

ministère
éducation
nationale



Maîtrise de la langue française

Littérature à l'école

Une culture littéraire à l'école

*- Document d'application des programmes
Littérature au cycle des approfondissements
(cycle 3) 2002 (extraits) -*

Mars 2008

Introduction

1. Une culture littéraire pour les élèves de l'école primaire

Une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures. Bref, qu'il s'agisse de comprendre, d'expliquer ou d'interpréter, le véritable lecteur vient sans cesse puiser dans les matériaux riches et diversifiés qu'il a structurés dans sa mémoire et qui sont, à proprement parler, sa culture. Si l'on souhaite que les élèves du collège puissent adopter un premier regard réflexif sur ce qu'ils lisent, il est nécessaire que, dès l'école primaire, ils aient constitué un capital de lecture sans lequel l'explication resterait un exercice formel et stérile. Depuis deux siècles, la littérature adressée aux enfants (ou que les jeunes lecteurs ont reconnue pour leur), qu'elle soit ou ne soit pas « de jeunesse », est riche de chefs-d'œuvre. Elle s'est constituée comme un univers où les thèmes, les personnages, les situations, les images ne cessent de se répondre. Combien de fois le thème du mensonge a-t-il été exploré par un auteur, ou celui de la peur au moment de s'endormir? Combien de jouets ont-ils voulu devenir des êtres humains? Combien de fois le loup a-t-il été cruel, le renard malin? Ce monde imaginaire, qui vient compléter le monde réel et permet de mieux le comprendre, ne s'ouvre ni ne se clôt avec un texte, ni même avec l'œuvre d'un auteur. Pour qui veut devenir lecteur, il s'explore comme un continent dont il faut retrouver les routes et les paysages familiers, ne serait-ce que pour mieux s'étonner devant ceux qui échappent aux attentes. La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. En quelque sorte, elle fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. À cet égard, elle constitue véritablement le domaine littéraire de l'écolier. [...] Les enseignants du cycle 3 choisiront les œuvres qu'ils feront lire à leurs élèves en prenant appui sur une large bibliographie afin de construire un trajet de lecture, certes ambitieux, mais qui leur soit aussi véritablement adapté. Ce trajet doit être varié et permettre la rencontre des différents genres littéraires et éditoriaux habituellement adressés à l'enfance (albums, bandes dessinées, contes, poésie, romans et récits illustrés, théâtre). En guidant leurs choix par une liste nationale d'œuvres de référence, on vise aussi à faire de la culture scolaire une culture partagée. Il importe en effet que tous les élèves aient eu la chance, dans leur scolarité, de rencontrer des œuvres — dont ils puissent parler entre eux, dont ils puissent discuter les valeurs esthétiques ou morales qui y sont mises à l'épreuve —, qui soient ce socle de références que personne ne peut ignorer. Ce qui importe, d'une manière générale, est que l'enfant ait des contacts fréquents avec ces textes (c'est à dire qu'il apprenne à y retourner) et qu'il en rencontre beaucoup. Lire deux ou trois livres par an en classe est insuffisant. Cela conduit à renvoyer vers la famille la formation du lecteur véritable (et qui le restera) dont on sait que, à la fin de sa scolarité primaire, il peut lire sans fatigue un livre par semaine. Certes, face aux sollicitations de toute nature dont l'enfant est aujourd'hui l'objet, sinon le consommateur, c'est là un combat audacieux. Qui, sinon l'école, est susceptible de le mener?

2. Mise en œuvre pédagogique des séquences de littérature au cycle 3

Que ce soit en début ou en fin de cycle, que ce soit au cycle 3 ou dans les cycles précédents, le principe de la séquence de littérature est relativement stable. Elle s'organise autour d'une œuvre qui peut être très courte (un poème, une nouvelle) ou beaucoup plus ample (un roman, une pièce de théâtre). Il importe avant tout de donner une unité à la séquence et de parcourir l'œuvre en un temps raisonnable. En effet, au-delà d'une semaine, déjà, la mémoire de l'enfant et sa patience sont mises à rude épreuve. On n'oubliera pas que, si les morceaux choisis ont joué si longtemps un rôle décisif dans la pédagogie de la lecture, c'est parce que chaque lecture pouvait être traitée en une unique séance. On peut donc considérer qu'un module de littérature ne devrait pas durer plus de quinze jours, mais qu'il peut, en revanche, se concentrer sur une séance unique limitée à une demi-matinée.

