



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Agnès Perrin-Doucey ,

**Maître de conférences,
ESPE Languedoc-Roussillon
Université Montpellier 2 (LIRDEF)**

**L'enseignement de la lecture et
de la littérature aux cycles 2 et 3
de l'école élémentaire**



L'enseignement de la lecture et de la littérature aux cycles 2 et 3 de l'école élémentaire

Contribution en vue de l'élaboration des nouveaux programmes

Agnès Perrin-Doucey - Maître de Conférences en langue et littérature françaises.
01/09/2014

Février 15



Sommaire

Préambule.....	6
Analyse du rapport de jury de la conférence nationale qui s'est tenue en 2003 (réponse à la question n°2)	7
Les points essentiels	7
Apprentissage et enseignement	7
Les méthodes.....	8
Les éléments importants de l'apprentissage, compréhension et entrée dans l'écrit	8
Les manques du rapport	9
Réflexion sur la dimension culturelle-cultivée de l'apprentissage de la lecture	9
Réflexion sur la prise en compte des difficultés d'apprentissage	11
Analyse des programmes pour les cycles 2 et 3 (réponse à la question n°3).....	14
Programmes 2002 des points positifs.....	14
Le cycle 2 : quelques généralités.....	14
Le cycle 2 sur la lecture.....	14
Le cycle 2 : sur l'identification des mots	15
Le cycle 3 : la littérature présentée comme une « discipline scolaire ».....	16
Le cycle 2 : sur la compréhension de textes.....	17
Analyse des programmes 2002 : Le statut du littéraire à définir plus précisément encore	17
Pour conclure notre analyse des programmes 2002	18
Analyse des programmes 2008	20
Le cycle 2 : quelques éléments intéressants	20
Le cycle 2 : des manques importants	21
Le cycle 3 place du littéraire	22
Propositions pour les programmes (réponse à la question 1).....	24

Février 15



Remarques liminaires.....	24
La littérature.....	25
Construire un rapport personnel à la littérature.....	26
Des savoirs pour installer des orientations préalables.....	29
La capacité à structurer une culture littéraire et à lire des œuvres patrimoniales.	33
Les usages de la lecture.....	34
Compétences fin de cycle 2 dans le rapport à la lecture.....	34
Compétences fin de cycle 3.....	36
Former le lecteur : lire et comprendre.....	37
Lecture au cycle 2 : identifier les mots, décoder les textes, les comprendre.....	37
Identifier les mots.....	38
Comprendre les textes.....	42
Lecture au cycle 3 : lecture autonome et compréhension.....	43
Remarque conclusive.....	44
Propositions concrètes (réponses à la question 4).....	45
Proposition 1 : organiser la formation du lecteur au CP.....	45
Les dispositifs.....	45
Un exemple concret.....	46
Objectifs littéraires.....	46
Organisation du travail sur une semaine (un tiers du module d'apprentissage).....	47
Prolongement : organiser une bibliothèque intérieure en utilisant un carnet de lecteur.	50
Proposition 2 : débattre d'une situation et faire des choix au CP et au CE1.....	51
Analyse de l'album.....	51
Objectifs de la séquence.....	52



Proposition 3 : débattre sur la colère d'un personnage après avoir investi le texte personnellement.	54
Proposition 4 : bien choisir une question.	56
Proposition 5 : un exemple de synthèse sur les enseignements littéraires au CP.....	58
Proposition 6 : éléments bibliographiques pour le cycle 3.....	59
La littérature permettant de recréer le monde en dépassant les apparences qu'impose la réalité.....	59
Les stéréotypes au service de la perception historique et de l'engagement citoyen ...	59
Proposition n° 7 : se projeter dans les récits et évoquer des personnages.....	59
Une forme pour des programmes (réponse à la question 5).....	60
Annexes.....	61
Bibliographie des titres cités.	64
Textes théoriques ou didactiques	64
Œuvres littéraires pour la jeunesse.....	64

Préambule

Cette contribution a pour objectif de nourrir la réflexion des personnes chargées d'élaborer les projets de programme aux cycles 2 (CP/ CE1/CE2) et 3 (CM1/CM2/6ème). Sa rédaction est soustendue par cinq questions soumises à notre réflexion :

Question 1 : Quelles connaissances ou compétences en lecture et compréhension peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 2 ? En fin de Cycle 3 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? A quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?

Question 2 : Pourriez-vous nous faire part de votre position à propos des éléments avancés dans la conférence nationale sur l'enseignement de la lecture qui s'est tenue en 2003 ?

Question 3 : Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2002 ? Dans ceux de 2008 ?

Question 4 : Pourriez-vous décrire explicitement et concrètement quelques situations exemplaires, qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes ?

Question 5 Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?

Pour une plus grande lisibilité, nous avons fait le choix d'analyser en premier lieu la conférence de consensus (question 2), puis, respectivement, les programmes 2002, cycles 2 et 3, les programmes 2008, cycles 2 et 3 (question 3). Ainsi, nous aurons fixé un cadre théorique à nos propositions (question 1) qui interviendront à la suite des analyses et seront exemplifiées partiellement par des situations concrètes prises dans nos publications scientifiques et didactiques (question 4).

Enfin, en guise de conclusion, nous ferons état de notre réflexion sur la forme que pourraient prendre les programmes (question 5).



Analyse du rapport de jury de la conférence nationale qui s'est tenue en 2003 (réponse à la question n°2)

Le rapport mentionne **des points essentiels** dans l'apprentissage qu'il ne faut en aucun cas négliger. Il nous semble nécessaire de les reprendre de façon synthétique dans un paragraphe liminaire lors de la rédaction des programmes pour éviter les débats stériles et néfastes au sujet de l'apprentissage de la lecture.

Les points essentiels

Apprentissage et enseignement

Le rapport rappelle tout d'abord qu'il est indispensable de bien distinguer **la notion d'apprentissage de la lecture de la notion d'enseignement**. Il témoigne aussi d'un déséquilibre entre les recherches importantes liées à certains aspects de l'apprentissage et celles plus rares liées aux modalités de son enseignement. Raisonner de cette façon permet de concevoir que les connaissances acquises sur certains des mécanismes à l'œuvre dans l'apprentissage ne préjugent en rien de la façon de les enseigner. Par exemple, si les travaux très éclairants issus des neurosciences montrent tout l'intérêt du niveau syllabique dans l'accès à l'identification des mots, ils ne prouvent en aucune façon qu'une démarche d'enseignement totalement synthétique (de la lettre à la syllabe puis au mot et enfin à la phrase) soit plus pertinente comme on l'a souvent entendu dire depuis 2005. Néanmoins, ces travaux indiquent clairement que la composante syllabique de l'apprentissage doit être prise en compte quelles que soient les méthodes mises en œuvre et de fait les méthodes dites « idéo-visuelles » s'en trouvent exclues. Les travaux de recherche poursuivis depuis la publication de ce rapport ont modifié l'équilibre entre les recherches centrées sur les apprenants et celles centrées sur les pratiques des enseignants, comme le rapport l'appelait de ses vœux. Ainsi, les travaux des chercheurs en didactique du français et de la littérature ont permis de décrire des modalités d'enseignement, de les analyser tant sur le plan des choix disciplinaires réalisés que des gestes professionnels qui sont observés avec plus de précision aujourd'hui. Les programmes devraient prendre en compte ces notions, comme nous le mentionnerons dans la partie dédiée à cette question.

Les méthodes

Le rapport rappelle aussi que l'enseignement de la lecture peut être conduit avec des méthodes différentes et donc, que cette question doit être observée avec la plus grande précaution. S'il met à l'index les méthodes dites « idéo-visuelles » (qui ne doivent pas être confondues avec les méthodes globales analytiques) parce qu'elles ne permettent pas un enseignement explicite des correspondances graphophonologiques¹, il n'indique pas pour autant une marche à suivre précise qui imposerait une programmation « étapiste » de la lecture. Pourtant, les programmes 2008 semblent avoir été conçus dans cet esprit, nous y reviendrons dans la suite de cet exposé. Bien au contraire, les rapporteurs montrent que la notion de « progression » dans l'apprentissage de la lecture reste en débat et qu'elle dépend des choix méthodologiques et/ou didactiques réalisés par les enseignants. Ils affirment en outre qu'il paraît nécessaire de « mener de front plusieurs apprentissages complémentaires, de combiner le travail du code et le travail sur le sens ». Nous sommes tout à fait d'accord avec ce point.

Enfin, le rapport mentionne l'importance de l'insertion de l'enseignement dans la culture, indiquant que les enseignants ne doivent pas avoir recours à un matériel purement scolaire. Il nous paraît effectivement essentiel d'introduire une réflexion sur les fonctions culturelles et cultivées de la lecture. Là encore, nous ferons des préconisations en ce sens dans la suite de notre contribution.

Les éléments importants de l'apprentissage, compréhension et entrée dans l'écrit

En outre, le rapport nous semble clair sur les dimensions neurophysiologiques, linguistiques et cognitives de la lecture. Il évoque notamment des composantes nécessaires qui interviennent dans l'acte de lire comme le développement des compétences langagières, de la conscience alphabétique comme de la conscience phonologique, de la capacité à identifier les mots et donc, de son indispensable automatiser. Les rapporteurs insistent sur le fait que ces composantes doivent se combiner et que cette nécessaire combinaison fait l'objet d'une surcharge cognitive pour les élèves tant qu'ils n'ont pas atteint une habileté suffisante dans le décodage. Nous reprendrons aussi ces points importants dans nos propositions. Les rédacteurs de la synthèse rappellent aussi qu'il est essentiel de croiser les activités tant dans leurs dimensions culturelles et techniques² que dans le domaine de la réception et de la production. En outre, ils montrent que les pratiques orales de la lecture ne sont pas à négliger, c'est un point essentiel apporté par les recherches conduites depuis une vingtaine d'années, sur lequel nous serons amenés à revenir dans la suite de notre contribution.

Par ailleurs, ils affirment, dans une partie distincte, l'importance de la compréhension qui doit être enseignée alors qu'elle est surtout évaluée. Nous partageons, avec la communauté des chercheurs

¹ Rappelons qu'en réalité ces méthodes n'ont pratiquement pas été utilisées, l'analyse empirique des résultats des élèves ayant précédé la recherche sur ces questions.

² Nous entendons par technique tout ce qui concerne l'automatisation du décodage et du déchiffrement.

en didactique du français et de la littérature ce point de vue. Les travaux que nous conduisons dans les classes et notamment la participation à l'enquête IFE/ACTE dirigée par Roland Goigoux³ nous laissent à penser que les pratiques ont évolué de façon très marginale et que la dynamique lancée lors de la publication des programmes 2002 a été largement freinée lors de la publication des programmes 2008 et du fait de la réduction drastique des moyens alloués à la formation continue des enseignants du 1^{er} degré. Ainsi, cet enseignement nécessite une approche explicite, la lecture impliquant de la part du lecteur des choix stratégiques et conscients. La réflexion sur l'enseignement de la compréhension est associée à une réflexion sur la mise en œuvre d'une dimension explicite de cet apprentissage qui nécessite d'installer une *clarté cognitive* dans l'enseignement. Nous ne pouvons qu'approuver cette remarque. Cependant, là encore nous constatons que cette dimension essentielle aux enseignements et notamment à celui de la lecture n'a pas suffisamment franchi la porte des classes. Le bilan de la mise en œuvre des programmes 2008⁴ publié par le ministère le met en évidence de façon significative. Il montre notamment que les enseignants ne parviennent pas à confronter les difficultés ou les procédures des élèves à des cadres théoriques construits et maîtrisés. Nous le constatons aussi dans les travaux que nous conduisons avec les professeurs-stagiaires qui sont affectés au cours préparatoire notamment.

Enfin, les rapporteurs évoquent la nécessaire articulation entre la production et la réception pour entrer dans l'écrit. La mise en synergie dans l'apprentissage du dire, du lire et de l'écrire est maintenant reconnue. Cela nous paraît une bonne chose qui ne devrait pas être remise en question, même si dans la réalité des pratiques, l'écriture reste encore trop peu pratiquée, notamment au cycle 3.

Le rapport de synthèse de la conférence de consensus comporte aussi des biais, des manques qu'il nous faut souligner.

Les manques du rapport

Réflexion sur la dimension culturelle-cultivée de l'apprentissage de la lecture

D'une part, on observe que les travaux ont été plus nettement conduits autour des dimensions cognitives et linguistiques des apprentissages que des pratiques culturelles⁵. Si les aspects techniques du décodage semblent globalement faire consensus, les dimensions culturelle-cultivée, symbolique et affective de la lecture sont passées sous silence ou évoquées de façon allusive. Pourtant, les chercheurs en didactique de la littérature, mais aussi en psycholinguistique (comme G. Chauveau)

³ Lire au CP, étude de l'influence des pratiques enseignantes sur les premiers apprentissages du lire-écrire

⁴ Philippe Clauss (dir.), « Bilan de la mise en œuvre des programmes 2008 », *Rapport n°2013-066*, IGEN, juin 2013.

⁵ Même si elles sont évidemment mentionnées.



montrent que l'activité du lecteur nécessite une implication du sujet qui dépasse le cadre de l'apprentissage technique. Nous entendons par technique tous les processus qui conduisent à l'identification des mots et à l'automatisation du décodage. Notre discours ne visent pas à minorer ces compétences qui sont absolument nécessaires mais à bien réaffirmer qu'elles sont beaucoup moins opératoires si l'apprenti-lecteur ne construit pas un projet de lecture, ne s'implique pas dans son apprentissage. En effet, la lecture est une activité qui implique, outre les processus neurophysiologique et cognitif, des processus affectif, symbolique et argumentatif, trop peu évoqués dans les premiers cycles d'apprentissage. Nos travaux de recherche tendent à montrer qu'il faut concevoir avec les élèves un projet ambitieux, imposant une réflexion sur les raisons intrinsèques pour lesquelles chaque individu apprend à lire. Il s'agit en effet moins de définir un intérêt social (important mais qui reste extrinsèque) que de faire percevoir aux élèves que la lecture est avant tout un outil indispensable pour se construire, construire son rapport au monde et développer sa pensée. Ce qui bien entendu favorisera son insertion sociale. Dans la partie de notre exposé visant à faire des propositions plus concrètes, nous précisons ces aspects qui, selon nous, sont essentiels au développement de l'élève comme à celui de ses compétences de lecteur et qui n'ont, à ce jour, jamais vraiment été mis en œuvre dans les programmes.

Par ailleurs, la conférence de consensus de 2003 évoque quelques éléments permettant de construire un enseignement de la compréhension et nous avons montré que c'est un point positif. Ces éléments sont tous essentiels, mais ils restent présentés de manière trop lapidaire pour être opératoires et permettre une structuration de cet enseignement. Il manque tout un pan de la réflexion sur la lecture littéraire qui engage une mobilisation particulière du lecteur. Savoir inférer, avoir des stratégies de régulation de sa lecture, maîtriser le vocabulaire sont des notions importantes dans l'acquisition de la lecture. Néanmoins, elles ne suffisent pas à entrer dans les récits. Nous pensons avec Jean-Louis Dufays « qu'apprendre à lire c'est aussi apprendre à maîtriser des stéréotypes⁶ », c'est-à-dire être capables d'entrer dans les codes du texte. Le lecteur émet effectivement des hypothèses durant sa lecture qu'il vérifie et régule en permanence. Ces hypothèses proviennent essentiellement de sa capacité à comprendre les codes insérés dans le texte. Tous les élèves ne sont pas nécessairement capables de pénétrer *ex nihilo* dans l'univers de référence des textes, de prendre en compte les codes du textes pour les confronter à leurs propres codes. Dès lors, la lecture ne peut être qu'inscrite dans une composante culturelle et son enseignement-apprentissage doit s'insérer dans un « devenir lettré » qui comporte donc une entrée cultivée essentielle. Il ne s'agit pas d'engager déjà les élèves dans des lectures dites savantes, qui sont plutôt l'objet du second degré, mais bien de réfléchir au rôle que nous concédons à la littérature, conçue comme une discipline scolaire participant à la formation du lecteur et de l'individu. Nous y reviendrons aussi dans notre partie consacrée aux propositions concrètes.

⁶ Dufays Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Frankfurt, Peter Lang, 2010, p.115.



Enfin, si l'on admet que le lecteur réel est *triple*⁷, on considère donc que la lecture littéraire constitue un va et vient dialectique entre une dimension participative et une nécessaire prise de distance. Dans ces conditions, l'école doit conduire chaque élève à construire une expérience personnelle de lecteur, à pouvoir la verbaliser, à habiter une œuvre de façon personnelle et à la transformer par son activité liseuse. Si ces travaux ont été dirigés dans un premier temps autour du lecteur qui a acquis les compétences neurophysiologiques et cognitives de la lecture, nos travaux, qui sont centrés sur le sujet-lecteur au Cours Préparatoire semblent montrer aussi que cette dimension peut/doit faire l'objet d'un apprentissage car elle favorise un engagement du lecteur, le rend acteur de sa lecture. Nous y reviendrons dans la présentation de nos propositions pour les programmes et dans les exemples de situations didactiques que nous convoquerons ci-après.

Réflexion sur la prise en compte des difficultés d'apprentissage

De la même façon, les rapporteurs de la conférence de consensus ont eu à cœur de consacrer une partie de leur synthèse aux difficultés d'apprentissage. Ils proposent une recension assez précise des difficultés, cependant il nous apparaît que les réponses apportées restent trop centrées sur un renforcement des techniques d'apprentissage. Le rapport s'appuie, en effet, sur le postulat que « l'identification des mots est un préalable à la compréhension(...) » ce qui est évident dans l'activité de lecture autonome. Néanmoins, l'activité de compréhension peut aussi être enseignée à partir de lectures à haute voix de l'enseignant⁸. Cette phrase peut donc créer une ambiguïté qui est très perceptible dans les pratiques d'enseignement de la lecture. Quand un élève est en difficulté dans le décodage, les enseignants renforcent les activités techniques et allègent/simplifient, voire suppriment⁹ les textes à lire pour diminuer le charge cognitive de l'élève. Ainsi parviennent-ils parfois, pas toujours, à aider les élèves dans leur compréhension et maîtrise du système alphabétique, mais ils ne les conduisent pas nécessairement à l'acquisition du sens. Les rapporteurs en font le constat en affirmant que « son amélioration n'implique pas forcément un gain pour l'accès au sens » sans pour autant proposer d'autres pistes que celle du renforcement technique. C'est précisément cette problématique qui est au centre de nos travaux de recherche. Une expérimentation que nous avons conduite dans quatre classes de Seine-Saint-Denis permet de constater que les élèves en difficulté dans l'accès au sens le sont le plus souvent parce qu'ils ne

⁷ Michel Picard (*La littérature comme jeu*, Editions de Minuit, 1986) décrit le fonctionnement du lecteur en trois instances : le liseur qui incarne la dimension physique dans la lecture, le lu qui incarne une dimension participative, le lectant qui favorise la dimension distanciée.

