

# EXPRESSIONS

N° 30

Décembre 2007

Journée « Lire en fête », lundi 19 novembre 2007

## Donner le goût de lire

Textes réunis et présentés par **Catherine Panot**

**I.U.F.M. DE LA RÉUNION**



# EXPRESSIONS

Revue de recherches disciplinaires et pédagogiques

Publication semestrielle

de l'Institut universitaire de formation des maîtres de la Réunion,

allée des Aigues marines, Bellepierre, 97 487 Saint-Denis cedex

(téléphone : 02 62 90 43 43 ; télécopie : 02 62 90 43 00).

---

**Responsable de la publication**

Philippe GUILLOT

**Comité éditorial**

Amélie ADDE

Marie-Françoise BOSQUET

Jean-Albert CHATILLON

Guy CHAUCHAIX

René DUBOIS

Jacqueline DUSSOLIN

Guillemette de GRISSAC

Mireille HABERT

Paul OBADIA

Jean SIMON

Martine TAVAN

Dominique TOURNÈS

**Directeur de la publication**

Jean-Paul MORILLON

---

Adresse électronique des membres de la rédaction :

prénom.nom@reunion.iufm.fr

Site Internet :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Accueil.htm>

Les travaux adressés à la rédaction doivent être dactylographiés,  
présentés d'une façon conforme aux normes de la revue  
et accompagnés d'une disquette ou transmis par Internet  
au format Word pour Windows.

Les articles publiés n'engagent que leur(s) auteur(s).

NB. Sauf exception, la traduction des résumés est assurée par René Dubois.

## SOMMAIRE

### Donner le goût de lire

Catherine Panot, <b>Présentation</b> .....	p. 7
Liliane PELLETIER, <b>Comment donner le goût de lire ?</b> .....	11
Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE, <b>Écrire pour (avec) des enfants à la Réunion.</b> Entre l'universalité des thèmes et l'ancrage régional.....	29
Hélène NAVARRO, <b>« Allons à l'école des parents »,</b> action de l'association « Lire-Dire-Écrire ».....	47
J. BRETHERS, Cl. GUILLON, M. MÉRABET & H. PAYET, <b>L'association « Laféladi »,</b> une recette arc-en-ciel pour goûter la lecture.....	53
Guillemette de GRISSAC, <b>Des idées pour lire la poésie.</b> Lire en fête 2007.....	55
Teddy IAFARE-GANGAMA <b>Lire et écrire en créole.</b> L'expérience de <i>Nout Lang</i> .....	73
Marie-Claire LE MERCIER, <b>La lecture au cœur des établissements scolaires réunionnais</b> .....	85
<b>Qui sont les auteurs du dossier ?</b> .....	95
Catherine Panot, <b>Pour une lecture-plaisir, une sélection de sites « Internet »</b> .....	99

## Hors-dossier

Bernard JOLIBERT

### **La Révolution française et le droit des femmes à l'instruction.**

Résumé d'une désillusion.....107

## Lectures

*Dictionnaire thématique d'histoire et de géographie du professeur des écoles*, de Pierre-Éric Fageol et Olivier Roux,

compte rendu de Bernard Jolibert.....139

*L'Europe de Versailles à Maastricht*, sous la direction de Nicolas Beaupré et Caroline Moine,

compte rendu de Bernard Jolibert.....140

*Musiques populaires underground et représentations du politique*, Jean-Marie Seca éditeur,

compte rendu de Philippe Guillot.....141

*Instruments et pédagogies de l'alternance pour la formation au travail social*, de Dolize Sidambarompoullé,

compte rendu de Philippe Guillot.....142

*Représenter, classer, nommer*, Lionel Obadia et Gérard Carret éditeurs,

compte rendu de Régis Malige.....144

Les formateurs de l'IUFM publient.....146





**DONNER  
LE GOÛT DE LIRE**





## PRÉSENTATION

**Catherine PANOT**  
IUFM de la Réunion



« Lire » et « fête » deux mots associés dans une réflexion proposée à l'IUFM de la Réunion. En ayant en perspective la professionnalisation des futurs enseignants, les intervenants de la journée du 19 novembre 2007 ont lié les deux mots avec les suivants : goût, enfants, recette, créole... Le plaisir de lire serait-il de nature à être offert comme une gourmandise délicate ?

La notion du plaisir de la lecture est-elle de mise à l'École, loin des débats récurrents sur telle ou telle méthode de lecture, loin des sempiternelles injonctions et prescriptions parentales « Lis donc ! », loin des recherches théoriques en neurosciences sur les procédés cognitifs

mis en œuvre par le lecteur, loin des intérêts qui visent la cible du secteur jeunesse, loin des gloses socio-économiques et culturelles qui tentent d'expliquer le pourquoi d'une plus ou moins grande appétence ou familiarité à l'univers du livre, ici ou ailleurs.

L'objectif de la journée est clair : rappeler que lire ce n'est pas déchiffrer, mais chercher un sens et questionner un écrit à partir d'une attente née d'un besoin, d'un désir.

Quelles médiations permettent d'« apprivoiser les livres » (comme le dit si bien le titre d'un ouvrage publié par le CRDP de Midi-Pyrénées) pour qu'il ne soit plus perçu par l'enfant comme un objet plus ou moins étranger, mais comme le support d'un message. Et comment ne pas lui souhaiter de « lire de ses propres ailes », de s'affranchir du joug d'une seule « bonne » parole : la voix de son maître », d'acquérir un esprit critique à travers les éclairages multiples des faits de société, et de conquérir peu à peu l'autonomie de sa pensée enfin « Libre » comme le nom de l'association « Livres & bibliothèques à la Réunion ».

Liliane Pelletier, coordinatrice des quatre centres de lecture-écriture du département, explique comment ces « cases de changement d'air » implantées aux quatre points de l'île offrent une nouvelle atmosphère de situations de lecture. « Comment donner le goût de lire » en lien avec les saveurs de son environnement, avec le patrimoine matériel et immatériel légué par l'histoire locale, avec des personnes passeuses d'histoires ?

Maryvette Balcou, chercheur, formateur et auteur, nous propose son expérience novatrice d'écriture qui s'intéresse d'abord à l'enfant, « Écrire pour (avec) des enfants à la Réunion ». N'oublions pas que l'enfant est « la personne pensante qui reçoit une histoire [...] en tant qu'acteur social, vivant et humain. » On retrouve ses convictions dans le dossier central du n° 14 de *Takam Tikou*, bulletin de la Joie par les livres consacré aux îles de l'océan Indien : Comores, Mayotte, Madagascar, Maurice, Réunion, Rodrigues et Seychelles, qui rend compte de la diversité et la richesse de cette littérature (<http://www.lajoieparleslivres.com/>).

Espace-ressource par excellence, la bibliothèque est vue comme un lieu d'échange et de communication idéal entre enfants et adultes, et tous les médiateurs du livre que sont les auteurs, illustrateurs, conteurs, éditeurs... « Allons à l'école des parents », dit Hélène Navarro, présidente de l'association « Lire-Dire-Écrire », qui accueille, à l'école, les parents pour des rencontres et des échanges. Elle nous commente l'action de l'association. Autour d'un livre qui donne à connaître les autres et à se connaître soi-même, la confiance en soi se développe, les angoisses se dissipent et le plaisir de lire se partage. On ne lit pas seulement à 7 ans !

Si le *ladilafé* à la Réunion c'est le qu'en dira-t-on ou la rumeur, les quatre conteuses de Laféladi ont décidé de s'en moquer et de mettre en voix leurs contes et poèmes en français comme en créole. Véronique Grondin, conteuse en langue des signes, s'attache à la transmission orale auprès de tous les enfants, dont les malentendants. Avec une conviction de passionaria, Guillemette de Grissac va dépoussiérer les représentations de la poésie à l'École et nous invite à la délectation de lectures d'*Idées bleues* pour lire la poésie.

Parce que la presse écrite est l'une des diverses entrées en lecture, et parce qu'il connaît les soucis de rédacteur en chef d'une revue, *Nout Lang*, Teddy Iafare-Gangama, poète, traducteur *kréol*/français et militant culturel, retrace pour nous l'histoire récente de la graphie du créole réunionnais et les conséquences qui en résultent aujourd'hui pour le lire comme pour l'écrire.

L'aventure d'un Salon du livre de jeunesse de l'océan Indien, c'est Marie-Claire Le Mercier qui nous la relate à travers les objectifs des enseignants-documentalistes dans leurs missions professionnelles auprès des élèves et dans leur engagement associatif bénévole au service de la lecture.

Pour finir, écoutons tout simplement ce que disent les élèves des centres de lecture : lire pour moi, c'est pour retenir les mots des livres... C'est pour apprendre... C'est une chose qui me rend service dans la vie... C'est pour diriger une entreprise... C'est pour écouter les mots... C'est pour manger les mots... C'est pour imaginer l'impossible... C'est pour rêver...



# COMMENT DONNER LE GOÛT DE LIRE ?

**Liliane PELLETIER**

Coordinatrice du réseau  
des centres académiques de lecture et d'écriture

Résumé – La question se doit-elle d'être posée ? Est-ce qu'un goût ça se donne ? Est-ce que ça se transmet ? Autre question : Pourquoi devrait-on donner le goût de lire aux enfants ? Et, pour répondre à la question centrale : comment leur donner le goût de lire ? Je propose un éclairage à travers le filtre des centres de lecture. Nous présentons ici le réseau des centres académiques de lecture et d'écriture (CALÉ), dispositif original et unique mis en place à la Réunion pour prévenir l'illettrisme. Nous proposons ensuite des moyens d'incitation pédagogique à la lecture par la découverte d'ouvrages facilitant l'entrée en littérature et favorisant le plaisir de lire.

*Abstract – Should the question even be asked ? Can a taste be acquired ? Can it be passed on ? As our first preoccupation : why should children be brought to enjoy reading books ? To provide an answer to this pivotal question – how can they be given a taste for reading ? – we study the works of the Centers for Reading. We present the network of Regional Centers for Reading and Writing (centres académiques de lecture et d'écriture – CALÉ), an original, unique structure set in Reunion Island (France) to prevent illiteracy. We also suggest teaching practices to entice children to read, through the discovery of books introducing them to literature and to the pleasure of reading.*

## Pourquoi devrait-on donner le goût de lire aux enfants ?

Quelle victoire lorsque le jeune lecteur fait preuve d'appétit, voire même de gourmandise ; il lit et choisit de lire encore, il a compris que ça fait du bien... Chacun sait que l'appétit vient en mangeant, et c'est par le biais de la littérature que l'on forme les lecteurs de demain, qu'on leur affine le goût, que l'on crée des désirs et des envies, qu'on les incite à se pencher sur le monde, à réfléchir et à grandir.

Les élèves qui séjournent une semaine en centre de lecture entrent dans un univers différent de celui de l'école, un monde où sont privilégiés le plaisir du vagabondage et surtout celui du dialogue. Illustration :

Nour, 11 ans, élève de sixième. Difficulté à donner du sens aux activités scolaires. Néanmoins, un enfant qui vous raconte, intarissable, les dernières aventures de ses héros télévisés.

Centre de lecture, premier jour. Un enseignant du centre lui tend un roman : *Le Plus Bel Endroit du monde*. Nour lit le titre. Le livre est entre ses mains. Il a un petit sourire gêné. Pose vite l'objet sur la table. L'enseignant insiste, veut en savoir plus. « J'aime pas trop lire », finit-il par lâcher, agacé. Le verdict est tombé.

Oser. Oser dire. Affronter ses peurs, ses difficultés. Oser prendre des risques. Essayer. S'efforcer de.

Nour, dernier jour de la semaine. Un sourire épanoui. Il prend la parole devant toute la classe, son professeur est là. Des parents sont venus assister à la présentation des travaux de lecture et d'écriture réalisés tout au long de la semaine. Il est fier. Maintenant, il sait qu'il peut.

L'atout majeur d'un CALÉ est de redonner le goût d'apprendre aux élèves en menace d'illettrisme et de permettre à chacun de retrouver l'estime de soi. Ce dispositif aide les élèves à devenir auteurs et acteurs de leurs apprentissages par des propositions pédagogiques multiples et variées.

Comment la littérature vient-elle aux jeunes élèves en difficulté scolaire, comment les y amener, les accompagner, leur en donner le goût ? Ce sont-là des questions que se posent quotidiennement les enseignants des centres de lecture.

## Présentation du réseau des CALÉ

### Qu'est-ce qu'un CALÉ ?

Les centres de lecture, centres de ressources et pôles d'échange pour les écoles primaires et établissements du second degré de la Réunion sont des outils au service de la cohérence et de la continuité des projets liés à la maîtrise de la langue. Ils accompagnent les actions scolaires à deux niveaux : prévention des difficultés, contribution au développement des compétences des élèves. Ils sont également lieux d'échange de pratiques, lieux de réflexion et d'enrichissement professionnel pour les enseignants.

Le projet de l'académie de la Réunion fixant des orientations triennales situe aussi les centres de lecture parmi les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté. Ils s'inscrivent donc dans le cadre de la prévention de l'illettrisme. Et si l'on retient comme définition que « l'illettré est celui qui ne parvient pas à donner du sens à sa lecture après avoir été scolarisé au moins cinq ans », il s'agit, dans le cas des élèves de collège, voire des lycées professionnels, de lutte contre l'illettrisme.

## Quelles orientations ? Quel public ?

Les activités proposées aux élèves s'appuient sur les richesses du patrimoine local (culture et environnement naturel et muséal) et de la littérature.

L'accueil des élèves se fait en internat ou en externat, en fonction de ce que permet l'organisation matérielle, mais d'abord et avant tout en fonction d'une finalité pédagogique : la présence au CALÉ est le temps fort d'un travail qui s'effectue dans le cadre des projets d'école et d'établissement.

Le réseau est actuellement composé de quatre centres : Entre-Deux, Plaine-des-Palmistes, Saint-Denis (Le Brûlé), et Saint-Leu. Quatre centres, quatre bassins géographiquement répartis sur l'île.

Les CALÉ sont ouverts sans discrimination aux élèves des deux degrés, y compris les élèves de lycée professionnel. Mais le public le plus habituel est celui de l'école primaire et des groupes ou classes de sixièmes en difficulté.

Une priorité peut être donnée aux écoles et établissements situés en éducation prioritaire.

## Quel choix pédagogique fondamental ?

Il s'agit d'améliorer la maîtrise de la langue française orale et écrite par le moyen d'échanges et par la mise en place de situations authentiques de communication.

Le séjour en CALÉ s'inscrit dans une dynamique de projet, ce qui permet de donner du sens aux apprentissages nécessaires pour aboutir à sa réalisation concrète. Pendant le séjour, la pratique intensive de la lecture et de l'écriture facilite la cohésion : le projet est finalisé et planifié. Les grandes étapes sont réalisées pendant la semaine au centre. Les CALÉ sont aussi des lieux d'action pour donner du sens à l'écrit, pour donner envie de lire et d'écrire, pour faciliter l'entrée dans l'écrit par les albums, les romans, les documentaires...

Dans cette démarche de projet, les activités proposées aux élèves s'appuient sur les richesses du patrimoine local car c'est un moyen de mieux appréhender son histoire, sa région et tous les éléments qui la constituent (faune et flore, architecture, culture, langue...) en découvrant des lieux empreints d'histoire (monuments, musées), des sites naturels, des objets (œuvres d'art, objets *lontan*<sup>1</sup>, livres...), des gens (professionnels, artisans, passionnés...) pour mieux se connaître soi-même. Cette nouvelle découverte de soi

1. « D'autrefois » en créole réunionnais.

facilite l'ouverture aux autres et à d'autres univers (monde scolaire notamment).

## Comment donner le goût de lire ?

« Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à lire. Le but à atteindre, c'est de former des lecteurs. Des enfants lecteurs qui continueront à lire quand ils seront adultes et donneront à leurs propres enfants l'envie de lire. Le but à atteindre n'est pas de réussir le contrôle du lendemain. » (Raymond Queneau)

La diversité, c'est le maître-mot en centre de lecture. Le pari : diversifier approches, contenus, actions, mise en réseau. Dans une classe, chaque élève est différent. Il y a des thèmes, des supports qui parlent plus aux uns qu'aux autres. Être à l'écoute. Ne rien négliger. Il y a une multitude d'approches qui peuvent provoquer une étincelle de curiosité chez un enfant.

Proposez à des élèves en difficulté de lire des histoires aux petits de maternelle, vous assistez à des miracles. On voit des enfants, déterminés à ne pas ouvrir un livre en début de séjour, se prendre au jeu, se préparer avec un soin inouï, s'entraîner pendant des heures, lire à voix haute, partout... Offrez à des jeunes de lycée professionnel l'occasion d'une rencontre avec un auteur, un vrai – en chair et en os – qui leur parlera de ses doutes, de ses difficultés à écrire, des fautes d'orthographe à traquer sans relâche. Il suffit parfois d'un rien pour déclencher de nouvelles attitudes vis-à-vis du lire-écrire-parler.

Développer le goût de lire, c'est écrire, expliquer, parler, recevoir, donner, échanger, partager. C'est un ensemble. Et plus cet ensemble est riche, plus on a de chance de réussir. Au cœur des CALÉ : des livres, des livres et encore des livres. Il faut porter l'enfant et non pas le forcer. Ouvrir sur le livre et voyager avec lui. Enfermer un livre dans un cadre trop précis, avec une analyse imposée, c'est détruire l'imaginaire et l'envie de l'enfant d'aller vers un autre livre. C'est prendre le risque de le dégoûter. La lecture, c'est quelque chose de très intime. Le rapport qui s'établit entre le lecteur, le texte et l'auteur est unique. Chaque lecture est personnelle. Chaque enfant a sa propre lecture. C'est ça l'intérêt du livre ! Daniel Pennac nous l'a bien dit :

« Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe "aimer"... le verbe "rêver"...

On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y : "Aime-moi !" "Rêve !"

"Lis !" "Lis ! Mais lis donc, bon sang, je t'ordonne de lire !"

"Monte dans ta chambre et lis !"

Résultat ? Néant. Il s'est endormi sur son livre. La fenêtre, tout à coup, lui a paru immensément ouverte sur quelque chose d'enviable. C'est par là qu'il



s'est envolé. Pour échapper au livre. Mais c'est un sommeil vigilant : le livre reste ouvert devant lui.

Pour peu que nous ouvrons la porte de sa chambre nous le trouverons assis à son bureau, sagement occupé à lire. Même si nous sommes monté à pas de loup, de la surface de son sommeil il nous aura entendu venir.»

Dans *Comme un roman*, Daniel Pennac défend la lecture-cadeau, la lecture gratuite et sans contrepartie. Une seule condition à cette réconciliation avec la lecture : ne rien demander en échange. N'élever aucun rempart de connaissance préliminaire autour du livre. Ne pas poser la moindre question. Ne pas ajouter un seul mot à ceux des pages lues. Pas de jugement de valeur, pas d'explication de vocabulaire, pas d'analyse de texte. Lecture-cadeau. Lire et attendre. Attendre que la peur se dissipe, la peur secrète du livre, la peur de ne rien comprendre, la peur de ne pas savoir répondre aux questions. La peur qui ligote et paralyse. Attendre que le plaisir vienne ou revienne, celui des lectures de la petite enfance, en gardant bien en tête « les droits imprescriptibles du lecteur » édictés par Daniel Pennac :

- « 1) Le droit de ne pas lire.
- 2) Le droit de sauter des pages.
- 3) Le droit de ne pas finir un livre.
- 4) Le droit de relire.
- 5) Le droit de lire n'importe quoi.
- 6) Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible).
- 7) Le droit de lire n'importe où.
- 8) Le droit de grappiller.
- 9) Le droit de lire à haute voix.
- 10) Le droit de nous taire. »

« La rencontre avec un livre, à tout âge, est comme la rencontre avec un nouvel ami : elle ne peut être imposée, mais juste suggérée », nous dit aussi Marie Bonnafé, psychiatre et psychanalyste, auteur de *Les Livres, c'est bon pour les bébés*. Elle y fait l'éloge de la « lecture pour rien ». L'intérêt pour l'écrit est général chez les moins de six ans, même s'il n'existe aucune stimulation de l'entourage. C'est une prédisposition fantastique. Ce qui est essentiel ensuite, c'est de créer une familiarité avec le livre. Pour ne pas avoir peur des livres. Pour exercer ses droits en toute impunité.

En centre de lecture, les moyens d'incitation pédagogique à la lecture sont variés. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise méthode, tout est question de démarche d'enseignement, de situations d'apprentissage suffisamment complexes et stimulantes pour que l'élève s'engage à prendre des risques et à faire des efforts, car elles prennent sens pour lui.

Quelques principes de base :

- Lire comme on veut : n'importe où, dans n'importe quel sens, seul(e) ou à plusieurs.
- Lire partout : dans les livres, sur les murs, écrits de toutes sortes, albums et romans, plans de ville et monuments, documents iconographiques...
- Découvrir le monde du livre par les rencontres : auteur, illustrateur, éditeur...

## **Comment aborder autrement l'œuvre intégrale ?**

### **Objectifs et cadrage de la démarche**

Cet axe pédagogique est développé en centre de lecture afin de permettre aux élèves de voyager dans les œuvres littéraires, de les conduire à une attitude interprétative, de leur permettre de tisser des liens entre les auteurs, les genres, etc., dans le but de :

- Construire ou reconstruire l'acte de lire.
- S'interroger sur le sens d'un écrit, mieux comprendre les textes qu'on lit.
- Donner le goût de lire et d'écrire.
- Développer chez l'élève la capacité à débattre autour du livre.

Il ne s'agit donc ni de proposer aux élèves une lecture linéaire d'un roman ni d'étudier systématiquement les faits de langue en se servant de l'œuvre comme support.

Lorsque l'enseignant de la classe vient préparer son séjour en CALÉ avec l'équipe pédagogique du centre, il est indispensable de lui décrire avec précision et clarté le projet, car il ne correspond pas toujours aux représentations qu'il se fait d'un travail de lecture d'une œuvre.

Il attend parfois une lecture linéaire et suivie et on lui propose une démarche permettant d'exercer des opérations mentales à partir de la première de couverture (les attentes du lecteur), d'engager des procédures de recherche à l'intérieur du livre (la vérification des hypothèses) et de développer des compétences linguistiques (notion de contexte, types de textes, superstructure, grammaire de texte...). Il s'agit enfin de mettre en évidence les interactions permanentes entre lire, dire et écrire.

### **Les différentes étapes de la démarche**

Première étape :

- Partir de la première de couverture. Proposer éventuellement une lecture de la quatrième de couverture.

- Exercer des opérations mentales : observer, trier les informations, mettre en relation, s'interroger, mobiliser des images et des représentations, élaborer des hypothèses.

Deuxième étape :

- Entrer dans l'œuvre intégrale à partir des hypothèses.

- Engager des procédures de recherche à l'intérieur du livre pour vérifier son ou ses hypothèses.

Troisième étape :

- Développer des compétences linguistiques en fonction de l'œuvre étudiée.

- Dégager des notions clés : personnages, schéma narratif, grammaire de phrase (anaphores)...

Quatrième étape

- Préparer un comité de lecture<sup>2</sup>. Débattre autour du livre.

- Argumenter ses choix. Exprimer son avis.

- C'est par le débat sur le texte lu que les diverses interprétations peuvent être comparées (occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation).

- Mettre en évidence le thème abordé dans l'œuvre intégrale, les personnages clés de l'histoire, le point de vue de l'auteur (notion de message), le statut conféré au lecteur.

- Mettre en réseau éventuellement les ouvrages d'un même auteur, ceux qui traitent du même thème, ceux dont le héros est le même...

Cinquième étape :

- Participer à un comité de lecture.

- Comparer plusieurs ouvrages, plusieurs auteurs ou des genres différents.

2. Un comité de lecture à l'école est un moyen qui permet à l'élève :

- d'être en contact avec l'éventail le plus large possible de livres, avec des professionnels du livre (écrivains, libraires...);

- d'être un acteur dans le choix des ouvrages (pour la classe, une BCD, un CDI...);

- de développer l'esprit critique et l'envie de lire au travers d'échanges.

L'intérêt principal est d'aider au développement de la culture littéraire des élèves grâce à la fréquentation régulière des œuvres et la confrontation des points de vue (accords et désaccords, mise en réseau et résonance des œuvres entre elles, liens avec le vécu ou le connu des enfants).

- Amener progressivement les élèves à l'adoption d'une posture interprétative en partant du postulat suivant : le sens d'un texte littéraire laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur.

- Faire découvrir aux élèves les relations subtiles qui font de l'ouvrage lu une œuvre littéraire (parcours permettant de retrouver un personnage, un thème, un genre, un auteur, un illustrateur...).

## Le choix des ouvrages en centre de lecture

En fonction du projet de la classe, l'équipe pédagogique du centre et l'enseignant porteur du projet choisissent les genres littéraires (récit, théâtre, poésie...) abordés pendant la semaine.

Exemples de projets en CALÉ : lire et dire la poésie pour écrire des *haïkus*<sup>3</sup>, écrire une pièce de théâtre à partir d'un conte entendu, rechercher des informations à partir de documentaires dans des ateliers de « mini-rallye »<sup>4</sup> sur le thème de l'environnement, lire des romans policiers pour mieux écrire des nouvelles du même genre...

Le choix des œuvres littéraires est un travail considérable mené par les équipes pédagogiques des centres : proposer aux élèves des ouvrages favorisant l'observation, la formulation d'hypothèses, la recherche d'indices, l'analyse du rapport texte/image... C'est ensuite la conception d'outils adaptés au projet et aux œuvres choisies qui demeure un des éléments fondateurs des actes pédagogiques des CALÉ.

Le choix des ouvrages de la semaine n'est donc jamais anodin : liés intimement au projet de la classe, ils doivent permettre à chacun d'exprimer des émotions, des sentiments. Par la comparaison des différents points de vue des élèves, ils doivent également être susceptibles de favoriser le développement de l'esprit critique et de l'argumentation.

3. Un *haïku* est un petit poème qui respecte certaines règles strictes ; encore parfois appelé *haikai* (nom d'origine), ce poème est un tercet de 17 syllabes réparties comme tel : le premier et le troisième vers sont pentasyllabiques et encadrent un vers heptasyllabique (donc 5/7/5 ; 5+7+5=17) Pour exemple, un des plus célèbres *haïkus* japonais écrit par Bashô :

Dans le vieil étang	<i>Fu-ru-i-ké-ya</i>
Une grenouille saute	<i>ka-wa-zu-to-bi-ko-mu</i>
Un ploc dans l'eau	<i>mi-zu-no-o-to</i>

4. L'intérêt majeur du rallye est que les recherches sont ciblées. L'élève n'est pas perdu dans la multitude d'informations. Les questions peuvent être ouvertes (impressions, ressentis autour d'une illustration, d'un schéma, d'un article), et les réponses sont donc personnalisées (il n'y a pas de vraies réponses ; les siennes seront les bonnes).

En CALÉ, les équipes pédagogiques se fixent pour objectif prioritaire de faire (re)découvrir le plaisir de lire et d'écrire aux élèves en difficulté. Pour les aider à progresser, les enseignants poursuivent de front trois objectifs : restaurer un rapport de confiance à l'écrit, développer les connaissances linguistiques et faire prendre conscience des opérations mentales en jeu dans l'acte de lire et d'écrire. Il est donc crucial de choisir des ouvrages adaptés à ces élèves pour que leur rencontre avec le livre soit inoubliable. Voici quelques romans et albums choisis dans cette perspective, avec, pour chacun, une présentation succincte et quelques pistes pédagogiques.

### *Histoire à dormir debout*

Texte de Maryvette Balcou,  
photographies de Chrystelle Aguilar.

Éditions Où sont les enfants ?,  
collection « Chahu-Bohu », 2005.



*Thèmes* : enfants des rues, peur des agressions, différences sociales, sommeil, partage.

Texte de quatrième de couverture :

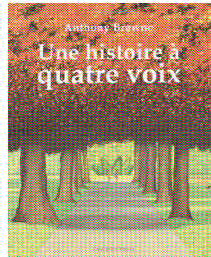
« À la manière dont s'endort un enfant, on devine les peurs et les rêves qui font sa vie de tous les jours. Ce livre est l'histoire d'une rencontre et puis d'une amitié. Une amitié venue des mots avec lesquels deux enfants se racontent leurs sommeils. »

Pourquoi cet album en centre de lecture ? Pour :

- Élaborer des hypothèses, mettre en relation texte et image.
- S'interroger sur le rapport au monde en découvrant un autre langage direct et intense : la photographie.
- S'interroger sur la part du réel et la place de l'imaginaire dans les histoires.

### ***Une histoire à quatre voix***

Texte et illustrations  
d'Anthony Browne.  
Éditions L'École des loisirs,  
collection « Lutin poche », 2000.



*Thèmes* : enfants, différences sociales, partage, notion de point de vue.

Texte de quatrième de couverture :

« J'ai crié son nom...

Je me suis installé sur un banc...

J'étais impressionné...

J'étais vraiment vraiment heureuse...

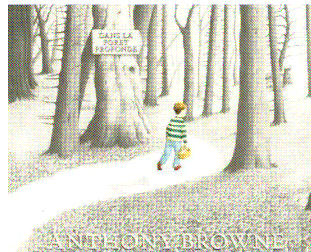
Ce pourrait n'être que le récit à quatre voix d'une promenade au parc, mais la plume et le trait d'Anthony Browne ont transformé cette histoire simple en un fascinant exercice de style. »

Pourquoi cet album en centre de lecture ? Pour :

- Élaborer des hypothèses, mettre en relation texte et image.
- Tisser des liens entre des univers socioculturels différents (références artistiques : *La Joconde* de Léonard de Vinci – entre 1503 et 1506, *Le Cri* de Munch – 1893, ...).
- Développer des compétences linguistiques par l'étude des anaphores pour une compréhension fine du texte.
- S'interroger sur la notion de point de vue dans les histoires.

### ***Dans la forêt profonde***

Texte et illustrations  
d'Anthony Browne.  
Éditions Kaléidoscope,  
collection « Lutin poche », 2006.



*Thèmes* : enfance, voyage initiatique, séparation, contes traditionnels.

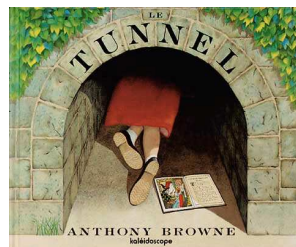
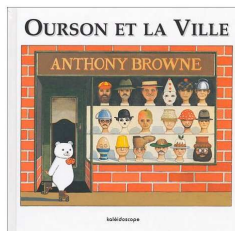
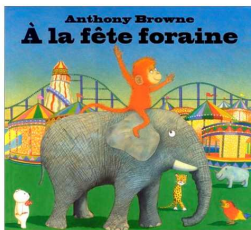
*Résumé* : Un matin, un jeune garçon se réveille et constate que son père est parti. Une table presque nue, une chaise vide, sa mère n'ose pas lui expliquer cette absence. Pourtant, son père lui manque et le jeune garçon accroche, dans toute la maison, des petits papiers où il est inscrit "Papa, reviens". Un

autre jour, la mère envoie le jeune garçon porter un gâteau à Mamie (à la manière d'un petit chaperon rouge). Il existe, bien entendu, deux chemins pour s'y rendre : la route longue et celle, plus rapide qui traverse la forêt. Bientôt, en noir et blanc, les allusions aux contes classiques sont évidentes : le garçon rencontrera des personnages célèbres, comme Hansel et Gretel (déjà évoqué dans d'autres albums d'Anthony Browne) et s'habillera d'un manteau rouge. Arrivé au chevet de grand-mère malade, l'enfant, enfin soulagé, pourra alors découvrir derrière lui... son père, avant le retour dans sa famille.

Pourquoi cet album en centre de lecture ? Pour :

- Élaborer des hypothèses, mettre en relation texte et image.
- Tisser des liens entre des univers culturels différents (références à des contes traditionnels, mise en réseau avec des tableaux de Magritte et de Munch).
- S'interroger sur le passage de la modernité, la matérialité au monde imaginaire du conte revisité en noir et blanc inscrit dans une forêt profonde où les dessins se cachent parmi les arbres.
- Découvrir un auteur et son univers (liens tissés entre ses ouvrages : style d'écriture, éléments récurrents, thèmes abordés...).

Autres livres d'Anthony Browne pour mieux découvrir son univers :



### *Madassa*

Texte de Michel Séonnet,  
illustrations de Cécile Geiger.  
Editions Sarbacane,  
collection « Lutin poche », 2000.



*Thèmes* : enfance, apprentissage, école, lecture, contes traditionnels.

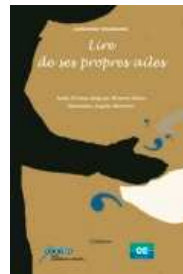
*Résumé* : Il est triste, Madassa, sa tête est pleine d'ombres, de bruit et de fureur, il ne sait ni lire, ni écrire. Mais comment apprivoiser les mots, quand la peur et la colère prennent toute la place ? Grâce aux contes lus en classe par la maîtresse, Madassa parvient enfin à se libérer, à dire... et à écrire ! De l'enfermement à l'expression des sentiments, des images intenses et saturées d'émotion.

Pourquoi cet album en centre de lecture ? Pour :

- Élaborer des hypothèses, mettre en relation texte et image.
- Tisser des liens entre différents récits (références à des contes traditionnels).
- Dédramatiser l'accès à l'écrit en passant pas l'expression des émotions.
- S'interroger sur les difficultés d'apprentissage et sur le rôle du livre auprès de l'enfant.

### *Lire de ses propres ailes*

Texte de Maryvette Balcou,  
illustrations de Joaquim Montserrat.  
Coédition Océan Éditions  
& Scérén CRDP de la Réunion,  
2003.



*Thèmes* : illettrisme, relations lettrés/illettrés dans une même famille, conquête de la lecture à tout âge

Texte de quatrième de couverture :

« Camille fouille dans les rayons de la bibliothèque, quand, tout à coup, elle découvre le livre que sa mère lui lisait quelques années auparavant. C'est bien



le même album, mais le problème, c'est qu'il ne raconte pas la même histoire. Comment est-ce possible ? Les mots peuvent-ils se transformer et dire autre chose quand ils vieillissent ? Sa maman lui aurait-elle raconté n'importe quoi ? Ou peut-être n'a-t-elle pas bien lu ? Camille n'a qu'une petite tête de souris, mais il faut qu'elle en ait le cœur net... »

Pourquoi cet album en centre de lecture ? Pour :

- Élaborer des hypothèses, mettre en relation texte et image.
- Dédramatiser l'accès à l'écrit en passant par l'expression des émotions.
- S'interroger sur la construction des savoirs et des savoir-faire par le biais de la conquête de la lecture à tout âge.
- Découvrir la notion de collection et de ligne éditoriale.

La collection « Tropicante » dirigée par Maryvette Balcou chez Océan :



### ***Blaise et le château d'Anne Hiversère***

Texte et illustrations de Claude Ponti.  
Éditions L'École des loisirs, 2004.



*Thèmes* : imaginaire, intertextualité.

*Résumé* : Aujourd'hui, ce n'est pas un jour comme les autres. C'est la fête d'Anne Hiversère. Les poussins vont lui construire un grand château. Pour cela, ils vont aller chercher du chocolat dans leur mine de chocolat. Il leur faudra aussi du sucre et de la farine. Et pour avoir du lait, ils iront traire la très très grande vache. Ensuite, ils inviteront des centaines d'amis. Presque

tous les personnages de tous les livres et de toutes les histoires qu'ils connaissent. Quand le château sera prêt, ils entreront à l'intérieur et ils le mangeront. Avec tous leurs amis et avec Anne Hiversère. Ce sera une grande et belle fête. Tout va très bien se passer. C'est Blaise, le poussin masqué, qui s'occupe de tout.

Pourquoi cet album en centre de lecture ? Pour :

- Élaborer des hypothèses, mettre en relation texte et image.
- Développer l'imaginaire (personnages et mots)<sup>5</sup>.
- Découvrir l'univers d'un auteur<sup>6</sup> à partir d'un de ses albums construit sur l'intertextualité<sup>7</sup>.

### ***Le Plus Bel Endroit du monde***

Texte d'Ann Cameron,  
illustrations de Thomas B. Allen.  
Éditions L'École des Loisirs,  
collection « Mouche », 1992.



*Thèmes* : enfance, apprentissage, école, lecture, différences sociales.

*Résumé* : Un jeune garçon, Juan, se raconte. Il vit pauvrement dans les montagnes du Guatemala, chez sa grand-mère. Il a appris à cirer les chaussures et est installé à côté de l'Office du tourisme de San Pablo. Pourtant, il ne pense qu'à une chose : apprendre à lire et aller à l'école comme les autres.

5. Quelques mots inventés par Claude Ponti : incroyabilicieux, irrésistibilicieux, eggcétéra, éclapatouiller, splitouiller, tartislouper, rataplisser...

6. Pour en savoir plus : Cauwe, Lucie (2006), *Ponti Foulbazar. Tout sur votre auteur préféré*, L'École des loisirs.

7. Quelques activités de recherches de références, de citations :

- Repérer le Ksar'bolong'h de *Georges Lebac* sur de nombreuses pages.
- Repérer les deux images de *Blaise dompteur de taches* (p. 10 et 11).
- Repérer les oiseaux de *L'Île des Zertes*, le robinet, le seau d'Adèle, le serpent à gros nez, le pantin poussin, la souris et ses trois sourceaux, la forêt d'os d'*Okilélé*, le poussin dans une bulle d'*Adèle s'en mêle*...
- Repérer trois images de l'album similaire à un détail près (p. 7, 30, 44).
- Jouer au jeu des erreurs entre les pages 8 et 31.
- Repérer Anne et tous les personnages cités en page de garde.