2.1 La lecture des œuvres

La lecture débouchant sur une compréhension assurée du texte est l'objectif premier. À l'école primaire, il ne s'agit en aucune façon de proposer aux élèves une initiation à la lecture littéraire qui passerait par une explication formelle des processus narratifs ou stylistiques. Celle-ci met en jeu une relation au langage trop complexe pour la majorité des enfants de cet âge. À l'école primaire, la littérature est simplement considérée comme un ensemble de textes, dont la qualité littéraire ne fait aucun doute et que l'on s'approprie en les lisant. Cette lecture doit être suffisamment approfondie pour que l'élève garde la mémoire de ce qu'il a lu et puisse en faire une référence de ses lectures ultérieures. Si l'explication n'est pas au programme de l'école primaire, une réflexion collective débouchant sur des propositions interprétatives est possible et nécessaire. Dès l'école maternelle, l'enfant peut réfléchir sur les enjeux de ce qu'on lui lit lorsque le texte résiste à une interprétation immédiate, *a fortiori* au cycle 3. L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvre(s). Le maître dispose de quatre instruments pour parcourir le texte : la lecture qu'il peut lui-même en faire à haute voix, la lecture silencieuse des élèves, le résumé partiel qu'il élabore et qu'il peut dire ou donner à lire en lecture silencieuse, la lecture à voix haute des élèves. Il peut aussi, évidemment, raconter un livre, en particulier lorsqu'il s'agit de montrer les liens qui existent avec celui que l'on est en train de lire. On essaiera d'éviter de recourir à la lecture préparée hors de la classe, car, d'une part, elle est très diversement effectuée par les élèves, du fait du plus ou moins grand contrôle dont ils disposent dans leur famille (et ce sont évidemment les élèves ayant le plus besoin d'une préparation qui, le plus souvent, arrivent en classe sans l'avoir faite), et, d'autre part, le programme de lecture personnelle hors de la classe est déjà suffisamment copieux. C'est en articulant avec pertinence les quatre modalités de lecture que l'on avance dans le texte. Il convient de faire de sa découverte un travail collectif structuré, fruit d'une réflexion commune. Il appartient au maître de préparer avec soin ce cheminement dans l'œuvre en prenant garde à réserver à sa propre lecture à haute voix les passages clés et les passages complexes. En effet, un enfant de cycle 3 n'est pas encore un lecteur expert et il ne peut traiter de manière autonome les aspects les plus complexes du texte. Il a, en particulier, besoin d'un soutien du maître pour soulager sa mémoire dès que l'information devient trop abondante (il faut alors lui permettre de synthétiser ce qu'il a déjà lu ou entendu pour qu'il puisse lire ou écouter

efficacement ce qui lui reste à lire) ou encore lorsque la structure des phrases (ou de leur enchaînement) devient trop inhabituelle. La voix du maître, parce qu'elle découpe l'énoncé et le structure par une intonation adéquate, facilite évidemment la compréhension. Une lecture à haute voix est un acte difficile, même pour un adulte lecteur expert. Elle suppose de sa part un entraînement régulier (pose de la voix, rythme de lecture, jeux des intonations) et une préparation approfondie. La lecture à haute voix implique une appropriation précise du texte (et donc un travail d'explication préalable qui fait partie de la préparation) qui débouche sur des choix d'interprétation. La lecture à haute voix des élèves n'est pas, à ce stade, une lecture interprétative (voir, plus loin : « De la lecture à la mise en voix des textes »). Elle doit simplement permettre une bonne compréhension du texte par l'auditoire. Elle suppose donc que l'élève soit susceptible de retrouver pour chaque phrase les pauses et la courbe intonative justes. Si cette activité peut donner plus d'assurance à des élèves maîtrisant la lecture, elle ne peut se substituer à la formation du lecteur qui, au cycle 3, relève soit [...] des PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), pour les élèves les plus en difficulté, soit des ateliers de lecture, pour ceux qui hésitent encore devant des mots rares, irréguliers ou devant des structures syntaxiques complexes. La lecture silencieuse ne peut être considérée comme un acte didactique. L'absence d'interaction entre le maître et l'élève interdit toute amélioration des compétences. La qualité de la lecture silencieuse est la conséquence des enseignements reçus, tant du point de vue de la reconnaissance des mots que du traitement syntaxique des phrases, ou encore de la compréhension des textes. Ces enseignements supposent des interactions et, donc, des dialogues entre l'élève et le maître. Il faut prendre garde au fait que l'utilisation de la lecture silencieuse dans les séquences de littérature, qui reste judicieuse, risque de laisser un certain nombre d'élèves en dehors de l'activité et suppose donc une organisation différenciée. La part réservée à ces lectures silencieuses dépend évidemment de la vitesse de lecture acquise par les élèves. Elle peut grandir au fur et à mesure que cette vitesse augmente. En définitive, les lectures silencieuses doivent porter sur des parties du texte ayant une forte unité et qui, le plus souvent, viennent répondre à une attente qui a pu être explicitée auparavant.