⁸ Que nous avons décrit comme une *auditure* des textes, ce néologisme fondée par imitation des termes lecture et spectature, nous permet d'évoquer une véritable activité de lecture par un non lecteur. Il permet aussi de distinguer les activités scolaires liées à l'oralisation magistrale des textes : lecture dite offerte, narration, lecture expressive, etc.

⁹ Au profit de lecture de mots ou de simples phrases.

parviennent pas à fictionnaliser¹⁰ (scénariser) le texte lu ou le re-scénarisent construisant ainsi un fantasme de lecture qui est préjudiciable à leur compréhension. C'est donc une altération de la dimension participative de la lecture qui peut aussi être en jeu dans les difficultés de lecture. Nos travaux apportent déjà quelques explications et quelques éléments de remédiation. En effet, nous avons dégagé une typologie des difficultés dans l'accès au sens par une observation de l'appropriation subjective du texte par les élèves. Nous analysons leur activité fantasmatique (donc leur capacité à se projeter dans le scénario esquissé par le texte, d'entrer dans le jeu de l'illusion référentielle) et leur capacité à produire des images mentales¹¹ (imaginer une situation, un personnage, etc.) pour observer comment leur subjectivité intervient ou non dans la lecture et/ou dans l'auditure des textes. Nous avons dégagé trois cas :

Cas 1 : Des élèves qui se projettent dans le récit et produisent une activité fantasmatique liée à des aspects du récit qu'ils investissent totalement et qui semble agir sur leur lecture. Ils produisent alors une réflexion sur les textes voire sur la lecture et sont capables de faire évoluer leur position dans la compréhension des textes. Ces élèves, pour la plupart ont déjà une représentation ouverte de la lecture. Il nous semble qu'ils mettent en action l'instance du *lu* picardien ; (nota : ces élèves ne sont pas en difficulté de lecture, même quand ils n'ont pas encore un décodage fluide. Ils installent, certes à des rythmes différents, leur maîtrise du décodage et leur capacité de compréhension à la condition qu'elle soit enseignée).

Cas 2 : Des élèves qui semblent ne pas produire d'activité fantasmatique, pas même de concrétisation imageante. Quand on leur demande de produire des images dans leurs têtes, certains refusent en disant « j'vois rien dans ma tête ». Dès lors ils refusent de dessiner par exemple en prétextant qu'ils ne savent pas dessiner. Ces élèves pour la plupart se représentent la lecture comme une activité purement scolaire : ils apprennent à lire pour apprendre à lire, pour passer dans la classe supérieure. On n'observe aucune dynamique dans l'approche scolaire de la lecture. Nous évoquons à leur propos un *lu-absent* voulant ainsi définir cette incapacité à fictionnaliser le récit. Nous avons pu constater à plusieurs reprises que ces élèves sont aussi en difficulté dans l'expression écrite et ne parviennent pas à entrer dans l'activité si on ne construit pas le scénario narratif au préalable. Avant de leur proposer un renforcement technique, il semble nécessaire de développer leur créativité, leur imaginaire pour qu'ils puissent le mettre en œuvre dans la lecture, qu'ils perçoivent que l'imaginaire du lecteur est mobilisé dans la lecture.

Cas 3 : Des élèves qui construisent une activité fantasmatique à partir d'éléments peu signifiants du récit (un ou quelques mot(s)/ une/des idée(s) /une/des image(s)). Ils sont submergés par cette activité et ils construisent un fantasme à partir du texte qui enclenche une forme d'altérité parfois

¹⁰ C'est-à-dire à imaginer le scénario narratif, à entrer dans la fiction du récit

¹¹ Cf. à ce sujet la description des activités fictionnalisantes du lecteur par N. Lacelle et G. Langlade : « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres » in J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire, sens, utilité, évaluation*, Presses universitaires de Louvain.



importante entre le dit du texte et la réception du lecteur. Cette activité semble, chez l'apprenti lecteur, constituer un réel frein à l'accès au sens plutôt que de la dynamiser. Si cette activité se rapproche de ce que Michel Picard appelle la « rêverie », elle reste problématique car l'apprenti-lecteur ne parvient pas à la corriger¹².

Nos observations recourent celles réalisées par des chercheurs comme Roland Goigoux et Sylvie Cèbe¹³ qui considèrent que les élèves en difficulté dans l'accès au sens parviennent pourtant à saisir quelque-chose du texte. Ils ajoutent que c'est ce saisissement erroné qui pose une difficulté. Pour résoudre cette difficulté, ils pensent qu'il faut donc apprendre aux élèves à se départir « de ce saisissement de quelque chose » en régulant leur activité en cours de lecture et donc en refusant la prise en compte du fantôme. Ils suggèrent de leur permettre « d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure de la lecture du texte ». Nous pensons effectivement que l'auto-régulation dans la lecture est une compétence à installer. Mais, selon nous, il ne faut pas pour autant refouler la dimension subjective qui est une composante de l'acte de lire et qui participe à la construction du besoin de lire. Il est donc nécessaire de travailler aussi sur la subjectivité du lecteur, de la laisser émerger, de la solliciter, donc d'encourager ce « saisissement de quelque chose ». Une fois que cette subjectivité émerge, alors seulement, on peut la mettre en confrontation avec la lettre du texte pour repérer les éventuelles dérives fantasmatiques. C'est à cette condition que l'on pourra conduire progressivement un va et vient dialectique entre les dimensions participative et distanciée de l'acte de lire.

Enfin, et ce sera notre ultime remarque à propos de cette synthèse issue de la conférence de consensus, il nous apparaît que l'articulation de la lecture à l'écriture n'est pas présentée avec suffisamment d'insistance. Le chapitre consacré à l'entrée dans l'écrit met en évidence qu'il est tout aussi essentiel d'apprendre à écrire que d'apprendre à lire, mais les propositions restent assez vagues.

¹² Notons que chez le lecteur « habile » la dérive fantasmatique peut dynamiser le processus de lecture, dans la mesure où il est en capacité de la réguler. Il y a là une différence notable entre le lecteur formé et l'apprenti-lecteur.

¹³ R. Goigoux, S. Cèbe, « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes » in *Repères* n°35, INRP, 2007.



Analyse des programmes pour les cycles 2 et 3 (réponse à la question n°3)

Programmes 2002 des points positifs

Le cycle 2 : quelques généralités

Ces programmes ont été élaborés dans un relatif consensus national et, de fait, ont été plutôt bien reçus par les enseignants. Par ailleurs, ils ont été rédigés avec une assez grande clarté et ils conféraient une place de choix aux travaux issus de la recherche, même si les sources n'étaient pas explicitement mentionnées. Ceci mérite d'être mentionné en préambule à notre analyse. Enfin, la partie consacrée à la maîtrise du langage et de la langue française rappelle – et cela n'est pas vain – que les apprentissages fondamentaux du cycle 2 ne constituent qu'une étape dans la formation de l'élève, que sa familiarisation à la langue et à la culture de l'écrit ont débuté à l'école maternelle et se poursuivra dans les cycles suivants. Les débats médiatiques récurrents sur l'apprentissage de la lecture tendent à vouloir schématiser l'enseignement en laissant à penser que tout se joue au cours préparatoire. Il n'en est rien. On connaît l'importance des apprentissages qui conduisent à la lecture. Il me semble nécessaire de le rappeler.

Le cycle 2 sur la lecture

Le préambule de la seconde partie consacrée à la lecture est intéressant, il s'appuie aussi sur les travaux des chercheurs. Le texte affirme l'importance du rapport à l'oral, montrant que la compréhension n'est pas une compétence spécifique à la lecture alors que l'identification des mots, au contraire, en est une. Il me semble que cette idée doit être rappelée car elle permet de dissocier les habiletés pour mieux montrer comment elles vont interagir. Le texte ajoute que la lecture se construit dans une approche équilibrée des différentes composantes. L'idée que l'enseignement de la lecture devrait osciller entre quatre pôles : compréhension / identification des mots / pratiques culturelles et production d'écrit est essentielle : d'une part pour permettre aux enseignants de structurer leur construction didactique ; d'autre part pour permettre de comprendre que la lecture ne réside pas dans un apprentissage unique de la maîtrise du décodage. Enfin, il est dit qu'on peut enseigner la compréhension antérieurement à la maîtrise du décodage que nécessite l'identification des mots. Cette séparation des habiletés contribue aussi à construire une réflexion sur la complexité de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Le rapport aux manuels scolaires pour l'apprentissage me semble tout aussi intéressant car les pratiques sans manuel, notamment quand elles sont exercées par des maîtres débutant en cours préparatoire, ont montré des limites. En revanche, il est précisé que si le manuel est important, il ne doit pas être le seul support de lecture dans la classe, cela nous paraît essentiel. Il serait bon

Février 15



d'ajouter de façon explicite qu'un manuel doit comporter une approche équilibrée des différentes composantes et qu'il ne doit pas négliger l'enseignement de la compréhension au profit d'une centration unique sur l'acquisition du code. Les débats médiatiques sur ce sujet présentent parfois des éléments erronés ou incomplets comme une *doxa* intangible. Ainsi, les béotiens en ce domaine (notamment les parents des élèves) croient connaître les enjeux de cet enseignement et peuvent se montrer suspicieux envers les enseignants. Dans l'apprentissage de la lecture, plus encore que dans tout autre enseignement, la confiance en l'école est fondamentale pour rassurer l'élève.

Selon nous, les programmes doivent permettre de faire saisir les différents enjeux du choix des méthodes. Par ailleurs, dans un chapitre consacré aux manuels, il nous paraît aussi important de rappeler que le manuel est un livre. Il peut donc être un moyen d'apprendre une pratique de lecteur, celle qui consiste à utiliser des ouvrages différents selon les usages. Ainsi, l'album, le livre documentaire ne doivent pas être des supports privilégiés pour l'enseignement du décodage, c'est le rôle du manuel qui est un livre pour construire des apprentissages. Pour autant les supports à caractère « culturel » doivent être présents dans l'apprentissage en fonction de leurs usages. Travailler la littérature sur des œuvres littéraires (livres ou ebooks), se documenter à partir de supports ayant cette visée (y compris avec le numérique), etc. Par ailleurs, il nous semble que par le choix des manuels, les enseignants doivent être incités à tenir compte des compétences acquises des élèves. Il ne paraît pas suffisant de concevoir la lecture en CE1 comme une succession de 5 ou 6 lectures suivies dans l'année, il est essentiel de faire lire des extraits. En effet, l'apprentissage de la compréhension nécessite la rencontre avec des textes variés tant sur le plan générique que stylistique.

Le cycle 2 : sur l'identification des mots

Le texte présente clairement les procédures qui conduisent progressivement à l'identification des mots. De plus, il est nourri par les avancées des recherches conduites à la fin du 20^{ème} siècle. Il nous paraît essentiel de présenter les différentes manières d'apprendre à identifier les mots. La distinction entre les deux voies de lecture, directe et indirecte, est particulièrement importante et doit être réaffirmée compte tenu des polémiques qui traversent cette question. L'ensemble du passage nous paraît vraiment bien construit et utile. Il manque bien évidemment les apports des recherches plus récentes sur l'importance de la syllabe dans la découverte du principe alphabétique, notamment dans le travail des phonèmes consonnantiques¹⁴. Il manque aussi une présentation claire des étapes de cet apprentissage du CP au CE1 : très souvent les enseignants de CE1 retravaillent la totalité des correspondances graphophonologiques alors que seules certaines posent des difficultés aux élèves. Enfin, la place concédée aux procédures d'encodage dans l'automatisation de l'identification des mots devrait être plus importante, tout comme la notion de clarté cognitive et de stratégies mises en œuvre dans cet apprentissage. On peut enfin regretter que ce passage ne développe pas une

¹⁴Cf. notre proposition 1.



réflexion précise sur la manière dont se tisse progressivement le lien entre décodage et compréhension des textes. Nous développerons quelques pistes et des exemples ci-après.

En revanche, ce texte s'adresse essentiellement aux enseignants et nécessite une culture professionnelle pour être compris. Ce n'est pas une bonne chose dans la mesure où il est public. Il nous semble important que les enseignants puissent avoir un texte complémentaire au programme, qui reprendrait les thèmes des programmes et proposerait des précisions scientifique, didactique et pédagogique supplémentaires.

Le cycle 3 : la littérature présentée comme une « discipline scolaire »

Les programmes pour le cycle 3 concèdent une double place à la lecture. D'une part, ils posent la maîtrise de la langue et du langage comme un élément central de tous les apprentissages. Pour ce faire, ils proposent une répartition des notions à acquérir dans les trois domaines : parler/lire/écrire dans l'ensemble des disciplines scolaires, permettant ainsi de rappeler la transdisciplinarité des apprentissages. D'autre part, ils constituent la littérature en discipline scolaire, ce qui nous paraît intéressant, puisque nous le réclamons aussi pour le cycle 2. Ainsi, les programmes 2002 ont ébauché des propositions pour travailler la lecture dans une approche authentique qui tend à développer des pratiques socio-culturelles de lecture. On apprend à lire la littérature pour elle-même, pour une entrée historique ou citoyenne, à lire le documentaire pour s'informer, apprendre, etc.

Il est aussi affirmé que les compétences au cycle 3 se construisent dans des niveaux de maîtrise et d'abstraction croissants. Il est essentiel de concevoir des programmes qui organisent des progressions dans l'acquisition des connaissances et des compétences et de définir des étapes dans l'accès à la complexité, ce qui ne signifie pas nécessairement de simplifier les savoirs. Nous essaierons de le montrer dans les propositions concrètes que nous ferons ci-après.

Le chapitre consacré à l'enseignement littéraire évoque l'importance de la constitution « d'une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre générations ». Il propose des moyens d'y parvenir notamment en passant par la lecture à voix haute de l'enseignant. Par ailleurs, une injonction quant au nombre de textes à lire en classe est affirmée. Au regard de la diversité des pratiques effectives de lecture dans les classes, nous pensons qu'une telle injonction doit être conservée en la présentant différemment, en y intégrant notamment les lectures d'extraits. Le texte évoque aussi des distinctions entre les formes que peut prendre la lecture littéraire à l'école primaire, notamment l'importance de la mémorisation de cette culture, l'attachement à une pratique ouverte et multimodale de la lecture (écoute – lecture de résumés – lecture autonome – lecture en petits groupes, etc.). Ainsi, on ne cloisonne pas la pratique littéraire dans une étude technique des formes. Au contraire, la question de l'appropriation personnelle des textes, de la mise en évidence des émotions personnelles qu'ils peuvent susciter est exposée assez précisément comme une formation à la lecture littéraire. L'articulation à l'écriture et notamment à l'écriture littéraire (plagia, réécriture, invention, etc.) est affirmée dans un paragraphe spécifique. Tout ces points nous paraissent vraiment intéressants, même si ils ont été très minorés dans le texte publié en 2008.

Février 15



Le cycle 2 : sur la compréhension de textes

On retrouve cette idée au cycle 2 dans la partie consacré à la compréhension des textes. L'apport le plus important dans cette partie, c'est évidemment celui de la littérature qui fait l'objet d'une sous-rubrique « comprendre les textes littéraires ». Ce programme reconfigure la conception-même de l'entrée dans la lecture. Il constitue ainsi une grande innovation dans l'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école primaire. Le chapitre consacré à la compréhension de textes propose deux entrées qui dissocient le travail sur les textes littéraires et les textes documentaires. Ce choix permet de mettre en évidence le nécessaire apprentissage de l'interprétation jusqu'alors réservé au second degré. Enfin, une troisième partie intitulée « mieux comprendre les textes qu'on lit » invite à réfléchir à la manière dont on construit des stratégies de lecture. L'ensemble est intéressant et incite à découvrir des œuvres variées pour installer une forme de lecture littéraire.

Analyse des programmes 2002 : Le statut du littéraire à définir plus précisément encore

Nous venons de saluer l'importance accordée à la littérature et à son enseignement dans le programme 2002, mais il nous semble cependant que certains aspects du texte (en ce qui concerne la place du littéraire) ne sont pas assez précis. De ce fait, ils ne permettent pas de structurer suffisamment l'enseignement. En effet, la littérature est évoquée dans l'introduction générale du cycle 2 dans une double assertion, péremptoire et laconique :

L'élève de l'école maternelle a pu, sans savoir encore lire, s'imprégner d'une riche culture littéraire. Au cycle 2, la fréquentation de la littérature de jeunesse doit demeurer une priorité.

Assertion péremptoire dans la mesure où, s'appuyant d'une part sur la nécessaire imprégnation dans une *riche culture littéraire* (l'antéposition de l'adjectif *riche* renforçant l'importance de ce dernier), d'autre part sur la notion de *littérature de jeunesse* qui désigne un corpus sans le définir précisément, l'extrait cité évoque à ce sujet une *priorité* ; assertion laconique aussi parce que la littérature n'occupe que 0,7% de ce texte consacré à la maîtrise du langage et de la langue française ; assertion laconique enfin parce que le texte mentionne le caractère prioritaire de l'accès au littéraire sans en expliciter les raisons. Ce ne serait pas problématique si ces recommandations s'appuyaient sur des habitudes installées antérieurement. Cependant, ce n'est pas le cas puisque la littérature entre, pour la première fois, dans les programmes. Les habitudes qui se sont créées n'ont pas forcément pris clairement en compte les spécificités du littéraire. La lecture de la littérature paraît donc, à partir de cette date, constituer un passage obligé dans la formation du lecteur. Pourtant, les raisons qui guident ce postulat ne sont aucunement explicitées dans cette introduction comme si l'idée même constituait une évidence. D'autre part, la notion même de lecture littéraire est fondée essentiellement sur l'activité interprétative du lecteur et sur la dénomination d'un corpus de textes à lire. Il s'agit déjà d'une forme distanciée de lecture qui n'implique pas explicitement une participation du lecteur. Cette dernière est tue car elle semble être acquise. Nous avons montré dans notre première partie que ce n'est pas le cas. Certains élèves ne parviennent pas à fictionnaliser les textes.

Février 15



Les chercheurs en didactique de la littérature montrent que la lecture littéraire doit constituer un va et vient dialectique entre distanciation et participation. Nous pensons, à la lumière de nos travaux, que la dimension participative doit aussi être suscitée et valorisée, aux côtés de la dimension distanciée.