Pourquoi ce roman en centre de lecture ? Pour :

- Appréhender un récit en passant par l'expression des émotions (de la misère, de la souffrance, des enfants qui travaillent...).
- S'interroger sur la conquête de la lecture.
- Développer la capacité à débattre, adopter une « posture interprétative » par la mise en comparaison de deux récits de vie : *Le Plus Bel Endroit du monde* et *Les Petits Mégots* (Nadia, J'aime lire).

### ***Les Petits Mégots :***

En Égypte, une bande de quatre enfants ramasse les mégots afin de récupérer le tabac qu'ils vendront aux fabricants de cigarettes contre quelques piastres. Le jour où un chef d'État étranger vient visiter la ville, la police a pour mot d'ordre d'arrêter les gens de la rue pour les cacher. Les petits mégots se retrouvent sous les barreaux. Seul l'un d'entre eux réussit à s'échapper. Mais, dans sa fuite, il chute et son pied glisse sous les roues d'un tramway. Que vont devenir les petits mégots ? Que va devenir Abdo, petit mégot estropié ?



### ***La Double Mort de Mimi Turtle***

Texte de Lisette Morival,  
illustrations de Stéphane Sénégas.  
Éditions Magnard,  
coll. « Les p'tits intrépides », 2001



*Thèmes* : enquête policière, protection de l'environnement, écologie, citoyenneté, Mayotte, ponte des tortues.

*Résumé* : Matthieu vient d'arriver avec ses parents sur l'île de Mayotte. Sur cette île de l'océan Indien, une écologiste fervente est contrainte de se battre pour protéger les tortues de mer. Bien des promoteurs seraient prêts à en faire des boîtes de soupe mais celle qu'on surnomme Mimi Turtle s'y oppose. Mais voilà que Matthieu va se retrouver confronté à la double mort de Mimi Turtle. La première est fausse. C'est une ruse de Mimi pour rallier les journa-

listes du monde entier à sa cause : protéger les plages de ponte des tortues contre les promoteurs immobiliers. La deuxième, elle, sera vraie. Mais Matthieu saura-t-il découvrir l'assassin ?

Pourquoi ce roman en centre de lecture ? Pour :

- Appréhender le genre policier par la compréhension de la trame narrative. Lire pour mieux écrire une enquête policière.
- S'interroger sur la protection de l'environnement, les problèmes écologiques, la richesse du patrimoine.
- Développer la capacité à débattre autour d'un sujet d'actualité, adopter une posture argumentative par la mise en comparaison du roman et d'articles de presse sur le sujet.

### *Histoires pressées*

Texte de Bernard Friot,  
couverture de Martin Jarrie.  
Éditions Milan Poche Junior,  
coll. « Éclats de rire », 2001



Trente-six histoires très courtes qui jouent avec les mots, les situations, les personnages, les émotions, les bizarreries. Beaucoup reposent sur des paradoxes qui permettent aux jeunes lecteurs d'exercer leur sens logique. Ainsi, ce lecteur qui, lisant une histoire dont les personnages sont les livres d'une bibliothèque et où le dictionnaire dispose les mots de ses discours par ordre alphabétique. Ou encore ce texte où un élève ne parvient à conjuguer le verbe « exister » que si l'enseignant le remarque. Une incitation à l'écriture pour les élèves en difficulté.

Pourquoi aborder la nouvelle en centre de lecture ? Pour :

- Découvrir les caractéristiques d'un genre : la nouvelle<sup>8</sup>.
- Lire pour mieux écrire.
- Distinguer la nouvelle (genre littéraire) et les nouvelles (informations de dernière heure).

8. Ce qui singularise la nouvelle, par rapport au roman et au conte, ce n'est peut-être pas tant son contenu ou son registre que certaines de ses caractéristiques formelles : brièveté, resserrement de l'action, nombre restreint de personnages, fin en forme de chute ou d'ouverture.

- Développer la curiosité, le désir de lire par le choix de nouvelles, de récits courts où règnent suspense, peur et rire.

### **En guise de conclusion, quelques témoignages d'élèves de l'école primaire au lycée professionnel**

« Au centre de lecture, j'ai aimé lire des imagiers, des documentaires et des albums » (Valérie, école Jean-Albany de Saint-Pierre, CP, avril 2006).

« J'ai aimé l'histoire de *Madassa* » (Lisa, école Henri-Lapierre de Saint-Louis, CP, juin 2006).

« J'ai découvert avec plaisir le livre *Une nuit, un chat* » (Nathan, école Louis-Clerc Fontaine du Tampon, CLIS, février 2005).



#### ***Une nuit, un chat***

Texte et illustrations d'Yvan Pommaux.  
École des loisirs, 1995.

« J'ai aimé découvrir le livre *Le Plus Bel Endroit du monde* ». Je pense avoir progressé » (Malo, école de La Nouvelle, Mafate, CM1, novembre 2005).

« Ce que j'ai aimé, c'est les livres que vous nous avez prêtés pour lire chez nous » (anonyme, école Albert-Camus de Saint-Louis, CE2, novembre 2007).

« Les activités de lecture étaient intéressantes parce qu'on a donné notre avis » (Frédél, école d'Ilet à Bourse, Mafate, CM2, novembre 2005).

« Je ne savais pas que c'était si bien de faire de la lecture, j'espère qu'un jour je ferai ce travail » (Karen, collège de Trois-Bassins, 6<sup>ème</sup> contrat, février 2007)

« Au centre de lecture, j'ai appris plein de choses, et avant, j'avais un peu honte d'écrire et maintenant je n'ai plus honte » (Warren, collège Marcel-Goulette de Piton Saint-Leu, 6<sup>ème</sup>, octobre 2006).

« J'ai eu le plaisir de prouver que j'étais capable de faire un texte, pour moi l'essentiel c'est qu'il faut vivre un texte » (Virginie, Lycée professionnel Victor Schoelcher de Saint Louis, octobre 2007).

« J'avoue qu'en arrivant au centre, j'étais un peu nerveuse (si on peut dire comme ça). L'idée de rester deux jours avec des personnes qu'on ne connaît pas beaucoup (les filles de la classe, par exemple) ne me plaisait pas forcément. Mais j'ai été agréablement surprise, ce petit "séjour" au centre m'a beaucoup plu. Je l'ai vécu comme un moment de plaisir, les cours n'étaient pas des cours "banals" comme au lycée. Je suis arrivée ici en n'étant pas "fan" de lecture et je repars avec une autre image de la lecture. Je peux confirmer ce que les autres disent : la lecture peut être un vrai moment de plaisir » (Chloé, lycée Roland-Garros du Tampon, 1<sup>ère</sup> année CAP petite enfance, septembre 2006).

### **Bibliographie**

- BONNAFÉ Marie (1994), *Les Livres, c'est bon pour les bébés*, Calmann-Lévy.
- HOUYEL C., LAGARDE H., POSLANIEC C. (2005), *Comment utiliser les albums en classe ? ( cycles 1, 2 et 3)*, Retz.
- NAVARRO H. & LE DEUN E. (2004), *Prévenir l'illettrisme. Une autre approche pour reconstruire la lecture, cycle 3*, Magnard, pp. 82-83.
- PELLETIER L. & LE DEUN E. (2004), *Construire l'orthographe aux cycles 2 et 3. Nouvelles pratiques, nouveaux outils*, Paris, Magnard-Pédagogie.
- PENNAC D. (1992), *Comme un roman*, Gallimard, Coll. « Folio ».
- POSLANIEC C. (2000), *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Hachette-Éducation.
- POSLANIEC C. (2004), *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de lire*, Éditions du Sorbier.
- POSLANIEC C. (2005), *Dix animations lecture au cycle 3 : CE2, CM1, CM2*, Retz.
- TERRIEN D & LUCAS E. (1999), « Le comité de lecture : un accès à la culture », *Actes de lecture*, n° 68, décembre, p. 32.
- TAUVERON C. (2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*, Hatier.
- ZOUGHEBI H. (2002), *La Littérature dès l'alphabet. Pour une première culture littéraire et artistique à l'école primaire*, Gallimard-Jeunesse.

# ÉCRIRE POUR (AVEC) DES ENFANTS À LA REUNION

## Entre l'universalité des thèmes et l'ancrage régional

Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE  
IUFM / Université de la Réunion

**S**i l'universalité et l'ancrage régional peuvent apparaître comme des expressions contradictoires, c'est peut-être parce que l'on oublie trop souvent que les êtres humains ont en eux une part d'universalité qu'il ne faut pas perdre de vue pour la lecture globale que nous pouvons avoir du monde et des rapports socioculturels qui s'y construisent. Mais il y a aussi chez les êtres humains une capacité à décliner ces parts d'universalité sous des formes spécifiques, originales, parfois totalement singulières : c'est précisément cette dimension qui me préoccupe. En quoi « parler d'amour » aux Antilles, ou à la Réunion, ne se décline peut-être pas tout à fait de la même façon qu'en Bretagne ou en Corse, alors que le même thème résonne nécessairement dans les différents lieux ? Le regard que je porte sur cette question se nourrit de mon parcours de grande voyageuse, mais aussi de ma situation particulière à la Réunion où je vis depuis dix-sept ans. Je n'évoquerai pas la question de l'ancrage régional à travers les ingrédients spécifiques à la Réunion (le flamboyant à la place du chêne, le paille-en-queue à la place du goéland), mais bien à travers la spécificité des rapports sociaux et culturels que l'écriture me conduit à analyser de près et qui constituent, de mon point de vue, les espaces dans lesquels mon écriture trouve ses développements.

Je suis formatrice à l'IUFM et chercheur, mais c'est avant tout en tant qu'auteur et directrice de la collection « Tropicante » que je parlerai, ici, de l'écriture. Les questionnements sur ma propre production scripturale et sur son inscription sociale et culturelle donneront l'occasion, je l'espère, d'interroger la façon de faire accéder à l'écriture ceux qui en sont ordinairement exclus. La littérature n'est pas coupée du monde duquel elle s'inspire largement et pourtant, paradoxalement, ceux qui se sentent exclus de son accès et de sa maîtrise la perçoivent souvent comme relevant d'une forme d'expertise qu'ils ne possèdent pas, et qu'ils pensent ne jamais pouvoir posséder. C'est pourquoi il me semble important de nous interroger ensemble sur la façon d'utiliser cet outil qu'est l'écriture, sur le sens que cela a de mobiliser dans telle ou telle situation plutôt que de chercher à la sublimer en per-

manence. Les enfants qui sont aujourd'hui exclus de l'accès à la lecture et à l'écriture sont souvent des enfants qui n'ont pas trouvé dans les supports proposés (pas plus que dans les activités pédagogiques) le sens qu'ils pourraient donner à la lecture d'un texte, ou à son écriture. Les démarches dont je rendrai compte ici, consistent, dès lors, à faire comprendre que l'espace de l'écriture peut permettre d'accompagner les enfants pour qu'ils pensent, réfléchissent, explorent leur pensée et le monde, et se sentent exister. En n'oubliant pas que les « identités linguistiques scolaires » des élèves se prolongent en « identifications sociales » (Fioux, 2003), l'enjeu est donc d'étudier les voies à travers lesquelles j'invite les enfants à explorer les potentialités de l'espace d'écriture, pour que ces enfants qui deviendront grands puissent à terme, trouver eux-mêmes ce qu'ils en feront...

## **1. Thèmes universels et ancrage régional : l'expérience d'une auteure, directrice de collection**

La collection « Tropicante » comporte actuellement douze titres. La ligne de cette collection se caractérise par plusieurs points : aborder des problématiques sociales contemporaines, illustrer les textes par le travail d'artistes professionnels, travailler le concept d'océan Indien tout en participant à la « désinsularisation » des îles, mettre en scène des enfants acteurs sociaux, capables de réflexion.

En 2000, la collection « Tropicante » s'ouvre avec trois premiers textes : l'un sur le viol, l'autre sur l'adoption d'une petite fille malgache, et le troisième sur le thème de la solitude des nouveaux arrivants et du respect de l'environnement. L'ambition n'est pas de parler aux enfants de la société et à côté de leur vie d'enfant, mais de mettre en scène l'imbrication qui naît des deux, y compris à travers des thèmes qui peuvent paraître trop graves pour être proposés aux enfants. Ce qui inquiète les enfants, ce ne sont pas les sujets graves auxquels ils sont tôt ou tard confrontés, mais c'est notre silence. En tant qu'adultes, nous ne devons pas avoir peur de nous interroger avec eux, et nous devons cheminer avec eux dans le doute, le rêve et les interrogations. Dans cette perspective, le livre n'est pas forcément un message délibéré d'un auteur, ni une réponse à une question. C'est le résultat d'une mise en scène dans laquelle on trouve des personnages qui ne sont pas représentatifs de ce que sont les individus en général, des lieux qui ont été choisis consciemment ou inconsciemment, des actions qui sont à la mesure de ce que peuvent réaliser les personnages retenus. Dans la collection « Tropicante », les personnages agissent et réfléchissent, discutent et proposent des solutions



auxquelles les adultes ne s'attendent pas toujours. C'est cela qu'il est intéressant de questionner avec les enfants : comment comprennent-ils ces personnages qui sont parfois proches de ce qu'ils sont ? Comment considèrent-ils les actions qu'ils entreprennent ? Lorsque l'on cherche à tout prix à faire trouver le message de l'auteur, on se méprend et on égare les enfants. D'une part, l'auteur n'a pas nécessairement écrit pour faire passer un message. D'autre part, cela suppose implicitement que le message soit dans le texte, ce qui exclut d'emblée la façon dont le lecteur peut recevoir le livre de façon singulière. La lecture est une construction en contexte, une rencontre d'un individu avec un objet qui est lui-même le résultat d'un auteur avec sa propre écriture. Il faut confier à l'enfant une large part de la construction du sens qu'il donne à cette rencontre. En procédant ainsi, on donne à l'enfant un statut d'être vivant, humain, et non pas celui d'un objet scolaire qui doit répondre de façon souvent déshumanisée à des questions tout aussi scolaires. La lecture d'un texte est différente selon chaque enfant et selon les questions qu'il se pose, mais, pour que le livre puisse ouvrir des portes, il faut que les adultes sachent parfois laisser de côté les savoirs savants sur le texte (et les préoccupations liées à l'acte de lire) pour s'intéresser à l'enfant, c'est-à-dire à la personne « pensante » qui reçoit l'histoire. Dans ce cadre, le texte peut questionner l'enfant et son rapport au monde, à l'autre. Il est donc important d'aider les enfants à aller au-delà du sens littéral du texte, à lire ce qui n'est pas écrit, à lire entre les lignes pour découvrir plus et autre chose que ce que dit l'histoire. Comment cette histoire résonne-t-elle pour moi, pour les autres qui, comme moi, lisent ce même texte ? Qu'est-ce que cette histoire dit de moi, des autres et du monde qui nous entoure ? Il s'agit alors d'aider à entendre plusieurs points de vue, plusieurs approches d'un même sujet. Pour cela, il faut donc des livres qui bousculent, qui interrogent, et qui aident les enfants à comprendre le monde et à grandir en lui. C'est donc cet enfant, acteur social, vivant, humain que je tente de mettre en scène dans mes histoires, en travaillant à la fois la dimension universelle des thèmes qui sont abordés, et l'ancrage régional qui autorise une identification particulière.

Cet ancrage régional est travaillé à travers plusieurs dimensions. D'une part, l'inscription géographique des textes, et d'autre part la présence d'illustrations qui renvoient à des images dans lesquelles les enfants peuvent reconnaître des éléments de leur environnement. Les textes sont situés dans deux types d'espaces qui sont constitutifs de l'île de la Réunion : l'océan Indien et les espaces insulaires. On oublie donc, pour un temps, les relations avec une métropole située à 10 000 km pour aller à la rencontre de Madagascar, de Mayotte ou de l'île Maurice. Il s'agit d'aider les enfants à construire le concept d'océan Indien et de participer à la « désinsularisation » des îles en

s'interrogeant sur l'inscription de ces productions dans un réseau d'ouvrages qui peuvent être lus à la Réunion, mais aussi ailleurs. Autrement dit, il s'agit de renforcer l'ancrage régional pour aider à s'ouvrir avec plus de force sur l'extérieur, en mobilisant les spécificités pour en faire, non pas une différence, mais une richesse qui puisse être pensée comme une part spécifique d'un patrimoine commun. Dans les images de la collection, le lecteur trouvera à la fois la couleur de la terre rouge de Madagascar, les boutiques chinoises qui sont victimes des cyclones humains liés à notre développement ultrarapide, les immeubles des quartiers périphériques, les déchets qui traînent, les visages du métissage et de la société qui se « modernise ».

Les artistes professionnels jouent un rôle important dans la construction de cet ancrage régional car ils procèdent à une autre écriture de l'histoire, qui se conjugue à celle du texte. L'artiste professionnel n'est pas là pour réaliser un travail qui s'exerce à travers une subordination au texte qui lui préexiste le plus souvent. Il est là pour dire la démarche artistique qui est la sienne, pour mettre des couleurs et des formes là où le texte ne les précise pas, pour amplifier certaines idées ou en estomper d'autres. La conjugaison du texte et de l'image est donc, elle aussi, une construction singulière, une dynamique féconde et productive qu'il y a lieu d'interroger avec les enfants. Les carnets de route qui accompagnent la collection ont été réalisés dans cet esprit : ils aident à la construction du sens que l'enfant va pouvoir donner à l'histoire en l'accompagnant dans une recherche d'indices qui relèvent tout autant du texte que de l'illustration<sup>1</sup>. La question de l'ancrage régional prend aussi toute sa force dans le travail que j'ai eu l'occasion de mener à travers les ateliers d'écriture. L'ancrage régional est alors celui que je réalise avec les individus parce que je partage une expérience d'écriture avec eux et qu'en retour, le fruit de cette expérience peut être saisi par des lecteurs. J'aurais pu écrire, seule, un texte sur la relation mère-enfant quand la mère se retrouve en prison. Mais il est évident que je n'aurais jamais écrit le texte qui existe désormais sous le titre « Arrêt sur image ». L'ancrage régional, c'est aussi ce partage avec des individus qui n'ont pas nécessairement eu l'occasion de pouvoir construire les compétences nécessaires pour maîtriser l'écriture, ou pour la développer. Cet engagement se concrétise avec les publics que l'on a tendance à oublier, ou que l'on ne pense pas capables de mener à bien de telles aventures : les femmes en prison, les adolescents en rupture, les jeunes enfants...

1. Les carnets de route sont des outils didactiques centrés sur la compréhension fine des textes. Ils sont publiés au CRDP de la Réunion.

## 2. Les livres des éditions « Où sont les enfants ? »

Le travail que je mène désormais avec les éditions « Où sont les enfants ? » est à la fois un prolongement du travail initié à la Réunion et un espace dans lequel sont explorées des dimensions et des opportunités nouvelles. Il en va ainsi de l'articulation entre le réel et la fiction. Chez « Où sont les enfants ? », les livres sont illustrés non pas avec des images, mais avec des photographies, résultats de compositions inédites du réel. La question de l'ancrage du texte prend une autre tournure à partir du moment où l'on construit le livre à partir de « vrais » enfants que l'on fait devenir d'autres personnages, et où les lieux sont construits à la manière d'un nouveau nid. Les éléments de l'environnement y sont présentés dans un agencement neuf relevant à la fois des réalités qui nous entourent et des amplifications, des fantasmes ou des rêves que nous développons parfois à partir d'elles.

Le travail présenté par « Où sont les enfants ? » constitue une alternative dans le monde des publications pour la jeunesse : entrer facilement dans l'imaginaire par le biais du réel et pouvoir réinterpréter le réel à travers le détour que propose l'ouvrage. Avec « Où sont les enfants ? », on garde le défi esthétique et on perd la distance qui sépare la réalité de la fiction. L'introduction de la photographie est une passerelle complémentaire entre le réel et l'imaginaire, mais c'est aussi un nouveau passage vers la lecture. L'enfant, qui a besoin du réel comme repère, va pouvoir aller vers la fiction grâce à ce levier que constitue la photographie, car elle puise dans le réel pour proposer une nouvelle composition. C'est une initiative aussi remarquable que courageuse de la part de l'éditeur.

*L'Histoire à dormir debout* est mon premier livre chez « Où sont les enfants ? ». À l'origine, un voyage à Cuba pour présenter la collection « Tropicante » dans un congrès international consacré à la littérature pour la jeunesse. Puis l'écriture de cette histoire consacrée à la situation des enfants des rues qui dorment debout pour éviter d'être la proie de ceux que j'appelle les vilains loups dans le livre. Lorsque le texte est adopté par « Où sont les enfants ? », je découvre une autre spécificité de la maison d'édition : ce sont des enfants qui composent le comité de lecture. Voilà donc une autre originalité : faire confiance aux enfants et leur permettre de se prononcer en tant qu'êtres humains et en tant qu'acteurs sociaux sur les livres qu'ils aimeraient voir édités. Voilà aussi une raison supplémentaire pour moi de me joindre à cette équipe dans laquelle je trouve une relation à l'enfance qui n'a rien à voir avec la conquête d'un nouveau marché, ni à une opération de séduction qui suivrait l'air du temps. L'ambition est de réaliser ensemble, comme le souligne Tieri Briet « des livres qui ne baissent pas les yeux ».

La première grande aventure se met donc en place avec *L'Histoire à dormir debout*. Inutile d'insister sur ce qu'a pu représenter le travail de l'équipe : la conception des images à distance, le *casting* pour trouver des enfants enthousiasmés par le projet, l'indispensable coopération des parents, la création du décor dans un département très vert et très peu peuplé (le Lot) n'ayant que peu à voir avec l'univers des grandes mégapoles d'Amérique latine. Au final, c'est une équipe d'une trentaine de personnes qui s'est mobilisée autour de cette création : des enfants, des acteurs, des scénographes, des peintres, des éclairagistes, des accessoiristes, et des cuisiniers. N'ayant pu suivre ce travail qu'à distance, l'idée de réaliser le second livre à la Réunion s'est imposée à moi comme une évidence. Une invitation au salon du livre de Guadeloupe en 2003 m'avait permis de démarrer un atelier d'écriture sur le thème de l'amour et il me semblait logique d'accompagner le texte maintes fois réécrit depuis par des images réalisées à la Réunion. Une occasion d'assurer la continuité entre les îles, et de mettre en valeur la Réunion. En septembre 2006, lors du premier salon pour la jeunesse, l'éditeur et la photographe étaient sur place pour présenter l'histoire à dormir debout et nous avons donc réalisé les photographies qui ont permis la naissance de *Amour à gogo*. Une aventure similaire, mais cette fois, en utilisant plus intensément les décors naturels de la Réunion. Une nouvelle création est en cours autour du prochain livre, *Le Jour de la nuit sans lune*, dont les images ont été réalisées en Bretagne. Ce troisième texte à paraître début 2008 chez « Où sont les enfants ? » est un texte à trois voix, dans lequel je donne la parole à une petite fille qui grandit au fil des pages, entre l'amour de son père du jour et celui de la nuit. Dans ce texte, la parole est distribuée à parts égales : celle de la petite fille, celle du père du jour, celle du père de la nuit. Chacun a sa place, et c'est peut-être cette présence des personnages qui permet de faire oublier que, derrière eux, il y a un auteur qui écrit. Car finalement, que peut-on faire de mieux à part se faire oublier en tant que personne, pour aller dans une exploration des rapports humains qui permette au lecteur, jeune ou moins jeune, d'arpenter à son tour les coulisses de ses pensées, de ses interrogations, de ses doutes, en acceptant même d'aller jusqu'au vertige ? Les textes qui fonctionnent bien avec les enfants réveillent aussi, très souvent, de grands vertiges chez les adultes qui les lisent, et c'est bien là que se situe et s'exerce le pouvoir de l'adulte : celui d'écarter les enfants de ces textes, en évoquant des arguments relatifs à la difficulté du texte, ou au fait qu'il faille à tout prix faire rêver les enfants, parce que c'est cela qu'ils aiment. Les livres et l'écriture ne sont pas à considérer uniquement comme un reflet des réalités sociales auxquelles ils renvoient, mais aussi comme de puissants organisateurs de nouvelles réalités

sociales et humaines dans lesquelles les enfants peuvent être largement impliqués.

### **3. Comment faire produire, quelles démarches, quels principes ?**

Si je développe l'écriture avec les enfants, ce n'est pas pour qu'ils se mettent tout d'un coup à aimer l'écriture. Il s'agit plutôt de faire en sorte que l'écriture puisse être découverte comme un espace à explorer, dans lequel chacun va peut-être réussir à trouver les moyens de dire des pensées et des émotions, d'analyser des paradoxes et de s'interroger sur les règles qui régissent les écrits fortement normés et valorisés dont ils se sentent souvent exclus. Il s'agit en même temps de proposer la mise en place de « dispositifs pédagogiques objectivés », entendus comme des ensembles de préparations et de travaux visant à des utilisations et appropriations autonomes des savoirs (Lahire, 1995). Tant mieux si, au final, les enfants aiment écrire, mais ce n'est pas l'objectif premier. Voilà pourquoi je décentre d'emblée l'objectif de mon intervention, en orientant mon propos vers la production d'un texte potentiellement publiable, dans un cadre défini à l'avance. Que je me fasse bien comprendre : mon objectif n'est pas que les élèves construisent en premier lieu des compétences qui s'apparenteraient à celles de l'écrivain, mais qu'ils comprennent comment, à travers un projet clarifié, ils peuvent tisser d'autres rapports à l'écriture tout en se développant eux-mêmes à travers cette expérience. Il s'agit donc de mettre le projet d'écriture au centre, ce qui n'exclut évidemment pas l'idée que les enfants soient pensés et puissent eux-mêmes se sentir au cœur même de ce projet. L'essentiel est que le projet d'écriture donne l'occasion de s'interroger ensemble, et peu importe que l'on n'ait pas la réponse, ou même que l'on écrive un autre texte dans lequel il y aurait une réponse différente de celle que l'on aurait peut-être esquissée en premier lieu. Le projet de l'enseignant, ou d'une manière plus générale de l'adulte qui accompagne l'enfant, n'est pas nécessairement de lui apporter une réponse, ou presque pire, de lui montrer que, dans certains livres, il y aurait une réponse qui serait donnée par des écrivains suprêmement légitimés et sacralisés. Le travail de l'adulte est plutôt de montrer à l'enfant qu'il n'est pas le seul à se poser telle question et que l'auteur qu'il lit résout la question d'une certaine façon alors que d'autres la résolvent encore d'une autre façon. Voilà pourquoi, même et surtout avec les enfants amateurs, je ne travaille jamais à partir d'un livre, mais à partir de plusieurs. Voilà aussi pourquoi,

dans mon prochain livre chez « Où sont les enfants ? », les lecteurs pourront entendre trois voix, trois points de vue, au lieu d'un seul.

Revenons-en aux ateliers d'écriture et à la possibilité, ou non, d'embarquer (comme sur un bateau) des faibles scripteurs dans une écriture d'un texte long. Pour toutes les raisons que je pense avoir clarifiées précédemment, je dirais volontiers : oui, il faut oser les mettre dans le bateau qui leur fera faire un voyage long. Mais je rajouterai aussi : pas n'importe comment, car avec les publics déjà fragilisés, il faut une grande vigilance, ils ne méritent pas qu'on les conduise vers de nouveaux écueils. Il faut donc conjuguer la souplesse avec la rigueur, l'ambition avec l'adaptation, la fermeté avec l'éclat de rire, le collectif avec l'individuel. Les années passées en centre lecture-écriture m'ont donné l'occasion de multiplier les expériences avec les enfants égarés (entendons par là, ceux qui ne savent pas où aller quand ils voient un texte devant eux), et les repères que je vais tenter de donner sont issus de ces expériences, croisées avec les outils théoriques que j'ai pu m'approprier ou construire. Je donnerai donc des principes et des cadrages généraux plus que des recettes, et j'espère surtout qu'avec ces clés, chaque lecteur saura ouvrir des portes, ou mieux encore, mettre les enfants en situation de se rendre compte qu'ils peuvent aussi en ouvrir.

### **Quelques principes préalables**

Quand je mène un atelier d'écriture, je m'adresse aux scripteurs en tant que personnes, et non pas en tant qu'élèves. Ce n'est pas parce qu'on est dans l'école, que l'on doit toujours s'adresser aux enfants en tant qu'élèves. Il appartient au formateur de savoir quand il est dans l'une ou l'autre des situations. L'écriture s'inscrit dans des dimensions culturelle, cognitive et sociale : elle n'est pas qu'un espace d'expériences linguistiques et d'apprentissage de la mise en mots. C'est pareil pour la lecture.

Je ne restreins pas mes ambitions lorsque l'on me dit que je vais avoir à faire à des enfants dits « en difficulté ». Il ne faut pas perdre de vue que la société dans laquelle nous vivons fait de ces personnes des êtres socialement discrédités du fait de la non-maîtrise de savoirs fortement légitimés (Lahire, 1999). Je vais alors considérer qu'il y a des enfants qui sont un peu plus amateurs que d'autres (ce n'est pas pareil que de dire qu'ils sont « en difficultés »), et s'ils sont amateurs, je ne vais pas chercher forcément à ce qu'ils deviennent experts. Je vais plutôt m'appliquer à ce qu'ils deviennent partenaires et complices d'une aventure dans laquelle tous les membres du groupe devraient pouvoir travailler à des bénéfices réciproques, et dans laquelle il doit nécessairement y avoir des surprises. Je vais ainsi tenter de créer les

conditions qui rendent possible l'expression objective de leurs dispositions sociales, culturelles et cognitives.

Lorsque je débute un atelier d'écriture, je ne sais pas quel va être le texte qui va en sortir, mais je connais le cadrage dans lequel je vais inscrire mon activité. C'est un peu comme un voyage : on connaît les conditions générales, la répartition des activités, mais on ne sait pas à l'avance quelles sont les rencontres que l'on va faire, ni quelles émotions vont naître de la découverte de tel ou tel paysage.

### **Premier travail : fixer le cadre général de l'expérience**

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, avant même de commencer quoi que ce soit, il faut savoir ce que l'on va faire du texte une fois qu'il sera fini. Lors de mes années passées en centre-lecture, j'ai vu bon nombre d'enseignants qui se posaient cette question à la fin uniquement, lorsque le texte était fini. Pour ma part, je la pose au début, ce qui amplifie le champ des possibles. Par exemple, si je veux écrire un texte en direction de la collection « Tropicante », je vais d'abord prendre la précaution d'analyser cette collection, de recenser ses thèmes et de pointer ses contraintes<sup>2</sup>. C'est bien au début de l'aventure qu'il faut se poser cette question si l'on veut donner une inscription sociale au texte que l'on va produire.

Il faut aussi déterminer le genre : lorsque l'on débute l'écriture d'un texte, il faut savoir si l'on commence l'aventure d'écriture d'une nouvelle, d'un conte, d'un récit fantastique ou d'un roman. Ce travail analytique sur les différents genres peut d'ailleurs être conduit avec les enfants, ce qui permet de faire le choix du genre ensemble. Pour ma part, j'explore les nouvelles, entendues comme des explorations d'espaces temporels, géographiques et humains restreints, dans lesquels la résolution de certains problèmes est bien plus liée aux êtres humains et à leur potentiel qu'à des princes charmants ou à des coups de baguettes magiques. En nous interrogeant, d'ores et déjà, sur la place trop restreinte que tient la nouvelle dans l'espace scolaire, nous pouvons émettre l'idée qu'il y aurait peut-être une forme de volonté inconsciente (ou consciente) de préserver les enfants d'une littérature qui serait trop en prise avec les réalités sociales et qui, du coup, risquerait peu à peu de perdre son attractivité et son pouvoir. J'avance donc l'hypothèse que les enfants qui sont aujourd'hui exclus de l'accès à la lecture et à l'écriture sont aussi des

2. Par exemple, que si quelqu'un a envie d'écrire un texte sur la violence des jeunes dans « Tropicante », il perd ses chances d'être publié dans cette collection puisqu'un texte existe déjà.

enfants qui n'ont pas trouvé dans les supports proposés (pas plus que dans les activités pédagogiques) le sens qu'ils pourraient donner à la lecture d'un texte ou à son écriture. Sans jamais oublier le défi esthétique inhérent à toute création, j'essaie donc de produire des histoires qui puissent être des passerelles, des sortes de clés qui, parce qu'elles autorisent *a priori* une meilleure compréhension de la complexité du monde, permettent aussi, en retour, de mieux agir sur lui.

Il faut également fixer un planning prévisionnel dans lequel l'adulte aura su anticiper à propos des différentes étapes (en principe, il a cette capacité à anticiper, en fonction de son expertise et de ses expériences). Lorsque j'ai mené les expériences de production de texte pour «Tropicante», j'ai travaillé à deux reprises dans le cadre des classes à PAC (projet artistique et culturel) et la production s'est déclinée autour d'une quinzaine d'heures, ce qui a permis de maintenir la dynamique autour de ce projet. Les enfants se démobilisent lorsqu'un projet d'écriture s'étale sur des mois : il faut donc veiller à penser le nombre d'heures que l'on va consacrer au projet, et à ce que l'on va faire à chaque séance pour parvenir au but que l'on s'est fixé<sup>3</sup>.

Les résultats attendus de chaque séance doivent être fixés (et non pas le texte, ou le contenu) en sachant que c'est la qualité de l'agencement et de l'articulation des séances qui va permettre d'obtenir le résultat global attendu (en l'occurrence, un texte long qui aura telle et telle caractéristique). Par exemple, une séance doit permettre de faire naître l'univers du texte, d'une scène. Une autre doit permettre de déterminer le caractère du personnage principal et le type de relations qu'il tisse avec les autres. Il faut aussi définir la manière dont va se décliner l'articulation entre le projet collectif et l'écriture individuelle : l'écriture est foncièrement individuelle, alors qu'à l'école, on est le plus souvent dans un cadre d'écriture collective. Enfin, déterminer les rôles des uns et des autres, et préciser ce que va être le partenariat. Je n'utilise pas le mot partenariat par hasard car de mon point de vue, cette idée est l'un des éléments-clés de l'expérience. Lorsque je mène un atelier d'écriture, je considère que nous sommes dans une relation de type 50-50 : si je possède une relative compétence en écriture, il faut impérativement que je me demande quelle est la compétence que possède(nt) mon (mes) interlocuteur(s). C'est une condition essentielle pour ne pas se restreindre à des rapports de type dominant-dominé, où le dominé est encore celui qui ne maîtrise pas l'écriture.

3. Les différentes expériences menées montrent qu'une quinzaine d'heures peut suffire, en les répartissant sur une période de 6 à 7 semaines.



Le thème doit être fixé en fonction de ce que je viens d'énoncer précédemment, et non pas en fonction des envies des uns ou des autres, ce qui, en apparence, peut pourtant apparaître comme très démocratique et respectueux de chacun. Le thème doit être choisi en tenant compte de la compétence potentielle qu'ont les interlocuteurs sur cette question, car c'est ce qui va être constitutif d'un rapport d'échanges effectif. Par exemple, mon atelier d'écriture avec les jeunes en rupture n'aurait probablement pas fonctionné si je leur avais proposé d'écrire une aventure de loups au Groënland. Non pas parce que les loups au Groënland ne les intéressent pas, mais parce qu'ils n'auraient pas eu beaucoup d'éléments de connaissance à mobiliser sur cette question. De même, les femmes en prison ont vite compris que c'étaient elles qui connaissaient la vie en prison, et non pas moi. Quand cette situation se produit, on est, me semble-t-il, dans des rapports qui permettent véritablement de co-construire ensemble : c'est à cette condition que les rapports entre les uns et les autres peuvent changer. Quand on réussit à rompre avec les rapports de domination légitimés dans notre société, on construit nécessairement d'autres types de rapports à l'écriture.

## **Second travail : mettre les scripteurs à l'écriture**

Au risque de bousculer quelques idées reçues, je dirais d'emblée que moins on sait écrire, plus il faut mettre les scripteurs à l'écriture. Il faut bien se rendre compte que l'écriture n'est pas là que pour écrire une histoire. Elle constitue un espace d'investissement du sujet écrivant (Bucheton, 1997) et favorise la structuration de la pensée bien plus qu'elle ne permet l'expression d'une pensée qui serait déjà là. Lorsque des enfants vous disent qu'ils n'ont pas d'idée de ce qu'ils vont écrire, il faut essayer de les mettre en situation de se mettre à l'écriture pour que, précisément, cette pensée qui ne préexiste pas à la pratique langagière puisse se réaliser dans l'écriture elle-même. En leur faisant comprendre qu'il faut qu'ils se mettent à l'écriture alors qu'ils sont persuadés qu'ils n'ont pas d'idées précises, le formateur leur octroie un statut de scripteurs et leur montre qu'il leur reconnaît la capacité à l'être ou à le devenir. Les rapports à l'écriture sont autant fonction de la fréquence et de la nature des pratiques scripturales que des statuts de l'écriture et du scripteur dans le lieu où elle s'exerce (Balcou, 1997), mais paradoxalement, plus les scripteurs sont pensés comme étant « en difficulté », plus on a tendance (souvent inconsciemment) à réduire les pratiques d'écriture, quand on ne les réduit pas à néant (Balcou-Debussche, 2004). Les enjeux seraient pourtant de toute importance à l'école puisque la réduction des pratiques d'écriture n'est pas sans conséquences sur le travail sur la pensée (Vygotski, 1985), le déve-

loppement des élaborations cognitives (Goody, 1979) et l'appropriation des savoirs (Bautier, 1995). Ces pratiques sont donc fortement discriminantes, d'une part parce qu'on ne voit plus les difficultés d'écriture des scripteurs, et d'autre part parce qu'on ne leur permet plus d'accéder à l'espace réflexif qu'autorise l'écriture lorsqu'elle est pratiquée (Balcou-Debussche, 2003). Quelles que soient les difficultés des scripteurs, il faut donc leur faire confiance et analyser la nature des freins à la mise à l'écriture.

