



**HAL**  
open science

# Enseigner l'album pour enfants à l'université : tensions et tentations

Cécile Boulaire

► **To cite this version:**

Cécile Boulaire. Enseigner l'album pour enfants à l'université : tensions et tentations. Cahiers Robinson, 2022, 52. halshs-04242246

**HAL Id: halshs-04242246**

**<https://shs.hal.science/halshs-04242246v1>**

Submitted on 14 Oct 2023

**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.

## Enseigner l'album pour enfants à l'université : tensions et tentations

Paru dans : *Cahier Robinson*, n°52, « La littérature de jeunesse de la maternelle à l'université », novembre 2022

J'ai la chance d'enseigner la littérature pour la jeunesse depuis 20 ans au sein de l'université de Tours et, plus précisément encore, d'y consacrer au moins un cours chaque année à l'objet très spécifique qu'est l'album pour enfants. Ces cours, initialement offerts en option à des étudiants de licence de Lettres, sont peu à peu sortis de ce cadre disciplinaire pour être proposés à des étudiants de provenances plus diverses, intéressés par les questions d'enfance et d'éducation, souvent dans une perspective de pré-professionnalisation (vers l'enseignement, la rééducation orthophonique, la médecine). Ce contexte (un enseignement consacré à l'album au sein d'une faculté de Lettres et Langues) et cette évolution (un cours initialement réservé à des étudiants inscrit dans un seul cursus homogène, et progressivement ouvert à des étudiants issus d'autres cultures disciplinaires disparates) ont évidemment eu des effets extrêmement concrets sur le corpus étudié, l'organisation de l'enseignement lui-même, la manière d'évaluer les étudiants. Ces choix traduisent à leur tour l'évolution de mon rapport avec ma propre discipline de provenance, avec mon institution, avec les objets enseignés. Ces objets sont le cœur de ma recherche, qui se déploie selon plusieurs axes : recherche historique, recherche esthétique, recherche liée aux effets pragmatiques des lectures d'albums. Simultanément, les albums sont objets d'un commerce devenu lucratif, objets de discours devenus valorisants, objets même d'une forme de fétichisation dans une certaine partie de la population. Cet article cherche à envisager la manière dont ce double ancrage (l'album au sein de cursus universitaires ; l'album au sein d'une société) a pu faire évoluer mon approche pédagogique. Il y sera question de *tensions* et de *tentations*. Tensions entre la recherche et l'enseignement, entre les intérêts du chercheur et les curiosités des étudiants, entre un objet en constante évolution et des étudiants chaque année aussi ignorants. Tentation de la légitimation (de l'objet ? de l'enseignant-chercheur ? à travers la valorisation de l'objet ou à travers le recours à des « exercices légitimants » ?), tentation de la complaisance (parler des objets qu'on aime). Enseigner, c'est être en tension permanente. Être conscient des tentations auxquelles on s'expose suffit-il pour parvenir à y résister ?

### 1. Tensions

Tout jeune chercheur réussissant à obtenir un poste à l'université se sent d'abord pousser des ailes. La fonction d'enseignant-chercheur va mettre fin au divorce entre recherche et enseignement : il va enfin devenir possible d'enseigner ce sur quoi on fait sa recherche. La désillusion est tout aussi systématique : non, à l'université, on n'enseigne pas toujours, pas forcément, pas facilement sa recherche. Parce que les missions d'enseignement sont prises dans les exigences pédagogiques de cursus, alors que les axes de recherches se négocient en fonction des orientations d'une équipe et des opportunités du moment (l'ouverture d'un fonds, l'imminence d'un « anniversaire » propice à la valorisation de certains travaux, la possibilité de candidater à un appel ouvrant droit à des financements, etc.). Il y a donc souvent une discordance, un écart, voire un gouffre entre ce qu'on est amené à enseigner et ce sur quoi on fait porter sa recherche. Ainsi, alors que d'emblée mes recherches ont pris une dimension historique, avec des travaux sur les publications des Éditions en langues étrangères de Pékin dans les années 1960-1970<sup>1</sup>, ou sur les liens entre l'esthétique de l'album et celle du cinéma d'animation naissant<sup>2</sup>, il ne m'a jamais été donné d'utiliser ces découvertes dans mes cours.