De la même manière, la partie consacrée à la littérature au cycle 3 n'évoque pas suffisamment l'importance de cet enseignement. La notion de culture commune partagée nécessiterait d'être explicitée notamment pour les classes qui accueillent des élèves issus de milieux culturels très diversifiés. Il ne s'agit pas de laisser supposer qu'une culture doit primer une autre, mais bien de montrer en quoi, pour favoriser « la coopération », « le partage des valeurs de la République française », l'école française doit permettre à tous ses élèves de comprendre les valeurs qui ont fondé son histoire. Puisqu'elle interroge le monde à travers la fiction, réaliste ou non, la littérature agit sur le lecteur comme un ensemble de *cabines d'essayage*. Ce qui doit lui permettre de se projeter dans des situations diversifiées. Ainsi, elle facilite le développement d'une connaissance sensible du monde qui permet de mieux analyser et s'approprier les réalités dans lesquelles le lecteur évolue. La constitution d'une culture commune est donc un élément essentiel à la formation du citoyen.

D'autre part, des modalités d'enseignement et de lecture sont proposées permettant d'identifier quelques spécificités du texte littéraire. Mais les deux textes restent confus, trois aspects étant en permanence liés, à savoir :

- les modalités d'enseignement,
- les stratégies de lecture
- les spécificités du littéraire.

Il est donc nécessaire d'opérer un classement des idées évoquées selon cette typologie pour mieux mettre en évidence les choix exprimés par ces programmes. Il est aussi nécessaire, notamment en cycle 3 de réaffirmer l'importance de l'enseignement de la compréhension en proposant des situations précises. L'éclatement des savoirs et compétences liées à la maîtrise du dire / lire / écrire sur les trois cycles est important, mais il a peut-être généré une perte de cohérence dans la manière d'enseigner explicitement la compréhension.

Pour conclure notre analyse des programmes 2002

L'analyse des programmes et notamment des rubriques « comprendre les textes littéraires » (cycle 2) et « la lecture des textes de la littérature de jeunesse » (cycle 3) permet, en outre, de faire évoluer la place du texte littéraire au sein de l'apprentissage de la lecture. Le texte officiel de 2002 évoque une

Février 15



modalité de lecture spécifique engendrée par la présence de l'œuvre littéraire. Il propose donc une reconfiguration de l'enseignement de la compréhension¹⁵ prenant en compte l'interprétation du lecteur dès les débuts de l'apprentissage, sans opposer cette dimension à l'apprentissage technique, qui est, lui, développé dans un chapitre spécifique. Il incite donc les enseignants à travailler ces compétences simultanément (ou parallèlement). La posture qu'il définit est bien une posture spécifiquement liée à la lecture de la littérature. Cette dimension novatrice se caractérise aussi par l'idée que la compréhension et l'interprétation se construisent simultanément et non dans un continuum. On retrouve ici des éléments issus de la recherche conduite au sein de l'Institut National de Recherche Pédagogique et exposée dans le n°19 de la revue *Repères*. En effet, les instructions s'appuient essentiellement sur les travaux visant à redéfinir la notion de compréhension et à l'inscrire dans une dynamique culturelle, travaux conduits principalement sous la direction de Catherine Tauveron¹⁶. Il prend en compte parallèlement une définition des mécanismes d'écriture à l'œuvre dans le texte littéraire et sa distinction avec les genres non-littéraires parce qu'il postule une coopération entre auteur et lecteur. Ainsi, le texte littéraire appelle une nécessaire posture interprétative que doit adopter le lecteur. L'idée de pluralité des interprétations renvoie incontestablement à une conception spécifique du lecteur qui doit être actif, chercheur du ou des sens du texte. Les programmes proposent effectivement d'observer des textes, d'acquérir des modalités de lecture différentes, d'adapter celles-ci aux œuvres pour construire des compétences interprétatives.

Cependant, l'analyse des programmes 2002 révèle aussi des manques importants. En effet, les auteurs du *BOEN* n'évoquent pas encore l'idée selon laquelle la littérature est un élément favorisant la construction du soi, le développement d'une relation au monde et celui de la pensée personnelle. Nous pensons que cette question est essentielle. Ne pas y répondre met le devenir de la littérature en danger. L'entrée de la littérature à l'école reste une entrée technique qui ne prend pas en compte le lecteur empirique, vu comme sujet. Elle interroge la littérature pour « l'école et non pour les hommes », pour reprendre l'expression de J.C. Chabanne¹⁷. Si sa subjectivité est mentionnée c'est pour que le jeune lecteur puisse apprendre à interpréter et non pour qu'il soit en mesure de se positionner réellement en sujet-lecteur pour mieux s'approprier les textes et construire sa propre culture, donc se construire. Ces programmes témoignent également de la nécessité d'inscrire cet apprentissage dans une dynamique culturelle indispensable à la lecture des œuvres littéraires. Cependant, la notion de littérature n'est définie que partiellement et au détour des activités proposées : mise en réseaux pour construire un contexte culturel, modalités d'écriture qui pourront favoriser la production de texte, fonctionnement linguistique du texte qui génère une attitude

¹⁵ Bien que le mot utilisé soit entraînement et non enseignement.

¹⁶ Catherine Tauveron, (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, 2001.

¹⁷ Jean-Charles Chabanne, Alain Dunas, Jean Validivia, « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. » in *Le français aujourd'hui* n°145, AFEF 2004, p. 76.



interprétative. Les auteurs centrent leurs injonctions sur la nécessaire constitution d'un corpus qu'ils ont défini plus précisément par une série d'exemples publiés sous forme de listes. De ce fait, ils n'initient pas une large réflexion sur la notion elle-même et sur les fonctions qu'on peut assigner à son enseignement dans la formation du lecteur et son développement en qualité de sujet. La littérature est présentée comme un élément spécifique de la culture écrite permettant d'acquérir une modalité de lecture. Il s'agit essentiellement de favoriser l'entrée de l'élève dans un nouveau geste technique, une posture, – imposée par le texte littéraire et s'appuyant sur une dimension culturelle –, visant une meilleure maîtrise de l'acte de lire. A aucun moment, on n'explique en quoi cette démarche est une priorité dans la formation du lecteur, si ce n'est dans la construction des mécanismes cognitifs. Même si ce texte constitue une première étape fondatrice dans l'évolution de l'enseignement de la littérature à l'école primaire, on peut déplorer que ces propositions ne débouchent pas sur une redéfinition précise et explicite de la notion de lecteur et des instances à l'œuvre dans la lecture.

Analyse des programmes 2008

Le cycle 2 : quelques éléments intéressants

Si les programmes 2002 étaient clairement ancrés dans les travaux de recherche, les programmes 2008 obéissent à une volonté de simplification afin de les rendre accessibles à tous, notamment aux parents des élèves. Il nous semble en effet important que chaque acteur de l'école, et notamment les parents, puissent accéder à ces documents et en comprendre l'esprit. Néanmoins, la simplification nécessaire ne doit pas pour autant constituer une rupture avec les travaux des chercheurs qui apportent des éclairages sur l'enseignement, comme sur l'apprentissage.

En préambule, il est rappelé que les apprentissages de la lecture, de l'écriture et de la langue française doivent faire l'objet d'une continuité avec l'école maternelle et constituent des objectifs prioritaires (aux côtés d'autres apprentissages relevant du domaine scientifique). Cela relève peut-être de l'évidence pour certains enseignants mais il nous paraît indispensable de le rappeler. De même, une synthèse des acquis de la maternelle est réalisée. Bien que trop succincte, elle permet de situer les acquis des élèves au moment de leur entrée au cours préparatoire. Le paragraphe liminaire évoque encore quelques-uns des enjeux liés à l'articulation des connaissances et compétences dans l'acquisition du lire-écrire. C'est nécessaire. Par ailleurs, il nous apparaît important de faire un état des lieux précis des acquisitions langagières nécessaires à l'entrée dans la lecture et l'écriture, comme cela est proposé dans la rédaction des progressions et des compétences liées au socle commun qui doivent être acquises ou en cours d'acquisition. Enfin, l'importance de l'acquisition de l'identification des mots est clairement mise en avant, c'est une bonne chose car elle est essentielle.

Le cycle 2 : des manques importants

Cependant, cette mise en avant nous paraît excessive au regard des autres compétences qui entrent dans la formation du lecteur. Nous avons pu constater, en effet, que l'enseignement explicite du code était travaillé dans les classes, parfois au détriment de la lecture elle-même¹⁸.

Dès lors, nous aurions préféré que le texte reprenne la distinction entre les habiletés que nécessite l'acte de lire et conserve la séparation entre ce qui relève de l'identification des mots, de l'enseignement explicite de la compréhension, des pratiques culturelles, de l'acquisition d'une posture métacognitive sur la lecture. Le texte, en effet, ne mentionne pas suffisamment l'importance des processus de compréhension/interprétation dans la lecture. Les quelques lignes qui visent à expliciter la manière dont on enseigne la lecture sont centrées essentiellement sur l'accès au décodage, sans pour autant préciser la manière dont l'acte lexique se construit réellement. Le terme essentiel de *compréhension* est remplacé par l'expression « apprendre à tirer la signification » des mots.

Ces programmes réinstaurent explicitement l'idée que la progressivité est une clé dans l'apprentissage de la compréhension. Il incite à développer la capacité d'identification des mots pour en « extraire la signification » afin d'accéder progressivement à la notion de phrase puis de texte. Non seulement la dimension interprétative est totalement absente en cycle 2, mais surtout l'emploi de l'article défini « la » dans l'expression « la signification », laisse supposer qu'il n'y a qu'un seul sens possible au texte, et qu'apprendre à comprendre un texte *revient* à comprendre la somme des mots qui le composent. Une telle position apparaît donc en totale contradiction avec les théories de la littérature développées précédemment qui la définissent, du côté du lecteur, par la pluralité de significations qu'elle génère. Elle ne va pas non plus dans le sens des études internationales sur le sujet qui tendent à montrer que les difficultés sont essentiellement centrées sur la compréhension. Ce choix linguistique semble donc remettre en question la notion même de littérature et d'approche culturelle de la lecture au profit de dimensions cognitives, linguistiques et métalinguistiques très limitées de l'apprentissage. La lecture des progressions renforce cette analyse dans la mesure où elle centre toujours l'évaluation de la compréhension sur l'utilisation de questionnaires, et jamais sur les activités visant la reformulation, le rappel de récit, l'appropriation personnelle du texte. Les travaux des chercheurs publiés à la fin du 20^{ème} siècle ont pourtant très clairement montré qu'il fallait se défier du questionnaire scolaire traditionnel car le plus souvent la lecture de l'élève consiste essentiellement à une recherche d'indices pour répondre aux questions et non à une immersion dans le texte.

A contrario, le corpus spécifiant les ouvrages à lire comprend la mention de « textes du patrimoine et [d']œuvres destinées aux jeunes enfants, dont la poésie ». Ces expressions évoquent bien des écrits littéraires exigeant un lecteur actif et engageant une pluralité de sens. Mais on peut lire

¹⁸ A cet égard, la recherche conduite par l'IFE/ACTE sous la direction de Roland Goigoux apportera très rapidement des données chiffrées sur la répartition des tâches qui éclaireront encore plus précisément nos remarques.

paresseusement des textes exigeants si on impose un sens unique. Le texte officiel détermine, de ce fait, une forme de *culture lettrée* qui paraît effectivement indispensable à la formation d'un individu capable de se positionner dans le monde. La dimension paradoxale du texte s'accroît dans la mesure où le cinquième pilier du socle commun implique le développement de « la culture humaniste ». En effet, cette culture s'appuie – historiquement – sur les arts et notamment la littérature pour construire la pensée et non sur une approche mécaniste de la lecture qui serait pourvue d'un sens unique. Ce choix-là semble encore plus clairement situé du côté de la formation du lettré plutôt que d'un usage social de la lecture. Cependant, on observe que l'ensemble de ces textes mettent surtout en évidence une approche des arts construite sur la passivité des apprenants, à qui l'on transmettrait un discours unique, et qu'ils n'auraient qu'à mémoriser.

En outre, on ne décèle aucune réflexion qui pourrait unifier ces entrées. *A minima* peut-on relever un certain nombre de remarques éparses, lesquelles ne favorisent pourtant jamais un essai de définition du champ de « l'humanisme », voire d'un accès à une culture lettrée. Les listes d'œuvres conseillées, toujours en vigueur malgré les changements de programmes, étiquettent sous la rubrique « textes patrimoniaux » des contes, mythes, ou fables créant une rupture avec les œuvres contemporaines pour la jeunesse, parfois déjà reconnues par les concepteurs des listes comme des classiques. Comment développe-t-on chez l'élève cette capacité à s'insérer activement dans la lecture ? Nous pensons qu'on ne peut pas concevoir l'accès à un « devenir lettré¹⁹ » pour tous les élèves, sans définir les moyens de les rendre actifs. Nous défendons très précisément l'idée que l'école du 21^{ème} siècle doit favoriser cet accès à un « devenir lettré » car c'est un des moyens de « garantir l'acquisition d'une culture générale [et ce faisant] de garantir le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité »²⁰ En outre, l'accès à un devenir lettré « favorise l'épanouissement de l'élève », comme la formation d'un lecteur actif contribue à développer « l'esprit d'initiative »²¹.

Le cycle 3 place du littéraire

Les programmes cycle 3 ont aussi évolué de façon considérable par rapport aux programmes de 2002. Certes, un volet intitulé littérature est maintenu, mais la dimension transversale de l'enseignement-apprentissage du lire-écrire n'apparaît plus explicitement. Il est intéressant d'observer que les notions de fluidité dans le déchiffrement et d'automatisation du décodage sont toujours présentes. Il est important de ne pas négliger l'acquisition de ces compétences tant qu'elles ne sont pas maîtrisées, puisqu'elles conditionnent l'autonomie de lecture.

¹⁹ Dont nous définissons les compétences dans notre chapitre consacré aux préconisations pour l'enseignement de la littérature.

²⁰ Conseil supérieur des programmes « La charte des programmes » p. 8.

²¹ *Ibid.*



De même l'idée de fonder une culture commune est toujours présente mais le sens donné à cet apprentissage n'est pas évoqué clairement. Le texte évoque encore le souci de développer le plaisir de la lecture, mais sans apporter de propositions pédagogiques pour permettre d'atteindre cet objectif. L'idée que la compréhension s'apprend est bien mise en évidence, mais les propositions faites pour permettre cet apprentissage ne nous paraissent pas suffisantes pour construire un tel enseignement que les chercheurs s'accordent à présenter comme complexe.

Les programmes pour le cycle 3 n'envisagent pas suffisamment de liens entre les différentes composantes de l'enseignement-apprentissage du français. De plus, dans le domaine de la lecture et de la littérature, ils nous paraissent beaucoup trop succincts. Si le littéraire est convoqué, ce n'est pas pour engager une forme de lecture particulière, mais bien parce qu'il permet de confronter les élèves à des œuvres patrimoniales. Néanmoins, la formation du jugement du lecteur, sa capacité à réagir et à confronter les textes pour construire sa culture ne peuvent se construire selon les fondements théoriques exprimés implicitement par le texte. Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises la lecture littéraire nécessite un apprentissage explicite qui permet à l'élève de construire sa mémoire des textes. On relève donc des contradictions entre le descriptif des programmes et le listing des progressions. Les éléments de progression proposés en CE2 se révèlent très techniques et font appel à la capacité de l'élève à inférer. Au CM1, on évoque l'accès à l'interprétation et à la saisie de l'atmosphère du texte par un relevé d'indices et non par l'expression d'un ressenti personnel. Au CM2, on doit être capable de repérer des effets de choix formels. Tous ces éléments peuvent participer à la construction d'habileté en lecture, mais ils doivent surtout être liés à la pratique personnelle de lecture et au développement de la réception. L'élève apprend aussi à ce niveau à exprimer ses impressions, à repérer les émotions que suscite le texte et notamment le texte littéraire.

Enfin, on constate avec regret que le nombre d'œuvres à lire a été nettement réduit : de 10 œuvres par an en 2002, on passe à une œuvre en CE2, 3 en CM1 et 5 en CM2. C'est nettement insuffisant pour construire des habitudes de lecture.



Propositions pour les programmes (réponse à la question 1)

Remarques liminaires

Il n'est pas dans notre propos de viser à l'exhaustivité. Des pans de la formation du lecteur ne sont pas abordés ici, notre objectif n'étant pas de proposer une rédaction des programmes. Il s'agit, conformément aux questions qui nous ont été posées, d'apporter quelques éclairages sur des points pour lesquels nous avons conduit une réflexion scientifique et didactique. Ainsi, nous n'évoquerons pas la lecture des textes documentaires, l'articulation à l'écriture. Au sein du littéraire, nous nous centrons essentiellement sur les genres liés au discours narratif. Ce qui ne signifie pas que nous ne considérons pas les autres genres comme importants pour la formation de l'élève.

Comme nous l'avons montré à plusieurs reprises, il nous semble essentiel que la littérature apparaisse dans un chapitre spécifique comme un objet d'enseignement qui contribue à la formation du lecteur, mais aussi du sujet comme du futur citoyen. Il s'agit donc de prendre en compte l'élève comme un sujet-lecteur en formation. Cela ne signifie pas pour autant l'abandon des dimensions techniques de l'apprentissage. Il est temps de ne plus opposer, au sein de la discipline français, des apprentissages relevant de l'automatisation des compétences neurophysiologiques et cognitives de la lecture et des apprentissages relevant du domaine culturel qui interroge le sujet et vise l'accès à un *devenir-lettré*. Le projet que nous envisageons nous semble donc relever moins de l'apprentissage de la lecture que de la *formation du lecteur*, terminologie que nous appelons de nos vœux pour permettre de faire disparaître les fausses polémiques qui divisent la société et rendent l'exercice du métier difficile. Dans cette perspective, le choix du lexique nous paraît essentiel, le verbe *former* évoquant autant l'enseignement que l'apprentissage.

Nos travaux nous conduisent à penser qu'il est nécessaire d'établir une typologie permettant de séparer les objectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'acte de lire, de ceux liés à l'enseignement-apprentissage de la littérature. Cette typologie et les exemples que nous proposons dans notre quatrième chapitre doivent permettre de comprendre que les tâches (ou objectifs d'enseignement-apprentissage) doivent être distingués clairement dans des domaines spécifiques alors que les activités pour mettre en œuvre l'apprentissage peuvent proposer des mises en œuvre conjointes. En effet, un bon lecteur est celui qui parvient à acquérir toutes ces compétences et à les croiser.

