



La littérature de jeunesse à l'école

Nathalie Brisac est maître-formateur à l'IUFM de Versailles. Elle partage son temps d'enseignement entre sa classe de CE 1 à Boulogne et les professeurs des écoles qu'elle forme à ce difficile métier. Elle est, par ailleurs, l'une des rédactrices du site ecoledesmax.com qui propose gratuitement des pistes et des documents exclusifs sur les livres des abonnements-Max de l'école des loisirs. Enfin, elle écrit des livres pour les enfants (Kakine Pouloute, Minusman, « Mouche » de l'école des loisirs).

Le 7 mars dernier, dans le cadre des rencontres organisées par l'école des loisirs, rue de Sèvres, à Paris, elle a proposé une réflexion sur la place du livre de jeunesse à l'école primaire que nous transcrivons ici car cette problématique concerne tout autant le collège où la question de l'accès à une culture littéraire reste posée.

Pourquoi faut-il de vrais livres à côté des manuels scolaires ?

Professeurs d'école ou de collège, nous sommes tous des « médiateurs culturels » ou, plus simplement, des « passeurs de petits bonheurs ». Nous avons tous envie d'aider les enfants à découvrir des histoires, ces signes, ces images qui déboulent dans leur vie et peuvent les aider à se construire, à rire, à comprendre le monde. Mais il est intéressant de voir

comment les livres ont réussi à pénétrer dans cette forteresse qu'est l'école et d'examiner concrètement ce que l'on en fait.

Pourquoi de vrais livres sont-ils nécessaires en classe? Parce que nous avons une responsabilité énorme face aux enfants, aux futurs lecteurs, aux futurs *é-lecteurs*. Le livre est toujours subversif parce qu'il donne les mêmes droits à tous – le droit de rêver, de réfléchir, de comprendre, de douter. Ce droit, les enfants n'y ont accès que si on leur a permis de le prendre, de le comprendre, de l'avoir à la maison. C'est peut-être parce que le livre pour la jeunesse est subversif qu'il a si longtemps fait peur au monde scolaire.

Comment le livre est-il entré dans l'école?

Les instructions officielles de 1923, bases des programmes de l'Éducation nationale jusque dans les années soixante-dix, considéraient que les enfants de moins de six ans n'avaient pas besoin d'autre livre qu'un syllabaire. Lire à l'école, c'était avant tout apprendre à lire, c'était le règne des manuels et du *b-a ba*. Ce n'était que lorsqu'on savait correctement déchiffrer qu'il était permis de *vraiment* lire. La littérature se présentait sous la forme de volumes reliés, précieux et encombrants, peu adaptés à l'école. Les illustrations n'étaient pas intégrées dans le récit et leur seul but était d'agrémenter le texte. Malgré la création des albums du Père Castor dans les années trente, l'école s'est longtemps passée de littérature de jeunesse, par peur.

Françoise Dolto, dans *Un être de langage*, fait le récit de son apprentissage de la lecture: «*Quoi, ça s'appelait apprendre à lire, cette demi-heure d'efforts complètement absurdes; je ne comprenais pas ce qu'elle me faisait faire.*» Motivée par la lecture d'un livre particulier, *Les Babouches d'Aboukassem*, elle parvient rapidement à apprendre à lire: «*Ah! c'était donc ça lire... Les phrases voulaient dire quelque chose...*» Elle parle de «*miracle*» et compare la lecture à un trésor qui se répand dans la vie.

Dans les années soixante-dix, on en est encore loin! En 1965, *l'école des loisirs* est venue au monde avec des livres qui avaient d'abord pour but d'étonner, de faire vibrer, d'émouvoir, d'enrichir leurs jeunes lecteurs. Maurice Sendak et son *Max et les Maximonstres*, Tomi Ungerer et ses *Trois*



Brigands, Leo Lionni avec *Petit Bleu* et *Petit Jaune*. Pourtant, l'utilisation en classe à des fins pédagogiques de ces albums de jeunesse reste confidentielle au moment de leur publication alors qu'ils font figure de classiques aujourd'hui.

En 1975, l'entrée en force dans les écoles des bibliothèques centres documentaires (BCD) bouleverse le paysage. Chaque école doit en avoir une !

Cela permet évidemment l'entrée de la littérature de jeunesse dans l'école, mais pas encore vraiment dans la classe pour les apprentissages. Le manuel reste roi ; toutefois, pour que l'apprentissage apparaisse moins rébarbatif et complexe, les éditeurs scolaires introduisent un personnage qui devient l'ami de l'élève, ainsi *Daniel et Valérie*. Le procédé se poursuivra avec *Ratus*, *MiniLoup*...

