « *fantasy* – fantastique » sont les deux genres les plus appréciés par les filles (respectivement 34% et 28% de leurs livres préférés), alors que pour les garçons, seul ce deuxième genre se distingue. Celui-ci représente 40% environ des livres préférés (contre 10% de « psychologique – social »). Les garçons préfèrent également plus souvent la science-fiction (6%, contre 2% pour les filles). De même ceux-ci préfèrent plus souvent les genres « aventure » (11%, contre 6% des lectures préférées des filles) et « humour » (20% contre 9%). On ne constate pas de différence pour ce qui concerne le « policier » et les « récits historiques ». Ces différences selon le sexe dans la préférence des genres littéraires se trouvent renforcées lorsqu'on ne prend en compte que les romans. En particulier, la « *fantasy* – fantastique » devient massivement présente chez les garçons puisqu'elle représente plus d'une lecture de romans sur deux (55%, contre 33% chez les filles). Quant aux filles elles trouvent plus dans le roman leurs lectures à caractère humoristique que les garçons (4% contre 0%), qui ne semblent apprécier l'« humoristique » qu'en BD.

Si l'on s'intéresse de manière plus précise à un « mauvais genre » comme la science-fiction (SF), nous pouvons circonscrire 11% d'amateurs du genre (« fans ») et 45% de non lecteurs de SF (« hermétiques »)¹². Les premiers sont plus souvent des garçons (13% d'entre eux contre 10% des filles). On dénombre en revanche la même proportion d'hermétiques pour les deux sexes. Les garçons citent plus souvent que les filles parmi leurs titres préférés des ouvrages de SF (9% contre 3%) alors que l'ont vient de voir que les deux sexes fréquentent ce genre dans des proportions proches. Cette analyse montre que l'ancienne représentation selon laquelle la SF serait uniquement réservée au lectorat masculin n'est pas totalement vérifiée: les filles en lisent tout autant que les garçons, mais

10 Les citations des titres des livres préférés ont été codées de façon à identifier notamment les différents genres et sous-genres littéraires (BD, romans, pièce de théâtre,...; « psychologique – social », « policier », « aventures »...).

11 D'autres genres ont pu être cités (essentiellement (auto)biographies, essais, manuel ou nouvelles), à hauteur de 7% pour les filles et de 4% pour les garçons

12 Les « fans » et les « hermétiques » se déduisent de la réponse à la question de la fréquence de lecture, les fans déclarant lire « au moins une fois par semaine » de la SF, les hermétiques « moins d'une fois par an ou jamais ».

elles considèrent cependant moins souvent des titres de SF comme figurant parmi leurs livres préférés¹³.

1.3 Les palmarès comparés des livres préférés

Palmarès comparés des livres préférés des filles et des garçons (nombre de citations décroissant)

Fillles	Eff.	Rang	Garçons	Eff.	Rang
Harry Potter, J.K.Rowling	134	1	Harry Potter, J.K.Rowling	73	1
Quatre filles et un jean, Anne Brashares / Vanessa Rubio	29	2	Titeuf, Zep	33	2
Eragon, Christopher Paolini	24	3	Astérix et Obélix, Goscinny / Uderzo	22	3
Journal d'Anne Frank (le), Anne Frank	22	4	Seigneur des Anneaux (le), J.R.R. Tolkien		
Titeuf, Zep			Dragon Ball, Akira Toriyama		
Désastreuses aventures des orphelins Baudelaire (les), Lemony Snicket	20	6	Eragon, Christopher Paolini	14	5
Souris et des Hommes (des), John Steinbeck	18	7	Monde de Narnia (le), C.S. Lewis		
A la croisée des mondes, Philip Pullman	17	8	Tintin, Hergé	13	8
L'herbe bleue : journal d'une jeune fille de 15 ans, France Marie Watkins	16	9	Da Vinci Code, Dan Brown	10	9
Oh boy !, Marie-Aude Murail			Artemis Fowl, Eoin Colfer	9	10
Dix petits negres, Agatha Christie	15	11	Trois de Troys, Mourier / Arleston	8	11
Da Vinci Code, Dan Brown	14	12	Gaston Lagaffe, Franquin		
Monde de Narnia (le), C.S. Lewis	12	13	Lanfeust des étoiles, Arleston / Tarquin	7	12
Astérix et Obélix, Goscinny / Uderzo			Naruto, Kishimoto Masashi		
Et si c'était vrai, Marc Levy			Souris et des Hommes (des), John Steinbeck		
Journal d'une princesse, Meg Cabot	10	14	Boule et Bill, Jean Roba		
Journal intime de Georgia Nicolson (le), Louise Rennison			No pasaran, le jeu, Christian Lehmann	6	16
Seigneur des Anneaux (le), J.R.R. Tolkien	8	18	Garfield, Jim Davis		
Ami retrouvé (!), Fred Uhlman			Lucky Lucke, Morris	5	18
Artemis Fowl, Eoin Colfer			A la croisée des mondes, Philip Pullman		
Heartland, Lauren Brooke			Chat (le), Philippe Geluck		
Mondes d'Ewilan (les), Pierre Bottero	7	19	Donjon de Naheulbeuk (le), Poinsot / Lang		
Sac de billes (un), Joseph Joffo			Gone du Châaba (le), Azouz Begag	4	20
Si c'est un homme, Primo Levi			Kid Paddle, Midam		
Voyage à Pitchipoi, Jean-Claude Moscovici			Livre des étoiles (le), Erik L'Homme		
			Petit Spirou (le), Tome / Janry		

