

# Enseigner la littérature, plongeon dans les textes officiels.

## A partir d'un florilège d'extraits choisis ou de notes personnelles

### A. Dans les programmes de 2007, la partie « Objectifs » donne les lignes directrices d'une philosophie de l'enseignement de la littérature.

« Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève **un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse**, qu'il s'agisse de son **riche patrimoine** ou de la **production toujours renouvelée** qui la caractérise. Il permet ainsi que se constitue une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre générations. »

Ces rencontres avec les œuvres passent par :

- des **lectures à haute voix** (du maître ou des élèves),
- comme par des **lectures silencieuses**.

« Elles permettent d'**affermir la compréhension de textes complexes**, sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge. »

« Elles se poursuivent par **des échanges et des débats sur les interrogations suscitées** et donnent par là l'occasion d'**éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation**. »

« **Avec les œuvres poétiques et théâtrales**, les élèves, guidés par leur enseignant, prolongent l'interprétation donnée en cherchant à la **transmettre au public de leurs camarades ou à un public plus large** : en liaison avec les activités artistiques (musique, arts visuels, danse) ou dans le cadre d'un **projet**, ils élaborent la mise en voix et la mise en scène des textes. »

**L'univers de cette littérature se découvre aussi, dès l'école primaire, par la pratique de l'écriture.** Cette expérience, plus exigeante, permet à l'élève de *commencer à prendre conscience* des spécificités de la fiction.

Une partie de l'horaire consacré à la littérature est réservée à des « **ateliers** » de **lecture** qui conduisent progressivement tous les élèves à une véritable autonomie face aux textes.

→ « travail régulier et patient »

→ « conjuguer amélioration de la reconnaissance des mots et de la compréhension des textes »

→ volume « horaire varie du début à la fin du cycle en fonction des besoins des élèves »

### B. L'introduction du document d'application (des programmes de 2002, mais il est toujours valable) « Lire et écrire au cycle 3 » complète ces lignes directrices.

« C'est là un des choix importants des programmes de 2002 [confirmé dans les programmes de 2007] : la maîtrise du langage et de la langue française y est inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture littéraire, historique et géographique, scientifique et technique, corporelle et artistique. »

« la prévention de l'illettrisme ne doit pas nous détourner de la promotion de la lecture dans toutes ses acceptions »

Pour gagner la bataille de la lecture, nous devons agir sur un double front :

- en traitant le défaut de compétences,
- en surmontant le défaut d'appétence et de pratique.

« Le cycle 3 dure trois ans pour la majorité des élèves. C'est donc un **parcours** long qu'il faut pouvoir organiser avec rigueur. La progressivité des apprentissages, en lecture et écriture en particulier, ne peut se concevoir de manière uniforme et univoque (...). Il n'est pas possible de dégager un ordonnancement linéaire d'autant que les progressions doivent se concevoir non seulement en fonction des compétences et des expériences des élèves, mais aussi en fonction des progressions adoptées dans les autres disciplines. »

« Chaque équipe de cycle, sur la base d'une évaluation des acquis antérieurs des élèves et en vue de leur faire acquérir les compétences du cycle 3, doit soigneusement organiser des **parcours de lecture** et des **parcours pédagogiques** qui intègrent progressivement des exigences et des choix locaux. »

## **C. Les documents d'application des programmes « Littérature, cycle 3 » (1 et 2) donnent, il me semble, les pistes pédagogiques les plus concrètes en littérature.**

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

Une culture littéraire 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 »

« 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. »

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

#### **2.1. La lecture des œuvres.**

« On devrait 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 débouchant sur une compréhension assurée du texte est l'objectif premier. »

« Si l'explication n'est pas au programme de l'école primaire, une réflexion collective débouchant sur des propositions interprétatives est possible et nécessaire. »

« Sous la forme d'un débat très libre, on réfléchit collectivement aux enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvres. »

Le maître dispose de cinq instruments pour parcourir le texte :

- la lecture par lui-même du texte à haute voix,
- la lecture silencieuse des élèves,
- le résumé partiel qu'il élabore et qu'il peut dire ou donner à lire silencieusement,
- la lecture à voix haute des élèves,
- il peut aussi raconter un livre.

