



La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de Twilight de quelques professeurs d'un lycée de ZEP

Eric Dagiral, Laurent Tessier

► To cite this version:

Eric Dagiral, Laurent Tessier. La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de Twilight de quelques professeurs d'un lycée de ZEP. Colloque international Enfance & Cultures, Ministère de la Culture et de la Communication, Dec 2010, Paris, France. halshs-02397975

HAL Id: halshs-02397975

<https://shs.hal.science/halshs-02397975>

Submitted on 6 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Eric DAGIRAL, ICP, Université Paris-Est, LATTS
Laurent TESSIER, ICP, Université Paris-IV, GEMASS
Thème Culture juvénile culture scolaire

La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de *Twilight* de quelques professeurs d'un lycée de ZEP

Inciter les enfants puis les adolescents à la pratique de la lecture constitue en France un enjeu majeur, pour l'école et pour les parents. Face à cet enjeu éducatif, la littérature jeunesse joue parfois un rôle central. D'abord censée « amener » les élèves à la « véritable littérature », elle a progressivement gagné une légitimité propre. Cependant, au sein de cette littérature, les « superphénomènes » littéraires anglo-saxons (*Harry Potter*, *Twilight*¹) occupent une place particulière. Pour reprendre l'une des questions programmatiques d'Anne Barrère, il s'agit bien de savoir si « la culture des jeunes [facilite] ou, au contraire, [fait] obstacle aux acquisitions scolaires ? »². « *La manière dont les enseignants acceptent ou rejettent l'intrusion des produits de la culture de masse consommés par les élèves trace entre eux des lignes de fracture bien réelles, bien que peu considérées ou explicitées en tant que telles (...) le recours aux pédagogies du projet ou l'accent mis sur la motivation sont parfois soupçonnés d'opérer une dangereuse hybridation des savoirs scolaires et des produits des industries culturelles, favorisant un brouillage déstabilisant ou même, pour certains, dégradant.* »³. La question est alors à la fois : comment les enseignants perçoivent les relations entre cultures populaires et culture scolaire ? (opposition tranchée, articulation possible, recouvrement partiel ?) Mais aussi : comment les enseignants perçoivent-ils la culture de leurs élèves ? Qu'en connaissent-ils ? S'y intéressent-ils ? Ou celle-ci est-elle par principe évacuée du fait de son illégitimité ?

Contrairement à d'autres produits de la culture de masse (les jeux vidéos, la télé-réalité...), la littérature jeunesse ne semble pas détourner de la « vraie » culture. Explicitement adoubée par les programmes du primaire, elle est également de plus en plus adoptée et utilisée par les enseignants du collège. Mais dire que la littérature « jeunesse » joue un rôle positif dans l'accès à la littérature « adulte » ne veut précisément pas dire que ces deux « âges » de la littérature sont mis sur un pied d'égalité par les enseignants. L'une doit permettre de passer à l'autre. Mais alors quand ? Il s'agit sans doute d'un passage progressif, qui se fait entre le collège et le lycée, suivant la motivation et les compétences des élèves. La classe de seconde est de ce point de vue un moment charnière, dans le sens où c'est sans doute la dernière classe dans laquelle des œuvres de littérature jeunesse puissent être mobilisées par les enseignants de Français : en Première et en Terminale, le programme ne le permet plus vraiment. Comme le rappelle Sylvie Octobre⁴, un quart des élèves en difficulté au collège sont en même temps de « forts lecteurs ». Ce qualificatif de fort lecteur renvoie à une classification quantitative (nombre de livres lus par ans), mais aucunement qualitative. « Fort lecteur », en ce sens, n'indique pas que ces collégiens en difficulté lisent des livres difficiles et/ou du répertoire classique. Au contraire, on peut imaginer que la forte lecture de ces collégiens en difficulté scolaire est soutenue par le développement d'une littérature jeunesse accessible et attrayante pour eux.

¹ Respectivement publiés par J.K. Rowling en 1997 et par S. Meyers en 2005.

² Barrère Anne & Jacquet-Francillon François (2008), « La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue Française de Pédagogie*, n°163, p.6.

³ Ibid., p. 11.

⁴ Octobre Sylvie, « Les horizons culturels des jeunes », *Revue Française de Pédagogie*, n°163.

Pour les enseignants de ZEP⁵ au cœur de cette enquête, la proposition de *Twilight* dans le cadre scolaire est ainsi l'occasion d'éprouver les tensions, mais aussi les points de contact entre culture scolaire et culture jeune. Plus précisément, dans le cadre d'une enquête débutée en 2010 en région parisienne, on étudiera ici la préparation d'un projet d'enseignement interdisciplinaire sur le thème des vampires en classe de seconde. *Twilight*, succès d'édition, issu d'une culture « jeune » est ici ressaisi comme une opportunité d'intéressement à et par la lecture, par des documentalistes et des enseignants désireux de s'appuyer sur un centre d'intérêt affiché par les élèves. Sur la base d'entretiens avec les différents acteurs, nous présentons donc la construction de ce projet interdisciplinaire et les débats qui l'agitent. Une analyse documentaire (du projet des enseignants, de son évaluation et de ses objectifs officiels) complète l'enquête. On verra que si la référence aux livres de la série *Twilight* est omniprésente dans les discours, sa place au sein du projet final s'avère en fait ambiguë.