---

<sup>1</sup> « Deux sœurs héroïques de la steppe : la propagande au péril du récit », *Cahiers Robinson*, n° 17, 2005.

<sup>2</sup> « Émile Cohl et l'enfance », 1895, *revue d'histoire du cinéma*, n° 53, décembre 2007 (« Émile Cohl »), p. 129-139 ; « O'Galop illustrateur de livres pour enfants », 1895, *revue d'histoire du cinéma*, n° 59, décembre 2009, (« Marius O'Galop / Robert Lortac : une histoire française du cinéma d'animation »), p. 124-137.

Lorsqu'un peu plus tard c'est sous un angle plus théorique que s'est déployée ma recherche<sup>3</sup>, autour de la forme de l'album, de son esthétique ou de son (discutable) pouvoir de subversion, je n'ai pas davantage pu déployer ces réflexions devant mes étudiants. Pas plus lorsque je me suis intéressée à des questions d'économie et à leur effet sur les logiques formelles<sup>4</sup> (littéraires, narratives), des albums sériels jusqu'à ceux relevant de la « sphère de production réduite ». Je pourrais multiplier les exemples : quelles que soient les directions prises par ma recherche, elle s'est rarement développée d'une manière telle que je puisse, sans difficulté, m'en servir comme matière d'enseignement. Il pourrait en naître une forme de frustration – et la vie d'universitaire consiste aussi à lutter contre ce sentiment latent.

Plus encore qu'à une incompatibilité des logiques et des calendriers, ce divorce entre enseignement et recherche tient évidemment à la différence entre les « manques » qu'il s'agit de combler, dans chacun des deux domaines. La recherche doit se déployer dans les « zones blanches » de la connaissance. Elle doit aller explorer les périodes dont on connaît mal la production, les maisons d'édition sur lesquelles on ne sait pas grand-chose ; elle doit interroger les certitudes et les bousculer ; elle ne doit pas hésiter à s'emparer d'objets déconsidérés, à formuler des hypothèses qui dérangent, à rapprocher ce qu'on aimerait tenir séparé. À l'inverse, l'enseignement, surtout dans le premier cycle, doit commencer par poser des bases : avant de bousculer les chronologies, il faut en enseigner les grands repères. Si l'on peut s'amuser, dans sa recherche, à explorer l'aventure éditoriale d'une maison mineure (comme Delpire ou le Cerf), il est important d'exposer aux étudiants les ambitions et les propositions d'un éditeur majeur comme Paul Faucher. Même si la recherche vise à interroger de manière critique la dichotomie trop simpliste qui opposerait albums « sériels » et albums « de qualité », ce sont ces derniers qui font l'objet de l'enseignement, car il importe d'en faire connaître l'existence, d'en faire reconnaître la valeur, d'en décortiquer, avec les étudiants, les modalités de fonctionnement, les ambitions, les réussites. Et de fait, les raffinements de la théorie littéraire, qui invitent à démonter la manière dont les instances de narration, multiples dans l'album pour enfants, peuvent entrer dans un dialogue complexe, ne sont pas à la portée des étudiants, à qui il faut d'abord enseigner qu'il y a une interaction entre texte et image, et non une simple redite. Les besoins de formation – et même simplement d'information – des étudiants sont donc élémentaires et simples, alors que la recherche se déploie du côté de la complexité.