« On essaiera d'éviter de recourir à la lecture préparée en dehors de la classe (...). »

Il appartient au maître de prendre garde à « réserver à sa propre lecture à haute voix les passages clés et les passages complexes ». « La voix du maître, parce qu'elle découpe l'énoncé et le structure par une intonation adéquate, facilite évidemment la compréhension. »

La lecture à haute voix suppose un entraînement régulier (pose de la voix, rythme de lecture, jeux des intonations) et une préparation approfondie. Elle implique une appropriation précise du texte qui débouche sur des choix d'interprétation.

Ce n'est pas encore, à ce stade, une lecture interprétative. 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.

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. (...) 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.

« C'est dans le rythme s'installant entre lectures et discussions que se constitue la compréhension d'un texte long et complexe. »

« 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 se suivre. »

→ les phases de rappel permettent de contrôler et de clarifier ce qui a été compris, oublié déformé

→ les phases d'anticipation permettent de susciter l'invention mais de faire prendre conscience des contradictions, des erreurs contre la vraisemblance, des contraintes liées au genre...

« 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.

Dans les albums comme dans la bande dessinée (récit en images), c'est bien l'ensemble texte/images qui, le plus souvent, doit être compris et interprété.

Prendre conscience des diverses modalités de la relation entre texte et images dans la construction du sens de l'œuvre : effets de redondance, complémentarité, juxtaposition, récits parallèles, divergence, etc.

→ comparer différentes illustrations d'un même texte dans des éditions d'époques différentes ; 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.

→ pas d'explication trop formaliste, simplement de s'en approprier la signification et d'en éprouver les effets.

→ développer un regard critique (effets négatifs possibles sur l'imaginaire).

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

L'interprétation permet de revenir sur les sentiments qui ont accompagné la réception de l'œuvre : dégoût ou adhésion (à l'égard du 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.

« 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, confronter la lecture des élèves à l'intention de l'écrivain, de l'artiste, ou encore à la lecture d'autres médiateurs que le maître (bibliothécaire)

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

« 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 appréhender les divers traitements d'un personnage,
- pour appréhender les divers traitements d'un motif,
- pour élucider une procédure narrative,
- pour élucider l'usage du temps et des lieux,
- pour estimer la place d'une œuvre au sein de la production d'un auteur,
- pour estimer la place d'une œuvre au sein d'une collection.

Ex. Les personnages → l'une des trames les plus visibles pour les enfants (Pinocchio et tous les personnages qui se demandent ce qu'est l'humain) (relation à l'animal retrouvée chez *Moogly* de Kipling ou dans *L'œil du loup* de Pennac).  
Les contes traditionnels → matrices fortes de la littérature, déjà rencontrées au cycle 2.

La dimension intertextuelle des œuvres utilise de nombreuses voies : citation, allusion, plagiat, pastiche...

Le parcours de lecture doit permettre de construire les échos entre les œuvres lues et, quelquefois, entre celles-ci et les 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...

« 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. »

Maintenir équilibre entre les genres, et entre classiques et œuvres contemporaines. 2/3 dans la liste nationale.

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

La lecture à haute voix peut être une fin en soi. Ces lectures contribuent fortement à la mise en mémoire des textes. Ce travail s'effectue après celui d'interprétation.

Gradation : lecture cursive → lecture interprétée (déjà en partie mémorisée) → lecture récitée (apprise par cœur).

Les poèmes se lisent (ou s'écoutent) comme la prose ou le théâtre.

Il est décisif de faire découvrir aux élèves que les œuvres poétiques sont des livres comme les autres.

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.

#### **5. De la lecture des œuvres littéraires à l'écriture (pages 10 et 11).**

« Ecrire en relation aux œuvres lues devient, à proprement parler, l'activité d'écriture principale du champ disciplinaire « littérature. »

« Il s'agit de s'appuyer sur un texte lu pour entrer en écriture. »

→ Modifier un aspect du texte lu (lieu, temps, personnage, épisode...).

→ L'expansion ou la réduction d'un texte lu sont souvent des exercices qui structurent fortement l'écriture.

→ Explorer un genre...

« 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 ?