« Vampires », projet d'enseignement d'exploration

La réforme du Lycée qui entre en vigueur à la rentrée 2010 inclut notamment la création de nouveaux enseignements dits « d'exploration » en classe de seconde. Ceux-ci doivent constituer « une aide à l'orientation et ont vocation à faire découvrir aux élèves de nouveaux domaines intellectuels ainsi que les parcours de formation et les activités professionnelles vers lesquels ils ouvrent »⁶. Ces enseignements ont une durée d'une heure et demie hebdomadaire, soit 54 heures annuelles.

Dans le cadre de ces enseignements, plusieurs programmes ont été définis. Parmi eux, le programme de « littérature et société en classe de seconde générale et technologique » a été publié au BO spécial n°4 du 29 avril 2010 : « Cet enseignement d'exploration vise à renforcer l'attractivité de la voie littéraire, en montrant aux élèves l'intérêt, l'utilité sociale et la diversité des débouchés d'une formation humaniste au sens large et moderne du terme ». Cet enseignement a un programme spécifique, découpé en six domaines d'exploration, structurés autour des Lettres et de l'Histoire-Géographie : « En rupture avec les formes plus traditionnelles de l'enseignement en classe de seconde, cet enseignement d'exploration offre la possibilité de : mettre en œuvre des démarches co-disciplinaires ouvertes à l'innovation pédagogique ; permettre aux élèves de réaliser certaines productions et de développer leur créativité (...); engager des partenariats permettant une découverte, en situation, des formations et champs professionnels ouverts aux élèves issus de la voie littéraire » (Ibid.).

Parmi les domaines possibles, le domaine « images et langages », choisi par les enseignants ici suivis, est censé permettre d'interroger les relations entre texte et image (fixe ou animée). Il s'agit donc de travailler avec les élèves l'apprentissage de la lecture des images ainsi que de développer une réflexion sur « la place et l'usage des images dans nos sociétés » (Ibid.). Les pistes de travail proposées par le BO, évoquent, entre autres, les questions de l'adaptation, de la traduction et de l'interprétation. Parmi les « entrées » (autrement dit, les idées de projet suggérées par le BO), on peut par exemple noter le point « œuvres littéraires et adaptations cinématographiques », qui correspond en partie au projet que nous allons étudier.

Le projet « Vampires » : projet et œuvres sélectionnées

Le projet d'enseignement d'exploration ici étudié est déposé par un enseignant de Français, une enseignante d'Histoire-Géographie et une documentaliste. Il a été élaboré entre avril et juin 2010, déposé en juin et validé en juillet par la direction de l'établissement, en vue d'une mise en œuvre à la rentrée de septembre. Inscrit dans le champ « Littérature et société » et dans le domaine « Images et langage », il s'intitule « Le vampire dans tous ses états : les transformations d'une figure littéraire et cinématographique ». La problématique du projet est présentée par les porteurs comme suit :

⁵ L'établissement est classé « Réseau Ambition Réussite », anciennement « Zone d'Éducation Prioritaire ».

⁶ http://www.education.gouv.fr/nouveau-lycee/la_seconde_en_2010_nouveautes.php#

« La figure du vampire est toujours vivace dans l'imaginaire contemporain, comme l'atteste le succès, notamment auprès d'un public adolescent, de ses actualisations les plus récentes (les séries télévisées Buffy contre les vampires, True Blood, la saga romanesque Twilight immédiatement adaptée au cinéma, etc.).

En suivant les transformations de la figure du vampire, et en confrontant ses incarnations dans la littérature et le cinéma, les élèves mèneront une réflexion sur les raisons de sa permanence dans notre culture.

A travers la découverte et l'analyse d'un certain nombre de textes (de La Morte amoureuse de Théophile Gautier à la saga Twilight de Stephenie Meyer) et de films (de Nosferatu de Murnau à Morse de Tomas Alfredson), il s'agira de comprendre en quoi cette figure, sans cesse retravaillée et réactualisée, peut être considérée comme une expression des interrogations et des inquiétudes de la société et de l'époque dans laquelle elle est produite ».

Le projet comprend également une description sommaire de la mise en activité des élèves : *« Analyse de textes, visionnage et décryptage de films et de séquences filmiques, conception d'une programmation dans le cadre du ciné-club du lycée, préparation des projections des films choisis, rédaction de notices et présentations orales... »* ; les compétences travaillées : *« Pratique de la recherche documentaire, analyse du texte et de l'image, pratique de l'écrit et de l'oral, contextualisation des œuvres... »* et les partenariats pédagogiques et culturels envisagés : *« Activités en partenariat avec la Médiathèque, participation à un atelier pédagogique de la Cinémathèque française (« Créatures fantastiques » ou « La peur au cinéma »), participation à l'opération « Lycéens au cinéma » en partenariat avec le cinéma [local] ».*