Enfin, nous rappelons que la pratique du lire-écrire doit être omniprésente dans l'enseignement puisqu'on lit dans toutes les disciplines, même si nous centrons plus précisément notre contribution sur l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire.



La littérature

L'enseignement littéraire débute à l'école maternelle et doit se poursuivre tout au long de la scolarité, puisque la littérature est constitutive du savoir lire. Il est essentiel, dans la mesure où cet apprentissage a déjà commencé dans la sphère familiale pour certains enfants seulement. C'est donc un facteur important d'accroissement des inégalités car la lecture d'œuvres littéraires, y compris pour la jeunesse, contribue à développer la sensibilité, le jugement et l'esprit critique en constituant des séries d'expériences symboliques du monde.

Dès lors, cet enseignement ne doit pas être interrompu durant la phase d'apprentissage de l'acte lexique²². Nous considérons, à la lumière de nos travaux de recherche conduits au cycle 2, qu'une pratique qui ne dissocie pas l'enseignement littéraire de celui de l'acte lexique, est plus efficace pour la formation du lecteur – notamment pour les élèves issus de contextes culturels éloignés de l'école – qu'une pratique qui juxtapose les deux enseignements. Nous montrerons par la description d'un dispositif comment nous envisageons ce croisement entre ces deux volets sans instrumentaliser l'un au profit de l'autre²³.

La littérature contribue à la formation d'un lecteur actif, qui réfléchit, s'engage, se positionne par rapport aux textes qu'il lit. Elle contribue aussi à la formation intellectuelle et psychique de l'individu, son enseignement doit prendre en compte cet objectif prioritaire dans tous les cycles de scolarisation. Elle lui permet donc de construire des repères culturels et des expériences symboliques du monde, du rapport de soi aux autres pour construire sa pensée et faciliter son insertion sociale.

C'est en ce sens notamment que le sujet-lecteur peut être convoqué.

De ce fait, l'enseignement de la littérature, s'il ne perd pas de vue ces deux objectifs, assure une continuité dans la formation de l'élève tout au long de sa scolarité. Ces objectifs (construction de soi et formation d'un lecteur actif) permettent, en outre, de prendre en compte, aux côtés d'autres apprentissages, les enjeux définis par la charte des programmes, comme nous l'avons évoqué *supra*. Nous estimons que les compétences proposées ci-après, et travaillées à partir des œuvres écrites pour la jeunesse et ou des œuvres du patrimoine accessibles à de jeunes lecteurs, sont des points de passage obligés à l'entrée au collège. Elles sont indispensables pour faciliter la lecture des textes classiques ou patrimoniaux issus de la littérature générale ou d'œuvres parfois publiées dans les collections destinées à la jeunesse, mais dont l'accès est plus difficile. Elles seront lues et analysées de façon plus régulière au collège puis au lycée.

²² nous entendons par acte lexique l'apprentissage progressif du décodage des textes et de la compréhension, c'est-à-dire le développement des compétences neurophysiologiques et cognitives de la lecture

²³ Cf. proposition n°1

L'enseignement littéraire se construit plutôt à partir d'albums et de contes au CP. A partir du CE1, les supports doivent être variés. Nous pensons qu'il faut aussi articuler la lecture d'extraits à la lecture d'œuvres intégrales, qu'un cadrage du nombre d'œuvres à lire est nécessaire.

Construire un rapport personnel à la littérature

Nous évoquons ici la fonction éducative de la dimension esthétique des œuvres littéraires, y compris pour la jeunesse. Il s'agit ici de percevoir que la littérature, aux côtés des autres expériences artistiques²⁴ contribue à former la sensibilité, la pensée, le jugement de l'individu. Il nous semble important que les enseignants soient guidés dans le choix des œuvres qu'ils vont utiliser. Les distinctions établies par Catherine Tauveron sur la résistance des textes n'ont pas toujours été bien comprises. Il faut effectivement, dans le cadre de la lecture accompagnée des œuvres que les textes présentent des espaces permettant la mise en œuvre d'une activité interprétative. Mais ils ne doivent pas pour autant être trop éloignés du niveau de lecture et d'abstraction des élèves. Ainsi, comme l'a très bien montré Anne Leclair-Halté, un album comme *Une Histoire à quatre voix*²⁵ ne peut pas être lu et compris par l'ensemble des élèves du cycle.

Aux côtés des textes résistants, il nous semble essentiel d'apporter aussi des textes consistants selon la dénomination de Danielle Dubois-Marcoin²⁶, qui soient « susceptible[s] de faire événement dans la vie des élèves. »²⁷

En revanche, il est tout aussi important, de ne pas exclure les ouvrages plus simples, dont les enjeux littéraires sont moins importants, mais qui permettent une lecture autonome parfois plus aisée. Nous pensons notamment aux ouvrages (courts romans, albums) organisés en série. Les élèves peuvent ainsi construire les codes des textes qu'ils transfèrent dans la lecture des suivants.

Compétences attendues au cycle 2

La fin du cycle 2 peut constituer un palier important dans le continuum qui s'installe entre les cycles, parce que c'est le moment où l'élève acquiert une autonomie de lecteur. Cette autonomie lui permet de basculer d'une expérience collective liée à son entrée dans l'œuvre (par *l'auditure*) à une expérience individuelle et intime (par la lecture).

²⁴ Nous pensons que l'expérience scientifique ne doit pas être exclue de cette éducation de l'individu. Il ne s'agit pas de concevoir la littérature en dehors des autres expériences du monde, mais comme un élément essentielle à l'éducation, compris dans une visée humaniste des missions de l'école républicaine.

²⁵ Anthony Brown, *Une Histoire à quatre voix*, Ecole des loisirs, 2000.

²⁶ Danielle Dubois-Marcoin (dir.), *Lire La Petite sirène d'Andersen : interroger la littérature autrement*, INRP, 2008.

²⁷ *Ibid.*, p. 25.

A l'issue du cycle 2, l'élève doit avoir compris par des expériences sensibles et concrètes issus de la littérature pour la jeunesse ou de textes patrimoniaux narratifs que la littérature (et donc sa lecture ou son auditure) permet :

- de se projeter dans des univers différents : dans le réel raconté (récit à la première personne) ou dans un réel imaginé (récit réaliste), dans des fictions qui font intervenir le réel mais le transforment par l'imaginaire (contes, légendes, récits fantastiques ou de science-fiction). Ils doivent être capables d'exprimer la relation du texte au réel avec leur propre mot (cela pourrait être vrai, on dirait que ça existe, ça ne peut pas exister, etc.)²⁸
- de porter un jugement personnel sur les situations symboliques proches de leur univers de référence qu'ils ont découvertes dans les œuvres littéraires, entrer dans une discussion entre pairs pour comprendre que chacun peut avoir une opinion différente, que des divergences existent, mais que certaines situations imposent un consensus dans le jugement porté ;
- de commencer à justifier son point de vue en s'appuyant sur le texte et sur la dimension subjective de la lecture ;
- d'exprimer un ressenti personnel dans ces lectures en s'appuyant sur des points concrets : les personnages, les événements, les lieux, la tonalité (faire peur, faire rire, faire réfléchir) ;
- de choisir un livre en fonction de ses goûts : par exemple lire des livres qui font rire, lire des livres qui font peur, lire une série (retrouver des personnages dans de nouvelles aventures) etc.

Les paliers intermédiaires sont définis en premier lieu par la capacité de l'élève à entrer dans l'imaginaire des récits²⁹. Il est essentiel de développer l'imaginaire des élèves en proposant des situations de lecture offerte (et de relecture des mêmes textes) dans lesquels les élèves seront conduits à imaginer l'histoire dans leur tête. Tant que cette capacité de fictionnalisation n'est pas atteinte, il ne peut pas y avoir d'entrée dans la littérature.

En second lieu, c'est par l'éloignement progressif de l'univers de référence des élèves que s'acquièrent ces compétences. Il s'agit (comme nous le verrons dans la partie destinée à l'acquisition des savoirs littéraires indispensables) de permettre aux élèves de réfléchir sur des situations qu'ils

²⁸ Cf. notre proposition 5.

²⁹ Cf. notre analyse dans la réponse à la question 2.

ont pu vivre personnellement (en faisant appel à leur vécu) vers des situations plus abstraites qu'ils vont se représenter à partir de leur culture. Il nous semble essentiel de privilégier au cycle 2 le choix du texte narratif. Il nous paraît que la poésie doit essentiellement être l'objet d'une lecture sensible pour favoriser le développement d'une émotion esthétique et l'expression de cette émotion. Il sera plus difficile de permettre aux élèves de s'approprier symboliquement une situation poétique non narrative. Les poèmes qui racontent des histoires (exemple « le chat et l'oiseau » de Prévert) peuvent permettre de faire le lien entre textes narratifs issus d'albums, nouvelles, contes (etc.) et la poésie au contenu plus imagé et abstrait.

Par ailleurs, c'est la manière dont l'élève accède au texte qui complexifie progressivement les tâches. En fin de CP, ces compétences sont développées dans l'*auditure* du texte (lecture magistrale expressive) sur les œuvres (ou extraits) lus par l'enseignant. Elles s'expriment à l'issue d'un travail sur le texte. En fin de CP et tout au long du CE1, elles se construisent dans des allers et retours entre lecture magistrale expressive (auditure) et lecture personnelle à l'issue d'une séquence visant l'enseignement de la compréhension du texte. A la fin du cycle 2, elles doivent se transférer dans des lectures personnelles de textes courts et adaptés à l'âge des élèves, ou dans une lecture d'une œuvre longue construite par des allers et retours entre lecture personnelle et auditure de passage du texte. Ces compétences sont associées à la capacité que le lecteur aura de réguler sa lecture et de vérifier sa compréhension.

Enfin, nous n'évoquons ici ces questions que dans la réception du texte, mais les situations de production favorisant la mise en acte du sujet scripteur contribuent, bien sûr, à la prise de conscience de la fonction « éducative » de la littérature. En outre, elles développent, aux côtés de l'oral et du dessin, la capacité de l'élève à imaginer les situations littéraires.

Compétences attendues au cycle 3

Au cycle 3, le niveau d'abstraction, de complexité des œuvres et des notions s'accroît. L'élève doit avoir compris que la lecture de la littérature, parce qu'elle fait appel à sa sensibilité, permet de répondre à des interrogations personnelles sur le monde, à fournir une série de situations, d'expériences symboliques. Il commence à comprendre que sa lecture implique un va et vient entre une lecture participative et une lecture distanciée. Dès lors, il sait que la littérature permet de :

- s'évader du réel et/ou le recréer poétiquement,
- s'approprier des situations, les comprendre, voire les recréer en dépassant les apparences qu'impose la réalité³⁰ ;
- éprouver des émotions esthétiques, des sentiments, donner les moyens de les exprimer explicitement ou implicitement,

³⁰. Cf. à ce sujet notre proposition 6.

- se positionner, s'engager (faire des choix personnels),
- percevoir l'altérité (en soi et hors de soi) pour se comprendre et s'accepter (évoluer), comprendre et accepter l'autre, comprendre le respect dû à l'autre.

Là encore, on peut concevoir un accroissement progressif des difficultés. A la fin du CM1 par exemple, il nous paraît que l'élève doit pouvoir comprendre une situation dans une lecture personnelle et en parler. Il doit être capable de la juger et d'exprimer son jugement. C'est dans l'échange avec les autres qu'il pourra faire évoluer son jugement.

Cet échange peut aussi s'ouvrir, grâce au numérique, à d'autres communautés de lecteurs. Les recherches en didactique analysent aussi les espaces collaboratifs présents sur le net dans lesquels les élèves parlent de leur lecture, s'expriment en tant que sujet. Il nous semble important de susciter la construction d'espaces collaboratifs de jeunes lecteurs³¹ pour créer des liens entre les lectures privées et les lectures scolaires.

Au cours du cycle, les situations fictionnelles présentées dans les récits doivent aussi pouvoir être confrontées au réel (historique, social par exemple). D'abord, par exemple, par la lecture de romans historiques ou de fables sociales réalistes en CM1 qui relatent des événements pris dans le réel. Ensuite, les élèves doivent être capables d'entrer dans la dimension symbolique et archétypale de certaines situations, qu'ils confronteront à leur connaissance du réel. Il s'agit de rendre plus explicite l'accès au symbolique. Enfin, l'apprentissage au cours du cycle devait permettre aux élèves de construire progressivement des liens entre les ouvrages et de comparer les situations extraites de plusieurs œuvres. Ce travail est réalisé en cycle 2 avec un guidage très important de l'enseignant. Mais les élèves doivent pouvoir en parler d'eux-mêmes sans l'intervention de l'enseignant à la fin du cycle 3. Ainsi, il doit pouvoir comparer les stéréotypes issus d'un conte aux stéréotypes historiques ou sociaux. Il s'agit par exemple, de les conduire à comprendre que l'ogre, la sorcière ou le loup dans les récits peuvent incarner une figure archétypale du mal et que bien qu'issus d'un monde imaginaire, ces personnages peuvent représenter des éléments du réel³².

Des savoirs pour installer des orientations préalables

Installer une « orientation préalable de la lecture »³³ est nécessaire pour permettre à l'élève de s'ouvrir au texte, au monde qu'il développe et de centrer son attention sur les points importants qui favorisent la compréhension voire l'interprétation du texte. En effet, le lecteur empirique choisit

³¹ Nous engageons sur ce sujet une recherche autour du ebook (Linum) dans le cadre du 3^{ème} appel à projets sur le numérique lancé par le ministère de l'éducation nationale.

³² Cf à ce sujet notre proposition 6.

³³ Vincent Jouve, *L'effet personnage dans le roman*, PUF, 2001, p. 85.

ses lectures en s'appuyant sur divers éléments. D'une part, il mobilise ses connaissances des genres, des écrivains, du système éditorial et choisit l'œuvre selon des affinités et/ou le contexte culturel de sa lecture. D'autre part, il prélève des indices paratextuels ou co-textuels en lisant des résumés, extraits, critiques. Enfin, il peut construire son choix grâce à des interactions socio-culturelles : échanges entre pairs, émissions culturelles, etc. Ainsi, quand il aborde la lecture de l'œuvre, il a déjà convoqué des codes personnels qui orientent sa lecture. L'élève au sein de la classe est rarement amené à choisir les lectures collectives qui dépendent essentiellement des intentions didactiques, parfois même des goûts, de l'enseignant. Le lecteur en formation ayant donc des compétences mal assurées, il se trouve, de ce fait, devant une double difficulté :

- devoir mobiliser ses codes personnels à bon escient et les confronter aux codes du texte ;
- convoquer ses codes personnels en cours de la lecture sans aucune orientation des choix au préalable.

Pour résoudre cette difficulté, il s'avère indispensable de concevoir des activités qui prédisposent le jeune lecteur à entrer plus aisément dans l'univers du récit. L'orientation préalable est donc liée aux choix didactiques réalisés pour présenter et lire le texte. Le dispositif choisi par l'enseignant induira chez l'enfant des attentes de lecteur que l'audition du récit ou d'un passage permettra de valider ou invalider. Ce dispositif ne doit donc pas être construit au hasard et surtout il ne doit pas s'installer selon des grilles ou des activités préétablis car il dépend du texte lui-même.

La lecture de la littérature passe donc aussi par l'acquisition de savoirs sur le fonctionnement du texte littéraire et sur la position que peut adopter le lecteur. Ces savoirs vont constituer des parcours et s'appuyer sur des réseaux textuels. Il ne s'agit en aucun cas d'une approche formaliste du texte littéraire, mais du développement de connaissances empiriques permettant de construire des stratégies d'anticipation et de régulation du comportement de lecteur.

A la fin du cycle 2

Acquisition de savoirs sur la fiction, les élèves doivent être capables :

- d'identifier les personnages d'un récit et de distinguer les personnages des objets³⁴ ;
- d'identifier les lieux dans lequel se déroule le récit, les changements de lieux, de commencer à comprendre la dimension symbolique des lieux ; de repérer la symbolique de certains lieux, notamment dans les univers fictionnels non réalistes (le château, la forêt, la mer, etc.) ;

³⁴ Cf. notre proposition 5

- de comparer la présentation de certaines figures stéréotypées de la littérature : le loup, la sorcière, l'ogre, le roi, la fée, (etc.) et de les relier à l'archétype traditionnel qu'ils représentent (le méchant, le puissant, etc.) d'en percevoir certains détournements ;
- de repérer la temporalité d'un texte pour en comprendre le déroulement chronologique et le rapport qu'il instaure au réel.

Acquisition de savoirs sur le fonctionnement du texte :

- de s'approprier la structure de quelques œuvres pour entrer progressivement dans la catégorisation par genre : les structures répétitives, les récits à la première personne, le récit dialogué, le récit qui intègre des éléments magiques (le conte), la bande dessinée. Rappel : il ne s'agit en aucun cas de structurer *ex-nihilo* des caractéristiques formelles pour les différents genres, mais bien de s'approprier leur mode de fonctionnement pour réguler le rôle du lecteur et notamment ces stratégies d'anticipation.

Compéhension de l'activité du lecteur

- De parler de la manière dont ils entrent dans le récit, ce qu'ils ressentent, les personnages qu'ils aimeraient être. Confronter cette expérience à celles des autres et revenir sur les choix quand ils sont en contradiction avec le texte.
- De percevoir la marge interprétative du lecteur dans la lecture : l'œuvre ne nous permet pas de marge interprétative, l'œuvre nous impose d'interpréter, l'œuvre nous fait réfléchir, nous laisse interpréter puis nous renvoie à la lettre du texte.

Les paliers sont difficiles à définir, les élèves entrant de façon très différente et à des rythmes très variables dans ces acquisitions. Le CP et le CE1 doivent permettre de constituer progressivement des répertoires de personnages, de situations, pour structurer la culture de l'élève. Ils comprennent que les textes littéraires font réfléchir et voyager, qu'eux-mêmes ont un rôle à jouer dans l'appropriation du texte. Puis, les élèves doivent acquérir une autonomie progressive dans cette découverte, en début de CP leur activité subjective s'exprimera dans le dessin ou sera guidée par une production de texte. Au CE2, les élèves apprendront à convoquer ces savoirs pour être capables d'anticiper et de justifier leur approche subjective du texte littéraire. Ils porteront des jugements et les justifieront en mettant en relation un ou deux textes lus en classe et portant sur une thématique proche de leur vécu.