Il faut mettre les scripteurs en situation de parler de leurs émotions, de façon à ce que l'on soit d'emblée sur une double piste : celle de la littérature qui ne peut pas fonctionner sans travailler le registre émotionnel et celle de la voix qui va permettre de parler de soi. Autrement dit, lorsqu'un enfant écrit dans un projet littéraire, il faut qu'il comprenne qu'il n'est pas là pour produire un récit journalistique ou un compte rendu d'expérience. Il est là pour s'investir en tant que sujet écrivant et c'est bien grâce à ces sujets écrivains que l'aventure créative peut se mettre en place. Il faut réussir à faire sentir aux enfants qu'ils méritent un tel déploiement de sens et d'idées, et qu'on leur offre un espace où l'on déploie de l'énergie pour comprendre et ressentir. En bref, montrons-leur, à travers ce que nous leur disons et ce que nous faisons avec eux, que nous leur reconnaissons le droit d'exister, même s'ils sont parfois vulnérables. Lorsque j'ai mené l'atelier d'écriture sur le cyclone avec les enfants de CE2, je leur ai demandé, non pas de me raconter le cyclone (puisque moi-même, mais aussi tous les autres avaient vécu ce cyclone), mais de faire part de la façon dont ils avaient vécu le cyclone : c'est bien la seule chose que personne ne connaissait et qu'il était intéressant de faire émerger. Il ne s'agit pas pour autant de basculer dans un travail autour de la fonction cathartique de l'écriture car ce n'est pas tant l'expression de soi qui prime que la question de savoir : « Qu'est-ce qu'on peut produire comme effet dans la tête de l'autre ? Comment provoquer des émotions, des surprises, du bonheur, du rêve, de la réflexion ? » Travailler la fonction libératrice de l'écriture n'est pas mon domaine d'expertise et cela ne correspond pas aux projets que j'ai envie de développer avec les individus. Lorsque je me situe dans une perspective résolument sociale et culturelle et que je propose d'écrire un texte potentiellement publiable, je cadre suffisamment le travail pour que les individus ne confondent pas tout. Quand j'ai travaillé avec les femmes de la prison, fort heureusement pour moi, j'avais fixé le cadrage à l'avance : à partir du moment où le texte était produit, mon aventure était terminée. Si je n'avais pas pensé mon travail suffisamment à l'avance, je crois que je serais encore dans cette prison car les femmes disposent de tout leur temps, et il est évident qu'elles ne m'auraient pas permis de partir...

Lorsque mise à l'écriture il y a, le formateur doit avoir défini à l'avance (y compris avec les apprenants) quel est le statut et le devenir de chaque texte qui va être produit. Dans l'écriture d'un texte long, il y a nécessairement des textes intermédiaires, qui n'ont pas tous le même statut ni le même devenir. Certains sont mobilisés pour des recherches d'idées, d'autres sont utilisés plus ou moins directement dans le texte final. C'est ainsi que j'utilise le terme de « vivier » pour qualifier les textes dans lesquels les scripteurs vont pouvoir faire « grouiller » les idées, et dans lesquels on va pouvoir pêcher les morceaux les plus attractifs, les plus vivants. Les enfants le comprennent très vite et, pour accompagner ce travail, j'adapte le format de la feuille au projet d'écriture (je ne donne jamais une grande feuille blanche quand il s'agit d'écrire trois lignes). Il faut bien faire comprendre que, si tous les textes n'ont pas le même statut, le scripteur n'aura pas le même type d'exigence dans un cas comme dans l'autre. Lorsque je travaille avec les enfants pour que naisse un vivier d'émotions, je ne leur demande pas de me produire des phrases syntaxiquement correctes et orthographiquement toilettées. Je leur demande de faire vivre leur sens à travers les mots et les structures qu'ils ont à leur disposition. Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'ils écrivent « n'importe comment » comme le disent souvent les adultes qui craignent les dérives : les expériences montrent, à l'inverse, que les enfants restent soucieux d'écrire en référence aux normes en présence. Les moments d'écriture restent des temps privilégiés où ils questionnent la pertinence des mots et leur écriture. Par contre, lorsque l'on arrive au bout du chantier d'écriture, le texte a un tout autre statut : il est mis en forme, toiletté, lissé, vu et revu, comme si on le préparait pour sa première grande sortie.

Dans la construction d'un texte collectif, il y aura nécessairement des temps de mise à l'écriture individuelle, et des temps d'échanges oraux, qui viseront à discuter les choix, les orientations, les intentions. Ces temps d'échanges sont nécessaires, car ils permettent de faire état des questions que chacun se pose, d'analyser les paradoxes, et de proposer des compromis, en sachant que les solutions qui ne sont pas retenues pourraient l'être dans d'autres circonstances. Dans mes ateliers d'écriture, j'alterne donc les moments d'écriture individuelle avec les temps d'échanges oraux qui permettent, entre autres, de recentrer chacun sur le projet collectif. Voici donc une autre clef qui peut permettre de résoudre les problèmes de désaccord entre les élèves lorsque cela se produit : invitons-les à changer de posture et à essayer de se mettre dans la peau du lecteur potentiel (alors qu'ils sont, jusque là, du côté de la production). Le formateur n'a pas à être censeur : il invite le scripteur à réfléchir à sa proposition, à la mettre à l'épreuve et à juger de sa pertinence ou de sa validité. Les questions posées peuvent alors être de cet ordre :

« Si tu devais acheter un livre qui porte ce titre-là, tu crois que tu l'achèterais ? » ; « Si tu devais lire ce texte, est-ce que tu trouverais cohérent que le personnage fasse ce que tu viens de me proposer ? ».

Il est important de se mettre dans la position du scripteur en même temps que les enfants. D'une part, cela permet de mettre à l'épreuve les difficultés posées par l'écriture elle-même. D'autre part, cela permet d'emblée d'instaurer le silence et d'éviter que le formateur passe derrière le dos de chacun en regardant ce qu'il écrit. Il faut laisser à chacun la paix pendant quelques instants pour qu'il soit seul avec son texte. Je trouve que, très souvent, à l'école, on n'a pas assez de respect pour le temps de réflexion des enfants. Encore une fois, on ne leur fait pas assez confiance et on cherche trop souvent à remplir le temps par une multitude d'activités et par du bruit. Relire Kundera aide à faire l'éloge du silence pour laisser place à la réflexion...

Il est utile de faire suivre les temps d'écriture par des temps de lecture, par ceux qui le souhaitent, en installant ces temps de lecture comme des temps de partage : « J'ai écrit quelque chose, et maintenant, je suis prêt à écouter ce que toi tu as écrit, si tu veux bien me le faire partager. » Ce travail évite au formateur de faire le travail de lecture des textes en solitaire. Lorsqu'on est en situation d'écouter les autres, je demande souvent aux enfants de prendre des notes : ils doivent alors noter les idées qu'ils trouvent intéressantes au regard du projet collectif qui a été clarifié.

La gestion d'un tel « chantier » suppose aussi que l'on accepte l'idée que tous les enfants ne travaillent pas sur toutes les parties du texte, aux mêmes moments : c'est aussi l'une des conditions essentielles de la réussite du projet. D'une part, la diversification et la complémentarité des tâches va permettre de réduire le temps d'élaboration global. D'autre part, cela va permettre à tous les enfants de se reconnaître dans le texte qui aura été élaboré, sans qu'ils puissent dire « cette partie là, c'est moi qui l'ai écrite ».

### **Troisième travail : savoir gérer la réécriture**

La réécriture est sans doute la phase la plus ardue, mais aussi la plus passionnante : on ne doit pas laisser croire aux enfants que leur premier jet d'écriture est satisfaisant, ni manipuler ce premier jet pour qu'il le devienne. Il faut, à l'inverse, faire émerger l'inscription sociale potentielle de l'acte d'écrire et jouer à plein sur cette attente sociale que les scripteurs ne doivent pas perdre de vue. Il faut donc être exigeant. On n'écrit ni pour l'enseignant, ni pour faire plaisir aux parents. On écrit pour un destinataire qu'on ne connaît pas et qu'on ne connaîtra peut-être jamais si le texte est publié : on se situe dans un

rapport authentique à l'autre. Le texte aura d'autant plus de chances d'être publié qu'il ne sera pas dans la complaisance ou la réponse à une demande, fut-elle implicite ou explicite.

À ce stade, le texte est disponible sur traitement de texte, et je gère avec les enfants les opérations linguistiques que sont l'adjonction, le déplacement et la suppression. J'insiste sur ce dernier point, car de mon point de vue, l'art de la réécriture est en grande partie lié à l'acceptation de l'idée de suppression. Ce point n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes, notamment aux enseignants qui ont tendance à vouloir à tout prix respecter l'idée de l'enfant. Il faut donc savoir ce que l'on veut : ou l'on veut obtenir un texte qui puisse fonctionner pour des lecteurs, ou l'on veut mettre en valeur toutes les idées des enfants, ce qui revient à ne pas le faire progresser puisque l'enfant va en déduire que toutes ses idées sont valides puisqu'elles sont acceptées. Je prends alors les enfants par petits groupes de trois ou quatre et je me fais leur secrétaire, tout en les questionnant sur chaque proposition, chaque phrase, chaque mot. Autrement dit, je les accompagne pour qu'ils se posent les questions qu'ils ne se posent pas seuls, mais je ne fournis aucune réponse : il leur appartient de réfléchir, de mettre en balance, de revenir sur une décision et de discuter ensemble de la pertinence de telle ou telle proposition. Chaque petit groupe de trois ou quatre passe une vingtaine de minutes avec moi, puis il laisse la place à un autre groupe. La réécriture dure ainsi jusqu'à ce que le texte soit jugé satisfaisant par tous : des comptes-rendus réguliers sont donnés au grand groupe.

Le moment de réécriture est aussi un moment d'amplification des idées, un moment où l'on va chercher à créer des effets : faire voir, faire pleurer, faire rire, faire peur. Là encore, il faut croire dans le potentiel des participants à l'atelier, y compris lorsqu'ils vous sont présentés comme étant en totale rupture avec les savoirs, dont l'écriture. Lors de l'atelier que j'ai mené avec les adolescents de la classe de BEP « usinage », j'ai cru qu'ils n'allaient pas réussir à franchir le passage à la réécriture. En effet, les jeunes me fournissaient les phrases toutes faites qu'ils pensaient que j'attendais, du genre : « les policiers entrent dans l'hôpital », alors que je savais qu'ils ne parlaient pas ainsi entre eux et que si l'on ne réussissait pas à faire émerger cette force de leur syntaxe, de leurs images, l'aventure tomberait totalement à plat. Il a donc fallu que j'insiste jusqu'à ce que l'un d'entre eux évoque l'image des chiens. À partir de ce moment, la réécriture s'est installée sans problèmes et tout a été repensé à travers un parallèle entre les jeunes et la dimension animale qui les anime au moment des fortes tensions (Balcou-Debussche, 2007).

## Conclusion

La littérature n'est pas coupée du monde duquel elle s'inspire largement, alors que, paradoxalement, ceux qui se sentent exclus de son accès et de sa maîtrise la perçoivent souvent comme relevant d'un autre univers, d'une forme d'expertise qu'ils ne possèdent pas et dont ils pensent qu'ils ne la posséderont jamais. Les exclusions de certains enfants peuvent être lues comme une sorte de reflet de ce que nous avons construit, socialement parlant, mais il me semble qu'il est tout aussi intéressant de regarder comment nous participons nous-mêmes à la construction de ces réalités. Nombreux sont les détenteurs de l'écriture qui participent à ces exclusions quand ils se servent du pouvoir dont ils jouissent pour exercer des pouvoirs (de fascination, de séduction) sur des individus qui n'ont pas accès à ce qu'ils détiennent. Voilà pourquoi je n'ai pas parlé de l'écriture comme d'une activité réservée à ceux qui ont la chance de la maîtriser, mais bien comme un espace qui n'est pas réservé qu'aux écrivains, et que l'on peut largement décriper en procédant à un travail effectif sur les investissements sociaux, identitaires et culturels, notamment du côté des enfants. Il s'agit alors de faire comprendre que l'espace de l'écriture peut permettre d'accompagner les enfants pour qu'ils pensent, réfléchissent, explorent leur pensée et se sentent exister, là où ils sont, là où ils vivent. Cette voie, plus ouverte, peut aussi conduire à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, et au désir d'y parvenir...

Le rapprochement entre les réalités sociales et l'écriture est alors à penser d'emblée comme la voie qui devrait permettre d'apprendre aux enfants à gouverner leur écriture dans l'écriture des autres pour qu'ils trouvent eux-mêmes ce qu'ils en feront. En travaillant de cette manière, nous avons des chances de pouvoir parler de l'écriture de façon sereine, non pas en la détachant des questions de pouvoir auxquelles elle est liée, mais en ayant pleinement conscience de ces enjeux de pouvoir, et donc, en les « malaxant ». Il s'agit alors de mettre les rapports sociaux en écriture, en essayant de les donner à voir non pas sous une forme réelle (à la manière du récit journalistique) mais à travers un défi littéraire qui soit capable d'interroger de nouveau les réalités sociales, en retour, avec le regard distancié que permet le détour par la fiction. C'est en cela que les thématiques universelles peuvent être traitées avec un ancrage régional qui ouvre les textes et leurs auteurs sur l'extérieur plus qu'il ne les enferme.

## Bibliographie

BALCOU Maryvette (1997), « Les professeurs des écoles en formation initiale et l'écriture », *Repères*, n° 16, p. 221-239.

- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2003), « Inégalités d'accès à une réflexion sur l'action par les pratiques scripturales : l'exemple de quatre formations professionnelles dans le domaine de la santé ». *Recherche et Formation*, n° 44, p. 149-166.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2004) *Écriture et formation professionnelle. L'exemple des professions de la santé*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2007), « Accéder à la production littéraire en écrivant des maux... L'expérience d'une classe à PAC sur le thème de la violence », *Expressions*, n° 29, IUFM de la Réunion, p. 121-137, en ligne sur <http://www.reunion.iufm.fr/recherche/Expressions/Sommaire29.htm>.
- BAUTIER Élisabeth (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan,.
- BUCHETON Dominique (1997), « Le sujet et son langage écrit », *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel* (D. Bucheton et É. Bautier, dir), Versailles, CRDP, pp. 16-24.
- FIoux Paule (2003), « Langue(s), culture(s), identité et système éducatif : sous l'ombre des stéréotypes, observer le vécu... », in Fr. Tupin (dir.). *École et éducation. Univers créoles 3*, Paris, Anthropos / Économica, p. 67-87.
- GOODY Jack (1979), *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- LAHIRE Bernard (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil, « Hautes études », 297 p.
- LAHIRE Bernard (1999), *L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, « Poche », 371 p.
- LAHIRE Bernard (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Nathan, coll. « Essais et recherches », 431 p.
- VYGOTSKI Lev-Semionovitch (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor / Éd. sociales.





# « ALLONS À L'ÉCOLE DES PARENTS », action de l'association « Lire-Dire-Écrire »

présentée par **Hélène NAVARRO**,  
présidente de l'association

## Historique

« Lire-Dire-Écrire » est une association créée en 1999 pour gérer le jeune Centre de lecture-écriture de l'Entre-Deux. Portée par des bénévoles passionnés de lecture, elle s'est alors donnée une mission complémentaire, celle de développer la lecture et l'écriture en direction des adultes afin d'agir contre les risques d'illettrisme. Ses actions visent d'abord à créer chez l'adulte une motivation à lire, à écrire, à connaître le patrimoine littéraire et culturel, régional et universel. Elles se sont naturellement développées autour des trois axes « Lire » - « Dire » - « Écrire » qui constituent son sigle. Des soirées culturelles « Entre deux contes & poésies », des conseils de lecteurs en présence d'un auteur, des ateliers d'écriture, ont permis les premières rencontres. De cette expérience, a grandi l'idée que l'association avait une place à l'interface de l'école et de la famille. Ainsi, une école des parents est née en 2005. Aujourd'hui on l'appelle l'ALEP, ce qui signifie tout simplement : « Allons à L'École des Parents ».

## « Allons à l'école des parents », pour y faire quoi ?

Le métier de parent est le métier le plus dur du monde, dit-on. Pour celui qui ne veut pas le vivre seul, l'ALEP, c'est :

- Un lieu d'échange entre parents se posant les mêmes questions concernant la scolarisation de leur enfant
- Un lieu d'écoute et de réflexion sur la parentalité entre ceux qui participent à l'école et ceux qui les accueillent et animent les activités.
- Un lieu de formation personnelle. L'adulte peut se perfectionner en lecture, découvrir ou approfondir sa connaissance de la littérature de jeunesse, améliorer son orthographe, apprendre à utiliser un ordinateur...
- Un lieu d'information où les grandes questions d'éducation sont traitées par des chercheurs ou des professionnels du monde éducatif et social.

## Fonctionnement de l'école

Elle est animée par des bénévoles de l'association, retraités ayant enseigné auprès d'enfants ou d'adultes mais aussi actifs s'intéressant aux apprentissages. Des professionnels du monde de l'éducation, du secteur social voire même du secteur privé, peuvent intervenir soit ponctuellement, soit dans le cadre d'un projet particulier de l'ALEP.

Elle est ouverte le samedi matin aux heures où les enfants sont en classe, de 8 heures 30 à 11 heures ainsi que le mercredi après-midi.

Elle est gratuite, grâce au bénévolat des formateurs, au soutien que la municipalité de l'Entre-Deux apporte au Centre académique de lecture et d'écriture. Depuis 2006, l'ALEP reçoit l'aide financière du REAAP (Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents) qui l'a inscrite dans un programme de 58 actions départementales en direction des familles.

Elle fonctionne dans les locaux du CALE de l'Entre-Deux, 7 rue des frères. Ainsi les investissements en faveur de la lecture-écriture, mis à disposition pour un public scolaire, bénéficient aussi aux adultes de la commune et du sud du département.



## Que propose l'école ?

1. Une **formation personnelle** visant à construire de nouvelles compétences pour accompagner son enfant dans ses apprentissages scolaires. Cette formation s'articule autour d'ateliers qui évoluent en cours d'année scolaire selon les besoins des participants.

Un premier atelier intitulé « Écrire en utilisant l'ordinateur » propose ainsi des activités d'écriture, de traitement de textes ou de photos, de recherches documentaires sur Internet qui interrogent sur la maîtrise de l'outil informati-

que et des règles de la langue écrite. Ces activités menées dans le cadre d'un projet personnel d'écriture ou de communication conduisent l'adulte, qui apprend par lui-même, à mieux comprendre la construction des savoirs chez l'enfant.

2. Des **informations** afin d'aborder ou d'approfondir les questions d'éducation. Ces informations sont données sous forme de conférences-débats. Les sujets de réflexion sont variés et toujours motivés par des questions soulevées au cours des heures de formation. Le calendrier 2007 ci-dessous présente la diversité des préoccupations :

- Vendredi 9 mars : « Construction du nombre en maternelle », par Luc Tiennot, professeur à l'antenne IUFM du Tampon ;

- Samedi 21 avril : « Outils pour s'apprendre à reconnaître les mots », par Pascal Baud, professeur des écoles spécialisé.

- Samedi 26 mai : « Conflits parents-enfants », par Geneviève Padre, médiatrice familiale Amefa (Association médiation familiale en action).

- Vendredi 5 octobre : « Oui au créole et oui au français dès la section des petits en maternelle », témoignage d'expérience, par Liliane Bardeur, professeur des écoles, habilitée à l'enseignement en LCR (langue et culture régionales).

- Vendredi 16 novembre : « Éducation et parentalité », par Frédéric Paulus, psychothérapeute.



Un second atelier intitulé « Savoir lire, mieux lire, bien lire » s'adresse à ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment l'acte de lire. Il s'agit toujours de parcours personnalisés, nécessitant un suivi rapproché.

3. Des **réponses concrètes** sur les méthodes, les programmes, le fonctionnement du système scolaire. Les méthodes de lecture, ce qui a changé entre la façon d'enseigner d'hier et d'aujourd'hui, sont de réels soucis pour

les parents. Un atelier a été mis en place spécialement pour les parents dont les enfants entrent dans l'apprentissage de la lecture. Cet atelier vise à démontrer quels prolongements donner aux « leçons » de lecture en utilisant la littérature de jeunesse. Les parents voyagent dans des albums en quête des phonèmes étudiés en classe et se préparent à lire un de ces albums avec leur enfant. Ils découvrent aussi comment tirer profit d'une bibliothèque.

4. Une aide à l'**accompagnement des « devoirs scolaires »**...« Comment aider mon enfant à faire ses devoirs ? » Cette question revient chaque année. Pour satisfaire cette demande, l'ALEP ouvre ses portes, depuis octobre 2007, le mercredi après-midi, afin de pouvoir accueillir ensemble parents et enfants. C'est l'enfant qui interroge le formateur à l'écoute. L'enfant dit ce qu'il « ne sait pas faire », ce qu'il ne « comprend pas ». Le formateur le conduit à faire les liens nécessaires entre ses « devoirs » et les enseignements développés en classe. Cet exercice oblige l'apprenant à réfléchir sur ses apprentissages, ce qui interpelle le parent présent. Certains « devoirs » se font sur place, d'autres seront repris à la maison en compagnie de la mère (ou du père) présent à la séance du mercredi. Quand un enfant vient sans question précise, il lui est proposé une activité de lecture d'un roman, toujours en présence du parent.

## Quel bilan ?

Sur les trois années de fonctionnement :- 17 personnes ont bénéficié de la formation et 4 personnes supplémentaires se sont inscrites pour l'année scolaire 2007-2008, soit 21 personnes enregistrées à l'ALEP depuis sa création.

- Une personne suit la formation depuis la création de l'ALEP et reste inscrite en 2007-2008 pour la quatrième année.

- Deux personnes suivent la formation depuis deux ans et restent inscrites pour la troisième année consécutive.

- Deux personnes suivent la formation depuis un an et restent inscrites pour la deuxième année consécutive. Le nombre d'heures de formation varie entre 30 et 40 heures, selon l'année scolaire. Elles sont réparties sur une période de six mois (d'octobre à mai). En règle générale, la fréquentation de l'école est régulière.

Certains parents s'engagent dans la vie de l'association, participent au fonctionnement de l'ALEP, font des propositions nouvelles d'actions.

## Conclusion

L'action reste modeste mais porteuse de réussites. L'équipe des formateurs voit se développer des prises de confiance en soi. La sérénité dans la fonction parentale prend le pas. Il y a moins d'angoisses. L'élargissement des compétences se manifeste en informatique, en maîtrise de la langue écrite, en approche du livre... Enfin, l'écriture, l'échange, la parole, la rencontre donnent du plaisir. C'est sans doute pour cela qu'une fidélité aux actions s'installe lorsque les parents découvrent « leur » école...





## **L'ASSOCIATION « LAFÉLADI », une recette arc-en-ciel pour goûter la lecture**

**Joëlle BRETHERS, Claude GUILLON,  
Monique MÉRABET & Huguette PAYET**

Cette jeune association réunionnaise à destination de la jeunesse se compose de quatre « fées » d'âge raisonnable. Les quatre dames de littérature ont monté l'association « Laféladi » pour répandre le goût de la lecture auprès des plus jeunes. Lors d'interventions devant un jeune public, elles ont fait le constat que les jeunes et les tout jeunes semblent ignorants de la richesse des images et du vocabulaire créole, ainsi que des faits de vie encore en usage il n'y a pas si longtemps. Il leur paraît dommage de laisser ces savoirs s'effriter et disparaître

L'association Laféladi a donc pour but d'écrire et de faire publier pour eux des textes adaptés, ancrés dans le contexte local (soit en français, soit en créole).

Ces quatre fées ont ainsi décidé d'offrir aux enfants une lecture haute en couleurs de contes et poèmes faits maison.

Huguette Payet était professeur d'allemand, Claude Guillon-Labetoulle a enseigné l'anglais, Monique Mérabet enseigne encore les mathématiques et Joëlle Brethers le français... Quatre amies, quatre voix, quatre tonalités pour un tapis mendiant de contes, poèmes et dessins (ces derniers étant réalisés par Huguette Payet).

Le groupe se retrouve régulièrement pour échanger ses productions, poèmes, récits, nouvelles ou autres... Par ailleurs, elles participent à des revues et à des concours divers.

Toutes écrivent en français et certaines en créole. « Ces broderies en français et en créole éclairent les irisations métissées de l'île Arc-en-ciel et de ses enfants », dit la quatrième de couverture de leur dernier recueil, *Au pays de l'arc-en-ciel*, édité par le CRDP de la Réunion : des instantanés ancrés dans le patrimoine culturel réunionnais mêlant joyeusement créole et français, qui plairont à tous pour leur sonorité et la découverte poétique de quelques réalités enjolivées.

Les quatre fées prennent bien soin d'en ouvrir les pages elles-mêmes pour inviter leur jeune public à s'y glisser. Il leur suffit de se rendre dans une mé-

diathèque, dans une école ou dans une librairie pour créer l'alchimie. Pour charmer et intriguer leur public, elles jouent aussi de la voix et de la mise en scène

Elles interviennent soit au niveau primaire, soit au niveau secondaire en collège et en lycée, dans les médiathèques, les librairies ou tout autre lieu pour conter ou lire selon les besoins et les circonstances.

Leur but est de faire découvrir la magie des mots et d'inciter l'auditoire à lire et/ou à écrire... Sans aucune prétention, juste pour faire découvrir le bonheur de rêver et de se délivrer avec des mots...

Site Internet de l'association Laféladi :

<http://perso.wanadoo.fr/lafeladi/>

Site de Joëlle Brethes :

<http://joelle-brethe.ifrance.com/>





# DES IDÉES POUR LIRE LA POÉSIE

## Lire en fête 2007

**Guillemette de GRISSAC**  
IUFM de la Réunion

*J'appelle vieux ceux qui récitent, j'appelle jeunes ceux qui inventent*  
Max Dora, médecin, poète, philosophe, 2007

**E**n 2005, j'ai proposé un bref bilan de l'enseignement de la poésie ainsi que des propositions pour la faire vivre davantage, cet article intitulé « Dire, lire, écrire la poésie » (*Expressions* n° 25, juin 2005) privilégiait, entre autres, la piste de l'écriture créative comme accès au poème. Mon propos d'aujourd'hui, plus directement axé sur le premier degré, prend en compte l'évolution des programmes, l'entrée progressive de la littérature de jeunesse à l'école, grâce, en particulier, aux documents d'accompagnement des programmes ministériels parus de 2004 à 2007. Ces avancées récentes sont toutefois insuffisantes, à mon sens, pour que se profile dès à présent un renouveau de la poésie à l'école.

En quoi consistera ce renouveau ? D'abord en une remise en question de pratiques routinières. Ensuite, il s'agit de considérer la poésie comme une pratique artistique, de s'approprier véritablement le langage poétique, enseignant comme élèves, et enfin de se forger une culture littéraire contemporaine.

C'est à ce mouvement que je souhaite contribuer en donnant « des idées pour lire la poésie » aux étudiants, aux jeunes enseignants et aux autres.

### **I. Pour en finir avec la récitation : le geai, la biche et le chat**

#### **« Le Geai gélatineux... »**

On se souvient peut-être de la caricature de « récitation » que donnait jadis René de Obaldia dans *Innocentines*, intitulée « Le plus beau vers de la langue

française »<sup>1</sup>. Je l'ai mentionnée à plusieurs reprises. Rappelons que « Le geai gélatineux geignait dans le jasmin ». Ce « plus beau vers » donne lieu à une pseudo-glose désopilante :

« Gé, gé, gé, les gé expirent dans le ji...  
 Admirez aussi, mes zinfints [...]  
 Tous ces gé zingénus qui sonnent comme un glas »

Le poème met en scène au final l'une des plus anciennes fonctions de la « récitation » : « Me copiez cent fois : / Le geai gélatineux geignait dans le jasmin. »

La punition !

Ce pastiche de la poésie en classe – du temps de « la communale », car René de Obaldia est né en 1918 – nous renvoie à quelques questions encore d'actualité :

- Pourquoi la poésie est-elle encore systématiquement associée à l'explication, à « l'analyse méthodique » pour les plus grands? À la mémorisation pour les plus jeunes ?

- Pourquoi la poésie est-elle confondue avec la fable et associée à une « morale » ?

- Pourquoi la poésie est-elle encore, pour beaucoup, une contrainte, voire un pensum ?

Or, la poésie est un art. Comme tout art, elle a pour visée d'exprimer un rapport au monde, de dire ce qui ne peut être dit autrement, de donner du plaisir à qui la pratique, qu'on soit lecteur, diseur, scripteur. Si cette perspective n'est pas celle de l'enseignant, comment la poésie pourrait-elle former l'individu, l'épanouir, bref, l'élever ?

## Mémoire et Morale

La mémorisation de la poésie a laissé des traces dans la plupart des consciences au point que certains disent « une récitation » lorsqu'ils veulent parler d'un texte poétique. La « récitation » consiste à se débarrasser du texte le plus vite possible, en s'efforçant de « mettre le ton » avant que ne surgisse le trou de mémoire, accident favorisé par la posture debout devant un aréopage confortablement assis.

Que reste-t-il alors de la poésie ? Dans ces conditions on peut remarquer que le dernier vers d'un texte est toujours escamoté, voire rendu inaudible. Or

1. Guillemette Jeudi de Grissac, « Dire, lire, écrire la poésie », *Expressions* n° 25, revue en ligne de l'IUFM de la Réunion,

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Sommaire25.htm>.

dans la poésie classique la chute, ou pointe, est essentielle, en particulier dans le sonnet, un genre très prisé au collège. Comment, dans ces conditions, transmettre de l'émotion, comment faire sonner juste l'incitation à « cueillir les roses de la vie » de Ronsard, où le choc du dernier vers dans le « Dormeur du val » de Rimbaud ?

Rappelons-nous que la « récitation » a été inventée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour permettre aux enfants de « la communale » de mieux retenir les leçons de morale et de patriotisme.

« Ta patrie aux vertus a formé ton enfance  
Les ministres des lois te font des jours heureux  
Les guerriers pleins de sang meurent pour ta défense :  
Et que fais-tu pour eux ? »

(*Le Livre de l'école. Choix de lectures expliquées, cours moyen*, Belin, 1905.)<sup>2</sup>

Ainsi, au vu des programmes de 1882, la poésie apparaît essentiellement dans les « Exercices de mémoire ». On recommande alors la « récitation de très courtes poésies » pour la section enfantine, et, au cours élémentaire « récitation de poésies d'un genre très simple », au cours supérieur enfin « récitation expressive de morceaux choisis. »

Dans ce *Manuel général de l'Instruction primaire* 1919, on peut trouver des « poésies » de ce type :

« Le semeur.  
Sans te lasser, bon paysan,  
Prends ton grain, et jettes-en  
Sur les sillons ; à pleine mains  
Lance ton grain... »

Ainsi, au XX<sup>e</sup> siècle, et au minimum, jusqu'en 1972<sup>3</sup>, la poésie, le genre poétique, souffrent – et parfois meurent entre les murs de la classe, entre les pages des manuels – de cet héritage : une conception moralisatrice et utilitaire. De plus, comme on va le montrer, la poésie pâtit énormément de certaines formes d'inertie et de routine.

2. Cette citation et la suivante sont issues de l'article de Jacques Georges, « Au temps des récitations », *Cahiers pédagogiques* n° 417, octobre 2003.

3. Instructions ministérielles 1972 : « Un poème ne doit pas être d'abord en classe un morceau qu'il va falloir apprendre. Les résonances intimes qui font qu'un poème plaît à l'enfant échappent au maître... La pire erreur – fréquente pourtant dans les recueils scolaires – serait de dire aux enfants ce qu'il faut qu'ils admirent, à quel moment ils doivent être émus. »

## La biche

Voici ce que j'apprenais, il y a environ cinquante ans, soit au milieu du XX<sup>e</sup> siècle :

« La biche brame au clair de lune  
Et pleure à se fondre les yeux :  
Son petit faon délicieux  
A disparu dans la nuit brune.  
La biche brame au clair de lune  
Et pleure à se fondre les yeux. [...] »

Pour quelles raisons Maurice Rollinat (1846-1903), poète du XIX<sup>e</sup>, épigone de Baudelaire, appartenant au «*décadentisme*», auteur d'un recueil intitulé *Les Névroses*, de textes sulfureux et grivois, dont «*La belle fromagère*»<sup>4</sup>, a-t-il fait une telle carrière à l'école ? Voilà bien un mystère.

Doit-on attribuer la survie de sa biche à l'exceptionnelle bissexualité de celle-ci ? Car chacun sait que seul le cerf brame, et encore exclusivement pendant sa brève période de rut.

Qu'importe mes souvenirs personnels, bien sûr, sauf qu'ils sont les mêmes, me dit-on, chez des personnes plus jeunes, voire très jeunes. Pourquoi les écoliers d'aujourd'hui ont-ils sous les yeux – ou sur leurs écrans – les mêmes textes que les écoliers de Doisneau, avec leurs encriers, leurs sarraus et leurs blouses ? En visite, naguère, dans une école, il y a tout au plus deux ans, en 2005, que vois-je affiché au mur ? Un bestiaire et... la biche ! La biche de Rollinat est toujours là !

Vaillante biche. Est-elle patrimoniale ? Classique ? Non. Pas de Rollinat dans les listes ministérielles de 2002, ni dans les anthologies pour la jeunesse. Alors, qu'en est-il ? Imagine-t-on qu'un enseignant traite encore des territoires de l'AOF, du système solaire unique dans l'univers ? Non évidemment, les sciences, l'histoire sont réactualisées, mais la poésie ? La poésie est patrimoniale, me dit-on, vous ne voulez tout de même pas priver les enfants des vers de Victor Hugo, de Charles Baudelaire ?

## Le chat

« Viens mon beau chat sur mon cœur amoureux ;  
Retiens les griffes de ta patte

4. *Les Névroses*, 1883. Voici un extrait de ce texte édifiant : «*Quand sa lame entamait Gruyère ou Roquefort / Je la voyais peser sur elle avec effort / Son petit nez frôlant les croûtes / Et rien n'était mignon comme ses jolis doigts / Découpant le marolle infect où, par endroits, / La vermine creusait des routes /*», etc.

Et laisse-moi plonger dans tes beaux yeux  
Mêlés de métal et d'agate... »

Évidemment non. Les poètes classiques patrimoniaux sont présents, d'ailleurs joliment marqués d'une petite plume ou d'un mini-château dans les programmes actuels. Mais, comme dit Saint John Perse, il serait bienvenu, le « grand bruit d'évacuation des œuvres mortes » pour laisser place, à côté d'œuvres atemporelles, aux œuvres vivantes et neuves...

### **Œuvres classiques, patrimoniales, contemporaines**

Aujourd'hui, si vous lisez les documents du Ministère, vous verrez que ces œuvres vivantes sont là, que la poésie est présente, sous ses formes les plus variées, classiques et contemporaines, en vers et sans le vers. Malgré cela, elle demeure, pour l'instant, peu représentée dans les classes. Quant à Rollinat, Carême et autres poètes disparus, nonobstant ces incitations à la modernité, pourquoi sont-ils toujours dans les classes ? Quelle est la raison de leur présence pérenne au *hit parade* scolaire ? Nostalgie ? Négligence ? Manque de considération pour la poésie ? Manque de fréquentation ?

Je penche pour cette dernière hypothèse. Le manque de considération s'explique aussi par manque de familiarité. Il s'agit donc en priorité que les adultes se familiarisent avec la poésie contemporaine.

## **II. Vous avez dit « poésie » ?**

### **« Au pays de Papouhasie »**

« Au pays de Papouhasie  
J'ai rencontré la pouhaisie  
Toute la grâce que je vous souhaite  
C'est de n'être pas Papouhaite... »

L'humour de Léon-Paul Fargue nous rappelle que la poésie est source de sourire, vaste pays aussi où s'aventurer avec audace, jubilation et sans préjugés.

Or, à la question « qu'est-ce que la poésie ? », les réponses des jeunes, des enfants, des adultes nous font comprendre que la poésie est d'abord une obligation de mémoriser des termes techniques (rimes, vers, alexandrins, hémistiches, sonnets, etc.). La poésie est identifiée par sa forme et cette forme est, pour eux, avant tout, « classique ». Ne sont familiers que les sujets d'un certain type, liés principalement à la culture du XIX<sup>e</sup> siècle, « la na-

ture », « la femme », « l'amour », « la tristesse », « la mort ». Ainsi, la poésie n'est abordée que sous l'angle d'une certaine vocation : le lyrisme et le romantisme.

Hors de l'école, on attend de la poésie – comme de la peinture – qu'elle soit décorative, ornementale, « ressemblante », comme ces « chromos » vendus sur les marchés, ou ces bouts rimés ornant calendriers et fonds de cendrier, facile comme les slogans publicitaires.

Se présente-t-elle autrement, on ne la reconnaît pas. Et pourtant, la fantaisie dans la mise en page, l'insolite qui animent ce petit texte du poète belge Paul Nougé, ont bien leur place dans les anthologies !