G., agrégé de Lettres modernes et professeur de français depuis cinq ans est le moteur initial du projet. Ayant entendu parler du nouveau programme dans le cadre de son établissement, il est allé chercher les documents officiels sur internet dès leur publication, afin de faire partie des premiers projets mis en œuvre. D'après les entretiens effectués, les motivations des enseignants qui déposent les projets dans cet établissement paraissent multiples. Ce peut être, par exemple, un moyen de compléter un service, puisque ces enseignements représentent 1h30 par semaine. Dans le cas de G., les motivations sont sans doute également pragmatiques. Le fait que le projet soit facile à construire et à déposer est par exemple un atout :

« Ce projet je l'ai écrit très vite, parce qu'on avait besoin de projets pour demander du soutien en heures à l'inspection académique, il y a une délégation de collègues qui a été reçue et ils nous ont dit pour pas qu'on perde d'heures, il faut qu'on vienne avec des projets, des choses concrètes, à faire valoir pour défendre l'idée qu'on a besoin d'heures, ou du moins pas en perdre ... Voilà, c'est des moments où ça c'est décidé, il y avait un avant projet, ça c'était au mois de mars et donc, moi qui était au courant de ça, je vais en faire un, c'est assez facile en fait, j'avais regardé un peu les documents officiels »

Mais il y a aussi pour lui, semble-t-il, la motivation d'un cadre pédagogique nouveau, permettant l'expérimentation, un autre rapport aux élèves. La troisième motivation, c'est le thème lui-même : les vampires. Ce thème correspond en effet à un centre d'intérêt personnel de G. Il voit en quelque sorte ce choix comme un compromis entre *« ce qui t'intéresse toi et ce qui, ce que tu perçois comme pouvant éventuellement intéresser les élèves »*. Il est intéressant de constater que pour G. le choix du thème des vampires et le fait d'utiliser *Twilight* comme « appât » pour les élèves repose sur une perception assez floue de leurs attentes :

« Je sais pas en fait, j'en ai aucune certitude, je sais pas. Parce que moi à leur âge je pense que ça m'aurait intéressé. J'aurais vachement aimé qu'un prof me propose de travailler sur ça. Bon j'ai aussi vu, mais là c'était plutôt en Terminale Littéraire, c'est pas le même public que les élèves de 2^{nde}, mais j'ai vu des élèves dévorer, tu sais, le Twilight. Que moi j'ai pas lu, par ailleurs mais... Voilà... Mais donc tu

vois je me dis que du coup ça trouvera un écho chez eux (...) Voilà, moi ça m'intéresse, si éventuellement c'est susceptible d'intéresser les élèves, même si je sais pas, en fait, tu vois... »

Entre juin et la rentrée, le projet est préparé par les trois porteurs de différentes manières. Le cadrage problématique et historique est préparé à partir de la lecture d'un ouvrage de Jean Marigny : *Sang pour Sang, le réveil du vampire* (Gallimard, 1993). Une bibliographie est progressivement élaborée, à partir d'anthologies de textes et de nouvelles, ainsi que de romans et notamment la saga *Twilight*. Cependant, un certain nombre de produits mentionnés dans le pré-projet n'ont pas encore été lus ou vus au moment de l'entretien : qu'il s'agisse de *Buffy contre les vampires*, *True Blood*, ou même de *Twilight* :

« Buffy je l'ai jamais vu, pas un seul épisode quoi. Twilight non plus donc... ni les romans, ni les adaptations. Voilà, mais par contre tu vois, je vois bien l'écho que ça prend quoi, enfin le succès que ça a... mais pour moi aussi l'intérêt du coup c'est que ça va me faire découvrir ça, tu vois... Ouais, ouais bien sur ouais. Je vais lire, regarder. Pas tout de A à Z bien sûr, mais tu vois du coup j'aimerais bien lire le premier tome là de Twilight, et voilà, je vais essayer de découvrir un peu, voir, lire, regarder et puis surtout essayer de me dire en même temps qu'est ce qui, qu'est ce qui, où est l'intérêt quoi. Qu'est ce que je vais éventuellement garder, conserver, sélectionner et qu'est ce que je pourrais en faire en classe. »

Malgré tout, il insiste également sur le fait que ça sera aussi « un plaisir » pour lui : cette découverte d'œuvres de la culture populaire n'est pas perçue comme un pensum en rupture totale avec ses propres pratiques et sa propre culture : « ... Je suis en train de lire aussi Entretien avec un vampire, que j'ai jamais lu... Je l'avais jamais lu, une espèce de classique... ». L'originalité du projet repose également sur la possibilité de sortir de la littérature, y compris la littérature jeunesse, pour aller vers des formes culturelles moins attendues en contexte scolaire, et notamment vers les séries télévisées.