2.2 Assurer la compréhension

La principale difficulté réside dans le travail de compréhension. On ne peut couper le flux de la lecture (qu'elle soit entendue ou faite par le lecteur lui-même) pour expliquer un mot ou une forme syntaxique complexe. Et, cependant, on ne peut laisser les élèves dans l'incompréhension ou dans une compréhension approximative et inexacte du texte. En fait, c'est dans le rythme s'installant entre lectures et discussions que se constitue la compréhension d'un texte long et complexe qui, sans cesse, rattache ce qui a été lu à ce qui va l'être. L'une des manières les plus efficaces est de progresser dans le texte en demandant aux enfants de rappeler ce qui vient d'être lu et d'imaginer ce qui pourrait suivre. Les phases de rappel permettent de contrôler les passages oubliés (en général, ils n'ont pas été compris), de vérifier les passages déformés (les élèves en ont fait des interprétations hasardeuses). Tout oubli et toute erreur de compréhension doivent être repris grâce à une discussion collective (avec, éventuellement, retour au passage controversé) dans laquelle l'enseignant joue un rôle décisif, dans la mesure où il accepte ou refuse les propositions des élèves. Il doit être attentif au fait que si, dans certains cas, c'est la langue qui peut faire obstacle (lexique rare, syntaxe complexe, enchaînement problématique des substituts du nom, connecteurs délicats à interpréter, relations temporelles inhabituelles, etc.), dans d'autres cas, ce sont simplement les représentations mentales qui font défaut, parce que ce qui est relaté n'appartient pas à l'expérience réelle ou imaginaire des élèves. Les moments d'anticipation sont

tout aussi décisifs. Ils permettent aux élèves de prendre conscience de leurs savoirs implicites des formes littéraires, de les rendre plus assurés. Dans le passé, on a tenté de formaliser cette connaissance en appliquant, souvent de manière rigide et quelquefois de manière déplacée, des grilles structurelles élaborées pour tel ou tel genre littéraire. Il ne s'agit pas du tout de s'enfermer dans ces activités peu efficaces, mais de laisser les élèves explorer les possibles. Les merveilleuses premières pages de *La Sirène* de Ray Bradbury (*La Sorcière d'avril et autres nouvelles*), par exemple, offrent l'occasion d'une longue suspension de l'imagination, qui ouvre tous les possibles des grands thèmes de la mythologie marine. Il appartient au maître de susciter l'invention, mais aussi de refuser ce qui ne peut convenir et d'amener les élèves à prendre conscience des contradictions, des erreurs contre la vraisemblance, des contraintes liées au genre, etc. On peut, par exemple, imaginer la lecture d'une nouvelle sous la forme d'un jeu d'anticipations successives : on donne le titre et on laisse imaginer les scénarios possibles, puis on fait lire (ou on lit à haute voix) la mise en place de l'histoire (personnages, lieu et temps, démarrage de l'intrigue) et on laisse à nouveau anticiper les suites possibles. Une nouvelle lecture permet d'éliminer les fausses pistes et de construire une nouvelle anticipation, etc. À la fin, il importe de retourner au texte en continu de manière à ce que les élèves l'inscrivent dans leur mémoire. On imagine, par exemple, comment l'on peut créer une attente passionnée en visitant ainsi les épisodes successifs de *La Rencontre* d'Allan W. Eckert : un enfant « différent » qui, dans la prairie américaine à l'époque des premiers pionniers, apprivoise un blaireau et se fait apprivoiser par celui-ci d'une manière si absolue qu'il en vient à oublier qu'il est un homme. Une des caractéristiques fortes de la littérature est d'utiliser toutes les ressources de la langue pour déplacer la signification la plus courante des mots, créer des images, utiliser des symboles. Ces figures de la rhétorique et de la stylistique sont souvent difficilement accessibles aux élèves, particulièrement dans la poésie. Il appartient à l'enseignant de les éclairer sans formalisme aucun, mais aussi sans en émousser les effets. Comme dans bien d'autres cas, les allers-retours entre lecture et écriture (jouer avec la langue) sont souvent plus utiles que de longues explications.