Au cycle 3

Acquisition de savoirs sur la fiction littéraires :

- repérer les forces agissantes dans un texte : personnages présents et système des personnages, personnages dont on parle, objets, idées, intentions qui font agir les personnages. Il ne s'agit évidemment pas de conduire l'élève à réaliser des schémas actanciels des textes, même si c'est bien la notion d'actants que nous convoquons ici.
- repérer l'ancrage spatio-temporel d'un récit pour en déduire son rapport au réel, organiser une approche du classement des œuvres littéraires, et structurer sa bibliothèque intérieure³⁵ (récit historique, récit légendaire, etc.) ;

Dans la réflexion sur le fonctionnement du texte

- repérer certaines références culturelles (inter ou intratextuelles) pour comprendre le fonctionnement du texte et procéder à des formes d'actualisation (il agit comme un ogre, un loup ; cette personne méchante agit comme une sorcière, etc.) ;
- comparer la mise en situation des stéréotypes proches dans des récits différents ;
- classer les textes en fonction des genres : récits réalistes, historiques, irréalistes (fantastique, science fiction, anticipation, etc.), biographique, BD, poésie, théâtre, etc.

Dans l'observation du rôle du lecteur

- concevoir une/des expériences subjectives de lecteur et oser les exprimer : évoquer la manière dont on ressent et comprend le texte, les impressions qu'il nous laisse, l'émotion esthétique, les jugements axiologiques qu'il nous suggère. S'appuyer sur cette expérience pour entrer dans un échange interprétatif ;
- structurer son activité de lecteur : montrer qu'on actualise l'œuvre patrimoniale en confrontant la culture au réel, dans des thématiques accessibles à un élève de 11 ans (par exemple l'attitude d'un personnage mythologique comparée à celle d'un personnage de récit contemporain, une fable, etc.), commencer à construire

³⁵ Cf. notre proposition 1.

un jugement sur un texte porteur de thématiques compréhensibles à 11 ans, et ce dès la première lecture ; proposer une interprétation, participer à un débat interprétatif en justifiant son point de vue à l'appui du texte.

Là encore, les paliers dépendent essentiellement de la complexité des textes et de l'entrée progressive des élèves dans une capacité à abstraire les notions. Il nous paraît peu logique de fixer des bornes précises. Néanmoins, la pratique nous permet d'observer un lien entre le développement de l'imaginaire et la prise de distance. Un palier intermédiaire entre les objectifs des cycles 2 et 3 est lié à la capacité à entrer progressivement dans une démarche de lecture littéraire sans une sollicitation de l'adulte. Par exemple, on doit développer la capacité à utiliser spontanément les connaissances sur les personnages pour justifier leur observation d'un comportement³⁶.

La capacité à structurer une culture littéraire et à lire des œuvres patrimoniales.

La lecture des œuvres patrimoniales et/ou des classiques de la littérature doit aussi être envisagée à l'école élémentaire. Il s'agit de permettre aux élèves de structurer progressivement leur rapport aux œuvres. Cette compétence développe aussi des formes de lecture multimodale, permet une insertion dans la culture sociale.

Au cycle 2

on observera surtout les liens entre les œuvres (littéraires mais pas uniquement), on comprendra qu'une même œuvre peut être racontée de façon différente, que son thème peut avoir été traité dans d'autres arts. Au CP, ce travail peut se construire essentiellement à partir du conte merveilleux. Les élèves seront conduits progressivement à entendre, par exemple, différentes versions d'un même conte et différentes utilisations des contes dans la littérature ou dans les autres arts. Du CE1 au CE2, il s'agira de structurer plus précisément cette culture en l'intégrant à une dimension humaniste. On pourra par exemple interroger un personnage pour comprendre comment le stéréotype s'est structuré au fil du temps³⁷.

Au cycle 3

On abordera de plus en plus d'œuvres patrimoniales et notamment les textes considérés comme fondateurs. En ce sens, les programmes proposés en 6^{ème} depuis 1996 nous semblent intéressants mais les enjeux mériteraient d'être plus explicités. Il s'agit de permettre aux élèves de concevoir progressivement des expériences du monde. Au CM1 et CM2 on travaillera plutôt sur des réécritures des mythes antiques (par exemple en s'appuyant sur une œuvre comme *Le feuilleton d'Hermès*³⁸) pour comprendre en quoi ces œuvres parlent de nous et nous parlent. En 6^{ème}, on interrogera plus nettement leur dimension fondatrice en les inscrivant dans une multimodalité. Le recours au numérique nous semble très précieux dans ce domaine.

³⁶ Cf. notre proposition 7.

³⁷ Les ogres par exemple.

³⁸ Murielle Szac, *Le feuilleton d'Hermès, la mythologie en 100 épisodes*, Bayard, 2006.

Les usages de la lecture

L'école doit favoriser des pratiques effectives de lecture dans toutes les disciplines. Cependant, il est essentiel que ces pratiques soient explicites et que les élèves puissent observer leur rapport à la lecture, leur usage de cette compétence. En outre, ce travail progressif d'accès à la lecture, s'il est conduit avec rigueur et de façon explicite, permet d'une part le développement de la coopération entre élèves, le développement de l'autonomie dans les apprentissages. D'autre part, il rend l'élève conscient de sa manière d'agir sur les apprentissages. La lecture littéraire ne doit pas être négligée au profit d'usages purement « sociaux » ou « scolaires » de la lecture.

Compétences fin de cycle 2 dans le rapport à la lecture

- Lecture non littéraire : avoir spontanément recours à la lecture quand cela est nécessaire et en fonction des usages requis (y compris avec le numérique) par exemple : lecture individuelle des consignes dans toutes les disciplines, usage du dictionnaire, outils de synthèse pour la mémoire des apprentissages présents dans la classe, recherche d'informations.
- Lecture littéraire : être capable de choisir un ouvrage adapté à son niveau de lecture (album, nouvelle, magazine littéraire, ebook, recueil de poèmes) selon ses goûts ou ses besoins, être capable de le lire en totalité ou en partie, être capable d'en parler pour exprimer une émotion, un jugement.
- Entrer dans des pratiques culturelles de lecture : prendre conscience que si la lecture est aussi une activité solitaire, elle n'en est pas moins une activité sociale et culturelle qui dépasse le cadre de l'école par la fréquentation de lieux de culture et l'engagement personnel (médiathèque notamment, mais aussi musée, exposition, espaces numériques collaboratifs, etc.)

Nous proposons ici une entrée nouvelle, qui reprend en partie des éléments épars dans les programmes précédents. Il nous semble en effet essentiel de définir un temps spécifique consacré aux pratiques effectives de lecture scolaire et non scolaire. Ainsi, pour atteindre une autonomie dans l'apprentissage, les élèves doivent apprendre à lire seul des énoncés de consignes adaptés à leur âge, ils doivent connaître l'usage du dictionnaire, du manuel, de l'ouvrage documentaire. De même, la lecture de textes littéraires doit pouvoir être pratiquée en autonomie. Elle doit s'inscrire plus précisément dans le cadre d'une éducation artistique et culturelle qui va développer la sensibilité des élèves. Il s'agit de permettre à tous les élèves de construire un rapport intime à la lecture, y compris à ceux issus de contextes culturels défavorisés. La lecture privée doit être valorisée au sein de la

Février 15

classe, par exemple par la tenue d'un carnet de lecteur sur lequel l'élève organise sa bibliothèque intérieure³⁹.

Palier 1 du cycle 2 comprendre que les écrits servent à des usages différents. (en cours d'acquisition au CP)

- Se repérer dans les écrits de la classe : le(s) manuel(s), les écrits-mémoires (traces des apprentissages), les écrits ritualisés (date, listes d'élèves, cahier d'appel, etc.), les livres documentaires, les histoires. Ce travail se construit en lecture et dans la transversalité des apprentissages. Il est très lié aux gestes professionnels de l'enseignant et notamment aux explicitations (gestes de tissage) qu'il instaure dans sa classe. L'articulation à l'écriture favorise cet apprentissage.

- Etre capable de regarder (puis de lire) un écrit choisi et/ou imposé afin d'installer une posture de lecteur. Pouvoir parler de l'imprimé qu'on a lu (ou regardé) en classe, à la maison, à la bibliothèque. Parler des lectures entendues et les rappeler. Savoir retrouver les références de l'ouvrage pour en conserver la mémoire.

Cette pratique est très liée aux autres approches de la littérature que nous avons développées *supra*.

Palier 2 du cycle 2 acquérir une autonomie progressive dans le rapport à la lecture par sollicitation de l'adulte (ce palier doit être atteint en début de CE2)

- Savoir lire les consignes adaptées et récurrentes, se débrouiller seul pour retrouver les traces écrites nécessaires à un apprentissage dans une organisation structurée et ritualisée,
- Penser à utiliser les outils de la classe (y compris s'ils ne sont pas affichés) ou un dictionnaire de langue adapté à son âge (ex. Robert junior). Solliciter l'autre (camarade ou adulte) si nécessaire.
- Choisir seul un livre et expliquer les raisons d'un choix. Etre conscient de sa capacité à lire et comprendre un livre, savoir solliciter l'autre (camarade ou adulte) pour se faire aider dans la lecture quand cela est nécessaire. Noter spontanément les références d'un ouvrage.

³⁹ Cf notre proposition 1.



Compétences fin de cycle 3

- Avoir spontanément recours à la lecture pour les besoins de l'apprentissage comme pour les besoins personnels (par exemple : être capable d'aller au CDI ou à la bibliothèque pour réaliser un travail, faire une recherche, etc.).
- Savoir organiser des écrits pour conserver la mémoire (personnels ou scolaires) pour apprendre, pour retrouver, pour structurer sa pensée.
- Pouvoir entrer dans des échanges à propos des lectures personnelles et/ou scolaires pour présenter un ouvrage, donner son point de vue, entrer dans un débat. S'appuyer sur le texte pour étayer une position.
- Poursuivre la constitution de sa bibliothèque intérieure en l'organisant de façon personnelle.

Palier 1 du cycle 3 : poursuivre cette autonomisation par le développement d'un engagement personnel du lecteur

S'engager seul dans un travail par la lecture des énoncés et ce dans toutes les disciplines. Être capable de cibler précisément les aspects d'une consigne ou d'un énoncé que l'on n'a pas compris.

Avoir recours au dictionnaire de langue adapté à son âge et être capable de le manipuler seul dans des situations concrètes où son usage est nécessaire.

Savoir utiliser une table des matières, repérer des références, commencer à utiliser un moteur de recherche numérique. Lire des textes composites qui suscitent plusieurs modalités de lecture (image, schéma, légende, explication, injonction, etc)

Avoir recours à des imprimés ou au numérique pour s'informer et/ou communiquer.

Lecture littéraire : être capable de reformuler les éléments essentiels d'un livre lu individuellement en dehors de la classe (médiathèque, maison, activités périscolaires, etc.). Exposer un jugement personnel sur l'ouvrage lu, lire un passage qui a pu provoquer une émotion. Verbaliser cette émotion à l'écrit comme à l'oral.

Palier 2 convoquer la lecture pour satisfaire des besoins personnels ou scolaires (apprendre, se distraire, expliquer, observer, comprendre, s'informer, etc.)

Savoir utiliser des documents nécessaires à la réalisation d'une tâche en utilisant des ouvrages adaptés : encyclopédies, documentaires, dictionnaires, etc. Organiser l'utilisation de ces ouvrages en fonction des besoins : chercher une information et la mémoriser, utiliser la copie, la mise en mémoire, etc.

Savoir se repérer dans la lecture numérique : utiliser des liens hypertextes, retrouver une information, hiérarchiser les informations sur un sujet lié à un apprentissage (sélectionner des informations).

Lecture littéraire : présenter un ouvrage lu, organiser sa mémoire de lecture, utiliser des exemples littéraires dans des situations de débats où ils sont convoqués. Relire un passage pour convaincre, exemplifier, argumenter. Apprendre à chercher des réponses à des questions dans des textes sélectionnés par l'adulte (des questions abstraites ou à des situations complexes).

Former le lecteur : lire et comprendre

La lecture littéraire constitue la forme la plus complète de lecture car elle engage compréhension et interprétation. Ainsi, les supports littéraires sont considérés comme les plus intéressants pour enseigner les mécanismes de la compréhension et conduire les élèves à apprendre à interpréter les textes dans un échange avec d'autres. Néanmoins, la lecture documentaire et les usages sociaux de la lecture ne doivent pas être négligés. Il est intéressant de les travailler dans la transversalité des apprentissages en tenant compte des différentes disciplines. Ainsi, durant les heures de cours dédiées à la formation du lecteur, on pourra utiliser des supports issus de documents historique, scientifique, d'une fiche de fabrication. Ces dispositifs nous semblent importants, même si nous ne les développerons pas dans cette contribution.

L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation s'appuie sur des aspects cognitifs, des savoirs et des attitudes de lecteur, comme nous l'avons dit précédemment. Il nécessite donc des enseignements spécifiques.

Lecture au cycle 2 : identifier les mots, décoder les textes, les comprendre

Compétences de fin de cycle :

- avoir acquis **une fluidité de lecture suffisante** pour déchiffrer (silencieusement) et comprendre seul un texte adapté à l'âge ;
- manifester sa compréhension d'un texte lu d'usage familier ou adapté à son âge en le reformulant, en dégagant le thème, en restituant les informations essentielles, en se justifiant par un retour au texte. (voir les paliers dans la partie comprendre les textes) ;
- construire le sens d'un mot par le contexte, dans un texte qui le permet ;
- distinguer *je ne comprends pas* de *je ne parviens pas à identifier les mots*.

Lorsque l'on parle de texte adapté à l'âge des élèves il s'agit de textes issus de genres variés conçus pour une lecture autonome d'un enfant ayant atteint l'âge de fin de cycle⁴⁰. L'élève doit pouvoir entrer dans l'univers de référence du texte en s'appuyant sur ses connaissances (lexique, syntaxe, rapports au réel ou à la fiction, etc.). Il est essentiel de permettre aux enseignants d'évaluer la complexité d'un texte, quel qu'en soit le genre. La connaissance du lexique est un élément qui peut diminuer ou accroître la difficulté, mais ce n'est pas le seul. La capacité de l'élève à se représenter abstraitement la situation, la formulation syntaxique (enchaînement des thèmes et des propos), les formes de modalisation du texte, l'étendu référentiel du texte sont autant d'éléments tout aussi essentiels. Dès lors, l'enseignement de la lecture doit être pensé comme l'acquisition de compétences et d'un ensemble de connaissances culturelles.

Identifier les mots

Cette compétence est liée à la capacité à identifier les mots et à installer une linéarité et une fluidité dans la lecture. Elle passe par différentes étapes à construire de la maternelle jusqu'à la fin du cycle 2.

1^{er} palier : à l'entrée au CP

- Les élèves commencent à comprendre que la chaîne écrite et la chaîne orale sont en lien. Pour construire cet apprentissage les enseignants travaillent sur l'observation de l'écrit par une dictée à l'adulte commentée, par l'observation des matériaux pour écrire et l'apprentissage de quelques mots, par la pratique d'atelier d'écriture (cf. travaux d'E. Ferreiro par exemple), par la construction de situations problèmes d'encodage de mots. Ce développement passe surtout par la production d'écrits, mais l'observation des mots dans la relecture des textes dictés à l'adulte par exemple sont aussi des bons supports à cet enseignement.

- Conscience phonologique : Ils ont développé leur conscience phonologique au niveau de la syllabe et du phonème vocalique (qui peut être une syllabe) en étant capables de réaliser des manipulations.

Exemple de manipulations possibles : segmentation des mots en syllabes dénombrement des syllabes composant un mot, classement de mots en fonction de la présence d'une syllabe donnée, localisation de syllabes données dans le mot (début-fin-position médiane), inversion-ajout-suppression de syllabes, construction de mots à l'oral en utilisant des syllabes issus d'autres mots, observation de la présence de voyelles dans des mots où l'on entend le phonème (mardi : je vois *a* j'entends [a] / dimanche : je vois *a* je n'entends pas [a]). Il ne s'agit pas encore d'entrer dans un apprentissage systématique des correspondances graphophonologiques mais dans une observation de mots pour développer la curiosité métalinguistique et la conscience phonologique. Ce

⁴⁰ Par exemple, une collection comme *Mes premiers j'aime lire*, éditions Bayard jeunesse nous semble être un bon étalon de la compétence minimale requise en lecture autonome à l'issue du cycle 2.

développement passe en priorité par des activités en réception, mais les essais d'encodage peuvent renforcer les compétences.

- Ils reconnaissent l'écriture de mots par la voie directe.

Par exemple, ils savent lire et écrire leur prénom, l'écriture des jours de la semaine (notamment des jours scolaires), l'écriture de mots usuels comme garçon / fille / classe / livre parce qu'ils les ont manipulés tout au long de leur scolarité à l'école maternelle. Il ne s'agit pas de reconnaître le mot dans sa globalité en fonction de sa forme visuelle, mais bien d'en mémoriser la réalité orthographique (la succession des lettres) et de la justifier par l'épellation du mot par exemple. Cette pratique souvent contestée par les détracteurs des méthodes mixtes est tout à fait nécessaire pour l'acquisition de mots usuels indispensables à la lecture, des mots irréguliers, des mots complexes dans leur assemblage graphophonologique. Enfin, ces acquis sont essentiels car ils permettront de conduire l'observation des correspondances graphophonologiques⁴¹. La proportion de ces mots doit être prise en compte pour ne pas surcharger la mémoire des élèves.

- Connaissance des matériaux pour écrire : les élèves connaissent l'alphabet, non comme une comptine mais parce qu'ils ont acquis la capacité à situer une lettre dans la suite alphabétique. Par exemple, ils peuvent indiquer le nom de la lettre qui est placée entre m et o dans l'alphabet. Ils connaissent le nom des lettres, reconnaissent leur forme dans les graphies minuscules scriptes cursives et majuscules scriptes.

- Compétence métalinguistique : les élèves possèdent le vocabulaire qui facilitera l'enseignement : lettre (je vois), son (j'entends), mots (dans une phrase), syllabe (de façon concrète à partir d'exemples : dans moto j'entends [mo] et j'entends [to], je vois les lettres *m o t o*. en les dénombrant par exemple, sans pouvoir en donner une définition précise).

2ème palier (l'accès à ce palier est variable selon les élèves et les méthodes d'apprentissage. Nous pensons que c'est à ce stade pourra débiter véritablement la phase d'automatisation de la lecture).

Les élèves ont compris le principe qui gouverne les correspondances entre les lettres et les sons.