Pour G., utiliser en cours un objet culturel illégitime ou « pauvre », pour reprendre l'un de ses termes, ne pose pas de problème en soi, pourvu que cela puisse servir à une comparaison avec d'autres formes de textes (textes plus littéraires, films). De plus, une œuvre populaire peut permettre de travailler avec les élèves sur l'idéologie sous-jacente qu'elles véhiculent. Par exemple, dans le cas de *Twilight* :

« Je pense que les vampires sont utilisés là un peu, enfin en partie tu vois, un peu comme allégorie sociale et politique, enfin c'est des minorités dans la société américaine, quoi (...) non je pense vraiment que c'est utilisable quoi (...) Mais moi, vraiment j'ai aucune difficulté tu vois à, comment dire, à accueillir justement des, des textes... qui ont pas... une légitimité, comme ça, forte (...) j'en ai discuté l'autre jour avec des amis qui justement disaient « ah Twilight c'est nul », enfin c'est mon collègue prof d'anglais et me disant en plus l'auteure est mormon, ce que je savais pas... en me disant « oh c'est puritain » (...) du fait de se retenir, de pas coucher, enfin etc. Donc pour moi ça, ça a un intérêt. De devoir faire le lien entre une œuvre et l'idéologie de son auteur, à partir de sélection de courts extraits... »

D'ailleurs, pour G., cette question de la légitimité de l'œuvre n'en est pas vraiment une : ni ses collègues, ni la direction n'ont émis de commentaires sur cet aspect du projet lors de sa présentation. Quant aux élèves : « les élèves nous demandent rarement les justifications de ce qu'on fait tu vois. Rarement. Tu as l'impression pour les élèves que du moment que ça se fait en classe, c'est que ça peut se faire... ».

Cependant, G. n'est pas non plus un adepte de l'utilisation systématique de produits de la culture populaire dans ses cours, loin de là :

« En fait je crois pas avoir jamais fait de choses vraiment vraiment avec eux... très très comment dire, des choses qui relèvent de leur propre univers tu vois (...) Une fois bon j'ai travaillé, en première, j'ai travaillé sur Voyage au bout de la nuit tu vois. J'avais étudié la première partie du roman avec eux et puis, comme activité complémentaire, on avait travaillé sur une planche de Tardi. Tu vois, bon voilà. Mais c'est

pf... Ils connaissaient pas Tardi tu vois enfin... Ou en 2^{de}, en fait sur l'humour noir et on avait travaillé sur des pages des Idées noires de Franquin tu vois : ils connaissaient pas non plus. Mais bon (...) ils me disaient que ça les intéressaient parce que c'est de la BD tu vois... Mais non, j'ai jamais fait de choses vraiment en fait... C'est-à-dire que en gros les programmes, globalement, de français en tout cas s'y prêtent pas beaucoup quoi. »

En allant plus loin, G. aurait même tendance à se méfier de ces appels du pied à la culture des jeunes. Il revient par exemple sur un projet monté par des collègues, autour d'un « atelier slam » proposé aux élèves :

« L'atelier slam, ouais, ouais, avec des intervenants du théâtre du Rond-Point... Ouais, ils ont fait un spectacle au lycée, en fin d'année... Ah là carrément, faire quelque chose plus proche de l'univers des élèves (...) Et moi ça me faisait sourire (...) »

Dans le cadre de l'éducation prioritaire, le décalage culturel entre professeurs et élèves est une évidence. Il y a donc pour l'enseignant qui veut s'appuyer sur la culture des élèves un double décalage à surmonter : celui de l'âge et celui de la classe sociale. Cependant, alors que les médias mettent le plus souvent l'accent sur les tensions que ces décalages suscitent, il existe également des tentatives de rencontres. Cela ne veut pas dire que les cultures des élèves et des enseignants se confondent : ni les uns ni les autres, sans doute, ne le souhaitent. Mais on voit dans un cas comme celui-là que certains enseignants cherchent à établir des points de contact, des passerelles.

Une exploration collective : l'articulation par les acteurs de leurs représentations des vampires... et des jeunes

Une particularité notable du projet mis en œuvre consiste dans l'inclusion d'une professeure documentaliste parmi les responsables du projet. Au-delà de ce premier cercle, d'autres acteurs sont également mobilisés ou plus modestement sollicités au sein et en dehors de l'établissement : un professionnel de la médiathèque voisine, un responsable de cycle de diffusion de films d'une cinémathèque, etc. Leur participation se révèle décisive à plus d'un titre, qu'il s'agisse du choix du thème des vampires ou de la construction négociée d'une vision sur les intérêts des élèves de seconde du lycée.

Envisagée à partir des listes d'œuvres des programmes officiels, la culture scolaire peut apparaître monolithique. L'enquête en cours suggère plutôt qu'afin de concevoir ce nouveau cours, enseignants et documentalistes s'efforcent d'articuler d'une part leurs représentations de la légitimité des œuvres à retenir, et leurs perceptions des attitudes et compétences des élèves vis-à-vis de tel ou tel thème, de tel ou tel livre ou film. Dans quelle mesure ces représentations et expériences professionnelles sont-elles divergentes ou convergentes, et mises en discussion ?

Le Centre de Documentation et d'Information (CDI) à l'intersection des partenaires du projet et des cultures

La généralisation des centres de documentation dans les lycées et les collèges participe des réponses institutionnelles au mouvement de massification de l'enseignement secondaire. La professionnalisation des documentalistes s'est opérée autour des missions d'accès aux fonds, de formation, de promotion de la lecture et de communication interne et externe aux établissements⁷.