2.3 Lire et interpréter l'image

De nombreux livres de la liste nationale proposent des illustrations aux côtés des textes, d'autres (les bandes dessinées) sont des récits en images. L'illustration est un aspect essentiel de la proposition éditoriale dont elle est inséparable. Elle participe largement, aux côtés de la mise en texte, à la proposition d'interprétation que l'éditeur donne de l'œuvre. Dans l'album ou la bande dessinée, elle joue souvent un rôle encore plus décisif que le texte. C'est donc bien l'ensemble texte/images qui, le plus souvent, doit être compris et interprété. On pourra, à cet égard, s'inspirer du travail qui se fait traditionnellement sur l'album à l'école maternelle, c'est-à-dire à un âge où l'enfant ne sait pas encore lire. On peut se reporter au programme et aux documents d'application du champ disciplinaire « Arts visuels » pour aborder les illustrations des œuvres lues. Il convient de découvrir les relations de l'image et du texte en prenant conscience des diverses modalités de cette relation dans la construction du sens de l'œuvre : effets de redondance, complémentarité, juxtaposition, récits parallèles, divergence, etc. Ainsi, la comparaison de plusieurs illustrations d'un même texte dans des éditions d'époques différentes peut mettre en évidence comment les choix iconographiques influent sur le sens du texte, comment l'image, tout autant que le texte, mais par d'autres codes et effets, participe au travail d'élaboration de la signification. On sera toutefois attentif à ne pas enfermer les élèves dans une explication inutilement formaliste. Il ne s'agit pas, à l'école primaire, de mémoriser les catégories de la sémiotique de l'image, mais, simplement, de s'en approprier la signification et d'en éprouver les effets. Comme chaque fois

que l'on travaille les images — dont on sait combien elles saturent l'univers quotidien de l'enfant —, il ne faut jamais manquer de donner aux élèves la possibilité d'un regard critique sur les propositions faites par l'éditeur qui, dans certains cas, peuvent avoir des effets négatifs sur le développement de l'imaginaire.

2.4 Les œuvres en débat : approche de l'interprétation des textes

L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification. Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible). L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature. En classe, les attentes des jeunes lecteurs peuvent être explicitées selon les spécificités des œuvres rencontrées et en fonction du projet pédagogique du maître. Par exemple, l'attention sera attirée sur les premiers mots de l'ouvrage, la présentation, l'accompagnement et la configuration éditoriales de l'œuvre qui tiennent compte des attentes des lecteurs ou les surprennent, les confortent ou les déçoivent. Ces dispositifs permettent d'étayer la construction de possibles narratifs ou, inversement, s'en éloignent, contribuant, dans l'écart et la surprise, à développer une culture littéraire. Leur déchiffrement ne doit pas, cependant, occulter ce qui reste essentiel, la lecture de l'œuvre elle-même. Dès les premiers moments de lecture, en classe, des questionnements, des échanges, permettent de mieux comprendre ce qui résiste à une interprétation immédiate. Il ne faut jamais les éluder. À la fin d'une séquence qui aura permis de parcourir entièrement une œuvre, il importe d'organiser un débat pour mettre à jour les ambiguïtés du texte et confronter les interprétations divergentes qu'elles suscitent. Le recours à l'œuvre reste le critère du travail d'interprétation. Il est absolument nécessaire que l'élève prenne conscience que toutes les interprétations ne sont pas possibles et que certaines peuvent entrer en contradiction avec le contenu même du texte. L'interprétation, surtout avec de jeunes enfants, permet de revenir sur les sentiments qui ont accompagné la réception de l'œuvre: dégoût ou adhésion (à l'égard d'un comportement, d'une attitude, d'un caractère), rejet ou identification (à l'égard d'un personnage), émotions nées du récit comme de la langue qui le porte, etc. Elle engage un débat sur les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'œuvre. On ne dira jamais assez qu'il n'appartient pas à l'éducateur de renvoyer dos à dos toutes les positions qui s'expriment dans une œuvre. Toutes les actions, toutes les attitudes, tous les jugements, toutes les manières de dire ou d'écrire ne se valent pas. C'est précisément parce que la littérature peut explorer de multiples possibles qu'il appartient aux lecteurs d'exercer leur jugement à l'égard de ces possibles. L'enseignant est là pour accompagner les lecteurs débutants dans cette interrogation essentielle. La littérature de jeunesse, qu'elle soit d'hier ou d'aujourd'hui, n'a jamais manqué de mettre en jeu les grandes valeurs, de montrer comment les choix qui président aux conduites humaines sont difficiles, et comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guettent chacune de ses décisions. Dans le terrible *Rêves amers* de Maryse Condé — qui met en scène une petite Haïtienne que la misère et l'oppression poussent à l'exil et, finalement, à la mort — les valeurs

morales éclatent sous la violence des relations humaines. C'est évidemment l'occasion d'un examen, difficile, de la dialectique entre singularité des situations et universalité des principes. Si l'occasion s'en présente, une discussion avec un auteur, un illustrateur, un éditeur, un critique, un bibliothécaire, est évidemment le moyen de donner une solennité toute particulière à ces débats. Elle offre aux élèves l'occasion de confronter leur lecture à l'intention de l'écrivain et de l'artiste, ou encore à la lecture d'autres médiateurs que leur maître.

