



**HAL**  
open science

# Comment enseigner la littérature de jeunesse à l'école ? Choix didactiques et gestes professionnels de l'enseignant

Aurore Marcelli

## ► To cite this version:

Aurore Marcelli. Comment enseigner la littérature de jeunesse à l'école ? Choix didactiques et gestes professionnels de l'enseignant. Education. 2013. dumas-00914758

**HAL Id: dumas-00914758**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00914758>**

Submitted on 6 Dec 2013

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II  
Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
de l'académie de Montpellier

Master "Métiers de l'Education et de la Formation"

**Mémoire de recherche de 2ème année**

2012/2013

***Comment enseigner la littérature de jeunesse à l'école ?***

***Choix didactiques et gestes professionnels de l'enseignant.***

MARCELLI Aurore, Groupe 6 (spécialité 1)

**Directeur du mémoire : Mme Dreyfus**

**Tuteur du mémoire : Mme Catherine Dupuy**

**Assesseur : Mme Monjo**

**Soutenu le 17 juin 2013**

## ***Résumé***

La littérature de jeunesse est une discipline pour le moins contestée. Si certaines années elle semble être prise au sérieux par les Instructions Officielles et être un outil indispensable aux élèves, d'autres années elle se fait oublier et son importance se fait donc moins ressentir. Les I.O. de 2002 ont servi à redonner de la valeur à cette discipline mais en 2008, son intérêt s'est essoufflé. Aujourd'hui cependant, ils semblerait que littérature de jeunesse et culture humaniste semblent de nouveau attirer l'attention et les enseignants se doivent de donner ou redonner aux élèves l'intérêt de la lecture littéraire.

Mais avant de transmettre les savoirs et compétences liées à cette discipline aux élèves, il faudrait que les enseignants eux-mêmes s'y intéressent et utilisent une didactique et des gestes professionnels spécifiques. Les professeurs doivent-ils avoir une formation adaptée pour enseigner la littérature de jeunesse ? Après tout, c'est ce qui est fait pour les mathématiques, le français, l'EPS et la musique ... Grâce à une étude des Instructions Officielles de 2002 à 2008 et d'ouvrages et textes théoriques, ce mémoire interroge la manière d'enseigner la littérature de jeunesse au Cycle 3.

## **Mots clefs :**



Lecture - Lecture littéraire - Compréhension - Interprétation - Genre - Sujet-lecteur.

## Remerciements

En préambule de ce mémoire, je tiens à remercier toutes les personnes m'ayant aidé ou inspiré (de près ou de loin) dans sa rédaction. Celle-ci fut longue et difficile dans le contexte du master, mais pas moins passionnante !

Je tiens donc à remercier spécialement ma tutrice de mémoire, Catherine Dupuy, pour son implication depuis deux ans, sa disponibilité (que ce soit par mails ou dans les rendez-vous en séminaires), son enthousiasme, ses nombreux conseils et ses encouragements.

Je remercie également Aurore Barré pour le travail que nous avons menées ensemble sur la séquence de *Fantastique Maître Renard*.

Aussi, je tiens à remercier mon conjoint qui m'a toujours encouragée et su faire preuve de patience.

Enfin, j'adresse un merci général à toutes les personnes avec qui j'ai pu parler de ce mémoire, et qui m'ont soutenue.

## Table des matières

Introduction.....4



### **Introduction**

La littérature de jeunesse est une discipline enseignée à l'école depuis quelques années maintenant et dans l'édition, c'est un secteur spécialisé aux enfants et adolescents.

Il est intéressant de noter qu'il y a une certaine originalité dans cette littérature : elle est directement adressée aux enfants et adolescents mais lorsque les enfants ne savent pas lire, c'est à l'adulte de lire un ouvrage qui ne lui ai pas forcément destiné. L'adulte serait alors visé comme "médiateur" et a pour rôle de rendre l'histoire vivante et passionnante. Il faut alors réaliser des livres qui plaisent aux adultes et aux enfants.

Dès le XVIIème siècle, Charles Perrault avec *Les contes de ma mère l'Oye* notamment, s'adresse aux jeunes lecteurs mais sans pour autant les viser particulièrement. Ses écrits s'adressaient également aux parents qui pouvaient interpréter les diverses histoires d'une manière différente des enfants (Bruno Bettelheim fit toute une étude sur la psychanalyse des contes de fées).

C'est au XIXème siècle qu'apparaissent les maisons d'éditions. C'est grâce à elles que les livres sont imprimés et diffusés au plus grand nombre. Louis Hachette est le premier grand éditeur et se spécialisa dans un premier temps dans les manuels scolaires, puis la littérature de voyage pour enfin s'intéresser à la littérature pour la jeunesse. En 1853 est créée la Bibliothèque des chemins de fer, ancêtre de la Bibliothèque rose (1856). Celle-ci publie de grands classiques comme les ouvrages de la Comtesse de Ségur et touche dans un premier temps un public plutôt féminin.

Bien plus tard, en 1924, est créée la Bibliothèque verte qui elle vise un public masculin à ses débuts puis s'élargie après la Seconde Guerre Mondiale, vers les adolescents .

Pierre-Jules Hetzel, un autre éditeur, connu pour son association avec Jules Verne, eut également un rôle important durant cette période et c'est en 1914 que les deux maisons d'éditions décidèrent de se réunir.

L'essor de la littérature de jeunesse est donc situé à partir du XXème siècle grâce à des auteurs tels Marcel Aymé ou Paul Faucher.

Dans les années 50-60, trois genres de textes littéraires émergent : le genre "merveilleux" avec les contes, le genre "aventure" tel l'histoire des *Trois Mousquetaires* et enfin le genre "réaliste" qui conte le plus souvent des histoires d'orphelins prenant leur revanche sur la vie.

A partir des années 1960 apparaît une génération d'auteurs-illustrateurs. Ce sont de véritables créateurs qui bousculent toutes les conventions de la littérature de jeunesse de l'époque et qui s'adressent directement aux attentes des enfants.

Puis nous arrivons aux années 1970. La littérature de jeunesse se permet d'aborder à des fins pédagogiques des thèmes jusqu'alors tabous comme l'identité sexuelle, la mésentente parentale, la sensualité enfantine. On peut alors constater que la littérature de jeunesse connaît une certaine libération des mœurs grâce à notamment les inspirations nouvelles demandées à partir de Mai 1969.

Dans les années qui suivirent, les styles et les thèmes se sont encore diversifiés.

Selon l'âge du public visé, le support n'est pas représenté de la même manière. Dès le plus jeune âge des enfants (vers un ou deux ans), il est recommandé aux parents d'acheter des livres-objets. En effet, ceux-ci ont la particularité de ne pas être des livres traditionnels et permettent à l'enfant de développer sa curiosité mais également sa motricité. Je pense notamment aux livres en mousse qui peuvent être mordus et mis dans le bain, aux livres animés qui ont la particularité d'avoir des pages

mises en volume et constituées de mécanismes. Dès lors, le livre est vu comme un jouet et est très apprécié.

Matthieu Letourneux, maître de conférences en Lettres à l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense, dit :

Si la littérature pour la jeunesse conserve le support du livre, elle en propose des variations qui en font un domaine à part du champ littéraire : les livres cartonnés pour bébé, les livres peluche, les livres de bain, les albums sans texte, les livres à système, les livres-jeux témoignent que nous nous situons à chaque fois face à des formes marginales de livre, et les pratiques de détournement de la page, du livre, de l'ordre de la lecture, que nous venons de décrire, montrent que la nature du support, au moins dans sa compréhension canonique, est très largement affectée. Même dans les formes destinées aux plus grands, la présence fréquente d'images déroge par exemple à l'idée d'une toute-puissance du texte. (*La littérature de jeunesse en question(s)*, 2009)

Durant le stage que je viens d'effectuer en classe de PS/MS, j'ai pu m'apercevoir que les livres avec des pages mises en volume fonctionnaient effectivement. La période de l'année s'inscrivant dans la tradition de la galette des rois, nous avons un peu travaillé le vocabulaire des rois, des reines et des châteaux avec les élèves. Nous avons pu mettre en place ce travail grâce à un livre sur les châteaux-forts dans lequel les pages étaient mises en relief.

Avec l'âge, les livres deviennent moins originaux et ce n'est plus tellement l'objet même qui est important (grâce à ses images, la matière dont il est constitué), mais le contenu.

Dans le cadre de ma formation, il m'est permis de réaliser un à deux stages par an. Durant ceux-ci, j'ai pu m'attarder à observer différentes façons d'enseigner la littérature de jeunesse dans différents niveaux.

En maternelle, j'ai pu voir des séances en classes de PS, PS/MS et MS/GS et j'ai pu constater que même si pour certains, la littérature de jeunesse n'est pas vraiment une discipline au cycle 1, elle a une place centrale dans le déroulement des journées pour les enfants.

La littérature permet aux enfants de travailler les différents domaines évoqués dans le B.O du 19 juin 2008 (S'approprier le langage - Découvrir l'écrit - Devenir élève - Agir et s'exprimer avec son corps - Découvrir le monde - Percevoir Sentir, Imaginer, Créer), elle est un outil indispensable pour faire transmettre au mieux les compétences demandées dans ces domaines.

Grâce à elle, les jeunes enfants se retrouvent plus impliqués car ils aiment qu'on leur lise ou raconte des histoires, ils aiment découvrir de nouvelles choses, quel qu'en soit le sujet. Les thèmes évoqués dans la littérature de jeunesse sont très divers, ce qui permet donc à l'enseignant de travailler de nombreux sujets.

Les albums spécialisés pour les enfants de 2 à 5 ans sont pour la plupart très visuels, avec beaucoup d'images mais peu de texte. Cela a pour but d'attirer l'œil de l'enfant par les images, tout en l'intriguant par la présence d'un texte que la maîtresse lit. On aidera le jeune élève à entrer petit à petit dans le monde de la lecture.

En définitive, j'ai pu constater que même si tous les élèves de maternelle n'ont pas la même implication en ce qui concerne la littérature, ils ont tous un intérêt assez fort pour elle.

En élémentaire, la situation est différente. La littérature de jeunesse est une discipline mais sa place et son rôle institutionnels varient d'une réforme à l'autre, d'un enseignant à un autre. J'ai pu réaliser des stages en CP et CM2 et grâce à des lectures théoriques faites l'an passé dans le cadre de mon TER, j'ai également mis en avant le fait que le CP était une classe très difficile pour les élèves car l'apprentissage de la lecture ne se fait pas toujours dans de bonnes conditions. Il existe différentes manières d'apprendre à lire mais il semblerait que celles utilisées aujourd'hui sont pour la plupart trop complexes et ont tendance à faire naître un sentiment de désamour pour la lecture. Les enfants ont tellement de difficultés à maîtriser le code de la lecture, qu'ils en viendraient à ne plus aimer les livres et donc à moins apprécier la littérature de jeunesse.

Aussi, les enseignants du primaire ne sont pas forcément attirés par cette discipline et cela peut se ressentir dans leur façon de l'enseigner (les activités proposées sur tel ou tel livre, le temps consacré à ce livre ...).

Un grand nombre d'entre eux provient de filières plus scientifiques et l'ont peut alors constater qu'il y a une préférence à travailler dans les matières qui ne sont pas littéraires.

Je dis cela car j'ai pu le voir lors de mon stage en CM2 : l'enseignante était très à l'aise avec le domaine scientifique. Elle avait fait étudier un livre à ses élèves durant deux semaines mais ceux-ci ne faisaient que lire à chaque début de séance, et travailler un peu sur le vocabulaire difficile à comprendre. A la fin de la séquence, ils ont eu une évaluation qui montra qu'ils n'avaient pas tout compris à l'histoire. Je me suis alors demandée si la manière d'enseigner la littérature dans cette classe était la meilleure ...

De plus, il est intéressant d'évoquer le fait que les enseignants ne sont pas tous formés pour enseigner cette discipline. Il y a quelques années encore, avec les Instructions Officielles de 2002, c'était une option que l'on pouvait choisir dans la formation des professeurs des écoles, mais aujourd'hui, elle n'est plus enseignée du tout.

Comment faire naître le plaisir dans un contexte pareil ? Comment faudrait-il enseigner la littérature ? Pourquoi son intérêt varie-t-il d'années en années ? L'éducation nationale voit-elle réellement l'importance de cette discipline ? Ou n'est-ce qu'un phénomène de mode ?



Cette dernière question peut vraiment se poser car les mathématiques, les sciences, l'histoire/géographie ou le français n'ont pas ce genre de problème : ce sont des matières phares, enseignées depuis toujours et sur lesquelles on ne se demande pas si on doit les assouplir ou pas (voire les supprimer).

La littérature de jeunesse est à part. Peut-être considère-t-on qu'elle est à rattacher au français et qu'il n'est donc pas nécessaire que ce soit une discipline à part entière ? Ou bien le fait d'étudier plusieurs livres à l'année pose problème à côté des programmes de l'école déjà très ambitieux car trop conséquents ? Si les enseignants pensent ne pas réussir à finir le programme à la fin de l'année, ils éviteront plus aisément la lecture de textes.

Quelles différences y a-t-il entre les Instructions Officielles de 2002 et celles de 2008 ? La littérature y a-t-elle la même place ? Si l'on regarde bien celles-ci, nous nous rendons bien compte que la discipline continue à être étudiée en classe mais qu'elle n'est plus présente explicitement dans les Instructions Officielles de 2008.

La problématique générale de ce mémoire sera donc : Comment enseigner la littérature de jeunesse à l'école élémentaire ? Gestes professionnels et choix didactiques de l'enseignant. Pour répondre à cette question, je me suis entourée de différents auteurs tels Catherine Tauveron, Catherine Dupuy, Dominique Bucheton, Yves Reuter et Brigitte Louichon.

Je commencerai d'abord par m'interroger sur la place de cette discipline de nos jours en me penchant sur les différences entre les Instructions Officielles de 2002 et de 2008 puis en mettant en avant sa pratique réelle et son caractère instable mais fondamental.

Ensuite je m'intéresserai particulièrement à la façon d'enseigner la littérature de jeunesse en m'appuyant sur une étude comparative de deux livres pour le maître : le livre du maître du *Littéo Cycle 3* aux éditions Magnard, dirigé par Brigitte Louichon et le Hatier Pédagogie - *Lire la littérature à l'école*, de Catherine Tauveron.

Quelle place pour la littérature de jeunesse ? Une question préoccupante.

Que disent les instructions officielles ?

Les Instructions Officielles de 2002

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 (Introduction *Littérature*, document d'application du cycle 3, 2002, p 5)

A l'école, la création d'une discipline nommée "littérature de jeunesse" n'est pas si ancienne. Il est évident que la littérature est enseignée à l'école depuis de nombreuses années, mais cette activité n'était pas considérée comme un enseignement à part entière jusqu'en 2002.

Dans ces programmes de 2002, la discipline prend une importance considérable car elle est enfin mise en valeur. L'enseignant a clairement pour but de construire la première culture littéraire de l'enfant, mais aussi de l'entraîner à interpréter différents textes :

Le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur [...]. Les diverses interprétations peuvent être comparées.

Dans ces programmes, deux parties distinctes sont nommées "Lecture des textes de la littérature de jeunesse" et "Ecrire à partir de la littérature de jeunesse" et montrent donc la grande présence de cette littérature dans divers domaines.

