

Discours prescriptifs aux enseignants

sur l'usage de la littérature de jeunesse pour apprendre à lire.

Annie JANICOT

La littérature de jeunesse est utilisée comme support d'apprentissage dans un nombre grandissant de classes, et elle est de plus en plus présente dans les publications à visée pédagogique. Les titres ci-dessous, sans constituer une liste exhaustive, ont fait l'objet d'une lecture attentive. Ils ont été retenus parce qu'ils visent dans leur titre ou l'enfant apprenti lecteur (par les mots « apprendre » ou « apprentissage ») ou l'enseignant (« Enseigner ... la lecture) ou les deux (« Tous en classe avec... »).

Les auteurs de tous ces livres ont choisi de faire entrer la littérature de jeunesse à l'école et même d'aider les enseignants à se l'approprier et à l'intégrer comme support légitime.

Certains ouvrages s'appuient explicitement sur un ou plusieurs titres de littérature de jeunesse. C'est le cas des livrets publiés par des éditeurs jeunesse eux-mêmes pour soutenir leurs propres productions (L'école des loisirs, Syros, Hachette en ligne). C'est aussi le cas d'éditeurs de collections pédagogiques tels le CRDP de Poitiers ou Armand Colin.

D'autres livres proposent un grand nombre de références et de multiples activités.

On comprendra qu'il n'est pas question de passer en revue chacun des titres. Quatre productions prennent *Le loup est*

revenu ! (de Geoffroy de Pennart) comme livre support et deux *Le géant de Zéralda*. Ils ont été privilégiés pour permettre des comparaisons, sachant que les « séries pédagogiques » conservent d'un titre à l'autre les mêmes orientations, avec, il est vrai, quelques nuances. L'essentiel de l'article porte sur les productions visant le cycle 2 (en fait surtout le CP pour les deux premières références), mais les ouvrages destinés aux enseignants de cycle 3 ne sont pas écartés afin de permettre une vision d'ensemble.

1. **Collection Apprentissage de la lecture / Apprendre à lire et à écrire à partir de l'album...** - L'école, 1997...

(dont un livret sur l'album *Le loup est revenu !* par Dominique Piveteaud et un sur *L'intrus* par Alain Prinsaud)

2. **Enseigner autrement la lecture avec un album. 2 : guide portant sur l'album « Le loup est revenu ! »,**

Laurence Dupuch - CDDP des Pyrénées Orientales, 2000

3. **L'album source d'apprentissages** (4 tomes) - Groupe LSA 17 - CRDP Poitiers (dont, dans le tome 2, une étude de l'album *Le géant de Zéralda* et dans le tome 3, une étude du livre *Le loup est revenu !*)

<http://perso.wanadoo.fr/lisa-17/>

4. **Collection Tous en classe avec....** - Armand Colin, 1997... Collection dirigée par Sylvie Sebag et Janine Hiu (dont un volume sur l'album *Le géant de Zéralda*)

5. **Collection Cahiers citoyens : Lire et écrire avec le livre...** - Patrick Geffard, Syros jeunesse

6. **Côté court** - Hachette (48 titres)

http://www.cotecourt.com/cotecourt/enseignants/home_E.html

7. **Apprendre à lire, bâtir une culture au CP : une année de lecture** / Jacqueline Boussion, Michèle Schöttke, Catherine Tauveron. - Hachette, 1998 (dont deux chapitres consacrés à l'album *Le loup est revenu !*)

8. **En lisant des romans : construire des activités de français en cycle 3 et en 6^{ème}** - Marie-Hélène Porcar - CRDP Champagne-Ardenne, 2000

9. **École-collège : pour une continuité des apprentissages en français : lire-écrire de la grande section à la sixième** - Philippe Clermont, Catherine Millécamps, François Rodes, Francesco Saderi. - Bertrand-Lacoste, 2001 (Parcours didactiques)

10. **Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse**, Christian Poslaniec, Christine Houyel. - Hachette éducation, 2000

11. **Albums, mode d'emploi : cycles 1, 2 et 3** - Dominique Alamichel. - CRDP Créteil, 2000

Un choix justifié

Aucun de ces auteurs (outre les scrupules de Marie-Hélène Porcar) ne se pose plus la question du bien-fondé ou non de la « scolarisation » de la littérature de jeunesse. Pour tous, sa place au cycle 2 (et au cycle 3) est inévitable pour assurer la continuité avec l'école maternelle et pour garantir un apport culturel qu'aucune méthode de lecture traditionnelle (même contemporaine) ne fournit.