Dans le même temps, des recherches montraient qu'apprendre à lire, ce n'est pas seulement acquérir une technique, que « lire, c'est comprendre ». Cette notion, qui apparaît dans les instructions officielles de 1985, a entraîné une modification des pratiques d'apprentissage de la lecture. Si un enfant arrive à déchiffrer une suite de syllabe *ni - no - nou - non - né*, ce qui est indispensable, et le restera toujours, il faut bien aussi le rendre capable de comprendre ce qu'il lit et pour cela lui donner à lire quelque chose de plus signifiant. Les manuels se sont donc transformés ; de « *Papa a perdu sa pipe à Paris* » (pour étudier le son *p*), on passe alors dans les manuels à des « *écrits fonctionnels : recettes de cuisine, morceaux de pièces de théâtre, modes d'emploi, courriers et des textes courts* ». En 1985, la mode est en effet à la typologie des textes. L'école doit apprendre aux enfants à lire et à comprendre des types de textes très différents...

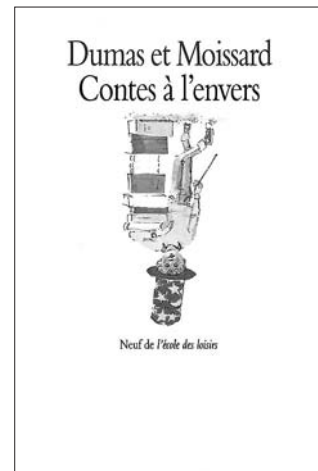
Dans le même temps, certains se sont écriés que le niveau avait baissé et que l'école n'avait pas assez d'exigence. Les programmes de 1985 pour le collège mentionnent alors que les élèves devront étudier au moins « *quinze œuvres* » au cours de leur scolarité.

En 1992, les instructions officielles pour l'école primaire continuent à insister sur « lire, c'est comprendre » : l'enfant-lecteur, c'est un élève qui

comprend ce qu'il lit, qui aime lire. Il doit avoir accès à de vrais textes afin de disposer de contextes authentiques. Si bien qu'en 1992, 36% des classes de CP n'ont plus de manuel, mais des photocopies d'écrits authentiques!

L'échec scolaire, auquel l'école n'arrive pas à faire face, fait aussi prendre conscience que l'inégalité sociale est d'abord une inégalité culturelle. C'est à l'école de réduire cette distance par rapport à la culture. Lire est aussi *un apprentissage culturel*.

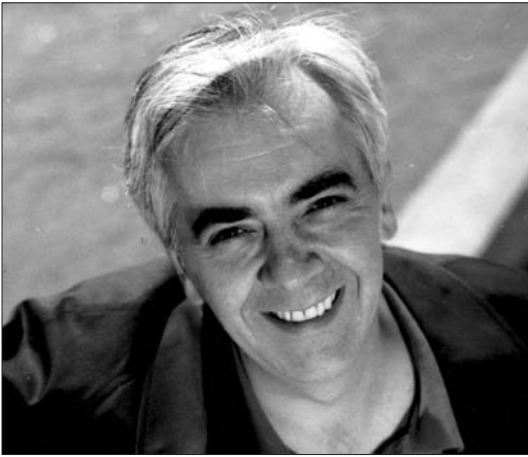
En 2000, Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, prône le développement de la culture à l'école. Il faut donner aux élèves accès à l'objet culturel par excellence, le livre. Mais choisir cet « objet culturel » présente cependant certaines difficultés car les enseignants ne sont pas tous formés à la littérature de jeunesse ; ils le sont davantage depuis 2006, puisque le concours d'entrée à l'IUFM comporte une partie optionnelle « littérature de jeunesse ». Ils peuvent également se tourner vers les bibliothécaires qui ont un grand rôle de conseils. Afin de leur permettre de se repérer dans une production surabondante et inégale, le ministère a fourni aux enseignants une « *liste d'œuvres de référence pour une initiation à la culture littéraire et artistique* » pour le cycle 3. Celle-ci propose à tous les enfants de France un socle commun de connaissances et donc une culture commune. Les deux tiers des livres étudiés pendant l'année doivent provenir de cette liste : « *Au cycle 1, comme au cycle 2, la fréquentation de la littérature de jeunesse doit demeurer une priorité. Le manuel ne peut, en aucun cas, être le seul livre rencontré par les élèves.* »



Cette entrée magnifique du livre dans les classes a incité les éditeurs scolaires à concevoir des manuels de lecture, de grammaire, avec des textes d'auteurs de littérature de jeunesse. Mais on peut utiliser le livre à l'école sans transformer les textes d'auteur en phrases à trou, en découpage/collage. Sans exploiter inconsidérément l'album ! Même s'il est évident qu'Arnold Lobel a un autre pouvoir sur les enfants que de servir à comprendre l'accord sujet-verbe, l'instrumentalisation de l'album est hélas une dérive bien actuelle. Que veut-on faire avec les livres ?