« Le « à la manière de ... » est sans doute ici beaucoup plus efficace que toute désignation complexe de procédés d'écriture... »

C'est encore en écrivant que l'élève prend la mesure du rôle et de la place qui sont attribués au lecteur dans les œuvres : spectateur par procuration, complice...

En poésie, pastiche + à la manière de... efficaces ! Mais on peut aussi aborder le travail de création de manière ludique : collages, cadavres exquis, OuLiPo...

On peut encore créer des ateliers d'écriture à partir d'une recherche lexicale qui constituera le matériau d'écriture, ou à partir de situations inductives (écoutes musicales, observation d'œuvres picturales...).

Il n'est jamais inutile de prolonger l'écriture par une mise en livre des textes produits : édition → typographie, mise en page...

#### **6. Les lectures personnelles.**

Il est tout aussi décisif que l'élève devienne un lecteur autonome et passionné, et que l'exercice de la lecture personnelle soit pour lui familier.

Cela suppose dans l'école un système de prêt à domicile.

Il ne suffit pas de mettre les enfants en présence de livres, il faut encore les aider à effectuer les bons choix. Il appartient au maître de montrer comment on peut suivre un thème, retrouver un personnage ou un auteur, ou à contraire en découvrir qu'on ne connaissait pas...

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 » qui relèvent évidemment du privé.

## 7. Des ateliers de lecture.

### 7.1. Finalités.

« L'enseignement de la lecture, au cycle 3, est une activité quotidienne. »

« Il s'agit de faciliter la compréhension en donnant les références nécessaires pour lire les textes proposés, en indiquant aussi les stratégies de compréhension spécifiques (...). »

Mais « pour qu'un lecteur soit efficace, il doit aussi :

- savoir reconnaître les mots qu'il rencontre sans hésitation et de manière quasi automatique ;
- savoir traiter de la même manière l'ordre des mots, les marques morphosyntaxiques (flexions de genre et de nombre, flexions verbales, anaphores, connecteurs, ponctuation, etc.) qui permettent d'interpréter les phrases et leur enchaînement. »

« Le cycle 2 a amené le lecteur débutant au seuil de cette automatiser de la lecture (on l'appelait autrefois la lecture courante), le cycle 3 doit le conduire jusqu'à une véritable maîtrise. »

« Il n'y a pas contradiction entre le travail sur la compréhension et le travail sur l'automatisation de la reconnaissance des mots ou des marques morphosyntaxiques. En effet, ce qui permet à un lecteur d'être efficace dans sa recherche du sens, c'est qu'il n'a pas à contrôler de manière consciente ce travail de reconnaissance. »

« La vitesse de lecture augmente, non pas parce qu'on saute des mots, mais parce qu'on reconnaît plus vite tous les mots et toutes les marques du texte. »

Ateliers prévus pour :

- renforcer la reconnaissance des mots
- renforcer le repérage des structures syntaxiques des énoncés
- développer la maîtrise de la lecture dans des conditions difficiles (thème ou genre non familier à l'élève).

Dans l'emploi du temps :

- dans n'importe quel champs disciplinaire (genre textuel nouveau, y compris en littérature) (lien possible en étude de la langue)
- envisageables de manière autonome dans l'emploi du temps

Pour ne pas être ennuyeux :

- considérés comme des jeux (des gammes) → durée limitée
- fréquents → ne pas hésiter à revenir sur un problème
- différenciés

« Au début du cycle 2, les ateliers s'articulent directement avec les résultats observés aux évaluations nationales de CE2. (...) Elles portent sur la reconnaissance des mots, sur la compréhension de textes simples et sur la compréhension tant orale qu'écrite de textes plus complexes. »

### 7.2. Démarches.

- **Le lexique.**

Les difficultés de reconnaissance de mots peuvent relever de deux facteurs :

- la fréquence d'apparition du mot dans les textes (rareté) ;
- la régularité de son orthographe (sur le plan grapho-phonétique ; même si le mot appartient au bagage lexical oral de l'élève).

Donc, deux grands axes de travail au cycle 3 :

- augmenter le vocabulaire disponible tant à l'oral qu'à l'écrit ;
- faciliter le traitement des mots irréguliers.