Plus pragmatiquement encore, ce ne sont pas les seuls *besoins* des étudiants qui diffèrent des sujets sur lesquels se fonde la recherche : il faudrait aussi évoquer leurs *intérêts*. On sait depuis toujours que tout enseignement gagne à s'appuyer sur les centres d'intérêt et les curiosités spontanés des élèves. L'université accueille de jeunes adultes qui, dans les premiers temps, se pensent plutôt eux-mêmes comme des post-adolescents. C'est encore très imprégnés des lectures de leur propre jeunesse qu'ils abordent les enseignements de littérature jeunesse – plus intéressés par *Harry Potter* et par la dystopie que par Robert Cormier, Colette Vivier, Jules Verne, pour ne rien dire de Ducray-Duminil, ce qui est absolument naturel. Plus attirés,

---

<sup>3</sup> « Le beau et le moche dans l'album pour enfants », in Isabelle Nières-Chevrel (dir.), *Littérature pour la jeunesse, incertaines frontières* (actes du colloque de Cerisy, 4-11 juin 2004), Paris/Cerisy, Gallimard Jeunesse, 2005, p. 96-114 ; « La littérature en album est-elle (encore) subversive ? », *Modernités*, n° 28, 2008, (« *L'Album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?* », actes du colloque organisé par l'IUFM de Bordeaux et l'Équipe « Modernités » de Bordeaux-III, 28-30 novembre 2007), p. 237-250 ; « Comment définir un livre pour la jeunesse aujourd'hui ? Essai de typologie, du livre au non-livre », dans Cécile Boulaire, Claudine Hervouet, Matthieu Letourneux (dir.), *L'Avenir du livre pour la jeunesse*, Paris, BNF, 2010, p. 19-30.

<sup>4</sup> « Caroline, Émilie, T'choupi : des séries d'albums à succès », *La Revue des Livres pour Enfants*, n° 256, décembre 2010, p. 114-122 ; « Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques », in Viviane Alary et Nelly Chabrol Gagne (dir.), *L'Album. Le parti-pris des images* (actes du colloque de l'Université de Clermont-Ferrand, 11-13 février 2009), Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2011 p. 21-28.

spontanément, par le poison Arc-en-ciel ou T'choupi que par l'esthétique d'Anne Herbauts, les thématiques provocatrices de Yann Fastier ou les scénarios mystérieux de Michel Galvin. Les emmener sur ces terres comporte donc un préalable : il faut, sans déconsidérer leurs préférences fondées sur leurs pratiques culturelles initiales, leur faire accepter la « défamiliarisation » que comporte l'exposition à d'autres corpus. Or cette tension entre leurs attentes, leurs représentations, leurs *a priori*, et les objets culturels sur lesquels vont s'appuyer les enseignements, s'exerce exactement à rebours de la tension recherche-enseignement. Il faut essayer de le dire plus clairement. Lorsque, répondant à une invitation de Dominique Perrin<sup>5</sup>, je me penche sur le fonctionnement esthétique, idéologique et formel d'une série populaire comme *Barbapapa* ou *Petit Ours Brun*, c'est dans l'intention d'un double démontage. Je vais chercher d'une part à révéler les réseaux de discours et les stratégies commerciales qui ont produit le succès de la série d'albums (au sein d'un univers transmédiatique), et d'autre part à démystifier les regards qui ont pu être portés sur cet objet par les instances légitimantes (bibliothèques, enseignement, festivals, revues, prix littéraires). Il ne s'agit donc ni d'adhérer à la fascination que cet objet culturel a exercé, en son temps, sur son public ; ni de prendre pour argent comptant la déconsidération dont il a pu faire l'objet dans le même temps du côté des éducateurs ou des esthètes. Ce double mouvement de déprise n'exige pas le même effort de ma part, mes habitus culturels me portant d'emblée à adopter plutôt le regard des instances légitimantes. Mais je sais que, dans le même temps, mes étudiants auraient plutôt tendance à adhérer, eux, à une posture de fascination. C'est bien parce que le mouvement de déprise est double et contradictoire, et qu'il demande effort et retour sur soi, qu'il ne peut pas se déployer dans l'espace de l'enseignement : il exigerait trop de la part d'étudiants qui ont à faire un long chemin avant d'être capables, sans sentiment de se trahir eux-mêmes, d'observer une posture critique sur *tous* les objets dans *tous* leurs aspects.