Ils sont capables d'isoler les syllabes et les sons qu'ils ont travaillés dans un mot écrit. Ils parviennent à déchiffrer des mots inconnus. Ils sont capables de déchiffrer lentement une phrase. Ils ne sont pas encore capables de comprendre ce qu'ils lisent au moment où ils le lisent car leur lecture manque de

⁴¹ Cf. notre proposition 1.



fluidité (notamment quand la compréhension implique de réaliser des inférences ou quand elle utilise un lexique non connu).

Les élèves sont capables de lire par la voie directe des mots déjà rencontrés dans d'autres textes et peuvent justifier la lecture en épelant le mot.

Là encore, il ne s'agit donc pas de deviner le mot, mais bien de s'assurer que le mot écrit correspond orthographiquement à celui qu'ils ont déjà lu dans d'autres contextes. Ils peuvent aussi s'assurer d'une maîtrise du contexte.

Ce palier fait appel à des **compétences métalinguistiques** : les élèves sont capables d'expliquer la manière dont ils ont lu un mot : parce qu'ils le connaissent déjà, parce qu'ils ont recherché les correspondances graphophonologiques (qu'ils verbalisent par des expressions comme faire les sons ou chercher les sons), parce qu'ils ont reconnu des syllabes déjà rencontrées dans d'autres mots, etc.

Il ne s'agit pas ici de rechercher l'exhaustivité en matière phonologique mais de permettre aux élèves d'acquérir le plus rapidement possible la compréhension du fonctionnement de la combinatoire (association des correspondances graphophonologiques) en analysant les correspondances graphophonologiques les plus fréquentes.

Comment conduire l'élève à ce palier ?

Il n'y a pas un seul mode d'accès à cette acquisition, la recherche conduite par l'IFE sous la direction de R. Goigoux devrait apporter quelques informations sur l'efficacité des pratiques d'enseignement. Nos propres travaux de recherche nous ont conduits à privilégier certains choix méthodologiques :

- La découverte d'un phonème consonnantique est plus efficace quand elle part d'une syllabe connue (d'où l'intérêt d'avoir un petit capital orthographique au début du CP). L'élève doit parvenir à entendre le phonème dans un mot (j'entends le son / je ne l'entends pas), à le localiser dans le mot par découpage syllabique. Puis, il doit pouvoir retrouver des mots qu'il sait lire et qui contiennent ce phonème pour isoler le ou les graphèmes. Le mouvement peut-être inversé et partir du mot écrit pour isoler le graphème et retrouver le phonème. Les deux méthodes si elles sont construites avec rigueur et présentent une récurrence ont montré leur efficacité.
- Ce palier d'apprentissage est plus vite atteint quand la découverte est faite en tension rapide. Nous pensons qu'il est tout à fait réalisable et souhaitable de travailler deux phonèmes par semaine à condition de ne pas exiger un

Février 15

apprentissage exhaustif des graphèmes correspondant à ce phonème. Par exemple le phonème [s] très fréquent dans la langue écrite peut-être découvert assez vite si on limite son apprentissage dans un premier temps aux graphies déjà rencontrées (s de samedi – ç de garçon – c de c'est ou ceci – ss de classe). Les autres graphies pourront être collectionnées ensuite au gré des rencontres, ainsi, par exemple, le sc sera abordé quand les élèves liront le mot piscine dans l'emploi du temps.

- L'entraînement à la lecture des graphèmes est plus efficace s'il est fait régulièrement et de façon spiralaire. Ainsi il faut très vite aborder voyelles et consonnes pour pouvoir travailler la lecture de syllabes
- Pour permettre la nécessaire mise en tension de l'apprentissage, les activités doivent être récurrentes et conduites avec rigueur. Il ne faut pas centrer l'attention de l'élève sur la compréhension de l'activité mais bien sur celle de la tâche, sinon on le détourne de l'objectif de l'apprentissage. L'articulation à l'encodage (écriture de syllabes, de mots) est indispensable pour permettre aux élèves de s'approprier les sons travaillés.
- Cet apprentissage doit permettre la lecture, il doit donc être corrélé de façon très précise aux textes qui servent à la découverte. Nous y reviendrons dans les propositions pour la lecture.
- Les séances sont plus efficaces quand elles sont courtes et quand elles sont ritualisées. Il y a lieu de prévoir une différenciation pédagogique pour les élèves qui rencontrent des difficultés dans cette acquisition. Le renforcement des stratégies d'encodage nous paraît encore plus nécessaire pour ces élèves.

3^{ème} et dernier palier : l'automatisation progressive du décodage et sa mise en relation avec le sens

Ce palier peut débuter dès la deuxième moitié de l'année de CP (périodes 4 et 5) et se poursuivre progressivement au CE1. L'année de CE2 doit être consacrée à l'entraînement et à l'accroissement de la fluidité par une accélération de la vitesse de déchiffrement corrélée à la compréhension.

L'intégration du CE2 dans le cycle 2 nous semble importante parce que cela devrait permettre aux enseignants de poursuivre cet apprentissage avec les élèves qui n'ont pas encore atteint la fluidité nécessaire. Elle doit bien être comprise comme un temps supplémentaire pour automatiser et non pas comme un temps supplémentaire pour découvrir les stratégies.

Février 15

Il ne s'agit pas de reprendre tous les sons de la langue, car tous ne posent pas les mêmes difficultés. Il s'agit plutôt de revenir sur les lettres qui entrent dans la composition de plusieurs graphèmes (les voyelles notamment O / A / E / I – les consonnes C / G / S / T par exemple) pour permettre aux élèves d'apprendre à identifier rapidement le contexte et à basculer progressivement vers une lecture fluide par reconnaissance rapide des constituants du mot. Progressivement les pratiques d'écriture doivent se réguler pour aller vers l'acquisition de la norme orthographique.

Il nous apparaît que la distinction entre l'apprentissage systématique des correspondances graphophonologiques et la manipulation des lettres pour faciliter l'automatisation est plus efficace si les deux temps sont nettement séparés dans l'apprentissage. Cette analyse, issue de notre observation empirique des classes et de nos publications à caractère didactique n'est cependant pas étayée par une recherche scientifique qui pourrait le prouver. Il nous paraît essentiel de conserver une grande prudence dans la présentation de stratégies d'enseignement pour éviter la dogmatisation excessive des méthodes à laquelle nous assistons depuis plusieurs années. Les trois semaines d'observation dans les classes pour la recherche IFE ont d'ailleurs montré des pratiques extrêmement variées et une imbrication importante des tâches réalisées.

En revanche, il semble indispensable de former tous les enseignants et de les confronter aux progrès de la recherche dans tous les domaines et pas uniquement dans les domaines neuroscientifique ou linguistique. La création des ESPE doit pouvoir permettre cet espace de formation.

Comprendre les textes

Nous ne revenons pas dans cette partie sur le nécessaire accès à l'interprétation que nous avons évoqué dans le chapitre consacré à la littérature. Il est parfaitement bien défini dans les programmes 2002.

Palier 1 : Comprendre les textes lus par l'enseignant, retrouver des éléments dans la lecture personnelle

La compréhension première des textes (notamment littéraires) se construit, tant que les élèves n'ont pas une maîtrise suffisante de l'écrit, dans une pratique langagière, le texte étant lu à voix haute par l'enseignant. Les élèves sont conduits à reformuler le texte, à vérifier si le sens qu'ils ont dégagé est bien en lien avec le texte en :

- évoquant le thème du texte, en reconnaissant les personnages et l'enchaînement des actions ;
- comparant l'illustration au texte entendu pour situer en partie son rôle narratif ;
- expliquant comment on perçoit la situation ;

Palier 2 : A partir des textes entendus et de la relecture individuelle des passages

- repérer la suite des événements dans un récit chronologique ;

Février 15

- repérer les éléments qui permettent la localisation spatio-temporelle ;
- commencer à percevoir les sentiments des personnages et leurs intentions ;
- comparer les sentiments des personnages à sa propre perception ;

Palier 3 : lire et faire des inférences pour

- identifier les personnages, leurs actions et les effets produits dans l'histoire ;
- anticiper les actions en s'appuyant sur la compréhension des intentions des personnages ;
- raconter et décrire une situation, un personnage, un fait en relevant les indices présents et en les complétant par une approche subjective nécessaire.

Lecture au cycle 3 : lecture autonome et compréhension

A l'issue du cycle 3, l'élève doit être capable :

- de lire et restituer les principales informations contenues dans un texte ;
- comparer ces informations avec ce qu'il sait du réel ou ce qu'il a lu dans d'autres textes ;
- restituer la logique d'un texte en dégagant les différentes étapes (ordre logique ou chronologique) ;

Pour cela, il acquiert progressivement des mécanismes de lecture rapide, la capacité à se représenter la situation.

Palier 1 : savoir reformuler un texte après une lecture silencieuse puis revenir sur sa lecture

- indiquer le genre/type de textes pour adapter sa lecture ;
- dégager l'information essentielle et la justifier ;
- repérer le système des personnages : présents et ceux dont on parle ;
- écouter les autres (lire une question), relire et valider ou invalider sa propre lecture.

Palier 2 : savoir relever des éléments implicites dans le texte

- l'élève manifeste sa compréhension par la reformulation et sait la justifier en s'appuyant sur des indices ;
- il est capable de différencier ce qui relève de sa subjectivité parce que le texte le permet et ce qui relève de la lettre du texte sur des aspects explicites (par exemple la description d'un personnage) ;
- Il est capable d'anticiper des actions en s'appuyant sur les intentions des personnages en mobilisant son rapport aux stéréotypes.

La compréhension passe aussi par l'accès à l'expressivité dans la lecture à haute voix de l'élève. Il est difficile d'indiquer des paliers. Cependant, il est nécessaire de préciser que :

- cette lecture est nécessairement une relecture ;
- la longueur du texte à lire dépend des compétences du lecteur comme de la complexité syntaxique du texte ;
- l'expressivité est plus aisée à construire si elle est guidée par des indications textuelles ;
- la prise en compte de l'émotion esthétique de l'élève qui relève les phrases qui lui plaisent participera aussi à sa compréhension et à la qualité de sa lecture.

Remarque conclusive

Nous avons bien conscience que l'ensemble de ces propositions constituent en partie une rupture importante avec les programmes précédents. Elles sont pourtant totalement liées à l'esprit de la refondation de l'école car elles permettent de constituer la lecture et la littérature comme un des piliers de la formation de l'élève, futur citoyen, de l'éveil de sa liberté de conscience. Elles sont aussi garantes d'une recherche d'égalité entre les élèves.

Il nous aussi semble que, si les ruptures sont parfois nécessaires, elles restent difficiles pour les enseignants. Si nos propositions devaient en partie être reprises, elles devront passer par un effort important de formation (y compris des formateurs) et une observation précise de la manière dont les travaux scientifiques des didacticiens de la littérature sont vulgarisés par les enseignants. Il s'agit bien de permettre de conceptualiser les tâches avant d'entrer dans des activités.

Propositions concrètes (réponses à la question 4)

Proposition 1 : organiser la formation du lecteur au CP

Les dispositifs

Pour associer lecture littéraire et apprentissage de l'acte lexique, il est nécessaire d'articuler les pratiques langagières et linguistiques. Pour cela, nous préconisons d'associer l'auditure (travail de lecture conduit à partir d'une lecture magistrale) à l'apprentissage de la lecture. Il s'agit d'associer quatre activités liées à l'apprentissage de la lecture qui définissent trois tâches différentes et primordiales :

- Auditure des textes : si nous avons créé ce néologisme, c'est pour spécifier une forme de lecture par l'enseignant, dont la visée n'est pas la transmission du texte mais bien un travail visant l'enseignement de la lecture. En début de CP, l'auditure des textes permet d'enseigner la lecture littéraire,
- Lecture découverte d'extraits de ces textes : la lecture découverte est une activité essentielle au CP car c'est durant ce travail que les élèves mettent en œuvre les outils pour décoder qu'ils acquièrent dans les séances d'apprentissage du décodage. Dans cette activité, il est nécessaire de prendre en compte une proportion entre les connaissances acquises et les connaissances à acquérir. Si le texte comprend plus de 25% de mots non identifiables par l'élève, alors l'apprentissage ne s'installe pas correctement. Dans le dispositif que nous préconisons, la découverte se construit sur des extraits des œuvres que les élèves connaissent déjà. Dès lors, ils sont dégagés de la compréhension générale du texte et peuvent se consacrer au travail d'identification des mots. Le contexte vient en appui de l'identification des mots.
- L'entraînement à la lecture : les élèves doivent apprendre que lire un texte ce n'est pas deviner le sens, même si, on le sait, les stratégies d'anticipation sont importantes. Pour construire cet apprentissage et entraîner la fluidité, ils ont besoin de lire des mots isolés (afin d'apprendre à les lire le plus vite possible) mais surtout de lire des textes qui reprennent les mots connus ou identifiables dans un autre contexte.

Tant que les élèves n'ont pas acquis de fluidité, il est nécessaire de construire une chronologie qui débute par l'auditure, puis lecture d'extraits (découverte), puis textes d'entraînement.

Ensuite, les dispositifs doivent varier vers une première lecture d'extraits, puis auditure, et enfin entraînement.

A la fin du cycle 2 et au cycle 3, les entraînements doivent viser un l'acquisition des automatismes cognitifs de compréhension (avec des outils de systématisation comme *Lectorino et lectorinette* ou *lector et lectrix*). Mais l'entraînement ne doit pas représenter la majorité du temps de lecture. Il ne doit surtout pas être conçu en dehors des fonctions culturelle et cultivée de la lecture.

Un exemple concret

A partir l'album *Un livre ça sert à quoi ?* (Chloé Legeay – éditions Alice jeunesse)

Une semaine d'apprentissage : période 1, 4^{ème} semaine de classe. (prévu sur 4 matinée, pour donner de la souplesse aux enseignants).

Jour 1 : 1 auditure du texte => 2 lecture d'un extrait => 3 acquisition du code,

Jour 2 : 4 lecture d'un second extrait => 5 acquisition du code => 6 production personnelle en lien avec le texte,

Jour 3 : 7 entraînement à la lecture => 8 acquisition du code => 9 développement du goût littéraire,

Jour 4 : 10 entraînement à la lecture => 11 acquisition du code => 12 développement du goût littéraire.

Objectifs littéraires

Il ne s'agit ni de dégager la totalité des références, ni de comprendre ou interpréter l'ensemble des situations proposées dans l'album. **Il s'agit d'interroger certains aspects du rapport que l'enfant-lecteur peut établir à la lecture** pour permettre à chaque élève de structurer sa propre relation aux livres au moment où il apprend à lire.

Cette séquence doit aussi permettre aux élèves **de développer l'expression d'un rapport subjectif** à la lecture, de conforter une opinion, un choix, de l'exprimer. Il s'agit aussi de confronter sa lecture subjective à celle des autres. Elle permettra de débiter un classement des références dans le carnet de lecteur (la bibliothèque intérieure).



Organisation du travail sur une semaine (un tiers du module d'apprentissage)

Nous ne présentons ici que les grandes lignes de la structuration des connaissances et non l'ensemble des exercices individuels à réaliser.

Séances littéraires (séances 1 / 6 / 9 / 12)

Séance 1 **auditure** des pages 1 à 19 de l'album

Objectif : découvrir le texte et les images, reformuler sa compréhension

Texte travaillé

Au fait, un livre.... A quoi ça sert ?

Un livre c'est un coin de tranquillité.

Un livre, c'est un ami quand les autres t'ennuient.

Un livre, c'est comme une aventure que tu vis sans bouger.

Un livre, tu peux y trouver la solution à tes problèmes. (etc.)

Séance 5 : Produire un écrit en complétant une phrase qui permette d'évoquer individuellement les représentations des fonctions du livre. (Exemples de réponses d'élèves : un livre c'est pour apprendre à lire, un livre c'est pour m'endormir, un livre c'est pour écouter, un livre c'est pour regarder des images, etc.)

Séances 9 et 12 : Manifester sa subjectivité et développer son goût de lire.

Séance 9 : Choisir un personnage dans un ensemble de représentations iconographiques et expliquer les raisons de son choix.

Séance 12 : Indiquer le personnage d'une histoire que l'on aimerait être et expliquer les raisons de son choix.

Justification des choix didactiques

L'album *Un livre, ça sert à quoi ?* présente de nombreux centres d'intérêt pour une classe de cours préparatoire. En effet, il traite par un ensemble de métaphores ou d'aphorismes la question de la dimension symbolique de la lecture. Il interroge peu l'aspect utilitariste de la lecture et beaucoup plus le rapport intime et personnel que le lecteur va découvrir au fil de ses rencontres avec les livres.

Il évoque différents domaines qui seront intéressants à explorer avec les élèves :

- la compréhension du monde : un livre permet de comprendre et de grandir,

Février 15



- la construction de soi : un livre permet de trouver des solutions à des difficultés, être comme un ami, éprouver des émotions, être un refuge,
- le rapport aux autres : un livre permet le partage, l'expression de l'affection, la peur de l'autre ;
- l'évasion : un livre permet de vivre des aventures ou des voyages par projection ou identification ;
- l'écriture : un livre est une voix, il est écrit par quelqu'un et chacun peut s'essayer à écrire,
- les lieux de lecture : on peut l'emmener partout et l'image suggère de nombreux lieux de lecture parfois incongrus pour un enfant de 6 ans.

Enfin, l'image propose une intertextualité importante (avec des références posées par la présentation de livres que lit le personnage). Nous n'avons pas évoqué le rapport à la lecture de l'image, mais nous pensons qu'elle fait partie intégrante des textes et que sa lecture doit faire l'objet d'un enseignement.

La séance *d'auditure* permet d'interroger l'œuvre et de comprendre qu'un livre peut aussi être observé autrement que comme une réalité matérielle, mais par le filtre d'une relation sensible que le lecteur tisse avec l'histoire ou le contenu. Plus tard, l'ouvrage permettra de faire entrer les élèves dans la relation subjective au texte. Le carnet de lecteur viendra soutenir ce travail dans la suite des premières séances.

La séance de production d'écrit permet l'évocation des représentations sur l'acte de lire. Certains élèves engagés par l'ouvrage commencent déjà à exposer des relations intimes aux livres. D'autres au contraire, n'évoquent que leur rapport à la dimension scolaire de la lecture. Ce travail est essentiel car il permet de faire partager et d'enrichir les expériences de lecteurs.

Les deux séances développant la subjectivité sollicitent les expériences de lecteur des élèves. Les représentations iconographiques proposées reprennent des stéréotypes connus (loup, ogre, dragon, par exemple) et des personnages qui ont été observés dans le manuel en début d'année (Marie, Roméo et le rari – personnage créé à partir d'une situation que les élèves ont lu durant les trois premières semaines d'apprentissage : « le rat est dans le riz, c'est un rari »). Les élèves doivent exprimer un choix et le justifier à l'oral. Cela permet de montrer que l'on perçoit les histoires différemment.