Pour une analyse plus approfondie, prenons en considération les palmarès comparés des 25 premiers livres préférés. 10 titres de ces palmarès sont communs: au-delà de l'effet *Harry Potter* qui plaît de manière unanime (au premier rang des deux palmarès), on constate que filles et garçons partagent pour l'essentiel leur goût pour la *fantasy* (6 titres de romans sur 25 titres).

De manière attendue au regard de ce que nous avons développé plus haut, les garçons citent beaucoup plus de BD que les filles (14 contre 2). Les deux titres préférés par les filles (*Titeuf* et *Astérix*) le sont aussi par les garçons, ce qui montre qu'il y a sans doute moins de BD « réservées » aux filles que de BD spécifiquement appréciées par les garçons. Celles-ci sont principalement de deux types: il s'agit d'une part de BD classiques dont beaucoup de classiques franco-

13 Cette analyse est effectuée à partir de la confrontation de la question portant sur les fréquences de lecture et celle portant sur la liste des titres préférés.

phones (*Tintin*, *Gaston Lagaffe*, *Boule et Bill*, *Lucky Lucke*, *Le Chat*), d'autre part de BD contemporaines que l'on pourrait rattacher à la *fantasy*, parmi lesquelles des mangas (*Dragon Ball*¹⁴ et *Naruto*). On note une prédominance de héros masculins parmi les personnages de ces BD propres aux garçons.

À l'inverse certains romans sont propres aux filles (alors que les garçons ne citent que 3 romans qui leur sont spécifiques, les filles en citent 15). Dans ces lectures féminines, deux catégories se dégagent. On trouve d'une part des récits de vie, fictifs ou bien à caractère autobiographique, avec une place marquée pour la forme du journal intime écrit au féminin (*L'herbe bleue: journal d'une jeune fille de 15 ans*, *Journal d'une princesse*, *Journal intime de Georgia Nicolson...*). D'autre part on remarque des œuvres abordant le thème des persécutions de la seconde guerre mondiale (*Un sac de billes*, *l'ami retrouvé*, *Si c'est un homme...*). Cette forme littéraire et ce thème se combinent dans le *Journal d'Anne Frank*, cité en 4^{ème} position dans le palmarès des filles. Ce type de récit allie plusieurs traits intéressants les élèves de Troisième: le récit de vie, les références à l'Histoire (le national socialisme allemand est au programme d'histoire de 3^e), la jeunesse du héros, les périls auxquels il doit faire face. Un trait supplémentaire de différenciation culturelle entre filles et garçons apparaît ainsi: les livres préférés des filles sont plus souvent influencés par la prescription scolaire¹⁵, quand – du côté des garçons – seuls *Des souris et des hommes* et *Le Gône du Chaaba* apparaissent comme deux titres conseillés par les enseignants (contre sept ou huit titres chez les filles).

Ainsi, en matière de roman, les filles préfèrent les mêmes types d'œuvres que les garçons mais, de plus, elles révèlent des goûts propres qui sont plus diversifiés.

Dès lors, une façon de conclure provisoirement peut se faire en dressant le portrait des adolescentes lectrices. Du point de vue des genres littéraires, elles partagent le goût de la *fantasy* avec les garçons en tant que genre distancié du réel. Cependant, elles lisent davantage que ceux-ci des romans d'autres genres, au premier rang desquels des récits de type réaliste où dominant le « psychologique » et le témoignage de vie (réelle ou fictive). Cet éclectisme dont témoignent les jeunes filles tend à relativiser l'effet sur ces lectrices de récits ciblés, écrits exclusivement à leur intention, tel que *Quatre filles et un jean*, par exemple. Dans le même sens d'une palette de lecture ouverte, et contrairement aux garçons pour qui l'identification à un héros masculin semble importer chaque fois, les filles ne concentrent pas leurs choix de lecture en privilégiant

14 De fait, on peut estimer avec plus de précision que *Dragon Ball* est hybride en termes génériques puisque mêlant des éléments de *fantasy* (merveilleux à rattacher à la tradition nipponne) et de science-fiction (référence à des extra-terrestres)...