Nous pouvons remarquer que la langue et la littérature sont intimement liées dans le cadre de la culture. Il est recherché dans ces I.O. de construire cette culture à la fois ancienne (du patrimoine), mais aussi "vivante". Auparavant, la littérature que l'on étudiait en classe touchait plus des œuvres assez anciennes alors qu'à partir de 2002, il est décidé de prendre en compte également la littérature récente d'auteurs tels Morpurgo ou Daniel Pennac.

Comme il a été évoqué précédemment, une place importante est aussi donnée à l'interprétation. En effet, chaque histoire lue peut-être vécue différemment selon le lecteur ou l'enfant en bas âge qui écoute le récit. Il est important de faire travailler l'imagination de ces élèves afin de leur permettre de s'exprimer sur une chose qu'ils auraient ressenti et éventuellement en débattre avec d'autres camarades de la classe. L'interprétation permet de mettre en place une discussion entre les enfants et cela leur permet d'apprendre à s'exprimer avec autrui et d'exposer un point de vue. Les différentes interprétations données aideront l'enseignant à expliquer qu'il n'y a pas qu'une seule façon de comprendre une histoire et que toutes les propositions peuvent être acceptables ou du moins, discutées.

Dans ces Instructions Officielles de 2002, une tentative de définir la littérature a été faite. Nous parlons "d'intersection de multiples réseaux". Avec cette définition, un nouveau pas est réalisé vers l'idée de l'interprétation car ces réseaux font à la fois référence à un ensemble d'ouvrages portant sur le même thème (ou ayant le même auteur) et construisant ainsi des références culturelles; mais elle fait aussi allusion aux "multiples horizons d'interprétations" qui peuvent être proposés par les élèves. Il y a une volonté d'abolir la distinction entre la littérature (souvent lue par l'adulte) et la littérature de jeunesse.

Les auteurs de la littérature de jeunesse, et en cela ils ne se distinguent pas des autres écrivains, tissent de nombreux liens entre les textes qu'ils écrivent et ceux qui constituent le contexte culturel de leur création. C'est dire qu'on ne comprend véritablement un livre, serait-ce un simple album, sans retrouver ces relations subtiles qui font d'une œuvre une œuvre littéraire (Instructions Officielles de 2002)

Certes le public visé n'est pas le même au départ, mais un adulte et un enfant peuvent apprécier la même œuvre littéraire, et ce pour des raisons différentes. Un adulte verra des références faites par l'auteur ou l'illustrateur que l'enfant ne verra peut-être pas. Chacun des deux a sa propre culture et peut ainsi interpréter différemment une même œuvre. En ce sens, littérature et littérature de jeunesse ne sont donc pas dissociables.

Des activités diverses et variées sont alors proposées afin de mettre en avant l'importance de cette mise en réseau entre différents textes : "rapprocher des personnages ou des types de personnages", "explorer des thèmes", "retrouver des illustrateurs ou des auteurs". Ainsi, dès la maternelle, lorsque des enfants ont déjà travaillé sur un album avec un loup et qu'ils en découvrent un nouveau avec comme personnage principal un loup, ils vont émettre des hypothèses sur le déroulement de l'histoire de ce dernier car ils auront fait le lien entre les deux œuvres.

Un des buts des I.O. de 2002 était alors de recadrer clairement les objectifs liés à la littérature de jeunesse, mais surtout de les redéfinir par rapport à tout ce qui avait été réalisé dans le passé. Les œuvres à étudier ne sont pas que celles du patrimoine, la sélection est beaucoup plus ouverte aux ouvrages plus contemporains et surtout, il y a une volonté de travailler sur l'interprétation. Celle-ci permet aux enfants d'être imaginatifs et ils ne sont ainsi pas obligés de croire à une seule et unique explication.

#### Les Instructions Officielles de 2008

Nous pouvons dans un premier temps nous demander pourquoi de nouvelles instructions officielles ont été rédigées aussi peu de temps après celles de 2002. Apparemment, les I.O. de 2002 ne répondaient pas aux attentes du ministère de l'éducation nationale - c'est à dire diminuer l'échec des élèves - mais en même temps, d'après Catherine Tauveron entre autres, elles n'ont pas eu le temps de montrer leurs preuves. En effet, ces I.O. n'ont pas fait l'objet d'un véritable bilan qui aurait permis de réajuster certaines choses au lieu de tout refaire au biais d'une nouvelle réforme. En recommençant tout du début, il peut naître une impression de combat plus virulent contre cet échec. Or, ce n'est pas obligatoirement la bonne solution.

Dans ces nouvelles I.O. de 2008, il y aurait alors une tendance au "retour en arrière" avec la certitude que reprendre des programmes inspirés de ce que l'on faisait avant est un bon point pour retrouver un sentiment de réussite parmi les élèves. Le défaut de nos jours serait de croire qu'il y a une solution miracle qui fonctionnait très bien il y a quarante ans et peut également fonctionner aujourd'hui. C'est une idée fautive car de tous temps l'échec a existé. Dans les années 50 ou dans les années 2000, il y a toujours eu de "bons élèves" et des élèves plus en difficulté, catégorisés comme étant "mauvais". Mais pour aider ces enfants ayant moins de facilité que les autres, il y a d'autres moyens qui peuvent se montrer très efficaces (aide personnalisée, RASED, PPRE ...). Les réformes concernant les programmes ne sont alors pas réellement nécessaires.

Les I.O. de 2002 ont également été incriminées car les résultats constatés au PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) de 2006 n'ont pas été convaincants. Une baisse de la lecture de textes littéraires est constatée chez les enfants de 10-11 ans et ils ont des difficultés à construire des hypothèses, à interpréter et juger. Les programmes de 2002 avaient, comme nous l'avons vu précédemment, l'objectif de former à l'interprétation, mais il faut du temps pour installer convenablement des moyens permettant d'accéder à ce but.

De plus, de nombreux facteurs autres que les programmes mis en œuvre pourraient être pointés ... comme notamment le capital culturel/littéraire apporté par la famille même de l'enfant.

En 2008 alors, les programmes changent et le rapport à la littérature de jeunesse aussi. La discipline continue à être étudiée en classe mais elle n'est plus présente explicitement dans les I.O. L'intérêt pour elle diminue alors au détriment d'autres matières comme les sciences, les maths ou le français. Aider les élèves à se construire une culture littéraire n'est plus un des objectifs principaux; dans ces programmes, on s'intéresse plus à l'"imprégnation" de la langue française (langue qui dans les Instructions Officielles de 2002 avait pour originalité de se voir à travers la transversalité) :

La littérature occupe une place importante dans les programmes : littérature de jeunesse, poésie, contes... La lecture d'œuvres patrimoniales et contemporaines appropriées à l'âge des élèves leur permet de se constituer une première culture littéraire partagée. Elle contribue à l'acquisition de la maîtrise de la langue (Instructions Officielles de 2002).

De plus, il n'y a plus de partie spécialisée à la littérature de jeunesse. Celle-ci est introduite dans le "Français - Lecture, écriture - Littérature " avec un petit paragraphe. La "littérature" est mise en valeur de la même façon que la "Lecture" et la "Rédaction".

Cette discipline semble avoir été introduite dans les Instructions Officielles de 2008 d'une manière bâclée.

Cependant, l'on sent une volonté de rendre ce changement par rapport aux Instructions Officielles de 2002 moins brusque : dans ce petit paragraphe, nous parlons tout de même d'une culture littéraire à former, mais aussi de faire naître le plaisir de lire :

Chaque année les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de [...] la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire (Instructions Officielles de 2008).

Il semble aussi nécessaire de souligner que l'interprétation et la mise en réseau sont malgré tout présentes dans ces instructions officielles. Tous les points mis en valeur dans les I.O. de 2002 semblent être présents dans ce tout petit paragraphe ... mais cela ne veut dire en aucun cas qu'ils sont tous travaillés en classe.

Ces programmes seraient-ils trop lourds et complexes d'une manière générale ? Car si la littérature est mise au second plan, les élèves devront acquérir bien d'autres compétences dans d'autres domaines dont les attentes sont très ambitieuses.

Enfin, la question de la formation des enseignants en littérature de jeunesse se pose. Le ministère de l'éducation nationale propose une liste de références qui répondent à des attentes précises telles :

- la qualité littéraire des œuvres
- l'accessibilité des textes
- l'équilibre entre des ouvrages patrimoniaux (libres de droits), des classiques et des publications récentes
- la disponibilité des titres
- la diversité des auteurs, des illustrateurs, des éditeurs...
- l'ouverture des pratiques pédagogiques et éducatives qu'elles permettent.

Ce n'est pas une mauvaise idée de guider les enseignants mais peut-être faudrait-il aussi leur laisser plus de liberté ? Ou alors, faudrait-il mieux les former afin de transmettre dans de meilleures conditions leur savoir sur la littérature ?

Il y a quelques années de cela encore, en 2002, la littérature de jeunesse était une option que l'on pouvait prendre pour passer le Concours de recrutement de professeurs de l'école. Aujourd'hui ce n'est plus le cas et cette discipline n'est donc plus vraiment enseignée lors de la formation à l'IUFM. Cette situation est une nouvelle preuve du manque d'intérêt donné pour la littérature.

Une discipline instable mais fondamentale

"Des programmes qui renforcent l'échec" selon Catherine Tauveron.

Selon les dires de Catherine Tauveron dans le dossier *Des programmes qui renforcent l'échec* (2008), il y a déjà une erreur de commise dans le fait d'avoir si rapidement changé les I.O. de 2002. Elle compare l'institution scolaire à une entreprise ou une organisation ayant des objectifs à atteindre et laissant le temps aux nouveautés de s'installer, de faire leurs preuves.

Les programmes de 2002 n'ont pas eu le temps de s'imposer, d'entrer dans les esprits de tout le monde (des enseignants comme des élèves) et de montrer leur efficacité car les effets se voient au bout de quelques années (sous-entendu plus de six ans puisque les nouveaux I.O. sont de 2008).

En fait, les nouveaux programmes sont arrivés sur le devant de la scène sans réelle raison, et d'après Tauveron, ils sont bâclés, "conçus sans contrôle expert [...], conçus sans cadre théorique [...], qui nous renvoie au programme des années 50".

Il y a en plus de cela une sorte de retour en arrière dans ces programmes qui se veulent malgré tout modernes.

A contrario, dans les programmes de 2002, une vraie recherche avait été faite en ce qui concerne la littérature à l'école et Catherine Tauveron avance qu'il y a des réponses aux difficultés des élèves à entrer totalement dans la lecture. Des experts chercheurs en didactique et en psychologie cognitive tentèrent de trouver des définitions de la compréhension et de l'interprétation afin d'organiser au mieux les moyens de parvenir à faire acquérir ces compétences aux élèves et de leur faire découvrir "l'intérêt narratif, éthico-philosophique, esthétique des œuvres" mais aussi de leur faire construire une culture littéraire et leur propre avis, interprétation sur les textes étudiés.

Sur toutes les dimensions, cognitives, émotives, culturelles, esthétiques, de la littérature, les documents d'accompagnement offrent aux enseignants des orientations de mise en œuvre précises et largement illustrées.

Si l'on se fie à l'évaluation PIRLS de 2006, les élèves français rencontrent de grosses difficultés en ce qui concerne la lecture de textes littéraires et peu d'élèves (1 sur 4) sont capables de faire des inférences et d'interpréter au cycle 3. Les compétences travaillées dans le domaine de la lecture au CP et au CE1 sont des compétences liées à "l'infra-compréhension et au montage pur et simple de mécanismes". Ce travail permet aux enfants d'acquérir un certain automatisme qui ne les aidera en rien à comprendre ce qu'ils lisent. Le problème selon Catherine Tauveron, se situe dans le fait que ces nouveaux programmes iraient "très précisément en sens inverse de la direction indiquée". Au lieu d'améliorer les capacités des élèves par rapport au constat fait lors de l'évaluation PIRLS, ils renforceraient ces difficultés.

Etre un bon lecteur se résumerait donc en la capacité de pouvoir répondre à des questions fermées posées par l'enseignant, sur un texte étudié. Elle ajoute également :

Ou être capable de reformuler le texte, étant entendu que la reformulation est désormais entendue comme la preuve de la compréhension quand elle était dans les programmes 2002 conçue comme le lieu d'identification pour l'enseignant d'une interprétation et donc d'une compréhension, à travailler, à échanger.

Il y a donc bien une réelle différence entre les objectifs de 2002 et ceux décidés à peine six années plus tard, en 2008.

Plus loin dans le dossier, Catherine Tauveron souligne ce qui est imposé aux élèves, c'est un "rapport de soumission aux textes". Le mot "soumission" est très fort et reprend bien l'idée que les enfants sont dans un rapport très scolaire, très obligatoire, pour lire. Cette soumission est une des raisons qui fait qu'il y a un certain échec dans cette discipline.

Ce qui est également critiqué dans ces nouveaux programmes, c'est que l'élève soit mis dans des "situations simples" qui ne lui apportent pas énormément de compétences. En effet, dans ces situations, il ne fait pas preuve d'autonomie, il n'a pas à être curieux, son intelligence et sa culture ne sont pas réellement exploitées et aucun "investissement" dans le texte ne lui est demandé. Il y a un vrai problème de méthodologie car le travail réalisé n'est qu'un travail en surface.

Voici quelques exemples de ce qui peut leur être demandé :

- un questionnaire en lecture qui bien souvent est composé de questions fermées, attendant une réponse déjà préparée dans la tête dans l'enseignant et laissant donc bien peu de place à la liberté donnée par l'interprétation.
- une copie de textes qui n'apporte pas de réelle compétence à l'élève qui au contraire, peut s'ennuyer. Certes il est dit dans le premier palier pour la maîtrise du Socle commun (compétences attendues à la fin du CE1) que l'élève doit savoir "copier un texte court sans erreur" mais ce texte peut ne pas être littéraire. Il peut être une trace écrite mise au tableau.
- un "étiquetage" des catégories grammaticales
- un travail sur la phrase très succinct
- un apprentissage par cœur des textes

Il est très clair que les compétences demandées sont de l'ordre objectif, c'est à dire qu'il n'y a aucun travail (ou peu) de réalisé sur les sentiments, les impressions de l'enfant sur un ouvrage et cela n'aide pas les élèves à développer un esprit critique, leur compréhension et donc à apprécier la littérature. Le travail qui avait été commencé en 2002 sur le "sujet lecteur" et la lecture littéraire est aujourd'hui quelque peu oublié au détriment d'autres activités plus simplistes.

La lecture littéraire selon Yves Reuter

D'après Y.Reuter :

La lecture est une pratique sociale, historiquement constituée mettant en jeu des savoirs, des représentations, des investissements, des valeurs ainsi que des opérations physiques, psychologiques et cognitives complexes visant à construire du sens en référence à un écrit ; l'écriture est une pratique sociale, historiquement constituée mettant en jeu des savoirs, des représentations, des investissements, des valeurs ainsi que des opérations physiques, psychologiques et cognitives complexes visant à construire du sens dans la production d'un écrit.