« L'  
intérieur de votre tête  
n'est pas cette  
MASSE  
GRISE et BLANCHE  
que l'on vous a dite  
c'est un  
PAYSAGE  
de SOURCES et BRANCHES  
une  
MAISON DE FEU  
mieux encore  
la  
VILLE MIRACULEUSE  
qu'il vous plaira  
d'INVENTER »

(Paul Nougé, 1895-1967, in *Poèmes à dire. Une anthologie de poésie contemporaine francophone*, « Poésie », Gallimard / CNDP, 2002.)

### « Figures »

Pourquoi les élèves, les étudiants apprennent-ils volontiers des listes de « figures de style », métaphore, anaphore, zeugma, au lieu de lire *Une saison en enfer* ? :

En voici un passage qui rappelle quelque chose de connu :

« À moi l'histoire d'une de mes folies [...]

J'inventai la couleur des voyelles ! A noir, E blanc, I rouge, O bleu, U vert –  
Je réglai la forme et le mouvement de chaque consonne, et, avec des rythmes  
instinctifs, je me flattai d'inventer un verbe poétique accessible, un jour ou  
l'autre, à tous les sens. Je réservais la traduction.

Ce fut d'abord une étude. J'écrivais des silences, des nuits, je notais l'inexprimable. Je fixais des vertiges. »

Ils pourraient aussi, s'ils veulent découvrir l'itinéraire des poètes d'aujourd'hui, écouter « Chercheur de phrases » de Grand Corps malade<sup>5</sup> :  
« Je suis parmi tant d'autres, un simple chercheur de phrases / Je retourne toutes les phrases en secouant mon esprit / Je traque la moindre rime et j'en rêve la nuit / »

Si l'on veut se préoccuper de ces « figures », ces simples outils d'analyse que l'on a trop tendance à prendre pour des objets d'enseignement, écoutons d'abord comment les poètes en font usage :

« Partout les mêmes enseignes / Partout les mêmes gens saignent »  
Nicolas Raghoonauth, slameur, 2007.

« Slam / des mots agités en surface / expéditeurs débloqués en interface / tel un spam/ envahissant saturant : mais rassurant en même temps d'être présents / »  
Teddy Iafare-Gangama, « Slam, Fonker », Réunion, 2007.

Sans doute est-ce plus confortable de lister les antonomases que d'être « chercheur de phrases » !

Déjà Hugo remettait en question le trop grand formalisme et faisait souffler sur « les tropes effarés » un « vent révolutionnaire » :

« Et sur les bataillons d'alexandrins carrés  
Je fis souffler un vent révolutionnaire  
[...]  
Syllepse, hypallage, litote/ Frémirent...  
J'ai de la périphrase écrasé les spirales »

### « La poésie ne va nulle part »

En se laissant obnubiler par les formes, ne cherche-t-on pas toujours une esquive pour éviter l'essentiel : le sens et l'effet produit sur nos sens ?

En recherchant le « déjà connu », n'encourons-nous pas encore le courroux décapant de Breton et Picabia ?

« Pour que vous aimiez quelque chose  
Il faut que vous l'ayez vu et entendu depuis longtemps  
Tas d'idiots. »

(André Breton au Festival dada,  
portant une cible dessinée par Francis Picabia, 1920)

Alors, ne réduisons pas la poésie à l'apprentissage du déjà-connu et de la technique, même si cet apprentissage est rassurant : dépourvu de désir et de risque, il serait finalement privé de sens.

Il serait bien dommage aussi de mettre la poésie au service d'autre chose que la formation de la personne, à l'éducation de la sensibilité. Valéry compare la prose à la marche et la poésie à la danse :

« Comme la danse, la poésie ne va nulle part ; elle trouve sa fin en elle-même » (*Propos sur la poésie*, 1927.)

Voici donc une exploration de la poésie, et plus particulièrement des œuvres accessibles aux plus jeunes.

### III La terre, l'orange et les libellules

La poésie est l'expression singulière d'un rapport au monde, que ce soit un cri de souffrance, un éclat de rire, une *hénaurme* provocation, elle est la présence au monde ici et maintenant d'un être singulier. Pour qui l'écrit, la dit, l'écoute, elle possède toujours une dimension existentielle. Que j'aie cinq ans ou cent ans, la poésie me parle de moi, de moi dans le monde, elle exprime ce que je ne sais pas encore – ou que je n'ai jamais su – formuler. À la poésie d'exprimer quelque chose de cet « infracassable noyau de nuit » (René Char) qui est au cœur de chacun. À la poésie de nous faire échapper à la « rugueuse réalité » (Pierre Reverdy). À la poésie de nous conférer un peu plus d'humanité.

« La terre est bleue comme une orange  
Jamais une erreur les mots ne mentent pas  
Ils ne vous donnent plus à chanter  
Au tour des baisers de s'entendre... » (Paul Éluard)

Depuis Rimbaud, Apollinaire et les surréalistes, la poésie se fonde moins sur le vers que sur l'image, moins sur les figures de style que sur l'inventivité, l'humour, l'innovation.

La poésie moderne et contemporaine a pour corps, pour chair, pour essence l'image :

« J'ai tendu des cordes de clocher à clocher ; des guirlandes de fenêtres à fenêtres ; des chaînes d'or d'étoile à étoile, et je danse. »

(Arthur Rimbaud, *Illuminations*)

« À la fin tu es las de ce monde ancien

Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bêle ce matin »

(Guillaume Apollinaire, *Alcools*, 1913)



Ce goût pour l'image n'est pas totalement nouveau : écoutez ce que nous dit le poète japonais Bâshô au XVIII<sup>e</sup> siècle et vous serez heureux d'apprendre que ses « haïkus » sont désormais recommandés aux écoliers (*Documents d'accompagnement*, Ministère de l'Éducation nationale, 2004) :

« Par la bonté bouddhique, Bâshô modifia un jour avec ingéniosité un haïkai cruel composé par son humoristique disciple, Kikakou. Celui-ci ayant dit :

" Une libellule rouge – arrachez-lui les ailes – un piment", Bâshô y substitua :

"Un piment – mettez-lui des ailes – une libellule rouge. »

(Texte cité par André Breton, *Ode à Charles Fourier*, 1947.)

La poésie n'a pas pour vocation de rassurer, conforter dans les idées reçues, montrer que tout est en ordre, la biche dans les bois, l'écureuil sur la branche, le fromage dans le bec du corbeau, la rime au bout du vers. Elle choisit plutôt de déconcerter, de faire naître cette image neuve qui permet l'envol, elle est ce qui déstabilise et qui nous permet, comme l'écrivait Michaux, « d'arracher l'ancre » :

« Un jour,

Un jour, bientôt peut-être,

Un jour j'arracherai l'ancre qui tient mon navire loin des mers.

Avec la sorte de courage qu'il faut pour être rien et rien que rien

Je lâcherai ce qui paraissait m'être indissolublement proche.

Je le trancherai, je le renverserai, je le romprai, je le ferai dégringoler. » [...]

(Henri Michaux, « Clown », in *Peintures*, 1939)



Elle se rencontre bien ailleurs que là où on l'attend, et à tous niveaux, comme, par exemple, avec *La Chaise bleue* de Claude Boujon<sup>6</sup> : cet ouvrage, un album destiné aux jeunes enfants, peut se lire comme une métaphore de l'esprit poétique, un éloge de l'imagination quand, confrontée à une rationalité stérilisante, elle triomphe. Les moins de trois ans (et d'autres plus âgés) raffolent de cet album qui s'adresse à leur imaginaire.

Voyez aussi les couleurs que Jean-Hughes Malineau fait surgir sous les yeux des enfants :

« Dans un coin vert de mon enfance  
il y a une paire de chaussettes  
des forêts de lentilles  
qui poussent dans une casserole  
une soupe dans mon assiette  
le livre des grands avec des paroles  
les volets de la petite école  
Dans un coin vert de mon enfance  
il y a quelques promenades  
Sur la route de Martrou  
J'ai froid au nez et aux genoux  
et un grand verre de limonade  
avec des bulles et de la menthe  
j'ai chaud aux pieds et sur la tempe  
la langue qui pique comme un caillou »  
(Jean- Hughes Malineau, né en 1945, « Les couleurs de mon enfance »)

Il s'agit donc de réveiller l'enseignement de la poésie, d'élargir son champ, par exemple :

- Dissocier poésie et mémorisation, poésie et versification.
- Associer poésie et plaisir de dire, de lire, de jouer, associer poésie et jeu théâtral, expression corporelle, danse, musique. Associer poésie et calligraphie, arts plastiques et visuels dans un esprit de créativité holistique.
- Faire découvrir « la poésie sans le vers » (le terme est de T. Todorov.)
- Faire écrire, commencer la découverte de la poésie par l'écriture, évitant ainsi de fournir d'emblée des modèles intimidants.
- Décontracter, décriquer, détendre les représentations encore en vigueur (poésie = piédestal, pinacle, académisme...).
- Faire découvrir, inventer des images.
- Faire découvrir des poètes d'aujourd'hui.

6. Claude Boujon, *La Chaise bleue*, École des Loisirs.

Cette dernière proposition est essentielle. Aussi, pour permettre à chacun, de se familiariser avec la poésie d'aujourd'hui, voici quelques idées : elles sont bleues, comme les « mots bleus » de la chanson, vous allez comprendre pourquoi...

## IV. Des idées « bleues »

### Pas bête, le bestiaire

Après avoir, en commençant, quelque peu égratigné un bestiaire obsolète, domaine souvent producteur de niaiseries irritantes, je voudrais rendre hommage à quelques textes destinés aux enfants dont la grâce poétique me semble indéniable :

Un beau chat-livre est couché  
en rond sur mon canapé,  
l'œil mi-clos, l'allure sage,  
le museau entre les pages.

Ce grand ami du sommeil  
quand le soir, il se réveille,  
mange une assiettée de mots ,  
boit de l'encre, fait le beau  
et toute la nuit se promène  
dans mes rêves à pas de loup.  
Si je lui gratte le cou,  
il me ronronne un poème.

(Jean Joubert, « Le chat-livre »  
in *La Maison du poète*, Pluie d'étoiles édition, 1999.)

Citons aussi le bestiaire insolite de Roubaud, poète et mathématicien, qui s'est amusé à répertorier tous les animaux réels mais peu connus, aux noms bizarres, et à leur consacrer des jeux de langue assortis d'images humoristiques : *Les Animaux de personne* et *Les Animaux de tout le monde*, éditions Seghers-jeunesse : « Va donc, eh dugong ! »

Les éditions Farfadet bleu proposent aussi de sympathiques célébrations d'animaux. Une mini-anthologie y est consacrée par Louis Dubost et Olivier Mazoué aux libellules : *Tu me libellules*.

D'une tonalité plus grave, riche de la relation fusionnelle entre texte et image et d'une réflexion existentielle sans austérité, *C'est Corbeau*, de Jean-

Pascal Dubost et Cathy Couprie, aux éditions Cheyne<sup>7</sup> donne de la poésie une vision neuve.

### Les poètes de tout le monde

Parce qu'ils ont plu aux enfants sans parfois s'en douter, parce que des adultes attentifs (par exemple ce passeur infatigable qu'est Georges Jean) ont su proposer aux enfants des textes à leur portée, certains poètes sont bien les « poètes de tout le monde », sans cette distinction d'âge qui conduit à écrire « pour les enfants » des textes simples ou didactiques, voire, hélas, les deux à la fois.

Ainsi, les collections « Jeunesse » font découvrir des poètes du XX<sup>e</sup> siècle comme Eugène Guillevic, Jules Supervielle, René Char, Alain Bosquet, Jacques Prévert... (collection « Folio Junior »).

### Parcourez la planète bleue

Le temps n'est plus où l'on enfermait la poésie dans l'étroit Hexagone ; on convoque désormais toute la francophonie planétaire et la poésie traduite. On évoque le métissage, les croisements culturels, et la poésie en langue régionale est bienvenue.



7. Voir l'analyse de *C'est Corbeau* par Guillemette Jeudi de Grissac sur le site du département des lettres de l'IUFM de la Réunion.

Voici quelques auteurs issus de l'anthologie francophone, un album illustré : *Le Français est un poème qui voyage*, préfacé par Alain Rey. Laissant aux lecteurs le soin de découvrir cette anthologie, en particulier les textes traduits ; je mentionnerai simplement trois auteurs français, riches de leur double (ou plurielle) culture : Andrée Chédid, François Cheng, Assia Djebar, par exemple. Si la première n'est plus à présenter puisque l'on trouve depuis longtemps ses poèmes dans les manuels scolaires, voici quelques mots sur les deux derniers, tous deux membres de l'Académie française : François Cheng, sinophone d'origine, est traducteur, poète, romancier, philosophe, auteur de réflexions sur l'esthétique. Assia Djebar, qui tient à sa double nationalité franco-algérienne, est romancière et essayiste, témoin de son temps (*Nulle part dans la maison de mon père*, Fayard, 2007). Tous trois sont éminemment reconnus, et, heureusement, vivants.

Question : pourquoi trouve-t-on dans les classes Maurice Rollinat plutôt que François Cheng et Assia Djebar ?

Voici un texte d'Andrée Chédid, choisi par des maîtres d'école pour faire lire et écrire de la poésie à de très jeunes enfants :

« Je te donne trois mouettes  
 La pulpe d'un fruit  
 Le goût des jardins sur les choses  
 La verte étoile d'un étang  
 Le rire bleu de la barque  
 La froide racine du roseau  
 Je te donne trois mouettes  
 La pulpe d'un fruit  
 De l'aube entre les doigts  
 De l'ombre entre les tempes  
 Je te donne trois mouettes  
 Et le goût de l'oubli  
 (Andrée Chédid, née en 1920 « Les mouettes ».)

## Suivez le Farfadet bleu

Citons maintenant quelques extraits du projet de Louis Dubost, créateur de la collection « Idée bleue »<sup>8</sup>. Depuis trente ans, ce professeur de philosophie, consacre son énergie à faire découvrir la poésie contemporaine. Certains auteurs de la collection sont depuis des années déjà dans les manuels des lycéens : James Sacré, Valérie Rouzeau, Gilles Emaz, Daniel Biga.

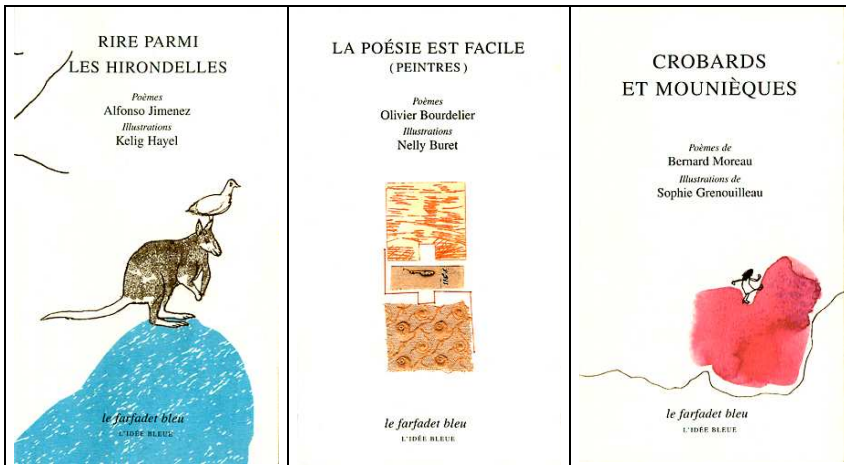
8. 85 310 Chaillé-sous-les-Ormeaux.

En 1994, cet éditeur d'une ténacité hors du commun lance la collection « Farfadet bleu », destinée aux jeunes lecteurs, qui ressemble à la précédente, les images en plus. En effet, elle allie les propositions plastiques aux textes. Ce sont des « livres de dialogue » entre texte et image, de petite dimension, très soignés et qui séduisent de plus en plus de lecteurs, sans doute à cause des formes neuves, des thèmes qui allient l'humour et la tendresse, la fantaisie et la qualité de la langue. La collection pour enfants, avec environ cinquante titres disponibles, fait remarquer Louis Dubost, a davantage de tirages (2 000 par an) que la collection pour adultes.

Voici quelques titres de cette collection : *L'Oiseau de nulle part*, de Pierre Gabriel ; *Du rêve au fond des fleurs*, de Magali Thuillier ; *Rire parmi les hirondelles*, d'Alfonso Jimenez et Kelig Hayel ; *C'est Papa qui conduit le train*, de Colette Touillier ; *La Hulotte n'a pas de culotte*, de Jean Féron et Maud Legrand. On y rencontre des auteurs comme François de Cornière, James Sacré, Luce Guilbaud, Daniel Biga...

Cet éditeur – et poète - hors du commun déclare : « Ma conviction est que la poésie pour enfants, ça n'existe pas ! C'est une invention d'un directeur commercial ... Si la poésie existe, elle s'adresse à tous ... »

Les poèmes de la collection sont des textes neufs sur lesquels on n'a pas encore glosé, que personne n'a encore appris par cœur : on peut donc les laisser vivre en liberté, sans poser sur eux des grilles toutes prêtes, les donner à entendre, à jouer, les offrir à l'appropriation, ou au rejet, laisser du temps pour s'y accoutumer, y revenir.



Les illustrations ne sont pas redondantes mais parallèles au texte : les enfants s’y aventurent sans programmation et y lisent des histoires.

« Le succès vient », dit toujours Louis Dubost, « je pense, du fait que ces livres respectent leurs lecteurs. Le respect se doit autant qu’il est dû, que l’on soit enseignant, parent ou poète. »

Enfin, pour terminer, un texte de Pierre Gabriel, issu de *L’Oiseau de nulle part*, l’un des premiers *Farfadet bleu*, nous permettra de nous sentir en familiarité avec la poésie, de nous laisser surprendre par l’insolite présent au cœur du quotidien.

« **Le poème**

Poème, je ne sais  
Par quel bout te prendre.  
À peine commencé,  
On te croirait fini.

Mais c’est alors que tu commences !  
Tes mots continuent de bouger  
Dans leur sillage de soleil.  
Ils en font à leur tête, se cachent  
Sous des tas de déguisements  
Et pourtant on les reconnaît  
À leur petit air familial.

Alors, on sait que le poème  
Va nous en dire un peu plus long,  
Ce petit quelque chose en plus  
Qui donne couleur aux saisons  
Et vous souhaite la bienvenue  
Dans votre propre maison. »

Pierre Gabriel.



## Bibliographie (poésie contemporaine)

### Jeune public

La collection « Folio Junior » en poésie (rééditions de poètes du XX<sup>e</sup> siècle) : Char, Guillevic, Tardieu, Prévert, Supervielle, Queneau, Ponge...

DUBOST Jean-Pascal & COUPRIE Cathy (2002), *C'est Corbeau*, Cheyne.

JEAN Georges (1997), *Trésor de la poésie française*, Le Cherche-Midi.

JEAN Georges (2005), *Nouveaux Trésors de la poésie pour enfants. Anthologie*, Livre de poche jeunesse.

JOUBERT Jean (1999), *La Maison du poète*, Pluie d'étoiles édition.

JOUBERT Jean (2004), *Petite musique du jour*, Pluie d'étoiles édition.

HENRY Jean-Marie (2003), *Il pleut des poèmes. Anthologie de poèmes minuscules*, Rue du monde.

MALINEAU Jean-Hughes (2000), *Trente haïku rouges ou bleus*, Pluie d'étoiles édition.

OBALDIA René (de) (1997), *Innocentines. Poèmes pour enfants et quelques adultes*, Grasset

ROUBAUD Jacques (1991), *Les Animaux de personne*, Seghers, « Jeunesse ».

ROUBAUD Jacques (2004), *Les Animaux de tout le monde*, Seghers, « Jeunesse ».

SACRÉ James, *Anacoluptères*, éditions Tarabuste, 1998



### **Quelques titres de la collection « Farfadet bleu », L'Idée bleue éditeur**

BOURDELIER Olivier & BURET Nelly (2006), *La Poésie est facile (peintres)*.  
DUBOST Louis & MAZOUÉ Olivier (2007), *Tu me libellules*.  
GABRIEL Pierre & LEGRAND Marie (2005), *L'Oiseau de nulle part*.  
JIMENEZ Alfonso & HAYEL Kelig (2006), *Rire parmi les hirondelles*.  
NOIRET Gérard & DEBOVE Sarah (2006), *Maélo*.  
THUILLIER Magali & MERLET Anah (2006), *Du rêve au fond des fleurs*.  
TOULLIER Colette & LENGLET Maud (2005), *C'est Papa qui conduit le train*.

Voir le catalogue et le site de L'Idée bleue, 85310 Chaillé-sous-les Ormeaux : <http://www.aspoesie.fr/idee-bleue/>

### **Approches pédagogiques**

DELAS Daniel (1990), *Aimer, enseigner la poésie*.  
MARTIN Marie-Claire et MARTIN Serge (1996), *Les Poésies, l'école*, Presses universitaires de France.  
MÉGRIER Dominique (2001), *100 poèmes à lire et à dire du CP au CM2*, Retz, « Pédagogie pratique ».  
ORIZET Jean (1998), *Les Poètes et le rire*, Le Cherche-midi, « Espaces ».  
RIVAIS Yak (1999), *Jeux de langage et d'écriture*, Retz, « Pédagogie pratique ».

### **Articles, revues**

JEUDI de GRISSAC Guillemette (2005), « Dire, lire, écrire la poésie », *Expressions* n° 25, revue en ligne de l'IUFM de la Réunion :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Sommaire25.htm>

*Cahiers Pédagogiques*, octobre 2003, « Poésies poésie », n° 417.

*Le Français aujourd'hui* (AFEFF), « Il y a poésie et poésie », n° 114.

*Magazine littéraire*, mars 2001, « La nouvelle poésie française », n° 396.

### **Anthologies (poésie moderne et contemporaine)**

*Anthologie de la poésie française du XX<sup>e</sup> siècle* (2000), 2 tomes, Poésie Gallimard.

*Poèmes à dire. Une anthologie de poésie contemporaine francophone* (2002), Poésie Gallimard / CNDP.

*Anthologie de la littérature réunionnaise* (A. Antor, M-C David-Fontaine, F. Marimoutou, E. Pouzalgues, J-Fr. Samlong) (2004), Nathan.

**Pour ceux qui veulent découvrir personnellement la poésie contemporaine, quelques poètes d'aujourd'hui**

BEN JELLOUN Tahar (1983), *Les Amandiers sont morts de leurs blessures. À l'insu du souvenir*, La Découverte.

BOBIN Christian (1986), *Le Huitième Jour de la semaine*, Seuil.

BOULANGER Daniel (1988), *Retouches, Intailles, Tchadiennes*, etc., Poésie Gallimard.

CHEDID Andrée (1992), *Cérémonial de la violence*, etc., Flammarion.

ÉMAZ Antoine (2006), *De l'air*, L'idée bleue.

FOLLAIN Jean (1969), *Exister*, Gallimard.

GASPAR Lorand (2007), *Sol absolu et autres textes*, Gallimard.

PERROS Georges (1988), *Une vie ordinaire*, Gallimard.

PINCON Isabelle (1996), *Mort et vif*, Dé bleu, éditions L'Idée bleue.

ROUZEAU Valérie (1999), *Pas revoir*, L'Idée bleue.

SACRÉ James (2000), *Figures qui bougent un peu. Écrire pour t'aimer. Si peu de terre, tout*, L'Idée bleue.

SAMPIERO Dominique (1996), *Les Pluies battantes*, Lettres vives.

THUILIER Magali (2004), *Tu t'en vas*, L'Idée bleue.

# LIRE ET ÉCRIRE EN CRÉOLE

## L'expérience de *Nout Lang*

**Teddy IAFARE-GANGAMA**

Auteur, rédacteur en chef de *Nout Lang*

*Résumé.* – *Nout Lang* est le seul magazine en créole réunionnais<sup>1</sup>. Treize numéros sont parus en cinq ans avec beaucoup de difficultés. Cet article interroge la nécessité d'enseigner le réunionnais, de développer les outils nécessaires à la réflexion, à la lecture et à l'écriture de cette langue pour empêcher que, comme la plupart des langues maternelles et minoritaires qui sont mises de côté par l'école, elle finisse un jour par être inutilisée et oubliée. C'est en tout cas l'un des constats que nous pouvons faire au regard de notre expérience de l'écriture de cette langue. Le magazine vit ses derniers jours faute de contributeurs, d'écrivains et donc de textes...

*Abstract.* – *Nout Lang is the only magazine in creole language of Reunion. 13 issues have been published with great difficulty. This article questions the need for teaching Reunion creole language, for developing the tools necessary to the reflexion on, reading and writing of this language so that it may not meet with the fate of most mother tongues and minority languages which are ignored by school and eventually unused in everyday life, and forgotten. At any rate, this is one of the conclusions of our experience about writing this language. The magazine is living its last days because of a lack of contributors, writers, and therefore texts...*

**I**l ne s'agit pas pour nous d'établir uniquement les difficultés liées à l'écriture et à la lecture de la langue créole, mais de proposer un échange, une discussion, des pistes de réflexion et essentiellement de partager une expérience personnelle : celle d'un artiste, d'un militant culturel, mais surtout celle d'un rédacteur en chef du seul magazine en créole existant à l'île de la Réunion. Une expérience personnelle qui nous pousse à prendre en considération, à l'heure où ce magazine vit ses derniers jours, l'ensemble des freins que nous avons rencontrés pendant ces années et qui ont empêché l'installation d'un mécanisme, d'une habitude ou même d'une routine dans la réalisation de chaque numéro. Chaque nouvelle parution était un nouveau

1. La langue créole réunionnaise est le plus souvent appelée « le créole » par les Réunionnais. Autrefois, elle a été appelée « le bourbonnais » par des hommes de lettres. Aujourd'hui, nous parlons du « réunionnais » tout comme cela se fait habituellement quand il s'agit de nommer une langue propre à une nation ou à une population.

combat car la ligne éditoriale était axée d'une part sur des faits sociaux et culturels tout en voulant se démarquer de la presse *people*, d'autre part sur une politique linguistique très engagée car le principe même du magazine était qu'au moins 75 % de son contenu soit écrit en réunionnais, alors que cette langue écrite n'a pas encore trouvé sa place dans la société réunionnaise. Dénigré, renié, voire refoulé par certains, revalorisé, idéalisé et inscrit dans une tentative de sauvegarde indispensable par d'autres, le réunionnais est loin de laisser la population indifférente ; Chacun a son opinion sur la pratique de cette langue, qu'il l'utilise couramment ou pas. Loin de nous l'idée de décrire ici une spécificité réunionnaise lorsque nous parlons des réactions houleuses que suscitent les débats sur la langue maternelle ainsi que la prise de position très difficile de la part de ses locuteurs dès lors qu'il s'agit de discuter du créole à écrire et à enseigner. La situation du réunionnais n'est pas unique, car ailleurs, d'autres langues provoquent ces mêmes troubles identitaires. En effet, la langue fait partie des valeurs identitaires de la population, et c'est bien pour cela que les réactions sont des plus vives. On s'y reconnaît ou pas, et faut-il le croire, la particularité des langues régionales est de vivre dans la contestation permanente de leur statut. Cette contestation est faite le plus souvent par certains de ses propres locuteurs, tandis que d'autres, des passionnés, des intellectuels, des militants, des artistes, des associations culturelles se battent pour sa reconnaissance, avec quelquefois, très rarement encore, le soutien des politiques ou des instances administratives.

Mais qu'en est-il du système éducatif ? Quel rôle joue-t-il dans la transmission et l'enseignement possibles de cette langue en tant que langue maternelle ? Par ailleurs, que sait-on de cette langue pour pouvoir l'enseigner, de quels outils dispose-t-on pour le faire ?

Notre problématique, en rapport avec les difficultés rencontrées pour recueillir et publier des textes en créole, concerne ces étapes où l'écriture du réunionnais semble encore très difficile à maîtriser et la formulation (écrite) de la pensée dans cette langue, un exercice de traduction (littéraire) assez périlleux. Aussi, nous nous questionnons sur les barrières qui s'érigent face à la volonté de s'exprimer, face aux étapes de composition, de restitution et de diffusion de textes en réunionnais, que ces diffusions soient orales ou écrites. Et surtout, alors qu'il existe une niche bien visible pour cette presse spécialisée, pourquoi la diffusion écrite de cette parole réunionnaise n'arrive-t-elle pas à se faire dans de bonnes conditions dès lors qu'il s'agit de pénétrer l'espace public ?

## 1. Entre école matérielle et école maternelle

Il existe plus de 6 000 langues dans le monde et beaucoup d'entre elles meurent régulièrement. Les raisons de leur disparition sont très nombreuses, parmi lesquelles les phénomènes de glottophagie (c'est-à-dire d'aspiration de langues minoritaires par des langues dominantes) et de déculturation, ou encore parce que la transmission se fait de plus en plus rare et, dans la plupart des cas, cette transmission ne se fait pas ou se fait encore trop peu à l'écrit. À l'heure où le bilinguisme et la diglossie sont de plus en plus théorisés, ne devrait-on pas voir en ces négociations et aménagements linguistiques, les prémices de la disparition progressive d'une des langues en présence ? Car ces processus demandent au locuteur de jongler entre les langues et, de ce fait, de prendre le risque qu'une de ses langues pourrait être à terme plus utilisée, plus enrichie, plus surveillée que les autres. Le réunionnais fait partie de ces langues menacées car il est très peu écrit, bien qu'étant encore très largement parlé. De ce fait, puisqu'il est en contact permanent avec le français – et d'autres langues – nous avons pu observer que, très souvent, des mots, des termes, des expressions, des phrases entières sont plus facilement exprimés dans la langue dominante à son détriment, ou que, dans des narrations écrites, les tournures et les structures des phrases ressemblent plus à des calques et à des adaptations qu'à de réelles traductions.

De récentes études menées au sein de l'Instance permanente des Nations-Unies sur les questions autochtones démontrent que le système éducatif qui conserve la langue maternelle de l'enfant est indispensable pour que celui-ci puisse se développer en harmonie avec son environnement social, culturel, familial. Toutefois, cet enseignement ne peut se faire exclusivement dans la langue maternelle ; il doit être un médium qui, petit à petit, amènera l'enfant à la maîtrise de la langue dominante. Ainsi, cet enseignement bilingue axé sur la langue maternelle serait la base d'un succès à long terme car, si elle est bien faite, une éducation bilingue

« ...donne aux enfants la possibilité de réussir sur le plan scolaire et linguistique, et de développer la prise de conscience et la compétence requises pour fonctionner dans un monde plus juste, crée un sentiment d'identité fort, positif, multilingue et multiculturel, qui s'accompagne d'attitudes positives envers soi-même et envers les autres, préserve la diversité linguistique et culturelle. »<sup>2</sup>

2. Le document *L'Éducation des enfants autochtones et les langues autochtones* (E/C.19/2005/CRP.1) a été préparé par Ole Henrik Magga (ex-président et membre de l'Instance permanente), Mililani Trask (ancien membre) et Ida Nicolaisen (membre en exercice), en collaboration avec le Dr. Tove Skutnabb-Kangas de l'université

En l'occurrence, ce modèle d'enseignement s'oppose à l'enseignement par immersion dans la langue dominante qui

« prive les enfants de toute chance de réussite scolaire et personnelle, de la confiance en soi et du respect de soi, ainsi que du respect de leur culture et de la culture dominante, retire aux enfants la capacité de bien communiquer avec leurs parents et leur communauté, les isolant donc de leurs culture et les établissant dans la culture dominante, contribue à la perte des connaissances, des traditions et des croyances sacrées du groupe minoritaire/autochtone, et accélère la disparition de langues et de cultures. »<sup>3</sup>

Par conséquent, un des premiers freins au développement de la langue créole, à l'oral et à l'écrit, se trouve au sein même du système scolaire où le refus d'enseigner et d'utiliser la langue maternelle à l'école est encore trop présent. Il nous semble que si la langue avait été enseignée, initiée ou même reconnue, valorisée en tant que langue, il y aurait sûrement plus d'« écrivains » en langue créole de nos jours.

Mais pour qu'elle puisse s'enseigner, cette langue, encore aurait-il fallu s'arrêter un jour sur une proposition graphique ! Or, comment enseigner une langue dont les outils pédagogiques sont encore en réflexion, comment enseigner une langue que l'on est seulement en train d'observer, comment écrire une langue qui est encore aujourd'hui en train de s'écrire ? Autrement dit, comment écrire une langue qui n'est pas écrite ?

## 2. Des choix graphiques

Le réunionnais est une langue très vivante et il bouge à grande vitesse. Cette année, voilà trente ans que la première proposition graphique « concertée » a été proposée. Nous employons le terme « concertée » car, pour la première fois depuis 1828 (date d'apparition des premiers textes écrits en réunionnais), un collectif d'intellectuels, d'artistes, de militants et de chercheurs se réunit pour réfléchir à une unité graphique à propos du créole réunionnais. Jusqu'alors, le réunionnais était tout considéré comme une langue orale qui, comme les autres créoles, serait apparu au cours du XVII<sup>e</sup> siècle lors de la colonisation de communautés isolées et presque toujours insulaires, et se

Roskilde (Danemark) et de l'université de Vasa, Académie Åbo (Finlande), et Robert Dunbar, lecteur en droit et langue celte, King's College, Aberdeen (Royaume-Uni). Il a été publié par le Département de l'information des Nations unies, DPI/2383C, mai 2005.

3. *Id.*

serait développé comme un moyen de communication nécessaire entre les populations d'origines et de classes différentes.

Les ouvrages qui ont été écrits en créole jusqu'à la fin des années 1970 se faisaient en général selon une graphie étymologique basée sur le français qui est la structure dominante du réunionnais. Toutefois, il est à noter qu'un même auteur pouvait changer régulièrement d'orthographe lorsqu'il écrivait un même mot et que cette graphie étymologique relève plus alors des sensibilités qu'éprouvent les auteurs par rapport à leurs langues de référence que d'une quelconque norme grammaticale ou orthographique précise et uniformisée. C'est pourquoi, lorsque *Lékritir 77* apparaît, de vraies conditions de réflexion sur la nécessité et les moyens à mettre en œuvre pour installer une graphie réunionnaise concertée sont posées.

Toutefois, *Lékritir 77*, qui repose sur une écriture phonétique du réunionnais, a du mal à trouver sa place au fil des ans. Cela fait donc trente ans que cette écriture a été proposée et, au fil d'une génération, même si cette graphie est une référence, même si des artistes et des militants l'utilisent régulièrement, ils sont pratiquement les seuls à le faire car peu d'instances, de très faibles volontés politiques ou intellectuelles, et même la population ressentent l'utilité d'écrire en créole. Les idées reçues, très nombreuses sur le créole, l'assimilent à une langue essentiellement orale, voire une « sous-langue », un dialecte, une déformation du français ou encore un mauvais patois, qu'il faut à tout prix bannir des écoles et des foyers pour accéder à un meilleur statut social. D'autres prétendent encore que cette langue, essentiellement orale, ne doit pas s'écrire, car l'écrire serait la figer et l'empêcherait d'évoluer, et qu'en l'occurrence, la transmission doit se faire essentiellement à l'oral. Or, telle est la réalité du réunionnais : si la langue n'est pas écrite, elle se dilue de plus en plus dans le français à l'oral et, à terme, ce n'est plus du créole réunionnais qui se transmettrait, mais des formes évoluées de ce créole, une langue qui naviguerait constamment entre créole francisé et français créolisé... La preuve est que, dans *Nout Lang*, lorsqu'il s'agit d'utiliser des expressions qui sont encore dans la mémoire de certaines générations ou de certaines régions les moins urbanisées de l'île, ces termes sont très souvent incompris des plus jeunes qui ont l'impression de ne plus parler ce langage qui serait pour eux « d'un autre temps ».

Par ailleurs, cet acharnement contre la langue créole que nous avons brièvement évoqué sera encore plus fort lorsque naît la « Grafi 83 », dite aussi « KWZ ». S'appuyant sur les travaux proposés lors de la constitution de *Lékritir 77*, la Grafi 83 cherche à s'en démarquer en voulant accentuer davantage sa « créolité » et en étant la « plus éloignée possible du français ». Par ailleurs, à cette idéologie linguistique à laquelle correspondait un désir

d'éloignement maximum de la langue française, vient immédiatement se greffer dans les mentalités l'idée d'une assimilation à une entité militante<sup>4</sup> revendicative, autonomiste, voire indépendantiste qui se reconnaît à travers la voix et les textes de Danyèl Waro, entre autres. De plus, dans ces mêmes années, apparaît au sein de militants créolistes<sup>5</sup> internationaux le désir d'affirmation d'une « pancréolité » dans laquelle ils prônent l'existence d'une entité collective propre à ces îles créoles. Cette « authenticité créole » serait à la fois forgée par des histoires coloniales semblables basées sur trois siècles de déportations et de vols d'identité, sur la nécessité pour ces populations de s'établir sur d'autres terres ainsi que sur les moyens qu'ils ont dû mettre en œuvre pour le faire. Mais si dans un premier temps, ces réciprocitys vont se retrouver dans la reconnaissance mutuelle et passiste des histoires douloureuses, des souffrances communes et des quêtes des origines, cette « pancréolité » va aussi s'illustrer dans la recherche de tout ce qui peut être propre aux îles créoles en ce début des années 1980. Ainsi, si les phénomènes de créolisation auront transformé et reconstruit les modes de vies des habitants de ces espaces, en regard des histoires à la fois nationales et régionales, communautaires et collectives, ces réadaptations culturelles s'expriment aussi dans la reconnaissance de plusieurs langues créoles qui seraient voisines et inter-compréhensibles.