À ces deux tensions (tension entre les calendriers ; tension entre les objets suscitant l'intérêt), j'en ajouterais une troisième. L'album est un objet culturel, et à cet égard, il est en constante évolution. La configuration de l'édition d'albums n'est pas la même en 2001, date à laquelle je dispense mon premier cours, et 2022, date à laquelle j'écris. Le paysage éditorial a changé, les auteurs « phares » d'hier sont en passe de devenir des classiques tandis que les auteurs jadis « émergents » sont devenus directeurs de collections. Des thématiques se sont peu à peu imposées dans le débat, comme la question de la représentation équilibrée des genres, de la visibilité des minorités, celle de l'écologie. L'édition d'albums a dû faire face à des polémiques (un homme politique a reproché à un album de saper les figures d'autorité) mais a connu aussi des célébrations presque pompeuses (celle de l'esprit de 68). L'objet album est donc en perpétuelle évolution, et l'universitaire qui s'y intéresse doit en permanence veiller à ce que les représentations qu'il ou elle s'en fait soient encore cohérentes avec la réalité de la création, de l'économie, des pratiques. Dans le même temps, les étudiants que nous voyons arriver sont toujours aussi jeunes, toujours aussi neufs, toujours aussi ignorants de ce qu'est l'album. Aussi étrange que cela paraisse, puisque la démocratisation culturelle par les bibliothèques et les médiathèques date à peu près des années 1970, c'est-à-dire il y a un demi-siècle, nous rencontrons toujours, dans nos cours de première année, une quantité massive d'étudiants qui n'ont pas une représentation claire de ce que peut bien être un « album », qui n'ont pas fréquenté de bibliothèque étant enfants, qui n'ont aucun souvenir personnel d'album ou d'auteur d'album, aucun souvenir d'en avoir possédé ou d'avoir été le destinataire de lectures de ces livres. Autrement dit, l'enseignement doit tenir compte d'un public toujours

---

<sup>5</sup> qui projette un numéro de la revue *Strenæ* intitulé « Critiquer l'album sériel. Vers un décloisonnement des corpus légitimes et populaires dans les études sur l'album », à paraître en 2023.

neuf, mais dont les représentations restent perpétuellement vierges, tandis que l'objet étudié, lui, ne cesse d'évoluer. Ne pas être conscient de ce décalage dans les tempos peut conduire à des absurdités. L'infléchissement majeur connu par l'album français dans les années 1990, à la suite de l'apparition de nouvelles maisons comme Le Rouergue, Didier Jeunesse, Thierry Magnier, n'est perceptible que si l'on a une représentation de ce qu'est l'album dans les années 1980. Or pour des étudiants nés en 2000, rien de ceci ne fait sens – surtout lorsqu'on découvre qu'ils n'ont jamais entendu parler de Tomi Ungerer, qu'ils pensent que le Père Castor est une série de dessins animés, et qu'ils n'ont pas une conscience très claire de ce qui distingue l'esprit de l'immédiat après-guerre et celui de la fin des années 1960. Bien entendu, ce type d'observation n'est en rien typique de l'enseignement de l'album ; il est propre à tout enseignement, qui par définition s'exerce sur un public perpétuellement jeune, tandis que l'enseignant devient irrémédiablement plus vieux d'année en année. Cette tension, qu'on pourrait rapporter à un classique décalage générationnel, oblige en permanence à reprendre ses repères. Il faut réussir à expliquer que ce qui a fait rupture en son temps est devenu un classique, tout en exerçant peut-être encore (et toujours) sa fonction de rupture – c'est le cas pour Tomi Ungerer, rugueux en son temps, toujours dérangeant, même s'il est par ailleurs devenu une sorte de « monument ». Il faut aussi être suffisamment attentif à l'air du temps pour percevoir ce qui est considéré comme normal, attendu, ne posant pas question – et savoir alors montrer aux étudiants que ce qui leur paraît « aller de soi » et ne pas nécessiter d'effort de définition varie cependant fortement d'une époque à l'autre, que l'album banal d'aujourd'hui n'est pas l'album banal d'hier : que *Le Loup en slip*, en tête des ventes actuellement, n'est pas *Martine*, en tête des ventes à son époque. Ni l'un ni l'autre ne suscitent de grands discours à leur époque – tandis qu'Ungerer, si, à l'époque comme aujourd'hui. Dans cette tension entre un paysage éditorial en perpétuel mouvement et un public perpétuellement neuf, il y a du défi. C'est précisément pour cela qu'enseigner est si stimulant.