Dans le Repères N°13 de 1996, nommé *Lecture et écriture littéraires à l'école*, Yves Reuter nous annonce déjà que la littérature, sous diverses formes, a toujours été présente dans l'enseignement à l'école primaire et en 2008, il fait le constat que la didactique se trouvait toujours dans une situation "aussi incertaine que dix ans auparavant".

De nombreux débats sur la didactique de la littérature ont eu lieu dès la fin des années 60, durant les vagues de structuralisme et de marxisme. Des questions se posaient déjà sur "la place, le fonctionnement et les tensions internes à l'enseignement de la littérature". Le caractère ambigu de la discipline n'est donc pas récent.

Yves Reuter se propose de donner une définition du "bien littéraire" ou "littérarité" : "il est constitué par le rapport écriture-texte-commentaire, lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées".

Cette définition présenterait selon lui plusieurs intérêts et permet d'intégrer cinq avantages dans les pratiques en classe :

- une diversification des textes, lectures et écritures sollicités
- une meilleure justification de ces usages diversifiés
- une relativisation des jugements de valeur habituellement liés au littéraire et imposés aux élèves
- une plus grande possibilité d'explication des notions employées
- une plus grande facilité à distinguer les questions et conséquemment à produire celles qui peuvent être - et sous quelles formes ? - abordées à l'école primaire.

De plus, il ne faudrait pas confondre l'enseignement et l'apprentissage du français avec l'enseignement et l'apprentissage de la littérature. Il est évident que le français et la littérature sont deux domaines liés, mais tous deux n'ont pas les mêmes objectifs.

Yves Reuter propose alors quelques pistes d'objectifs à atteindre en littérature avec les élèves : développer les compétences en lecture-écriture, construire la littérature comme objet de connaissance, développer des compétences méthodologiques, aider les élèves à s'exprimer et à se construire en tant que personnes.

Voici le détail de ces objectifs :

<b>Développer les compétences en</b>	<b>Construire la littérature comme</b>	<b>Développer des compétences</b>	<b>Aider les élèves à s'exprimer et à se construire en tant que</b>
--------------------------------------	--	-----------------------------------	---



lecture-écriture	objet de connaissance	méthodologiques	personne
-grande variété de textes, de lectures, d'écriture, de brouillons, de témoignages sur les activités de lecture et écriture. -guider l'attention sur les formes, les signifiants, la textualité en elle-même. -prise en compte du sujet et de la subjectivité -choix qui varient selon les objectifs.	-objectiver l'importance de la littérature et ses causes. -quatre items à mettre en lien : l'histoire du champ littéraire, le fonctionnement de celui-ci aujourd'hui, l'histoire des formes textuelles, le fonctionnement des textes, lectures et écritures.	-littérature est un mélange de théories de la langue, des textes, de la lecture et de l'écriture. -rupture avec le fait que la littérature est le lieu du discours de l'intuition et de la subjectivité sans contrôle. -intérêt porté à l'histoire ou à la contemporanéité; au scripteur, au texte etc.; approche des opérations méthodologiques "de base" (critères, comparaisons ...).	-permet de comprendre que la neutralité n'est pas toujours de mise. -plaisir de lire, écrire -lire et écrire permet de s'exprimer avec d'autres camarades, c'est un jeu de socialisation. -certains enfants et l'école peuvent mieux s'accepter car l'élève ressent qu'il a une place acceptée.

Dans la revue *Français Aujourd'hui* n°112 de 1995, Yves Reuter a publié un article de synthèse nommé "La lecture littéraire : éléments de définition". Dans celui-ci, il fait le constat que la littérarité est née d'une "projection dans le texte des principes de fonctionnement d'un type de lecture".

Pour qu'un enseignement se déroule dans de bonnes conditions, il est nécessaire de mettre en place un certain nombre de "gestes professionnels" ayant chacun un dessein différent. C'est sur ce point que je vais désormais me pencher.

Des gestes professionnels spécifiques ?

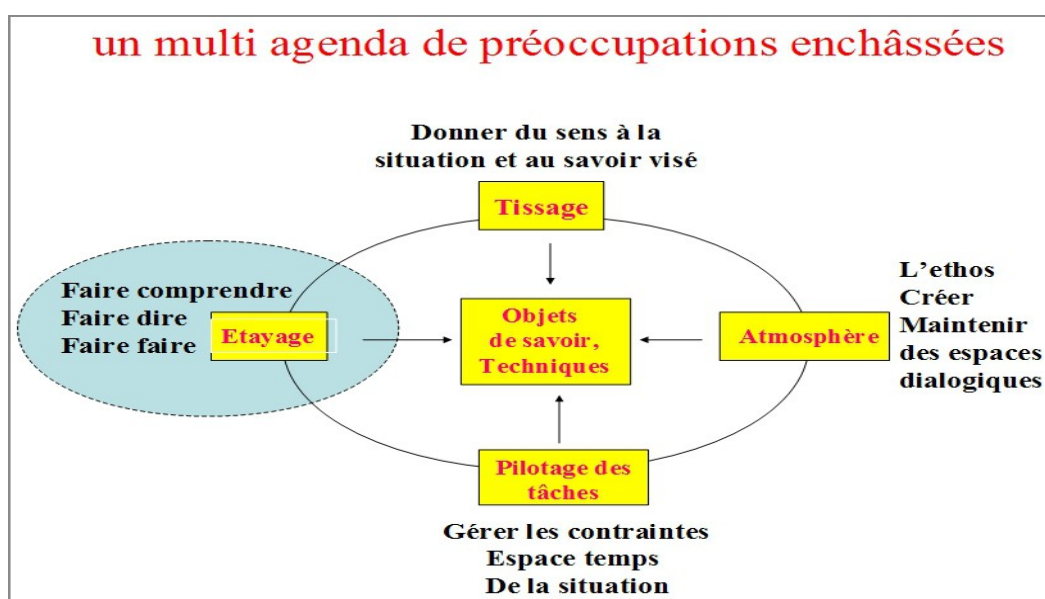
Rappelons d'abord les gestes professionnels (*L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*, Dominique Bucheton, 2009) :

- le tissage est l'action permettant de faire le lien entre différentes actions, situations et/ou moments. Il comprend des "entrées en matière (mise en train, articulation des tâches, bout du tunnel)", différentes formes de transitions (nous pouvons également ne pas en faire) et un matériel particulier.
- l'étayage ou guidage, permet d'aider les élèves n'arrivant pas à faire une activité proposée. Il se compose d'une fonction de soutien dans laquelle l'enseignant "accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage"; d'une fonction d'approfondissement dans laquelle il se "focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser" et enfin d'une fonction de contrôle et de gestion des réponses données par la classe.
- l'atmosphère met en place un climat propice aux apprentissages. Elle "relève du cognitif et du relationnel". Ainsi, l'enseignant se doit de gérer la prise de paroles des élèves afin qu'il n'y ait pas trop de bruit dans la classe et que tout le monde puisse s'entendre. Il doit également encourager ces élèves afin de les motiver à s'améliorer et à prendre confiance en eux. Un enrôlement est mis en place afin que les apprentissages se déroulent dans de bonnes conditions.

- le pilotage a pour objectif de gérer le cadre spatio-temporel. L'enseignant doit gérer le temps (quel temps accordé pour telle ou telle discipline ? telle ou telle activité ?), le matériel utilisé, l'espace utilisé dans la classe (comment je dois me déplacer ? dois-je rester toujours près du tableau ou passer le plus souvent entre les rangs ?). L'espace utilisé par les élèves est aussi à gérer par l'enseignant. Certains leur laissent une certaine liberté qui fait qu'ils ont le droit de se déplacer sans demander l'autorisation, d'autres préfèrent avoir le contrôle et interdire les enfants de se lever sans autorisation. Dans *Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français; un défi pour la recherche et la formation* (introduction p. 23), sous la direction de Dominique Bucheton et Olivier Dezutter, l'on parle du multi-agenda :

La notion de multi-agenda de la parole du maître renvoie à cette architecture générale de l'action du maître que porte sa parole en classe. Il gère son autorité, l'atmosphère générale de la classe et tous les affects [...]. En d'autres termes, les actes de langage de l'enseignant ont cette spécificité d'être porteurs de significations multiples et enchâssées...

En voici le schéma ( trouvé sur [95.snuipp.fr/neovo/spip.php?article95](http://95.snuipp.fr/neovo/spip.php?article95) ) :



Dans le chapitre 1 de la première partie du *Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français; un défi pour la recherche et la formation* (écrit par Dominique Bucheton, Lisa-Marie Brunet, Catherine Dupuy et Yves Soulé), l'on trouve une explication de l'utilisation du mot "geste". Celui-ci serait à la fois langagier et non langagier dans le sens où il est "une adresse à un autre que l'on a vu et à qui on fait signe". C'est une sorte de mise en avant, de volonté à aller vers l'autre et le geste peut être contrôlé donc fait de manière consciente, mais il peut aussi relever d'habitudes et donc non réalisé volontairement.

Catherine Dupuy dans sa thèse *Le français tel qu'on l'enseigne; Etude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3* (archives ouvertes, 2009) nous informe que les gestes professionnels peuvent être vus comme "un outil de description complémentaire" qui variera selon le maître et les situations de classe.

L'enseignant se doit "d'ajuster" ses gestes afin de s'adapter à différents imprévus ou contraintes présentes durant ses journées de cours.

Chaque discipline demande ces gestes professionnels mais ils ne sont pas utilisés de la même manière que ce soit dans le cadre des mathématiques que dans celui de la littérature de jeunesse.

Quelles spécificités pour quelle littérature ? Etude de diverses conceptions didactiques et gestes professionnels.

Etude de la séquence inaugurale du manuel *Littéo Cycle 3 : L'enlèvement de la bibliothécaire*.

Le "mode d'emploi" du manuel de l'élève

Dans le manuel de l'élève, avant que la première séquence (ou unité) ne débute, l'enfant a droit à une explication de la façon de procéder du livre : c'est le "mode d'emploi".

Dans celui-ci, il va découvrir que pour chaque séquence, le manuel fonctionnera de la même manière. En effet, il est dit que dans un premier temps, une page d'informations sur le livre étudié dans une séquence, leur sera fourni. Ils y trouveront des précisions sur l'auteur et sur le contexte de l'histoire. Dans l'unité 1 que j'étudie (*L'enlèvement de la bibliothécaire*), l'amorce est faite sur le personnage de la bibliothécaire même. Un rapport est fait avec la bibliothécaire que les élèves ont très certainement déjà pu côtoyer dans leur jeune vie d'écoliers. Ainsi, un lien entre la fiction du livre et la réalité des élèves est mis en place dès le début de la découverte de l'œuvre.

Ensuite, il est expliqué aux élèves les différentes fictions de chaque encadrés et informations diverses données lors de la séquence : chaque séance débute par un petit texte. Dans notre séquence, nous avons "Tu vas réfléchir au titre de ce roman ...", "Commençons maintenant la lecture de ce roman.",

"Tu vas savoir ce qui arrive à la bibliothécaire", "Les brigands ont découvert le plaisir des livres...", "Que vient faire le chef des brigands à la bibliothèque ?", "Tu vas découvrir comment Mlle Labourdette va sauver le chef des brigands", "Le chef des brigands est provisoirement sauvé... mais que va-t-il se passer après ?", "Voyons ce qui arrive aux personnages dans la suite de l'histoire", "Et voici la fin du roman".

Ces petites phrases introductives ont des rôles divers car parfois elles annoncent une activité qui va être réalisée, et d'autres fois elles donnent un indice ou des interrogations sur le déroulement de l'histoire. Elles servent à aider l'élève à entrer dans l'histoire et à susciter sa curiosité.

Puis il y a les encadrés. Il y en a trois types.

Le premier sert à aider les élèves dans la compréhension de certains mots. Par exemple, dans la séance 2 de *L'enlèvement de la bibliothécaire*, nous trouvons un petit encadré vert qui donne une définition du terme de "conseil municipal". Lors de la séance 5, pour aider à la compréhension d'une consigne, un encadré explique ce qu'est une saynète. Ces encadrés permettent donc de comprendre le vocabulaire du texte mais également celui de la littérature.

Le deuxième type d'encadré a pour objectif de faire travailler la classe en autonomie. Dans notre séquence, il se trouve à la fin de la séance 9 et propose une activité de recherche sur la langue dans laquelle on écrit les frères Grimm, Andersen, Collodi et Esopo. Ce sont bien sûr des auteurs connus dans la littérature de jeunesse et dont les œuvres sont à la portée du Cycle 3.

Le troisième type d'encadré sert à mettre en valeur les exercices qui doivent être réalisés par les élèves. Leur taille varie d'un exercice à un autre et certaines consignes sont accompagnées par des pictogrammes (appelés "dessins" dans le manuel) qui servent à préciser si l'exercice sera une production d'écrit ou une activité à l'oral.

Enfin, il est aussi précisé l'emplacement des extraits de texte à lire.

Rapide description du déroulé de la séquence

Voici le tableau récapitulatif de la séquence sur *L'enlèvement de la bibliothécaire* par Littéo (dont la lecture se fera toujours en début de séance, soit par l'enseignant, soit par les élèves) :