3. Des œuvres à mettre en réseau : la programmation des lectures

Les élèves de cycle 3 construisent et élargissent leur culture. Les nouvelles lectures proposées conduisent au rapprochement du texte et de l'image avec d'autres textes, d'autres œuvres, littéraires ou relevant des arts visuels. Chaque lecture est le lieu de réinvestissement de lectures anciennes et le tremplin pour de nouvelles lectures. Tel ouvrage contemporain en appelle à telle œuvre patrimoniale ou classique, telle œuvre classique trouve des échos dans la production actuelle. Ainsi s'établissent des résonances, des liens, propices à des mises en réseaux, à la constitution de constellations... Apprendre à lire les textes littéraires suppose de mettre en relation des expériences personnelles des textes et du monde, de les organiser en systèmes, de percevoir leur dimension historique. Ces réseaux sont organisés, pour explorer un genre, pour apprécier les divers traitements d'un personnage, d'un motif, pour élucider une procédure narrative, l'usage du temps et des lieux, pour estimer la place d'une œuvre au sein de la production d'un auteur ou dans une collection. Avec les enfants les plus jeunes, ce sont certainement les personnages qui, lorsque leur consistance est forte, constituent l'une des trames les plus visibles des œuvres. Retrouver ceux qui, à la suite d'Alice, ouvrent les portes du merveilleux ou du non-sens, ceux qui, derrière Pinocchio, se demandent ce qu'est l'humain, sont autant de manières de voyager d'une œuvre à l'autre... On sait que les contes traditionnels, déjà rencontrés aux cycles 1 et 2, constituent des matrices fortes de la littérature contemporaine : le bestiaire (du loup au cochon, en passant par le renard ou le chat) est ainsi sans cesse réinterprété et le Petit Chaperon rouge ne cesse de réapparaître, quelquefois sous les atours les plus inattendus. On peut ainsi retrouver l'enfant malin, dans la tradition du Petit Poucet, l'enfant malheureux dans celle de la Petite Marchande d'allumettes, etc. Ces mises en réseau engendrent investigations et interrogations qui favorisent une nouvelle réception des œuvres, de nouvelles interprétations, car celles-ci restent ouvertes. Qu'on songe, par exemple, aux personnages de tous ces enfants de papier qui retrouvent dans leurs relations à l'animal des liens étranges et insoupçonnés avec un monde originel, oublié des adultes. Cela va du Moogly de Rudyard Kipling au garçon qui fixe le vieux loup borgne dans *L'Œil du loup* de Pennac, sans oublier le petit Ben de Eckert (*La Rencontre*) qui doit aller jusqu'à perdre son humanité dans le terrier du grand blaireau pour se faire accepter dans l'univers des Hommes. [...] Les œuvres figurant dans la sélection nationale jouent de leur proximité ou de leur divergence face à des stéréotypes caractéristiques des différents genres. Les structures narratives notamment (par répétition, emboîtement, retour en arrière...) peuvent guider ou perdre le lecteur. Cette découverte peut déboucher sur des activités de reconstruction, déplacement, déconstruction, détournement, pour mieux en éprouver les effets. La dimension intertextuelle des œuvres utilise de nombreuses voies : citation, allusion, plagiat, pastiche... Pour saisir les rapprochements, apprécier les similitudes, les variations, les prolongements, les jeux d'imitation, les détournements, l'offre proposée par la liste nationale donne sa place aux textes de référence (les « classiques ») comme aux textes qui s'en font l'écho ou s'inscrivent dans la rupture avec ce patrimoine. Le parcours de lecture doit permettre de construire les échos entre les œuvres lues et, quelquefois, entre celles-ci