15 Pour chaque livre préféré, il était demandé d'indiquer par qui il avait été connu.

uniquement des héroïnes romanesques. Enfin, pour leurs lectures préférées, si les filles privilégient toujours le roman, les garçons quant à eux ont investi à part égale l'univers romanesque et celui de la BD.

2. Des compétences au regard de la lecture

Parmi les compétences nécessaires à la lecture, certaines d'entre elles – d'ordre cognitif – ont pu être évaluées chez les élèves de Troisième par l'intermédiaire de leurs réponses à plusieurs questions. Il s'agit de savoirs mobilisés par les élèves concernant les finalités de la lecture, et de savoir faire relatifs à l'identification des genres littéraires, aux choix individuels dans leurs pratiques de lecture et à la mobilisation de connaissances leur permettant d'associer une œuvre au nom de son auteur. Ces compétences de l'ordre du « savoir mobilisé » participent toutes de ce que nous avons décrit par ailleurs en termes de « compétences culturelles » de la lecture¹⁶. Ces compétences sont bien d'ordre culturel car elles ont un lien direct avec les pratiques de lecture. Nous nous proposons à la suite de poursuivre notre comparaison entre les genres du point de vue de plusieurs caractéristiques de la compétence culturelle.

2.1. Perception des finalités de la lecture

Si filles et garçons ne lisent pas toujours les mêmes choses, lisent-ils pour les mêmes raisons? Nous avons interrogé les grands collégiens sur leur perception des différents usages de la lecture en leur demandant de prendre tout d'abord une position distanciée (les usages sociaux en général) pour ensuite donner un sentiment plus personnel. Sous la question « lire, à quoi ça sert? », différents items leur ont été proposés, qui participent des différents usages sociaux de la lecture, au sens de G. Mauger et C. F. Poliak¹⁷. Ceux-ci distinguent quatre systèmes d'intérêts: la fonction d'évasion (lire pour se divertir), la fonction documentaire (lire pour apprendre mais aussi apprendre “ sans le vouloir ” car toute lecture est didactique), la fonction esthétique (lire pour lire, apprécier le style) et la fonction de salut (lire notamment des textes religieux pour se parfaire). Nous n'avons retenu que les trois premières d'entre elles, les plus fréquentes et qui nous paraissent les plus opératoires auprès des élèves de Troisième.

16 Voir CLERMONT P. et RODES F., « Le développement de compétences culturelles en lecture pour les élèves en difficultés », article en ligne à: <http://iufm.unistra.fr>, rubrique « Vie Scientifique », section « Publications... »

17 « Les usages sociaux de la lecture », ARSS n° 123, juin 1998.

Dans un premier temps, à la question « lire, à quoi ça sert? », la vision d'ensemble fait apparaître une évidente unanimité autour de la fonction documentaire de la lecture (9 élèves sur 10). Cette représentation est partagée par les filles et les garçons, quelles que soient leurs caractéristiques sociales. La reconnaissance d'une fonction de divertissement arrive au second plan, tout en étant partagée par près des trois quarts des élèves. Pour cette fonction d'évasion de la lecture, trois quarts de filles l'identifient contre deux tiers des garçons.

Une seconde question permet une approche centrée sur les perceptions individuelles. Le questionnement met ainsi en lumière que les élèves placent en dernière position la fonction esthétique de la lecture: seulement 43% environ d'entre eux déclarent « apprécier l'écriture, le style » ou lire pour « retrouver un auteur [qu'ils] apprécie[nt] ») contre plus de 70% pour les fonctions d'évasion et didactique.