Titre et durée de la séance	Objectif(s) de la séance	Principales activités de la séance
<b>Séance 1 :</b> Tu vas réfléchir au titre de ce roman	- Entrer dans le roman, mobiliser des représentations pour construire un projet de lecture.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Découverte du contexte du roman. Supposition d'un roman policier.</li> <li>➤ Exercice 1 page 6 du manuel. La pertinence de l'argumentation des affirmations données permettra à l'enseignant de valider une réponse.</li> <li>➤ Premier pas vers les interprétations de chacun (débat).</li> </ul>
<b>Séance 2 :</b> Commençons maintenant la lecture du roman	- Entrer dans le texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exercices 1,2 et 3 de la page 9 sur les personnages.</li> <li>➤ Activité qui deviendra la trace écrite des élèves.</li> <li>➤ Exercices page 10 sur l'histoire et le texte et la langue.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Débat sur les membres du conseil municipal</li> <li>➤ Ecrire 3 ou 4 lignes sur la suite de l'histoire.</li> <li>➤ Es-tu toujours d'accord avec la 4ème de couverture choisie lors de la séance 1 ?</li> </ul>
<p><b>Séance 3 :</b> Tu vas savoir ce qui arrive à la bibliothécaire</p>	- Structurer pour anticiper	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exercice page 11. Selon leurs interprétations lors de la séance précédente, les élèves auront des "événements surprenants" différents.</li> <li>➤ Avec qui es-tu d'accord ?</li> <li>➤ Exercice 1 p 12 (remettre les fragments dans l'ordre).</li> <li>➤ Exercice 3 (Que vient faire le chef des brigands dans la bibliothèque ?) avec trois réponses proposées.</li> </ul>
<p><b>Séance 4 :</b> Les brigands ont découvert le plaisir des livres</p>	- S'approprier l'univers culturel du livre et le mettre en relation avec celui du lecteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exercice 1 page 13 (quels livres la bibliothécaire a-t-elle lus aux brigands ?)</li> <li>➤ Exercice 2 page 13 (quels extraits correspondent à quelles couvertures ?)</li> <li>➤ Exercices 1 et 2 page 14 ( travail sur la culture des élèves et leurs points de vue concernant la littérature pouvant plaire aux brigands).</li> </ul>
<p><b>Séance 5 :</b> Que vient faire le chef des brigands à la bibliothèque ?</p>	- Mettre en voix pour percevoir le ton du roman	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exercice 1 page 16 sur l'écriture d'une saynète.</li> <li>➤ Les élèves doivent d'abord discuter sur la saynète (quel ton a-t-elle ? quelle ponctuation ?) puis devront la jouer.</li> <li>➤ Comparaison des différentes saynètes. -&gt; il est attendu des élèves de produire une interprétation juste grâce à la théâtralisation.</li> <li>➤ Anticipation : Que va faire Mlle Labourdette pour aider le brigand ?</li> </ul>
<p><b>Séance 6 :</b> Tu vas découvrir comment Mlle Labourdette va sauver le chef des brigands</p>	- Mettre en relation le savoir sur le monde et le monde de l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exercice sur l'histoire page 17. L'enseignant lit le texte complété.</li> <li>➤ Exercice "Le texte et la réalité" page 18.</li> </ul>
<p><b>Séance 7 :</b> Le chef des brigands est provisoirement sauvé... mais que va-t-il se passer après ?</p>	- Produire un écrit en cohérence avec le roman	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exercice 1 page 19 sur "La suite de l'histoire": les élèves doivent avoir compris que le brigand a été sauvé car il a été "transformé" en livre.</li> <li>➤ Exercice 2 page 19.</li> <li>➤ Chaque binôme doit lire son texte et une discussion sera mise en place sur la possibilité qu'il ait pu être écrit par l'auteur.</li> </ul>
<p><b>Séance 8 :</b> Voyons ce qui arrive aux personnages dans la suite de l'histoire</p>	- Mettre en lien différents éléments du texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exercice sur "L'histoire" page 20. Permet de s'assurer de la compréhension du texte.</li> <li>➤ Exercice sur "les personnages" page 21. Appel à l'opinion du lecteur.</li> <li>➤ Exercice 1 page 21 sur "La suite de l'histoire". Les élèves doivent retrouver l'ordre du texte.</li> <li>➤ L'argumentation aura une place centrale.</li> </ul>
<p><b>Séance 9 :</b> Et voici la fin du roman</p>	- Construire la cohérence globale du roman	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exercice "La fin de l'histoire" page 25. Choisir le résumé qui correspond le plus à l'histoire.</li> <li>➤ Exercice 1 page 26 individuel, exercice 2 en binômes, oral et écrit.</li> <li>➤ Rédaction d'une quatrième de couverture sur <i>L'enlèvement de la bibliothécaire</i>. Elle servira d'évaluation globale de la compréhension du texte.</li> </ul>
<p><b>Séance 10 :</b> Ce roman a été écrit en anglais et ce que tu lis est une traduction</p>	- Observer des langues et appréhender la notion de traduction	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exercices 1 et 2 sur la traduction exacte (mot à mot) en français du titre en anglais.</li> <li>➤ Exercice sur "Le texte" page 27. Les élèves doivent reconnaître à quel extrait correspond l'extrait en anglais donné. Ils doivent pour cela s'armer de plusieurs indices (ponctuations, mots transparents ...)</li> </ul>

Les dispositifs, non précisés dans ce tableau, varient entre travail individuel, en binôme ou collectif puis oral et/ou écrit.

L'on peut remarquer que la compréhension du texte est exploitée de diverses manières (par des questions sur l'histoire, des débats ...) et l'étude de la langue est parfois couplée à la littérature. La part à la culture est aussi mise en avant par la transversalité (rapport avec le conseil municipal donc l'on touche à l'instruction civique) et la mise en réseau d'œuvres (quels livres la bibliothécaire a-t-elle lu ?).

Quelle marge par rapport aux I.O. ?

*Littéo* cycle 3 a été publié pour la première fois en 2007 : il se situe donc entre la réforme des I.O. de 2002 et celle des I.O. de 2008.

Dans l'avant-propos du manuel de l'élève et du manuel du maître, ce sont les programmes de 2008 qui sont cités :

Les programmes de 2008 présentent la littérature comme une discipline à part entière du cycle 3. Dans cette perspective, la lecture d'œuvres intégrales constitue à la fois un dispositif pédagogique et un objectif. En effet, si l'on veut que les enfants acquièrent une réelle autonomie, soient capables et aient envie de lire seuls, il convient de les guider dans cette conquête difficile.

Or, dans la première partie de ce mémoire, je me suis attachée à montrer que la littérature de jeunesse avait un rôle moindre dans les I.O. de 2008 que dans les I.O. de 2002 et que les attentes n'étaient pas toujours les mêmes entre les deux programmes.

*Littéo* étant paru en 2007, il semblerait qu'il se soit malgré tout plus référé aux I.O. de 2002. C'est pour cela que j'entamerai ici une analyse comparative avec ces instructions.

Plusieurs points sont évoqués dans les documents d'accompagnement des I.O. de 2002. Voici la liste des activités/capacités à faire acquérir aux élèves de l'école primaire :

- 1- une culture littéraire
- 2- lecture des œuvres
- 3- assurer la compréhension
- 4- lire et interpréter l'image
- 5- les œuvres en débat : approche de l'interprétation des textes
- 6- des œuvres à mettre en réseau
- 7- de la lecture à la mise en voix des textes (lectures à haute voix, récitations, mises en scène)
- 8- de la lecture des œuvres littéraires à l'écriture

## 9- les lectures personnelles

Ce sont autant d'activités que le manuel *Littéo* s'est efforcé à mettre en place. Dans l'avant-propos, nous constatons de réelles cohérences avec les instructions officielles mais toutes les activités n'ont pas la même importance les unes par rapport aux autres.

Je vais donc procéder à une étude de chacun de ces points afin de montrer comment *Littéo* s'est approprié ces différents objectifs.

Une culture littéraire : Le manuel propose neuf études d'extraits d'œuvres. Les supports sont variés puisque nous y trouvons un album, deux contes, une pièce de théâtre et cinq romans dont les genres différent. De plus, comme il est précisé dans l'avant-propos, certains ouvrages font partie du patrimoine et d'autres sont contemporains. Ainsi, l'élève peut avoir un aperçu de la littérature d'antan et de celle d'aujourd'hui, qui le concerne peut-être plus.

Lecture des œuvres : Dans l'unité 1 *L'enlèvement de la bibliothécaire*, chaque début de séance est marqué par la lecture (de l'enseignant ou de la classe) de l'extrait à étudier. La lecture doit être bien acheminée (expressions, intonations) afin que la compréhension se fasse plus aisément.

Assurer la compréhension : C'est un des objectifs phares du manuel. Dans l'avant-propos, il précise que "chaque chapitre propose un parcours permettant la compréhension d'ensemble de l'œuvre". Dans l'unité 1, le terme de "conseil municipal" est défini et est à acquérir avant d'avoir lu l'extrait de la séance. De nombreuses activités sont proposées afin de s'assurer de la bonne compréhension du texte tels le débat ou les questions d'anticipation.

Lire et interpréter l'image : Dans la séquence que j'étudie, le rapport du texte avec l'image n'est pas un point mis en avant. L'interprétation est certes présente, mais celle-ci concerne plus le texte que l'image.

Les œuvres en débat (approche de l'interprétation des textes) : D'après les documents d'accompagnement :

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 (...). 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).

Ainsi, chaque enfant, ayant un vécu propre à lui, aura sa propre interprétation (mais il est fort probable que plusieurs d'entre eux aient la même interprétation). Dans l'unité 1, l'appel au débat -dans les séances 1 et 2 par exemple- est fait à plusieurs reprises car il est un moyen d'aider à la compréhension. Si chacun a un point de vue différent, une discussion est mise en place afin que l'enseignant ou les élèves eux-mêmes arrivent à se tourner vers la bonne compréhension du texte.

Des œuvres à mettre en réseau : Dans l'unité 1, nous ne pouvons pas réellement noter une mise en réseau de lectures autour d'un thème précis, ou d'un personnage ou de l'auteur. Cependant, des lectures sont proposées ou encouragées autour de textes écrits dans une langue étrangère comme *L'enlèvement de la bibliothécaire*.

De la lecture à la mise en voix des textes : Mis à part des lectures faites d'extraits, l'unité 1 nous propose un travail sur la mise en scène en séance 5. Le guide du maître précise que l'objectif premier n'est pas de faire du théâtre à proprement dit, mais d'aider à la compréhension. Les élèves doivent donc malgré tout avoir une certaine aisance dans leur prestation et être cohérents avec le texte rencontré tout au long de la séquence.

De la lecture des œuvres littéraires à l'écriture : Un certain nombre d'activités d'écriture est proposé dans cette unité. Celles-ci permettent aux enfants de travailler sur l'étude de la langue mais également sur leur compréhension du texte. Ces exercices d'écriture concernent souvent l'anticipation sur l'histoire. Ainsi, l'élève devra se mettre à la place de Mlle Labourdette en fin de séance 2, imaginer ce que la bibliothécaire va faire pour sauver le brigand en séance 7 mais également rédiger une quatrième de couverture en avant-dernière séance.

Les lectures personnelles : Le texte ayant pour personnage principal une bibliothécaire, il paraissait évident que des titres de livres y soient cités. Mlle Labourdette doit lire des ouvrages aux brigands et le manuel y consacre alors un exercice proposant plusieurs titres en séance 4. Ainsi, les élèves auront un nouveau capital de lectures (avec *L'île au trésor*, *Jojo Lapin*, *Ivanhoé*, *Jeannot lapin*, *Alice au pays des merveilles*, *Le lièvre et le lapin de garenne*, *Alice et Robin des Bois*).

Chacune de ces œuvres touche un genre différent et chaque enfant peut y trouver de l'intérêt.

De plus, les ouvrages ayant été l'objet de recherches, écrits en langues étrangères (*Blanche Neige et les sept nains*, *La petite sirène*, *Pinocchio* et *Fables*) permettent à la classe d'agrandir encore un peu plus ce capital.



Dans le manuel Littéo, Brigitte Louichon propose des activités bien spécifiques aux élèves. Celles-ci sont variées et permettent de ne pas travailler exclusivement sur la littérature. Ces activités sont aussi et en priorité un moyen de faire acquérir la capacité de comprendre un texte à des élèves de cycle 3. Désormais, je vais m'attacher à comparer Littéo avec la vision de Catherine Tauveron sur l'enseignement de la littérature de jeunesse.

La confrontation entre les conceptions de Brigitte Louichon (*Littéo*) et Catherine Tauveron (*Lire la littérature à l'école*).

La lecture littéraire et la lecture

Catherine Tauveron dans *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, nous propose une définition assez précise de ce qu'est la lecture littéraire :

La lecture littéraire peut alors être définie comme "une lecture qui fait la densité du texte son territoire de prédilection". Il s'agit d'une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer les effets de non sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle (Partie I, La littérature à l'école : pourquoi et pour quoi faire ?, page 18).

Celle-ci est à différencier de la lecture qui d'après la définition du dictionnaire Larousse est : "L'action de lire, de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte".

La lecture littéraire est donc une étude précise du texte qui permet d'accéder à sa compréhension et nous permet de nous ouvrir à diverses interprétations.

Il faut cependant, en tant qu'enseignant, faire attention à ne pas accepter n'importe quelle interprétation. Celles-ci sont acceptables si elle prend en compte un plus grand nombre d'éléments du texte littéraire étudié. Chaque élève a la liberté d'interpréter comme bon lui semble mais il faut qu'il

puisse argumenter son avis en s'appuyant sur le texte. Catherine Tauveron nous précise que la lecture littéraire est "une activité à la fois cognitive et culturelle". Le cognitif serait même très piloté par le culturel; l'un ne va donc pas sans l'autre.

L'interprétation permet d'ouvrir les esprits des élèves, de leur faire rendre compte des différents outils qu'ils peuvent utiliser pour accéder à cette interprétation. Même si le texte doit leur servir de justificatif de leurs diverses interprétations, les élèves ne doivent pas se cantonner qu'à celui-ci mais doivent aussi se servir de leurs propres expériences, de leur mémoire "affective, culturelle, intra et extra-scolaire". Ainsi, chacun ayant un vécu, un apport culturel différent, aura une idée différente du message que veut faire passer le texte littéraire.

Des dispositifs sont proposés afin d'aider au mieux la compréhension et l'interprétation d'une œuvre. Les questionnaires des manuels sont critiqués car bien souvent, ils n'appellent que des relevés dans le texte, action qui est discutable. Ils ont également tendance à se focaliser sur le vocabulaire utilisé et le fait de donner la définition des mots inconnus par les élèves est une mauvaise approche. Ces derniers, au lieu de s'intéresser à l'histoire même, auront donc tendance à penser que le travail à faire ne concerne que la compréhension des mots utilisés dans l'histoire. Si des mots sont compliqués, il ne faut pas en donner leur définition directement : même si les enfants ne comprennent pas ces mots, cela ne signifie certainement pas qu'ils seront incapables de comprendre le sens du texte.

Catherine Tauveron explique alors que les dispositifs à mettre en place ne sont efficaces que s'ils permettent "d'identifier et de résoudre un problème de compréhension, quand il favorise l'interaction du texte et de l'élève". L'enseignant doit être capable de faire une lecture fine des textes à faire travailler avec ses élèves et différents facteurs sont à prendre en compte quant à l'organisation des différents dispositifs :

- selon qu'ils concernent des textes proposant des problèmes de compréhension, ou des problèmes d'interprétation
- selon qu'ils portent sur la présentation des textes (isolée ou en réseau par exemple)
- selon la forme de réponse attendue (orale ou écrite, les compétences et objectifs attendus ne sont pas les mêmes)
- selon le moment dans quel le texte est introduit et ses finalités (juste après une première lecture, après une relecture ...)

En définitive, la lecture littéraire est vue comme une "occupation d'un territoire de jeu".

Par conséquent, un "espace de négociation de sens" est mis en place entre les élèves afin que chacun se sociabilise, ose donner sa propre interprétation et n'hésite pas à prendre place au sein d'un débat argumentatif.

Le manuel Littéo répond à quelques attentes de Catherine Tauveron, mais il s'en éloigne aussi selon les activités proposées.

Par exemple, dans la séance 2 de la première séquence/unité *L'enlèvement de la bibliothèque*, un petit encadré "Avant-lire" est soumis aux élèves. Dans celui-ci, nous trouvons une définition de "conseil municipal"... Or, cette pratique est vivement critiquée par C.Tauveron comme nous l'avons noté précédemment et la classe aurait peut-être pu faire un débat sur leur définition du conseil municipal.

Cependant, un gros travail est réalisé sur la compréhension de l'histoire ainsi qu'à son interprétation. Des débats oraux sont organisés comme avec cette question : "Si tu habitais ce village et que tu puisses voter, voterai-tu pour cette équipe municipale aux prochaines élections ? Parles-en à tes camarades et justifie ton opinion" (séance 2) mais des activités d'écriture sont également proposés : "A deux, imaginez ce que la bibliothécaire va faire pour sauver le chef des brigands" (séance 7).