Le choix annoncé de lire des ouvrages de jeunesse s'appuie d'une manière que l'on peut qualifier d'unanime sur l'authenticité du support (« *de 'vrais' livres qui ont donc été écrits sans aucune intention pédagogique* » (11), p. 10, et on lit sur des originaux), son rôle social déjà intégré à l'école maternelle, d'autant plus important qu'il a une « *dimension culturelle et littéraire* » (1), son rôle dans la construction de l'imaginaire de l'enfant, et la force que l'ouvrage de jeunesse tire de l'image et d'un texte structuré. Il saute aux yeux que les albums dominent et donc avec eux, les textes narratifs. Dans l'introduction de la collection de L'école des loisirs (1), est cité le risque de « *ne considérer l'album que comme un support plus moderne* » que le manuel et l'auteur insiste sur le fait qu'« *outre les indices textuels, linguistiques et orthographiques* », il faut rechercher « *des filiations et appartenances aux genres littéraires* », faire porter les apprentissages sur « *l'exploration de la structure du récit, la relation illustrations/texte, le style d'écriture, la thématique* », et analyser les choix de l'auteur (type de personnages, technique), « *le sens de l'histoire [étant] aussi à chercher entre les lignes du texte* ».

Les modules choisis par le groupe LSA 17 (3) témoignent de ces intérêts multiples : un module est consacré au « *travail sur l'imaginaire et la langage* », un deuxième donne une « *approche plastique de l'album* », deux autres fournissent une « *approche linguistique du texte entier* » (incluant une réflexion sur le genre littéraire et l'organisation du récit) et par petites unités de sens, et un dernier est consacré à des « *mises en réseaux culturels* » de livres.

Le mot « culture » est sans doute celui qui revient le plus souvent dans les pages introductives. « *La culture est un moyen d'accès à la lecture* », et « *la lecture est aussi un moyen d'accès à la culture* » : **Apprendre à lire, bâtir une culture au CP : une année de lecture.** (7)

Il serait dommage de ne pas citer dans les justifications du choix des albums ce que dit Dominique Alamichel dans *Albums, mode d'emploi : cycles 1, 2 et 3* (11) : « *le fait d'apprendre à mieux lire avec les albums présente de multiples intérêts. [...] ... face à un album, on est en présence d'une œuvre courte qui constitue un tout. [...] Du fait de la brièveté de l'album, il est aisé à un enfant d'avoir une vision d'ensemble du récit, ce*

qui lui permet de mieux saisir comment chaque élément s'intègre dans le tout pour le faire évoluer. » (p. 10)

Le dernier point qui allie tous ces auteurs est l'avantage de pouvoir donner aux activités d'écriture une place très importante. Même les titres qui ne l'annoncent pas comme tel l'affirment et proposent de fréquentes situations d'écriture.

Quelles situations pour quels apprentissages ?

Mais là s'arrête la similitude de conceptions pédagogiques, dans l'affichage des intentions. Dès qu'il s'agit des mises en œuvre des « activités » de lecture, des différences s'affirment. Que propose-t-on aux enseignants pour les aider à concevoir des situations d'apprentissage de la lecture ? Et que propose-t-on aux élèves ?

Et d'abord, que vise-t-on ? L'apprentissage de la lecture, de la lecture et de l'écriture, un enseignement de la lecture, des activités de lecture, des apprentissages (multiples), des apprentissages en français... On se contentera pour l'instant de relever des différences de point de vue (apprendre / enseigner, mais le mot « apprendre » a un double sens) et le rôle du singulier et du pluriel (que cible-t-on ?). Que recouvre le choix du mot « activités » ? Une attitude active, ou des situations qui accompagnent un (des) apprentissage(s) ?

• Des questionnaires...

La plupart du temps, les auteurs proposent des questionnaires à soumettre directement par écrit aux élèves de fin de cycle 2 et cycle 3 (5, 6), ou à utiliser à l'oral par l'enseignant pour « guider » la découverte du texte (2, 3^a, 4). Le groupe LSA 17 prend la précaution de viser, outre les compétences de base, les compétences approfondies et remarquables, « *à développer dès le plus jeune âge* » (p. 84, Tome 3, *Le loup est revenu !*, par exemple). Mais il apparaît, dans ce chapitre, que le questionnement porte beaucoup sur l'image et très peu sur le texte. Les questions à visée « remarquable » portent sur la mise en page des journaux tenus par les personnages, sur les actions des « réfugiés », visibles uniquement dans l'image, sur les costumes « contemporains » des personnages traditionnels, et l'aménagement de la maison du lapin. Deux autres questions portent sur la connaissance des contes évoqués dans cet album et une autre sur l'humour des titres des journaux. Où donc est passé le texte ?