Ainsi, G. a été sollicité rapidement par C. (30 ans), professeur documentaliste, lors du montage de ce projet sur les vampires. Avec G. (33 ans) et H. (27 ans, aide-documentaliste), C. évoque cette possibilité et fournit plusieurs informations à G. Son nom figure rapidement sur le

⁷ Voir Le Gouelloc-Decrop M.-A. (1999), « Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, p. 85-97.

projet, et c'est elle qui met en relation G. et l'enseignante d'histoire à la suite d'une conversation informelle au détour du CDI :

« En fait c'est C. qui m'a dit que Cl. était intéressée, Cl. m'en avait pas parlé. C'est C. qui m'en a parlé, qu'elle aussi ça l'intéressait, en plus elle avait eu des nouvelles de la médiathèque qui avait aussi l'idée de faire quelque chose sur les vampires. Elle, elle était en relation avec eux, en tant que documentaliste. Et la médiathèque adore aussi le projet en rapport avec les vampires en fait. Donc C. a dit c'est super, on va rallier les deux et ça donne encore plus de poids au projet. (...) Je pense que sur le papier en plus, que la documentaliste, ça donne du poids certainement mais c'est pas du tout prévu. Je pense qu'on est les seuls à faire ça. Donc ça sera une implication, j'imagine, plus informelle. Bien réelle dans les faits, dans l'organisation mais ça sera pas vraiment pour elle des heures supplémentaires par rapport à son service. (...) On n'en a pas parlé donc je parle un peu dans le vide mais je crois que tout simplement, je crois que c'est une fan de films avec les vampires... » (G.)

Plutôt intéressée, tout comme ses collègues, par le thème des vampires, C. apprécie tout à la fois l'originalité du projet et le fait que le CDI ait déjà réalisé des activités sur ce thème. Élément non négligeable également, la série de romans *Twilight* constitue l'une des principales attractions des élèves : c'est le second ouvrage le plus emprunté durant l'année scolaire 2009-2010, et il occupe le podium depuis plusieurs années. De plus, l'intérêt affiché pour le cinéma et son usage au lycée, rejoint également le souhait de G. de « pouvoir fonctionner différemment par rapport aux cours traditionnels », ce qui passe aussi par la construction de séances dispensées en commun au CDI. On le voit, cette professeur documentaliste occupe une position relationnelle centrale et connecte les acteurs entre eux : les enseignants, la médiathèque locale ainsi que les autres professeurs documentalistes, informées du projet. Nous avons vu que l'instigateur principal du projet, G., s'efforce de proposer plutôt une diversité d'objets et de chemins d'exploration à travers cet enseignement. Qu'en est-il des documentalistes, et comment leur expérience quotidienne au contact des élèves, dans l'établissement mais en dehors des salles de cours traditionnelles, les amènent-elles à se représenter leur mission et l'articulation entre culture jeune et culture scolaire ?

Soucieuses de permettre aux élèves qui franchissent les portes du CDI d'accéder à des documents utiles, mais aussi de leur donner goût à la lecture dans et à côté des programmes scolaires, les documentalistes reviennent sur la présence de *Twilight* dans les rayonnages de la bibliothèque. Elles permettent au passage de saisir les adolescents à côté de leur espace privé et de la fameuse « culture de la chambre », qu'ils quittent pour aller au lycée⁸. L'évocation de l'ouvrage, parmi la diversité des textes, romans et nouvelles consacrés aux vampires, est l'occasion de traiter tout à la fois leurs missions, leurs rapports de lectrices à la littérature de jeunesse et la pertinence de l'usage de *Twilight* dans cet enseignement exploratoire. A propos d'un autre ouvrage qu'elle dévalorise en comparaison, une documentaliste insiste sur le sens de leurs recommandations de *Twilight* auprès des élèves :

« 4 filles et un jean, c'est vraiment de la littérature jeunesse poubelle, ça par contre. Mises à part les valeurs de l'amitié, et encore, il n'y a rien. Mais il y a des élèves qui n'attendent que ça, donc on peut le conseiller, c'est un tremplin vers autre chose. Il est logique qu'on puisse conseiller ce livre puisque précisément nous l'avons commandé. » (Gé.)

« Moi je l'ai déjà conseillé à plusieurs reprises. En général ce sont des jeunes filles qui ne sont pas de grosses lectrices et cherchent une histoire d'amour... Je le conseille à des faibles lecteurs, comme un lecteur l'aura déjà lu à mon avis. Je pense à une gamine de Terminale L avec qui j'en discutais, elle l'avait chez elle. [Après avoir conseillé Twilight], on n'a pas grand chose dans ce genre là au CDI en littérature jeunesse. On conseillera en littérature adulte, enfin en littérature-littérature... Par exemple j'avais conseillé La nuit des temps de Barjavel, mais ça lui était tombé des mains. » (C.)

⁸ Glévarec H. (2010), « Les trois âges de la « culture de la chambre » », *Ethnologie Française*, XL, 1, p. 19-30.