La seconde séance prolonge la première en imposant à l'élève de se projeter dans le personnage. Les échanges vont permettre de justifier cette projection. Cette fois, aucune proposition concrète n'est donnée afin d'imposer aux élèves une mobilisation de leur souvenir de lecture ou une recherche dans la bibliothèque de classe.



Lectures découvertes d'un extrait séances 2 et 4

Texte séance 2 Un livre **ça sert** à **quoi** ?

Un livre c'est un ami...

Texte séance 4 : Un livre, c'est **comme** une **aventure**...

Un livre, c'est...

Justification des choix didactiques

Les mots surlignés en jaune sont des mots nouveaux pour les élèves. Les autres mots sont décodables (*un livre / c'est /*) ou déchiffrables (*à / ami*). Les choix lexicaux sont importants et méritent d'être évoqués. Certains sont des mots usuels : *un / c'est* qui ont été travaillés en début d'année. Nous considérons le mot *livre* comme un mot usuel de la scolarisation. Il est essentiel de savoir le lire au plus vite.

Comme et *quoi* seront déchiffrables à l'issue de la semaine, ils sont eux aussi essentiels au travail car ils permettent de fixer les graphèmes *c / qu* et *oi*.

Enfin, on peut discuter le choix de faire lire par la voix directe *ça sert* et *aventure*. Il faut pourtant les replacer dans le contexte de l'apprentissage : ici *ça sert* est compris dans le titre de l'album qui sera travaillé durant 3 semaines. Les élèves sont amenés à copier le titre donc à visualiser l'orthographe du mot, ils vont le lire tous les jours. Donc l'apprentissage se construira vite et ne relèvera pas de la devinette, même si la découverte première s'appuie sur la connaissance du contexte textuel.

Il en va de même pour le mot *aventure*, il est long, comporte un graphème complexe (en). Il ne serait pas logique de le faire lire si on ne le réutilisait pas. Cependant, les élèves vont l'utiliser régulièrement dans le travail consistant à installer leur bibliothèque intérieure.

Entraînements à la lecture séances 7 et 10

Séance 7 relecture de mots et lecture de phrases

Comme / quoi / ça / il sert / une aventure

Ça sert à quoi une moto ? / Comme Marie, Roméo lit un livre dans la classe / ça sert à quoi un ami ?

Séance 10 Lecture d'un texte (100% décodable):

Au lit, Lara lit une histoire. C'est une aventure du rari. Le rari est dans une mare avec des rats. Lara rit. Roméo lit aussi une aventure du rari. Dans le livre, le rari est l'ami de Mimi.

Justification des choix didactiques

Les mots, phrases et textes de ces situations d'entraînement sont totalement décodables par les élèves. Ils reprennent les mots du texte découverts dans la semaine et des mots antérieurs. De ce

Février 15

fait, ils participent à la dimension spiralaire de l'apprentissage. Le nombre de phrases peut paraître important, il ne s'agit pas bien entendu d'imposer la lecture à tous les élèves, mais de proposer un corpus suffisamment étendu pour permettre la différenciation pédagogique en fonction du niveau de lecture des élèves. Enfin, le texte d'entraînement, qui n'a aucune prétention littéraire, permet de réfléchir à des situations de lecture puisqu'il met en scène des élèves d'une classe entrain de lire⁴².

Apprentissage du déchiffrement

Séances 3 et 5 le son [k] et les graphèmes *c* et *qu*

Séances 8 et 11 le son [wa] et le graphème *oi*

Justification des choix didactiques

Dans l'étude des graphèmes, seuls ceux qui ont été rencontrés dans les textes seront isolés et travaillés. Le K sera collectionné plus tard. Néanmoins, certaines classes le connaissent à cause des prénoms (Kévin, Karine, Karen...) dans ce cas, les enseignants l'ajoutent à la liste proposée.

La combinaison de phonèmes [wa] est parfois étudiée plus tardivement du fait de son codage par un digramme. Nous pensons qu'il ne pose pas de problème dans la mesure où il n'y a qu'un seul graphème, présent dans des mots usuels fréquents et monosyllabiques *moi, toi, fois* (conte), *roi* etc.

Prolongement : organiser une bibliothèque intérieure en utilisant un carnet de lecteur.

L'ouvrage évoqué peut aussi être un support à la constitution d'une bibliothèque intérieure. Le carnet de lecteur ou le cahier de littérature peuvent permettre de recevoir les traces de cette organisation. Ce carnet peut prendre une forme numérique⁴³ (sur tablettes notamment).

Voici un exemple de situation qui permet de commencer ce travail.

Durée

30 à 40 min

Dispositif

Commencer la constitution d'une bibliothèque personnelle

1 Définir le sens du mot « ami »

Nb : cette séance peut être réalisée dans le cadre d'une réflexion citoyenne et sociale (vivre ensemble, exprimer sa relation à l'autre, découvrir des relations sociales).

Consigne : « *Dans l'album* Un livre, ça sert à quoi ? *il est écrit un*

⁴² ceux découverts et nommés dans les textes conçus pour les trois premières semaines d'apprentissage.

⁴³ Je peux mettre à la disposition de la commission deux extraits de carnets numériques conçus en GS dans le cadre d'une recherche sur temps et lieux de lecture (15^{ème} rencontres des chercheurs en didactique, Sherbrooke mai 2014). Une publication pour la revue *Repères* est en cours.



Collectif puis
individuel

Support

Une affiche

Support

Cahier de littérature

Différents albums de
la bibliothèque de
classe

livre c'est un ami. Qui peut m'expliquer ce qu'est un ami ? »

Réponse attendue : un *copain*. Considérer cette réponse comme insuffisante et conduire les élèves à exprimer les situations que l'on partage avec ses amis pour mieux définir le terme et surtout le concept. C'est une personne avec qui on s'entend bien, on partage, on a envie d'être souvent avec elle, on est bien avec elle, on l'aime bien. Faire identifier l'importance de l'amitié dans la relation humaine. On lui fait confiance, on lui dit des secrets, il est là pour partager les moments importants de notre vie, etc.

Si possible, faire différencier les nuances entre *copain* et *ami*. L'amitié indique une relation plus construite, plus essentielle.

Noter les propositions validées sur une affiche intitulée « Qu'est-ce qu'un ami ? »

2 Identifier et comprendre le transfert du concept sur le livre

Consigne : « *En quoi un livre peut-il être notre ami ?* »

Réponse possible : quand il parle de choses qui nous plaisent, quand ça nous fait du bien de le lire (faire donner des exemples), quand l'histoire nous plaît, quand lire l'histoire nous fait du bien, quand ça parle de choses qu'on aime bien, etc.

3 Construire sa bibliothèque personnelle

Lire la consigne (*Copie le titre d'un livre qui est comme ton ami*) et la faire expliciter. Organiser un répertoire à la fin du cahier de littérature (une page par mention). Faire écrire (ou coller) une entête *Les livres qui sont comme des amis*. Faire choisir au moins un livre et copier le titre.

Faire verbaliser les choix des élèves.

Dans les autres niveaux du cycle 2 et au cycle 3, on poursuivra ce travail. Les rubriques présentées sous forme d'exemples seront maintenues au cycle 2 et évolueront au début du cycle 3. On pourra les formuler par exemple comme : des livres pour s'évader, des livres pour rêver, des livres pour jouer, des livres pour s'interroger, etc. On pourra aussi installer un sous-rubricage en proposant un classement générique des œuvres (en fin de CM2 ou en 6^{ème}).

Ce travail permet d'allier œuvres littéraires et œuvres non littéraires.

Proposition 2 : débattre d'une situation et faire des choix au CP et au CE1

Analyse de l'album

Un loup au paradis est un récit qui traite, non sans humour, de la question des rapports dominants-dominés. Loupi, fils de loups féroces, rêve de vivre avec les moutons. Pour y parvenir, il accepte de se plier aux exigences d'un bélier autocrate qui le somme, par exemple, de devenir herbivore. A la fin du récit, les moutons subissant l'attaque des loups, le bélier exige de Loupi qu'il reprenne sa posture d'animal féroce. Ce dernier s'enfuit en bêlant.

Février 15



Cette fin ouverte invite le lecteur à construire une coopération interprétative en se demandant notamment ce que peut signifier cette fuite. Par ailleurs, il présente un rapport de soi à l'autre particulièrement intéressant. En effet, pour se faire accepter Loupi accepte de nombreuses compromissions, jusqu'à modifier son régime alimentaire. Le bélier qui domine le troupeau s'impose à lui sans détour et avec une grande fermeté. Ce sera donc l'occasion de faire réfléchir les élèves sur ce mode relationnel.

Objectifs de la séquence

La séquence visera deux objectifs essentiels pour la formation de l'individu et du lecteur.

D'une part, elle permettra de développer l'esprit critique des élèves autour de la relation clanique et des rôles qu'elle suscite : l'exercice du pouvoir (rapport dominant/dominé) au sein d'un groupe. Pour cela, plusieurs séances inciteront l'élève à développer sa subjectivité afin qu'il parvienne à se projeter dans la situation.

D'autre part, elle doit favoriser l'apprentissage de la compréhension et notamment d'une posture interprétative. En effet, le lien texte-illustration impose une lecture active qui nécessite une implication subjective du lecteur. Les intentions des personnages ne sont pas toujours explicitées (notamment celles du bélier) et la fin de l'œuvre reste très ouverte. Le lecteur est, de ce fait, incité à combler les ellipses narratives. L'écrit d'invention sera très largement sollicité dans cette perspective.

Dans la séquence, nous invitons les élèves à investir le texte en guidant leur subjectivité pour la développer. Voici un exemple d'accompagnement didactique du texte.

8



Je lis ce texte.

Extrait de *Un loup au paradis* (3)

Mais le miracle ne dura qu'un temps. Même si la plupart des moutons étaient flattés par le choix de Loupi, certains acceptaient mal sa présence et commencèrent à lui demander des comptes :

« Et comment comptes-tu te nourrir, toi, le carnivore ? dit soudain un bélier très encorné. Crois-tu qu'on te laissera planter tes dents dans nos jarrets [...] ?

– Il y a d'autres nourritures que je peux avaler, répond Loupi, quelques volailles, par exemple, me contenteront.

– Tu as choisi d'être avec nous, alors tu dois vivre comme nous. Mange cette herbe ! »



Je recherche.

Que demandent les moutons au loup pour qu'il puisse vivre avec eux ? Est-ce un problème pour le loup ?

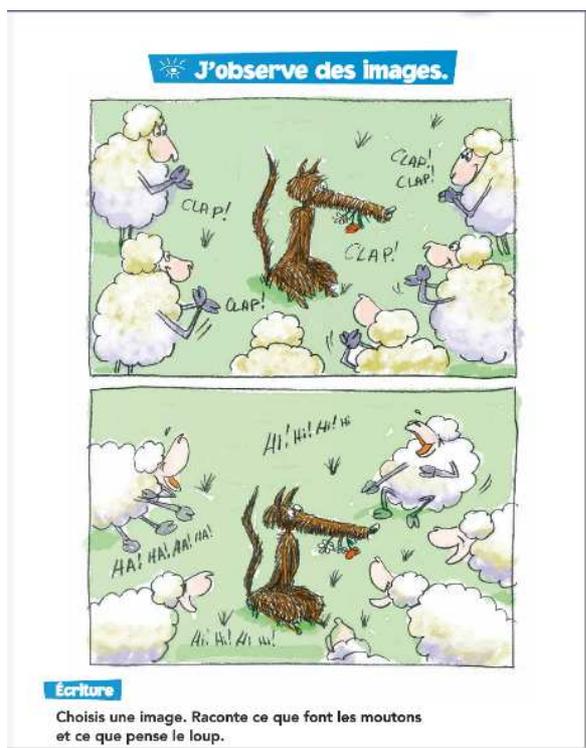
Débat

Que penses-tu de la réaction du bélier ?

La question de recherche vise à travailler la compréhension fine du texte. Elle s'appuie sur des inférences logiques : rechercher des informations dans le texte (le discours du mouton, les réponses du loup) et pragmatiques : rechercher une explication dans la connaissance du stéréotype du loup ou dans les savoirs sur son régime alimentaire.

La question de débat implique une position axiologique du lecteur. Il n'y a pas une seule réponse possible : on peut admirer le bélier parce qu'il tient tête au loup, on peut juger qu'il est trop exigeant avec le loup, etc. Les élèves seront invités à proposer une réponse sur le carnet de lecteur.

Séance suivante



La situation suivante est créée à partir d'illustrations qui ne sont pas dans l'album mais que T. Dedieu a réalisé spécifiquement pour la séquence. Les situations permettent d'anticiper deux réactions des moutons et de réfléchir aux conséquences sur l'évolution des pensées du personnage. Cette activité d'écriture d'invention, guidée par des images, permet de faire appel à la subjectivité pour inviter l'élève à repérer l'importance du contexte dans la tension narrative. En outre, ils doivent se projeter dans une situation narrative.

Proposition 3 : débattre sur la colère d'un personnage après avoir investi le texte personnellement.

En fin de CE1 ou en CE2, on peut imaginer une situation similaire avec l'album *Grosse colère*⁴⁴ trop souvent lu uniquement en maternelle. Un album comme *Grosse Colère* instaure une description symbolique de la colère qui n'est nommée que dans le titre. En effet, Robert, le personnage principal a passé une mauvaise journée et n'accepte aucune remarque de son père. Puni et obligé de se retirer dans sa chambre, il laisse éclater sa colère, qui n'est pas nommée précisément. Elle s'appelle *la Chose*, la majuscule contribuant à la personnification du sentiment. Dans l'image, elle prend les traits d'un monstre rougeaud, à l'allure simiesque, que l'enfant expulse avec difficulté. Elle envahit peu à peu l'espace de sa chambre, dominant par sa taille l'enfant éberlué et détruisant tout sur son passage. Robert, d'abord amusé, puis inquiet, observe cette colère qu'il a ainsi extériorisée. Son

⁴⁴ D'alancé, M., *Grosse Colère*, Paris, Ecole des loisirs.

enthousiasme retombe de fait quand « la Chose » s’attaque au coffre à jouets cassant la voiture préférée de l’enfant. Ce dernier comprend alors qu’il n’a plus de pouvoir sur cette émanation de sa propre personne. Il parvient néanmoins à dompter cette *chose* en l’excluant comme lui-même l’a été par son père. Robert peut alors ranger et réparer les dégâts provoqués par la colère. Une fois cette mise en ordre effectuée, il attrape *la Chose* et l’enferme dans une boîte, comme pour l’éloigner de lui-même. Débarrassé de cette émotion envahissante, l’enfant peut enfin quitter sa chambre et tenter de renouer avec la vie de famille.

Ce récit est riche car il recèle de ces « interstices à remplir » permettant au lecteur de mieux s’approprier la situation par l’imaginaire, il implique donc une figuration translucide mais non transparente du sentiment. On ne sait pas pourquoi Robert a passé une mauvaise journée, le texte laisse dans l’implicite ce « nœud » du récit, cet évènement qui va enclencher la mauvaise humeur et par là-même laisser la colère advenir. C’est donc une structure narrative *in medias res* qui se polarise, comme l’indique le titre, sur le sentiment. Il n’est pourtant jamais nommé et c’est à sa puissance et non aux faits qui conduisent à son expression que se réfère l’œuvre. Au lecteur d’imaginer ce qui a pu mettre Robert dans un tel état, ce qui l’incite à provoquer son père en transgressant les règles établies et les interdits proférés, provoquant l’exclusion.

De ce fait, symboliquement dans ce type de récit, les élèves peuvent décrire ou imaginer les situations anxieuses, qui les conduisent parfois à se mettre en colère, à transgresser, à rejeter l’autre, voire à se faire souffrir en même temps qu’ils font souffrir l’autre. Ils sont en mesure de se représenter de tels sentiments par le jeu de l’imaginaire. Ils peuvent découvrir que ces derniers sont souvent provoqués par des situations qui nous dépassent et que l’on ne parvient pas toujours à maîtriser. Ils observent aussi le cheminement poursuivi par le personnage pour atteindre à nouveau une maîtrise de soi.

La relation entre des formes du bien et du mal est donc posée dans une observation fine de la vie : l’enfant avant de devenir agresseur a pu souffrir d’agressions que les lecteurs doivent imaginer. Il peut ainsi prendre conscience de la réflexivité des situations et des relations qui engagent parfois les individus. La focalisation du récit sur l’expression de la colère et de ses conséquences pour le personnage permet au lecteur de faire agir sa subjectivité pour émettre des hypothèses sur les raisons pour lesquelles le sentiment a jailli. Le jeune lecteur interroge alors son expérience personnelle pour répondre et combler cet implicite essentiel. Par ailleurs, la colère, personnifiée dans un monstre extérieur à l’enfant (mais qui sort de lui et la représentation iconographique est à cet égard très intéressante) se retourne contre lui en transgressant à son tour l’interdit (« Attends ! pas ça ! » crie Robert sans résultat, au moment où ses jouets sont touchés). Il lui impose alors une inversion des rôles et le conduit à ressentir ce que l’autre (son père) a pu éprouver quand il a lui-même transgressé l’interdit. Ici, c’est bien par un travail sur le sens du texte et sur l’interprétation de cette présentation symbolique que les élèves pourront construire leur observation du dénouement de la situation et s’approprier la dimension éthique de cette succession d’évènements. Enfin, il faut noter que le récit n’a pas de véritable résolution. L’enfant se propose de revenir vers son père en lui demandant s’il y a du dessert. La réponse du père n’est pas donnée, laissant au lecteur le soin

Février 15

d'imaginer des possibles narratifs et de clôturer la situation en fonction de ses propres représentations de la relation d'autorité. C'est donc là-encore, une occasion d'interroger des situations éducatives sans les présenter de façon manichéenne.

Organisation d'une séquence en fin de CE1 ou début de CE2:

Lecture de l'album (auditure de l'album) et reformulation. Identification des personnages : le père, Robert et la colère. Discussion autour de l'idée de colère.

Séance 2 : Lecture par les élèves de l'épisode de la colère. Lecture permettant de comprendre à quel moment elle s'arrête. Interprétation de cet arrêt : c'est quand la colère se retourne contre lui que Robert change d'attitude.

Séance 3 : relecture du début de l'album et réponse à la question : pourquoi Robert se met-il en colère ? Recherche des indices, relecture des passages. Il a passé une mauvaise journée, d'où son agressivité. Quelles sont les raisons de la mauvaise journée.