^a Mais le « guide de recherche » de cet ouvrage vise une compréhension plus fine que les autres... (p. 130)

Laurence Dupuch, dans *Enseigner autrement la lecture avec un album. 2*, dit s'inspirer du modèle interactif défini par G. Chauveau en 1989. « [On] formera [l'élève] à devenir questionneur de l'écrit », écrit-elle. Mais c'est l'enseignant qui oriente pas à pas la découverte ... des mots. Son rôle est de « faire trouver des mots par un questionnement (de quoi parle le texte ?) ». Ce qui est cohérent avec la définition donnée page 12 : « lire, c'est transmettre oralement des mots écrits sur un support quel qu'il soit... ». Elle rejoint, par ce souci des mots, les objectifs énoncés dans pratiquement chacune des séquences de découverte de texte de la collection **Apprendre à lire et à écrire à partir de l'album** (1) : mémorisation (reconnaissance de mots), reconnaissance et compréhension du code, combinatoire (découverte de mots nouveaux). Dans le livret *Apprendre à lire et à écrire à partir de l'album : Le loup est revenu* (p.15), l'enseignant ne dispose d'aucun conseil de démarche, pas même d'un questionnaire, mais quelques précisions sont données : « La mise en commun doit commencer par un questionnement des élèves les amenant à dire ce qu'ils ont compris du texte même si la lecture de celui-ci est partielle », et la séquence suivant la découverte du texte comporte un « questionnement oral ». Que vise-t-il ? La vérification que les mots écrits ont été identifiés... Le mot « sens » sonne de façon étrange dans cette publication. Dans ce fascicule sur *Le loup est revenu !*, l'objectif de chacun des « modules » de découverte de texte est : « Comprendre qu'un nouveau texte porte un sens nouveau ». (p.17, 19, 22, 25, 27, 30, 33, 37 !). Oui, mais quel sens ? On sait que l'élève dispose d'un support dactylographié « pour surligner » (précisé dans le livret consacré à deux albums d'Elzbieta), mais pour surligner quoi ? Rien n'est dit sur la nature des indices d'appui à solliciter, et sur le sens spécifique de l'extrait par rapport au précédent, au suivant ou au tout. On est loin des intentions données en introduction et évoquées ici en début d'article, d'autant que la répétitivité signalée ci-dessus pour les objectifs vaut pour l'ensemble du déroulement de chaque séquence (à quelques très minces nuances près), puisque chaque module a pu être mis en page par simples copier-coller, ce qui est d'ailleurs vrai pour tous les livrets signés par le même auteur ! D'un module à l'autre de découverte du texte, et c'est prendre le risque de ne pas être cru que de le dire, à quelques éléments près, seul le texte de l'album varie, (puisqu'à chaque fois, on lit la suite)^b ! De façon inattendue, à l'orée du module 5 (situation de production d'écrit), on peut lire : « À ce stade du récit, le rythme et les intentions de l'auteur sont perceptibles. De suspense en soulagement... ». Mais pourquoi ne pas en avoir fait l'objectif de la lecture des extraits précédents ? (De même dans le livret consacré à *Flon-Flon & Musette*, on lit « Pourquoi l'auteur parle-t-il de la guerre comme d'une personne ou peut-être d'un animal ? » et l'on se demande si ce n'était pas là le sens à construire par les élèves...).

Pourtant Laurence Dupuch, dans **Enseigner autrement la lecture à partir d'un album. 2**, souligne, elle, l'intention contenue dans le choix de succession des mots ou expressions : « Faire remarquer les degrés de peur des différents personnages » (p. 58), « Faire remarquer que la formule de la fin évolue pour montrer que plus l'histoire avance et moins le loup prend d'importance » (p. 96). Mais est-ce une information à fournir aux élèves ? N'a-t-on pas là affaire à des éléments de construction d'un sens général, que les élèves pourraient sans doute découvrir si on attirait leur attention sur l'ensemble du texte. Car effectivement dans la collection **Apprentissage de la lecture à partir de l'album** (voir cependant le note f) ou dans les deux volumes **Enseigner la lecture à partir de l'album**, les textes sont présentés, pour étude, sous forme de courts extraits successifs (c'est aussi vrai dans l'exemple cité dans l'ouvrage *École-collège : pour une continuité des apprentissages en français : lire-écrire de la grande section à la 6^{ème}*). À aucun moment n'est engagée une réflexion sur l'ensemble et sa progression.