Littérature de jeunesse et apprentissage de la lecture

Nous avons récemment demandé à Claude Ponti – dans un entretien vidéo que l'on trouve en ligne sur www.ecoledesloisirs.fr – comment il percevait le fait que les enfants travaillent beaucoup avec ses livres à l'école.



Claude Ponti © Garcin-Gasser

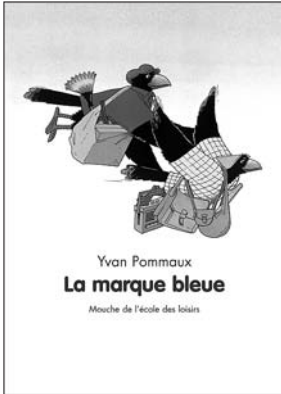
Je suis fils d'enseignante, j'ai donc eu la problématique enseignante, la pédagogie, à l'école et à la maison en même temps, y compris la nuit. Je sais qu'un enseignant ne peut rien faire d'autre : comme pour les mariages, c'est pour le meilleur et pour le pire. Il ne peut rien faire d'autre, c'est sa fonction, c'est sa nature, c'est son but et c'est son droit, de tout transformer en matériel pédagogique. Donc, je n'y peux rien. Ça me fait plaisir quand c'est intéressant,

de mon point de vue. Ça m'ennuie quand c'est inintéressant – de mon point de vue.

Il n'y a qu'une chose que je demande, c'est que personne ne s'imagine que je fais des livres pédagogiques et que personne ne s'imagine que je suis au service de l'enseignement. Eux, ils font ce qu'ils veulent, ils ont tous les droits, et moi je fais ce que je veux.

Si Claude Ponti affirme qu'il n'est pas au service de l'enseignement, c'est qu'il écrit *« pour ouvrir des portes afin que les enfants aillent vers des choses qu'ils ne connaissent pas encore »* et que ses livres peuvent faire l'objet d'interprétations diverses de la part du lecteur, à la différence des textes rédigés par des pédagogues pour constituer le support d'exercices.

Le « moment de l’histoire »



La meilleure solution est d’instituer en classe le « moment de l’histoire ». Chaque jour, selon un rituel bien organisé, et à un moment opportun de la journée, le maître ou la maîtresse lit à voix haute un livre aux enfants, quel que soit leur âge, de la petite section au CM2. Un livre choisi par elle ou lui, qui peut être un album, un livre sans image, un conte. Au cycle 3, on n’abandonnera pas l’album, car l’album n’est pas le « bébé » du livre. Il s’agit de baigner les enfants dans les richesses littéraires

offertes par les livres, de les mener vers la complexité langagière, plutôt que de leur faire remplir des exercices à trous !

Chaque jour, trente à quarante-cinq minutes sont donc consacrées à la découverte et à la « *compréhension du langage écrit* ». Réhabilitée dans les nouveaux programmes de 2002, la lecture à voix haute par le maître doit être la base du travail de l’enseignant. « *Cette imprégnation se fait d’abord par un rendez-vous quotidien avec les albums de littérature de jeunesse.* »

Le moment de l’histoire est donc souvent une lecture « cadeau ». Le maître ne vérifiera pas l’usage de l’album par les enfants. Il ne posera pas de question, ne proposera pas de prolongement. Il se contentera d’enregistrer les réactions, s’il y en a : ce moment doit rester le jardin secret des enfants. Il n’y a pas de pratique figée et chaque album présente un intérêt différent. Cela ressemble à ce que feraient une mère ou un père qui auraient du temps, qui ne seraient jamais fatigués, qui connaîtraient très bien les livres, et c’est déjà beaucoup ! Mais cela ne suffit cependant pas car, bien sûr, l’école, ce n’est pas la maison. Parce que l’on est des professionnels, on agira parfois comme un expert, parfois comme une mère ou un père. On peut en effet rêver et penser que certaines rencontres littéraires vont permettre aux enfants d’éveiller leur esprit, qu’ils ont critiqué !