**Vocabulaire de base** → base FRANTEXT → <http://www.eduscol.education.fr/>

Les mots les plus fréquents sont souvent irréguliers (même dans les trente premiers).

**Et aussi apprendre à déchiffrer des mots inconnus (rares) en :**

- tentant de **trouver la signification grâce au contexte**,
- **se reportant à un répertoire**,
- ou encore **en demandant à un adulte**.

Voir les évaluations de CE2, quelques exemples :

- retrouver un intrus dans une liste de 4 mots inconnus mais proches graphiquement, l'un d'entre eux dit à haute voix par le maître ;
- mauvaise discrimination visuelle ;
- mauvaise discrimination auditive de phonèmes qui peuvent être confondus ;
- mauvaise segmentation syllabique lors du déchiffrement...

On peut choisir les mots à lire en dehors de leur contexte :

- dans le répertoire des mots les plus fréquents de la langue ;
- dans le texte qui sera lu ultérieurement ;
- ou encore en suggérant des jeux sur le dictionnaire pour les mots les plus rares.

Au début du cycle 3, programmation nécessaire pour les inventorier les correspondances grapho-phonétiques les plus rares. Pour la découverte des mots les plus rares, une programmation ne peut guère être envisagée.

- **La morphosyntaxe.**

« En ce qui concerne la reconnaissance des structures syntaxiques des phrases lues, la première difficulté, pour le lecteur, est de **bien segmenter la phrase** et de **retrouver les grandes unités fonctionnelles de celle-ci**. » « Cela ne passe pas par une analyse grammaticale explicite, mais suppose une conscience de la langue, longue à acquérir. »

On peut faire effectuer ces segmentations :

- **par la lecture à haute voix guidée par le maître,**
- en demandant de **tracer un trait après chaque « paquet de mots qui vont ensemble ».**

Objectif = consolider le sentiment de la cohésion syntaxique. Cela dépend en grande partie :

- du bon **repérage des mots** qui la constituent,
- mais aussi de **l'identification des marques morphosyntaxiques** qui les complètent (flexions de genre et de nombre pour les noms et les adjectifs ; flexions de genre, de nombre, de personne, de temps, de mode pour les verbes).

L'objectif n'est pas de faire de la grammaire ou de la conjugaison mais de lire en effectuant les bons regroupements et en reconnaissant les marques (genre, nombre, personnes, temps verbaux, etc.).

Aider les élèves à construire les bons découpages lors des lectures de phrases mettant en jeu une **punctuation** de plus en plus complexe ou **des relatives** d'abord avec le pronom sujet, puis avec le pronom complément d'objet, enfin avec le pronom complément indirect, est certainement un entraînement nécessaire.

Conduire l'élève à des procédures quasi automatisées et non à des analyses grammaticales réfléchies.

- **La cohésion du texte.**

Un dernier aspect des activités susceptibles d'être utilement conduites en ateliers de lecture : le traitement des **substituts des noms** (pronoms, substituts nominaux) et celui des **connecteurs**.

→ **Substituts.**

L'accumulation des substantifs peut poser problème au lecteur débutant.

Des substantifs ambigus au niveau du genre (leur, lui) peuvent poser problème.

Des spécialistes pensent qu'il est nécessaire de proposer des exercices systématiques d'interprétation des substantifs du nom.

Ex. de jeux : trouver l'extraordinaire bestiaire des substituts des noms d'animaux dans les fables de La Fontaine, ou encore la collection non négligeable des dénominations substitutives du Petit Chaperon rouge dans les multiples versions et pastiches du conte...

→ **Connecteurs.**

Les connecteurs mettent en jeu des relations complexes entre les énoncés successifs du texte : relations temporelles, spatiales, causales, entre arguments...

Ce qui est en jeu derrière leur interprétation est la représentation que l'enfant peut ou non construire de ces relations complexes, beaucoup plus que la connaissance du mot lui-même.

Travail de vocabulaire mais aussi d'entraînement à un traitement rapide de ses occurrences dans des textes.

### **7.3. Conclusion.**

Rencontre artificielle mot/énoncés, formes syntaxiques ; ateliers visent à automatiser le traitement de ces formes ou marques sans tomber dans l'analyse réflexive ; ce sont des jeux de langage ; une place régulière dans la semaine et différenciation.