● ... à une démarche de lecteur

Dans le tome 3 de **L'album source d'apprentissages**, une approche linguistique du texte entier est proposée, pour le cycle 2. L'une des situations présentée suppose de la part des élèves une prise en compte des indices de construction textuelle : il s'agit de leur présenter le texte sous forme de puzzle, sans les illustrations (qui orienteraient presque exclusivement vers le repérage du nom des personnages) et la question posée est : « peut-on modifier l'ordre d'arrivée des personnages sans changer le sens de l'histoire ? » (p. 80). Les éléments relevés par Laurence Dupuch (2) prennent alors tout leur sens. La structure du récit avec montée du suspense, rupture et chute humoristique est aussi analysée, et comparée à celle d'autres récits, avec proposition de situations d'écriture (p. 81 à 83). (Dans le livret consacré à deux albums d'Elzbieta, certains extraits sont également présentés sous forme de puzzle. Mais l'attention de l'enseignant, et l'on pense aux débutants, n'est pas attirée sur les compétences en jeu et la démarche à mettre en place !)

Une autre démarche est proposée dans **Apprendre à lire, bâtir une culture au CP : une année de lecture**. Et, fait unique, un objectif autre que l'acquisition de mots est assigné à la situation mise en place : il s'agit d'évaluer une

^b Pour être juste, il faut signaler que tous les auteurs de cette collection à L'école des loisirs ne pratiquent pas cette répétitivité extrême, quoiqu'ils restent très arides sur la démarche, et que les derniers titres publiés par Alain Prinsaud tiennent davantage compte des spécificités du texte, et de différents niveaux de lecture.

compétence spécifique, « l'aptitude à saisir un certain mode de fonctionnement du texte littéraire », c'est-à-dire encore d'« évaluer la capacité des élèves à repérer la présence d'histoires connues dans une autre histoire ». Le texte est lu aux deux tiers et il est demandé aux élèves de ne faire « aucun commentaire avant la fin de la lecture ». Mais « les rires, voire les sourires, les mimiques, indiquent que les élèves comprennent le jeu proposé par l'auteur et qu'ils y prennent plaisir. » Ce qui a été compris, même imparfaitement, guide une recherche dans le texte des « allusions et citations ». Puis, après découverte de la fin, les élèves sont invités à interpréter « C'est le loup, il a très très faim », à « comparer les points de vue du lecteur et le point de vue possible de l'auteur. » En guise de bilan, ils sont invités à effectuer un « retour sur l'histoire et les intentions que le lecteur peut prêter au texte et à l'auteur : un élève - Il a voulu nous faire peur d'abord puis rire ensuite. Il nous a amené dans les contes d'autrefois et aussi dans une histoire de maintenant. » (Cf. Plouf ! Patatras !). Et c'est ainsi que deux mots apparaissent, en dehors d'une introduction bien intentionnée, au sein d'une démarche : les mots lecteur et auteur, le texte à lire étant intentionnellement offert à un lecteur par celui qui l'a écrit.

Une seconde situation permet un autre retour sur le texte : si elle n'est pas originale en elle-même (introduire un autre personnage à la suite du petit Chaperon Rouge), elle l'est par rapport aux autres approches, parce que c'est en vue d'une production d'écrit que le texte (une partie du texte) est relu et analysé quant à l'organisation d'une séquence narrative. L'élève est placé dans une dynamique proche de celle de l'auteur du texte.

On est loin ici du statisme auquel est soumis le même texte dans certaines publications peu « pédagogiques ». Le texte est considéré dans ce qu'il a de spécifique et ce qui compte, c'est la posture de réception et de production de l'élève, lecteur et « auteur ». Par une reconstruction du fonctionnement du texte, les élèves approfondissent leur appréhension d'un sens. Leur activité est « pilotée » par leur réflexion sur le sens, et le sens s'en trouve davantage maîtrisé.

Un autre ouvrage sort également du lot en ce qu'il s'intéresse vraiment à la démarche : **École-collège : pour une continuité des apprentissages en français : lire-écrire de la grande section à la 6^{ème}** (9)^c. Les auteurs s'intéressent au questionnement en lecture, et après avoir entre autres, commenté les questions proposées par un manuel, donnent leur conception du questionnement à mener par l'enseignant « pour aider l'élève à construire le sens ». Ils souhaitent éviter « une juxtaposition d'activités de lecture, d'entraînement de compétences isolées. » Ils demandent que les questions soient « ordonnées, reliées les unes aux autres dans la perspective de la constitution progressive du sens » (p.30),

et qu'elles « relèvent des différents niveaux de questionnement ». L'enseignant est invité à « intégrer des questions touchant à l'interprétation du texte », à demander à l'élève de « porter un avis critique sur le texte ou un jugement sur les émotions qu'il a ressenties à la lecture de celui-ci. » (p. 76). Ce qui intéresse aussi les auteurs, c'est l'activité cognitive de chaque élève. On peut lire : « ... les questions sont souvent très partielles, et ont le défaut de porter davantage sur la réponse attendue que sur ce qu'a personnellement compris l'élève. » (p. 38). Ou encore : « doubler les questions sur le produit (sens du texte) par des questions sur le processus ([...] conscientisation des stratégies) » p. 71. La phase de bilan qui intègre ce souci tient une place conséquente dans le dispositif mis en place. On peut seulement regretter de n'avoir pas retrouvé (su retrouver ?) ce questionnement dans les exemples cités à la fin de l'ouvrage.