Face à la puissance du marketing qui façonne beaucoup de livres de jeunesse et qui tend à uniformiser les imaginaires, nous devons proposer

aux enfants des lectures choisies pour les aider à mieux se connaître, à réfléchir sur le monde, à rêver. C'est l'école, la crèche, la bibliothèque publique qui doivent proposer des ouvrages résistants, qui font bouger dans la tête, de véritables albums de jeunesse avec de vrais problèmes de compréhension. Pour beaucoup, si l'école ne le fait pas, personne ne le fera. Il faut être ambitieux : nous voulons respecter l'intelligence des enfants, nous voulons les rendre intelligents.

Nous pouvons nous inspirer de la vision de l'enfance de Claude Ponti :

En fait, je ne fais pas de séparation entre ce qu'il est convenu d'appeler l'enfance, le monde de l'enfance, et la maturité des adultes. Je pense que, contrairement au cliché, on ne conserve pas son âme d'enfant. Dès le départ on est soi-même, et on reste toujours le même, qui s'enrichit, qui s'approfondit ou qui s'appauvrit, qui s'épaissit, qui s'alourdit. Mais on est fondamentalement toujours le même. C'est donc juste en étant à l'écoute de soi qu'on peut parler aux enfants.

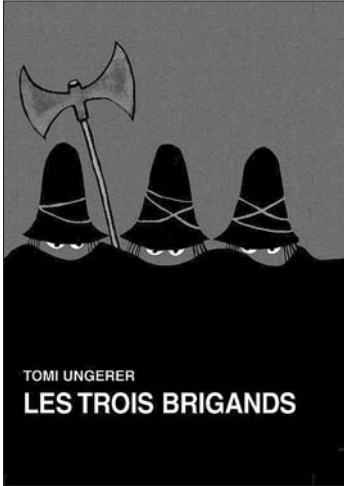
Mais pour qui Claude Ponti écrit-il ? Pour Adèle, sa fille ?

C'est à la fois pour elle et pour moi, ce que je n'ai pas eu, ce que j'aurais aimé avoir, ce qu'aujourd'hui je pense que j'aurais aimé avoir, mais c'est en même temps pour des enfants. Mais je ne pense pas « enfance », je pense personne en train de se développer, en train de grandir. Les enfants sont des êtres en plein désir d'apprendre, de savoir, de comprendre, de connaître, en plein rapport avec les autres et c'est ce qui fait l'essentiel des choses dont on peut avoir envie de parler.

Dans sa relation au livre, l'enfant est comme nous : il a besoin, envie que les livres lui parlent, à lui, de lui (de lui tel qu'il est, avec ses peurs, ses doutes, ses plaisirs ; de lui tel qu'il voudrait être, avec un « moi héroïque »), qu'ils l'aident à vivre (à rêver, à éprouver des émotions)... Il faut donc « *favoriser une implication personnelle* » dans les livres, trouver des histoires qui mettent en image leurs craintes, des thèmes qui les concernent : la vie affective et les relations (familiales et sociales – camarades, école, quartier) ; grandir ; être ou ne pas être un héros...

Un album d'Ole Könnecke, *Anton et les filles*, paru à l'école des loisirs, est ainsi très intéressant à travailler avec des enfants de quatre ans, car ceux-ci commencent tout juste à découvrir que d'autres peuvent penser différemment d'eux. Cette découverte est fondamentale et préfigure la compréhension ultérieure de la notion de « point de vue » en littérature.

L'objectif du « moment de l'histoire » est de comprendre



Les instructions l'indiquent bien : « *La fréquentation parallèle de la littérature de jeunesse, facilitée par de nombreuses lectures à haute voix des enseignants [...] demeure le seul moyen de travailler la compréhension des textes complexes.* » « Comprendre » revêt deux aspects : d'une part, prendre la pensée de l'autre, des mondes environnants ; d'autre part, pour soi, se transformer, se changer soi-même. La finalité de la compréhension est de capter la pensée d'un autre. « *Ce travail ne peut être conduit seulement avec le grand groupe. Il doit être mené pas à pas avec chacun des élèves de manière à ne jamais abandonner*

ceux qui sont le plus loin. » En effet, certains enfants peuvent être en difficulté lors du moment de l'histoire (concentration, compréhension, peu d'images mentales, etc.).