et les autres œuvres d'art rencontrées par ailleurs (peinture, photographie, musique, architecture, élément du patrimoine, etc.), enfin entre celles-ci et les connaissances construites en histoire, en géographie, en sciences... Cela suppose une véritable programmation et un respect du rythme des séquences et de leur durée afin que les rendez-vous avec d'autres œuvres ou des connaissances complémentaires ne soient pas décalés. Rappelons une fois encore que toutes les indications techniques données ci-dessus sont à l'intention des enseignants et non des élèves. Elles doivent guider leurs choix. Elles ne sont pas des notions à enseigner. La lecture des textes littéraires de l'école primaire doit rester une activité de lecture, attentive et intelligente certes, mais dans laquelle la réflexion ne débouche jamais sur la construction de catégories d'analyse qui, à cet âge, ne pourraient être que des approximations erronées. La programmation des lectures successives est donc décisive. Elle doit s'inscrire dans la durée du cycle et non de l'année, et suppose donc une décision du conseil de cycle. Il sera évidemment nécessaire de tenir compte de la disponibilité des textes qui devront être mis entre les mains des enfants sans cependant s'interdire, pour des textes courts ou présentés en contrepoint d'une lecture en cours, de se contenter de l'exemplaire unique de la BCD. Dans le même esprit — que le texte, dans sa matérialité, soit à la disposition des élèves —, il est nécessaire qu'un exemplaire au moins de chaque texte lu reste dans la BCD ou dans la bibliothèque de classe. L'enseignement de la littérature à l'école primaire suppose que les enseignants se dotent d'une solide culture des œuvres destinées à la jeunesse, qu'elles relèvent du patrimoine ou de la création contemporaine. C'est cette culture qui leur permet de choisir parmi les œuvres proposées dans la liste nationale celles qui conviennent à leurs élèves (ce sont toujours celles qui vont les conduire à s'ouvrir à d'autres univers que le leur, mais ce sont aussi celles qui créeront les conditions efficaces d'une transition vers ces nouveaux mondes). C'est cette même culture qui permet que la mise en réseau ne se limite pas à un « programme » de lectures et soit véritablement cette exploration, que l'on doit à chaque enfant, de l'univers de la littérature. Rappelons que, dans cette programmation, l'enseignant vise à maintenir un équilibre entre les différents genres (poésie, nouvelles et romans, théâtre, contes, albums, bandes dessinées), et entre classiques et œuvres contemporaines. [...] Que l'enseignant puise dans la sélection nationale ou qu'il choisisse d'autres titres, l'objectif est qu'il se soit assuré de la valeur littéraire du texte, mais aussi de la qualité des illustrations et de l'édition afin que, véritablement, la culture littéraire qui se constitue tout au long du cycle 3 soit une culture partagée.

4. De la lecture à la mise en voix des textes (lectures à haute voix, récitations, mises en scène)

Si la lecture à haute voix est une modalité du parcours des textes, elle peut être aussi une fin en soi. Il convient donc de donner toute sa place à la lecture interprétative qui ajoute à l'émission intonative de base de la lecture courante des valeurs expressives spécifiques (accents d'insistance, variations rythmiques, jeu sur les intensités, etc.). À cet égard, la lecture à haute voix s'inscrit, à côté de la classique récitation d'un poème ou d'une saynète, dans l'ensemble des activités d'expression qui viennent soutenir et, souvent, conclure le travail effectué sur une œuvre littéraire. La lecture à haute voix peut porter sur un passage qui a particulièrement retenu l'attention des élèves (par exemple, en sollicitant fortement leur émotion, ou encore en créant une surprise, etc.). Certains textes se prêtent particulièrement à des lectures orales. L'élève peut être placé en situation de les mettre en voix ou d'apprécier comment d'autres lecteurs parviennent à faire goûter leur rythme, leurs sonorités, les images, les univers poétiques, etc. La classe peut lire à haute voix un texte choisi, entreprendre sa diction, l'écouter, le réécouter, le mettre en scène,