D'où vient l'intérêt des enseignants ?

Nombreux sont les enseignants qui se précipitent pourtant vers ces publications qui offrent des activités de classe à partir des albums pour la jeunesse, et ils seront moins nombreux à lire l'ouvrage de Philippe Clermont et son équipe (ce que nous regrettons, même si nous ne sommes pas d'accord avec toutes les positions prises). Pourquoi ?

● Les apports culturels

Les enseignants espèrent sans doute trouver des éléments de réflexion sur la « richesse » de l'album qu'ils n'ont pas encore l'habitude de repérer et d'analyser, tant les textes de manuels de cycle 2 notamment, et les approches des textes dans les manuels de cycle 3, sont le plus souvent simplistes. Ce qui est sûr, c'est que dans certaines productions, ils trouvent des *points d'appui culturels* (l'information sur Tomi Ungerer dans **Tous en classe avec Le géant de Zéralda** (4) est conséquente, l'emprunt que l'auteur-illustrateur fait au tableau de Matisse « Le toboggan » est souligné par le groupe LSA 17 (3) parmi toutes les analyses plastiques proposées, (groupe qui m'a permis de découvrir l'œuvre d'Anaïs Vaugelade, par exemple, et je leur en suis reconnaissante). Ces apports, sans oublier bien sûr les multiples titres à mettre en réseau,

^c Ce livre ne s'appuie pas exclusivement sur la littérature de jeunesse, c'est un livre de réflexion théorique et pédagogique, mais l'un des chapitres s'intitule : Cycle 2 - 2^e année : lire, écrire, parler, à partir d'albums au CP. p.179

sont réels, et peuvent intégrer l'enseignant dans une dynamique culturelle qui peut avoir une répercussion positive sur la vie de la classe.

● Le prêt-pour-la-classe

La raison essentielle de l'attrait de ces productions est sans doute le gain de temps sur lequel misent les enseignants pour leur préparation de classe. Les manuels scolaires offrent des questions et des exercices, certaines publications, à l'identique, proposent des supports d'exercices prêts-à-photocopier, avec parfois même la correction (2,5^d), ainsi que le texte lu prêt-à-coller dans le cahier de l'élève.

Rares sont les personnes qui, même après avoir feuilleté les livrets écrits par Dominique Piveteaud, ont repéré la répétitivité du soi-disant dispositif, parce que ce qui est vu, c'est le possible service immédiat rendu à l'enseignant. Que les questions ou mots choisis dans les exercices ne soient pas ceux sur lesquels les élèves auraient besoin de réfléchir ou de s'entraîner au moment où le livre est lu en classe ne semble pas être une raison suffisante pour rendre les enseignants lucides. Et qu'on ne nous dise pas qu'ils trouvent là des « idées » d'exercices variés, parce qu'ils sont des plus classiques et ces exercices portent essentiellement sur le lexique.

● Les correspondances graphies-phonies

Les enseignants trouvent aussi dans certains de ces ouvrages la liste des graphies ou des sons que permet de travailler l'album choisi (1, 2, 3^e tomes 1 & 2), ce qui rassure souvent les enseignants qui ont du mal à perdre ce repère de progression quand ils abandonnent l'usage du manuel. Laurence Dupuch (2) nuance la place qu'elle lui accorde : « le code est un outil parmi d'autres et le temps qu'on lui consacrerait sera fonction de ce rôle. » p. 20. Dominique Piveteaud précise que « l'étude systématique [des sons] n'est pas proposée a priori, l'objectif principal étant d'interroger d'abord le sens du texte » (!), mais il juge les correspondances entre graphies et phonies indispensables pour la maîtrise de la langue et de l'orthographe. Leur découverte se fait au sein de séance d'observation et de recherche qui aboutissent à des listes en construction, au fil des remarques des enfants. Hervé Puydebois (**Apprentissage de l'album à partir de l'album *Les trois brigands***) parle lui de faire des gammes à partir de syllabes, par exemple p. 8 : « *Trois : tri, tro, tru, troi, tre...* ». Les enseignants de l'école



ill : Tomi Ungerer, *Le Géant de Zéralda*, L'école des loisirs

élémentaire annexe de l'IUFM d'Alsace (9) déclarent, quant à eux, que « ce n'est pas l'apprentissage du code qui impose un texte à un moment précis » (p.183) ; malgré tout, « afin de programmer [leur] travail dans [le] domaine de la combinatoire, ils ont [...] recensé les possibilités des albums choisis et établi une progression des sons les plus simples vers les plus complexes. » p.183 et 190 (Programmation des apprentissages à partir d'albums - CP). On se demande s'il n'y a pas là contradiction... et comment est construit le projet de lecture évoqué dans les chapitres précédents. On se demande par moments si l'on n'a pas affaire à un manuel scolaire éclaté en plusieurs fascicules. Aucun