Il est impératif de prévoir des modalités de travail pour pallier leurs difficultés *avant la lecture* faite par l'adulte :

- en racontant (donc sans support écrit) l'histoire à ces enfants-là avant de la lire à toute la classe (ils seront, pour une fois, en avance sur les autres) ;
- recueillir leurs représentations des personnages (le loup...) ;
- faire des liens avec des histoires déjà lues et comprises ;
- les aider à se représenter l'histoire mentalement, à voir un film dans leur tête. Le livre sans illustration aide les enfants à se créer des images mentales ; il faut savoir que certains enfants peuvent lire le mot *banane* sans se représenter mentalement celle-ci. La restauration de la fonction « imageante » est donc essentielle ;

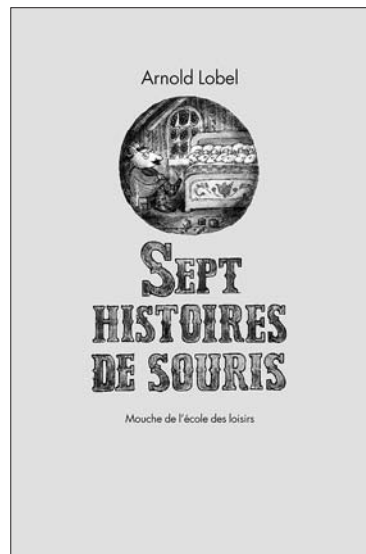
- travailler l'anticipation et les relations de causalité ;
- montrer les images si cela aide à la compréhension.

Pendant la lecture on les placera près de soi, et on jettera un coup d'œil discret pour voir si « ça prend » !

Après la lecture on sera attentif à leur participation pendant le débat, et on la suscitera éventuellement. On vérifiera la compréhension par un rappel du récit, un dessin, une discussion en petit groupe, on fera jouer l'histoire, ou fabriquer des marottes.

Développement lexical

Nous le savons, le langage utilisé par les mères de classes sociales différentes durant les activités de lecture partagée est plus riche et plus varié que celui utilisé pendant les repas, les jeux ou l'habillage (Hoff-Ginsberg, 1991). Ce sont des situations très répétitives qui permettent à l'enfant de comprendre la signification des mots en regardant les images. Des enfants de quatre à cinq ans peuvent accroître leur compréhension orale du vocabulaire lors d'une seule séance de lecture d'un livre ; en revanche, une lecture unique de l'histoire n'est pas suffisante pour augmenter les scores de production de vocabulaire par les enfants.



La médiation de l'adulte est indispensable, parce qu'il n'est vraiment pas facile d'écouter et de comprendre une histoire ! Les sentiments des personnages ne sont souvent ni dans le texte ni dans les illustrations. Un personnage peut avoir des réactions différentes face à des situations identiques. Nous savons qu'un récit fictif écrit illustré va mettre tel ou

tel enfant en difficulté de compréhension. Pour de très nombreuses raisons, il n'y a pas que la dimension linguistique qui peut constituer un obstacle. Les histoires des livres n'appartiennent pas au réel. Des objets cartonnés se mettent à parler par la voix de la maîtresse et des animaux habillés comme des êtres humains s'expriment et vivent des aventures.

Lorsqu'en début de CP on demande combien il y a de loups dans l'histoire des trois petits cochons, les deux tiers des élèves répondent « plusieurs ». L'objectif du moment de lecture est donc avant tout la compréhension par les enfants du récit entendu. Cela peut ensuite donner lieu à des discussions d'interprétation, où l'enfant n'aura pas « vrai » ou « faux », mais où la confrontation permettra de prendre le point de vue de l'autre, de s'approprier le texte.

On ne sait pas toujours ce que les enfants retiennent d'un récit qu'ils entendent ou d'une scène qu'ils voient, et c'est tant mieux. On ne cherche pas une évaluation, on souhaite qu'ils aient envie de vivre cette rencontre entre eux et un récit. On ne leur demande pas de comprendre comme nous, adultes, avons compris, mais nous les aidons et les enfants vont s'emparer un peu, beaucoup, passionnément ou pas du tout de cette histoire.

Si l'adulte aide les enfants à comprendre des textes littéraires riches, qui vont les faire bouger dans leur tête, ils vont contracter cette « maladie de l'envie de lire ». Ils deviennent dévoreurs de littérature, ont une envie indélébile de lire. On tient tout en même temps : ils ont envie, ils apprennent, ils se construisent une culture littéraire. La compréhension est très personnelle, c'est la richesse de l'art.

Un simple album, judicieusement choisi, peut mobiliser les enfants très fortement sur leur vie intérieure, leurs pensées, leurs relations aux autres... C'est parce que leur esprit pétillera dans ces moments de compréhension qu'ils auront par la suite le désir d'apprendre à lire seul sans la médiation de l'adulte. Manuels et albums ont donc des fonctions complémentaires, parce qu'ils permettent de viser des apprentissages différents. Une classe ne peut pas se passer de culture littéraire.

NATHALIE BRISAC