L'histoire particulière du peuplement ajoutée à la topographie très escarpée de la Réunion a constitué au fil des ans de vraies originalités dans le développement de la communication à travers l'île. Il existe de nombreuses variantes du créole réunionnais, parmi lesquelles se distinguent le réunionnais des bas qui s'oppose à celui des hauts, le réunionnais des villes à celui des

4. Le terme « militant » aujourd'hui encore est très souvent assimilé à « autonomiste » ou « indépendantiste/ » dans les mentalités réunionnaises, ce qui n'est pas toujours le cas dans les faits.

5. Contrairement au terme « créolisant » qui désigne une personne qui pratique ou apprend le créole, le terme de « créoliste » renvoie à une personne qui a une démarche réflexive sur le créole. Un créoliste travaille dans le cadre de la créolistique alors qu'un créolisant vit dans un univers créole et utilise ce qui est propre à son environnement. Nous parlons bien ici de militants créolistes, c'est-à-dire de militants qui, intellectuels, chercheurs, politiciens et hommes de lettres, au-delà de la défense de la « créolophonie », se retrouvent pour mettre en avant tout un ensemble de valeurs communes aux identités et aux civilisations créoles, dans une approche scientifique ou en tout cas, fondée sur des recherches et pas seulement motivées par des passions et des idéologies, aussi légitimes soient-elles. En 1979, le Comité international des études créoles se met en place et, en 1981, est organisé le premier colloque international des îles créoles à Sainte-Lucie. C'est au cours de ce colloque que naîtra l'idée d'une unité créole internationale baptisée très rapidement la « pancréolité ».



écarts, le réunionnais du nord à celui du sud et ceux qui, au cœur même de certaines régions du sud se différencient de ceux d'autres villages de la même région. De plus, au-delà de ces nombreux « régiolectes » et « topolectes », nous pouvons relever des formes de technoclectes, des sociolectes, des « ethnoclectes », ou encore une multitude d'idiolectes qui sont représentés chez les jeunes par exemple, par des formes langagières reconstruites à partir d'éléments empruntés parfois à des chansons, à des séries télévisées, à des façons de parler des banlieues métropolitaines ou américaines. De même, les linguistes ont établi une classification parmi les différentes formes du créole réunionnais en regard de leur proximité ou de leur éloignement avec la langue française. Ainsi, le « basilecte » serait le créole parlé dans les écarts et le plus éloigné du français, tandis que le « mésolecte » et l'« acrolecte » seraient plus proches du français, l'acrolecte étant assimilé parfois à du créole très francisé ou à du français créolisé.

C'est alors que la graphie Tangol 2001, se nourrissant de toutes ces réflexions et observations se propose d'élucider certains problèmes d'identification à la langue, de reconnaissance de sa langue... Car il n'était pas rare d'entendre de la bouche des Réunionnais qu'ils ne s'identifiaient pas dans la version écrite de leur langue. La graphie Tangol propose d'augmenter le nombre de phonèmes en diminuant le nombre de graphèmes. À la différence des deux graphies précédentes, Tangol ne transcrit pas un mot, mais des sons et permet à tout un chacun de prononcer les mots à sa façon. Par exemple, le graphème [i] va remplacer les lettres [i] et [u] ; et nous citerons l'exemple flagrant de [li] (il) qui se dit [li] au Port et [lu] à Saint-Philippe... Ainsi, Tangol permet de limiter le nombre d'homographes et déplace l'intention d'écriture, désormais plus axée sur le souci de la réception par le destinataire (la façon dont il va le lire) et non plus seulement comment l'écrivain va écrire (très souvent selon la façon dont il va prononcer tel ou tel mot).

Lékritir 77, la Grafi 83 ou Tangol 2001 existent donc pour écrire en/le réunionnais. Ces trois propositions graphiques ont chacune, en l'espace de près de trente ans, apporté une contribution considérable à l'élaboration du long édifice qu'est la mise en place de l'écriture du réunionnais. D'autres formes, d'autres propositions, d'autres réflexions naissent régulièrement, certaines sont relevées, étudiées et conservées, d'autres évincées... À partir de ces trois expériences, et suite aux nombreux compromis proposés par Tangol 2001, des conclusions sont en passe d'être établies aujourd'hui par l'Office de la langue créole à propos de l'efficacité de ces pratiques écrites dans les productions littéraires ou journalistiques, de leur enseignement, de leur acceptation ou non de la part des Réunionnais. Toutefois, les comités de

réflexion peuvent être de plus en plus nombreux et des propositions peuvent foisonner encore, mais si la population ne veut pas s'emparer de ces outils qui sont mis à sa disposition, si les instances politiques, médiatiques et académiques et enfin, si les enseignants ne forment pas des lecteurs et des écrivains, si les textes ne sont que très peu lus et écrits, comment alors un magazine associatif comme *Nout Lang*, avec de très faibles moyens techniques et financiers peut-il continuer à lutter pour survivre ? Pourquoi vouloir survivre si personne ne s'en préoccupe ? Est-il encore trop tôt finalement pour que ce magazine et cette langue aient leur place dans la sphère médiatique et publique ?

### 3. Ecrire en créole ?

À notre arrivée à la rédaction de *Nout Lang*, un travail considérable avait été effectué avant nous. En effet, le magazine existait depuis quatre ans déjà et dix numéros avaient été publiés. Chaque numéro était dirigé par un contributeur qui, selon une thématique proposée, allait lui-même alimenter les pages d'articles et d'illustrations. Dix numéros ont donc fonctionné ainsi, avec le soutien d'amis, de relations, d'artistes qui gravitaient dans l'environnement militant des associations Radio Pikan et Mèt Ansanm. Le dixième numéro était en perte de vitesse lorsque nous avons décidé de changer de stratégie : puisque *Nout Lang* était un magazine engagé et populaire, nous avons alors décidé de faire participer ses lecteurs et de leur ouvrir un espace dans leur revue. C'est ainsi que les premières réunions se sont mises en place avec des échanges fructueux et des idées nouvelles. Nous avons proposé une thématique et avons accepté de publier des textes qui seraient en rapport ou non avec cette thématique puisqu'il y avait aussi, comme dans beaucoup de magazines, des rubriques variées. Ainsi, il a été proposé aux contributeurs de venir illustrer le numéro 11 qui avait pour thématique « *Fé in kont ansanm la Sominn Kréol 2005* »<sup>6</sup>. Une jeune génération de conteurs a bien voulu participer à ce

6. Le titre, « *fé in kont* », exprime deux idées en une seule phrase en créole. Ce numéro onze de *Nout Lang* était ouvert aux conteurs qui souhaitaient proposer leurs créations dans un numéro où nous nous intéressions à la Semaine créole et au Festival du conte, deux événements qui avaient eu lieu en même temps en octobre 2005. La traduction en français de ce titre ne peut rendre la complexité de cette construction syntaxique qui est volontairement basée sur des jeux de mots. Il faudrait alors avoir recours à deux expressions en français qui pourraient être : « Écrivons un conte et intéressons-nous à la Semaine créole », ce qui nous contraint à utiliser deux verbes différents. « Faire un compte avec... » en réunionnais peut se traduire par « tenir compte

numéro, ainsi qu'un plasticien qui a mis à disposition gracieusement ses collages. Cependant, à l'heure de la mise en page, il s'est avéré que peu de textes nous étaient parvenus. L'argument des contributeurs sollicités était le même pour tous : ils ne savaient pas écrire en créole. Nous en avons donc tiré la conclusion suivante : ces personnes étaient lectrices du magazine, militantes, certaines étaient artistes et écrivaient leurs textes en créole, mais dès lors qu'il s'agissait de faire publier un texte en créole, aucune d'entre elles ne se sentait capable de fournir un écrit car elles allaient être exposées, soumises à la critique puisqu'il ne s'agissait plus d'écrire pour soi ou pour un petit comité... Les questions qui nous étaient posées le plus souvent étaient donc : « quelle graphie adopter ? » et « existe-t-il une graphie du réunionnais ? » Parmi ces volontaires, peu d'entre eux avaient connaissance des trois propositions graphiques de référence, par conséquent, ils ne pouvaient, selon eux, proposer des textes écrits dans une cohérence graphique précise bien qu'ayant déjà lu de nombreux textes en réunionnais, ne serait-ce qu'à travers les numéros de *Nout Lang*. Nous avons alors proposé à chacun de nous envoyer ses textes dans des graphies « personnelles » en essayant de les transcrire au plus près de ce qu'ils pensaient avoir écrit en réunionnais dans un premier temps. Par la suite, l'équipe du magazine relirait ces textes et, dans une concertation avec les écrivains, cette équipe reverrait et corrigerait un à un ces textes selon les propositions graphiques existantes. Ainsi, peu à peu, les textes nous sont parvenus, ont été lus, corrigés, et ceux qui ont été sélectionnés étaient édités peu de temps après.

Nous avons fait le choix d'opter pour la graphie Tangol pour les raisons qui ont été évoquées plus haut ; le Tangol permet d'écrire un mot et offre à chacun la possibilité de le prononcer de manière idiolectale. Le magazine avait repris de l'élan pour trois numéros encore. Néanmoins, si le réseau d'écrivains ne se renouvelle pas, ni ne se professionnalise, il est impossible de continuer à alimenter le magazine en textes. Et c'est malheureusement ce qui se passe ; c'est pourquoi, à ce jour, nous avons dû, pour le dernier numéro, effectuer plus de traductions que de corrections et de rédactions d'articles. Les contributeurs sont de moins en moins nombreux, le magazine perd de son souffle et c'est pourquoi il ne peut continuer à paraître. De plus, depuis plusieurs années une seule collectivité, le Conseil régional soutient le magazine,

de / s'intéresser à... » (notons que « *ansann* » est un faux ami qui se traduit par « avec » et non par « ensemble ») et « faire un conte » renvoie à l'écriture d'un conte. Du fait que « compte » et « conte » ne renvoient pas au même référent, bien qu'ayant la même étymologie latine (*computare*), alors que *kont*, en créole, recouvre les deux mots (conte et compte), la polysémie de l'expression « *fé in kont* » n'est malheureusement plus traduite à l'identique dès lors qu'il faut passer en français.

tandis que les autres ne se prononcent pas ou n'y voient qu'un combat militant ou indépendantiste sans grand intérêt. La prise de position (ou l'absence de prise de position) des instances nous pousse ainsi à réfléchir sur la volonté réelle de valoriser par la diffusion écrite et orale cette langue créole.

Une autre difficulté rencontrée dans la réalisation de ce magazine en créole est celle de l'impossibilité de tout dire et d'avoir recours à des emprunts parfois. Le problème de la graphie pose la question de savoir s'il faut juste transposer le mot en créole ou s'il faut absolument en chercher un en créole qui pourrait signifier la même chose. De même, que fait-on des articles scientifiques et littéraires ? Comment défendre nos pensées et argumenter dans ce langage scientifique et intellectuel ? Ce n'est pas que la langue créole ne puisse pas être utilisée à cet effet, mais, si nous élevons la langue d'écriture à un niveau plus abstrait, quel sera alors notre lectorat, comment va-t-il réagir face à ces néologismes ou à ces traductions que nous allons faire ? En effet, la langue créole, comme bien d'autres langues, n'est pas forcément dotée des outils nécessaires à ces langages scientifiques. Et c'est l'une des raisons de ses difficultés face à des langues dominantes, d'où la nécessité, pour survivre, de s'adapter. De même, lorsqu'il s'agit d'éditer des textes poétiques dans lesquels les auteurs jouent avec les mots, est-il de notre ressort de proposer absolument une correction graphique (ou orthographique) ? Voici le type de questions auxquelles nous avons dû trouver des réponses.

Par ailleurs, une fois que nous avons réussi à convaincre un réseau d'écrivains et que les textes nous étaient parvenus, il nous fallait renforcer le lectorat qui se limitait jusqu'alors à un réseau de militants, d'intellectuels et d'amis et augmenter notre visibilité ainsi que notre réseau de distribution... Savoir lire le créole n'implique pas forcément savoir l'écrire. Bon nombre de lecteurs sont incapables de prendre la plume et de reproduire un texte, des phrases, des mots. Si l'écriture n'est pas accessible aujourd'hui encore au plus grand nombre, les textes écrits étant si peu nombreux, la lecture, par conséquent, ne l'est pas non plus. Néanmoins, au regard de notre expérience, nous avons la certitude qu'il y a bien plus de lecteurs que d'écrivains. Ainsi, écrire un magazine en créole suppose deux choses évidentes : avoir des textes à publier et avoir un lectorat. Or, le lectorat est très mince puisque la population n'a pas acquis l'enseignement, la valorisation, l'écriture, ni la grammaire de cette langue. Comme un serpent qui se mord la queue, le réunionnais est mis de côté par le corps enseignant et les professeurs ou les instituteurs habilités baissent les bras devant des responsables d'établissements, des inspecteurs et des parents qui vont trop souvent à l'encontre des actions qu'ils veu-

lent mettre en place<sup>7</sup>. Comment faire alors si la langue ne peut s'apprendre à l'école et si elle est de moins en moins parlée dans la cour de récréation et à la maison ?

Notre expérience au sein de *Nout Lang* nous a démontré qu'il existe un noyau fort de militants qui encouragent les actions, participent aux *kabar fonnkër*, viennent aux séances de contes, mais il y a encore trop peu de personnes, parmi celles-là mêmes, qui s'investissent réellement dans l'étape d'écriture. Combien d'artistes écrivent sans se soucier de la graphie, combien de personnes n'écrivent pas parce qu'elles s'en soucient et ont peur de se tromper ? Notre démarche et notre constat aujourd'hui sont de dire qu'il ne faut pas essentiellement concentrer son énergie sur la façon d'écrire correctement le réunionnais, mais sur la nécessité d'écrire le réunionnais, tout simplement. La première étape pour la sauvegarde de cette langue – qui est très menacée de par sa proximité avec le français, entre autres – est de l'écrire, et chacun à sa façon s'il le faut ! Ceci permettra aux générations à venir d'avoir une photographie, un enregistrement de l'existence des mots, des phrases et des tournures à un moment donné dans l'histoire de la langue. Ceci nous paraît primordial eu égard à l'obsession permanente de savoir « comment écrire le mot ». Dans une étape ultérieure, celui qui voudra écrire cette langue pourra, par divers moyens, se procurer les outils nécessaires en s'appuyant sur ceux existants, tels que les dictionnaires, les glossaires et les lexiques, ainsi que les autres ouvrages spécialisés traitant du créole (comme les livres de grammaire, les travaux de recherche scientifiques, etc.), les publications en créole ou encore en se rapprochant de *Lofis la Lang Kréol* qui est amené à devenir une base de ressources incontournable à propos du réunionnais, puisqu'elle réalise des enquêtes, des sondages, des collectes, des traductions et rassemble à la fois des intellectuels, des artistes, des scientifiques et toute autre personne désireuse d'apporter une contribution à ces entreprises périlleuses que sont l'institutionnalisation et la sauvegarde du réunionnais.

Pourtant, alors que les écrits en langue créole sont encore très peu nombreux en regard des publications en français – langue dominante, enseignée et d'enseignement, rappelons-le – faudrait-il se satisfaire de dire qu'ils ont le mérite d'exister à travers les livrets des disques des chanteurs, les livres et recueils de poèmes ou de contes de certains auteurs, quelques pages de magazine ou de presse ? Nous pouvons aussi constater que le réunionnais est de plus en plus présent dans les messages politiques et qu'il ne se passe pas une

7. Toutefois, il s'avère que lorsque les parents sont informés par les enseignants des méthodes utilisées et du contenu du programme de créole, ils se montrent plus favorables à cet apprentissage.

semaine sans qu'il ne s'affiche dans les messages publicitaires, sur certains distributeurs automatiques bancaires, sur des répondeurs téléphoniques, dans les *tchats*, les textos et autres supports de communication... Cette observation nous encourage alors à penser que cette langue est en train de s'étendre et de se diffuser dans les médias. Peut-être ces étapes sont-elles nécessaires pour habituer l'œil et entraîner des mécanismes de réflexion qui vont petit à petit favoriser la lecture de la langue créole. Alors il sera sûrement plus aisé, une fois cette habitude installée, de formaliser progressivement l'écriture de cette langue et de proposer des textes plus longs, des pages entières, des magazines, des romans...

Enfin, nous dirons que, si l'étape d'écriture est une finalité pour certains, elle n'est qu'un commencement pour d'autres, qui, artistes par exemple, vont même plus loin que sa simple acquisition et sa diffusion. Ils poussent leur créativité en se servant de leur langue, en l'enrichissant, en la transformant, en la déformant et en la triturant sans cesse, lui redonnant ainsi une autre fonction qu'un simple moyen de communication verbale : la langue devient littérature, roman ou poésie, objet d'art, elle se lit, se voit, se contemple, s'écoute et se dit autrement, elle s'absorbe différemment.

# **LA LECTURE AU CŒUR DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES RÉUNIONNAIS**

**Marie-Claire LE MERCIER**

Professeur-documentaliste, présidente de l'ADBEN<sup>1</sup>-Réunion

**L**es missions des professeurs documentalistes sont multiples dans notre pratique journalière au CDI<sup>2</sup>. L'incitation à la lecture en est une essentielle.

L'ADBEN-Réunion œuvre bénévolement pour la promotion de la lecture auprès du public scolaire. Avec l'opération « Un écrivain au CDI » initiée depuis 15 ans, les documentalistes de cette association permettent aux élèves de rencontrer des auteurs et de travailler autour d'une œuvre en vue d'une création littéraire et/ou graphique pour développer le goût de la lecture et de l'écriture en mettant la littérature jeunesse à la portée du plus grand nombre.

Tous les ans, au mois d'avril, un ou deux auteurs en collège et un en lycée sont accueillis pendant 15 jours pour rencontrer les élèves. Ceux-ci, avec leurs professeurs de français et/ou en pluridisciplinarité, ont travaillé leur œuvre ou le thème des livres. En 2007, Jean Molla, Hubert Ben Kemoun et Didier Daeninckx ont rencontré un public toujours motivé. Jean-Philippe Arrou-Vignod, Janine Teisson et Annie Saumont viendront prendre leur place en avril 2008.

Cette opération, soutenue par la Maison des écrivains, a permis de nouer de nombreux contacts avec le monde de la littérature jeunesse.

## **Un Salon du livre jeunesse à la Réunion : une aventure tentée par l'ADBEN-Réunion**

L'idée d'un salon est née au sein de l'équipe en 2002 et, après deux « mini-salons » réalisés dans des établissements scolaires, il a fallu attendre 2005 pour aboutir à une première réalisation d'envergure.

1. Association des enseignants-documentalistes de l'Éducation nationale.

2. Centre d'information et de documentation.

Le 1<sup>er</sup> Salon du livre de jeunesse de l'océan Indien, parrainé par Daniel Picouly et Daniel Vaxelaire, a rassemblé au Port, du 29 septembre au 2 octobre 2005, une quarantaine d'auteurs, conteurs et illustrateurs de la Réunion, de Maurice, des Seychelles, des Comores et de Métropole. Le public était au rendez-vous puisque près de 20 000 visiteurs se sont déplacés.

Le 2<sup>ème</sup> Salon du livre de jeunesse de l'océan Indien s'est déroulé du 29 novembre au 3 décembre 2006. L'entrée gratuite a permis d'accueillir près de 18 000 visiteurs. Sous le parrainage de Joëlle Écormier et de Philippe Claudel, il est passé à 90 invités (auteurs, conteurs, illustrateurs...) et à une journée supplémentaire pour la mise en place de journées professionnelles.

Ces journées professionnelles ont permis à 183 personnes (enseignants du premier et du second degrés, étudiants professeurs des écoles, stagiaires IUFM et professionnels du livre) de s'inscrire, sur leur temps libre, à neuf formations différentes, soit une moyenne de 17 personnes par module.

À titre d'exemple<sup>3</sup>, voici quelques intitulés et intervenants :

- « Les centres de lecture comme vecteur de lutte contre l'illettrisme avec la littérature jeunesse », formation animée par Liliane Pelletier (coordinatrice académique des centres de lecture-écriture).

- « La chaîne du livre, de l'auteur au lecteur », avec Thierry Magnier (éditeur), Anne Herbauts (auteur) et Sarah Roy (libraire).

- « L'illustration dans la littérature jeunesse : quelle complémentarité dans le travail de l'auteur et celui de l'illustrateur ? » ; animateur : Patricia Arrou-Vignod (comité de lecture Gallimard-jeunesse) avec Fred Bernard et Joëlle Écormier (auteurs), Christian Heinrich, Henry Koombes et François Roca (illustrateurs). Cinquante enseignants du second degré s'y sont inscrits de façon institutionnelle dans le cadre du Plan académique de formation (PAF) 2006. Les intervenants étaient rémunérés par le Rectorat, et les stagiaires libérés de cours.

- « L'histoire dans la littérature jeunesse », formation animée par Michel Peltier et proposé aux enseignants de lettres et d'histoire pour une utilisation pédagogique des romans historiques. Deux sessions ont accueilli 16 puis 20 stagiaires.

- « Écrire la science fiction avec un auteur du salon » ; mis en place par la DAAC-Rectorat et animé par Nathalie Le Gendre<sup>4</sup>. Ce stage a accueilli 16 personnes.

3. Voir en annexe le programme complet des journées professionnelles.

4. Auteur du livre *Les Larmes de Gaia* dans la collection « Autres mondes » aux éditions Mango.



Le public était aussi nombreux qu'au premier salon et aussi motivé : au total, ce sont 297 classes des 24 communes du département (cf. tableau page suivante) qui ont pu en bénéficier (145 classes de maternelle et de primaire, 110 classes de collègue et 42 classes de lycée.)

Ces classes ont pu s'inscrire à des « parcours-rencontres » avec un auteur ou un illustrateur, à des « parcours-ateliers » (pour des travaux de calligraphie ou de papier Antaimoro) et à des « parcours-spectacles » prévus en fonction du niveau de classe.

Des rencontres-débats étaient proposées au grand public et aux professionnels le soir et le week-end. Un accent particulier a été donné à l'édition destinée au jeune public handicapé.

Ces rencontres ont permis aux parents de rencontrer les auteurs, conteurs et illustrateurs favoris de leurs enfants. Les différents invités ont vu là des moments privilégiés pour rencontrer un public de passionnés et pour discuter de leur manière de travailler à travers des échanges fructueux.

Les associations qui travaillent autour de la lecture (Franca, CALE, Jeunesse et Sports...) ont animé de nombreux ateliers-lectures ou contes.

L'accueil du public n'aurait pu se faire sans l'investissement d'un certain nombre d'élèves et d'étudiants qui ont mis en pratique les conseils de leurs enseignants.

Les BEP « vente-action marchande » du lycée du Moulin-Joli (La Possession) sont venus renforcer l'équipe des étudiants du BTS « assistant de gestion PME/PMI » du Lycée Louis-Payen (Saint-Paul) pour préparer les planings des différents parcours, participer à la communication, accueillir le public, distribuer le programme et tenir plusieurs stands.

Les élèves de BEP « comptabilité » du lycée professionnel Léon de Lerpervanche ont préparé les articles du programme diffusé par *Le Quotidien de la Réunion* et assuré une rubrique journalière dans ce même journal.

Les élèves de CAP « agent polyvalent de prévention et de sécurité » sont venus renforcer l'équipe de la société de gardiennage.

Les élèves de CAP « petite enfance » et ceux de BEP « carrières sanitaires et sociales » ont mis en place une halte-garderie et les élèves de CAP « petite enfance » du Lycée professionnel de Vue-Belle (La Saline) ont raconté individuellement ou en petits groupes des histoires, des contes en français ou en créole dans le coin-conte de la halte-garderie.

Ces Salons n'auraient pu être organisés sans le soutien des institutions publiques, des collectivités territoriales et de partenaires privés et associatifs : en tout premier lieu, le Rectorat par l'intermédiaire de la Délégation acadé-

mique à l'action culturelle (DAAC, la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC), le Conseil régional, le ministère de l'Outre-mer, la commune du Port...

### Nombre de classe par commune ayant visité le

Communes	Maternelles et primaires, parcours...				Collèges	
	R	S	A	L		
Avirons	2					
Bras-Panon			2	2		
Cilaos						
Entre-Deux					1	
Étang-Salé	2		1			
Petite-Île	1			1		
Le Port	2	17	10	3	7	
La Possession	2	9	3		2	2
St-André					1	1
St-Benoît	1	2			1	1
St-Denis	5	10	5	9	9	1
St-Joseph	1				2	
St-Leu	1				3	1
St-Louis				3	1	1
St-Paul	5	7	4	6	11	
St-Philippe					1	
St-Pierre	2	2		2	2	
Ste-Marie		6			3	
Ste-Rose		1	5		1	
Ste-Suzanne	2		1		1	
Le Tampon	1		1	1	1	
Trois-Bassins	1	2	1		1	
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>58</b>	<b>32</b>	<b>27</b>	<b>48</b>	<b>7</b>

Légende :

R = rencontre ; S = spectacle ; A = ateliers ; L = livres.

## 2<sup>e</sup> Salon du livre de jeunesse de l’océan Indien

Collèges		Lycées				Total
A	L	R	S	A	L	
	3					5
						5
2						2
						1
						3
						2
		3		1	5	48
2		1				21
	2	1		1		6
	1					6
1	13			2	1	56
	1	2		2	1	9
	2	1				8
	4	1				15
3	5	5	2		1	49
	1					2
2	1	2		1		14
	4					13
						5
	1					5
1	5	1			2	13
	1	1				7
<b>11</b>	<b>44</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>297</b>

## **Les objectifs du Salon**

Le Salon du livre de jeunesse de l'océan Indien a pour but :

- de créer un événement fort autour de la littérature de jeunesse, de favoriser les échanges entre les auteurs de la Réunion, de l'océan Indien et de la Métropole ;
- de permettre la rencontre des enfants et adolescents réunionnais avec des auteurs de littérature jeunesse de la Réunion, de la zone océan Indien et de la Métropole ;
- de permettre au public scolaire de rencontrer un illustrateur, un conteur ou un calligraphe ;
- de présenter de nombreuses animations mises en place par les associations qui travaillent autour de la lecture.

Le Salon crée un contexte favorable à l'émergence de nouveaux talents littéraires sur l'île et stimule l'édition « jeunesse » réunionnaise. En effet, à l'issue du premier salon, les nombreuses rencontres entre auteurs et éditeurs ont permis la sortie d'albums en exclusivité lors du deuxième salon.

## **Lire au salon, c'est lire avant, pendant et après le Salon**

### **La préparation pédagogique**

La rencontre d'un auteur au Salon (mais aussi dans d'autres espaces) permet un travail en amont de la part des enseignants : sur l'objet-livre, l'auteur, l'illustrateur, sur le thème du livre. Les échanges incitent à un travail d'écriture ou de réécriture (« écrire à la manière de... »), ils permettent aussi, parfois, une correspondance avec l'auteur.

### **Le Salon comme une fête**

Des stands décorés, des expositions d'originaux d'illustrateurs, une ambiance festive, des spectacles et des animations, des milliers de livres exposés et surtout le face-à-face avec les auteurs : ces rencontres avec des personnes vivantes (eh oui, tous les auteurs ne sont pas morts !) permet aux jeunes lecteurs de confronter l'image qu'ils se font d'un auteur avec la réalité.

## **Le Salon, c'est aussi l'apprentissage du choix d'un livre**

Nombreux sont, à la Réunion, les enfants qui ne sont jamais allés en librairie ou très rarement. Beaucoup n'ont lu que les livres prescrits ou offerts. Retrouver sur les stands des libraires les livres lus en classe est souvent une joie pour les petits. Mais la confrontation avec la production éditoriale (même si celle présentée au salon est moins importante qu'en Métropole) est pour beaucoup d'enfants (petits ou grands) une découverte.

La multitude de titres peut « noyer » un enfant, le surprendre mais le familiarise avec l'objet-livre dans toutes ses dimensions. Les enfants aiment les beaux livres et le font savoir. C'est pourquoi, leur faire choisir un livre, pour la classe, au salon, leur permet de s'approprier ce livre et en facilite la lecture. Nous croyons que l'utilisation de la littérature jeunesse peut être un outil de lutte contre l'illettrisme.

## **Le Salon du livre et de la presse jeunesse 2007 de Montreuil**

Conscients qu'un salon se prépare longtemps à l'avance pour la joie des petits et des grands, trois documentalistes de l'ADBEN-Réunion, aidées par le Rectorat (sous la forme d'une autorisation d'absence), le CRDP de la Réunion et la DRAC (pour le financement) ont pu se rendre au salon de Montreuil du 28 novembre au 3 décembre 2007.

Sur le stand E35 du salon de Montreuil, l'association « Libre » (Livres et bibliothèques à la Réunion) coordonnait la présence des éditeurs de l'océan Indien : réunionnais malgaches, comoriens... Quatre livres étaient inscrits dans le « parcours » adressé aux enfants : les organisateurs ont, par là, attesté de la qualité de la production éditoriale réunionnaise.

La rencontre avec une production éditoriale nombreuse (devrait-on dire surabondante ?) nous a placé dans la position d'enfants curieux de tout. Arpenter le salon de l'ouverture à la fermeture, découvrir le monde des petites maisons d'édition, assister à des formations professionnelles, rencontrer divers auteurs et illustrateurs, discuter avec les éditeurs de leurs politiques éditoriales, c'est ce que nous avons pu faire pendant ces six jours.

Après le succès des deux premières éditions, un 3<sup>ème</sup> Salon du livre de jeunesse de l'océan Indien se tiendra du 3 au 7 décembre 2008 à la Halle des manifestations du Port.<sup>5</sup>

5. Le bilan du dernier salon et tous les renseignements nécessaires à l'inscription préalable des classes se trouveront d'ici fin mars 2008 sur le site de l'association : [www.adbenreunion.com](http://www.adbenreunion.com).

Sa préparation est de nouveau confiée à un comité de pilotage auquel les partenaires institutionnels et privés sont associés.

Cette troisième édition s'accompagnera d'un prix littéraire : le « Prix du Paille en Queue jeunesse » qui consacrera des auteurs présents sur le salon, élus par le jeune public réunionnais.

Espérons que cette nouvelle édition du Salon contribuera à l'augmentation du nombre de prêts dans les lieux de lecture, à l'augmentation du nombre de lecteurs dans le secteur « jeunesse » des médiathèques, qu'il contribuera à promouvoir la diversité de la littérature jeunesse dans les BCD, CDI, médiathèques et librairies de l'île de La Réunion.

## Annexe

---

### **Les journées professionnelles du 2<sup>e</sup> Salon du livre de jeunesse de l'océan Indien les 29 et 30 novembre 2006**

1. **Littérature jeunesse et handicap.** Le point de vue d'un éditeur spécialisé, avec Patricia Richard (spécialiste d'albums tactiles et de livres en braille) et Janine Teisson (auteur).

2. **Les centres de lecture comme vecteur de lutte contre l'illettrisme avec la littérature jeunesse,** débat animé par Liliane Pelletier (coordinatrice académique des centres de lecture-écriture).

3. **La chaîne du livre, de l'auteur au lecteur,** avec Thierry Magnier (éditeur), Anne Herbauts (auteur) et Sarah Roy (libraire).

4. **L'illustration dans la littérature jeunesse : quelle complémentarité dans le travail de l'auteur et celui de l'illustrateur ?** Animatrice : Patricia Arrou-Vignod (comité de lecture de Gallimard-Jeunesse), avec Fred Bernard et Joëlle Écornier (auteurs), Christian Heinrich, Henry Koombes et François Roca (illustrateurs).

5. **Projet pluridisciplinaire autour de la littérature jeunesse :** compte-rendu d'une expérience avec une classe de collégiens avec Geneviève Ceccaldi (Enseignante et formatrice pour adultes).

6. **Éditer la littérature jeunesse ici et ailleurs : y a-t-il une spécificité de l'éditeur spécialisé en littérature jeunesse ?** animateur : Christophe Cassiau (conservateur de la bibliothèque du Centre culturel français de l'île Maurice), avec Thierry Magnier (éditions Thierry Magnier et Actes Sud Junior), Claudine Serre (Océan édition, Réunion), Pascale Siew (éditions Vizavi, Maurice), Marie-Michèle Razafintsalama (éditrice à Madagascar) et Flavienne Payette (Kreol Institute, Seychelles).

7. **Le rapport texte / image : quelle complémentarité entre le texte et l'image animée face au développement d'ouvrages accompagnés de courts-métrages dans la production éditoriale actuelle ?** Avec Michel Francillon (organisateur du salon du livre jeunesse de Clermont-Ferrand et coordinateur de l'association « Tant qu'il y aura des livres ») et Anne Herbauts (auteur). 16 inscrits.

**8. Prévenir l'illettrisme : une autre approche pour reconstruire la lecture**, avec Élisabeth Le Deun (enseignante à l'IUFM de la Réunion, antenne du Tampon) et Hélène Navarro (ancienne directrice du Centre académique de lecture-écriture d'Entre-Deux). 27 inscrits

**Stages de formation continue  
dans le cadre du Plan académique de formation 2006**

1. **L'histoire dans la littérature jeunesse**, animé par Michel Peltier et proposé aux enseignants de lettres et d'histoire pour une utilisation pédagogique des romans historiques. Deux sessions les lundi 27 et mardi 28 novembre, et les jeudi 30 novembre et vendredi 1er décembre.

2. **Écrire la science-fiction avec un auteur du salon**, stage mis en place par la DAAC-Rectorat et animé par Nathalie Le Gendre les lundi 4 et mardi 5 décembre.



## QUI SONT LES AUTEURS DU DOSSIER ?

**D**octeure en sciences de l'éducation, **Liliane Pelletier**, enseignante depuis 1983, est coordinatrice des quatre centres académiques de lecture et d'écriture de la Réunion après avoir été responsable de celui d'Entre Deux de 2003 à 2006. Depuis ses débuts dans l'enseignement en zone d'éducation prioritaire dans le Val de Marne, elle s'intéresse aux élèves en difficulté et à la façon la plus efficace de leur apporter de l'aide. Engagée dans une recherche universitaire, elle obtient son doctorat en 1998. Son travail porte essentiellement sur la maîtrise du langage écrit, ce qui l'amène à publier chez Magnard en 2004, en collaboration avec Élisabeth Le Deun, *Construire l'orthographe*, un ouvrage théorico-pédagogique sur la façon d'aborder l'orthographe en situation de production d'écrit.

Également Docteur en sciences de l'éducation, **Maryvette Balcou-Debussche** est formatrice à l'IUFM de la Réunion et chercheur au CURAPP (Université d'Amiens). Engagée dans une approche ethnosociologique de la formation, elle est l'auteur de plusieurs publications scientifiques dans ce domaine. Elle développe le concept et la mise en œuvre des « nids d'apprentissage » en travaillant à la fois sur l'éducation dans le domaine de la santé et sur la formation des professionnels en France, dans l'océan Indien et en Afrique de l'Est. Elle dirige la collection « Nids d'apprentissage » aux Éditions scientifiques EAC à Paris. Dans le champ littéraire, elle est l'auteur d'une vingtaine d'ouvrages publiés à la Réunion et en Métropole. Ses publications sont surtout destinées à la jeunesse, notamment dans la collection « Tropicante » (12 titres) dont elle assure la responsabilité (coédition Océan / CRDP de la Réunion). Auteur pour la maison d'édition « Où sont les enfants ? » et membre du comité de lecture, elle prépare pour 2008 la publication d'un roman et d'un album pour la jeunesse : « Le jour de la nuit sans lune ».

Site personnel : <http://maryvettebalcou.hautefort.com/>

**Hélène Navarro**, professeur des écoles à la retraite ayant enseigné de la maternelle au collège, a été chargée en 1997, par ordre de mission académique, de mettre en place le deuxième centre de lecture-écriture du département, celui d'Entre-Deux, centre qu'elle a animé jusqu'en 2001 en privilégiant les actions de remédiation en lecture. Ce travail mené auprès d'un millier d'élèves a permis la publication d'un ouvrage, *Prévenir l'illettrisme*, édité

chez Magnard, co-signé avec Élisabeth Le Deun. Depuis 2003, elle impulse, au sein de l'association « Lire-Dire-Écrire » dont elle est la présidente, des actions en direction des adultes pour le développement de la lecture et de l'écriture et pour une meilleure prise en compte de la fonction de parent d'élève.

**Guillemette Jeudi de Grissac**, agrégée de lettres modernes et formatrice à l'IUFM de la Réunion depuis 2001 après avoir été professeure associée à l'IUFM des Pays de la Loire et membre de l'équipe « Français Lycée » du département « Didactique des disciplines » de l'INRP, est l'auteur de nombreuses publications, notamment :

- Des recueils de nouvelles : *Les Fritillaires*, éditions du Petit Véhicule, Nantes, 1999 ; *Nouvelles à lire* sur le site d'Écrits vains (<http://www.ecrits-vains.com>) ; et dans les revues *Harfang* (éditions Nouvelles R, 13 bis avenue Vauban, 49 000 Angers) et *Brèves* (<http://www.atelierdugue.com>).

- Un recueil de textes et réflexions : *Mémoires d'écriture*. Dix ans d'ateliers d'écriture (disponible en CD-Rom).

- Des carnets de voyage : *Carnets de Tanzanie*, avec l'ornithologue Ph. de Grissac et le peintre Denis Clavreul, Paris, Tanganyika Wildlife Safari, 1994 ; *Dans l'intimité des oiseaux*, photographies de J.-F. Hellio et N. Van Ingen, textes de Ph. et G. de Grissac, Bordas, 2001.

- Un recueil de poèmes, *Inventerres. Journal de l'île-poème*, Grand Océan, coll. « La roche écrite », prix Grand Océan 2004.