Séance 4 : production d'écrit pour combler le non-dit du texte : la mauvaise journée de Robert.

Séance 5 : analyse des raisons de la colère au regard des réponses apportées par les élèves. Certains élèves pensent que l'enfant a perdu son match, il le juge alors comme un mauvais perdant. D'autres voient qu'il n'y a pas de mère, ils pensent alors que sa mère lui manque donc que la colère se justifie mieux ainsi, car il est en souffrance.

Proposition 4 : bien choisir une question.

1 **T**oute petite, toute riquiqui, Lili regarde son grand lit.
Sur la pointe des pieds, elle pose le bout de son nez
sur cette immensité, ce lit si grand, ce lit de géant...
Elle sera bien trop seule dedans ! Lili est toute petite,
5 toute riquiqui, mais elle ne manque pas d'idées !
Vite, vite, elle va chercher son gros ours, son ours si gros !
Elle le tire, elle le pousse, et... hop ! Au dodo !

*Petite Lili dans son grand lit, Sylvie Poillevé,
Charlotte Gastaut, © Père Castor Flammarion, 2008.*

Question posée : qui sont les personnages ?

Cette question permet d'entrer dans la construction de la notion de personnage.

Février 15



La question étant posée au pluriel elle invite les élèves non pas à rechercher l'unique personnage du texte mais à en chercher plusieurs. Dès lors, ces derniers proposent d'inscrire l'ours (voire le lit) comme autre personnage.

Il est donc nécessaire d'engager un échange et de faire relever les indices qui montrent que l'ours n'agit pas. Ensuite, on peut comparer le texte à d'autres récits comme *Boucle d'or et les trois Ours* ou encore *Mitch* de Grégoire Solotareff, dans lequel l'ours, personnage éponyme, change de statut (peluche-objet / peluche vivante) au gré des désirs de son ami, Barnabé.

Cet exemple permet de structurer une réflexion sur le rapport aux questionnaires. La question *Qui est le personnage ?* vise à évaluer un élément de compréhension littérale. La question *Qui sont les personnages* parce qu'elle impose un échange, implique d'enseigner des savoirs à propos des personnages.

Proposition 5 : un exemple de synthèse sur les enseignements littéraires au CP

Ce que j'ai appris dans les albums.

Dans les albums, il y a des personnages qui nous ressemblent :

- Ce sont parfois des enfants : une petite fille (*L'histoire de la petite fourmi qui voulait déplacer des montagnes*), un garçon et sa sœur (*Un livre, ça sert à quoi ?*, *Hänsel et Gretel*).
- Ce sont aussi des adultes : une maman (*L'histoire de la petite fourmi qui voulait déplacer des montagnes*, *La revanche des aubergines*), un papa (*Hänsel et Gretel*, *La revanche des aubergines*), un chauffeur de bus (*La revanche des aubergines*), un monsieur (*J'ai un lion à la maison*).

Parfois, ces personnages vivent des situations que l'on pourrait vivre dans la vraie vie :
Lire des livres comme dans *Un livre, ça sert à quoi ?*, raconter des histoires le soir avant de s'endormir (*L'histoire de la petite fourmi qui voulait déplacer des montagnes*), être puni (*La revanche des aubergines*), etc.

Parfois, ils vivent des situations étranges qui ne peuvent pas se passer dans la vraie vie :
Trouver un lion qui parle assis dans son salon (*J'ai un lion à la maison*), rencontrer une sorcière (*Hänsel et Gretel*), avoir une trompette magique (*La revanche des aubergines*).

Dans les histoires, il y a aussi des personnages qui n'existent pas dans la réalité :
Des animaux qui vivent comme des humains (comme dans *Ce que lisent les animaux avant de dormir*, *Le loup qui voulait changer de couleur*) ; des personnages imaginaires (la sorcière de *Hänsel et Gretel*) ; des animaux qui n'ont pas le même comportement que dans la réalité (*Un loup au paradis*).

Comme nous, tous ces personnages connaissent : des aventures, des joies, des problèmes, etc.
Ils peuvent :
– rencontrer des amis, des ennemis, avoir peur, être tristes, être heureux d'avoir des amis,
– être punis,
– avoir envie de changer ou de changer de vie,
– vouloir être les plus forts (*Le loup qui voulait changer de couleur*, *Un loup au paradis*, *La revanche des aubergines*),
– être obligés d'affronter les difficultés tout seuls sans l'aide d'un adulte (*Hänsel et Gretel*)...

Il s'agit ici pour nous de monter que ces synthèses sont possibles et d'indiquer quelques pistes pour organiser l'enseignement littéraire au CP.

Proposition 6 : éléments bibliographiques pour le cycle 3

Nous ne proposerons pas de séquences précises sur les différents sujets mais donnerons juste quelques indications bibliographiques

La littérature permettant de recréer le monde en dépassant les apparences qu'impose la réalité

Il peut être très intéressant d'observer la manière dont certains poètes décrivent les animaux. Ainsi des extraits des *Histoires naturelles* de Jules Renard peuvent permettre de cerner la manière dont l'écrivain s'empare du réel (le photographie, puisque J. Renard ce présente comme *un chasseur d'images*) pour mieux ensuite le restituer. Il affirme que « L'escargot bout comme un nez plein », que le chat est « assis dans la boucle de sa queue », que le ver « s'étire comme une belle nouille ». La lecture de ces textes, leur illustration, la comparaison avec des photographies, par exemple, peut permettre de comprendre cela. De la même manière la lecture littéraire d'œuvres de Jacques Roubaud comme *Les animaux de tout le monde* en CM2 et *Les animaux de personne* en 6^{ème} permet de comprendre comment la littérature se sert du réel pour le transformer.

Les stéréotypes au service de la perception historique et de l'engagement citoyen

Un album comme *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de D. Jean et Zad (Syros jeunesse, 2003) est à ce titre assez exemplaire puisque la situation joue à la fois sur les stéréotypes du loup et de l'agneau, mais utilise aussi l'expression populaire « être un mouton » pour désigner le manque de courage, le suivisme d'une population. La publication du poème attribué à Louis Needermeier ou au Paster Martin Niemoeller en fin d'ouvrage permet de construire avec les élèves une actualisation des dimensions symboliques du récit.

Proposition n° 7 : se projeter dans les récits et évoquer des personnages.

Cette proposition vise à exemplifier la manière dont la lecture subjective permet aussi d'entrer dans la compréhension des textes littéraires. Elle est fondée sur une expérimentation didactique conduite avec des demi-groupes classes de CP (école Cachin, Bobigny). Les élèves sont invités à écouter le conte *Hansel et Gretel*⁴⁵ en imaginant quel personnage ils voudraient être. Voici quelques exemples de remarques des élèves qui montrent la nécessité de travailler sur la connaissance des stéréotypes pour ouvrir leur accès aux codes des textes.

Un élève dit « c'est pas une vraie histoire maîtresse ». Interrogé, il explique que l'histoire ne fonctionne pas (donc il ne parvient pas à s'y projeter) parce que la sorcière n'est pas une sorcière, parce que les sorcières ne mangent pas les enfants mais les transforment. Il traduit ainsi sa méconnaissance du stéréotype, dont, selon lui, les caractéristiques essentielles sont la capacité à

⁴⁵ Version adaptée par Gigi Bigot publiée par les éditions Bayard jeunesse,

métamorphoser les êtres et les objets. La sorcière d'Hansel et Gretel est une ogresse. Il faut donc qu'il étende sa connaissance du stéréotype, notamment en apprenant à repérer les caractéristiques des ogres.

Un autre élève explique, *a contrario*, qu'il veut être la sorcière parce qu'elle est la plus maligne. Ici, l'activité subjective permet de comprendre que l'élève n'a vu qu'un aspect du personnage. Sa remarque engage une discussion entre élèves qui caractérisent les différentes ruses. C'est par la maîtrise des gestes professionnels que l'enseignant va parvenir à tisser les lectures subjectives à la lettre du texte.

Une forme pour des programmes (réponse à la question 5)

Au terme de cette réflexion, il nous semble que nous sommes en mesure de dégager quelques éléments sur la forme que pourraient prendre les futurs programmes.

Tout d'abord, il nous paraît essentiel de bien cerner le destinataire de la publication. Il est multiple. Ce sont surtout : les parents qui ont besoin de savoir ce que leurs enfants vont apprendre, les personnels enseignants et encadrants qui devront les mettre en œuvre, les formateurs qui auront à en faire percevoir les enjeux aux futurs enseignants. S'il nous paraît important que les programmes soient rendus publics et compréhensibles par tous, il nous semble aussi que les enseignants ont besoin d'un texte qui explicite de façon plus précise les attendus scientifiques, didactiques et professionnels qui ont présidé à leur écriture. Dès lors, les documents d'accompagnement destinés aux enseignants et aux encadrants devraient être publiés simultanément aux programmes. Ils devraient aussi être un guide assez précis pour aider les enseignants débutants à comprendre le texte et à en mesurer les enjeux scientifique, didactique et pédagogique.

Par ailleurs, on sait que ces programmes sont toujours abondamment commentés, discutés notamment dans les orientations choisies pour des enseignements essentiels comme la formation du lecteur. Nous pensons qu'il est essentiel d'accompagner la présentation des connaissances et des compétences d'un chapeau introducteur permettant d'explicitier les grandes orientations et d'en justifier le choix.

Enfin, il nous semble essentiel de ne pas figer de façon stricte les notions à acquérir par niveau. Il nous semble préférable de montrer les grandes articulations d'ensemble pour favoriser la prise en

compte des progressions possibles. Ensuite seulement, on pourra proposer des paliers d'apprentissage.

Annexes

Proposition pour une programmation issue d'une de nos

► Construire le personnage

1. Une première étape de ce parcours sera consacrée à la découverte de la notion de personnage : petite section et moyenne section pour les points a, b, c et d. Les points e et f sont à retravailler à des niveaux différents tout au long des autres cycles.

- a. Découvrir un personnage de récit par l'utilisation de marottes extraites des albums travaillés. On cherchera, dans un premier temps, un héros miroir, que les élèves peuvent avoir rencontré dans des séries télévisées, des magazines ou des albums comme *Petit Ours Brun*, *Popi*, *Babar*, *Tchoupi*. On pourrait, par exemple, découvrir les albums cartonnés de *Popi* qui sont à mi-chemin entre la fiction et le documentaire parce qu'ils proposent des photos du petit singe au marché, à la ferme, etc.
- b. Découvrir des personnages de même type : par exemple l'ours avec *Calinours*, *Mon ami l'ours*, *Trois ours en vacances*, *Boucle d'or et les trois ours* (voir aussi le réseau sur le chat proposé par le document d'accompagnement *Le langage à l'école maternelle*, p. 84) pour identifier dans quels livres on les retrouve.
- c. Découvrir des personnages de série : Petit Ours Brun (A. Aubinais), Fofours (F. et G. Stehr), Lou le loup (M. Szac), Tromboline et Foulbazar ou Blaise (C. Ponti) pour comprendre qu'un personnage peut vivre différentes aventures dans des œuvres différentes.
- d. Découvrir des personnages qui nous ressemblent : *Pas-du-tout-un-carton* (Antoinette Portis) ; *Elmouth, il n'aime pas, il préfère* (Severin Millet).
- e. Découvrir les liens qui unissent les personnages : filiation, amitié, psychologie (bons / méchants), etc. : *Devine combien je t'aime* (Sam Mac Bratney) (maternelle), *Pierrot ou les secrets de la nuit* (CE1) ou « Gaspard », in *Les Rois mages* (Michel Tournier).

publications¹⁴

f. Commencer la découverte des stéréotypes installés dans leur archétype d'origine comme *Le Loup* (Sara), *Sorcière y es-tu ?* (Magdalena).

2. Une deuxième étape permettra de structurer la connaissance des personnages en observant le lien qu'ils entretiennent avec le réel (proximité, rupture, psychologie, fin de MS/GS/CP/CE1) et son implication dans le récit :

- a. Découvrir des personnages anthropomorphisés dès la petite section et jusqu'au CE1 : *Calinours* (Stehr), *Boucle d'or et les trois ours*, *La Brouille* (C. Boujon).
- b. À partir de la GS et jusqu'au CE1 découvrir des personnages anthropomorphisés qui conservent aussi leurs caractéristiques animales (*Rodrigue Porhépic*, F. Joly).
- c. Découvrir des personnages humains qui se posent des problèmes humains : (*Si le lit s'appelait loup* (J. Ruillier) *Monsieur le Lièvre, voulez-vous m'aider ?* (Charlotte Zolotow, ill. Maurice Sendak).
- d. Découvrir qui se cache derrière une narration à la première personne : *C'est pas moi* (E. Robert, R. Badel).
- e. Poursuivre la construction des stéréotypes installés dans leur archétype d'origine : *L'Ogresse en pleurs* (Valérie Dayre) ; *Le Vieil Ogre* (Marie-Sabine Roger).
- f. Découvrir des stéréotypes détournés pour en comprendre les effets stylistiques (humour notamment) : *Tout à coup, Samson !* (Colin Mac Naughton), *La Soupe au caillou* (Tony Ross).
- g. Observer les origines des personnages en recherchant la source des mythes (à partir du CE1 seulement par exemple : l'origine de l'ogre avec les récits gréco-romains (*Les géants et les titans / Cronos*).

3. Construire, au cycle 3, une reconnaissance systématique des personnages, de leurs buts, de leurs intentions et éventuellement de leur impact dans la littérature :

- a. Structurer la connaissance des stéréotypes et des archétypes psychologiques à travers les contes.
- b. Découvrir des héros mythologiques et observer leur résonance dans la littérature, par exemple : Ulysse et *Max et les maximonstres* (M. Sendac), Pygmalion à travers *Pinocchio* (Colodi).
- c. Découvrir ce qui pousse les personnages à agir dans les récits.
- d. Découvrir des personnages historiques ou emblématiques de l'évolution de notre société ou de notre système de pensée : *Robin des bois* (M. Marpurgo) ; *Les Orangers de Versailles* (A. Pietri).
- e. Analyser une narration à la première personne pour en observer la dimension « autobiographique » ou non : *L'Album d'Adèle* (Ponti) ; *Comment j'ai changé ma vie* (A. Desarthe).

► S'approprier la structure des œuvres et la manière dont les auteurs invitent le lecteur à la création

1. Comprendre la structuration des albums

- a. Se repérer dans les objets à lire : comprendre comment fonctionne un livre, découvrir différentes formes de livres (voir sur ce sujet le document d'accompagnement *Le langage à l'école maternelle*) *L'album d'Adèle* (Ponti), *Un livre* (Hervé Tullet).
- b. Construire progressivement la permanence du personnage pour comprendre qu'on en voit plusieurs mais que c'est toujours le même (commencer avec des albums très structurés comme le *A* ou le *Non* (Ponti).

- c. Construire le rapport entre le texte et l'image par des albums à structure répétitive comme *La petite chenille qui fait des trous* (E. Carles).
- d. Construire la structure du conte en randonnée afin de dégager de véritables attentes de lecture (coopération du lecteur) : la lecture (ou sa narration) de *La Moufle* (R. Giraud) permettra d'avoir des attentes plus précises sur un album comme *Le Bonnet rouge* (B. Weninger ; J.A. Rowe, (illus.) notamment en ce qui concerne la compréhension de la fin du récit.
- e. Découvrir des contes racontés (et non lus).

2. Construire une attitude de lecteur chercheur de sens

- a. Classer les œuvres en fonction de leur réalisme, de l'insertion du rêve dans la réalité ou de leur lien avec une dimension surnaturelle ou merveilleuse (ça pourrait être vrai / ça ne pourrait pas être vrai).
- b. Entrer dans les intentions de l'auteur avec des albums qui proposent des décalages entre le texte et l'image.
- c. Comprendre la notion d'auteur en observant la manière dont il se met en scène dans son texte.
- d. Observer le rapport à la lecture exprimé dans les textes : *Tibert et Romuald* (A. Jonas F.Crozat) ;
- e. Commencer à dégager la portée axiologique des œuvres (morale / émotion / philosophie, etc., voir les conseils donnés dans notre chapitre 2).

3. Construire une observation des intentions de l'auteur pour dégager le sens profond des œuvres

- a. Comprendre la tonalité : faire rire, faire réfléchir au sens de la vie, découvrir un événement historique, découvrir un problème de société, etc.
- b. Dégager les événements réels, historiques, autobiographiques, le rêve, l'anticipation, le surnaturel.

Au cycle 2, on se centrera surtout sur l'intrusion du rêve, l'anticipation, les événements surnaturels ou merveilleux.

- c. Comprendre l'organisation en fonction des genres : le policier et la mise en œuvre du suspens, les contes étiologiques et leurs liens à la mythologie, les contes merveilleux, la science fiction, la fantaisie pour comparer l'univers de référence des œuvres et les types de personnages représentés et agissant (cette étape concerne surtout le cycle 3).
- d. Comprendre la manière dont le narrateur s'implique ou non dans le récit.
- e. Comprendre la mise en abyme des récits et l'effet produit.



Bibliographie des titres cités.

Textes théoriques ou didactiques

Jean-Charles Chabanne, Alain Dunas, Jean Validivia, « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. » in *Le français aujourd'hui* n°145, AFEF 2004.

Philippe Clauss (dir.), « Bilan de la mise en œuvre des programmes 2008 », *Rapport n°2013-066*, IGEN, juin 2013.

Danielle Dubois-Marcoïn (dir.), *Lire La Petite sirène d'Andersen : interroger la littérature autrement*, INRP, 2008.

Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Frankfurt, Peter Lang, 2010.

R. Goigoux, S. Cèbe, « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes » in *Repères* n°35, INRP, 2007.

Vincent Jouve, *L'effet personnage dans le roman*, PUF, 2001, p. 85.

Michel Picard, *La littérature comme jeu*, Editions de Minuit, 1986.

Œuvres littéraires pour la jeunesse

Gigi Bigot, Ulises Wensell, *Hansel et Gretel*, Bayard jeunesse, 2010.

Anthony Brown, *Une Histoire à quatre voix*, Ecole des loisirs, 2000.

Thierry Dedieu, *Un loup au paradis*, Seuil jeunesse, 2009.

Mireille D'alancé, *Grosse Colère*, Paris, Ecole des loisirs, 2000.

Chloé Legeay, *Un livre ça sert à quoi ?* Alice jeunesse, 2010.

Murielle Szac, *Le feuilleton d'Hermès, la mythologie en 100 épisodes*, Bayard, 2006.

Collection *Mes premiers j'aime lire*, éditions Bayard jeunesse