Finalement, ce qui différencierait vraiment les visions de C.Tauveron et Brigitte Louichon avec le manuel Littéo, c'est que Tauveron s'intéresse à la littérature même et ne s'attarde pas sur des objectifs transversaux. Le manuel quant à lui, met en place des questions touchant à la littérature même, mais touchant également l'étude de la langue notamment. Par exemple, dans la séance 2, à la question "Complète les phrases suivantes en choisissant dans la liste deux adjectifs qui te semblent correspondre aux personnages", il est précisé en violet : "Fais attention de marquer les accords qui conviennent". Les élèves sont donc évalués sur leur compréhension du texte mais aussi sur leur maîtrise de la grammaire et de l'orthographe.

De plus, toujours lors de cette séance, une catégorie de question est appelée "Le texte et la langue" dans laquelle les élèves doivent s'interroger sur l'utilisation du groupe nominal "horrible fléau".

Le sujet-lecteur

Le sujet-lecteur n'est pas considéré de la même manière quand il doit juste lire une œuvre et quand il doit s'adonner à la lecture littéraire.

C'est alors que pour Catherine Tauveron, le sujet-lecteur doit rentrer dans une démarche de résolution des problèmes ouverts et il est important d'installer un espace de parole dans lequel chacun pourra apporter son interprétation. Chaque point de vue répondra à la réalité de lecture de chacun.

Avec la lecture littéraire, le sujet-lecteur se doit de répondre à différents rôles.

Le texte littéraire est incomplet et attend de la part du lecteur une aide afin de retrouver une certaine complétude :

Parce qu'il déconstruit l'intrigue ou opacifie l'intrigue, parce qu'il contient des pages d'indétermination, il lui demande un effort intellectif important et l'encourage à endosser le rôle du détective qui rassemble les indices et les pièces éparses du puzzle comme autant de pièces de conviction (Partie I, page 40).

Nous retrouvons bien ici la dimension de "jeu" donnée à la lecture littéraire. Pour l'élève, cela peut être amusant de prendre des indices ici et là afin de comprendre un texte. De plus, le rôle du détective sous-entend la curiosité des enfants : que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire ? Avec quels éléments du texte je vais pouvoir répondre ?

L'on peut relier ce rôle à celui de l'orpailleur qui, en reprenant les mots de l'écrivain Italo Calvino "découvre un petit grumeau de sens pour voir si la pépite ne s'étend pas en un filon".

Le lecteur ne va pas tout découvrir d'un seul coup, c'est une longue démarche qui lui permettra de petit à petit, atteindre la bonne compréhension du texte.

Il semblerait aussi important de donner une part non négligeable à la subjectivité. En effet, le sujet-lecteur doit être capable de "sortir momentanément du texte pour errer et fouiller dans sa mémoire "affective" et "culturelle", intra et extra-scolaire". C'est à ce moment là que nous réalisons que le capital de l'élève est pour le moins nécessaire car il permet à chacun d'avoir sa propre interprétation. Un élève d'école en zone prioritaire n'aura pas le même vécu, le même jugement et la même interprétation qu'un élève d'école plus "huppée". Et cette distinction peut bien évidemment se faire au sein même d'une seule école. Il est donc très intéressant de voir les propositions et justifications de chacun :

Le rôle du lecteur est ici à la fois un rôle d'archéologue, qui met au jour dans une seule histoire toutes les histoires déposées en strates, et de vagabond qui peut dans un premier temps aller le plus vite possible d'un point à un autre et qui, dans un second temps, revient sur ses pas pour mieux voir ce qu'il n'a pas eu le temps de voir (Partie I, page 41).

Enfin, le dernier rôle, qui n'est pas des moindres, reprend à peu près tous les rôles déjà évoqués plus haut. C'est le rôle du tisserand.

Le lecteur a de nombreux éléments à tisser entre eux :

- tissage des mots entre eux, qui donnent alors du sens au texte.
- tissage du texte avec l'intertexte
- tissage du texte avec l'intratexte
- tissage du texte avec la bibliothèque intérieure du lecteur

Il est évident que pour chaque élève, le tissage est différent car chacun n'a pas le même apport culturel et le même vécu.

Le manuel Littéo, dans sa séquence/unité sur *L'enlèvement de la bibliothèque*, prend en compte ces diverses dimensions du sujet-lecteur, et donc les différents rôles de ce dernier. Dans le livre du maître, il est écrit en début de séance 1 :

Pour de jeunes lecteurs, le titre est l'élément le plus propice à la mobilisation des représentations. Il crée des attentes et il convient d'apprendre aux enfants à avoir ces attentes, à imaginer quelque chose de l'histoire qui va leur être contée.

Nous nous retrouvons donc bien dans le rôle du détective. De nombreuses activités proposées permettent de mettre en avant la curiosité des élèves et leur intérêt à trouver la suite de l'histoire.

Avant de commencer à travailler sur le premier extrait de l'ouvrage, une introduction doit être faite par l'enseignant, dans laquelle il lui est conseillé de demander à la classe s'ils connaissent des bibliothèques et/ou des bibliothécaires. Ainsi, chacun pourra expliquer son rapport à la bibliothèque et le rôle qu'il lui donne. Le livre du maître précise : "Ce moment permet de mobiliser des savoirs et des expériences qui leur permettront de mieux comprendre le roman".

Certains élèves n'ont certainement jamais mis les pieds dans une bibliothèque ... mais les expériences des autres pourront leur être bénéfiques.

Quels genres faire étudier ?

Catherine Tauveron explique que le genre est "une classe de textes historiquement constituée et reconnue comme telle par un public déterminé, plus ou moins codifiée et dotée de caractéristiques distinctes et identifiables".

Rappelons que les quatre principaux genres sont le roman, le conte, l'album et le théâtre. Mais chaque genre se divise en sous-genres (que l'on peut également appelé registres) tels le fantastique, le comique, le merveilleux, le policier, l'autobiographie etc.

C'est alors qu'il faut bien faire la distinction entre ces différents genres et sous-genres car chacun a ses spécificités et ne sera pas étudié de la même manière en classe : les activités proposées autour d'un texte théâtral ne seront pas forcément les mêmes que celles organisées autour d'un poème.

Catherine Tauveron précise aussi qu'il convient de faire la distinction entre les albums ou romans choisis comme "supports d'apprentissage" et ceux pouvant être "lus gratuitement".

De plus, elle rappelle deux principes à mettre en œuvre dans le choix des textes à étudier : on ne choisit pas une œuvre parce qu'elle nous plaît et on ne choisit pas une œuvre parce que l'on croit qu'elle va plaire aux élèves. Cette façon de penser nous empêcherait alors de tirer un quelconque objectif d'apprentissage dans le livre choisi : "La tâche de l'enseignant est moins de 'donner' le goût de lire que de le construire didactiquement, c'est-à-dire de faire en sorte qu'il se 'prenne'".

Il ne faudrait donc pas confondre les rôles de l'école et de la bibliothèque. L'école doit répondre à une "mission éducative" dans laquelle on se doit d'apporter aux enfants des obstacles qui les feront progresser en lecture.

J'ai réalisé le graphique représentant les différents genres étudiés dans le Littéo Cycle 3. Chaque unité/séquence (il y en a neuf) a pour objet d'étude un genre et il est important de savoir que ces unités/séquences sont regroupées en trois niveaux (qui vont du plus simple au plus complexe).

Néanmoins, le manuel nous avertit que "cet ordre est très relatif et que l'enseignant peut utiliser le manuel comme il le souhaite". Il y a donc une certaine liberté pédagogique.

Il faut tout de même noter que dans le genre du roman, il y a cinq types de romans étudiés : le roman d'humour et le récit de vie sont étudiés au niveau 1; le roman épistolaire/journal intime et le récit de vie sont étudiés au niveau 2 et le roman fantastique est vu au niveau 3.

De plus, il est intéressant de mettre en avant le fait que d'autres facteurs entrent en jeu dans le choix des œuvres étudiées dans le manuel. Certains ouvrages font partie de la littérature classique comme *Le Vaillant Soldat de plomb* et *la Belle et la Bête*, alors que d'autres font partie de la littérature contemporaine (avec par exemple *L'enlèvement de la bibliothécaire*, *Sur le bout des doigts* ou *Cyber@ la sorcière du net*).

Aussi, d'autres dimensions peuvent être prises en compte :

- l'histoire est écrite à la première personne du présent, ou écrite à la troisième personne du passé simple.
- l'histoire est représentative d'un univers proche de celui des enfants, ou éloigné.

Afin que l'enseignement de la littérature de jeunesse se déroule dans de bonnes conditions, nous avons vu qu'il y avait donc une didactique spécifique. Or, elle n'est pas le seul point à mettre en avant. Maintenant, je vais m'attacher à étudier les gestes professionnels utilisés par un enseignant en début de séquence sur un livre en classe de CE2.

Etude des gestes professionnels dans un extrait d'une séance de littérature en classe de CM2

La vidéo<sup>1</sup> sur laquelle je prend appui se déroule dans la classe de CE2 de Mr Dominique Broussal, dans une école d'application du centre-ville, Condorcet. N'ayant pas eu assez d'expérience dans le cycle 3 pour pouvoir parler de l'enseignement de la littérature, j'ai pensé qu'il pouvait être intéressant de me pencher sur une situation de classe déjà filmée.

Le passage sur lequel j'ai choisi de me focaliser est une amorce à l'étude de la nouvelle *Loup-Garou* de Bernard Friot (*Nouvelles Histoires Pressées*) - notons que les élèves sont habitués à cet auteur comme nous l'apprenons dans l'entretien entre le maître et Catherine Dupuy -. En tout début de séance, le maître lit un texte de Pétrone dont les enfants ont la photocopie. Celui-ci, parlant de loup-garou, de serviteur et de maître, est écrit en français mais également en latin. Les élèves s'interrogent donc là dessus (et sur la présence de chiffres romains). Après une première lecture, l'enseignant s'aperçoit que les élèves ont du mal à entrer dans le texte et à le comprendre. Il décide alors de le lire une seconde fois. C'est après cette seconde lecture que commence mon étude.

Atmosphère, étayage et tissage

Le texte étudié a pour thème principal le loup garou. J'ai choisi de me concentrer sur le passage allant de 9 mn 39 à 16 mn 40 afin de voir les différentes interrogations à se poser autour d'une même œuvre.

Le maître est le seul debout, placé devant le tableau et à la vue de tous. Les élèves sont sagement installés sur leurs bureaux et ont pour mission d'écouter attentivement leur enseignant.

Celui-ci, avant le début de l'extrait que j'ai choisi, lit à haute voix un passage de l'histoire avec le loup garou. Les enfants l'écoutent, même si certains semblent moins attentifs ou intéressés que d'autres : nous pouvons noter qu'il y en a qui sont "affalés" et paraissent presque s'endormir ... Mais il faut aussi prendre en compte les divers comportements des élèves. Ce n'est pas parce qu'un enfant joue avec son stylo ou semble rêver qu'il n'écoute pas ce qui est en train de se passer dans la classe; et vice versa. Chaque individu a sa manière d'être attentif.

La lecture par le maître est importante car lui seul connaît bien les intonations à donner au texte et ainsi le rendre plus vivant. Plus tard, si les élèves doivent réaliser cet exercice de lecture à haute voix, ils pourront prendre exemple sur la prestation du maître. Cependant, ne serait-il pas intéressant de faire lire les enfants directement afin de voir s'ils comprennent le sens du texte par eux-mêmes ?

---

1 voir transcription écrite Annexe 1

Une fois cette lecture faite, l'enseignant commence ses interrogations : celles-ci ont pour but d'aider les élèves à comprendre le texte mais peuvent également faire naître en eux de nouvelles interrogations.

Par ses questions, le maître met donc en place un certain étayage (C.Dupuy dans *Le français tel qu'on l'enseigne, Etude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3*, 2009).

Son rôle est d'également accepter toutes les propositions des élèves. Nous pouvons remarquer que même si l'élève s'éloigne un peu de la réponse attendue, le maître valide la réponse :

"Voilà", "D'accord", "Exactement", "Ouais", "Possible", "Peut-être", "Très juste".

Nous remarquons une certaine hiérarchie dans ses réponses, puis il essaye tout de même de guider la classe vers la réponse qu'il attend. Il y a donc un pilotage certain d'instauré ici.

Cette technique de ne pas réfuter les propositions a comme point positif de ne pas frustrer les élèves et ainsi les encourager à participer. Ils n'ont pas l'impression d'être nuls et de n'avoir rien compris à l'histoire, ils essaient au contraire d'être plus précis dans leurs idées.

De plus, il est important de constater qu'un échange verbal maître/élève mais également élève/élève est mis en place. Le langage et le métalangage sont ici mis en avant au détriment de l'écriture ou de la lecture des élèves. Dans cet extrait, l'enseignant s'attache donc tout particulièrement à l'expression orale des interprétations et de la compréhension des élèves. Néanmoins, il désire aussi qu'au bout d'un certain moment, toute la classe se retrouve avec une interprétation similaire (par exemple, la réponse la plus acceptable à la question "Pourquoi il a enlevé ses vêtements et pissé dessus ?" est de dire que c'est parce que le personnage s'est transformé en loup garou et a donc pris les habitudes et gestes de l'animal).

L'enseignant a aussi pris le parti d'utiliser diverses formes de tissages lors de cet extrait.

Les tissages qu'il fait impliquent directement les élèves, ce qui a pour conséquence de les rendre plus importants et acteurs de la séance.

Le premier tissage que nous pouvons noter touche l'élève appelée Alizée. Celle-ci est étonnée par ce qui se passe dans l'histoire, c'est à dire dans ce moment précis, au fait qu'un homme puisse faire ses besoins sur ses vêtements. L'enseignant profite de l'occasion pour dire :

**"Maître :** Ouais ! Et Alizée elle est un peu surprise parce que elle c'est pas comme ça qu'elle fait le soir quand elle range ses vêtements donc ça l'étonne un p'tit peu."



Cette intervention a le mérite d'être comique et installe un climat plutôt favorable car l'enseignant, tout en restant "chef des lieux", attire la sympathie de sa classe. Ainsi, en disant cela, il espère peut-être qu'Alizée ou un autre élève se manifeste afin de dire que si l'homme a fait cela, c'est parce qu'il est à moitié animal.

Le deuxième tissage que nous pouvons observer sert de transition pour passer d'un type de question à un autre :

*"Maître : D'accord. Alors, on baisse, on baisse les mains. On a d'autres textes à voir mais question que je pose , elle est marquée ici. Euh ... Sébastien nous a dit que dans ce texte on avait quelqu'un qui se changeait en loup, il a utilisé le mot loup garou. Euh ... question : est-ce que le loup garou existe ?"*

Le maître prend appui sur l'élève Sébastien afin d'impliquer les dires de l'enfant et ainsi le rendre plus important, mais aussi pour attirer l'attention de tous les autres élèves.

Enfin, il ne faut surtout pas oublier tout le travail réalisé autour d'un vocabulaire précis, touchant le genre du texte littéraire étudié et l'utilisation faite du tableau (qui comporte un certain nombre de questions) et de l'affiche.

#### Lecture et lecture littéraire autour du fantastique

Nous l'avons dit précédemment, une lecture à haute voix du maître est faite juste avant le passage étudié. Il s'attache donc à donner de bonnes intonations et a instauré un certain suspens dans sa façon de lire (voix qui diminue ou augmente selon les phrases prononcées).

Mais ensuite, cet extrait peut être divisé en trois parties dans lesquelles trois types d'interrogations sont posées par l'enseignant. Le deuxième type touchera directement une ouverture sur le monde fantastique.