procéder à des enregistrements... Ces lectures contribuent fortement à la mise en mémoire des textes. Lorsque le texte a particulièrement retenu l'attention des élèves et que sa qualité formelle est évidente, il peut être appris par coeur et devenir un des éléments du répertoire de la classe (au même titre que les chants appris dans le cadre des activités musicales). À cet égard, il serait intéressant de construire cette mise en mémoire des textes dans une gradation qui va de la lecture cursive à la lecture interprétée (et donc déjà en partie mémorisée), et se termine par la lecture récitée (et donc apprise par coeur). Le passage d'un niveau à l'autre dépend d'une décision prise en commun en fonction de l'intérêt des textes rencontrés. La mémorisation d'un texte peut utilement être faite en classe : on peut utiliser les techniques qui consistent à effacer progressivement des parties de textes, ou encore travailler oralement et collectivement comme on le fait en école maternelle. Il importe de bien donner tout son sens à cet exercice. Il ne peut que suivre un travail approfondi de lecture (ou interagir avec celui-ci) et non le précéder. En effet, pour interpréter un texte, il faut l'avoir lu et relu, il faut l'avoir compris. L'interprétation est une activité délicate qui suppose un débat, des décisions et la mise en œuvre de techniques qui ne sont pas innées et doivent donc avoir été entraînées. En ce sens, l'interprétation d'un texte est peu différente de l'interprétation d'un chant et met en jeu des compétences très voisines. Dans les deux cas, c'est la voix qui est en action. Les poèmes ont une place à part dans ces activités de mise en voix. Toutefois, il ne faudrait en aucun cas réduire la lecture de la poésie au moment de récitation. Les poèmes se lisent (ou s'écoutent) comme la prose ou le théâtre. Ils supposent le même travail de compréhension et conduisent aux mêmes débats interprétatifs. Si certains peuvent être isolés de leur contexte, nombreux sont ceux qui sont fortement ancrés dans le recueil où ils ont été insérés. Il est décisif de faire découvrir aux élèves que les œuvres poétiques sont des livres comme les autres et supposent donc aussi un parcours éventuellement linéaire et cursif. Dire un poème reste cependant un plaisir pour beaucoup d'élèves. Il doit le devenir pour tous. La lecture d'œuvres théâtrales doit évidemment déboucher sur leur mise en voix, puis sur l'inscription dans l'espace de la diction du texte. Des œuvres comme celle de Tardieu font un pont naturel entre poésie et théâtre. D'autres installent d'emblée les élèves dans cet univers si particulier. On peut aller jusqu'à une véritable mise en scène sans toutefois qu'elle occupe tout le temps disponible. Les activités théâtrales font partie des projets de partenariat de l'école et peuvent utilement s'appuyer sur l'expérience de professionnels.

5. De la lecture des œuvres littéraires à l'écriture

Le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire. Les compétences d'écriture sont en grande partie dépendantes de l'accumulation des lectures. Chez la plupart des enfants (comme d'ailleurs chez les adultes), cette relation reste implicite. Il est certainement utile de l'explicitier et de montrer comment, y compris dans la littérature, tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau des lectures antérieures. Toutefois, écrire à partir des œuvres littéraires lues n'est que l'un des axes possibles de l'activité de production de textes. Il complète les activités d'écriture qui naissent des différentes parties du programme et viennent s'ancrer dans les types d'écrit qui en relèvent: récits historiques, biographies, synthèses en histoire, description de paysage en géographie, relations d'expériences en sciences, comptes rendus de discussions en éducation civique, etc. [...] Dès lors, écrire en relation aux œuvres lues devient, à proprement parler, l'activité d'écriture principale du champ disciplinaire « littérature ». Tous les genres rencontrés peuvent faire l'objet d'un travail d'écriture : la nouvelle, les différents genres romanesques, la poésie, le théâtre, le conte, etc. Il ne s'agit pas de les travailler abstraitement, mais de s'appuyer sur un texte lu pour entrer en écriture. Il appartient à l'enseignant de nourrir le travail des élèves