## 2. Tentations

Résoudre ces tensions exige de l'enseignant qu'il soit inventif : il faut sans cesse imaginer, tester de nouvelles manières de faire pour résoudre les nouvelles difficultés qui se présentent. Les contraintes, on vient de le voir, sont nombreuses, à quoi on doit ajouter les modalités d'enseignement (a-t-on un TD ou un cours en amphithéâtre devant plusieurs centaines d'étudiants ?) ou le nombre d'heures allouées pour atteindre son objectif. Tous ces paramètres composent un réseau de contraintes productives, qui limitent autant qu'elles stimulent l'inventivité. Celle-ci est hélas menacée par quelques dangers, que j'appelle tentations. J'en citerai deux.

La première est la tentation de la légitimation. Nul besoin de connaître son Bourdieu par cœur pour sentir à quel point l'université est un champ parcouru de tensions fortes qui opposent centre et périphérie, tenants et prétendants. La question de la « dignité » des objets et des disciplines est la plus évidente de ces lignes de partage. Si les sciences dites « dures » tiennent la dragée haute aux disciplines relevant des humanités, et si au sein de ces dernières la littérature apparaît comme l'une des disciplines les moins utiles, celle-ci tire au moins une partie de son prestige résiduel de la dignité de ses objets : ceux-ci seraient esthétiques, purs, dégagés de la question triviale de l'utilité. Or la littérature « pour la jeunesse » contrevient à ces critères, par le simple fait qu'elle est *adressée*, c'est-à-dire qu'elle déroge à l'exigence d'intransitivité encore rappelée par Roland Barthes en 1970<sup>6</sup>. Et au sein de la littérature pour la jeunesse, impure par son adresse, l'album est doublement impur, puisqu'il hybride le texte

---

<sup>6</sup> Roland Barthes, « Écrire : verbe intransitif ? », in Roland Barthes, *Œuvres complètes III. Livres, textes, entretiens. 1968-1971*, Paris, Seuil, 2002, p. 617-626.