éditeur n'a encore pensé à proposer des reliures, étonnant ! (Et n'oublions pas que chacun de ces livres ou livrets coûte plus qu'un manuel de l'élève !)

● Les objectifs linguistiques

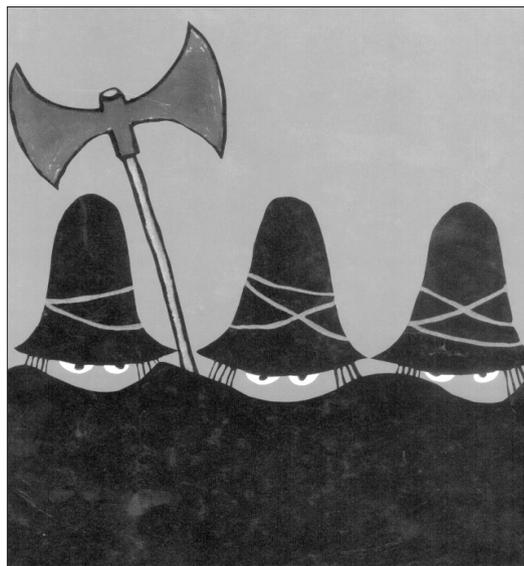
Au moment où l'on demande de plus en plus aux enseignants de « fédérer » les apprentissages en français et d'éviter les apprentissages déconnectés en orthographe, grammaire et vocabulaire, ils peuvent aussi avoir l'impression de trouver dans ces publications un répertoire des éléments linguistiques qu'ils pourront travailler. Les fiches publiées en ligne pour le cycle 3 et le collège par Hachette (6) évoquent ces domaines en premier lieu. Sous la première de couverture de la nouvelle écrite par Jeanne Benameur *Travaille, travaillons, travaillez*, le premier mot à lire est GRAMMAIRE puis « les pronoms personnels », « les différentes formes de discours », « discours direct et discours indirect », « analyse grammaticale », « conjugaison », etc. (L'étude de texte affiche un nombre interminable de questions !).

Le groupe LSA 17, dans le chapitre consacré à l'album *Le loup est revenu !* propose des tableaux synoptiques de la grammaire de texte (p. 93, par exemple). Un tableau fait l'inventaire de tous les substituts anaphoriques de chacun

^d On reconnaîtra à cette collection l'intérêt d'impliquer le lecteur dans les questions : À ton avis, ... / Pour toi, que veut dire ... (la dernière phrase du livre, par exemple) / Selon toi, ... / As-tu aimé ce livre ? Pourquoi ? / Et toi, qu'en penses-tu ?

^e Il faut noter que les tomes 3 et 4 n'en font plus du tout mention !

des personnages. Et l'on peut lire : « *Tout au long de l'étude des différentes unités de sens, mettre en évidence les personnages et leurs substituts anaphoriques en les surlignant avec des fluos de différentes couleurs* ». L'analyse du tableau (p. 94) aboutit à la répartition entre personnages principaux et personnages secondaires et aux différentes valeurs de « nous ». Un autre tableau est consacré au système des temps (il est précisé qu'il est destiné aux enseignants) et un autre aux connecteurs et aux réseaux lexicaux. Les objectifs visés sont des acquisitions lexicales réparties dans les différentes « boîtes à outils » de la classe. Ces relevés sont



ill : Tomi Ungerer, *Les trois brigands*, L'école des loisirs

impressionnants, mais ont l'inconvénient de ne pas servir la lecture, la maîtrise du texte, sauf un, il faut le noter : « *Surligner les connecteurs dans le texte et observer en quoi ils aident la progression du récit* », aux rebondissements du texte.

Alain Prinsaud dans sa présentation de *L'intrus (Apprentissage de la lecture à partir de l'album, 2001)*, tend vers ce repérage à vocation littéraire lorsqu'il indique comme objectif par exemple : « *identifier des procédés pour écrire avec humour* », ou « *identifier les procédés de désignation des personnages* » (choisis par l'auteur pour donner telle ou telle couleur à chaque personnage), « *donner du sens à la métaphore...* », « *donner du sens au connecteur Tout à coup* », « *identifier les répétitions de l'auteur afin de faire verbaliser ses intentions* ». J'ai envie de dire que c'est à nous maintenant de repérer ses formulations d'objectifs^f...