- Des participations à différents numéros d'*Expressions* (25, 26, 29) dont elle est membre du comité éditorial.

Co-initiatrice du Printemps des arts à l'IUFM de la Réunion (cf. *Expressions* 28 et 29) où elle anime des ateliers d'écriture et de théâtre, elle contribue aussi, en 2007, dans le cadre de l'Université, au colloque sur les représentations du féminin dans l'océan Indien.

Site personnel : <http://www.forinterieur.fr>

Poète et militant culturel, traducteur *kréol*/français, **Teddy Iafare-Gangama** est rédacteur en chef de *Nout Lang*, où il publie de nombreux textes littéraires et articles qui traitent de la culture et la société réunionnaises, responsable des projets artistiques dans l'association Zamalak, membre des conseils d'administration de *Lofis la lang kréol* et de *Tikouti*. Dans le cadre de ses études universitaires, il rédige deux mémoires sous la direction de Carpanin Marimoutou : *La Place de la femme dans le maloya. Propositions de lectures du maloya dans une société réunionnaise en constantes réinventions de ses valeurs traditionnelles* (master 1, 2006), et *Maloya la pa nou la fé. D'une*

*créolisation à une réinvention de la tradition* (master 2, 2007). Il est aussi l'auteur de quelques textes destinés au théâtre et joués sur diverses scènes de la Réunion parmi lesquels *Dékolonant pa nou* qui a fait l'ouverture du Leu Tempo 2006 et dont le texte est publié en autoédition ainsi que *Zamal Game* qui a été joué en mai 2007 au Centre dramatique de l'océan Indien.

**Marie-Claire Le Mercier** est professeur-documentaliste certifié au collège des Aigrettes à Saint-Gilles-les-Bains, à la Réunion, présidente de l'antenne réunionnaise de l'Association des enseignants-documentalistes de l'Éducation nationale et personne-relais des salons du livre de jeunesse de l'océan Indien. Elle représente son association auprès de la Fédération des organisateurs de salons et fêtes du livre-jeunesse de France.



## POUR UNE LECTURE-PLAISIR, UNE SÉLECTION DE SITES « INTERNET »

Catherine PANOT  
IUFM de la Réunion

### Une sélection de portails et de sites spécialisés en littérature de jeunesse

**CIELJ** (Centre international d'études en littérature de jeunesse)

<http://www.ricochet-jeunes.org/> (consulté le 4 décembre 2007)

Site-portal très complet avec des liens vers des sites de chercheurs, des ouvrages et des revues spécialisés, des usages du livre de jeunesse à l'école.

**Université de Lille III**

<http://jeunet.univ-lille3.fr/spip/> (consulté le 4 décembre 2007)

Site spécialisé en littérature pour la jeunesse de la formation « Humanités et sciences de l'information » de Lille III.

**Télémaque**

<http://www.ac-creteil.fr/crdp/telemaque/accueil/presentation.htm>

(consulté le 6 décembre 2007)

Site en littérature pour la jeunesse du SCEREN / CRDP de Créteil. Un [historique de la littérature de jeunesse](#), la présentation de malettes thématiques.

**LivrJeun**

<http://www.livrjeun.tm.fr/Frespace1.htm> (consulté le 4 décembre 2007)

Portail de liens vers des sites d'éditeurs ainsi que des sites associatifs et institutionnels.

**Revue professionnelle sur la littérature pour la jeunesse et la lecture  
du CRDP de Grenoble**

[http://www.crdp.ac-grenoble.fr/doc/litt\\_jeun/revues/index.htm](http://www.crdp.ac-grenoble.fr/doc/litt_jeun/revues/index.htm)

(consulté le 6 décembre 2007)

Portail de liens vers 30 revues professionnelles (littérature de jeunesse).

### **Citrouille**

<http://www.citrouille.net/> (consulté le 6 décembre 2007)

Blog de l'association des librairies spécialisées dans la jeunesse. Sélections de nouveautés, portraits et interviews d'auteurs et d'illustrateurs, articles thématiques, livres en débat.

**SLPJ** (Salon du livre et de la presse pour la jeunesse de Montreuil)

<http://www.salon-livre-presse-jeunesse.net/slpj2007/>

(consulté le 4 décembre 2007)

Le programme du salon et les activités du Centre de promotion du livre de Seine-Saint-Denis. En décembre 2007, la Réunion est présente au salon de Montreuil sur le stand de l'océan Indien.

### **Le Salon du livre de jeunesse de l'océan Indien à la Réunion**

<http://www.adbenreunion.com/saloninvites.htm>

(consulté le 4 décembre 2007)

<http://www.adbenreunion.com/salon2006invites.htm>

(consulté le 4 décembre 2007)

Présentation des auteurs invités aux salons de 2005 et de 2006 : biographies, bibliographies et liens proposés par les professeurs documentalistes.

### **Le Festival international de la bande dessinée de Saint-Denis (Réunion)**

[www.cyclonebd2007.re](http://www.cyclonebd2007.re) (consulté le 6 décembre 2007)

L'association « Bande dessinée » est à l'origine de cette manifestation qui, depuis sa création en 1986, a été le tremplin vers le professionnalisme pour les auteurs réunionnais de la BD locale, aujourd'hui publiés.

## **Lecture et pédagogie**

**Bien (!) lire** avec les professionnels de l'éducation et leurs partenaires

<http://www.bienlire.education.fr/> (consulté le 6 décembre 2007)

Des outils, des fiches pratiques, des documents théoriques, des adresses utiles pour mieux répondre aux difficultés de lecture des enfants et des adolescents.

**Lotec** (site des écoles, collèges et lycées du Lot)

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/tic/Publier/Litterature/index.html>

(consulté le 6 décembre 2007)

Site de consultation pratique des programmes en littérature de l'école primaire du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

**Actes des journées d'étude de l'ABF 2002** (Association des bibliothécaires de France)

[http://www.abf.asso.fr/article.php3?id\\_article=342](http://www.abf.asso.fr/article.php3?id_article=342)

(consulté le 10 décembre 2007)

« La culture littéraire à l'école : une préoccupation des nouveaux programmes de l'enseignement primaire », par [Christine Houyel](#) ; « Efficacité et rôle des animations dans l'apprentissage de la lecture », par [Christian Poslaniec](#).

**Département de lettres de l'IUFM de la Réunion**

<http://www.reunion.iufm.fr/Dep/lettres/index.html>

(consulté le 6 décembre 2007)

Des études et analyses d'albums, des liens vers des ressources sélectionnées, des articles thématiques de Christine Bosc et Guillemette de Grissac.

## Débats et tables rondes

CNL (Centre national du livre) : « **Le goût de lire chez les jeunes publics** »

[http://www.centrenationaldulivre.fr/IMG/pdf/table\\_ronde\\_9\\_etat\\_des\\_lieux.pdf](http://www.centrenationaldulivre.fr/IMG/pdf/table_ronde_9_etat_des_lieux.pdf)

(consulté le 5 décembre 2007)

Les jeunes d'aujourd'hui lisent-ils pour leur plaisir ? Quelles sont leurs pratiques de la lecture ?

**Lire, plaisir ?** sur **Cap Canal** (documentaire de M.-Th. Lemaître)

[http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_primaire/lan\\_gage\\_lecture/?aIndex=1](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/lan_gage_lecture/?aIndex=1) (consulté le 5 décembre 2007)

Un débat animé par Philippe Meirieu entre Henriette Zoughebi, bibliothécaire et fondatrice du Salon du livre de Montreuil, Françoise Jay, auteur...

## Bibliothèques / BCD / CDI

**ENSSIB** (École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques)

<http://blogbbf.enssib.fr/?Culture-et-lecture> (consulté 5 décembre 2007)

Blog BBF (Bulletin des bibliothèques de France), de l'ENSSIB, et sa rubrique « Culture et lecture ».

**InterCDI-CEDIS** (Centre d'études de la documentation de l'information scolaires)

<http://www.intercdi-cedis.org/spip/index.php3>

« BCD CDI : la genèse », par Jean Hassendorfer. « Le CDI vu par les élèves : fréquentation », par Élodie Grandmontagne et Claude Poissenot.

## Contes et conteurs

**CLIO** (Conservatoire contemporain de littérature orale)

[www.clio.org](http://www.clio.org) (consulté le 5 décembre 2007)

Contes, conteurs : toutes l'actualité sur la littérature orale.

## Mondoral

[http://www.mondoral.org/web/index.php?pg=ccoeararticle\\_dt&id=58](http://www.mondoral.org/web/index.php?pg=ccoeararticle_dt&id=58) (consulté le 5 décembre 2007)

Réseau du conte et des arts de la parole.

**Yeelen** (Festival international du conte)

<http://www.yeelenfestival.org/> (consulté le 5 décembre 2007)

Découverte de conteurs du monde entier.









# **Hors-dossier**



# LA RÉVOLUTION FRANÇAISE ET LE DROIT DES FEMMES À L'INSTRUCTION

## Résumé d'une désillusion

**Bernard JOLIBERT**  
IUFM de la Réunion

*Résumé.* – La Révolution française voit les femmes intervenir directement, parfois avec force et conviction, dans l'action. On pouvait donc s'attendre à ce que les révolutionnaires de quatre-vingt-neuf soient reconnaissants aux femmes et leur accordent immédiatement ce droit à l'instruction qu'elles réclament de manière explicite, ainsi que les droits civils et politiques auxquels les plus engagées aspirent légitimement : participer aux décisions comme électrices et, pourquoi pas, comme éligibles. Dans la réalité du droit et des mœurs, c'est exactement l'inverse qui se produit. Loin d'en instituer les conditions de leur libération, la Révolution a conduit à enfermer les femmes dans leur rôle domestique, rendant ce dernier le plus étroit et le plus clos possible, les soumettant au pouvoir masculin absolu des pères ou des maris. Pour ce faire, le moyen le plus économique et le plus efficace semble de les maintenir en état d'ignorance, loin des sciences, des arts et des lettres qui pourraient les inviter à d'autres aspirations, plus politiques et plus dangereuses pour l'ordre social.

*Abstract.* – Women participated in the French Revolution directly, and occasionally with force and determination. So that one might expect the 1789 revolutionaries to be grateful to them, granting them that right to education which they openly claimed, together with civil and political rights to which the most committed of them legitimately aspired : sharing decision-making as voters, and eventually, as elected members. In actual fact, concerning rights and customs, it was the exact opposite that occurred. Far from liberating them, the revolution led to the confinement of women in a domestic sphere which was utterly narrow and closed, submitting them to the absolute power of their fathers and husbands. To this purpose, the most economical and efficient way, apparently, was to maintain them in a state of ignorance, away from such fields as science and fine arts which might induce in them aspirations too political and dangerous for social order.

Si on compare globalement le dix-huitième siècle au dix-neuvième siècle, on voit immédiatement que le premier apparaît comme nettement plus favorable à l'amélioration de la condition des femmes, voire parfois plus féministe<sup>1</sup> que le second, « le plus féministe de notre histoire » peut-être, au dire d'un historien de la littérature<sup>2</sup>. Condorcet, par exemple, ne conclut-il pas son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* par une déclaration qui semblait devoir marquer l'orientation tant politique que scolaire de la Révolution française :

« Parmi les progrès de l'esprit humain les plus importants pour le bonheur général, nous devons compter l'entière destruction des préjugés qui ont établi entre les deux sexes une inégalité de droits funeste à celui même qu'elle favorise. On chercherait en vain des motifs de la justifier par les différences de leur organisation physique, par celle qu'on voudrait trouver dans la force de leur intelligence, dans leur sensibilité morale. Cette inégalité n'a eu d'autre origine que l'abus de la force, et c'est vainement qu'on a essayé depuis de l'excuser par des sophismes »<sup>3</sup>.

On pouvait alors espérer que les révolutionnaires de 1789 réaliseraient, sinon une entière égalité de droit et de fait, du moins un net progrès dans l'affirmation des droits des femmes à l'éducation, à la liberté civile et à la participation politique. Le mouvement des idées durant le dix-septième siècle et surtout, comme on va le voir, durant tout le dix-huitième siècle, paraissait en effet annoncer cette libération comme imminente. Pour Montesquieu, Diderot, Helvétius, Condorcet surtout<sup>4</sup>, Voltaire même, quoique de manière plus prudente, il ne fait plus de doute que l'égalité et la liberté sont des droits légitimes pour l'ensemble des femmes et que la réalisation de ces droits passe par une meilleure éducation, laquelle comprend l'instruction comme un de ses composants essentiels. La prétendue infériorité de la nature féminine comparée à la nature masculine est une illusion. La raison, l'intelligence, l'aptitude à penser, autrement dit le « bon sens » au sens précis où l'entendait Descartes, ne sont-ils pas les choses du monde « les mieux partagées » ? Les

1. Sans entrer dans les polémiques contemporaines sur la « reconnaissance des spécificités féminines » de fait ou de droit, ou celles touchant à la « guerre des sexes », on appellera féministe ici tout mouvement qui a pour objectif l'extension du rôle social et des droits des femmes, c'est-à-dire toute action ou doctrine qui tend prioritairement en fait ou en droit à la réduction des inégalités entre les sexes.

2. Jean Larnac, *Histoire de la littérature féminine en France*, Paris, Kra, 1929, p. 157.

3. Condorcet, *Tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Paris, Garnier-Flammarion, 1988, p. 286-287.

4. Élisabeth et Robert Badinter, *Condorcet, un intellectuel en politique*, Paris, Fayard, 1988.

capacités intellectuelles et morales sont les mêmes chez l'homme et chez la femme ; le cerveau féminin n'est-il pas identique de structure au cerveau masculin, laissant présager d'égaux aptitudes dans tous les domaines, y compris dans le champ de l'imagination inventive et de la sensibilité ?

Comment, dès lors, justifier l'assujettissement de la moitié du genre humain à l'autre moitié ? Pour la plus grande partie des philosophes des Lumières, l'origine essentielle de la dépendance dont souffrent les femmes est aisément repérable : leur assujettissement vient d'une mauvaise éducation, laquelle est elle-même le produit d'un assujettissement dont de nombreuses femmes sont les premières complices, produisant en retour une éducation proprement imbécile. Le cercle est bouclé : les femmes sont sottes parce qu'elles sont mal éduquées et cette même sottise sert d'alibi au fait de ne pas les instruire. Quelques connaissances domestiques indispensables à la tenue du futur ménage, une discipline morale vertueuse et une obéissance religieuse stricte sont largement suffisantes pour ce qui est de l'éducation des femmes. Tout ce qui pourrait éveiller leur esprit critique est proscrit car perçu comme une menace pour l'ordre social. Comme l'écrit Annette Rosa : « L'Église, cible favorite des Lumières, est l'école des sottes, génératrice de femmes dépendantes, pressées de compenser leur soumission dans la frivolité mondaine »<sup>5</sup>.

L'alphabétisation des filles et leur initiation aux disciplines intellectuelles semblent alors les deux conditions essentielles de leur libération par rapport à une sujétion sociale pesante et injuste. Quand bien même, dans les faits, l'intention ne viserait que certaines filles de la noblesse et de la bourgeoisie éclairée, quand bien même l'alphabétisation apparaîtrait à beaucoup comme une condition importante certes, mais insuffisante, il reste que les philosophes des Lumières posent l'éducation des femmes comme une condition indispensable à leur sortie de l'état de dépendance où les mœurs les ont confinées jusque-là.

La théorie, à dire vrai, n'est pas nouvelle. Elle apparaît bien plutôt comme le résultat attendu d'un long cheminement des idées et des mœurs qui a suivi son cours à travers la Renaissance<sup>6</sup> et qui pointait déjà son nez à la fin du Moyen Âge avec des femmes exceptionnelles comme la Vénitienne Modesta Pozzo qui pensait préférable d'acheter, avec sa dot, un porc qu'un mari, Ma-

5. Annette Rosa, *Citoyennes. Les femmes et la Révolution française*, Paris, Messidor, 1988, p. 49.

6. Rodocanachi, *La Femme italienne à l'époque de la Renaissance*, Paris, Hachette, 1907. Voir aussi Jacob Burckhardt, *La Civilisation en Italie au temps de la Renaissance*, Paris, Plon, 2 vol., 1885.

rie de Romieu qui composa en 1581 un *Discours sur l'excellence des femmes* ou la célèbre Christine de Pisan<sup>7</sup>.

Pourtant, il faut attendre le siècle de Louis XIV pour voir défendue avec force par des hommes, dont bon nombre sont hommes d'Église, l'idée que l'éducation des jeunes filles ne doit pas se cantonner à la formation de bonnes ménagères, chrétiennes certes, sensibles et soumises, mais qu'il est urgent de les initier aux mêmes disciplines intellectuelles que les garçons. Pour s'en tenir à la France, Claude Fleury consacre un chapitre entier (seconde partie, chap. XXIII) de son *Traité du choix et de la méthode des études* (1675) à l'éducation des filles, rappelant que, si on veut leur éviter la superstition et la pédanterie, ces deux fléaux liés à la mauvaise instruction, il faut « les exercer de bonne heure à penser de suite et à raisonner solidement ». La bonne instruction est d'autant plus nécessaire qu'en France les femmes « ne sont point en tutelle et peuvent avoir de grands biens dont elles peuvent devenir maîtresses absolues »<sup>8</sup>. Lire, composer et rédiger des lettres, maîtriser la langue, posséder des notions de jurisprudence, de gestion et de culture générale, précisément tout ce qu'un Sylvain Maréchal<sup>9</sup> va leur refuser avec énergie, est déjà posé comme un bagage intellectuel indispensable au milieu du Grand Siècle.

Certes, tout aussi timidement que son ami Fénelon dans son *Traité de l'éducation des filles* (1687), Claude Fleury craint les « femmes savantes » et cantonne le sexe féminin à un rôle domestique et privé, l'homme se réservant le rôle social et public. Pourtant l'éducation qu'il leur destine n'a rien d'une éducation au rabais. Il est urgent de ne plus les condamner « au catéchisme, à la couture » et à « divers petits ouvrages » sans consistance ; le projet de rendre les femmes moins superficielles ne peut passer que par l'étude instruite des lettres, des sciences et des arts.

De son côté, à la même époque, Fénelon pense que c'est une erreur stratégique de donner « au sexe » peu d'instruction. Au contraire de ce que l'on

7. Célébrant les premiers succès de Jeanne d'Arc, Christine de Pisan, alors retirée au couvent (1429), écrit :

« Hé, quel honneur au féminin  
Sexe que (Dieu) l'aime, il appert  
Quand tout ce grand peuple chenin  
Par qui tout le règne est désert,  
Par femme est sours et recouvert. »

8. Claude Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 143.

9. Sylvain Maréchal, *Projet de loi contre l'apprentissage de la lecture aux filles* (1801), Paris, Klincksieck, 2007.



croit trop souvent, plus les femmes sont considérées comme faibles, plus il « est important de les fortifier »<sup>10</sup>. Certes, leur destination restera de remplir le mieux possible leurs devoirs familiaux ; mais cela ne saurait se faire avec des personnes « mal instruites », dont l'esprit n'a pas été habitué à s'appliquer « à des objets solides ». L'ignorance fait la sottise des épouses, sottise qui ne manquera pas de se retourner contre les maris eux-mêmes. Le meilleur moyen de former des filles stupides, superficielles, pédantes, superstitieuses, frivoles, paresseuses, indiscrètes, est de les laisser ignorantes et incultes. Sans doute l'abus des romans peut-il « rendre l'esprit visionnaire » et « nourrir la vanité ». À choisir cependant, il est préférable de faire le pari de la culture féminine, au risque de la préciosité, plutôt que celui de l'ignorance imbécile qui conduira inmanquablement à des catastrophes pour les femmes elles-mêmes comme pour la société à laquelle elles appartiennent. À la même époque, à la *Satire contre les femmes* de Boileau, répond immédiatement une *Apologie des femmes* de Perrault.

L'ensemble du dix-huitième siècle verra le développement intense de cette exigence d'instruire les femmes. L'accès des plus favorisées d'entre elles au savoir et au pouvoir devient tel que Jean Larnac a pu qualifier cette époque de celle du « règne des femmes »<sup>11</sup>. Encore ne faut-il pas perdre de vue qu'entre les intentions libératrices de certains philosophes et l'opinion générale majoritaire, il y a un gouffre de résistances que les habitudes conservatrices maintiennent fermement. Pour l'immense majorité des femmes, la soumission absolue reste le lot quotidien<sup>12</sup>.

10. Fénelon, *Traité de l'éducation des filles*, Paris, Klincksieck, 1994, p. 37.

11. C'est le titre du chapitre VI de son livre, *Histoire de la littérature féminine en France* (Paris, Kra, 1929), chapitre entièrement consacré au XVIII<sup>e</sup> siècle, p. 129.

12. Jean Meyer a bien montré le rôle politique, important certes, mais malgré tout relatif, qu'ont joué les épouses et les maîtresses royales. Prendre une maîtresse, pour un souverain, ne relève pas seulement de la puissance virile magnifiée mais aussi d'une stratégie de pouvoir visant la politique tant intérieure qu'extérieure. Les intrigues de clientélisme (Madame de Maintenon) ou de clan (Madame de Pompadour) jouent certes un rôle ; il ne faut pourtant pas en exagérer l'importance. Dans les faits, ces intrigues ne touchent que quelques Grands du royaume et leur impact reste souvent très limité. Cf. La Chalotais, *Affaires de femmes et affaires d'État sous l'Ancien Régime*, Paris, Perrin, 1995 (et plus particulièrement le chapitre III intitulé : « Louis XV, la politique et les femmes »).

## Les Lumières

Pourtant, désireuses de s'instruire, de plus en plus nombreuses sont les femmes qui suivent des cours dans tous les domaines disciplinaires, s'imprégnant des livres nouveaux et surtout des idées nouvelles. Elles lisent et ne s'intéressent pas seulement à la littérature, domaine où ont excellé la marquise de Sévigné, Madame de La Fayette, Mademoiselle de Scudéry ou Madame Deshoulières, elles visent les sciences les plus abstraites, celles qui sont réputées les plus difficiles car les plus éloignées de leurs prétendues carences dans le domaine de l'intelligence formelle.

Dès la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, le mathématicien Carré avait orienté ses admiratrices vers sa discipline, pourtant réputée austère. Certaines se risquent dans le laboratoire du chimiste Lémery, une cave, « presque un antre éclairé de la seule lueur des fourneaux »<sup>13</sup>. Une telle curiosité d'esprit exige, pour se voir satisfaite, une réelle instruction. Aussi un homme comme l'abbé Morvan de Bellegarde, reprenant les arguments de Poullain de la Barre<sup>14</sup>, réclame-t-il pour les femmes le droit à l'instruction totale, y compris dans les domaines dont elles sont absentes. Certes, il ne s'agit pas encore d'égalité de droit ou de liberté politique mais seulement d'exigence de plus de justice dans l'éducation et l'instruction. Pourtant, bien vite, cette aspiration des femmes à l'égalité va se montrer dans les faits et la liberté se revendiquer avec plus de force.

Avec la mort de Louis XIV et les débuts de la Régence, les femmes, jusqu'alors soumises et respectueuses d'un régime politique méfiant et distant, montrent leur importance et leur force. Elles mènent les intrigues, décident des orientations de la politique, dirigent la vie sentimentale des grands et du roi au point que l'on peut parler des « gouvernements des maîtresses » : les sœurs Nesle dès 1736, la Pompadour à partir de 1745, la du Barry en 1769. La duchesse de Bourbon fonde la loge maçonnique féminine dont elle devient la Grande Maîtresse. La princesse de Lamballe, les duchesses de Chartres, de Luynes et de Brancas, les marquises de Rochambeau et de Bouillé,

13. Jean Larnac, *Ibid.*

14. Dans *De l'égalité des deux sexes* (1673), Poullain de la Barre s'attaque de manière démonstrative au préjugé de l'inégalité. Les défauts des femmes viennent uniquement de l'éducation, non de la nature. Elles sont aptes aux sciences, de même que les « barbares » ou les prétendus « sauvages ». Le livre passe pour un plaisant paradoxe. Aussi récidive-t-il avec *De l'excellence des hommes contre l'égalité des sexes* (1675) qui, comme son nom ne l'indique en rien, reprend les arguments de la tradition anti-féministe pour en montrer la vanité.

les comtesses de Polignac, de Bienne, de Choiseul, de Gouffier sont « oratrices », secrétaires, inspectrices, gouvernantes, comme Madame de Genlis, responsable des enfants d'Orléans. Comment concevoir que de telles activités puissent se mener sans une discipline morale rigoureuse et surtout sans une instruction poussée tant dans le domaine littéraire que dans celui des sciences, de l'économie ou de la politique ?

Le théâtre du début du XVIII<sup>e</sup> siècle reflète ces mœurs nouvelles. Dès 1718, les Italiens jouent coup sur coup trois pièces en l'honneur du « beau sexe ». La même année, paraissent les *Amazones modernes* de Legrand et *L'Île des Amazones* de Lesage et d'Orneval. L'un des personnages de Legrand expose les revendications féminines de manière claire et incisive :

« *Primo*, point de subordination entre le mari et la femme... *Secundo*, les femmes pourront étudier, avoir leurs collèges et leurs universités, parler grec et latin... *Tertio*, elles pourront commander les armées et aspirer aux charges les plus importantes de la justice et de la finance... *Ultimo*, nous voulons qu'il soit aussi honteux pour les hommes de trahir la foi conjugale qu'il l'a été jusqu'ici pour les femmes et que ces messieurs ne se fassent pas une gloire d'une action dont ils nous font un crime. »

Marivaux, en 1720, met en scène les revendications féminines dans *La Colonie*. Quelques années plus tard, un professeur de l'université de Padoue soumet à l'Académie des Ricovrati dont il est président une question importante : « Les femmes devraient-elles être admises à l'étude des sciences et des autres arts nobles ? » La réponse est positive. L'année suivante, Madame de Lambert insiste, dans ses *Réflexions nouvelles sur les femmes par une dame de la cour*, sur le fait que son sexe a autant de dispositions pour l'étude des sciences et des lettres que celui des hommes :

« J'ai été blessée que les hommes connussent si peu leur intérêt que de condamner les femmes qui savent occuper leur esprit ; les inconvénients d'une vie frivole et dissipée, les dangers d'un cœur qui n'est soutenu d'aucun principe m'ont aussi toujours frappée. J'ai examiné si on ne pouvait pas tirer un meilleur parti des femmes, j'ai trouvé des auteurs respectables qui ont cru qu'elles avaient en elles des qualités qui les pouvaient conduire à de grandes choses, comme l'imagination, la sensibilité, le goût. J'ai fait des réflexions sur chacune de ces qualités. »<sup>15</sup>

Dès 1728, dans les *Avis d'une mère à sa fille*, Madame de Lambert met ses idées éducatives en forme. Elle trace un ambitieux programme d'éducation et d'instruction pour les femmes comprenant l'étude des sciences, celle de l'histoire grecque et romaine, l'histoire de France, la poésie, la

15. Cité par Jean Larnac, *Histoire de la littérature féminine en France*, Paris, Kra, 1929, p. 152.

philosophie, la morale. À condition de prendre quelques précautions dans les choix, elle propose même la lecture de romans et la fréquentation du théâtre. Bernardin de Saint-Pierre annonce en 1730 un *Projet pour perfectionner l'éducation des filles*, projet que vient compléter un autre projet qui lui tient à cœur, celui qui vise à multiplier les collèges de filles.

De telles intentions et de tels conseils ne paraissent pas inutiles. La prétention des femmes à l'instruction touche en effet peu de monde. La plus grande partie d'entre elles n'en ressent ni la nécessité ni le besoin. À l'exception d'une élite très étroite, les femmes de l'époque restent d'une grande ignorance. Elles sont confinées dans la sottise, la frivolité ou la superstition. Durant la Régence, 77 à 94 % des femmes, selon les régions, se montrent incapables de signer leur nom. Cinquante ans plus tard, il n'y a pas moins de 70 % d'illettrées. En 1730, un instituteur de Landaville, dans les Vosges, observe que, sur 36 mariages célébrés entre 1715 et 1730, 23 maris se montrent capables de signer le registre, alors que 32 femmes sur 36 sont inaptes à dessiner même une simple croix. Madame Rolland raconte dans ses *Mémoires* que, chez les Dames de la Congrégation, la « savante » du couvent, jalosée par les autres, savait tout juste tricoter, quelques rudiments de l'orthographe et un peu d'histoire. En 1737, Madame Galien rassemble le maximum d'exemples littéraires, historiques et légendaires propres à montrer que la femme est l'égal de l'homme, en dépit de Destouches qui persiste à railler les prétentions des femmes à l'instruction dans *Les Philosophes amoureux*.

Dans un ouvrage qui ne sera jamais achevé, commencé en 1742, Madame Dupin entreprend, avec J.-J. Rousseau, la rédaction d'un texte sur les femmes et la nécessité de leur instruction. Dans un ouvrage dédié à Madame du Châtelet, *Le Triomphe du sexe*, l'abbé Dinouart reprend tout ce que les gazettes, mercures et plaquettes ont publié pendant quarante ans à la gloire des femmes, composant une véritable encyclopédie. À la même époque, le père Caffiaux, un bénédictin, publie un ouvrage apologétique en quatre volumes. Au milieu du siècle, la *Declamatio de nobilitate et praecellentia feminei sexus*, vieil ouvrage de Cornélius Agrippa (Henri Corneille), est traduit en français par Gueudeville et obtient aussitôt un succès d'édition considérable. Ce travail, déjà très ancien puisqu'il date de 1529, mérite une attention toute particulière dans la mesure où il développe une défense des femmes qui, tout en faisant reposer l'essentiel de son argumentation sur des références théologiques, va bien au-delà de la défense stricte de l'égalité des sexes. Il accorde en effet la prééminence aux femmes sur les hommes et se fait l'avocat de leur émancipation non seulement éducative mais aussi professionnelle. Le livre de

Cornélius Agrippa est un hommage moral, intellectuel et physique qui retourne les arguments religieux misogynes contre les hommes eux-mêmes.

Par exemple, à ceux qui prétendent sérieusement que la femme ne vient qu'en second dans la création et que par suite, elle est secondaire, il répond que l'homme n'a été conçu que dans le but de créer une Ève plus parfaite et que si Dieu s'est reposé ensuite, c'est parce que rien de supérieur à elle ne pouvait être créé. De plus, le monde est racheté de la faute par une femme, Marie, alors que « la colère et le courroux » divin viennent par la faute d'un homme trop faible pour résister à la tentation. L'homme, en la personne d'Adam, pèche en effet en connaissance de cause, la femme, en la personne d'Ève, seulement par ignorance. De plus, c'est elle qui écrase la tête du serpent, montrant ainsi sa force et sa détermination. C'est parce qu'Adam fut un pécheur plus endurci que sa compagne que le Christ a choisi la forme d'un homme pour racheter l'humanité tout entière. L'homme n'est fait que de vile argile inerte ; la femme est en revanche tirée d'un matériau autrement noble puisque le corps d'Adam est déjà doté de vie et de sentiment. C'est « aux hommes » que Dieu a explicitement interdit de manger le fruit de la connaissance, non aux femmes. Ève ne fut que tentatrice, Adam seul a transgressé la Loi. Ce dernier est d'autant plus fautif qu'il avait été doté de la force et la volonté de résister. Le premier adultère fut masculin, ainsi que le premier inceste. C'est en revanche à une femme qu'apparut le Christ lors de sa résurrection.

Ainsi, au fil de pages riches de références bibliques, l'auteur renverse les arguments traditionnels religieux contre l'usage habituel que les anti-féministes en font. Comme la plupart des critiques misogynes de la veille de la Révolution conservaient un arrière-fond religieux, on comprend que les défenseurs de la dignité des femmes aient pu trouver dans le texte de Cornélius Agrippa une mine d'informations pour nourrir la rhétorique de leurs plaidoyers<sup>16</sup>.

La production, entre 1725 et 1760, d'ouvrages sur les femmes, leur condition, leur rôle dans la société, la nécessaire instruction qu'elles sont en droit d'attendre, est telle qu'on a pu parler du siècle des Lumières comme de celui d'une véritable « conversion au féminisme ». D'ailleurs, durant cette période, les auteurs qui refusent l'intelligence aux femmes ou qui prétendent leur interdire toute culture, émaillant leurs écrits des grossières et traditionnelles plaisanteries « gauloises », ne font plus recette. Diderot prend pour collabo-

16. Voir l'édition américaine : Cornelius Agrippa, *Declamation on the Nobility and Pre-eminence of the Female Sex*, traduction et introduction d'Albert Rabil, University of Chicago Press, 1996.

ratrices de l'*Encyclopédie* aussi bien des ouvrières que des grandes dames. Surtout, il naît des journaux exclusivement féminins, comme *La Bibliothèque des femmes* ou *Le Journal des dames* qui paraît durant une vingtaine d'années et permet de voir imprimer de nombreux écrits féminins<sup>17</sup>. Nous y reviendrons.

La parution de pamphlets divers<sup>18</sup> correspondant à la mentalité conforme à l'idéologie misogyne traditionnelle<sup>19</sup> n'enraye en rien cette féminisation modeste certes, mais néanmoins générale. Et devant les ultimes résistances antiféministes, Madame Doyen s'insurge, dénonçant la condition impossible des femmes :

« Sont-elles galantes ? On les méprise. Sont-elles intrigantes ? On les redoute. Affichent-elles la science ou le bel esprit ? Si leurs ouvrages sont mauvais, on les siffle ; s'ils sont bons, on les leur ôte ; il ne leur reste que le ridicule de s'en être dites les auteurs. »

Le traité le plus clair et le plus complet dans sa défense des femmes reste, semble-t-il, celui qui paraît en 1769 sous la direction de l'abbé de la Porte : *Histoire littéraire des femmes françaises contenant un précis de la vie et l'analyse raisonnée des ouvrages des femmes qui se sont distinguées dans la littérature française*. L'ouvrage, coécrit par un groupe d'hommes de lettres, visait explicitement à « faire voir ce que peut une femme dans la carrière des sciences lorsqu'elle sait se mettre au-dessus du préjugé qui la défend d'orner son esprit et de perfectionner sa raison ».

L'abbé de la Porte insiste :

« On ne saurait trop s'élever contre l'injustice de ceux qui exigent que les femmes ne fassent aucun usage de leur esprit. Il peut être pour nous une source d'instruction et de plaisir, en même temps qu'il leur ménage à elles-

17. Quand bien même certains articles seraient écrits pas des hommes se cachant sous des pseudonymes féminins.

18. Tel celui de l'abbé Goyer qui appréhende de voir bientôt « une bourgeoise plaider au Châtelet, son mari monter une garniture », une dame de la noblesse « prononcer des arrêts » pendant que son Président d'époux apprend à « faire des nœuds », « une duchesse au conclave et un cardinal demander le tabouret. » ; ou celui qui paraît en 1766 : *Paradoxe sur les femmes, où l'on tâche de prouver qu'elles ne sont pas de l'espèce humaine*.

19. On peut résumer cette idéologie en quatre archétypes idéaux qui correspondent aux quatre rôles essentiels dévolus aux femmes sur le théâtre de la ville et du monde : la mère, dévouée jusqu'au sacrifice ; la sœur, admirative, douce et consolante ; l'épouse (ou la fille), obéissante, soumise et fidèle ; enfin, la maîtresse, sensuelle, dépravée mais marginalisée. Hormis ces rôles parfaitement stéréotypés, point de salut !

mêmes un avenir agréable et des ressources pour l'âge où il ne leur est plus permis de plaire ».

L'ouvrage est d'autant plus intéressant qu'il se tient éloigné des multiples partis pris courants de l'antiféminisme. Ses auteurs reconnaissent que les femmes peuvent exceller aussi bien dans les sciences abstraites que dans les grands genres littéraires ou artistiques. « Les œuvres de madame Dacier sont une preuve que le sexe le plus faible n'est pas toujours le moins éclairé ; et ses écrits peuvent entrer en parallèle avec ceux des plus grands hommes. »

C'est en ce milieu du siècle que Jean-François de la Croix publie en deux volumes un *Dictionnaire historique portatif des femmes célèbres, contenant l'histoire des femmes savantes, actrices et généralement des dames qui se sont rendues fameuses dans tous les siècles par leurs aventures, les talents, l'esprit et le courage*, constatant le fait que les femmes occupent désormais des places de premier plan dans de nombreux domaines touchant les lettres, les sciences et les arts.

En 1782, l'Académie française devant décerner pour la première fois le prix Montyon destiné à un ouvrage utile à l'amélioration des mœurs, deux femmes, Madame de Genlis et Madame d'Épinay se disputent l'honneur d'obtenir la palme. Grâce aux *Conversations d'Émilie*, Madame d'Épinay l'emporte. Tout comme Mademoiselle de Scudéry avait été la première lauréate du prix d'éloquence un siècle plus tôt, une femme devient la première lauréate du prix de l'Académie française.

Pour terminer avec les exemples, en 1785, l'abbé Riballier propose, dans son *Éducation physique et morale des enfants des deux sexes*, de faire travailler côte à côte les filles et les garçons, idée révolutionnaire pour l'époque qui garde un fond de méfiance vis-à-vis de la promiscuité sexuelle et de la contagion des modèles sociaux. Il ne fut pas suivi dans les petites écoles et les collèges ; les femmes n'obtinrent le droit d'assister qu'aux cours du Collège de France.