(littéraire) avec l'image (qui ne peut prétendre à cette dignité). Enseigner l'album au sein de l'université, c'est prendre en charge l'un des objets les moins légitimes qui soient au sein d'un cursus de formation qui souffre par ailleurs de sa position mineure au sein du champ académique. Comme tout camp assiégé, les études littéraires manifestent une légère tendance au repli sur des valeurs, des corpus, des rites. Voilà où réside la tentation : l'enseignant-chercheur ne risque-t-il pas en permanence de chercher à compenser l'illégitimité de son objet en surinvestissant, dans sa pratique, des démarches, des logiques, des langages marqués du sceau de la dignité académique ? L'écueil est de taille : comme par peur d'être ramené à la mauvaise réputation de son objet, l'enseignant-chercheur peut en rajouter dans l'attachement aux formes d'enseignement typiques des « grandes œuvres ». C'est en tout cas ce que j'ai le sentiment d'avoir traversé en vingt années d'enseignement. Par quoi ce « légitimisme » se manifeste-t-il ? Par l'attachement à la notion d'auteur, par exemple – et la tendance à focaliser ses corpus sur des grands noms, sacralisés ou en tout cas survalorisés, au détriment d'approches pédagogiquement plus créatives. Par la tentation d'utiliser pour l'analyse de l'album des critères éprouvés dans l'étude littéraire, au détriment de la spécificité d'un médium hybride qui devrait imposer ses propres démarches d'analyse. Par le choix de plier la réflexion à des exercices empruntés au canon, comme l'explication analytique, ou la dissertation. J'ai ainsi longtemps attendu de mes étudiants qu'ils valident mes enseignements en réalisant librement l'analyse complète, mise en forme de manière rigoureuse et bien rédigée, d'un album de leur choix. L'exercice pouvait donner d'excellents résultats chez des étudiants solidement dotés sur le plan méthodologique, à qui la liberté de choisir leur album donnait beaucoup d'entrain. Je continue à en apprécier l'intérêt et l'efficacité sur des étudiants très avancés<sup>7</sup>. Mais l'évolution rapide du niveau des étudiants, et ma plus lente prise de conscience intime des œillères qui bridait mon imagination pédagogique, m'ont amenée à rompre avec ces exercices. Enfin libérée d'une exigence qui ne s'imposait à moi que par conformisme ou peur du « déclassement », j'ai depuis quelques années déplacé le curseur de mes exigences. J'ai fini par admettre que ces exercices, par ailleurs difficiles à maîtriser méthodologiquement, ne me permettaient que très marginalement d'évaluer la manière dont les étudiants avaient intégré les notions que je cherchais à leur transmettre. J'ai donc cessé de sacrifier à ces exercices canoniques, reconnaissant que cela ne constituait ni une dégradation ni un renoncement, mais plutôt un déplacement de mes exigences. Débarrassant mes étudiants du formalisme propre aux exercices, je les contrais en revanche à se concentrer sur la qualité de la réflexion que je leur demande. Le véritable défi consiste à mes yeux, une fois évacué tout ce qui n'est pas d'utilité exclusivement pédagogique, à obtenir que chaque étudiant *pense* vraiment. Cela suppose que je ne l'autorise pas à se réfugier derrière le formalisme d'une mécanique. Autrement dit, cela m'oblige à proposer à *chaque fois* des formes nouvelles de questionnement, qui doivent être simples en apparence (je bannis toute forme d'ambiguïté), mais profondes en réalité. Et plutôt que de sanctionner tout un semestre de cours par la démonstration de la maîtrise d'un seul exercice, complexe et rigide (la dissertation, le commentaire composé), j'ai fait le choix de multiplier les questionnements courts, réguliers, qui partent de réflexes et d'*a priori* d'étudiants pour progressivement les démonter, les dépasser puis les remplacer, à mesure que nous accumulons expériences, découvertes et lectures de travaux universitaires.

Mes cours sur l'album ne sont donc plus construits autour de grands auteurs, autour de questionnements littéraires, autour de l'histoire de maisons – même s'il nous arrive d'évoquer Jean de Brunhoff, les albums de Harlin Quist, ou la question de l'expression du point de vue en texte et en image. J'ai choisi d'organiser mon propos autour de questions qui, *a priori*, ne m'intéressaient pas, *moi*, mais qui revenaient de manière obsessionnelle dans les moments où

---

<sup>7</sup> par exemple, des étudiants de 4<sup>e</sup> année d'études en orthophonie, ou des adultes en formation continue.

la rigidité d'une organisation académique laissait malgré tout un espace d'expression personnelle. « Qu'est-ce qu'un bon personnage d'album ? », « Est-ce qu'il y a des couleurs plus adaptées aux albums pour enfants ? », « Est-ce qu'il y a des limites d'âges ? », « Est-ce qu'on peut tout dire dans l'album ? » – questions « bateau » dira-t-on, mais intéressantes *précisément* pour cette raison : parce que les étudiants se les posent. J'ai fini par accepter comme valide *aussi pour moi* ce que les promoteurs de l'éducation nouvelle avançaient, il y a un siècle, comme un principe de l'enseignement : il faut s'appuyer sur la curiosité naturelle de l'élève. Certains diront qu'il a fallu bien du temps pour en venir à des solutions connues depuis un siècle. C'est vrai. Mais je dois reconnaître que la pesanteur de l'institution, rigide plus encore dans l'idée qu'on s'en fait que dans son fonctionnement réel, joue un rôle souvent néfaste à l'université. Renoncer aux logiques et aux exercices « légitimants » a sans doute chez moi dû attendre le moment où je ne me posais plus jamais la question de ma propre légitimité comme enseignante et comme chercheuse, au sein d'un univers où mes objets occupent la place la plus humble qui soit.