La lecture méthodique développée au lycée et au collège a généré de nombreux relevés, mais pourvu qu'ils viennent justifier une compréhension d'abord intuitive, ou qu'ils révèlent un aspect non perçu dès l'abord. Marie-Hélène Porcar (dans *En lisant des romans*, - 8) insiste sur l'utilisation pertinente des faits linguistiques : « *Il ne s'agit pas de prendre le roman comme prétexte à une étude grammaticale, où le texte fournirait les exemples nécessaires à une démonstration, mais de rendre le texte accessible aux élèves du fait qu'on a mis au jour ce qui faisait obstacle à la lecture.* » p. 99. Pierre Sève^g et Christian Lombardini^h mettent également en garde contre le formalisme nouveau lié à ces relevés :

« *Déontologiquement, il convient que le travail proposé aux élèves vise à redoubler les effets du texte, et non pas à les disqualifier ou les négliger. [...] Didactiquement, il faut que les procédés soient saisis comme des moyens au service d'un projet*

narratif et non comme autant d'illustrations de cas de figure. » p.71^g

« *Le formalisme de la lecture vient de ce que l'activité sur des formes est érigée en fin, en impasse. Lorsque l'indice est présenté comme le sujet du travail, on se trouve dans une activité, disons grammaticale. Lorsqu'il est le fruit de la construction du sens, on peut poser qu'il devient une réelle activité lecture.* » p. 34^h

C'est avec cette précaution en tête qu'il faut considérer le livre de Christian Poslaniec et Christine Houyel (10), plutôt comme un livre de formation pour les enseignants parce qu'il pointe un certain nombre de faits qui contri-

buent à rendre littéraires les textes. Il serait intéressant qu'ainsi les enseignants lisent autrement les albums et romans, et permettent aux élèves, au sein d'une étude complète, de soutenir une interprétation en prenant appui, notamment, sur ces faits de langue.

● Des situations de production d'écrit

Les enseignants qui cherchent à transformer leur pratique repèrent sans doute un apport d'un autre type, des situations de *productions d'écrit*. Tous les titres cités dans cet article en comportent. Les enseignants savent que c'est un point faible dans les situations de classe alors qu'ils entrevoient de l'importance de l'écrire pour l'élève tant pour le savoir écrire que pour le savoir lire. Dans les publications pédagogiques relatives à la littérature de jeunesse, ces situations sont fréquentes et bien affichées. Mais les objectifs visés diffèrent. Dans *Apprendre à lire et à écrire à partir de l'album* et surtout les titres de Dominique Piveteaud, et dans *École-collège : pour une continuité des apprentissages en français : lire-écrire de la grande section à la 6^{ème}* les objectifs des séances de production d'écrit menées à la suite de

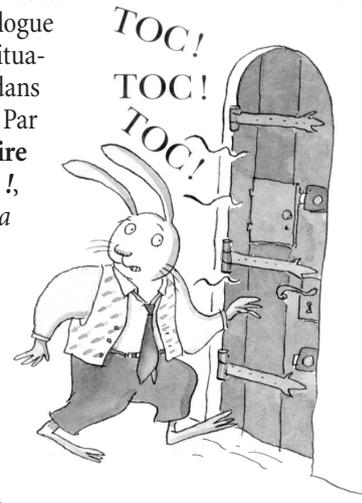
^f Il est dommage que ces objectifs ne soient pas davantage explicités aux enseignants en introduction. À noter également qu'Alain Prinsaud est parfois gêné par cette présentation en épisodes si courts, car les différents procédés de Claude Boujon s'étendent à tout le texte.

^g *Enseigner la lecture : prévoir l'endurance des élèves*, Pierre Sève, A.L. n°73, mars 2001

^h *Pourquoi ne pas rester au plaisir des histoires ?*, Christian Lombardini, A.L. n°74, juin 2001