Au sein des « cafés », des clubs<sup>20</sup>, de la presse naissante, de manière directe ou au travers du rayonnement des salons, tant à Paris qu'en province<sup>21</sup>,

20. « Présentes dans les clubs qui acceptent la mixité (Société fraternelle de patriotes des deux sexes, 1790), mais nettement minoritaires, exclues des grands clubs, ceux des Cordeliers et des Jacobins, les femmes créent leurs propres lieux de sociabilité révolutionnaire. Entre 1789 et 1793, on compte à Paris et en province 56 clubs féminins » (Yannick Ripa, *Les Femmes actrices de l'histoire*, Paris, Sedes, 1999, p. 25).

21. Au temps de Louis XIV, le seul « salon » véritablement influent restait la cour du roi à Versailles. Les salons privés qui existaient tant en province qu'à Paris n'avaient qu'un rôle restreint et ne touchaient qu'un petit nombre de personnes choisies. A la suite de la Régence, l'influence de Versailles décroît. Chacun, chacune se fabrique

les femmes se placent d'elles-mêmes au centre de nombreuses activités à la fois politiques et littéraires. Arrachant dans les faits une nouvelle liberté des mœurs et la possibilité de se consacrer aux sciences, aux lettres et aux arts, elles prennent une importance sociale palpable.

Pourtant, du fait au droit, la conséquence n'est pas toujours si aisée à suivre. Il leur restait en effet à régulariser cette libération effective dans les lois. Seule sa consécration juridique pouvait leur offrir une garantie explicite de liberté, à la fois durable et sûre. C'est pourquoi en ces débuts d'agitation populaire, elles espèrent beaucoup en l'action de la Révolution naissante. Leur attente est d'autant plus forte que les temps semblent mûrs pour l'obtention d'une libération politique, y compris chez les femmes du Tiers-État. Ce sont d'ailleurs ces dernières qui, le premier janvier 1789, adressent au roi une pétition pour qu'une véritable instruction leur soit destinée :

« Nous vous supplions, Sire, d'établir des écoles gratuites où nous puissions apprendre notre langue. Nous demandons que les femmes soient préparées et admises à posséder des emplois, non pour usurper l'autorité des hommes, mais pour en être estimées. »

## **La Révolution**

Un temps, on a pu espérer que la Révolution régulariserait rapidement une situation de fait. Dès 1789, lors de la plus large consultation que la France ait connue, les 60.000 cahiers de doléances des diverses assemblées électorales, quoique rédigés en quasi-totalité par des hommes, n'oublient pas les revendications féminines. Il est certain que de nombreuses femmes des divers ordres ont participé à leur conception et à leur rédaction. Quelques pionnières, rares il est vrai, réclament des droits politiques égaux pour un sexe écarté injustement du pouvoir. Plus nombreux sont les Cahiers qui dénoncent prioritairement l'ignorance où sont maintenues les femmes, la misère tant physique que morale qui les frappe, la dépendance économique qui les réduit à l'état d'esclaves.

une véritable petite cour, foyer d'intrigues politiques, de réflexions littéraires, de plans pédagogiques. On connaît les plus célèbres qui prirent une importance considérable à la veille de la Révolution : ceux de Madame du Deffand qui protège d'Alembert et reçoit les philosophes, de Madame Geoffrin, qui soutient avec énergie les encyclopédistes comme Diderot, et de Julie de Lespinasse. Il en existait des centaines d'autres, plus discrets mais non moins actifs, qui jouaient le rôle de véritables ferments intellectuels révolutionnaires ou contre-révolutionnaires.



On proclame unanimement l'urgence d'un enseignement élémentaire destiné aux femmes, laïque ou religieux certes selon les régions, mais assuré par un personnel compétent et soumis à un contrôle sérieux :

« Pour obvier à tant de maux, Sire, nous demandons à être éclairées, à posséder des emplois, non pour usurper l'autorité des hommes, mais pour en être plus estimées, pour que nous ayons les moyens de vivre à l'abri de l'infortune »<sup>22</sup>.

On réclame des écoles de sages-femmes afin de sauver celles qui meurent en couches « par la faute ou le peu d'instruction de celles qui veulent donner des secours » et sont sans expérience ni connaissance d'hygiène. Certes, l'intention est autant nataliste que simplement humaine. Cependant, il apparaît dans ces demandes une volonté claire d'assister les mères, d'éviter les infanticides<sup>23</sup> encore très fréquents, surtout dans le cas des mères « sans asile » ou des filles-mères rejetées par leurs familles.

Si les Cahiers de doléances restent timides pour ce qui touche aux mesures économiques – la crainte de la concurrence féminine rend les artisans et les compagnons plutôt prudents en matière d'ouverture du monde du travail aux femmes –, ils abordent néanmoins la question de la mendicité féminine et de la prostitution, proposant, au-delà des bureaux ordinaires de charité, la création d'ateliers visant à donner aux femmes en difficulté le moyen de gagner honnêtement leur vie. Le Cahier du Tiers-État de Paris propose par exemple, pour les ouvriers des deux sexes, l'ouverture d'ateliers nationaux chargés de répartir à domicile la fabrication de produits dont ils assureraient la commercialisation. Une telle proposition implique que les femmes choisies aient pu bénéficier au préalable d'un minimum d'instruction.

Ces demandes paraissent cependant bien timides comparées aux exigences des Lumières. On est en effet bien loin des espoirs qu'avaient pu faire naître les écrits de Madame de Coicy qui proposait que les femmes puissent embrasser les carrières du barreau, de la médecine, de l'enseignement, ou des exigences de Condorcet qui proposait que les femmes propriétaires participent à la vie de la Cité par l'exercice de droits indirects certes, mais réels.

En réalité, le manque d'audace des Cahiers est largement compensé par la liberté des brochures, libelles, pamphlets, remontrances, pétitions et requêtes qui circulent partout. Au milieu des pastiches ou des écrits provocateurs ou

22. Pétition des femmes du Tiers-État au roi, 1er janvier 1789. Cité par Yannick Ripa, *Les Femmes actrices de l'histoire*, Paris, Sedes, 1999, p. 20.

23. Voir Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, 1973, et Jeanne Dehaussy, *L'Assistance publique à l'enfance, les enfants abandonnés*, Paris, Sirey, 1951.

mystificateurs dont fera partie, quelques années plus tard, le projet de loi de Sylvain Maréchal<sup>24</sup>, il existe des revendications, rédigées manifestement par des femmes qui souhaitent un changement radical dans le rapport de force traditionnel qui donne tout le pouvoir à l'homme et l'entière soumission à la femme. Que voit-on apparaître comme exigences principales dans ces textes, le plus souvent rédigés par des bourgeoises anonymes ? D'abord le droit de divorcer sans pour autant se trouver recluse dans quelque « prison » religieuse, celui aussi pour la femme de jouir de ses biens propres sans avoir à en rendre compte à son mari, celui de travailler librement afin de gagner sa vie et de prendre ses affaires en main. Cette dernière exigence est très courante chez les femmes du Tiers. Elle ne vise à rien d'autre qu'à obtenir la garantie légale pour les femmes du peuple d'exercer un métier, métier qu'elles pratiquent le plus souvent déjà, mais sans droit et sans liberté. Les carrières artistiques étaient habituellement considérées comme le paravent d'activités galantes et les menus travaux, le plus souvent clandestins, tenus par des hommes installés qui n'hésitaient pas à exploiter des femmes sans ressource. Il fallait en urgence aux femmes des garanties juridiques assurant leur « honnêteté » et leur sécurité.

Même si elle reste rare, l'exigence d'ordre politique est néanmoins présente. Une *Requête des dames à l'Assemblée nationale* va jusqu'à exiger

« que toute personne du sexe féminin soit indistinctement admise aux assemblées du district et du département, élevée aux charges municipales et même députée à l'Assemblée nationale lorsqu'elle aurait les qualités requises par les lois des élections ». <sup>25</sup>

Si on se place maintenant du point de vue de l'action effective des femmes durant la période révolutionnaire, on ne peut être que frappé par son importance et sa détermination. Avant même la prise de la Bastille, action mémorable à laquelle elles ne manquent pas de participer, elles sont déjà directement engagées dans l'action. On les voit aux journées des Tuileries, le 7 juin 1788, manifester contre l'exil des parlementaires. Elles sont actives dans l'émeute contre le manufacturier Réveillon au faubourg Saint-Antoine dès avril 1789. Elles interviennent dans les violentes manifestations pour la subsistance au printemps 1789. Du 17 juillet 1789, jour où Louis XVI, vaincu, vient à Paris reconnaître la légitimité de la Révolution et recevoir la cocarde tricolore, aux journées d'octobre de la même année où les femmes

24. *Op. cit.*

25. Annette Rosa, *Citoyennes. Les femmes et la Révolution française*, Paris, Messidor, 1988, p. 69.

viennent chercher le roi à Versailles pour le ramener vers Paris<sup>26</sup>, les « citoyennes » apparaissent comme des actrices révolutionnaires politiquement engagées.

Il est impossible d'énumérer dans le cadre de ce bref travail toutes les actions individuelles dont les femmes furent responsables, pas plus qu'on ne peut citer toutes celles qui eurent une influence directe par leurs interventions indirectes. Certaines ont laissé un nom, comme Pauline Léon qui se retrouve à la tête des « Républicaines révolutionnaires » et exige publiquement le 6 mars 1792 le « droit pour tout individu de pourvoir à la défense de sa vie et de sa liberté », ou Théroigne de Méricourt qui, « vêtue en amazone »<sup>27</sup>, incite les citoyennes du faubourg Saint-Antoine à prendre les armes en des termes guerriers :

« Montrons aux hommes que nous ne leur sommes inférieures ni en vertu, ni en courage [...] Brisons nos fers. Il est temps que les femmes sortent enfin de leur honteuse nullité où l'ignorance, l'orgueil et l'injustice des hommes les tiennent asservies. »

Elle veut, grâce au club qu'elle fonde, expliquer, commenter et, au besoin, critiquer librement les décisions des législateurs. L'exigence de ces femmes repose sur un principe commun de citoyenneté : le fait d'appartenir à l'organisation armée du peuple chargé de défendre la patrie est au fondement même de l'identité politique. Une nation que l'ensemble de ses citoyens, femmes et hommes réunis sous les mêmes armes, ne sont pas prêts à défendre est mûre pour tomber entre des mains étrangères ou au pouvoir d'un tyran. Les femmes se doivent d'assurer cette défense de la nation au même titre que les hommes. Dans les guerres qui s'annoncent, nombreuses sont celles qui vont s'illustrer, ceci dans tous les camps.

Du côté républicain, on peut évoquer les sœurs Fernig, âgées de tout juste 16 ans, qui combattent à Jemmapes, à Maëstricht, à Nerwinde et seront citées pour leur courage ; Félicité Duguet, du premier bataillon de la Nièvre, qui mérita le surnom de « Va-de-bon-cœur » pour sa vaillance et son sang-froid dans les batailles où, déguisée en homme, elle tient tête à des soldats aguerris ; la « citoyenne Barrau », du deuxième bataillon du Tarn, qui

« charge une redoute aux côtés de son frère et de son mari, les voit tomber à côté d'elle, brûle 19 cartouches, se débarrasse de deux ennemis et ne s'arrête

26. Olympe de Gouges, dans son dernier pamphlet, décrit ces 5 et 6 octobre comme ceux de *La France sauvée par les femmes*, et Michelet dit à leur propos : « Les hommes ont pris la Bastille, les femmes ont pris de roi. »

27. P.-M. Duhet, *Les Femmes et la Révolution (1789-1794)*, Paris, Julliard-archives, 1991, p. 37.

que la redoute emportée »<sup>28</sup> ; « Marie-tête de bois [qui] participe à toutes les batailles d'Italie, se bat à travers toute l'Europe, maniant aussi bien le fusil contre les ennemis que le baril d'eau de vie pour secourir les blessés. Elle fait la campagne de Russie, celle d'Allemagne puis celle de France ; quand elle meurt, c'est à Waterloo dans le carré des braves qui refusent de se rendre. »<sup>29</sup>

De manière moins théâtrale, de nombreuses femmes anonymes ont de leur côté œuvré au quotidien pour obtenir plus de liberté et plus de reconnaissance sociale. Dans les faits, en dépit de la surveillance jalouse des corporations masculines, les femmes travaillent plus qu'on ne le dit souvent. Ce travail au féminin est d'autant plus important qu'on est en temps de guerre. Il faut remplacer près d'un million d'hommes dans la force de l'âge qui sont en train de guerroyer aux frontières et en Vendée. Les femmes s'engagent dans des fabriques, ouvrent des petits commerces ambulants de détail dans les rues (commerces dont les boutiquiers et les propriétaires d'immeubles se plaignent souvent), deviennent blanchisseuses, marchandes d'habits, « gaillonnes », vendant les restes des tables de traiteurs.

En se heurtant directement aux difficultés de l'existence, en affrontant sans protection le monde du travail, les femmes rencontrent une réalité qui les invite à ne plus se laisser faire. De leur liberté combative dépend leur survie ainsi que celle de leurs enfants. C'est alors au jour le jour, au sein des luttes quotidiennes que le désir de liberté naît, s'épanouit et s'affirme. La sacro-sainte protection masculine traditionnelle n'apparaît plus alors que comme un leurre dissimulant une réelle oppression.

On pouvait donc s'attendre à ce que la Révolution soit reconnaissante aux femmes et leur accorde immédiatement ce droit à l'instruction qu'elles réclament de manière explicite ainsi que ces droits politiques auxquels les plus engagées aspirent légitimement : participer aux décisions comme électrices et, pourquoi pas, comme éligibles. Aptes à pratiquer l'art de la guerre, ne sont-elles pas pour gérer les affaires de la Cité ?

Malheureusement, il n'en est rien. Plus le temps passe et plus les assemblées révolutionnaires comprennent nombre d'antiféministes émaillant leurs discours de citations tirées de la Bible, de Molière, de Platon et de bien d'autres auteurs que chacun s'empressera de reproduire avec un évident délice dans des libelles qui tentent de ramener les femmes à l'obéissance.

28. *L'Écho des Pyrénées*, novembre 1793.

29. Jean-Paul Bertaud, *La Vie quotidienne en France au temps de la Révolution (1789-1795)*, Paris, Hachette, 1983, p. 214. On peut aussi consulter, du même auteur, *La Vie quotidienne des soldats de la Révolution (1789-1799)*, Paris, Hachette, 1985.

## Les femmes en lutte

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'infériorité féminine est alors justifiée dans tous les domaines. Les arguments qui la légitiment sont tirés de la nature (faiblesse constitutionnelle organique, mollesse des fibres), de l'histoire (le passé nous montre les insuffisances féminines), des religions (*Le Nouveau Testament* et *L'Ancien* sont convoqués à côté du *Coran* pour condamner la Femme, tentatrice diabolique), des observations ethnologiques (des femmes chinoises aux Indiennes d'Amérique, de celles d'Afrique à celles de l'Inde, toutes donnent l'exemple de soumission et de confinement dans l'espace privé), de la psychologie (la sensibilité féminine fragilise ce sexe et le rend inapte aux tâches rudes et exposées du pouvoir), de la logique (intuitive et dominée par l'imagination, incapable de contrôler ses passions, la femme est incapable d'accéder aux tâches purement abstraites de la raison). Poésie, philosophie, littérature, tout est bon pour trouver des arguments susceptibles d'alimenter la formidable réaction antiféministe qui voit le jour. Du point de vue de l'éducation générale, tout ce que purent arracher les réformateurs de 1793 fut le décret du 26 octobre déclarant que

« les filles s'occupent des mêmes objets d'enseignement et reçoivent la même éducation que les garçons, autant que leur sexe le comporte, mais qu'elles s'exercent particulièrement à la filature, à la couture et aux travaux domestiques qui conviennent à leur sexe ».

Les revendications majoritaires des femmes ne sont pas exorbitantes. Elles sont loin du féminisme au sens moderne. Militantes de la liberté, celles qui combattent pour la Révolution à côté des hommes ne distinguent pas la cause du sexe masculin de celle des femmes ; elles ne prêchent pas une doctrine du développement séparé, reposant sur des idéaux différents et exigeant des droits spécifiques. Elles réclament simplement d'exercer leurs droits civils légitimes dans tous les domaines de la vie privée et publique au même titre que les hommes et de la même manière. Quelques-unes, rares il faut le reconnaître, réclament le droit de monter à la tribune, d'être éligibles et – pourquoi pas ? – élues ; la plus grande partie aspire simplement au droit élémentaire d'avoir une vie professionnelle hors de la tutelle d'un homme, père ou époux, le droit d'étudier, d'exercer un office au service de l'État, y compris pour la défense du territoire national. Dans tous ces domaines, il faut bien reconnaître que, de la loi, elles n'obtiendront que bien peu de choses.

Pourtant, si on se place du point de vue du droit des femmes dans le domaine des Arts et des Lettres, la Révolution n'avait pas si mal commencé. En même temps que Mary Woolstoncraft dédie son ouvrage *Vindication of the right of the women* à Talleyrand, de nombreuses citoyennes cherchent à en-

trer dans les clubs, rencontrant, il est vrai, presque partout des résistances. C'est le « Cercle social » qui, probablement le premier, a l'honneur de voir monter une femme à la tribune. C'est une Hollandaise, Etta Palm d'Aelders, qui fonde la « Société patriotique et de bienfaisance de la Vérité » et prend la parole le 26 novembre 1790 au nom de ses consœurs. Assez rapidement, en dépit de réticences parfois grossières, plusieurs clubs mixtes sont fondés dans des villes de province, notamment à Lille, Lyon, Bordeaux, Pau, Dijon, Besançon. En 1792, le « Lycée des arts » s'ouvre au cirque du Palais Royal, accueillant dans une sorte d'académie littéraire de nombreuses femmes, dont la célèbre Madame Pipelet. Plusieurs clubs exclusivement féminins s'ouvrent à Paris : la société des « Amies de la Vérité » en 1791, puis celui des « Citoyennes révolutionnaires » en 1793, que présida l'ancienne tragédienne Claire Lacombe. Un mot de ce club qui peut, à bon droit, apparaître comme une première manifestation de féminisme engagé authentique.

Claire Lacombe, comédienne, et Pauline Léon, fille d'un artisan chocolatier, ont à peine la trentaine lorsqu'elles créent un club spécifiquement féminin à Paris en 1793, la « Société des citoyennes républicaines et révolutionnaires ». Le club est ouvert aux femmes de plus de dix-huit ans qui veulent « soutenir et encourager la vertu républicaine » mais aussi affirmer leur désir de conduire leur destin, non pas « derrière les hommes » mais « à côté d'eux ». Leurs revendications économiques et sociales rejoignent celles des plus radicaux des sans-culottes. Elles réclament les mêmes droits civils et surtout civiques que les hommes.

Au plan du droit civil, les femmes semblent obtenir des législateurs des avancées non négligeables au tout début de la Révolution. À partir de septembre 1791, la loi ne considère plus le mariage que comme « un contrat civil »<sup>30</sup>, séparant le sacrement religieux, qui devient facultatif, de l'acte civil « de consentement mutuel », désormais enregistré par un officier municipal. C'en est alors fini des fiançailles obligatoires, des temps interdits, des mariages forcés, des coûteuses dispenses à demander à l'Église ; le temps tant espéré est enfin venu du mariage d'amour et de la mésalliance officialisée. Surtout, le fait que le mariage soit considéré comme un contrat implique que les parties contractantes, l'homme certes, mais aussi la femme, soient considérées comme libres et égales, conformément aux principes de 1789. Que vaudrait en effet un contrat entre êtres inégaux ou contraints ? Pourrait-on encore dans ce cas parler de contrat ? Cette mesure, en apparence anodine, permet à la femme de se démarquer d'une sujétion indissolublement familiale, religieuse et féodale. L'engagement sacré et définitif devient facultatif ;

30. Titre II, article 7.

l'union n'est acceptée qu'à certaines conditions. Que l'une des parties ne vienne pas les remplir et c'en est fini du contrat.

L'institution du divorce, en septembre 1792, apparaît alors comme la conséquence logique de la laïcisation du mariage. Dans l'esprit des législateurs, le décret qui détermine les causes du divorce n'est que la mesure symétrique de celui du mariage. Le divorce, singulièrement celui par consentement mutuel, véritable invention révolutionnaire, reconnaît la liberté de chacun ou de chacune de rompre un contrat devenu caduc. Il fait confiance autant à la femme qu'à l'homme. Certes, pour beaucoup, il ne s'agit pas de liberté, mais de moralisation : séparés par la mésentente sourde ou d'incessantes querelles, les ménages sont condamnés au libertinage, à la guerre intestine ou à la stérilité ; la possibilité de divorcer permettra de restaurer la morale, la fécondité des couples et, accessoirement, le bonheur. Il est clair cependant que le ver est dans le fruit.

Ces quelques acquis de la Révolution commençante peuvent paraître bien peu de chose. Ils accordent pourtant à la femme une reconnaissance de droit qui, pour être modeste, n'en est pas moins essentielle. D'ailleurs, dès 1795, lorsque la bourgeoisie d'affaires revient au pouvoir, le divorce par consentement mutuel devient quasiment impraticable tant les formalités administratives le rendent difficile<sup>31</sup>. La suppression du droit d'aînesse et la majorité à vingt-et-un ans permettent cependant un partage plus juste de l'héritage et laissent aux filles la jouissance de leurs biens à leur majorité.

Pour reprendre la distinction établie par Élisabeth Guibert-Sledziewski entre la « femme citoyenne, la femme civile et la femme civique »<sup>32</sup>, on peut considérer que les femmes sont philosophiquement considérées dans l'action révolutionnaire comme « citoyennes », membres de la Cité à part entière. Pour la plus grande partie des hommes, l'action révolutionnaire se pense en harmonie avec la philosophie nouvelle des Lumières et l'« homme » au sens large signifie l'être humain en général, hommes et femmes confondus.

En revanche, dès que la femme revendique sa reconnaissance politique, réclamant l'alignement des droits civiques sur les principes philosophiques citoyens, le législateur se dérobe ; le droit politique résiste et finit par verrouiller toute possibilité d'émancipation institutionnelle de la femme civique.

31. Rappelons que le divorce, quelque forme qu'il puisse prendre, sera aboli par la très réactionnaire Restauration (1816) et que la Troisième République, lorsqu'elle rétablira le divorce en 1884, se gardera d'y comprendre le divorce par consentement mutuel. Ce dernier ne sera admis qu'en 1975, soit presque deux siècles après les législateurs de 1791.

32. Élisabeth Guibert-Sledziewski, « Une idée neuve de la femme », in Annette Rosa, *Citoyennes, les femmes et la Révolution française*, Paris, Messidor, 1988, p. 242.

Les femmes n'accéderont pas à la citoyenneté de plein droit. Ce sont les citoyens qui décideront seuls des lois visant à maintenir des pseudo-citoyennes en état de sujétion.

Ce n'est donc finalement qu'au plan civil que la femme se voit enfin dotée d'une personnalité juridique individuelle lui permettant d'agir en tant qu'individu dans ses rapports privés à d'autres individus. Du point de vue de la « femme civile », la Révolution commençante apporte donc un réel début d'émancipation à la condition féminine comme on le voit à propos du divorce ou du droit d'aînesse. En revanche, du point de vue des droits politiques, on assiste très vite à un étouffement radical de toute velléité de libération<sup>33</sup>, annonce de nouvelles formes de servitude. La Révolution devient alors, sans jeu de mots, au sens propre, réactionnaire.

## La réaction

Ce fut probablement la chute de Robespierre qui porta un coup fatal aux projets d'émancipation féminine par l'instruction, projets unanimement réclamés pourtant par l'ensemble des clubs tant féminins que mixtes. Dès le 15 thermidor an III (1794), six jours exactement après la chute de Robespierre, on assiste au retour parlementaire musclé de la puissance maritale. Les législateurs verrouillent le mariage, désireux de lui rendre son caractère « sacré ». Là où la Révolution commençante avait garanti l'égalité absolue des sexes, les conventionnels, sans oser supprimer le divorce, instaurent de telles contraintes pratiques qu'ils le rendent, on l'a vu, impraticable<sup>34</sup>. Un examen plus précis du contenu de la loi permet de voir qu'il s'agit d'un véritable retour de bâton du pouvoir masculin.

De nouveau, dans le mariage, la soumission de la femme est juridiquement avancée comme un élément essentiel. Cette obéissance est justifiée par

33. On accuse donc hâtivement Napoléon d'avoir créé de toutes pièces un code oppressif pour les femmes et visant à leur enfermement. Certes l'empereur n'avait pas une haute idée du rôle politique des femmes dont le destin était, selon lui, « de faire des enfants », mais l'oppression était déjà en place dans l'esprit des membres des commissions chargées de rédiger un code civil depuis 1791.

34. Il ne subsiste que quatre motifs légitimes de divorcer : condamnation d'un des conjoints, sévices, adultère et consentement mutuel. Le consentement mutuel est certes maintenu, mais, paradoxalement, il se voit réservé aux maris âgés de vingt-cinq ans au moins et aux femmes de vingt-et-un à quarante-cinq ans. L'autorisation des parents est requise, « s'ils sont vivants ». Enfin, il est interdit de se remarier avant trois ans.



la tradition, par la nature et par la raison. Par sa docilité, la femme manifeste sa reconnaissance du « pouvoir qui la protège ». Elle doit « suivre » son mari, demander son autorisation pour témoigner en justice ou simplement pour travailler ; le mari peut « ouvrir le courrier de sa femme » selon son propre désir et sans avoir à s'en justifier ; elle ne peut plus gérer seule l'argent qu'elle a gagné, ni acheter ni vendre des biens. Pour ce qui touche aux droits de succession, elle vient en dernier, derrière l'ensemble des héritiers. En cas d'adultère, elle est menacée de six mois à douze ans de maison de correction. En revanche, elle devra attendre de voir la concubine de son mari installée sous son toit pour avoir le droit de se plaindre.

À partir de 1794, on peut considérer que la mentalité a changé du tout au tout chez les législateurs. Le moralisme viril, réarmé par les lois, est de retour et se radicalise définitivement. L'antiféminisme politique, jusque-là contenu dans les limites de l'ironie ou des sermons moralisants, devient explicite. Le conventionnel Amar, dans un rapport commandé par le Comité de Salut public<sup>35</sup>, déclare que les femmes, « peu capables de conceptions hautes et de méditations sérieuses », ne sauraient « exercer les droits politiques » comme le font les hommes. Elles ne peuvent donc « prendre une part active au gouvernement » en constituant ou en faisant partie des sociétés politiques. Ni éligibles, ni électrices, les femmes ne sauraient acquérir le moindre droit de participer à la vie politique. La Convention le suit dans ses conclusions : « Tous les clubs et toutes les sociétés populaires de femmes, sous quelque dénomination que ce soit, sont défendus ». Talleyrand achève d'enfoncer le clou :

« Le bonheur commun, surtout celui des femmes, demande qu'elles n'aspirent point à l'exercice des fonctions publiques. Qu'on cherche ici leur intérêt dans le vœu de la nature. N'est-il pas sensible que leur constitution délicate, leurs inclinations paisibles, les devoirs nombreux de la maternité [...] les appellent à des occupations douces, à des soins intérieurs ? »<sup>36</sup>

On peut justement considérer qu'à partir de ce moment, c'en est fait des espérances féminines aussi bien dans le cadre de l'action politique que dans le cadre, un instant entrouvert, des libertés civiles. Du mouvement révolutionnaire dont elles attendaient tant, les femmes ne conservent que le maintien de la suppression du droit masculin d'aînesse. Un exemple parmi

35. Rapport présenté à la Convention le 9 brumaire (30 octobre 1794) portant sur l'incapacité où sont les femmes de participer aux travaux politiques.

36. Cité par Élisabeth Guibert-Sledziewski : « Une idée neuve de la femme », in Annette Rosa, *Citoyennes. Les femmes et la Révolution française*, Paris, Messidor, 1988, p. 249-150.

d'autres : la franc-maçonnerie, qui était mixte avant 1789, renaît sous l'Empire entièrement masculine.

Les clubs féminins deviennent hautement suspects. Ne risquent-ils pas de désunir le peuple, de déborder les assemblées, d'entraîner des troubles de l'ordre public comme on le voit au moment de ce que les historiens appellent la « guerre des cocardes »<sup>37</sup> ? Les assemblées de femmes ne risquent-elles pas de devenir les repères des contre-révolutionnaires qui s'infiltrèrent sur le territoire et tentent d'agiter le peuple en manipulant l'opinion d'êtres fragiles, aisément suggestibles ? Soupçonnées au mieux d'être les repères de nouvelles Charlotte Corday, au pire les refuges d'agent royalistes de l'étranger, les assemblées républicaines révolutionnaires féminines voient bientôt leurs clubs dissous et des poursuites sont engagées contre leurs animatrices récalcitrantes. Le 20 mai 1795, la Convention interdit l'entrée des tribunes aux femmes et chasse celles qui tentent de rester à coups de fouet de poste. Les décrets du 24 mai leur interdisent de pénétrer dans les tribunes de la Convention, d'assister à toute assemblée politique et de s'attrouper « à plus de cinq » dans les rues.

## Les femmes flouées

Dès lors, les mentalités conservatrices les plus traditionalistes retrouvent leur assurance et leur arrogance. De la totale soumission conjugale, il est temps de passer à l'assujettissement complet des femmes en leur imposant l'ignorance. Seule cette dernière achèvera de les enfermer dans une dépendance absolue et irréversible. Un poète justement oublié, Écouchard-Lebrun, prétend décourager les femmes écrivains. Dans son *Ode aux belles qui veulent devenir poètes*, pensant que « l'encre ne sied pas aux doigts de rose », il leur donne ce conseil que Sylvain Maréchal reprend à son compte dans son *Projet de loi* visant à interdire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture aux filles :

« Voulez-vous ressembler aux Muses ?  
Inspirez, mais n'écrivez pas ! »

Madame Pipelet, devenue Madame de Salm, a beau répondre sèchement par son *Épître aux femmes* en 1797 :

« Insensés, vous voulez une femme ignorante,  
Eh bien, soit ! Confondez l'épouse et la servante »,

37. Jean-Paul Bertaud, *La Vie quotidienne en France au temps de la Révolution (1789-1795)*, op. cit., p. 216.

bientôt, Napoléon est aux affaires comme premier consul ; le temps n'est plus à discuter de l'instruction féminine. Le futur empereur à d'autres préoccupations. Dès le 27 septembre 1801, il ne se contente pas de confirmer l'article du Code pénal prescrivant à l'épouse obéissance absolue au mari, il délaisse explicitement l'instruction féminine. Ne déclare-t-il pas au Conseil d'État : « Je ne pense pas qu'il faille s'occuper d'instruction pour les jeunes filles ; elles ne peuvent être mieux élevées que par leurs mères » ?

C'est à ce moment précis que Sylvain Maréchal publie son *Projet de loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes*<sup>38</sup>. Ce texte, qui réunit quantité de références antiféministes qui composent le fonds de l'argumentation misogyne du temps, apparaît surtout comme un réquisitoire de plaisantin. Le pseudo *Projet de loi* de Sylvain Maréchal est pourtant intéressant parce qu'il regroupe en un seul ouvrage la quasi-totalité des argumentations de tous les temps, et peut-être de tous les lieux, visant les femmes, les poussant jusqu'à l'absurde, ainsi que le perçoivent finement les deux critiques féminines qui prennent soin de lui répondre fermement : Marie Armande Jeanne Gacon-Dufour et Albertine Clément-Hémery<sup>39</sup>.

Disons-le tout de suite : les réponses ironiques des deux contradictrices, si pertinentes soient elles, ne changeront rien à l'orientation générale de l'opinion qui va marquer profondément le siècle qui s'installe, opinion selon laquelle l'homme est définitivement supérieur à la femme dans tous les domaines. Une femme, Madame Bernier, se fait elle-même le bourreau de son propre sexe dans son livre : *Quel est pour les femmes le genre d'éducation le plus propre à faire le bonheur des hommes en société ?* Elle conclut sa réflexion en faisant du sexe féminin un sexe « subalterne et très inférieur » au sexe masculin, dont le lot doit rester l'obéissance et la dépendance.

38. Sylvain Maréchal, *Projet de loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes*, Paris, Klincksieck, 2007.

39. *Les Femmes vengées de la sottise d'un philosophe du jour ou Réponse au projet de loi de S. M. portant défense d'apprendre à lire aux femmes* d'Albertine Clément-Hémery (1801) et le *Contre le projet de loi de S. M. portant défense d'apprendre à lire aux femmes par une femme qui ne se pique pas d'être une femme de lettres* de Marie-Armande Gacon-Dufour (1801). La première, dans sa réponse au « soixantième considérant », montre qu'elle n'est pas dupe de l'apparent sérieux du projet de loi. La seconde, dès l'introduction de son plaidoyer, précise qu'elle tient le propos de Sylvain maréchal pour une « plaisanterie » certes, mais elle voit que beaucoup de lecteurs risquent de prendre ce projet, sinon au pied « de la lettre », du moins comme une source de propos fondés en raison et se transformant par suite en machine de guerre contre toute velléité d'émancipation féminine.

On peut alors considérer que l'opinion générale qui s'installe au début du XIX<sup>e</sup> siècle est celle qu'exprime Joseph de Maistre dans une lettre à sa plus jeune fille Constance le 3 novembre 1808 :

« Voltaire a dit, à ce que tu me dis [...] que les femmes sont capables de faire tout ce que font les hommes [...] C'est un compliment fait à quelque jolie femme, ou bien c'est une de ces cent mille sottises qu'il a dites dans sa vie. La vérité est précisément le contraire. Les femmes n'ont fait aucun chef-d'œuvre dans aucun genre. Elles n'ont fait ni l'*Iliade*, ni l'*Énéide*, ni la *Jérusalem déli-vrée*, ni *Phèdre*, ni *Athalie*, ni *Rodogune*, ni le *Misanthrope*, ni *Tartuffe*, ni *Le Joueur*, ni le Panthéon, ni l'Église de Saint-Pierre, ni la *Vénus de Médicis*, ni l'*Apollon du Belvédère*, ni le *Persée*, ni le *Livre des Principes*, ni le *Discours sur l'histoire universelle*, ni le *Télémaque*. Elles n'ont inventé ni l'algèbre, ni les télescopes, ni les lunettes achromatiques, ni la pompe à feu, ni le métier à bras, etc. Quant à la science, c'est une chose très dangereuse pour les femmes. On ne connaît presque pas de femmes savantes qui n'aient été ou malheureuses ou ridicules par la science. Elle les expose habituellement au petit danger de déplaire aux hommes et aux femmes : aux hommes qui ne veulent pas être égalés par les femmes, et aux femmes qui ne veulent pas être surpassées. »

Madame de Staël exprimera avec force, dans son roman *Corinne*, cette douleur intime de se voir incomprise, en butte autant au ressentiment de femmes jalouses de la supériorité d'une des leurs, qu'à l'hostilité des hommes soucieux de conserver pour eux le privilège de l'intelligence, de l'autorité, du prestige... et des emplois.

## Conclusion

En clôture de sa postface au livre d'Annette Rosa<sup>40</sup>, Élisabeth Guibert-Sledziewski fait ce constat brutal : « La Révolution française n'a pas libéré la femme. » C'est fondamentalement juste. Mais peut-être cette libération fut-elle impossible sur le moment parce que l'ensemble des révolutionnaires n'avait pas encore les moyens intellectuels et moraux des ambitions idéologiques de quelques-uns. Les mentalités majoritaires du moment, tant masculines que féminines d'ailleurs, n'étaient sans doute pas encore prêtes pour admettre que les femmes puissent bénéficier d'autant de liberté que les hommes dans tous les domaines, autrement dit qu'elles puissent exercer leur liberté d'être raisonnables dans les mêmes instances de la vie domestique, sociale, culturelle, professionnelle ou politique. La réaction générale masculine qui a accompagné la Révolution à partir de 1793-1794, tant dans le domaine du droit que des mœurs, traduit une pensée profondément réaction-

40. Annette Rosa, *Citoyennes*, op. cit, p. 251.

naire telle qu'on est en droit de considérer le XIX<sup>e</sup> siècle qui a suivi comme en régression par rapport à l'Ancien Régime, à tout le moins du point de vue de l'aspiration des femmes à l'instruction et à l'exercice des droits civiques.

Sans doute, les revendications féministes émergentes les plus construites ne touchaient-elles qu'un nombre limité de femmes, celles qui, en nombre encore plus limité, appartenaient aux classes les plus favorisées (noblesse et bourgeoisie). Sans doute, nombre d'entre elles s'effrayèrent-elles de certains débordements populaires ; de concernées au départ, elles devinrent hostiles alors face aux excès révolutionnaires. Pourtant, ainsi que le montre la controverse qui suit immédiatement la publication du *Projet de loi* de Sylvain Maréchal, les questions posées par certaines femmes décidées à ne pas s'en laisser conter portent la polémique au cœur du problème de l'égalité des sexes face aux savoirs et au pouvoir. Ce sont des interrogations fondamentales, proprement intempestives puisqu'elles sont encore les nôtres aujourd'hui. La violence du propos de bien des femmes participe d'un même désir profond, celui d'être enfin reconnues comme des personnes majeures et responsables, comme des citoyennes capables d'user des mêmes droits que les hommes et de répondre aux mêmes devoirs.