La première partie est basée sur le pourquoi du comment "l'autre" a "pissé autour de ses vêtements". La première question du maître étant "Quand le maître est parti, devant le vêtement, que fait le serviteur ?" pour arriver petit à petit à ces nouvelles interrogations "Alors déjà, qui est-ce qui pisse autour de ses vêtements ? Est-ce que c'est le serviteur ? Ou est-ce que c'est l'autre ?", " Est-ce que quelqu'un a compris pourquoi y a ça qui se passe ?", "Est-ce qu'y en a qui ont des idées de la raison pour laquelle le monsieur qui l'accompagne enlève ses vêtements, fait pipi autour de ses vêtements ?".

Lorsque le maître juge que son objectif a été atteint (ou que le temps ne lui permet pas d'aller plus loin ?), il décide passer à autre chose.

La deuxième partie alors, introduite quelque peu brusquement mais avec un léger tissage interne à la séance (dont nous avons déjà parlé précédemment) "D'accord. Alors on baisse les mains est axée sur quelque chose de plus général [...] Sébastien [...] a utilisé le mot loup garou [...] Est-ce que le loup garou existe ?" permet de s'ouvrir sur un autre type de questions. Nous ne sommes plus dans l'interprétation et la compréhension du texte littéraire, nous sommes dans une approche plus globale, dans un débat sur la croyance de l'existence du loup garou.

Chaque réponse donnée doit être argumentée. Nous remarquons qu'il semblerait qu'il y ait plus de "non croyants" que de "croyants", ces derniers n'osant peut-être pas trop s'exprimer par peur d'être moqués ? Là encore, l'enseignant s'attache à ne pas dogmatiser, à ne pas dire 'Oui tu as raison, cela n'existe pas' ou 'Non tu as tort'. Tant que l'élève croit en ce qu'il dit et qu'il donne une raison expliquant son avis, l'enseignant laisse libre court à chacun.

Lorsqu'un élève réagit fortement à l'affirmation "Donc, si on est en montagne et qu'y a la pleine lune, ça peut exister." par un "QUOI ??", le maître demande là encore d'argumenter cet étonnement. De plus, un peu plus loin dans la séance encore, lorsque l'enseignant demande à un "croyant": "C'est-à-dire dans la réalité, on peut rencontrer des loups garous ?", un élève se manifeste par un "Non ça se peut pas !" auquel l'enseignant rétorque que chacun a le droit de donner son point de vue.

Il faut arriver à ouvrir l'esprit de tous les élèves et leur apprendre à accepter les avis de tout le monde s'il y a une argumentation derrière.

Autre l'objectif de faire naître un débat entre les élèves, l'enseignant a pour but de leur faire comprendre l'intérêt du sous-genre fantastique.

C'est là que nous observons les élèves ayant déjà une certaine culture sur le monde imaginaire et arrivant à utiliser un lexique tout à fait approprié :

**Julien** : *Non parce que ... un loup garou ça peut pas ex... parce que c'est un pas un homme, ça s'peut pas, c'est imaginaire, on est dans la fiction.*

(...)

**Pierre** : *Ben euh c'est ... les loups garous c'est comme euh ... c'est comme euh ... les hommes chevaux ! Euh ... les sirènes ... les ... et tout l'bazar.*

Ceux qui ont tendance à se servir d'expériences personnelles pour répondre à la question :

**Célia** : *C'est que ... j'ai déjà vu un loup mais j'ai pas vu de loup garou et je crois pas que ça existe.*

Ou encore ceux qui n'arrivent pas encore à faire la part de l'imaginaire et de la réalité :

*Alizée : Ca existe les loups garous mais ça va, c'est, c'est quand ils sont en montagne et qu'y a la pleine lune ! Sur une petite ...*

L'enseignant, comme nous l'avons vu depuis le début, ne refuse aucun avis tant qu'il est argumenté et donc finalement, à la fin de cet extrait, la classe n'a pas de réponse claire concernant l'existence des loups-garous. Ce qui servira à leur donner la bonne réponse sera un texte documentaire qui là, servira d'argument d'autorité et mettra toute la classe sur le même avis.

Enfin, dans la troisième partie de l'extrait (que j'ai cependant coupé juste après l'interrogation de l'enseignant), une nouvelle question est mise en place et concerne cette fois-ci le débat interprétatif sur le texte littéraire lui-même : Est-ce que le serviteur dit la vérité ? Ou ment ?

Dans cette deuxième partie, nous constatons qu'il n'y a pas qu'une seule vision sur la façon d'enseigner la Littérature de Jeunesse. Les avis de Brigitte Louichon et Catherine Tauveron sont parfois contradictoires mais peuvent aussi se compléter. Aussi, dans la séance de Dominique Broussal, nous avons pu détecter certains gestes professionnels qui aident les élèves à s'intéresser à l'activité proposée. Des questions sont posées sur la compréhension même du texte, sur diverses interprétations mais un lien est également fait avec la réalité proche des élèves (les loups garous existent-ils vraiment?).

Dans ma troisième partie, je partirai donc de ces constats pour ensuite présenter une séquence au cycle 3 sur *Fantastique Maître Renard* de Roald Dahl.

Interprétation de mon analyse et proposition d'une séquence en Littérature de jeunesse au cycle 3

Que tirer de mon analyse ?

Une didactique spécifique

La littérature de jeunesse est, comme nous avons essayé de le démontrer tout au long de ce mémoire, une discipline à part entière. Elle possède donc des spécificités et une didactique spéciale.

Nous l'avons vu, Brigitte Louichon avec le manuel *Littéo* et Catherine Tauveron dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM* ont à la fois des avis qui divergent, mais aussi qui convergent quelques fois.

Dans l'avant-propos du manuel *Littéo*, les programmes de 2008 sont cités alors que le manuel a été publié en 2007. Il n'a donc pas vraiment pu se caler sur le B.O. du 19 juin 2008 mais plutôt sur le B.O. du 12 juin 2007 et les I.O. de 2002.

Le manuel propose alors de nombreuses activités qui devraient permettre aux élèves d'acquérir diverses compétences en littérature mais aussi plus généralement en français et en instruction civique dans la séquence sur *L'enlèvement de la bibliothécaire*.

En effet, dans cette unité, le français est étudié avec des questions du style "Complète les phrases suivantes en choisissant dans la liste deux adjectifs qui te semblent correspondre aux personnages. Fais attention de marquer les accords qui conviennent". Ainsi, la compréhension (et/ou l'interprétation) sont vérifiés ici mais l'orthographe est aussi important car il est précisé qu'il faudra faire attention aux accords. Si l'activité n'avait aucun objectif transversal (c'est-à-dire dans ce cas en français, réviser l'accord sujet/adjectif), elle aurait pu être faite à l'oral ou sur un cahier de brouillon non destiné à être corrigé par l'enseignant.

Aussi, l'instruction civique est étudiée en parallèle. Cela paraît être une bonne idée puisqu'effectivement, le texte de *L'enlèvement de la bibliothécaire* parle de conseil municipal et de règlement.

La séance 2 et sa question "Si tu habitais ce village et que tu puisses voter, voterais-tu pour cette équipe municipale aux prochaines élections ?" permet alors aux élèves de bien entrer dans leur rôle de citoyen, rôle que le professeur des écoles se doit de leur faire acquérir tout au long de leur scolarité.

Dans la séance 6, une autre activité est proposée cette fois-ci autour du règlement de la bibliothèque municipale. Les règlements ne sont pas quelque chose de nouveau pour des élèves de cycle 3, ils en ont entendu parler depuis la maternelle et ont déjà pu avoir l'occasion de rédiger celui de la classe. Cependant, il est tout de même intéressant de leur faire voir d'autres types de règlements, extérieurs à

celui de la classe ou de l'école. La présentation du règlement de la bibliothèque municipale sous forme d'articles pourra leur faire penser à la Déclaration des droits de l'Homme.

La compréhension et l'interprétation sont pris en compte dans le manuel, mais peut-être pas exactement comme le désire Catherine Tauveron. Il faut alors porter une attention particulière aux types de questions posées car certaines n'apportent pas grand chose à la compréhension et ne sont que des relevés dans le texte. Enfin, n'oublions pas que pour elle, la lecture littéraire doit être vécue comme "l'occupation d'un territoire de jeu".

Les conceptions de Brigitte Louichon et Catherine Tauveron sont, d'après moi, à mettre en corrélation. Il est important de faire travailler le texte littéraire en s'assurant de la compréhension des élèves et en leur permettant d'interpréter comme ils le ressentent si cela est justifié, mais il me paraît aussi intéressant de se servir de la littérature de jeunesse pour transmettre d'autres compétences transversales. De plus, la mise en réseau d'une œuvre est importante car permet d'agrandir la culture littéraire d'un élève.

Mais comme nous l'avons vu depuis le début, l'enseignement de la didactique s'accompagne de gestes professionnels adaptés.

Des gestes professionnels ajustés

Il est absolument nécessaire pour l'enseignant de ne pas donner d'avis déjà préconçu en ce qui concerne l'étude d'un texte. Dans l'extrait de vidéo qu'il m'a été permis de visionner, le maître s'adonne à une lecture d'un passage d'œuvre mais sans en faire trop dans sa manière de lire. Il utilise un ton particulier mais sans vraiment théâtraliser : cela sert sûrement à ne pas influencer les interprétations des élèves. Sa lecture ne doit pas être vue comme la seule lecture possible à faire ! Les enfants doivent comprendre qu'elle est une interprétation parmi tant d'autres.

L'enseignant doit faire preuve d'une certaine discrétion aussi. Lorsqu'il pose les questions, il se pose en médiateur mais aussi en tant qu'étayeur. Il gère les échanges maître/élèves et les échanges élève/élève. Discrètement et habilement, il essaye de guider les élèves vers son objectif : ce sont ses questions qui lui permettent d'organiser tout ce cheminement.

Le fait d'accepter toutes les propositions des élèves peut paraître discutable dans le sens où, les élèves n'ayant jamais de refus, ne savent pas ce qui est vrai ou faux.

Or, cette façon de mener la séance leur permet d'ouvrir leurs esprits, d'accepter diverses interprétations pour finalement ne se focaliser que sur une idée.

Il est important d'écouter toutes les réponses formulées par les élèves, même si celles-ci peuvent être parfois considérées comme étant hors-sujet ou n'aidant pas à faire avancer les choses. Si un élève

répond à une question par une autre question, ou commence à parler d'un fait déjà évoqué, il ne faut pas l'éviter et au contraire l'encourager et l'aider à aller plus loin dans ses idées. L'enseignant est celui qui tient le fil d'Ariane.

Dans cette vidéo, nous constatons aussi que l'enseignant accorde un rôle important au vécu des élèves. Il est conséquent d'aider les élèves à faire le lien entre ce qu'ils lisent (ou ce qu'on leur lit) et la vie réelle à laquelle ils sont tous les jours confrontés. Cela leur permet à la fois de mieux s'impliquer dans la séance car ils peuvent se sentir plus concernés, mais aussi de faire des liens et/ou des distinctions entre le contenu de l'objet littéraire et la réalité.

Le maître en faisant remarquer qu'Alizée est surprise car elle ne range pas ses vêtements en faisant ses besoins dessus, tente de faire tirer le fait que ce n'est pas un comportement humain mais animal. En littérature de jeunesse comme dans toute autre discipline, les gestes professionnels sont donc aussi importants (surtout le tissage et l'étayage). Une "tâche doxique lexicale" (évoquée par Catherine Dupuy dans sa thèse *Le français tel qu'on l'enseigne Etude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3*) est également mise en place dans cette séance, autour du mot "loup-garou" notamment.

Cependant, dans cet extrait, il m'est apparu que l'atmosphère n'était pas réellement prise en compte par l'enseignant. Le texte étudié, parlant de loup-garou, paraît toucher le sous-genre fantastique, sous-genre étant quand même assez particulier et faisant naître chez le lecteur un certain sentiment de peur. Pourquoi ne pas mettre en place une atmosphère particulière collant au type de texte étudié ? Avec une classe que l'on jugerait de "calme", il pourrait être intéressant de s'installer en rond dans la salle de motricité avec pour seul éclairage quelques lampes torches. Si ce type de dispositif n'est pas possible, il peut-être réalisé en classe, chacun à sa place mais toujours avec un faible éclairage aux lampes torches. L'enseignant entamerait alors sa lecture dans cette atmosphère particulière. Ensuite, en ce qui concerne la phase avec les questions, la lumière du jour pourra être remise.

Dans cette séance, même si je me suis penchée sur les gestes professionnels, j'ai pu constater que le fait de ne pas entrer directement dans le texte de Bernard Friot entraine dans les conceptions de Brigitte Louichon et Catherine Tauveron. Dans leurs manuels, nous remarquons en effet qu'elles ne préconisent pas l'entrée directe dans le texte principal dans la séquence mais une entrée en douceur à l'aide de divers supports. Dominique Broussal a choisi de partir d'un texte ancien, de Pétrone, mais d'autres moyens sont applicables.