découverte d'albums sont les types de texte : texte descriptif, texte narratif (dont l'usage du dialogue et le point de vue), texte argumentatif. Les situations sont prélevées dans les illustrations, dans une ellipse du texte ou dans le sujet traité. Par exemple, dans **Apprendre à lire et à écrire à partir de l'album *Le loup est revenu !***, on trouve « *Écrire ce qui se passe dans la pièce, ce que fait chacun des personnages* », ou encore « *Écrire ce que se disent les trois petits cochons (dialogue), dans quel état ils se trouvent (narration) et éventuellement ce que fait et dit le lapin* ». Au fil de la lecture de ce texte, 5 situations d'écriture sont proposées. Dans le livret sur *Flon-Flon & Musette*, on en trouve 6, et pas des plus anodines : Écrivez le portrait de la créature à laquelle vous pensez en lisant le portrait que fait Elzbieta de la guerre, Écrire en quoi la guerre est un problème de grandes personnes. Il semble que l'auteur soit très ambitieux pour des élèves de CP en cours d'année. Aucune indication de durée d'une (de plusieurs) séquence(s) n'est donnée, et le dispositif « pédagogique » proposé a l'aspect concis des objectifs : théâtralisation, collecte de mots, écriture individuelle, socialisation (« pillage » des idées) et publication des écrits. Enseignant, débrouille-toi ! et enfants, soyez performants !

Dans **L'album source d'apprentissages**, ce sont souvent les mises en réseau qui débouchent sur des pistes de production d'écrit très variées : écrire à partir des illustrations (une situation très fréquente) et comparer au texte du livre (tout le monde ne va pas jusque là !), produire un album de construction identique à un album lu, transposer le texte en changeant le point de vue du narrateur, noter les didascalies, anticiper un moment de l'histoire, développer l'argumentation d'un personnage, réaliser un journal d'opinion sur le thème traité, imaginer une suite, imaginer une fin moins heureuse, produire un album documentaire, réécrire une histoire en remplaçant les personnages par des personnages de contes traditionnels ou par les personnages empruntés à un autre auteur. À la suite de la lecture de *Le loup est revenu !*, on trouve : reconstituer un passage à partir du dictionnaire d'ELMO International, trouver un titre (en fonction d'orientations précises à faire ressortir : la peur, le nom des personnages, leurs sentiments), insérer un personnage pris dans une autre histoire de loup qui va s'opposer au loup (« *selon le point d'insertion, le texte entier prend un sens nouveau et la valeur des pronoms « nous » et « vous » change.* » p.104). Cette variété prouve que ce ne sont pas les idées de situations qui poseraient problème à la réalisation de production d'écrit



ill : Geoffroy de Pennart, *Le loup est revenu !*, Kaléidoscope

dans les classes. Ce qui est sûr aussi, c'est que ces situations obligent à lire et relire des textes, à s'interroger sur leur fonctionnement, sur les choix effectués (de personnages, de point de vue, de type de fin...). Mais dans ces productions comme dans les précédentes, rien n'est dit sur le dispositif d'aide à l'apprentissage de l'écriture. La conception de la production d'écrit et l'organisation de la classe sont laissées aux bons soins de l'enseignant, à moins qu'elles n'aillent de soi, ce que dément la pratique. Certes les auteurs ont pris la précaution dès l'introduction de préciser qu'ils offrent aux enseignants un réservoir d'« activités » et de supports dans lequel ils peuvent puiser. Mais à faire lire l'élève sans chercher les effets de l'écrit sur le lecteur et les manières qu'a chaque auteur de travailler la langue écrite, on ne lui donne guère les situations et les moyens d'écrire lui-même.

En fait, on s'aperçoit que certains « prescripteurs pédagogiques » pensent que changer de support, utiliser un album réalisé par un auteur et un illustrateur confirmés pour apprendre à lire, suffit pour apprendre à lire (quitte à ramener ces textes à une suite de mots ou presque car le grand perdant est bien le texte), quand d'autres estiment que ce nouveau support est d'une telle richesse qu'il faut la déployer plastiquement, linguistiquement, littérairement. Le texte choisi est sensé, et il n'est plus seul : l'image tient une place importante, et d'autres livres l'accompagnent, le rejoignent, voire l'éclairent. Mais, pour reprendre l'image de Jean-Pierre Lepri, il reste à l'enseignant à faire comprendre à l'élève qu'il doit « [lier] les unités de sens entre elles », que « l'important n'est pas les briques, mais ce qu'on en fait lorsqu'on les relie entre elles. » (3, préface), que c'est ainsi que l'on devient « lecteur », le mot clé le plus oublié avec le mot texte. Et, pour ce faire, l'enseignant ne trouve dans les productions dont il est question ici, que de rares explications (voir 9, et voir aussi **La leçon de lecture au cycle 2** et **La leçon de lecture au cycle 3**, AFL 2000 et 2001) sur un dispositif visant la recherche de convergence des indices (iconiques, textuels, intertextuels, linguistiques) par le lecteur lui-même. Ce qui est visé, c'est trop souvent le mot à mot du texte ou une certaine connaissance de l'album, mais trop peu le lecteur. Et il faut le noter, mais c'est une conséquence logique, il n'a jamais été question d'échanges d'interprétations ni de partage de lectures...