Malgré toutes ces réserves, la période révolutionnaire possède à tout le moins un avantage certain. Par le brassage social et intellectuel qu'elle implique, elle fait que ce désir d'émancipation ne touche plus seulement les classes sociales favorisées comme c'était encore le cas durant le Lumières ; c'est désormais l'ensemble des « citoyennes » qui se sent progressivement concerné. Les femmes sont de plus en plus nombreuses à ressentir leur dépendance comme une aliénation injustifiée et injustifiable. Les revendications à la fois citoyennes, civiles et civiques deviennent le moteur des attentes de milliers d'autres femmes, ouvrières, paysannes, femmes du peuple, simples bourgeoises qui, faute de savoir lire et écrire, sont condamnées à l'ignorance et, par suite, au silence et à la sujétion. Par le contact direct à la réalité du travail, par le brassage d'idées qu'impliquent les temps révolutionnaires, elles prennent conscience de l'injustice de leur condition. Parallèlement aux femmes-auteurs si décriées, de simples travailleuses « sans instruction et sans manières », comme l'écrit justement Élisabeth Guibert-Sledziewski, oseront désormais imaginer une citoyenneté commune aux êtres raisonnables des deux sexes et partagée également entre les hommes et les femmes.

On pourrait ajouter pour finir, sans grand risque de se tromper quant à l'actualité du féminisme révolutionnaire aujourd'hui, que

« tant qu'il sera plus évident d'être gouverné, ou dirigé, ou représenté par un homme que par une femme, alors même qu'est proclamée et instituée l'égalité

des sexes, la grande idée des citoyennes révolutionnaires sera toujours devant nous. »<sup>41</sup>

## Bibliographie

- ABENSOUR L. (1923), *La Femme et le féminisme avant la Révolution*, Paris, Leroux.
- AGULHON M. (1979), *Marianne au combat*, Paris, Flammarion.
- ALBISTUR M. et ARMOGATHE D. (1977), *Histoire du féminisme français du Moyen Age à nos jours*, Paris, Des Femmes.
- ARIÈS Ph. (1975), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil.
- BADINTER E. (1980), *L'Amour en plus. Histoire de l'amour maternel, XVII-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Flammarion.
- BADINTER E. (dir.) (1989), *Paroles d'hommes (1790-1793)*, textes choisis, Paris, POL.
- BADINTER E. et BADINTER R. (1988), *Condorcet*, Paris, Fayard.
- BERTAUD J.-P. (1985), *La Vie quotidienne en France au temps de la Révolution*, Paris, Hachette.
- BLANC O. (1981), *Olympe de Gouges*, Paris, Syros.
- BOLOGNE J.-C. 1986, *Histoire de la pudeur*, Paris, Olivier Orban.
- BONNEFON J. (1909), *La Corbeille des roses ou les dames de lettres*, Paris.
- BONNET J.-C. (1988), *La Carmagnole des muses*, Paris, Armand Colin.
- BRIVE M.-F., (dir.) (1989), *Les Femmes et la Révolution française*, actes du colloque de Toulouse, 12-14 avril 1989, édit. Université internationale de Toulouse-Le Mirail, 3 vol.
- BROC V. (1911), *Les Femmes-auteurs*, Paris, Plon.
- BURCKHARDT J. (1885), *La Civilisation en Italie au temps de la Renaissance*, Paris, Plon, 2 vol..
- CÉRATI M. (1966), *Le Club des Citoyennes révolutionnaires*, Paris, Éditions sociales.
- DELON M. (1983), « Combats philosophiques, préjugés masculins et fiction romanesque sous le Consulat », *Raison présente*, n° 67.
- DHAVENAS O. (1978), *Droits de femmes, pouvoir des hommes*, Paris, Le Seuil.
- DOMMANGET M. (1970), *Les Grands Socialistes et l'éducation*, Paris, Armand Colin.
- DUBY G. et FRAISSE G. (1991), *Histoire des femmes en Occident*, vol II : XVIII<sup>e</sup> siècle, et III : XIX<sup>e</sup> siècle, Paris, Plon.

41. *Ibid.*

- DUHET P.-M. (présenté par) (1991), *Les Femmes et la Révolution, 1789-1794*. Paris, Gallimard.
- FAURÉ C. (dir.) (1997), *Encyclopédie politique et historique des femmes*, Paris, PUF.
- FLAT P. (1909), *Nos femmes de lettres*, Paris, Périn.
- FRAISSE G. (1989), *Opinions de femmes de la veille au lendemain de la Révolution française*, Paris, Indigo et Côté femmes éditions,.
- FRAISSE G. (1989), *Muse de la raison. La démocratie exclusive ou la différence de sexes*, Paris, Gallimard. Réédité dans la collection Folio sous le titre : *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*, 1995.
- FRAISSE G. (1998), *Les Femmes et leur histoire*, Paris, Gallimard.
- FURET F. et OZOUF J. (1977), *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 2 vol.
- FUSIL C.A. (1936), *Sylvain Maréchal ou l'homme sans Dieu, 1750-1803*, Paris, Plon.
- GANTY M. (1986), *L'Apprentissage de la citoyenneté*, Paris, Messidor.
- GODINEAU D. (1988), *Citoyennes tricoteuses. Les femmes du peuple à Paris pendant la Révolution française*, Aix-en-Provence, Alinéa.
- GOUBERT P. et DENIS M. (1964), *Les Français ont la parole. Cahiers des États généraux*, Paris, Julliard.
- GRIMAL P. (dir.) (1966), *Histoire mondiale de la femme*, Paris, Nouvelle librairie de France, tome IV.
- GUIBERT-SLEDZIEWSKI E. (1976), *Voies idéologiques de la Révolution française*, Paris, Éditions sociales.
- GUIBERT-SLEDZIEWSKI E. (1986), *Idéaux et conflits dans la Révolution française*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- HAASE-DUBOSC D. et VIENNOT E. (1991), *Femmes et pouvoirs sous l'Ancien Régime*, Paris, Rivages.
- KNIBIELHER Y. et FOUQUET C. (1982), *Histoire des mères du Moyen Age à nos jours*, Paris, Hachette.
- LACOUR L. (1900), *Trois femmes de la Révolution*, Paris, Plon,.
- LANDES J. (1988), *Women and the Public Sphere in the Age of the French Revolution*, Ithaca-Londres, Cornell University Press.
- LARNAC J. (1929), *Histoire de la littérature féminine en France*, Paris, Kra.
- LELIÈVRE F. et LELIÈVRE C. (1991), *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan.
- MARÉCHAL S. (2007), *Projet d'une loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes*, Paris, L'Harmattan.
- MATHIEZ A. (1978), *La Révolution française*, Paris, UGE.

- MAZENOD L. et SCHELLER G. (1993), *Dictionnaire des femmes célèbres de tous les temps et de tous les pays*, Paris, Robert Laffont, collection « Bouquins ».
- MEYER J. (1995), *La Chalotais. Affaires de femmes et affaires d'État sous l'Ancien Régime*, Paris, Perrin.
- MICHAUD S. (1985), *Muse et Madone. Visages de la femme de la Révolution française aux apparitions de Lourdes*, Le Seuil.
- MICHELET J. (1859), *Les Femmes de la Révolution*, in P Viallaneix (éditeur), *Œuvres complètes*, tome 16, Flammarion, 1971-1985.
- MULLER OKIN S. (1979), *Women in western political thought*, Princeton University Press.
- OZOUF M. (1984), *L'École de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard.
- OZOUF M. (1995), *Les Mots des femmes. Essai sur la singularité française*, Paris, Fayard.
- PERROT M. (2001), *Il était une fois...l'histoire des femmes*, Évreux, Lunes.
- RESTIF de la BRETONNE N. (1777), *Les Gynophares*, La Haye.
- RIPA Y. (1999), *Les Femmes actrices de l'histoire de France, 1789-1945*, Paris, Sedes.
- RODOCANACHI E. (1907), *La Femme italienne à l'époque de la Renaissance*, Paris, Hachette.
- ROSA A. (1989), *Citoyennes : Les femmes et la Révolution française*, Paris, Messidor.
- ROUDINESCO E. (1988), *Théroigne de Méricourt. Une femme mélancolique sous la Révolution*, Paris, Le Seuil.
- SHORTER W. (1977), *Naissance de la famille moderne*, Paris, Le Seuil.
- SOBOUL A. (1964), *Histoire de la Révolution française*, Paris, Gallimard.
- SONNET M. (1987), *L'Éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, Le Cerf.
- STAROBINSKI J. (1979), *Les Emblèmes de la Raison*, Paris, Flammarion.
- SULLEROT E. (1963), *Histoire de la presse féminine en France des origines à 1848*, Paris, Armand Colin.
- VIENNOT E. (dir.) (1996), *La Démocratie « à la française » ou les femmes indésirables*, Publication de l'université de Paris VII - Denis Diderot.







# LECTURES



## NOTES DE LECTURE

**Pierre-Éric Fageol et Olivier Roux,**  
***DICTIONNAIRE THÉMATIQUE D'HISTOIRE***  
***ET DE GÉOGRAPHIE DU PROFESSEUR DES ÉCOLES***  
**Paris, Seli Arslan, collection « Bibliothèque du professeur des écoles », 2007.**

L'ouvrage, rédigé par deux professeurs agrégés d'histoire et de géographie, tous deux formateurs en IUFM où ils assurent la formation des professeurs des écoles ainsi que la préparation à l'épreuve du CRPE, permet d'abord de « flâner dans les méandres d'un savoir géographique et historique en constant renouvellement ». Il permet aussi de choisir les mots pour dire clairement les choses et d'utiliser avec pertinence les notions pour mieux comprendre un programme difficile et exigeant.

Le dictionnaire comprend trois parties complémentaires.

La première est consacrée à « l'analyse de notions transversales et de concepts présents dans les savoirs essentiels du cycle III ». La seconde étudie « le vocabulaire de base présent dans les compléments du programme » mais aussi précise les lieux importants, les dates essentielles et les personnages qu'on ne saurait ignorer. Enfin, la troisième partie est constituée d'une analyse des « divers supports nécessaires à la transposition didactique ». Cette partie du travail insiste justement sur le l'usage et le rôle des divers outils nécessaires à la construction du savoir par les élèves. Une bibliographie sélective permet au lecteur d'assouvir sa curiosité en fonction des thématiques abordées.

L'ouvrage s'adresse aussi bien aux étudiants préparant le concours de professeurs des écoles qu'à l'ensemble des professeurs des écoles en exercice. Plus simplement encore, il intéressera tous les lecteurs oublieux des bases de l'histoire. Pour tous en effet, il permet de rafraîchir ou de compléter les connaissances disciplinaires. L'index final qui conduit de « l'abbaye » à la « zone industrielle » en passant par « colonie », « Condorcet » et « impérialisme », permet une recherche aisée et efficace. Le choix novateur de la forme d'un dictionnaire thématique et l'organisation des connaissances autour des programmes du cycle III font de cet ouvrage un outil utile et éclairant.

**Bernard Jolibert**  
IUFM de la Réunion.

**Nicolas Beaupré et Caroline Moine** (sous la direction de),  
***L'EUROPE DE VERSAILLES À MAASTRICHT.***  
**Visions, moments et acteurs des projets européens,**  
**Paris, Seli Arslan, collection « Histoire, cultures et sociétés »,**  
**2007.**

Conçue pour réconcilier l'Europe de l'Ouest avec elle-même, et notamment les Allemands et les Français, la construction européenne a fini par devenir un outil servant à pallier la rupture qui s'est produite à l'Est au moment de l'effondrement du bloc soviétique. De plus, dans l'espoir de voir s'établir et se maintenir une relation élargie entre tous les pays européens, on est passé d'attentes économiques relativement modestes (CECA, OEEC) à des exigences culturelles plus générales et plus englobantes, tentant de mobiliser l'ensemble des instances intellectuelles et morales des pays concernés. Il s'est agi d'éviter dans l'urgence la provincialisation de tout un pan du continent que la fin de la guerre froide laissait sans repères et sans appuis.

Si le XIX<sup>e</sup> siècle fut dominé par l'expression, souvent guerrière, des nationalismes, les luttes industrielles et la domination des États européens divisés sur le reste du monde, le XX<sup>e</sup> a été celui de la destruction de l'Europe par elle-même en deux guerres, puis de l'émergence d'un nouvel ordre européen fondé sur l'opposition de deux blocs et sur la lente élaboration à l'Ouest d'un édifice institutionnel supranational et original. L'année 1989 a vu l'effondrement de l'ordre qu'instaurait la guerre froide, ouvrant la voie à une réunification élargie de l'Europe par l'intégration des pays sortis de la domination communiste. Cet élargissement ne pouvait aller sans une remise en question du projet européen dans son ensemble. Démocratisation des pays de l'ancien bloc communiste ; reconnaissance des petits États ; rôle essentiel de la démocratie chrétienne ; divergences profondes entre les pays du nord et les pays méditerranéens ; relations difficiles avec la Grande-Bretagne, autant de défis qui restent aujourd'hui à relever.

Au fil des dix-sept articles qui composent l'ouvrage, on voit clairement se dessiner cette Europe qui commence véritablement avec la CECA en 1951 et se trouve complètement bouleversée avec l'entrée de douze nouveaux pays en son sein.

Les auteurs, tous historiens ou spécialistes de sciences politiques, reviennent au fil de leurs analyses sur les moments essentiels de la construction européenne. Loin de faire de cette dernière la réalisation d'une sorte d'idéal préconstruit, pensé sur un modèle linéaire, ils montrent que la mise en place de l'édifice européen fut au contraire une lente et cahoteuse recherche d'équilibre. Si le rôle fondamental des grands pays occidentaux n'est pas

négligé, l'ouvrage met aussi l'accent sur les dynamiques transnationales, à la fois sociales et culturelles, qui ont traversé toute la période. Un des intérêts de ce livre, entre autres, est qu'il invite à dépasser une conception exclusivement centrée sur l'Europe de l'Ouest. De nombreuses contributions sont en effet consacrées et relations Est-Ouest.

**Bernard Jolibert**  
IUFM de la Réunion.

**Jean-Marie SECA (éditeur)**  
***MUSIQUES POPULAIRES UNDERGROUND***  
***ET REPRÉSENTATIONS DU POLITIQUE***  
**Cortil-Wodon (Belgique), Éditions modulaires européennes,**  
**collection « Proximités / Sociologie », 2007, 371 pages.**

Le titre lui-même de cet ouvrage collectif écrit par 17 chercheurs coordonné par un spécialiste reconnu des pratiques culturelles des jeunes, en particulier des musiques populaires, au-delà du fait qu'il peut intriguer, est en lui-même tout un programme. Il tente de répondre à la question de savoir dans quelle mesure les musiques *underground* comme le jazz ou le rock au milieu du siècle dernier, le *punk*, le *rap* ou le *metal* plus récemment, souvent contestataires, ont une dimension politique. Pour ce faire, il s'articule autour de trois axes qui tentent de donner une unité à un ouvrage où les contributions d'auteurs très divers paraissent parfois quelque peu disparates.

Le premier traite de ce que le coordonnateur de l'ouvrage appelle la « musicalisation » (p. 7) de la révolte et de son administration par le mouvement associatif et l'État. Il montre dans un premier chapitre au ton très personnel et très critique, notamment à l'égard de l'enseignement de la musique aujourd'hui, comment l'anthropologie peut analyser les liens de ces « pratiques musicales émergentes » avec les types de socialisation correspondants à la fois sous l'angle économique et sous l'angle sociopolitique. Avec Yasmine Carlet, il aborde ensuite les conditions dans lesquelles le *rock* humanitaire est né et ce qui a permis son développement. Les deux derniers chapitres de cette première partie envisagent, d'une part, les actions des pouvoirs publics et leurs effets sur le devenir de ces musiques, certes « actuelles » mais qui ne le seront pas éternellement, puis leurs lieux de diffusion en s'appuyant sur les exemples français et anglais.

La deuxième grande partie de ce travail analyse le processus à la fois d'intégration et d'adaptation de ces pratiques musicales émergentes dans différents contextes. Ainsi, le chapitre 5 montre la capacité de réinterprétation

et de recomposition des influences étrangères par les musiciens d'une région qu'on pourrait illustrer à la Réunion par l'exemple du *seggae* (mélange de *séga* et de *reggae*) ou par la recherche de nouveaux sons intégrant ceux d'autres sociétés (l'Inde notamment) par Gilbert Pounia et son groupe, Ziskakan. Suivre nombre d'études de cas concernant le Cambodge, véritable contre-modèle d'ailleurs (et très francophile), l'Indochine en général et l'ex-URSS où ces musiques constituent un espace de contestation, l'Afrique, où les musiques populaires proviendraient plutôt de la tradition, donc de la province, et l'Amérique latine, Cuba en particulier.

Sont abordés enfin les rapports entre des musiques réputées subversives et les possibilités réelles de libération qu'elles offrent.

Au total, ce livre ne manque pas d'intérêt, d'abord parce qu'il aborde un domaine peu exploré par les sociologues contemporains, ensuite parce qu'il éclaire sa réflexion par des cas concrets choisis un peu partout dans le monde. Et, comme les pratiques et les institutions dont il traite (*low fi*, *oi !*, *raïa*, SMAC, tourneur, etc.) ne nous sont pas forcément familières, il est complété par un glossaire plutôt bienvenu.

**Philippe Guillot**  
IUFM de la Réunion

**Dolize Sidambarompoullé**

***INSTRUMENTS ET PÉDAGOGIES DE L'ALTERNANCE  
POUR LA FORMATION AU TRAVAIL SOCIAL.***

**Articuler travail social et pédagogie de l'action sociale,  
Cortil-Wodon (Belgique), Éditions modulaires européennes,  
collection « Proximités / Sociologie », 2007, 355 pages.**

Cet ouvrage, édité avec le soutien financier du Conseil régional de la Réunion est la version grand public, si on peut dire, d'une thèse de sciences de l'éducation dont l'auteur, d'origine mauricienne, est formatrice à l'Institut régional de travail social (IRTS) de la Réunion.

Une longue pratique de terrain de dix ans, suivie de dix autres années comme formatrice de futures assistantes sociales (et assistants sociaux !) l'amènent à un bilan plutôt pessimiste sur l'évolution, ces dernières années, des conditions de travail qu'elle juge de plus en plus contraignantes et de moins en moins fondées sur l'alternance : on apprend de moins en moins « en faisant » en raison d'un « académisme » croissant (pp. 30-31). Pour remédier à cela, l'auteur propose un modèle à la fois socioconstructiviste – « l'apprenant construit son savoir en interaction avec les autres » (p. 32) – et



« techno-pédagogique » dans la mesure où les progrès dans les technologies de l'information et de la communication donnent la possibilité de mettre en commun les ressources de chacun (étudiant, travailleur social, spécialiste, formateur, modérateur ou coordonnateur) dans le cadre de réseaux, l'outil privilégié étant le portail communautaire. Celui mis en œuvre dans le cadre de cette recherche, baptisé « Faire » (Formation, alternance instrumentée et recherche), est le premier du genre dans le domaine de la formation au travail social.

Mis en application, le modèle proposé pourrait permettre une plus grande alternance entre le terrain et la formation : l'étudiant serait ainsi moins isolé et on passerait d'une logique de contenus à une logique de processus, d'une logique de résultats à une logique de moyens, d'une logique pédagogique de caractère scolaire au sens traditionnel du terme à une logique de professionnalisation. Mieux : les deux temps de formation seraient intégrés. Le résultat attendu serait que le formé puisse devenir un véritable expert maîtrisant le savoir professionnel indispensable grâce à des allers-retours incessants entre sa pratique de terrain et le savoir théorique indispensable. Ainsi, l'élève suivant une formation professionnelle à l'école serait moins coupé de la réalité du terrain qu'il ne l'est aujourd'hui, le professionnel sur le terrain pourrait développer une attitude plus réflexive. Au total, le travailleur social en apprentissage serait capable de développer une véritable identité professionnelle intégrée.

Ce livre, riche et touffu mais plutôt austère, de Dolize Sidambarompoullé, qui propose des améliorations significatives dans la formation des travailleurs sociaux pourrait peut-être, au moins en partie, en inspirer dans la formation des maîtres. L'encadrement dans une communauté virtuelle éducative comme celle qu'elle propose et que l'IUFM a déjà mis en place pour certains stagiaires du sud de l'île ne serait-il pas un moyen de répondre à la critique récurrente de son manque d'ancrage dans la réalité ?

**Philippe Guillot**  
IUFM de la Réunion.

**Lionel Obadia et Gérard Carret (éditeurs)**

***REPRÉSENTER, CLASSER, NOMMER.***

***Regards croisés sur la médecine***

**Cortil-Wodon (Belgique), Éditions modulaires européennes,  
collection « Proximités / Sociologie », 2007, 277 pages.**

La santé publique ne peut plus être analysée uniquement sous l'angle administratif ou comptable et doit tenir compte de la complexité de l'homme malade. L'interaction des sciences humaines et sociales et de la médecine, laquelle est envisagée sous l'aspect institutionnel, scientifique, social et transculturel, a profondément bouleversé les relations entre les acteurs et redéfini les façons de penser le médical dans son ensemble. Sous la houlette de Lionel Obadia et Gérard Carret, l'ouvrage, mobilisant une vingtaine d'intervenants (anthropologues, philosophes, médecins, historiens, sociologues, psychiatres, chercheurs), se focalise sur la thématique des classifications et éclaire ce champ de recherche fondamentale à visée thérapeutique.

Les contributions diverses et variées (quinze au total) ouvrent tout d'abord l'éventail des formes de l'exercice classificatoire. Choses hors commerce, consommables, spécifiées ou dangereuses existaient déjà dans la civilisation romaine, note Jean-Pierre Baud. Sous d'autres angles, les catégorisations « extérieures » et admettant des processus ascendants ou descendants de regroupement, diffèrent de celles idéales ou « nouménales », fonction de la nature même du domaine en cause. Ainsi sont posés les fondements épistémologiques qui sous-tendent et structurent une théorie générale des classifications, dont les conséquences philosophiques peuvent être considérables (Pierre Neuville, Daniel Parrochia). Si l'approche conceptuelle de l'espèce et l'étude de l'évolution des typologies microbiologiques raviront les initiés et les professionnels, rompus aux jargon et locutions latines spécialisées, en revanche, elles ne trouveront guère de résonance chez le lecteur accidentel, noyé sous les flots d'un discours le plus souvent trop technique ou hors de portée. D'autres pistes, à fort pouvoir heuristique, retiennent l'attention et ont trait à la place et à la nature de la classification du médicament (Pascal Maire), à l'influence des communautés « ethno-raciales » américaines dans l'internationalisation de la recherche notamment française (Olivier P. Richomme), à la nosologie parfois nécessaire mais pas toujours exigée pour une pratique médicale quotidienne empreinte d'éthique (Frédéric Dubas), ou encore aux changements des représentations médiatiques de la médecine, témoignant de l'impossibilité pour celle-ci de contrôler sa propre identité (Jacques Comelles).

L'analyse de la pensée catégorielle se poursuit, dans un second temps, par la prise en compte d'enjeux et de problématiques. Ainsi, l'organisation de la science en disciplines conduit Anne-Françoise Schmid à s'interroger sur une éventuelle interdisciplinarité et à revisiter la tradition épistémologique. Mais des résistances et des cloisonnements sont perceptibles aux frontières des territoires scientifiques et même dans les formes organisationnelles. Le physicalisme, présent dans la sociologie de Comte, Durkheim et Bourdieu, ou les comportements de repli dans l'univers hospitalier, en sont des illustrations, même si ces crispations paraissent devoir être combattues (Gilles Herreros). La critique de la rationalité médicale, fondée sur le savoir nosographique, trouve son expression dans l'article finement ciselé de François Laplantine. Si la posture classificatoire restitue légitimement la vie organique « au repos », elle délaisse sa compréhension dans son intensité et sa temporalité. D'autres champs de connaissances font l'objet de questionnements, tels la division sociale des savoirs « scientifiques » et « profanes » et le retour de la subjectivité du malade (Christine Durif-Bruckert), les effets et les usages psychosociaux des catégories médicales (Évelyne Lasserre, Axel Guioux), ou le statut des classifications selon les modes langagiers utilisés dans un contexte de pluralisme thérapeutique (Lionel Obadia). Par ailleurs, l'entité « souffrance psychique », aux manifestations discordantes, ne peut être comprise et représentée qu'en intégrant les « histoires de vie », poussant les praticiens aux limites de leurs compétences (Haxaire, Richard, Bail, Bodénez). Enfin, rappelant l'importance de la complexité étiologique en anthropologie de la maladie et sur la base d'un travail ethnographique burkinabé, Michèle Cros aborde le fait linguistique et les difficultés de prévention et de soin nées de l'homonymie fortuite entre le sida et l'araignée du même nom en pays lobi.

Fruit d'un colloque organisé en février 2006 par les universités lyonnaises et publié dans la collection « Proximités / Sociologie » dirigée par Gilles Ferréol, cet ouvrage, qui, selon les communications, n'est à réserver qu'à un public « averti », fournit une image originale et distanciée de l'étude du vivant. Dans sa préface, Hugues Rousset écrit : « Puissent ces regards croisés des différents intervenants [...] guider ceux qui ont la lourde charge d'initier les futurs jeunes collègues à une médecine pour laquelle le terme d'humaine devrait rester et demeurer tautologique » (p. 7.) Nous ne pouvons qu'acquiescer !

**Régis Malige**

Université de Franche-Comté (Laboratoire de socio-anthropologie).

# LES FORMATEURS DE L'I.U.F.M. PUBLIENT...

## Livres

**Bernard Jolibert**, le retraité le plus actif de l'IUFM, auquel il reste rattaché en tant que professeur émérite et animateur du Grephe (Groupe de recherche en philosophie de l'éducation), rappelons-le, publie un nouveau livre chez **Seli Arslan**, collection « L'université pratique » : *La Dissertation aux examens et concours. Méthode et sujets rédigés*, 256 pages.

Résumé : « Du baccalauréat aux grands concours de recrutement (catégorie A, CAPES et agrégations, conseillers principaux d'éducation, grandes écoles, etc.) en passant par les diverses licences universitaires, il est demandé aux étudiants et candidats de dissertar. Même si la dissertation est un exercice difficile régulièrement critiqué (entre autres pour son formalisme ou la difficulté de son évaluation), elle reste une épreuve incontournable des examens et concours de recrutement comme instrument d'évaluation et de sélection. La première partie du livre fournit une étude de ce genre littéraire singulier qu'est l'art de dissertar. Il s'agit d'en reconnaître la forme générale originale par-delà les types et les champs disciplinaires possibles, mais aussi de fournir des conseils quant à la définition de la problématique, à l'usage des concepts, à la cohérence de l'argumentation, à la construction du plan, ou encore de montrer sur quels critères une dissertation sera évaluée. La seconde partie rassemble des sujets de dissertations de longueur et de contenu très différents. Ces sujets rédigés, fournis à titre d'exemple plus que de modèle, concernent un large panel d'épreuves et de disciplines (lettres, philosophie, sciences de l'éducation, culture générale, etc.). Les exemples vont du sujet le plus simple, un mot, aux plus complexes (examen de textes plus ou moins longs) en passant par des questions, des comparaisons de concepts ou de brèves citations. Il s'agit d'aider dans leurs réflexions ceux qui souhaitent mieux comprendre en quoi consiste exactement une dissertation et, dans leur pratique, ceux qui voudraient en améliorer la rédaction. »

Autre parution de la deuxième moitié de cette année 2007 : celle d'un *Dictionnaire thématique d'histoire et de géographie du professeur des écoles*, de **Pierre-Éric Fageol** et **Olivier Roux**, également chez **Seli Arslan**, collection « Bibliothèque du professeur des écoles », 368 pages. Compte rendu dans la rubrique « Notes de lecture ».

Résumé : « Cet ouvrage s'adresse aussi bien aux étudiants préparant la question d'histoire et de géographie au concours de professeur des écoles qu'à l'ensemble des professeurs des écoles soucieux de rafraîchir ou de compléter leurs connaissances disciplinaires. Le choix de la forme d'un dictionnaire thématique et l'organisation

autour des programmes du cycle 3 ont pour but d'aider les enseignants et les futurs enseignants à repérer aisément les notions essentielles et le vocabulaire-clé des programmes. Les trois parties sont complémentaires. La première présente une réflexion sur les notions transversales proposées par les programmes de cycle 3. L'ensemble du vocabulaire-clé est défini dans la deuxième partie où sont abordés les lieux, les dates et les personnages fondamentaux. Enfin, l'enseignement de l'histoire et de la géographie ne pouvant se concevoir sans documents, les auteurs proposent en dernière partie une analyse des différents outils nécessaires à la construction des savoirs. Une bibliographie sélective permet au lecteur de combler sa curiosité en fonction des thématiques abordées. Les auteurs, impliqués dans la formation des professeurs des écoles, visent à répondre à la demande de plus en plus forte de donner du sens aux différentes thématiques proposées par les programmes et d'initier les élèves à une première approche disciplinaire. »

Signalons deux contributions récentes de **Jean-Paul Euzet** à des ouvrages collectifs :

- avec J. Méard et F. Bruno : « **Est-il souhaitable d'évaluer un stagiaire au travers de l'analyse des pratiques ?** », in Loizon, D. (éd.), *L'Analyse de pratique, miroir des apprentissages*, Sceren / CRDP de Bourgogne, 2006, pages 113-126 ;

- avec F. Bruno, S. Chaliès et J. Méard : « **Les règles de métier à l'épreuve de la pratique de classe, l'exemple d'un dispositif de formation par l'alternance des professeurs d'école stagiaires : étude de cas** », in Actes du colloque « *Qu'est-ce qu'une formation universitaire professionnelle des enseignants ? Enjeux et pratiques* », Arras, IUFM du Nord Pas-de-Calais, mai 2007.

Notons enfin qu'un nouveau venu à l'IUFM, **Christian Ollivier**, a fait paraître trois textes depuis la rentrée d'août : tout d'abord un ouvrage écrit en collaboration avec Filomena Capucho et Monique Denyer, *Les Évaluations de Rond-Point 1, Difusión*, Barcelona, 2007, 95 pages ; deux contributions à des ouvrages collectifs, ensuite :

- « **Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignant-apprenants** », in Coppola, Katia (coord.), *Les Nouveaux Rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle*, Difusión, Barcelone, 2007, pp. 15-19.

- « **Dimensions linguistique et extralinguistique de l'intercompréhension**. Pour une didactique de l'intercompréhension au-delà des familles de langues », in Capucho, Filomena / Martins, Adriana / Degache, Christian / Tost, Manuel (éds.), *Diálogos em Intercompreensão*, Universidade Católica Potuguesa, Lisbonne, 2007, pp. 59-73.

## Articles

D'Yvon Rolland : « **L'intégration problématique de la phonétique et de la phonologie en didactique de l'anglais au collège** », *Les Langues modernes*, numéro 3/2007.

De **Chloé Bourmaud**, dans le n° 7 d'août 2007 de la revue des naturalistes, des historiens et des géographes de Mayotte, *Univers maoré*, deux articles richement illustrés : le premier, en collaboration avec Nicole Gravier-Bonnet, sur des invertébrés de l'embranchement des cnidaires dans le sud-ouest de l'océan Indien : « **Trois mille hydraires sous les mers** », pages 30-35 ; le second, en collaboration avec Nicole Gravier-Bonnet, Julien Wickel et Hendrik Sauvignet, à propos du lagon de l'île aux parfums, « **Mayotte entreprend son premier inventaire** », pages 36-37.

Dans le cadre des travaux du GRRAPELI (Groupe de recherche à la Réunion sur l'apprentissage en ligne à l'IUFM), deux contributions téléchargeables sur Internet :

- **Jean Simon, Jean-Paul Gérard et Claudine Thévenin**, « **Participation libre vs imposée à une plate-forme de TCAO** », EPAL 2007, Grenoble (<http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm>) ; article téléchargeable à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/simon-thevenin-gerard.pdf>.

Résumé : « Nous analysons, dans cet article, le comportement et les actions des professeurs des écoles stagiaires sur cette plate-forme en distinguant selon qu'ils sont dans des groupes constitués uniquement de pairs ou dans des groupes constitués de pairs et de formateurs. Nous voulons déterminer si leur participation à cette plate-forme est vécue par eux comme imposée ou voulue. Cette analyse est faite à partir des traces laissées sur la plate-forme. Nous utilisons comme unité d'analyse le "dossier partagé de plus haut niveau" (dpphn) dont nous expliquons la genèse et donnons la définition. Le dpphn révèle l'activité d'un groupe travaillant ensemble pour résoudre un problème. Dans la discussion, nous revenons sur les limites de la méthode employée et des résultats obtenus. L'IUFM de la Réunion utilise depuis septembre 2005 une plate-forme de TCAO (BSCW). »

- **Jean Simon**, « **Auto-organisation d'espaces de travail coopératif dans les formations d'enseignants à l'IUFM de la Réunion** », Lausanne, **Actes de la conférence EIAH 2007** (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain). Téléchargeable sur :

<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00161502/en/>

ou [http://archiveseiah.univ-le-](http://archiveseiah.univ-le-mans.fr/consulter.php@art_type=all&acces=author&value=Simon+Jean)

[mans.fr/consulter.php@art\\_type=all&acces=author&value=Simon+Jean](http://archiveseiah.univ-le-mans.fr/consulter.php@art_type=all&acces=author&value=Simon+Jean)

Résumé : « Nous étudions dans cet article la mise en place d'une plate-forme de TCAO (BSCW) à l'IUFM de la Réunion à partir des traces laissées sur celle-ci. Nous

utilisons comme unité d'analyse le "dossier partagé de plus haut niveau" (dpphn) que nous définissons. Le dpphn reflète l'activité d'un groupe travaillant ensemble pour résoudre un problème. Nous distinguons entre quatre types de groupes : étudiants, stagiaires, étudiants et formateurs et stagiaires et formateurs. L'analyse des données permet de dégager des tendances générales quant à la façon dont ces groupes se sont organisés pour utiliser l'outil. »

Notons enfin la publication, en juillet 2007, dans la revue *eJournal* de l'Université de Franche-Comté, d'un article de **Jean-Paul Gérard** intitulé « **Modélisation de l'évolution des niveaux d'habileté en course lente chez l'enfant grâce à une analyse biomécanique** », téléchargeable à l'adresse suivante :

[http://www.fcomte.iufm.fr/niveau\\_deux/recherche/ejrieps/ejournal12/Grard%20eJ12.pdf](http://www.fcomte.iufm.fr/niveau_deux/recherche/ejrieps/ejournal12/Grard%20eJ12.pdf)

L'adresse de cette revue en ligne :

[http://www.fcomte.iufm.fr/niveau\\_deux/recherche/ejrieps/ejournal12/sommaire.htm](http://www.fcomte.iufm.fr/niveau_deux/recherche/ejrieps/ejournal12/sommaire.htm)

Résumé : « Ce travail vise à déterminer statistiquement des niveaux d'habileté en course lente chez les enfants entre 7 et 11 ans. Une population scolaire a été filmée au cours d'une course de durée dans une école. Chaque course a été analysée et les indicateurs spatiotemporels (vitesse, amplitude, fréquence) et angulaires (angle du tronc, de la cuisse de la jambe et des bras) ont permis d'identifier 3 niveaux d'habileté dans la population retenue. Pour la population concernée, la majorité des élèves présentent un niveau d'habileté de niveau 2. Les progrès entre 7 à 11 ans ne sont pas importants pour les niveaux d'habileté, les progrès dans la vitesse semblent dus à la maturation plus qu'à l'apprentissage. »





Mise en pages :  
**Philippe Guillot**  
IUFM de la Réunion

**ISSN 1769-7107**

# EXPRESSIONS

Revue semestrielle de l'IUFM de la Réunion

*Au sommaire des précédents numéros*

**27 / Mai 2006**

**Les nouvelles conditions de l'enseignement** (Journées d'étude des 28 février, 1<sup>er</sup> et 2 mars 2006) : *L'évolution de la relation pédagogique ; les conflictualités ; Parmi les nouvelles conditions d'enseignement : les TIC ; Les partenaires de l'école : familles et institutions* (Conférences de Jean-Luc Chabanne, Christophe Marsollier, Patrick Mendelsohn et Olivier Lodého et ateliers) ; **Recherches diverses** : Gilles Ferréol, *L'expérimentation « Lycée de toutes les chances » : un premier bilan* ; Christine Pic-Gillard, *L'enseignement du normand dans le Nord-Cotentin* ; Patrice Uhl, « *Lyme sourde* » : *un italianisme aurélien*.

**28 / Décembre 2006**

**Dossier « Mémoires professionnels »** : Séverine Gateau, *De la BCD au milieu familial : développement de la communication et apprentissages langagiers* ; Stéphane Técher, *La structuration de l'espace : de l'espace vécu à l'espace représenté* ; Anne Castel-Rosso, *Vers des procédures numériques à l'école maternelle* ; **Recherches diverses** : Guillemette de Grissac et Catherine Panot, *Poésie en fête* ; Bernard Jolibert, *L'éducation selon Raymond Lulle*.

**29 / Mai 2007**

**Dialogue entre les arts** : Christian Leunens, *Parler donc* ; Paul Obadia, *Le cinéma à l'école : rives, dérives, propositions* ; Guillemette de Grissac, *Littérature (jeunesse) : osez le théâtre contemporain !* ; Mireille Habert, *Apprécier le théâtre contemporain, texte et mise en scène* ; Isabelle Poussier, *Arts visuels à l'école primaire* ; Guillemette de Grissac et Isabelle Poussier, *Transversalité du français : dialogue entre les arts visuels, la langue et le poème* ; Maryvette Balcou-Debussche, *Accéder à la production littéraire en écrivant des maux...* ; Morgane Cartron, *Un réseau pour l'éducation artistique et culturelle* ; Guillemette de Grissac, *Abécédaire du « Printemps des arts »* ; **Recherches diverses** : Christophe Marsollier, *Critères de sélection des candidats à l'admission en PE1 et résultats au CRPE* ; Jacques Lambert, *Intelligences et langages aux âges pré-scolaire et scolaire*.