Cependant, les filles se reconnaissent plus souvent dans la plupart des « raisons de lire » que les garçons. Deux écarts significatifs sont à relever: tout d'abord pour ce qui concerne la fonction d'évasion (environ 80% des filles contre 60% des garçons). Elles sont également plus sensibles à la dimension esthétique de la lecture (50% d'entre elles lisent pour « retrouver un auteur qu'elles apprécient » ou pour « apprécier l'écriture, le style » contre 35% des garçons). Ces derniers déclarent lire quant à eux plus souvent « par obligation » (40% contre 33%). Il y a une corrélation à établir entre ces perceptions et le fait que les filles trouvent plus souvent de l'intérêt (85%) que les garçons (65%) aux textes proposés en classe de français. C'est sans doute pour cette raison que les filles développent davantage que les garçons leur perception esthétique de la lecture. Cela est indépendant des difficultés éprouvées dans la compréhension des textes en cours de français, déclarées dans les mêmes mesures par les garçons et les filles. Une confrontation entre ces perceptions des différentes fonctions de la lecture et le palmarès des livres préférés met à jour une cohérence chez les filles et un paradoxe chez les garçons. En effet, le palmarès des filles montre à la fois des récits qui peuvent relever davantage de l'évasion (notamment les récits de *fantasy*), et des récits de vie à dimension historique ou des autobiographies qui renvoient plus à la fonction didactique de la littérature. Ceci reflète bien les deux fonctions premières qu'elles assignent à la lecture. Chez les garçons, la finalité d'évasion de la lecture est citée comme secondaire alors qu'elle est visiblement première dans le palmarès de leurs titres préférés.

2.2 *Choix individuels et choix guidés*

Être capable de choisir soi-même ses lectures comme effectuer un choix suite à un échange avec un tiers relève d'une compétence culturelle. Trois lectures sur dix environ relèvent d'un choix personnel des élèves interrogés (30% des livres lus la semaine précédant l'enquête ont été achetés par eux-mêmes et 28% des livres préférés relèvent également d'un choix individuel). Cette proportion est élevée au regard de choix conseillés par d'autres: environ 20% par les professeurs, 18% par un adulte de la famille, 15% environ par d'autres jeunes (amis, frères ou sœurs), un peu moins de 10% par un(e) bibliothécaire. Cela indique une autonomie importante des élèves de Troisième dans le choix de leurs lectures. Cette hiérarchie se retrouve pour chacun des deux sexes, néanmoins dans des proportions qui peuvent varier. Pour ce qui concerne les romans et les BD confondus, les garçons sont davantage autonomes dans leurs choix (32% les livres préférés choisis seul, contre 26% chez les filles) alors que les filles découvrent davantage leurs lectures en relation avec les autres: les professeurs (18% contre 15%) ou les ami(e)s (12% contre 9%)¹⁸. Ces résultats qui concernent l'ensemble des titres cités ne se retrouvent que partiellement si l'on ne considère que les romans. Les filles continuent à se procurer ou se faire conseiller leurs romans davantage par leurs ami(e)s que les garçons (13% contre 8%). Cependant, une inversion s'opère pour ce qui est de la prescription par les enseignants: ceux-ci guident plus le choix des garçons dans leurs romans préférés que celui des filles (21% contre 19%). L'autonomie des garçons est donc principalement liée à la lecture des BD: en effet, ils ne se procurent pas davantage seuls leurs romans que les filles (25% contre 26%). Cependant, il ne faut pas oublier que pour les filles, la prescription scolaire ne représente qu'une part relative de leurs lectures qui sont plus diversifiées et quantitativement plus importantes que celles des garçons. Enfin, il semble que la principale différence entre les sexes réside dans une sociabilité amicale autour de la lecture plus importante chez les filles que chez les garçons.

2.3 *Reconnaissance des genres littéraires*

Le questionnaire administré aux élèves de Troisième avait notamment pour objectif d'appréhender leurs représentations des littératures de genre que sont la science-fiction, la *fantasy* et le fantastique. Les réponses apportées nous permettent d'envisager une approche des compétences génériques des élèves à partir de

18 Ceci est également vrai concernant les lectures de la semaine précédant l'enquête et non plus les seules lectures préférées.

cet exemple de genres supposés connus d'eux, soit par leur pratique de lecture, soit par leur pratique de spectateur. Par « compétences génériques » on peut entendre la capacité à catégoriser des œuvres et à les différencier entre elles selon des caractéristiques propres. Ces compétences génériques en lecture sont à considérer dans une perspective de pragmatique littéraire, sur le versant de la réception du texte. On considère alors « le genre comme un crible de lecture, une catégorie de la réception. *Les genres littéraires dépendent moins des textes eux-mêmes que de la façon dont les textes sont lus*, enseignait Borges¹⁹». Les compétences génériques révèlent ainsi plus une expérience esthétique du lecteur que la connaissance de classes de textes qui seraient intangibles et immuables.