Une idée de hiérarchie culturelle marque sensiblement ces propos, et souligne l'importance que revêt l'accompagnement des lecteurs et lectrices du lycée en vue de les aider à progresser dans leurs parcours personnel. Pour autant, cette perspective conduit les documentalistes à s'appuyer sur les grands succès de cette littérature estampillée « jeunesse », en vue de tirer partie de leur dimension d'appel (le succès supposé connu des élèves) et d'une dynamique d'attraction fondée sur le fait que des élèves l'auraient déjà lu, ce qui constitue un facteur d'intéressement décisif. D. Pasquier souligne combien la sociabilité liée aux sorties explique le déclin de la pratique de lecture au lycée⁹. Si cela s'observe à un niveau général et dans une optique inter-médias (lecture vs. télévision), cela n'empêche pas la sociabilité d'être un facteur pertinent dans l'accès à une œuvre telle que *Twilight*. Les documentalistes du lycée insistent d'ailleurs sur ce point :

« J'avais commandé les Twilight car je savais que c'était les débuts du succès littéraire... J'avais dû le lire dans Citrouille, un magazine de littérature jeunesse. » (Gé.) « Après pour nos gamins, ça les rassure de savoir qu'ils vont lire un livre qui a déjà plu, qui plaît à leurs camarades. Si on leur propose une autre œuvre heu... ça, ça les rassure, et ils vont aller plus facilement vers l'objet-livre. » (Gé.)

« Je le conseille parce que je vois que ça marche, mais ça reste un mystère pour moi. » (C.)

« Je pense que c'est malin, car les élèves vont être attirés par ça, c'est le livre qui a le plus de succès cette année encore. C'est le livre qui sort le plus chez nous – du moins, Tentation, le premier. Pas les deux autres. (...) Le premier, c'est le bouche à oreille, la copine conseille à sa copine, elles vont directement au rayon... après celles qui vont lire tous les tomes vont être forcément très rares. Après il y a aussi le fait que les films sortent : les élèves qui ont lu les 3 tomes, ce sont ceux de l'année dernière [année de sortie de la 1^{ère} adaptation cinématographique au cinéma], pas ceux de cette année, je pense. » (Gé.)

Si la présence des ouvrages au CDI témoigne donc de la saisie d'une opportunité destinée à intéresser, via les copines et via les sorties au cinéma qui y sont liées, Gé. et C. conçoivent aussi comme important d'en avoir une connaissance de première main (contrairement à leur collègue enseignant de Lettres). Ce qu'elles pensent, au fond, de la qualité des livres, de ce point de vue, n'est pas le plus important. Elles se montrent d'ailleurs critiques dans l'ensemble, tout en valorisant le fait d'en avoir lu des passages ou plusieurs volumes (aucune n'a fini les quatre volumes de *Twilight*) afin d'être en mesure de conseiller les élèves, et aussi, de comprendre leurs goûts.

« Moi je n'ai pas tellement accroché pour être honnête. Je pensais vraiment accrocher plus que ça. J'ai trouvé que c'était vraiment cucul, à la limite du supportable, vraiment. Je ne comprends pas qu'ils accrochent autant que ça. Mais ils se le passent, et ça c'est assez rare. » (C.)

« Ça utilise toutes les ficelles de la littérature jeunesse de toute façon. Ça a été écrit pour un jeune public. Le premier tome m'avait bien plu, et dès le 2ème, il y a un phénomène de lassitude, donc là non. Je me demande même si je l'ai fini, le 2ème. » (Gé.)

Que les livres ne leur plaisent pas passé l'effet de découverte ne signifie pas pour autant que l'expérience ait été dégradante ou simplement déstabilisante. Ces lectures leur permettent d'ailleurs de discuter avec quelques élèves du contenu, mais aussi de mieux cerner les recommandations potentielles à suggérer aux curieux qui souhaiteraient lire autre chose. Plus encore, l'emprunt de *Twilight* témoignerait également d'une lecture extra-scolaire ou « plaisir » décisive à leurs yeux :

« Le top 10, on le met dans notre bilan CDI. Mais personne n'a jamais fait de commentaires officiellement. On fait des commentaires à l'occasion lorsque nous, nous en parlons, les profs sont curieux quand on en parle, de savoir ce que lisent les élèves. Les 3 premiers sont de la littérature jeunesse, ce ne sont pas des œuvres au programme, ce qui montre que nos élèves viennent vers de la littérature pour le plaisir. Si Twilight était lié à un cours, son statut changerait. » (Gé.)

⁹ Pasquier Dominique (2005), *Culture lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Ed. Autrement, p. 55

À l'image des professeurs de français et d'histoire-géographie en charge de cet enseignement « exploratoire », les documentalistes manifestent curiosité et bienveillance à l'égard de productions culturelles de masse. Si G. ne voyait pas de problème particulier de légitimité, elles réagissent de façon plus tranchée, tout en situant l'usage de ce type de productions dans une démarche éducative.