Une proposition de séquence sur *Fantastique Maître Renard* au cycle 3

## Tableau récapitulatif des activités proposées autour de Fantastique Maître Renard

N'étant pas encore un professeur des écoles et n'ayant donc pas encore l'expérience adéquate en matière d'enseignement, je me suis cependant penchée sur les possibles activités à mener lors d'une séquence en littérature de jeunesse grâce à mes diverses lectures et théories rencontrées. L'élaboration de cette séquence (réalisée en partie avec Mlle Barré Aurore dans le cadre de l'UE 13A au 3ème semestre du Master), a été tout de même assez difficile dans le sens où, selon les instructions officielles, nous ne pouvons pas dépasser deux semaines d'étude sur une même œuvre. Voici ce qu'il pourra être fait autour de la lecture du *Fantastique Maître Renard* de Roald Dahl, en sept séances :

Numéro et titre de la séance	Objectif de la séance	Déroulement de la séance
<b>Séance 1 :</b> Présentation du roman <i>Fantastique Maître Renard</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser un livre en fonction de sa couverture</li> <li>- Faire un portrait de l'auteur et de soi-même en fonction de critères prédéfinis</li> </ul>	<p><b>Phase d'amorce :</b> L'enseignant ouvre la discussion sur d'autres ouvrages de l'auteur que les élèves connaissent ou sont susceptibles de connaître.</p> <p><b>Phase de recherche :</b> Travail oral sur les première et quatrième de couverture.</p> <p><b>Travail d'écriture :</b> Lecture du portrait de l'auteur sur les rabats du livre puis chaque élève remplit une fiche portrait de lui-même<sup>2</sup></p>
<b>Séance 2 :</b> Mise en place du contexte de l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre à travailler en groupe</li> <li>- Apprendre à résumer un chapitre lu par les camarades ou par l'enseignant</li> <li>- Lire un texte (ou une partie de chapitre)</li> </ul>	<p><b>Rappel de la séance précédente</b></p> <p><b>Phase de lecture :</b> Lecture des chapitres 1 à 5.</p> <p><b>Phase de travail en groupe :</b> Chaque groupe résumera un des cinq chapitres lus. Les « métiers » seront mis en place pour gérer le travail de groupe.</p> <p><b>Mise en commun :</b> Chaque rapporteur lit le résumé de son groupe. Les élèves des autres groupes peuvent ensuite prendre la parole s'ils pensent que des modifications sont à apporter.</p> <p><b>Travail écrit :</b> Exercice individuel dans lequel les élèves remettent les événements dans l'ordre<sup>3</sup></p>
<b>Séance 3 :</b> Travail d'écriture sur le plan de Maître Renard	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire un texte (ou une partie de chapitre)</li> <li>- Reconnaître après lecture du passage concerné et dans un exercice de quel personnage il s'agit</li> <li>- Elaborer une hypothèse sur la suite de l'histoire en fonction de ce qui a déjà été lu</li> </ul>	<p><b>Rappel des séances précédentes</b></p> <p><b>Phase de lecture :</b> Lecture des chapitres 6 à 9.</p> <p><b>Travail de compréhension :</b> Exercice individuel « De qui ou de quoi s'agit-il ? » puis correction collective<sup>4</sup>.</p> <p><b>Travail d'écriture :</b> Sur leur cahier d'écriture, les élèves élaborent individuellement quel pourrait être le plan de Maître Renard. Ce travail sera ramassé et corrigé par l'enseignant.</p>

<sup>2</sup> voir Annexe 2

<sup>3</sup> voir Annexe 3

<sup>4</sup> voir Annexe 3

<p><b>Séance 4 :</b> Mise en commun des hypothèses sur le plan de Maître Renard</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire un texte (ou une partie de chapitre)</li> <li>- Apprendre à discuter sur ses hypothèses et celles des autres</li> <li>- Faire le portrait d'un personnage de l'histoire</li> <li>- Elaborer une carte de festin selon ce qui a été lu</li> </ul>	<p><b>Rappel des séances précédentes</b> <b>Phase de lecture :</b> Lecture des chapitres 10 à 13. <b>Phase de discussion 1 :</b> Après la lecture des chapitres 10 à 13, l'enseignant ouvre une discussion avec les élèves pour comparer leur plan et celui de Maître Renard. Il leur demande s'ils s'attendaient à cela... <b>Phase de discussion 2 :</b> Les élèves font oralement un portrait oral de Blaireau (importance de l'animal dans la suite de l'histoire) <b>Phase de création :</b> En petits groupes, les élèves élaboreront la carte du festin de Maître Renard et ses amis. Celles-ci seront ensuite affichées dans la classe.</p>
<p><b>Séance 5 :</b> Théâtralisation du chapitre 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire un texte (ou une partie de chapitre)</li> <li>- Apprendre à jouer une scénette tirée du livre</li> <li>- Apprendre à débattre, défendre ses idées et accepter celle des autres sur une question initiale</li> </ul>	<p><b>Rappel des séances précédentes</b> <b>Phase de lecture :</b> Lecture du chapitre 14. <b>Phase de théâtralisation :</b> Distribution d'une version théâtralisée du chapitre 14 « Blaireau a des scrupules ». Après lecture du dialogue, les élèves joueront une petite partie de la scène en binôme. <b>Phase de débat :</b> Court débat sur les scrupules de blaireau : a-t-il raison d'en avoir ?</p>
<p><b>Séance 6 :</b> Etude de la relation entre le texte et les images</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire un texte (ou une partie de chapitre)</li> <li>- Découvrir la relation entre le texte et les images</li> <li>- Apprendre à émettre des hypothèses et à en discuter en classe</li> </ul>	<p><b>Rappel des séances précédentes</b> <b>Phase de lecture :</b> Lecture des chapitres 15 à 18. <b>Phase de recherche :</b> Travail guidé par l'enseignant sur la relation entre le texte et les images dans le chapitre 17. <b>Travail d'écriture :</b> « A votre avis, que font les trois frères pendant que Maître Renard et ses amis profitent du festin ? ». Puis discussion en classe.</p>
<p><b>Séance 7 :</b> Evaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluer ce que les élèves ont retenu de l'histoire</li> </ul>	<p><b>Rappel des séances précédentes</b> grâce à un rappel de l'histoire par les élèves <b>Phase d'évaluation :</b> Distribution de l'évaluation aux élèves <b>Phase de discussion :</b> Discussion finale sur l'avis des élèves sur l'histoire, quelle attitude ils préfèrent, quel adjectif qualifie le mieux Maître Renard...</p>

Dans cette séquence, je me suis donc attachée à plusieurs points : d'une part, il me paraissait important de travailler la compréhension et l'interprétation du texte à l'aide d'activités orales mais également écrites. Le débat me semble être un bon moyen de faire participer les élèves qui peuvent alors donner leurs avis et accepter les idées d'autrui.

De plus, il est intéressant de travailler des compétences transversales qui peuvent aider les élèves à entrer dans l'univers littéraire (avec la théâtralisation par exemple).



Désormais je vais m'attarder sur ma séance 3 en en proposant un tableau détaillé. Celle-ci inclue un travail d'écriture qui sera un moyen de se pencher sur l'interprétation des élèves.

Détail de la séance 3, incluant un travail d'écriture

<b>Niveau :</b> CM1		<b>Discipline :</b> Français - Littérature jeunesse	<b>Séance n°:</b> 3/7
<b>Titre de la séquence:</b> <i>Etude d'un roman illustré : Fantastique Maître Renard</i>		<b>Période :</b> 1	
<b>Titre de la séance :</b> Travail d'écriture sur le plan de Maître Renard		<b>Durée :</b> 40 à 45 minutes	
<b>Compétences (I.O.) :</b> « Maîtrise de la langue française » - lire avec aisance (à haute voix) un texte ; - dégager le thème d'un texte ; - utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre) ; - répondre à une question par une phrase complète à l'oral ; - rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ; - orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire.			
<b>Objectifs de la séance :</b> - lire un texte (ou une partie de chapitre) ; - reconnaître après lecture du passage concerné et dans un exercice de quel personnage il s'agit ; - élaborer une hypothèse sur la suite de l'histoire en fonction de ce qui a déjà été lu.			
<b>Durée</b>	<b>Dispositif - matériel</b>	<b>Déroulement – consignes</b>	<b>Observations</b>
<b>Phase 1 : Rappel, collectif et oral</b>			
<i>5 minutes</i>		Rappel (sous forme de résumé oral) par les élèves de ce qu'il s'est passé dans les cinq premiers chapitres.  <i>« Qui peut me rappeler ce qu'il se passe dans le début de l'histoire ? »</i>	
<b>Phase 2 : Lecture, collective et orale</b>			
<i>10 – 15 minutes</i>	-livre de l'enseignant -un livre par élève	Lecture des chapitres 6 à 9 avec alternance. L'enseignant lit les chapitres 6 et 8 et les élèves lisent les chapitres 7 et 9.  <i>« Je vais commencer par vous lire le chapitre 6. Ensuite j'en désignerai certains d'entre vous pour lire le chapitre 7 par petits morceaux. Vous pouvez bien sûr être volontaires pour la lecture. Puis je lirai le chapitre 8 et vous lirez le chapitre 9 de la même façon que le chapitre 7. »</i>	La lecture est faite par alternance pour éviter l'ennui des élèves.

<b>Phase 3 : Compréhension du texte, individuelle et écrite (puis collective et orale)</b>			
<i>10 minutes</i>	-cahier d'exercices -exercices sur papier à distribuer	Après distribution de l'exercice par l'enseignant, les élèves le collent dans le cahier. Ensuite un élève lit la consigne. Cela permettra à l'enseignant de s'assurer qu'il n'y a pas de problèmes de compréhension. Les élèves font l'exercice individuellement.  Après environ cinq minutes, une correction collective sera faite.  <i>« Je vais vous distribuer l'exercice. Dès que vous l'avez, vous le collez dans votre cahier à la bonne page et l'un d'entre vous le lira à haute voix pour toute la classe. Qui veut nous lire la consigne ? »</i> <i>« Maintenant nous allons corriger l'exercice. Qui veut nous donner la réponse à la première question ? »</i>	
<b>Phase 4 : Travail d'écriture, individuel</b>			
<i>15 minutes</i>	-cahier d'écriture	Les élèves vont élaborer des hypothèses sur le plan de Maître Renard dans leur cahier d'écriture. Les cahiers seront ramassés par l'enseignant qui les regardera et corrigera éventuellement les fautes (orthographe, conjugaison, grammaire, langue) si cela est nécessaire. L'enseignant rendra les cahiers aux élèves avant la fin de la journée pour qu'ils puissent relire leur petit texte en temps libre ou avant la fin du temps de classe.  <i>« Vous l'avez compris dans la lecture, Maître Renard a un plan ! Il a clairement une idée en tête pour échapper au piège que les trois frères Bunce, Boggis et Bean lui ont tendu. Vous</i>	

		allez donc écrire une dizaine de ligne dans votre cahier d'écriture et élaborer ce qui peut être le plan de Maître Renard. »	
--	--	--	--

Il semble important de varier les activités et les dispositifs en classe. Ainsi, les élèves passent du collectif à l'individuel et de l'oral à l'écrit sans avoir le temps de s'ennuyer. Dans le travail d'écriture proposé en fin de séance, je m'attends à ce que les élèves anticipent sur la suite de l'histoire. En séance 3, les élèves commencent à se faire une idée du caractère de Fantastique Maître Renard et il ne serait pas étonnant qu'ils proposent des plans aussi farfelus et malins que le personnage. Leur imagination sera donc un outil indispensable dans cette activité.

Explications des activités choisies autour de Fantastique Maître Renard

Suite à mes diverses lectures et comparaisons réalisées autour du manuel *Littéo* et du *Hatier Pédagogie* de Catherine Tauveron, il m'est apparu qu'il ne fallait pas faire de la littérature juste pour faire lire les élèves. Les activités autour d'une œuvre doivent être variées et répondre à de nombreux objectifs transversaux.

*Fantastique Maître Renard* est à lire dès l'âge de 8 ans, c'est-à-dire à partir du CE2. Cependant, avec ma binôme, nous avons préféré inscrire notre séquence dans la première période de CM1 car nous avons jugé que les élèves de CM1 sont plus à l'aise avec la lecture. Ainsi, cela facilitera la compréhension de l'histoire. Il en découlera que les travaux et activités proposés durant cette séquence seront plus agréables à vivre pour les enfants.

En ce qui concerne les choix didactiques, une lecture de quelques chapitres ou des résumés oraux seront faits en chaque début de séance. Les élèves n'ayant plus vraiment le droit d'avoir des devoirs à faire à la maison, il est nécessaire de mettre en place un temps de lecture en chaque début de séance. Nous nous sommes très attaché à cela car il est important que les élèves puissent avoir une lecture globale de l'œuvre. Il est vrai que lire à chaque début de séance fait perdre un peu de temps dans les 45 minutes prévues pour une séance, mais dans un autre sens, la lecture est plus fraîche dans la tête des élèves.

La première séance est une exception car les élèves, sans avoir commencé à lire le livre, devront étudier les première et quatrième de couverture et ainsi se faire une idée de l'histoire. Ils devront aussi faire preuve d'imagination lors de deux autres séances dans lesquelles ils auront un travail d'écriture à réaliser.

Nous avons également décidé de leur faire faire quelques exercices tels que *Remets ces évènements de l'histoire dans l'ordre* ou *Dans ce passage, de qui ou de quoi s'agit-il ?* qui permettent de vérifier leur compréhension du livre. De plus, certains travaux seront faits individuellement et d'autres en groupe afin que les élèves ne se lassent pas de toujours travailler de la même manière. Il est important de varier les activités mais également les dispositifs. Ce qui sera très intéressant en groupe, c'est que les élèves auront l'occasion de débattre entre eux (compétence étant essentielle à acquérir) et ainsi de favoriser l'échange verbal.

#### De nouvelles perspectives

##### Le rôle de l'enseignement dans l'acquisition du plaisir de lire

Le plaisir de lire est assez délicat chez les élèves. Lorsqu'ils sont en maternelle, la lecture d'albums faite par les enseignants est une de leurs activités favorites. Cela les calme bien souvent et cela les captive également. Très tôt d'ailleurs, voyant l'adulte lire un livre, ils commencent à l'imiter en faisant comme s'ils arrivaient à décoder les phrases d'un album. Ils leur arrivent également de suivre chaque ligne avec le doigt, comme s'ils lisaient. L'enseignant est pour eux un modèle et celui-ci a pour objectif de donner le goût de la lecture à ses élèves. Il se doit aussi de leur faire accéder à une certaine culture littéraire.

Lors de mon TER, je parlais du concept de "transmission". Ce terme est en adéquation avec ce sujet car c'est l'enseignant qui transmet son savoir et son savoir-faire sur la littérature.

Cependant, il y a diverses origines de transmissions et celles-ci peuvent varier selon le sexe, l'âge ou l'origine des enfants et de leurs familles. Au niveau de l'école, la transmission est plus neutre puisque tout le monde acquiert aux mêmes savoirs, quelque soit sa culture familiale.

Dans un premier temps, il y a donc le milieu parental qui est important pour que l'enfant puisse avoir accès à un capital culturel. Dans le meilleur des cas, les parents tentent de transmettre des savoirs dans les domaines les plus nécessaires et la culture littéraire en fait partie.

La plupart du temps, les parents apparaissent comme étant un modèle pour les enfants donc ceux qui par exemple, portent un intérêt pour les sorties culturelles telles les visites aux musées. Toujours d'après cet ouvrage, il ne faut pas forcer l'enfant à faire comme son père ou sa mère : il doit ressentir lui même l'envie de faire comme eux. Dans le cas contraire, les résultats attendus par la famille peuvent se révéler décevants et l'enfant n'en sera que plus malheureux et se renfermera sur lui même.

A partir du CP, il semblerait que les enfants commencent à moins apprécier la lecture car ils entrent dans la tâche difficile qui est de décoder des lettres liées entre elles. L'apprentissage de la lecture est une des compétences les plus compliquées à faire acquérir et les élèves le ressentent bien. Il semblerait que les méthodes de lecture pratiquées ne soient pas assez efficaces ou soient trop complexes.

C'est ainsi qu'une fois que les enfants ont appris à lire, certains ne ressentent ensuite pas l'envie de se mettre dans cette activité. En plus de cela, d'autres supports commencent à les intéresser encore plus comme la télévision ou les jeux vidéos : ces supports leur permet de partir dans un monde imaginaire sans même leur demander de lire (ou presque pas). La lecture d'un ouvrage peut alors être considérée comme une corvée ...

Cependant, je ne dis pas que la littérature est détestée par les élèves. Ceux-ci ont même des préférences de genre mais il faut arriver à entretenir et améliorer leur relation aux livres.

C'est pour ces raisons que l'enseignement de la littérature de jeunesse ne doit pas se cantonner à des activités simples et ennuyeuses. Elles doivent à la fois répondre à des objectifs précis concernant la littérature même et des domaines transversaux, tout en attirant la curiosité et l'intérêt des élèves. L'enseignant de cette discipline ne doit surtout pas être trop strict mais plutôt être rendu ludique et captivant.

La lecture concurrencée par les nouvelles activités extrascolaires et/ou scolaires ?