en présentant des textes du même genre qui viennent répondre aux questions successives que se posent les élèves et aux difficultés qu'ils rencontrent. On peut amorcer le travail en se contentant de faire modifier un aspect du texte lu (le lieu, le temps, un personnage, un épisode, etc.). L'expansion ou la réduction d'un texte lu sont souvent des exercices qui structurent fortement l'écriture. On peut, au contraire, lancer les élèves dans la planification d'une écriture nouvelle, mais, cette fois, en ancrant l'effort d'invention dans l'exploration d'un genre : la nouvelle policière, le roman d'aventure, la saynète comique, le scénario, etc. Le retour à la lecture permet de comprendre comment fonctionnent les textes, sans jamais entrer dans le vocabulaire technique des spécialistes ni construire des abstractions qui, à cet âge, seraient des obstacles plus que des aides à l'écriture. On peut ainsi tenter de voir comment, dans le texte auquel on retourne, les personnages sont mis en scène. On peut découvrir la variété des procédures de désignation, la distribution en personnages principaux et secondaires. Les élèves peuvent observer la manière dont le texte ou l'image les révèlent ou les masquent, jouent sur leurs ambiguïtés. Suivre un personnage, c'est une expérience de vie par procuration, c'est, d'une certaine façon, s'identifier ou se démarquer, se trouver ou se retrouver, découvrir l'autre... Créer un personnage contribue à relancer cette expérimentation. C'est au moment où il écrit que l'enfant peut comprendre comment fonctionnent les systèmes énonciatifs des œuvres qu'il a lues : quelle est la place du narrateur ? Quels sont les points de vue défendus dans le texte, dans l'image, et dans leurs relations ? Il peut ainsi choisir consciemment entre les diverses positions possibles du narrateur qu'il aura rencontrées dans ses lectures : narrateur omniscient, récit à focalisation interne, récit à focalisation externe. Le « à la manière de... » est ici, certainement, beaucoup plus efficace que toute désignation complexe des procédés d'écriture, dans la mesure où ce sont des œuvres qui deviennent les points de repère des différentes modalités d'écriture. C'est encore en écrivant que l'élève prend la mesure du rôle et de la place qui sont attribués aux lecteurs dans les œuvres. Retournant aux œuvres, il voit que, selon les choix énonciatifs faits, il peut laisser au lecteur une place plus ou moins définie : spectateur, acteur par procuration, complice... Les œuvres choisies [...] doivent permettre d'apprécier les effets du traitement particulier du temps. Le lecteur apprend à interpréter l'écart entre le déroulement chronologique des événements (les faits) et le temps du récit (la narration) qui joue des changements de rythme, des variations sur les durées, des retours en arrière, des accélérations, des omissions... Il en est de même pour le traitement des lieux, car l'élève peut explorer dans le texte et dans l'image différents espaces que lui proposent les œuvres et découvrir, à l'occasion, leurs valeurs symboliques. Ainsi est-il amené à questionner le rapport au réel qui se noue dans le temps et dans l'espace littéraires. En poésie, le pastiche est souvent une amorce efficace : écrire à partir d'une structure formelle répétitive, à la manière de, etc. On peut aussi aborder le travail de création de manière ludique (collages, cadavres exquis, contraintes du type de celles qui ont été mises à l'honneur par l'OuLiPo). On peut encore créer des ateliers d'écriture à partir d'une recherche lexicale qui constituera le matériau de l'écriture, ou partir de situations inductives (écoutes musicales, observation d'œuvres picturales...). Dans tous les cas, le recours aux lectures poétiques permet de nourrir l'effort d'écriture et, à cette occasion, de se lancer dans l'exploration de recueils poétiques complets. [...] Il n'est jamais inutile de prolonger l'écriture par une mise en livre des textes produits. Les élèves y découvrent quelques principes de la typographie et de la mise en page. Cette « édition » des textes peut être faite de manière manuscrite ou par l'intermédiaire d'un logiciel de traitement de textes.

6. Les lectures personnelles

L'objectif poursuivi n'est pas seulement de conduire l'élève à lire, accompagné de son enseignant et de ses camarades, en situation de classe. Il est tout aussi décisif qu'il devienne un lecteur autonome et passionné, et que l'exercice de la lecture personnelle soit pour lui familier. À cet égard, l'enseignant a la responsabilité de conduire tous ses élèves à la lecture personnelle. Cela suppose déjà qu'il existe dans l'école un système de prêt à domicile des livres ou, à tout le moins, d'échange de livres entre les élèves. L'appui sur la bibliothèque de quartier, sur le bibliobus, peut être ici décisif. Il ne suffit pas de mettre les enfants en présence de livres, il faut encore les aider à effectuer les bons choix. Cela suppose un suivi attentif des prêts : les parcours de lecture sont ici encore plus importants. Passer d'un livre à l'autre est difficile. Il appartient au maître de montrer comment on peut suivre un thème (ou, au contraire, jouer sur le contraste), retrouver un auteur ou un personnage, en découvrir un qu'on ne connaissait pas, explorer un genre... Certains élèves du cycle 3 ont encore des difficultés de lecture. La plupart lisent toujours lentement. La sélection des titres suggérés dépend donc en grande partie des compétences disponibles chez chaque lecteur. La longueur du texte est souvent le facteur le plus décisif avec les plus fragiles. Cela suppose de la part des enseignants de connaître parfaitement les titres qu'ils suggèrent et, donc, de fréquenter eux-mêmes assidûment la bibliothèque qu'ils offrent à leurs élèves. On évitera de faire rédiger des « fiches de lecture ». En revanche, on peut suggérer aux élèves qui le souhaitent de tenir un « carnet de lecture » où ils notent les livres lus (un petit enseignement de la manière de noter une référence bibliographique n'est pas inutile) et inscrivent leurs remarques personnelles, un court passage qui a retenu leur attention, etc. Ces « carnets » relèvent évidemment du privé et ne doivent faire l'objet d'aucune exploitation collective. Des séances de présentation (clubs de lecture) aux camarades de la classe des ouvrages que l'on a aimés et dont on souhaiterait pouvoir parler avec d'autres lecteurs sont utiles. Elles peuvent être des occasions fortes d'animer la BCD. [...]

Document d'application des programmes Littérature au cycle des approfondissements (cycle 3)
2002