Il s'agit bien d'un appui à partir duquel construire une rencontre entre culture scolaire et culture jeune. Dans ce cas précis, le livre *Twilight* pose d'ailleurs question : si le film occupe l'imaginaire jeune – et moins jeune –, lire l'ouvrage ne va pas de soi, et la pratique de la lecture représente a priori un pas vers une culture scolaire. Le livre demeure bien en cela une forme scolaire de la culture – quel qu'il soit, ou presque. Pour les documentalistes, c'est l'inclusion de l'ouvrage non pas au CDI, mais dans un programme de cours qui pourrait être synonyme de déstabilisation... pour les élèves. Plus généralement, ces professeurs considèrent qu'au sein de leur lycée, proposer un projet consacré à la figure du vampire ne constitue pas un problème en soi :

« L'intégration de Twilight ne posera aucun problème vis à vis des personnes qui sélectionneront les projets. (...) Il y a quelque chose à prendre là, pour les emmener ailleurs, je pense qu'ils peuvent le prendre en compte. Ce ne sera pas du tout rédbibitoire. » (C.)

Twilight entre invisibilité et clivages

Du côté de la mention et des usages de *Twilight* dans les différentes facettes du projet, les choses semblent en revanche plus délicates. Si les documentalistes ont ouvert *Twilight*, les autres enseignants ne l'avaient pas fait au départ du projet. Quant à leurs collègues de la médiathèque, ils optent pour exclure cette référence des séances auxquels ils participent, comme du cycle de films qu'ils prévoient de projeter.

Parmi la grande diversité des figures (légitimes) du vampire et inscrites dans des programmes de collège, *Twilight* est l'objet culturel qui permet de suivre l'affinement des clivages entre culture jeune et scolaire au sein de ce projet d'enseignement. Présent à l'esprit de tous les acteurs qui collaborent, il cristallise les discussions.

« Cl. voulait montrer que le vampire avait été exploité dans tous les domaines, BD, littérature, cinéma... (...) Bon les vampires c'est une thématique à la mode, bon je ne sais pas si c'est Twilight qui a entraîné cette mode sur les vampires, c'est quelque chose de plus général, mais le lycée et la médiathèque en ont profité pour saisir cette opportunité et parler autrement du vampire. La médiathèque ne parle pas de Twilight et s'il y a une diffusion de films, il est hors de question que ce soit Twilight... Je ne sais pas pourquoi, je suppose que les élèves ont déjà vu Twilight et que ce n'est pas la peine de leur resservir ça... il faut leur proposer autre chose. » (C.)

« J' imagine qu'au début les enseignants vont rebondir sur Twilight, qu'ils vont s'en servir d'accroche, mais je n'en suis même pas sûre. Je ne suis pas sûre que G. l'ait lu » (C.)

De façon similaire, d'autres acteurs extérieurs contactés par l'équipe du projet s'efforcent d'évacuer l'envahissant *Twilight* (cinémathèque, musée du vampire, etc.), pour initier un public d'élèves à autre chose. G., lui, explicitait son intention d'intégrer un extrait de *Twilight* en vue d'y consacrer du temps pour une minutieuse étude de texte. Si à ses yeux une telle séance pourrait viser à analyser et pointer certaines limites de cette forme d'écriture, on note l'idée que l'important est de conduire un travail d'analyse. Et de ce point de vue, de porter autant d'attention à ce texte qu'à un autre, et témoigner d'une reconnaissance portée à la culture d'une partie des élèves, via une étude des plus classiques.

Les tous premiers mois de conception de ce projet (entre mai et septembre) montrent donc que si les représentations des acteurs professionnels vis-à-vis de *Twilight* sont plutôt bienveillantes, ils se posent la question de la place à donner à cette œuvre dans le projet. Entre effet de séduction et risque de déstabilisation (d'eux-mêmes et surtout des élèves), il s'agit alors d'articuler leurs positions pour permettre aux séances d'émerger, au sein du lycée, mais aussi à l'extérieur

(médiathèque et autres partenaires). La sélection des œuvres, textes et projections, mais aussi leur ordre, sont discutés collectivement et négociés. C'est à travers ce processus de conversation lors de réunions d'organisation et d'occasions informelles que les acteurs échangent sans cesse leurs représentations sur ce qu'il convient de faire, sur la culture des élèves, sur la leur, et régulièrement sur *Twilight* comme lors de ce déjeuner : G. évoquant son souhait d'inscrire sa classe au concours « lycéens au cinéma » et le programme d'une cinémathèque, la discussion revient au film.

« Je pense qu'ils l'ont tous déjà vu donc c'est pas la peine de le re-montrer » (Cl.) Cl. Propose de visionner en classe un épisode de la série télévisée Buffy contre les vampires où l'héroïne rencontre Dracula, ce qui participe de son initiation. « Et il ne dure que 40 minutes... Il y a aussi Nosferatu qui ne dure que 60 minutes. Mais il faut voir pour le début... J'ai peur que si on commence direct par des films, ils trouvent qu'on est "en cours de Twilight", trop cool la vie... » (Cl.)

La difficulté apparaît ici clairement : si personne n'est dupe sur le fait que *Twilight* constitue une ressource et un appui d'implication pour tout ou partie des élèves, il ne faut pas trop le mettre en avant, et réfléchir avec finesse sur la meilleure manière de l'introduire. Sur ce point, un accord s'est donc dessiné au fil de l'élaboration du projet et surtout, de l'approche de la rentrée scolaire.