La diminution de la pratique de la lecture est en parallèle d'une augmentation de la pratique d'activités plus "high-tech". La télévision, les jeux-vidéos et Internet sont les principaux concurrents des livres. J'avais déjà évoqué cette idée l'an dernier dans mon TER *La littérature de jeunesse ou comment le rapport à la littérature évolue-t-il du Cycle 1 au Cycle 3 ?* en prenant appui sur des ouvrages tels *L'enfance des loisirs - Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à l'adolescence* et *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation* (2010).

La lecture n'est pas qu'une activité scolaire, c'est aussi un passe-temps que les enfants ont tendance à délaisser au détriment d'occupations plus ludiques. Si autrefois la lecture était considérée comme un des passe-temps favoris des enfants, ce n'est plus réellement le cas de nos jours et cela empire avec l'âge de l'enfant. C'est à partir de huit ans que celui-ci commence à s'intéresser à autre chose qu'aux livres et jouets traditionnels. A mon avis, c'est aux parents de faire la part des choses en vérifiant que l'enfant ne passe pas trop de temps devant la télévision ou l'ordinateur, et continue à se détendre avec des activités comme la lecture.

L'informatique et les jeux vidéos sont d'autres facteurs du déclin de la lecture. En effet, nous aimons la littérature car cela nous plonge dans un monde imaginaire, hors, avec les jeux vidéos, il se passe la même chose. L'enfant est dans la peau d'un autre personnage et il vit une autre vie que la sienne. Cependant, la différence fondamentale qu'il y a entre les jeux vidéos et la lecture, c'est que dans les jeux, on nous impose une image, et l'imaginaire de l'enfant est donc moins développé contrairement à ce qui se passe lorsqu'il lit un livre. Il ne voit devant lui que des lettres, et c'est à lui d'imaginer le physique des personnages, leur environnement.

En ce qui concerne les ordinateurs, la critique est également à nuancer. Ceux-ci peuvent se révéler très utiles dans beaucoup de domaines et leur importance se fait de plus en plus ressentir dans l'Ecole en elle-même (son intérêt est encore mis au goût du jour dans la circulaire de rentrée 2013 avec la partie "Faire entrer l'Ecole dans l'ère du numérique").

Ce qui est plus gênant, ce sont les activités que les enfants peuvent faire sur l'ordinateur : s'ils y vont pour jouer à des jeux en ligne, en réseaux ou regarder des films, cela ne leur apportera pas grand chose. Néanmoins, il me paraît important de souligner le fait que des livres numériques sont de plus en plus mis en ligne sur le web. Lire un ouvrage de cette manière ne semble pas encore être entré dans les mœurs des enfants, mais il est possible que plus tard, lorsque ceux-ci feront presque tout sur un pc, ils prendront plus de plaisir à lire sur ce nouvel outil de travail.

Passée un certain âge, la littérature n'apparaît donc plus comme étant une discipline appréciée par les enfants. Son intérêt pourtant très visible en classes de maternelle, tend à s'amenuiser au fil de l'évolution de l'élève mais aussi de manière générale dans notre société qui a tendance à mettre en valeur des disciplines plus "scientifiques".

## Conclusion

Dans ce mémoire, je m'étais fixée pour objectif de trouver des moyens qui rendrait la littérature de jeunesse plus intéressante, voire passionnante pour les élèves. Pour cela, j'ai dû me pencher sur diverses conceptions touchant la didactique de cette discipline, mais aussi m'attacher aux gestes professionnels qui permettraient également d'instaurer une relation positive entre le livre et les lecteurs.

N'ayant malheureusement pas eu assez d'expériences sur le terrain, je n'ai pas pu me servir de données personnelles mais il m'a été permis de travailler sur d'autres types de données que sont les manuels et la vidéo d'une séance en classe de CE2. Ces deux types de supports sont certes très différents, mais chacun a su m'apporter des points importants sur lesquels je voulais me focaliser.

A la suite de mes recherches, j'ai pu alors réaliser que la littérature de jeunesse n'avait pas le même rôle dans les Instructions Officielles de 2002 et celles de 2008. En effet, nous avons pu voir qu'elle avait une place plus importante en 2002 et que son enseignement, optionnel, était même dispensé dans la formation des enseignants à l'IUFM. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas et cela se ressent dans les enseignements quelques fois proposés en classe.

En comparant *Littéo* (livre du maître et livre de l'élève) avec *Lire la littérature à l'école*, j'ai tenté de montrer les points sur lesquels s'accordent ces deux ouvrages, mais aussi les points qui divergent. J'ai alors pu constater que les activités les plus importantes étaient liées à la compréhension et à l'interprétation des textes. De nombreux moyens permettent de faire acquérir ces compétences aux élèves (par l'écriture, par le débat, en passant par l'étude de la langue ...) et ceux-ci doivent se sentir impliqués dans le travail réalisé. Ainsi, Dominique Broussal propose un élargissement en début de séquence, en confrontant le texte fantastique à la réalité dans laquelle les élèves vivent. Ses divers gestes professionnels aident à la compréhension du texte mais aide aussi à impliquer sa

classe.

Une fois professeur des écoles, je m'inspirerai de mes recherches afin de confronter mon point de vue face à la réalité des choses. Je pense qu'une séquence comme celle que j'ai présentée sur *Fantastique Maître Renard* permettra aux élèves de voir en la littérature une activité plaisante dans laquelle la part à l'imagination est importante. Ils pourront aussi travailler des compétences transversales comme la maîtrise de la langue française à l'oral, ou à l'écrit et continueront à se sociabiliser en débattant entre camarades et acceptant divers avis.

#### Bibliographie

- Sous la direction de Prince, N., (2009). *La littérature de jeunesse en question(s)*  
< [http://www.fabula.org/actualites/n-prince-dir-la-litterature-de-jeunesse-en-questions\\_32244.php](http://www.fabula.org/actualites/n-prince-dir-la-litterature-de-jeunesse-en-questions_32244.php)>
- Instructions officielles 2002. [en ligne]. Disponible sur le web :  
<<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>>
- Instructions officielles 2008. [en ligne]. Disponible sur le web :  
<<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>>
- Tauveron, C. *Des programmes qui renforcent l'échec*. [en ligne]. [consulté de janvier à mars 2012]. Disponible sur le web :  
<[http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes\\_Tauveron.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Tauveron.aspx)>
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*.
- Reuter, Y. (1996). *Repères N°13, Lecture et écriture littéraires à l'école*.
- Reuter, Y. (1995). *Revue Français Aujourd'hui n°112*.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*.
- Sous la direction de Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français; un défi pour la recherche et la formation*.
- Dupuy, C. (2009). Thèse, *Le français tel qu'on l'enseigne; Etude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3*.
- Louichon, B., Billon, V., Luzié, L. (2007). *Manuel de l'élève et guide du maître Littéo Cycle 3*.
- Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. et Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs - Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à l'adolescence*.



- Sous la direction de Octobre, S. (2010). *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation.*

Annexes

Annexe 1

**Transcription vidéo séance sur *Loup Garou* en CE2**

**( de 9'39 à 16'40)**

***Maître*** : Quand le maître est parti, devant le vêtement, que fait le serviteur ?

***Elève*** : Il se déshabille.

**Maître** : Il se déshabille ! Vas- y, vas-y.

**Elève** : Euh, euh, il va chercher un autre et décide de (...)

**Maître** : Voilà, en fait y a deux personnes qui vont partir ensemble. Raphaëla ?

**Raphaëla** : (...)

**Maître** : Parle un peu plus fort.

**Raphaëla** : Je pense qu'il court...

**Maître** : Il ?

**Elève** : Il marche ou il court.

**Maître** : D'accord. Alizée ?

**Alizée** : Euh pourquoi en fait il dit euh : ... a pissé autour de ses vêtements ?

**Maître** : Là y a quelque chose qui fait une petite intrigue. Pourquoi ? Alors déjà qui est-ce qui pisse autour de ses vêtements ? Est-ce que c'est le serviteur ? Ou est-ce que c'est l'autre ?

**Elève** : C'est l'autre.

**Maître** : D'accord, c'est l'autre. L'autre, celui qui l'a accompagné, à un moment, se déshabille et pisse autour de ses vêtements. Est-ce que quelqu'un a compris pourquoi y a ça qui se passe ? Célia.

**Célia** : Il fait pipi autour de ses vêtements ?

**Maître** : Exactement ! Mais ...

**Elève** : Il met ses vêtements et autour il fait pi...

**Maître** : Ouais ! Et Alizée elle est un peu surprise parce que elle c'est pas comme ça qu'elle fait le soir quand elle range ses vêtements donc ça l'étonne un p'tit peu. Alexandre.

**Alexandre** : Il se fait ami pour pas que ... enfin, pour pas que ... il vienne.

**Maître** : Possible ... Est-ce qu'y en a qui ont des idées de la raison pour laquelle le monsieur qui l'accompagne enlève ses vêtements, fait pipi autour de ses vêtements ? Mohammed, lève la main. Sébastien.

**Sébastien** : Parce que, par exemple, quand tu deviens un loup, et ben t'as, tu, t-, t- ... tu fais quelque chose ! Tu euh ... j'sais pas moi ... Tu lèches un caillou par exemple ! Et ben là, ben là, y, y fait, il se déshabille, il fait pipi autour de ses vêtements.

**Maître** : Qu'est-ce qui se passe au moment où il fait pipi autour de ses vêtements ?

**Elève** : Ben il devient un loup garou !

**Maître** : D'accord. Y a des choses à rajouter là dessus ? Mohammed.

**Mohammed** : Aussi, peut-être si il dit, si il dit euh fais pipi sur toi, ben il va le faire !

**Maître** : Peut-être, peut-être ... Oui vas-y.

**Elève :** Ben euh, hum ... un loup, un loup garou, et ben ça ... ça a pas d'habits ! Alors c'est pour ça il se déshabille avant qu'il devient loup garou !

**Maître :** Très juste. Oui vas-y Mathilde.

**Mathilde :** Il faut pas que le serviteur y voit qu'il se transforme en loup garou. Donc comme il voit qu'il se déshabille (...) pour pas qu'on sache qu'il s'est transformé en loup garou.

**Maître :** D'accord. Alors, on baisse, on baisse les mains. On a d'autres textes à voir mais question que je pose, elle est marquée ici. Euh ... Sébastien nous a dit que dans ce texte on avait quelqu'un qui se changeait en loup, il a utilisé le mot loup garou. Euh ... question : est-ce que le loup garou existe ? Quelqu'un répond, surtout, levez la main. Alors on dit oui et non mais on donne aussi un p'tit peu des arguments hein. On commence avec Julien.

**Julien :** Non parce que ... un loup garou ça peut pas ex... parce que c'est un pas un homme, ça s'peut pas, c'est imaginaire, on est dans la fiction.

**Maître :** C'est ?

**Elève :** C'est la fiction.

**Maître :** C'est de la fiction d'accord... Je vais marquer ici hein. Donc, non ... tu dis que c'est de la fiction. D'autres réponses ? Angelo ?

**Angelo :** Ben non parce que un loup oui ça existe mais ça peut pas devenir un homme parce que je crois qu'un loup garou c'est nous mais en loup !

**Maître :** Donc toi ce que tu soulignes, c'est que le loup en tant qu'animal existe, mais la transformation est impossible. Célia .

**Célia :** C'est que ... j'ai déjà vu un loup mais j'ai pas vu de loup garou et je crois pas que ça existe.

**Maître :** D'accord. Euh ... Alizée.

**Alizée :** Ca existe les loups garous mais ça va, c'est, c'est quand ils sont en montagne et qu'y a la pleine lune ! Sur une petite ...

**Maître :** Donc, si on est en montagne et qu'y a la pleine lune, ça peut exister.

**Elève :** QUOI ??

**Maître :** Et si y a des quoi, vous levez la main. Sébastien.

**Sébastien :** Et ben ... parce que un loup, un loup ça peut pas se transformer en ... en loup garou ! C'est qu'une légende ! C'est ... une légende à peu près comme la légende romaine de la ... louve !

**Maître :** D'accord. Y a eu le mot fiction, tu apportes le mot légende, hein, d'accord. Euh ... Pierre.

**Pierre :** Ben euh c'est ... les loups garous c'est comme euh ... c'est comme euh ... les hommes chevaux ! Euh ... les sirènes ... les ... et tout l'bazar.

**Maître :** Alors voilà, "et tout l'bazar" tu vas peut-être le garder mais par contre, tu nous parles en effet des hommes chevaux. De quoi tu as parlé aussi ?

**Elève :** Des sirènes.

**Maître :** Ouais. Excuse moi mais tu n'as pas eu la parole.

**Elève :** Des centaures.

**Maître :** Des centaures, tu as raison, c'est le nom qu'on donne... Alors, est-ce qu'il y a ... baissez la main, baissez la main. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui comme Alizée, pense que les loups garous existent ? Medhi.

**Medhi :** Ils existent ...

**Maître :** Est-ce que quelqu'un comme Alizée, pense que les loups garous existent ? Medhi toi tu penses que ça existe ?

**Medhi :** Oh oui.

**Maître :** C'est-à-dire que dans la réalité, on peut rencontrer des loups garous ?

**Elève :** Non ça se peut pas !

**Maître :** Excuse moi mais il a le droit de donner son point de vue !

(...)

**Elève :** Ben moi je pense que c'est possible mais c'est rare. Très très rare.

**Maître :** D'accord. Ce qui expliquerait par exemple que Célia n'en ait pas du tout vu.

**Elève :** Voilà !

**Maître :** D'accord. Et Camille ? (...) Alors comme dans la classe on a certains qui pensent que oui, et d'autres qui pensent que non, tout à l'heure on verra une petite fiche qui est en fait un texte documentaire qui parle des loups garous et on essayera de voir si on peut dire que ça existe ou pas. Mais pour l'instant, j'ai une autre question à vous poser. La personne qui raconte l'histoire, hein, le serviteur, il raconte ce moment où la personne se déshabille et se change en loup garou. Est-ce que vous pensez qu'il dit la vérité ou qu'il ment ?

## Annexe 2

# A toi de faire ton autoportrait comme Roald Dahl !

Réponds à ces questions en faisant des phrases construites (sujet, verbe, complément).

1) Quand es-tu né ?

---

2) Quelle est la couleur de tes yeux ?

---

3) Quelle est ta couleur préférée ?

---

4) Quel est ton plat préféré ?

---

5) Quel est ton musicien/chanteur préféré ?

---

6) Quelles sont les personnes que tu aimes ?

---

7) Quelle est ton odeur préférée ?

---

8) Quel métier voudrais-tu faire plus tard ?

---

### Annexe 3

#### Exercices donnés durant la séquence sur Fantastique Maître Renard

**Ces événements des chapitres 8 et 9 sont dans le désordre. Numérote les dans l'ordre chronologique.**

Bean propose de creuser le trou à l'aide de pelles mécaniques (pelleteuses).

Maître Renard perd un bout de sa queue lors de la fusillade des trois frères.

Maître Renard et sa famille commencent à creuser pour fuir.

Les frères décident de creuser le trou de Renard avec une pelle.

Maître Renard veut aller chercher des canards chez Bunce.



**Dans les chapitres 8 et 9, de qui ou de quoi s'agit-il ?**

Ils sont assis devant leur tente.

---

Il sort une petite saleté de son oreille.

---

Ils éclairent le trou de Renard.

---

Il a un plan.

---

Elle est la plus affaiblie de la famille.

---