La tentation de la légitimation n'est pas seule à guetter l'enseignant-chercheur, car à l'autre bout le menace celle de la complaisance. En effet, une fois évacué le problème de la dignité (la dissertation « prouve » la valeur littéraire de la dystopie, l'explication de texte « prouve » la littérarité de Ségur, l'analyse d'œuvre démontre que Babar appartient de droit à la littérature), l'enseignant-chercheur peut vite être tenté, à l'inverse, de construire son propre panthéon à la lumière de ses références personnelles. Ne pas en être conscient, ce serait basculer d'un canon factice à une subjectivité étriquée : de Charybde en Scylla. Mais, devant la masse des nouveaux albums produits chaque année, comment trier ? Comment choisir ce qui mérite d'être partagé, à des fins de formation, avec des étudiants ? Comment être certain de ne pas se tromper ? Il est tentant de s'appuyer sur le travail de sélection déjà effectué par des collectifs qui se sont voués à cette tâche. Il existe en France une multitude de salons du livre de jeunesse, et beaucoup décernent un prix ; les revues établissent leurs propres listes d'albums préférés, voire leurs « listes de listes » en fin d'année (le CNLJ) ; la presse généraliste elle-même parle régulièrement des livres pour la jeunesse, mettant en avant le talent de tel ou tel artiste ; des prix littéraires sont décernés chaque année, en France (Montreuil, les prix sorcières) et à l'étranger (prix de la Foire de Bologne, sélections pour le prix Andersen, etc.). On peut donc considérer que ces diverses instances critiques effectuent un premier tri, fondé sur des critères qualitatifs, qui peut aider à définir un corpus d'enseignement qui serait à la fois « à la page » et qualitativement garanti. Or il me semble qu'en réalité, les albums qui sont mis en avant par ces divers processus de sélection ne constituent en rien l'échantillonnage qu'il est pertinent d'aborder avec des étudiants. Pour deux raisons, l'une sociologique, l'autre pragmatique. La raison sociologique, qui m'a déjà fait réagir de manière un peu épidermique à un concert d'éloges<sup>8</sup>, tient à l'endogamie sociale de ces instances de sélection. Qu'il s'agisse de revues, de comités d'organisation de salons ou de prix, de journalistes de la culture, tous ces acteurs appartiennent au même univers social, qu'on pourrait très grossièrement qualifier de « bourgeoisie intellectuelle<sup>9</sup> ». Dotés du même capital culturel, formés dans les mêmes filières, ils manifestent les mêmes préférences, ce qui n'a rien d'étonnant, ni même de scandaleux. Mais de fait, ils sélectionnent et mettent en avant des albums qui correspondent à l'horizon d'attente restreint d'une catégorie sociale – fût-elle cultivée. Leur sélection a de l'intérêt, mais il convient d'avoir très précisément en tête les limites et les contraintes qui ont amené ces acteurs à la constituer de cette manière et à en

---

<sup>8</sup> Cécile Boulaire, "Des albums pour toutes les classes (sociales) ?," in *Album '50'*, 10 septembre 2021, <https://album50.hypotheses.org/4683>.

