

# LA LITTÉRATURE AU CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS

[EXTRAIT DU DOCUMENT D'APPLICATION]

---

## 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 pay-

sages familiers, ne serait-ce que pour mieux s'étonner devant ceux qui échappent aux attentes.

La littérature adressée à l'enfance fait en quelque sorte la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. En demandant aux enseignants du cycle 3 de choisir les œuvres qu'ils feront lire à leurs élèves parmi les titres d'une large bibliographie, on vise à ne pas restreindre leurs possibilités de construire un trajet de lecture à la fois ambitieux et adapté. Ce trajet doit être varié et permettre la rencontre des différents genres littéraires et éditoriaux habituellement adressés aux enfants (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 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 nombreux et fréquents avec ces textes (c'est-à-dire qu'il apprenne à y retourner). 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 ?

## MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE DES SÉQUENCES DE LITTÉRATURE AU CYCLE 3

Il importe avant tout de parcourir les œuvres 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 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.

## ■ 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.

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, 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 appartient au maître de préparer avec soin ce cheminement dans l'œuvre en prenant garde de 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 ou encore lorsque la structure des phrases 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 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.

La qualité de la lecture silencieuse est la conséquence des enseignements reçus, l'absence d'interaction entre le maître et l'élève interdisant toute amélioration des compétences. L'utilisation de la lecture silencieuse, qui reste judicieuse, risque de laisser un certain nombre d'élèves en dehors de l'activité et suppose donc une organisation différenciée. La part qui lui est réservée dépend évidemment de la vitesse de lecture acquise par les élèves. 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.

### ■ 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'instaurant 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 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, 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. 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.

### ■ 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. C'est 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.

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.

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.

### ■ 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).

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. 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 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. 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.

## 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. Ainsi s'établissent des résonances, des liens, propices à des mises en réseau, 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.

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, ce 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 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 d'Eckert (*La Rencontre*).

Les œuvres sélectionnées dans la liste nationale jouent de leur proximité ou de leur divergence face à des stéréotypes caractéristiques des différents genres. 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 leur 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 par conséquent une décision du conseil de cycle.



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. Si les deux tiers de ses choix doivent s'inscrire dans la liste nationale afin que, véritablement, la culture littéraire qui se constitue tout au long du cycle 3 soit une culture partagée, l'enseignant reste libre d'introduire un tiers d'œuvres extérieures à cette liste, pourvu qu'il soit assuré de la valeur littéraire du texte, mais aussi de la qualité des illustrations et de l'édition.

## **DE LA LECTURE À LA MISE EN VOIX DES TEXTES (LECTURES À HAUTE VOIX, RÉCITATIONS, MISES EN SCÈNE)**

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 cœur et devenir un des éléments du répertoire de la classe. 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 cœur). Le passage d'un niveau à l'autre dépend d'une décision prise en commun en fonction de l'intérêt des textes rencontrés.

Les poèmes ont une place à part dans ces activités. Toutefois, il ne faudrait en aucun cas réduire la lecture de la poésie au moment de récitation. Les poèmes se lisent (ou s'écotent) 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 doit devenir un plaisir pour tous les élèves. 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. Les activités théâtrales font partie des projets de partenariat de l'école et peuvent utilement s'appuyer sur l'expérience de professionnels.

## 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'expliciter et de montrer comment, y compris dans la littérature, tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau des lectures antérieures.

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. 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.).

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. 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 ? 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 dans la liste nationale permettent 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.

## 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...

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 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.