Nous avons demandé aux élèves de citer un titre de livre ou de film pour chacun des trois genres. 55% ont proposé un titre relatif à la science-fiction, 47% un titre pour la *fantasy* et 48% pour le fantastique. Par la suite, les élèves ont eu à associer des thèmes spécifiques à chacun des trois genres considérés. C'est sans surprise que les grands collégiens ont associé à la SF à plus de 50% les thèmes suivants: « clone », « extraterrestre », « robot », « mutant », « voyage dans le temps »... En revanche, il est plus remarquable que « écologie », « dictature », et dans une mesure moindre « monde idéal » soient peu associés à ce genre dont ils sont pourtant des thèmes récurrents. Si pour la *fantasy*, les thèmes attendus sont également cités en premier (« chevalier », « magicien », « voyage d'aventure »...), on peut s'étonner de la présence des thèmes « dragon » et « magicien » parmi ceux les plus cités pour le genre fantastique avec « fantôme ». Au vu de ces résultats, soit on peut considérer que le genre fantastique (au sens classique du terme²⁰) est peu connu des élèves (malgré les lectures scolaires), soit au contraire les élèves envisagent l'étiquette fantastique comme étant une catégorie englobant les deux autres genres cités et même les contes merveilleux, comme en témoigne la présence d'*Alice au pays des merveilles* et de *Blanche Neige* parmi les titres proposés par les élèves. Nous pouvons ajouter que cette imprécision générique entre fantastique et *fantasy* peut être due à la très faible présence de films fantastiques au sens classique du terme (par exemple *Sixième sens* de Night Shyamalan) contrairement aux deux autres genres plus représentés quantitativement dans la production cinématographique contemporaine.

L'analyse de ces questions en fonction du genre des répondants ne montre aucune différence significative. Le fait que les filles lisent davantage et de manière plus diversifiée ne leur confère pas plus de compétence en termes de reconnaissance de ces genres littéraires. Par ailleurs, le fait que les garçons lisent

19 In Marcelle MACE, « Connaître et reconnaître un genre littéraire », article en ligne sur: www.fabula.org/atelier, pages consultées le 11/12/06.

20 On pense à la définition bien connue de T. Todorov même si celle-ci présente des limites.

plus exclusivement de *fantasy* et de SF ne leur en donne pas plus pour ces deux genres en particulier.

2.4 Associer un titre et son auteur

Une autre manifestation de la compétence culturelle consiste en la capacité à associer un titre lu et son auteur. De ce point de vue, 68% des élèves ont donné au moins un titre préféré et 60% au moins un titre lu la semaine précédant l'enquête. Dans cet ensemble d'élèves qui ont donné un titre, il apparaît que près de deux titres cités sur trois sont associés à leurs auteurs (65% des livres lus la semaine précédant l'enquête et 61% des livres préférés). Ainsi deux élèves sur trois environ sont capables d'effectuer cette association sur le premier titre donné. Cette performance est un peu plus développée chez les élèves de centre ville que chez ceux scolarisés à la campagne (68% contre 62%), parmi les enfants qui ne sont pas scolarisés en ZEP que parmi ceux qui le sont (66% contre 62%). Du point de vue du genre, elle est plus développée chez les filles que chez les garçons (68% contre 63%), mais dans une proportion qui reste aussi nuancée que nombre d'autres résultats qui précèdent.

Conclusion

En guise de conclusion, nous proposons de confronter quelques uns des résultats les plus significatifs de notre enquête à certaines conclusions des études que Dominique Pasquier a consacrées à la culture des adolescent(e)s²¹. Ainsi et tout d'abord, « les effets de genre (surtout dans le domaine de la lecture ou de programmes de télévision) interdisent de parler d'une culture adolescente au singulier²² » et on constate donc un fort maintien du clivage sexuel en particulier en matière de lecture. Sur ce plan, s'il est vrai que nos résultats montrent que les filles lisent plus et de façon plus diversifiée, donc qu'elles lisent différemment des garçons, elles ont néanmoins plus d'une lecture commune avec ceux-ci, en particulier dans le genre de la *fantasy*. De même, si les filles semblent « davan-

21 Voir PASQUIER, Dominique, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, éd. Autrement, 2005, et PASQUIER, Dominique, *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, MSH, 2000. Ouvrages cités par Jean-François HERSENT in « Les cultures adolescentes à l'âge de la postmodernité: rupture et continuité », conférence prononcée le 17 mai 2006, Direction du Livre et de la Lecture (Ministère de la Culture et de la Communication): www.crdp.ac-grenoble.fr/doc/activpeda/anim_lect/rencontre, pages consultées le 04/01/2008.

22 Jean-François HERSENT, *op. cit.*