<sup>9</sup> Frédérique Giraud, « Les bourgeois vivent comment ? », dans : Fondation Copernic éd., *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*. Paris, La Découverte, « Hors collection Sciences Humaines », 2019, p. 898-912.

exclure tel ou tel type d'album. Il me semble, à cet égard, que le caractère restrictif de ce type d'échantillonnage interdit d'en faire un critère pertinent pour choisir un corpus d'études pour des étudiants en formation. À ce critère sociologique s'en ajoute un second, qui lui est très lié. Il se trouve que, les étudiants d'université n'appartenant pas à la catégorie sociale d'où proviennent ces acteurs critiques, ils ont peu de chances d'adhérer aux critères choisis. Comprenant mal sur quoi s'appuient ces éléments de sélection, les étudiants ont peu de chance de réussir à s'appropriier les logiques qualitatives qui ont permis d'élever tel ou tel album au-dessus de la masse des nouveautés. Il peut alors très facilement se renforcer un hiatus entre une production mise en valeur par les institutions (la presse, les sélections, mais aussi les cours à l'université) et les albums issus de pratiques culturelles familières aux étudiants (parce que connus et aimés dans l'enfance, parce que fréquentés au quotidien). Pour le dire plus clairement : si les albums que les étudiants connaissent, parce qu'ils les ont croisés dans leur propre enfance, parce qu'ils les ont aimés, parce qu'ils les trouvent mignons ou intéressants, sont totalement absents des corpus enseignés, alors comment leur permettre de construire leurs propres échelles d'appréciation ? Si tout ce qu'ils aiment est exclu des corpus d'enseignement, et si dans le même temps tout ce qui est enseigné les déstabilise, les heurte, les surprend, alors comment parviendront-ils à réconcilier ce qu'ils pensent ou croient penser, avec ce que nous leur suggérons de nouveau ? Il me semble donc important que les albums sur lesquels portent un enseignement universitaire de littérature pour la jeunesse incluent des corpus familiers des étudiants, et fassent place à des objets que les étudiants pourront *naturellement* trouver conformes à leurs attentes initiales, condition pour que l'enseignement permette de déplacer celles-ci.

Tensions et tentations dessinent un univers pédagogique contraint : je pense que chaque enseignant, quel que soit l'âge de ses élèves, se retrouvera dans ce constat. L'enseignant est en permanence déchiré : entre ce qu'il sait et découvre, et ce qu'il se sent capable de transmettre ; entre ce qu'ils aimerait enseigner, et ce que ses élèves sont en mesure de recevoir. Dans ses choix d'objets, il doit trier, et il a conscience des effets importants de ce tri sur les représentations que les élèves retireront de son enseignement. S'il enseigne dans un contexte déjà régi par un canon (les œuvres qu'il *faut* enseigner) et des *habitus* figés par l'usage (les exercices-types), alors sa marge de manœuvre, et donc ses angoisses, en sont réduites. Mais si, comme c'est mon cas, on enseigne une discipline sans canon, et qu'on admet qu'on n'est pas non plus contraint de plier ses objets aux exercices imposés historiquement à une discipline, puisque leur « rentabilité » sera quasi nulle (il n'y a aucune chance qu'un jour « tombe » à l'agrégation une dissertation sur Beatrix Potter, de même qu'au CAPES de Lettres on n'est jamais invité à réaliser une explication de texte de Claude Ponti), alors on doit inventer. Et pour cette invention, on est libre, une liberté vertigineuse. Plus encore que les modalités pédagogiques (une fois qu'on a admis que c'était un jeu, inventer des exercices pédagogiques est assez facile), c'est le choix des corpus qui me paraît déterminant. Nous aurons fait faire des progrès considérables à nos étudiants si nous réussissons – et je crois n'y être pas encore parvenue – à faire place, dans nos enseignements, à *toutes* les représentations véhiculées par nos étudiants, et à *tous* les albums portant ces représentations et ces attentes. C'est à cette condition que notre propos, véritablement inclusif, permettra à chacun de trouver les voies de son émancipation : quitter sans rupture ni mépris les *a priori*, les stéréotypes et les préjugés de l'enfance et de l'adolescence, et s'aventurer sans peur dans le monde de la pensée critique, de la remise en question, de la découverte et du plaisir de penser, en allant de soi-même vers de nouveaux corpus.