Conclusion

Plus d'une dizaine de projets (qui portent sur le baroque, le classicisme, la presse, etc.) ont été déposés fin juin 2010 par les enseignants du lycée pour le seul enseignement d'exploration « littérature et société ». Porté par une équipe motivée et légitime (avec ses deux enseignants agrégés et une professeure documentaliste), le projet « vampires » a été retenu et ses séances ont débuté à raison de 3 heures tous les quinze jours. A travers l'étude de la phase de mise en œuvre du projet, dans laquelle les élèves ne sont mobilisés qu'à travers les représentations des professeurs et des différentes parties prenantes, nous avons montré combien la culture des élèves est prise en considération et devient un enjeu pour les acteurs. Surtout, cet enjeu est construit collectivement par des professionnels dont les vues, si elles semblent convergentes à première vue, attestent aussi de divergences. Comment les expliquer ?

Concernant la dimension convergente de l'intérêt manifesté par tous à l'égard d'une production à succès, on est tenté d'appliquer l'analyse du passage à des goûts omnivores (Peterson, 2004) aux professeurs dont il est question dans cette communication. Les analyses de la démocratisation et de la massification scolaire ont bien pointé combien leurs effets sur les représentations de la culture générale ou les contenus des enseignements. Un signe parmi d'autres de cette évolution est, ici, la place non discutée du cinéma dans les lycées et l'ouverture du lycée sur des lieux culturels extérieurs. Les transformations de la culture est le plus souvent étudiée chez les jeunes et les publics scolaires (Barrère, Jacquet-Francillon, 2008)¹⁰. Ici, nous avons choisi de mettre en lumière la culture des enseignants, via un exemple qui donne à voir un *éclectisme raisonné*.

Concevoir un nouvel enseignement, qui plus est « exploratoire », devient l'occasion de s'intéresser et de découvrir d'autres œuvres, et d'élaborer des connexions entre objets classiques, « au programme », et culture populaire. Les personnes interrogées manifestent un éclectisme qui intègre les industries culturelles et laisse ouverte la possibilité d'apprécier, à titre individuel, une grande variété de productions. Ceci souligne que la culture dite scolaire n'est pas invariante.

Précisément, ses acteurs ont changé selon les modalités mêmes décrites par les sociologues de l'éducation et de la culture durant les années 1960 à 1980¹¹. Tous jeunes trentenaires, les quelques professeurs interrogés ont été scolarisés au cours des années 1980 et du début des années 1990, et ont vécu les transformations des cultures jeunes, des industries culturelles et des formes

¹⁰ Voir Barrère Anne & Jacquet-Francillon François, op. cit.

¹¹ Voir Bantigny Ludvine (2008), « Les deux écoles. Culture scolaire, culture des jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 », *Revue Française de Pédagogie*, n°163.

culturelles populaires. Diplômés, et pour certains agrégés – synonyme de culture classique et de légitimité –, ils articulent un goût pour les humanités avec un intérêt tout aussi prononcé pour le cinéma hollywoodien (entre autres) et les culture adolescentes et jeunes. A ce titre, ils révèlent bien l'hybridation de la « culture cultivée » contemporaine¹². Ces professeurs se montrent néanmoins tout aussi soucieux de ne pas complètement brouiller les genres, au sein de leur enseignement, en conservant des modes d'évaluation et des repères connus des élèves.

Bibliographie

- Bantigny Ludivine (2008), « Les deux écoles. Culture scolaire, culture des jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 », *Revue Française de Pédagogie*, n°163.
- Barrère Anne & Jacquet-Francillon François (2008), « La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue Française de Pédagogie*, n°163.
- Détrez Christine & Renard Fanny (2008), « Avoir bon genre ? Les lectures à l'adolescence », *Le Français aujourd'hui*, 2008/4, n°163.
- Donnat Olivier (1994), *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte.
- Glévarec H. (2010), « Les trois âges de la « culture de la chambre » », *Ethnologie Française*, XL, 1, p. 19-30.
- Le Gouello-Decrip M.-A. (1999), « Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, p. 85-97.
- Maigret E., Macé E., (2005), *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris, INA, Armand Colin.
- Octobre Sylvie, « Les horizons culturels des jeunes », *Revue Française de Pédagogie*, n°163.
- Pasquier Dominique (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Ed. Autrement.
- Peterson Richard A. (2004), « Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives », *Sociologie et sociétés*, vol. 36, 1, p. 145-164.
- Renard F. (2007), *Les Lectures scolaires et extrascolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*, thèse de doctorat en Sociologie, Université Louis Lumière Lyon 2.
- Tupin Frédéric (2004), *Démocratiser l'école au quotidien ? De quelques choix à portée des enseignants...*, PUF « Education et Formation ».

Citer cet article :

Eric Dagiral, Laurent Tessier, « La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de *Twilight* de quelques professeurs d'un lycée de ZEP », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne]
http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/dagiral_tessier.pdf, Paris, 2010.

¹² Voir Donnat Olivier (1994), *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte.