

Quelques principes

Le programme précise désormais que « les choix de lecture et les activités d'écriture et d'oral qui leur sont liées sont organisés à partir de grandes entrées qui mettent en lumière les finalités de l'enseignement ». Il est indiqué par ailleurs que « les textes littéraires font l'objet d'une approche plus approfondie qui vise à développer des compétences d'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique ».

Pourquoi associer culture littéraire et artistique ?

La littérature a joué et continue de jouer un rôle important dans la constitution d'une culture commune. Mais les pratiques culturelles contemporaines sont diverses : les sons et les images font partie de notre environnement ; le cinéma, la chanson, la bande dessinée associent différents modes d'expression : langue écrite, musique et travail du son, image, mise en scène ou en espace, etc. ; enfin internet et les modes d'expression numérique offrent des possibilités illimitées de création qui mettent en jeu, pour les auteurs comme pour le public, les matériaux les plus variés. Associer, dès le cycle 3, une approche de la littérature et une culture artistique très large, c'est faire dialoguer autant que possible le langage écrit dans sa forme la plus élaborée avec toutes les autres formes d'expression et de création. Ce n'est pas absolument nouveau : le théâtre, le cinéma ou les albums illustrés sont déjà présents dans les classes. Il s'agit plutôt de généraliser les rapprochements entre la littérature et les autres modes d'expression.

En quoi ces grandes entrées mettent-elles en lumière les finalités de l'enseignement ?

Il y a plusieurs manières de favoriser l'accès à une culture littéraire et artistique. La plus traditionnelle est sans doute la chronologie : on aborde les œuvres dans l'ordre où elles sont apparues, en mettant l'accent sur des périodes ou des mouvements, ou encore en s'attachant à des auteurs qu'on situe dans le temps. C'est une approche que peut suggérer l'expression *histoire des arts*. Il est évident que cette approche serait difficile pour les élèves du cycle 3 puisqu'elle privilégie un ordre (du plus éloigné au plus proche) qui accentue les difficultés (la langue et le vocabulaire évoluent, les préoccupations ou les valeurs aussi : les formes historiquement les plus éloignées sont parfois d'un accès difficile). Ces dernières années, les programmes du collège ont mis l'accent sur une approche par genre ou par forme : lire simultanément plusieurs fables (qui peuvent être d'époques différentes), c'est repérer assez vite des constantes et des variations ; rapprocher des contes étiologiques permet de dégager le modèle implicite d'une catégorie de contes, lire en classe des romans policiers

conduit à identifier les « passages obligés » du genre : le délit, l'enquête, les indices etc. Cette approche est pertinente dans la mesure où elle permet peu à peu de guider la lecture : le lecteur se familiarise avec les stéréotypes du genre, sait ce qu'il faut attendre du texte qu'il comprend mieux, s'amuse ou s'étonne des transgressions et des variations par rapport à la norme. Il dispose aussi d'outils ou de modèles qui l'aideront à écrire. Mais une entrée par les genres met l'accent sur les formes, qu'elle simplifie, et elle néglige ce pour quoi, la plupart du temps, on est ou on devient lecteur : le plaisir de s'identifier à des personnages, de vivre des aventures, de découvrir d'autres mondes ou d'autres façons de raisonner, de se sentir impliqué dans de grandes questions ou de grands débats. Ces finalités de l'enseignement de la lecture ne sont pas toujours sensibles au cours des séances de lecture en classe. C'est pourquoi les grandes entrées proposées désormais permettent de façon très claire de *donner un sens* à la lecture. Les six intitulés ne doivent pas être perdus de vue : ils mettent à chaque fois l'accent sur l'une des fonctions de la lecture : s'identifier à des héros, se situer par rapport à des valeurs, se laisser gagner par l'émerveillement, vivre par procuration des aventures, se servir du langage pour imaginer, mieux se connaître dans son rapport aux autres.

Comment développer des compétences d'interprétation ?

Généralement, la lecture d'un texte littéraire ne se limite pas à la perception d'une histoire, qu'on ne reçoit pas de façon neutre. On participe : on s'amuse, on s'indigne, on s'émeut. Bref, on attribue à l'événement une valeur plus générale. L'anecdote prend une valeur universelle. Comme dans la fable, mais sans nécessairement qu'une morale explicite soit formulée, le texte littéraire propose des personnages ou des événements que nous percevons comme *exemplaires* de situations que nous approuvons ou que nous désapprouvons, qui nous réjouissent ou qui nous affligent. Conduire les élèves vers une lecture littéraire, c'est les conduire vers une lecture impliquée, participative, une lecture grâce à laquelle il ne s'agit pas seulement de comprendre des actions, les relations entre les personnages, ou leurs motivations. Dans la lecture littéraire, le lecteur se sent concerné par ce qu'il lit : d'une façon ou d'une autre, il voit que « ça parle de lui ». Pour le dire autrement, le lecteur perçoit la portée symbolique ou universelle du texte qu'il est en train de lire (ce qui ne veut pas dire qu'il y adhère). Comment conduire les jeunes lecteurs vers une lecture symbolique ou interprétative (puisque c'est de cela qu'il s'agit) ? D'abord en faisant confiance à la lecture subjective de chacun, en enrichissant la lecture des uns par la lecture des autres (la lecture interprétative se nourrit des perceptions différentes) et en se gardant d'imposer une seule lecture — celle de l'enseignant — puisque tout texte littéraire demeure ouvert. Il faut également enrichir la perception du texte, principalement en comparant : le début et la fin, un personnage avec un autre, ce texte avec un autre du même auteur, d'un autre auteur, mais aussi en apportant des informations : sur l'auteur, son époque, le pays où il vit, sa culture. Et il faut surtout autoriser les élèves à s'enhardir, à adopter une posture de lecteur interprète (à quoi cela nous fait-il penser ? que ferions-nous à la place du héros ? avons-nous déjà vécu des situations semblables ? etc.).

En quoi peut-on parler de compétences dans le cadre de la culture littéraire et artistique ?

Le socle commun souligne l'intérêt de la culture pour accéder à « l'exercice de l'esprit critique », l'accès à la culture mettant lui-même en jeu « des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail » (D1- *les langages pour penser et communiquer*).

Retrouvez Éduscol sur



- Les pratiques culturelles, et en particulier les œuvres littéraires, permettent ainsi à l'élève :
- de découvrir « le plaisir de lire » et de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit « pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée », de rechercher « la formulation qui permet de préciser ses intentions et sa pensée », d'employer « un vocabulaire juste et précis », d'adapter « sa lecture et la moduler en fonction de la nature et de la difficulté du texte » (D1- *les langages pour penser et communiquer*) ;
 - d'exprimer ses émotions et ses opinions (D3 – *formation de la personne et du citoyen*), « à l'écrit et à l'oral » « face à une œuvre littéraire ou artistique » ; d'étayer « ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre » ; de formuler « des hypothèses sur ses significations » et d'en proposer « une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques », de justifier « ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres » (D5- *les représentations du monde et l'activité humaine*). La littérature est un lieu d'expériences intimes et sensibles ;
 - d'être, sur un plan cognitif, dans un dialogue avec le texte pour s'efforcer d'en construire le sens : adopter une posture d'accueil du texte, se disposer à l'écouter, pour le comprendre, à en résoudre les difficultés dans une activité qui s'apparente à la résolution de problèmes (D2- *Les méthodes et outils pour apprendre*) ;
 - de développer « la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques » (D5- *les représentations du monde et l'activité humaine*) ;
 - de débattre de ses goûts ou de son interprétation dans un dialogue constructif, ce qui conduit à accepter la contradiction, à faire preuve de diplomatie, à rechercher un consensus qui fasse la part de toutes les impressions ou de tous les points de vue (D2- *les méthodes et outils pour apprendre* – D3 *la formation de la personne et du citoyen*) ;
 - de comprendre que la littérature « implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain » (D5- *les représentations du monde et l'activité humaine*).

La culture littéraire et artistique au cycle 3 : des outils pour la classe...

1. [Le parcours de lecture au cours du cycle](#)
2. [Organiser la classe pour aborder les textes littéraires](#)
3. [Le débat littéraire interprétatif](#)
4. [Des modalités pour lire une œuvre longue en prenant en compte l'hétérogénéité des classes](#)
5. [Le carnet de lecteur](#)
6. [Lire en réseaux](#)

Six entrées dans la culture littéraire et artistique

1. [Héros / héroïnes et personnages](#)
2. La morale en questions (à venir)
3. [Se confronter au merveilleux, à l'étrange – Le monstre, aux limites de l'humain](#)
4. [Vivre des aventures – Récits d'aventures](#)
5. Imaginer, dire et célébrer le monde – Récits de création ; création poétique (à venir)
6. [Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres – Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques](#)

Le parcours de lecture à travers le cycle

Sur la durée du cycle, l'école doit proposer aux élèves un véritable *parcours culturel* constitué d'expériences de lecture et de rencontres avec des œuvres artistiques pour permettre à chacun de construire une culture commune et personnelle : cette fréquentation régulière des œuvres s'appuie sur des situations d'enseignement qui visent à instaurer des échanges et à établir une continuité. Le programme insiste sur « la cohérence intellectuelle du travail, l'objectif d'étendre et d'approfondir la culture des élèves, l'ambition de former leur goût et de varier les lectures pour ménager leur intérêt » et souligne la nécessité « d'organiser le projet pédagogique annuel en périodes sur un rythme adapté à ces objectifs ».

Qu'est-ce qu'un parcours cohérent ?

Un parcours cohérent suppose un travail en concertation avec l'équipe de cycle — de l'école au collège — pour le choix des œuvres en référence aux entrées précisées par les programmes. Il suppose aussi que des liens explicites soient formulés entre les œuvres étudiées au cours du cycle, que des ponts soient établis entre les œuvres littéraires et d'autres œuvres, plus familières des élèves ou au contraire plus éloignées. En sélectionnant des œuvres qui relèvent de genres variés et de formes artistiques différentes, on veille à *la fois* à faire découvrir des modes d'expression auxquels ils seront plus ou moins sensibles et à faire comparer des situations ou des questionnements. Le rôle de l'enseignant est d'organiser ces échos, de rappeler les œuvres rencontrées, de solliciter les rapprochements. Les entrées proposées invitent à tisser *tout au long du cycle* des questionnements induits par les œuvres rencontrées : ainsi les contes étiologiques, habituellement abordés pour leur structure aisément repérable, sont désormais lus en lien avec d'autres mythologies, avec d'autres récits fondateurs.

La cohérence tient au choix des textes mais aussi à l'angle d'attaque ou au parcours de lecture privilégié par l'enseignant. Prenons un exemple : *Fifi Brindacier*, *L'Odyssée*, et un roman pour la jeunesse comme *Tempête au haras* de Chris Donner n'ont *a priori* rien à voir, sauf si on décide d'interroger successivement les caractéristiques du personnage principal, ce qui fait qu'il est un héros, qu'il fait triompher la justice, qu'il dispose de pouvoirs particuliers. Voyons un autre exemple : *Spiderman* (Sam Raimi, 2002), *Yakouba* (Thierry Dedieu, 1994) et *La Barricade*, poème de Victor Hugo écrit pendant la Commune de Paris, relèvent de genres et d'univers narratifs différents : pourtant les trois récits interrogent le sens des responsabilités, la morale du pouvoir. La découverte de ces œuvres peut se faire au cours d'une même période, au cours d'une même année ou à des moments différents du cycle. Mais il est important que leur introduction relève d'une *intention*, et que celle-ci soit objectivée par les échos que les élèves vont établir d'une œuvre à l'autre.

Des enjeux littéraires et de formation personnelle

L'insistance accordée au goût et à l'intérêt des élèves tend tout d'abord à relativiser la place d'autres objectifs que les enseignants pourraient être tentés de poursuivre : la construction de connaissances ou la maîtrise de techniques. L'objectif de l'enseignement de la lecture, c'est la construction d'une relation personnelle aux œuvres : on lit pour « se comprendre devant le texte » (Paul Ricœur, *Du texte à l'action, essais d'herméneutique*, 1998). Dire que l'enseignement de la lecture vise la construction d'une relation personnelle aux œuvres suppose le travail sur deux « attitudes » :

- d'une part, l'élève lecteur est un sujet à part entière dont il faut tenir compte lors de la réception des œuvres ; ce qui signifie tenir compte de sa « compréhension », de son implication personnelle, de ses enthousiasmes « naïfs » et de ses émerveillements, comme de ses rejets, de ses ennuis ;
- d'autre part, l'élève lecteur est un sujet « en construction » qu'il faut aider dans le développement de son comportement de lecteur : curiosité, capacité à faire des rapprochements, à comparer, à critiquer, à se sentir concerné.

De ce point de vue, l'implication personnelle et la perception des enjeux littéraires ne sont pas incompatibles, encore faut-il que l'intérêt de l'élève soit maintenu : la diversité des thèmes comme des formes et la prise en compte des réceptions spontanées sont les meilleures garanties pour que les textes appellent une lecture participative. Un parcours de lecture s'appuie sur cette dynamique : de l'implication personnelle et des lectures monosémiques vers le dialogue et le partage des impressions.

Élargir les références des élèves

La construction d'une « culture commune » entretient le dialogue entre les œuvres du patrimoine et les œuvres contemporaines, parfois plus accessibles, mais pas nécessairement. Il s'agit de donner une assise à la lecture en maintenant la transmission d'un ensemble de textes constitutifs de notre patrimoine : des récits fondateurs (mythes, contes, légendes), autrefois rencontrés à l'école ou dans la sphère familiale et dont l'origine est aujourd'hui parfois oubliée, malgré ou à cause des multiples adaptations ou détournements ; des textes littéraires anciens qui ont joué un rôle considérable pour les jeunes lecteurs d'autrefois (*Pinocchio*, *Robinson Crusoë*, les *Fables* de La Fontaine, les œuvres de la comtesse de Ségur ou de Jules Verne...). Selon l'âge, on préférera privilégier l'histoire (adaptée, abrégée et illustrée) avant la lecture, par extraits tout d'abord, des textes originaux. Mais on s'attachera aussi à renouveler ce patrimoine grâce à des apports contemporains empruntés à la littérature de jeunesse : *Les derniers géants* (François Place, 2008), qui est en passe de devenir un classique de la littérature contemporaine, peut être rapproché d'autres voyages imaginaires (*L'énigme de l'Atalante*, E.P. Jacobs, 1957, *Les Voyages de Gulliver*, film d'animation de Dave Fleischer, 1939 ou *Le château dans le ciel* de Hayao Miyazaki, 1986, inspiré lui aussi des contes de Swift).

Installer une pratique

Une « culture » n'est pas un ensemble de savoirs, c'est une pratique à la fois personnelle et collective. Tout au long du cycle, l'enseignant veille à développer un certain nombre d'activités et de pratiques qui visent à inscrire la lecture dans les pratiques culturelles des élèves. Une pratique culturelle suppose :

- la fréquentation de lieux : les bibliothèques, les théâtres, les musées, les cinémas pour la culture littéraire et artistique ;
- des cérémonies et des rituels : les festivals ou les fêtes du livre qui sont l'occasion de rencontrer des auteurs, de célébrer la culture littéraire ;

Retrouvez Éduscol sur



- et surtout : des échanges , de la discussion ou des controverses qui traduisent des enjeux, un investissement personnel et collectif.

Ces éléments ne sont pas secondaires : ils appartiennent intégralement à la culture littéraire. Il est important de reconnaître le caractère social de la culture littéraire et artistique, de lui donner des repères et d'entretenir cette pratique tout au long de la scolarité.

Des outils et des gestes professionnels appropriés

Pour construire des conduites de lecture et une culture partagée, pour rendre le lecteur autonome et l'aider à entrer ensuite dans de nouvelles lectures, plusieurs outils ou situations sont indispensables :

1. L'investissement des élèves dans la lecture avec une intervention didactique réduite à sa plus simple expression : réactions spontanées des élèves, orale ou écrite avec des supports variés : carnet de lecteur, blogs. Le rôle de l'enseignant se limite à proposer les supports, à stimuler l'écriture par une question très ouverte, à signaler les divergences, à faire circuler la parole.
2. La socialisation des lectures par les échanges les plus variés : débats, jeux, séances de présentation (club de lecture, séance ritualisée « coups de cœur », ronde des livres...) échanges véritables sur le scénario des histoires lues, sur les interprétations de chacun ne permettent pas seulement d'explicitier ou d'approfondir la signification des œuvres : elles sont le fondement d'une pratique culturelle.
3. L'articulation entre les œuvres dont certaines servent de repères pour favoriser l'émergence de réseaux (en notant des similitudes ou des contrastes).

Retrouvez Éduscol sur



Organiser la classe pour aborder les textes littéraires

Des situations variées de rencontre avec les œuvres

Il s'agit de découvrir, comprendre et interroger des œuvres et des textes qui répondent aux entrées indiquées par les programmes. La durée de la lecture sera toujours raisonnable et adaptée à la mémoire et la motivation des élèves. Chaque module durera en moyenne une quinzaine de jours, et ne dépassera en aucun cas les 4 semaines. En 6ème, on préférera aussi organiser la lecture sur une période courte. Comment s'intéresser à un récit dont le déroulement s'étalera sur plus d'un mois à la faveur d'une séance hebdomadaire ?

Comment organiser un module ou une séquence de lecture ?

Un module ou séquence s'organise autour d'une œuvre qui peut être très courte (un poème, une nouvelle, un ensemble d'extraits) ou plus longue (un roman, une pièce de théâtre, un recueil de poèmes) ou d'un ensemble de textes.

Le cheminement de lecture fait alterner différentes situations : la lecture à haute voix des moments clés et des passages complexes par l'enseignant, la lecture silencieuse des élèves dans des conditions adaptées, le résumé partiel par l'enseignant, la lecture à haute voix des élèves (lecture préparée en classe), le « racontage » par l'enseignant ou par des élèves de certains passages. Les invitations à anticiper sont régulières. Par exemple, on donne le titre d'un chapitre, et on laisse imaginer les scénarios possibles, puis on fait lire (ou on lit à haute voix) la mise en place de l'histoire (personnages, lieu, temps, démarrage de l'intrigue) ; on laisse à nouveau anticiper les suites possibles ; une nouvelle lecture, à chaque fois, permet de repérer les fausses pistes, les contradictions, les erreurs contre la vraisemblance, les contraintes liées au genre, etc.

La lecture découverte se présente comme un feuilleton (en CM, 2 à 3 fois par semaine sur une période de 2 à 3 semaines ; en 6ème, au commencement de chaque séance).

Déroulement : l'enseignant lit un épisode du roman choisi, la compréhension de la lecture n'est pas vérifiée individuellement, on se contente de répondre aux questions éventuelles des élèves ; si le besoin s'en fait sentir, on peut fournir (avant ou après lecture) quelques explications nécessaires pour une bonne compréhension du texte. On peut interroger oralement plusieurs élèves sur leur interprétation. Au début d'un nouvel épisode du « feuilleton », un bref rappel des épisodes précédents est établi collectivement.

Le choix d'un parcours dans le texte peut guider la lecture des récits les plus complexes : on peut s'attacher à un personnage ou à la relation entre deux personnages. Par exemple dans *Sarah la pas belle* de Patricia MacLachlan (Gallimard 1990), on suivra l'évolution des sentiments

d'Anna à l'égard de Sarah ; dans *La Verluissette* de Roberto Piumini (Hachette, 1992), on suivra de près les demandes qu'adresse le jeune prince à Sakoumat, le peintre qui décore pour lui ses appartements ; on verra en quoi elles conduisent l'artiste à réaliser l'inimaginable.

La lecture à voix haute peut être travaillée à des niveaux d'exigence différents. *La lecture courante* vise à assurer la compréhension par l'auditoire du texte lu ; elle nécessite, pour chaque phrase, les pauses et la courbe intonative justes, la pose de la voix, le rythme de la lecture. *La lecture interprétative* de certains passages peut être sollicitée en soutien ou en conclusion d'une étude avec l'ajout de valeurs expressives spécifiques (accents d'insistance, variations rythmiques, jeu sur les intensités etc.). Des travaux de mise en voix ou de mise en scène plus élaborés (enregistrements pour la classe, pour d'autres classes ; diaporama (images) avec enregistrement du texte ; mises en scène minimales ; mémorisation/récitation de certains extraits). Un travail attentif d'*oralisation* des textes est aussi un bon outil d'entrée dans la compréhension.

Lecture intégrale et dévoilement progressif. En CM1, pour la lecture intégrale, on privilégiera des œuvres courtes. On évitera le questionnement systématique qui accompagne un découpage de l'œuvre en segments courts. Ce découpage (et les interventions pédagogiques qui l'accompagnent) vise essentiellement à soutenir la lecture. Pour interroger l'effet produit, les émotions ou le sens de l'œuvre, on fera porter la réflexion sur l'œuvre dans sa globalité. La lecture par « dévoilement progressif » est une lecture à étapes : on arrêtera la lecture (ou le visionnement d'un film) à un moment où un apport d'informations, ou bien des échanges sont nécessaires pour la compréhension de la suite du texte, à un moment où un retournement se prépare : qu'auriez-vous fait à la place du personnage ? que croyez-vous qu'il va faire ? que devrait-il/elle faire ?

Des gestes professionnels adéquats

En amont

- *S'assurer de sa propre lecture du texte*, de sa compréhension, de l'intérêt qu'on lui accorde personnellement.
- *Repérer les difficultés du texte* : linguistiques (lexicales et syntaxiques), encyclopédiques (les savoirs sur le monde, les références culturelles nécessaires pour comprendre), logiques (les anaphores pronominales, les substituts, les expressions déictiques, les relations d'analogies, d'opposition, de cause, de conséquence), idéologiques (valeurs et construction du monde mis en jeu), rhétoriques (expériences littéraires, mise en lien, interprétation).
- *Choisir les dispositifs et les modalités les plus adaptés à l'œuvre* qui peuvent être différents dans une même séquence, d'une œuvre à l'autre, d'une entrée à l'autre : lecture par dévoilement progressif, lecture à haute voix, feuilleton, mise en débat, etc.

Pendant les séances de lecture

- *Mettre la lecture à haute voix au service de l'intelligibilité du texte* : prendre appui sur les groupes syntaxiques et sur la ponctuation (ou la prosodie s'il s'agit de poésie) pour mettre en évidence les unités de sens, structurer l'énoncé par une intonation adéquate, qui facilite la compréhension ; debout, face à la classe, s'adresser vraiment aux élèves, en détachant son regard du texte le plus souvent possible, en adoptant une vitesse de lecture qui laisse le temps à l'auditoire de se représenter l'histoire.
- *Soulager la mémoire des élèves dès que l'information est abondante* : leur permettre de synthétiser ce qu'ils ont déjà lu ou entendu pour qu'ils puissent lire ou écouter efficacement ce qui leur reste à lire ou lorsque la structure des phrases ou de leur enchaînement devient inhabituelle : inviter à la paraphrase, faire proposer des titres faire choisir entre des titres ou entre des résumés.

Retrouvez Éduscol sur



- *Faciliter des représentations mentales* : dans le choix du texte, vérifier que ce qui est relaté appartient à l'expérience réelle ou imaginaire des élèves ou à un univers de référence connu par eux ; les inviter à « se représenter » les passages lus, mentalement (les yeux fermés), éventuellement par le mime ou le dessin.
- *Organiser les échanges et les réguler*. En particulier dans les débats : ramener au centre de la discussion, solliciter une interaction serrée avec le texte, engager les élèves dans des procédures de validation, avancer des contre-arguments à une compréhension erronée, organiser la confrontation et l'évaluation des interprétations complémentaires ou divergentes, reformuler, engager un travail de synthèse. Faire valider ou invalider les propositions des élèves en référence au texte.
- *Se donner les moyens d'accéder au processus de lecture des élèves : comment as-tu fait pour comprendre ainsi ? sur quoi t'es-tu appuyé ? ou comment as-tu d'abord compris ? qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis ?*
- *Organiser des groupes pour différencier le travail sur la lecture*, ce qui permet à un l'enseignant de faire travailler en atelier la lecture à haute voix.
- *Rompre la linéarité de la lecture* : on ne commence pas nécessairement la lecture par la première page. On peut, par exemple, lire ou faire lire un extrait significatif ou la présentation d'un personnage : ce procédé peut s'avérer particulièrement utile quand le récit met du temps à « démarrer ». Par exemple, commencer *On l'appelait Tempête* de Colin Thiele (Castor Poche, 1985) par l'extrait du chapitre 2 au cours duquel le jeune garçon sauve des pélicans, permet de commencer le roman par une action, puis de s'interroger sur le héros. Qui est-il ? où vit-il ? pourquoi l'appelle-t-on Tempête ? Réponse qu'on trouvera bien sûr au 1er chapitre.
- *Recourir au paratexte*. Autour du texte lui-même se trouvent des documents qui peuvent constituer une ouverture ou inviter à la relecture : titre, couverture, 4ème de couverture, illustrations, extraits de films, affiches, critiques trouvées sur des blogs d'école ou dans des publications spécialisées. Ces éléments peuvent aider à la lecture. On évitera cependant tout systématisme : regarder la couverture avant d'anticiper (ce n'est pas toujours pertinent et toute ritualisation lasse l'enseignant comme ses élèves), voir le film après avoir lu le livre (le film n'est pas une récompense !), etc. On cherchera plutôt à établir le dialogue le plus intéressant entre le livre et ces éléments périphériques : stimuler l'intérêt, favoriser des anticipations, faciliter la compréhension, inciter à la comparaison voire à la critique, élargir le propos etc.

Le débat littéraire interprétatif

« Un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. » Michel Tournier, *Le Vol du Vampire*, Mercure de France, 1981, pp. 10-11.

Qu'appelle-t-on « débat interprétatif » ?

Le débat interprétatif est un dispositif didactique qui a été introduit dans les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire de 2002 pour développer les compétences de lecture littéraire, à côté, notamment, des lectures en réseau et du carnet de lecteur. Dans la lignée des recherches qui se sont développées en didactique de la littérature, la pratique du débat interprétatif prend acte du fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs. La classe est le lieu où peuvent émerger et se confronter ces différentes lectures individuelles en vue de construire une lecture commune ouverte à différentes interprétations, mais néanmoins respectueuse de ce que Umberto Eco nomme les « droits du texte » : ceux-ci circonscrivent les limites de l'interprétation, car il n'est pas possible de faire tout dire à un texte.

Dans ce cadre, le débat interprétatif repose sur une conception de la lecture littéraire qui donne toute sa place au sujet lecteur à qui il appartient, dans son activité de compréhension et d'interprétation, de remplir les non-dits ou les silences qui sont la condition même de tout texte. Comme l'écrit Hélène Crocé-Spinelli (2009), cette approche « se situe en rupture avec la conception sous-tendue par l'enseignement traditionnel des textes littéraires, qui planifie par avance le questionnement propice à diriger la maîtrise du contenu textuel ou la découverte de la « bonne » interprétation du texte ». À rebours de cette conception, le débat interprétatif veut permettre, dans l'interaction, de mobiliser et d'enseigner les multiples compétences que requiert la lecture littéraire, conçue comme une expérience interprétative où se croisent des lectures « psycho-affectives, émotives, projectives, mais aussi réalistes, symboliques, critiques, appréciatives » pour reprendre les termes d'Hélène Crocé-Spinelli.

Contrairement aux textes fonctionnels, le texte littéraire est en effet très rarement monosémique. L'œuvre, ou certains de ses passages, peuvent être compris et interprétés différemment selon l'expérience du monde, les repères culturels ou les connaissances encyclopédiques du lecteur : chaque lecture est singulière, (r)appelle des émotions, évoque des connaissances, une histoire personnelle. Le débat mobilise, dans l'interaction, différentes postures de lecture. Par exemple, en ce qui concerne les fables, l'action est le plus souvent identifiable (le renard attrape le fromage, la fourmi renvoie la cigale...), mais les interprétations peuvent être fort différentes en ce qui concerne la « morale » ou le sens de la fable. L'une

des caractéristiques de la lecture littéraire est précisément d'accepter qu'il n'y ait pas de réponse univoque à certaines questions posées par le texte et de pouvoir en proposer une interprétation que l'on pourra défendre mais aussi faire évoluer lors d'échanges organisés, étant entendu que le texte et le débat lui-même demandent toujours à être situés pour éviter surinterprétations et propositions aberrantes.

Comme son nom l'indique, le débat interprétatif vise à développer chez les élèves une compétence d'interprétation, mais compréhension et interprétation ne peuvent facilement être séparées, en particulier pour de jeunes lecteurs qui rencontrent des difficultés de compréhension (identification des personnages, inférences, mots ou expressions inconnus). Là où le lecteur expert sait trouver dans le texte ou dans ses connaissances les réponses pour résoudre des questions de compréhension, le lecteur en formation peut être amené à faire des hypothèses pour donner du sens à ce qu'il lit et donc à interpréter, alors même que le texte est sans ambiguïté ni obscurité pour le lecteur expert. D'autres textes, en revanche, ont une part importante d'implicite, laissent subsister une part d'indétermination ou d'ambiguïté, suggèrent sans expliquer, bref demandent au lecteur de faire des choix d'interprétation pour comprendre. On pourra enfin parler d'interprétation lorsqu'il s'agit d'aller au-delà du texte et d'en rechercher des significations secondes.

À partir de l'exemple du texte de Victor Hugo qui suit (extrait de *L'Année terrible*, 1871), on peut distinguer trois niveaux possibles de débat qui interviennent à des degrés divers dans la caractérisation littéraire de ce texte, sans préjudice d'autres éléments (il s'agit d'un poème en alexandrins narratif et dialogué qui donne à voir une scène saisissante à l'enjeu émotionnel particulièrement fort, etc.) :

Sur une barricade, au milieu des pavés
Souillés d'un sang coupable et d'un sang pur lavés,
Un enfant de douze ans est pris avec des hommes.
— Es-tu de ceux-là, toi ? — L'enfant dit : Nous en sommes.
— C'est bon, dit l'officier, on va te fusiller.
Attends ton tour. — L'enfant voit des éclairs briller,
Et tous ses compagnons tomber sous la muraille.
Il dit à l'officier : Permettez-vous que j'aie
Rapporter cette montre à ma mère chez nous ?
— Tu veux t'enfuir ? — Je vais revenir. — Ces voyous
Ont peur ! Où loges-tu ? — Là, près de la fontaine.
Et je vais revenir, monsieur le capitaine.
— Va-t'en, drôle ! — L'enfant s'en va. — Piège grossier !
Et les soldats riaient avec leur officier,
Et les mourants mêlaient à ce rire leur râle ;
Mais le rire cessa, car soudain l'enfant pâle,
Brusquement reparu, fier comme Viala,
Vint s'adosser au mur et leur dit : Me voilà.
La mort stupide eut honte, et l'officier fit grâce.

- Le niveau de **l'anecdote** ou du scénario qui peut-être plus ou moins explicite ou qui peut offrir quelques résistances pour des raisons diverses (souvent de vocabulaire mais pas seulement). Par exemple à la fin du texte, l'enfant s'adosse au mur des fusillés dans l'attente de son exécution. Et le poète écrit : « La mort stupide eut honte, et l'officier fit grâce ». Que se passe-t-il vraiment à ce moment-là ? L'intervention de la mort personnifiée, son attitude — la honte —, l'expression « faire grâce » ne sont pas parfaitement limpides pour un jeune lecteur contemporain. Mais c'est aussi l'ensemble de la scène ici racontée, à travers un échange de paroles dont il faut inférer qui les prononce, qui peut être difficile à reconstituer pour le lecteur novice.

Retrouvez Éduscol sur



- Le niveau des **motivations** des personnages, quand il est implicite, prête lui aussi à discussion : pourquoi l'officier laisse-t-il l'enfant partir ? Pourquoi l'enfant revient-il alors qu'il aurait pu s'échapper ? Pourquoi les soldats rient-ils ? Et finalement, pourquoi l'officier l'épargne-t-il ? Les réponses ne figurent pas explicitement dans le texte et cela mérite aussi discussion.
- Enfin, on peut se demander quelle est la signification de ce texte, et sur la base de quelles **valeurs**. Quelles places respectives y occupent la représentation de la violence guerrière, celle de l'enfance, celle de l'héroïsme ? On peut éclairer ce débat en recourant à d'autres textes du même auteur (la mort de Gavroche dans *Les Misérables*) ou d'autres auteurs. Et inévitablement, quand il s'agit de valeurs,

Ces trois niveaux permettent de distinguer *trois types de débats* :

- le premier vise à résoudre un **problème de la compréhension** (à partir, par exemple, de la question « Que se passe-t-il dans ce texte ? ») et peut être tranché de façon univoque (nous savons ce que veut dire « l'officier fit grâce ») ;
- le deuxième concerne les données implicites du texte et nécessite un premier type d'**interprétation** : nous pouvons faire des hypothèses sur les motivations des personnages, des hypothèses plus ou moins assurées qui s'appuient sur l'ensemble du texte ou sur des observations de plus en plus fines. Mais la mobilisation de savoirs extérieurs peut s'avérer aussi très éclairante : des savoirs historiques (à quel moment ce texte a-t-il été écrit ? à propos de quel événement ?), des savoirs concernant l'écrivain, sa biographie, son œuvre, des savoirs sur les types de personnage, etc. La mise en réseau de plusieurs textes ou œuvres permet, grâce à la comparaison, d'émettre de nouvelles propositions interprétatives. Dans l'exemple proposé, la mise en réseau avec d'autres textes de l'auteur peut être très éclairante. Répondre aux questions soulevées ci-dessus, c'est peu à peu éclaircir le propos de l'auteur, percevoir son point de vue sur les événements qu'il raconte, les valeurs qu'il défend.
- D'autres questions surgissent ainsi à un troisième niveau, questions qui ne trouvent pas de réponses dans le texte ni même autour du texte : qu'aurions-nous fait à la place de l'enfant ? à la place de l'officier ? Dans ce cas, le texte peut conduire à un débat d'idée, qu'on pourrait qualifier de **philosophique**, où le texte est un point de départ pour évoquer des questions d'éthique ou de politique. Ces questions touchent parfois très vivement le lecteur, et *a fortiori* l'élève-lecteur (à la place de la fourmi, que répondrions-nous à la cigale ? à la place de Yakouba¹, aurions-nous choisi de tuer le lion blessé ? etc.). Il ne s'agit pas de les éluder.

On peut distinguer ces trois types de débat et mettre l'accent tantôt sur l'un, tantôt sur l'autre. Dans l'usage ordinaire, les trois niveaux sont souvent confondus et on passe de l'un à l'autre au cours d'une même séance, à la faveur d'une question ou d'une remarque d'élève : on interroge à la fois le texte, son sens, et les réactions qu'il inspire aux uns et aux autres. Notons toutefois que la formulation de *justifications* reste un objectif essentiel du débat, quel qu'il soit. Dans le débat « littéraire », les justifications proposées s'appuient de façon privilégiée sur le texte. Le débat « philosophique », pour qu'il soit formateur, ne se réduit pas à l'expression de sentiments ou de convictions : il implique lui aussi des *justifications*, une argumentation étayée, la mobilisation de connaissances, une réflexion à la fois personnelle et collective².

1. Voir l'album de Thierry Dedieu, *Yakouba*, Seuil Jeunesse, 1994.

2. Yves Soulé, Michel Tozzi, Dominique Bucheton, *La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, Sceren-Crdp Montpellier, 2008.

Le document *Lire et écrire* au cycle 3 (CNDP, 2003) proposait ainsi, pour la lecture d'une œuvre longue et/ou complexe, de ménager « des moments d'échange relatifs :

- aux zones d'ombre qui peuvent constituer des obstacles à la compréhension et générer des interprétations diverses ;
- aux jugements esthétiques et éthiques sur les actes et les motivations des personnages ;
- aux liens établis avec d'autres textes, des expériences personnelles, l'actualité, etc. » (p. 28).

L'enjeu du débat doit être en tout cas clairement défini ; le débat lui-même peut être suscité par une question soigneusement choisie à partir de l'analyse préalable du texte ou de l'œuvre par l'enseignant, afin d'y repérer ce qui peut susciter des interprétations divergentes, ou, comme le propose Sylviane Ahr, [à partir de la lecture des carnets par l'enseignant en amont du débat, afin de lui permettre de repérer les axes de lecture qui offrent les orientations les plus divergentes](#). Même si elle prend appui sur un passage limité du texte ou de l'œuvre (par exemple, dans l'exemple ci-dessus, le sens du dernier vers), voire sur un mot, cette question doit engager la compréhension et l'interprétation d'ensemble du texte ou de l'œuvre.

Mise en œuvre pédagogique

Le débat interprétatif peut être introduit soit après un premier travail de compréhension (on peut considérer qu'avant d'échanger, il est nécessaire de s'assurer que toute la classe a compris les informations contenues dans le texte, qu'on parle bien de la même chose), soit, à l'inverse, pour confronter ce que les élèves ont compris du texte et élucider les difficultés qu'il présente.

En ce qui concerne le débat comme genre de l'oral, la manière de l'organiser et les compétences qu'il permet de développer, on se référera aux ressources du cycle 3 sur le langage oral, « [S'exprimer à l'oral](#) » / « [Le débat](#) ».

Le choix des œuvres

Les entrées de culture littéraire et artistique proposées par le programme et les documents d'accompagnement constituent un guide pour choisir les œuvres ou les extraits. Le débat interprétatif est un dispositif parmi d'autres pour développer les compétences de compréhension et d'interprétation des textes littéraires et il n'a pas à être proposé systématiquement. Son choix suppose l'identification d'un véritable enjeu et la possibilité de lectures divergentes et/ou plurielles (en particulier, textes qui nécessitent l'élucidation d'inférences multiples, ou qui suggèrent plusieurs interprétations). Des échanges oraux plus brefs, à la suite de l'écoute d'un texte ou d'écrits recueillis dans des carnets de lecteur, peuvent être préférés lorsqu'il s'agit de se mettre d'accord sur la compréhension d'un passage ou d'échanger des impressions de lecture.

Le rôle de l'enseignant

Les règles du débat ayant été préalablement définies ou rappelées, l'enseignant pose la question qui va susciter le débat. Il est médiateur et régulateur des interactions entre les élèves, pour que chacun trouve sa place, mais il doit parler le moins possible afin de permettre aux élèves non de solliciter son approbation ou sa validation mais de confronter leurs lectures et de débattre véritablement les uns avec les autres. Il relance le débat par une autre question s'il constate que la discussion est dans une impasse ou n'avance plus. Il fait évoluer les modalités de débats interprétatifs (ateliers, petits groupes, classe entière) suivant le moment de l'année et les élèves, pour que chacun puisse s'exprimer, proposer sa lecture et construire sa pensée dans des conditions d'écoute bienveillante. Il apprend aux élèves à adopter une attitude de lecteur actif, participatif, qui justifie son point de vue en retournant au texte et explique ce qui l'a amené à le penser. L'enseignant reste en effet le garant des droits du texte et veille à ce que soient nommés les indices relevés dans le texte pour chaque proposition afin

Retrouvez Éduscol sur



d'en justifier la vraisemblance.

Pour conclure le débat, il faut qu'ait été distingué clairement ce que le texte donne à comprendre nécessairement de ce qui est de l'ordre de l'hypothèse, du possible et autorise plusieurs interprétations. Il faut également arriver à un consensus sur les diverses interprétations trouvées dans la communauté interprétative que constitue la classe.

Pour aller plus loin

Pour l'analyse de situations de débats dans le secondaire (à propos de Marguerite Yourcenar, « Comment Wang Fo fut sauvé »), on consultera un article de [Sylviane Ahr](#), « [D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobiliser ?](#) », 11ème rencontre des chercheurs en didactique de la littérature, Genève, Mars 2010.

Sur d'autres enjeux possibles autour d'un texte, [on consultera ces propositions de Jean-Louis Dufays](#) tirées de « Lire c'est aussi évaluer, Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture », *Études de linguistiques appliquées*, n° 119, 2000.

Autres références bibliographiques

Sylviane Ahr et Patrick Joole, « [Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège](#) », *Le Français Aujourd'hui*, n°168.

Daniel Beltrami, François Quet, Martine Remond, Josyane Ruffier, *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier, 2004.

Hélène Crocé-Spinelli, « [Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire](#) ». Discussion en ligne à l'initiative de F. Quet : « Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ? », 31/03/2009.

[Lire et écrire au cycle 3, repères pour organiser les apprentissages au long du cycle](#), CNDP, 2003.

Catherine Tauveron, « [Comprendre et interpréter le texte littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant](#) », *Repères*, 19, 1999, p. 9-38.

Catherine Tauveron, « [La lecture comme jeu, à l'école aussi](#) », Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements », 2002.

Yves Soulé, Michel Tozzi, Dominique Bucheton, *La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, Sceren-Crdp Montpellier, 2008

Vidéos

Académie de Versailles : « Différencier la lecture longue au cycle 3 - Mener un débat littéraire interprétatif dans la classe » (exemple de débat à partir de la question « [Que pensez-vous de l'attitude du roi singe ?](#) »)

ESPÉ de Strasbourg : dans le cadre d'un module « Lire une œuvre littéraire au cycle 3 », « [3. Organiser un débat interprétatif](#) », séquence filmée dans une classe de CE2.

Retrouvez Éduscol sur



Des modalités pour lire une œuvre longue en prenant en compte l'hétérogénéité des classes

Que faire dans une classe hétérogène ? L'objectif est bien d'amener les élèves à lire une œuvre dans son intégralité, de faire partager des références culturelles, de mémoriser une histoire dans sa globalité pour en appréhender le sens. L'école doit prendre en compte les difficultés des élèves de façon à ne pas les laisser seuls face à un texte. Proposer **des itinéraires différents de lecture** permet à chaque élève d'aller jusqu'au bout du livre tout en ne lisant pas le même nombre de pages ou la même quantité de texte. Les itinéraires doivent apporter des réponses aux problèmes rencontrés par les élèves qui ne gèrent pas avec aisance :

- une procédure d'identification des mots qui n'est pas encore automatisée ;
- le lien entre les informations, la présence des marques de ponctuation ou des connecteurs, l'interrelation des marqueurs de relation anaphorique, les composantes de l'énonciation, les règles propres aux principaux types d'écrit.

Tout en préservant l'intégralité de l'œuvre, **l'enseignant pourra faire varier les paramètres suivants** : lecture du texte de l'auteur, lecture de résumés et lecture à voix haute pour s'adapter aux différents profils de lecteurs et permettre à tous les élèves d'avancer en même temps dans la lecture de l'œuvre. Par exemple, des lectures de résumés seront données aux lecteurs plus lents alors qu'on fera écouter le texte à ceux qui ont plus de difficultés :

- **les passages lus par les élèves en autonomie ne doivent pas présenter de** difficultés majeures quant au vocabulaire, à la complexité de la syntaxe, au nombre d'inférences qui pourraient altérer la compréhension ;
- **les passages qui seront résumés sont ceux qui pourraient faire perdre** le fil de l'histoire aux lecteurs plus fragiles ;
- **les passages lus par l'enseignant (ou enregistrés)** correspondent à des moments importants mais complexes.

Quelques principes

Ménager des amorces

Pour amener les élèves en difficulté à ne pas renoncer à la lecture, pour les aider à entrer dans l'univers de l'œuvre, l'enseignant aura recours à la lecture d'un extrait accrocheur pour donner envie, ou à raconter le début de l'histoire, ou bien utilisera des adaptations de l'œuvre sous d'autres modalités (film, bande dessinée par exemple).

Prévoir une durée raisonnable

Pour ne pas générer de lassitude, il est préférable d'envisager ce dispositif sur une durée de trois semaines au plus, en retenant un rythme régulier de lecture. À l'école primaire, ce peut être un rendez-vous quotidien ; au collège les propositions de lecture à la maison alternent avec des moments de lecture en classe qui peuvent occuper une courte partie de la séance ou sa totalité. Certains élèves n'ont pas l'habitude de consacrer *du temps* à la lecture : les amener à consacrer des plages plus longues à la lecture, à *éprouver* ce temps est aussi un objectif de l'enseignement. C'est pourquoi il est nécessaire d'accorder une durée assez longue à des lectures silencieuses, soutenues par des interactions en petit groupe ou entre l'enseignant et les élèves.

Organiser des moments collectifs en alternance avec la lecture individuelle et silencieuse

Des temps de regroupements pour « faire le point » mettent l'accent sur le fait que l'acte de lire n'est pas individuel et solitaire, que les élèves s'inscrivent dans un projet collectif ou dans un réseau de lecteurs. Ces moments collectifs sont nécessaires pour maintenir la motivation. Ils sont déterminés à l'avance et prévus sur les itinéraires de lecture ; ils interviennent après la lecture d'étapes clés du livre, concernent des passages importants où les interprétations des élèves peuvent être différentes.

Il s'agit de privilégier les émissions d'hypothèses sur la suite de l'histoire, le rappel de ce qui a été lu pour comparer sa compréhension à celle des autres et s'apercevoir de ses éventuelles erreurs, d'échanger sur des avis et des interprétations. L'enseignant veille à réguler les échanges, au respect de l'écoute mutuelle, laisse la place à la parole des élèves, se tient en retrait, intervient pour préciser l'objectif du regroupement, relance les échanges par des questions, des remarques, encourage à établir des liens entre différents moments de l'histoire.

User avec prudence des questionnaires

Trop souvent les questions posées portent sur des détails, et ne permettent pas d'appréhender l'œuvre dans sa globalité pour se forger une interprétation personnelle. Au contraire, les élèves, et particulièrement les élèves qui lisent lentement, se perdent dans le relevé d'informations très locales qui ne sont pas reliées, qui ne font pas sens. C'est pourquoi [on préférera poser une seule question qui porte sur un point essentiel du texte](#) ou encore [inviter à résumer, à reformuler, à raconter avec ses mots ce qu'on a compris du texte](#).

Des documents accompagnent la lecture et assurent plus d'autonomie aux lecteurs

Des fiches d'aide

En vue de lever les obstacles à la compréhension sur des points ou des éléments qui pourraient poser problème, des fiches permettront des relevés :

- pour lister les personnages, faire leurs portraits et établir les liens qu'ils entretiennent ;
- pour repérer le nombre d'événements au fur et mesure de la lecture et de l'avancée de l'histoire afin de faciliter la mise en mémoire ;
- pour visualiser ou compléter la structure du récit.

Des documents apporteront du lexique pour lever la signification, en contexte, des mots jugés difficiles.

Des fiches pour aller plus loin

Pour les élèves qui lisent vite, trois sortes de fiches permettront d'aller plus loin dans leur compréhension. Elles peuvent conduire les élèves à rapprocher plusieurs extraits d'ouvrages possédant un point commun (thème, motif), à élargir les connaissances culturelles sur un sujet, à s'attacher à des procédures stylistiques (par exemple, relevé des expressions humoristiques).

Bibliographie

Patrick Joole, *Lire des récits longs, cycle 3 / collègue*, Retz/CRDP de Versailles, 2005.

Retrouvez Éduscol sur



Le carnet de lecteur

Les carnets de lecteur, qu'on rencontre de plus en plus fréquemment dans les classes du primaire comme du collège, s'inscrivent dans une triple filiation :

- Les « écrits de vie » qui, depuis Célestin Freinet, proposent une articulation entre pratique scolaire et écriture intime (personnelle ou extrascolaire) ; à ce titre, le carnet de lecteur manifeste l'expression d'un point de vue, d'une subjectivité à l'œuvre dans les lectures de l'élève.
- Les « [écrits de travail](#) », dont on pourrait voir un archétype dans les cahiers de science popularisés grâce à *La Main à la pâte*, ensemble de notes plus ou moins formalisées, répertoires de remarques destinées à développer l'observation et les démarches scientifiques. Le carnet de lecture porte la trace des hésitations et de la réflexion du jeune lecteur, il ne vise pas à la perfection de textes, il n'appelle donc aucune correction de l'enseignant.
- Les « portfolios » qui gardent la trace d'un parcours, la mémoire d'un apprentissage ou d'un voyage ; conservé tout au long de l'année, du cycle ou même de la scolarité, le carnet de lecture enregistre un parcours de lecteur.

Pour l'école primaire et plus encore pour le collège, les carnets de lecteur sont également au cœur de la réflexion des recherches en didactique de la littérature qui y voient un moyen de donner la priorité à la réception effective des textes par les élèves et de les prendre véritablement en compte comme sujets lecteurs.

L'objectif du carnet de lecture est à la fois de donner envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures en invitant la subjectivité du lecteur à s'exprimer : réactions à vif, interrogations, identifications. Le choix du support est important dans la mesure où il s'agit d'encourager une pratique personnelle qui doit développer un engagement du sujet. Entre sphère scolaire et domaine privé, le statut du carnet de lecteur doit être explicitement défini. On préférera un format qui n'encourage pas des rapprochements avec la forme scolaire (le papier quadrillé avec marge à gauche) et on rappellera que, s'il s'agit d'un espace personnel, il est important de pouvoir aussi partager avec l'enseignant (ou avec d'autres) la réception de tel ou tel livre ou passage, qu'il devrait être possible de montrer, de lire à haute voix au moins un extrait de son cahier. Le carnet de lecture permet en effet de mutualiser ou de débattre sur des impressions ou des opinions subjectives : il peut servir de point de départ pour des échanges dans la classe. Une variante du carnet de lecteur est le [Journal dialogué](#) que propose Monique Lebrun : dans ce cas l'espace du carnet devient un espace de dialogue, voire de controverse, entre l'auteur du carnet et ses lecteurs (l'enseignant ou d'autres élèves) : on exprime un accord en dessinant un *smiley*, ou on « like » comme sur les réseaux sociaux, mais on peut aussi commenter plus longuement.

Comment favoriser l'engagement des élèves dans leur cahier ?

Tout d'abord en évitant de poser des questions qui rappellent trop les questionnements habituels sur les textes (les recherches dans le dictionnaire, les questions de compréhension, les résumés...). On invitera au contraire :

- à copier des passages, des phrases ou des mots qui plaisent ou qui déplaisent ;
- à dessiner des personnages, des objets ou des décors ;
- à choisir une illustration qui aide à faire comprendre le texte ;
- à noter « ce que j'ai compris », les questions « que je me pose », les sentiments relatifs à un événement, à un personnage... ;
- à indiquer ce à quoi tel ou tel passage me fait penser ;
- à affirmer mes accords ou désaccords avec les personnages ou avec ce que je devine de l'intention de l'auteur ;
- à réécrire des passages, à inventer des suites ou des rebondissements, etc.

Idéalement, les pages du carnet de lecture sont ouvertes à [toutes formes d'expression graphiques](#) : illustrations, photos, collages, jeux typographiques, utilisation de la couleur, etc. Avant l'introduction dans la classe du cahier de lecteur, on peut organiser une séance de réflexion sur les usages du cahier : une affiche (à l'école primaire) ou une photocopie collée sur la première page (au collège) retient les propositions des élèves. Un moment du temps scolaire est accordé à la prise de notes sur le cahier : loin d'être du temps perdu, ce temps d'appropriation prépare les échanges oraux.

Outre qu'il est un espace d'écriture à part entière qui permet de construire des compétences énonciatives et langagières, qu'il favorise les interactions entre oral et écrit, l'acquisition de vocabulaire, l'expression de l'opinion, de la justification et l'apprentissage de la nuance, le cahier permet d'apprendre à questionner sa lecture, à la faire évoluer en la frottant à celle des autres, à rechercher un consensus par le retour au texte et le débat. La mise à plat des interprétations divergentes, l'exposé des justifications aident à la construction d'une posture critique vis à vis du texte, vis à vis des autres interprétations et, bien sûr, par rapport à soi, aux impressions nées de la première lecture.

Les outils numériques, dans le second degré en tous cas, devraient permettre d'amplifier la pratique du cahier de lecture sous la forme de blogs personnels ouverts au dialogue, ou avec des logiciels simples comme Evernote ou Bookcreator.

Bibliographie

Sylviane Ahr, Patrick Joole (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture ; quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* P U de Namur, Dyptique, 2013.

Monique Lebrun, « [Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture](#) », *Québec français* n°94, 1994

Lire en réseaux

Qu'est-ce qu'une lecture en réseaux ?

Au départ, l'enseignant propose aux élèves de nombreuses lectures, afin de « créer les conditions pour qu'ils comparent, associent et dissocient, explicitent » (B. Devanne, 2000). Les observations des élèves ne sont pas approfondies, elles s'expriment en des termes vagues : « c'est comme », « c'est pareil que ». On peut parler de lectures en réseaux quand, à force de pratique, de rencontres, de tentatives d'explicitation, chaque élève exprime « une relation perçue entre tel livre et d'autres livres précédemment rencontrés » (*ibid.*). Ainsi chaque lecteur crée ses propres réseaux, en fonction des relations qu'il établit entre ses références personnelles et son audace à créer des liens, une audace de lecteur-interprète.

Mais ces réseaux doivent être aussi conçus par l'enseignant afin de programmer un certain nombre de rencontres avec des œuvres qui vont constituer une culture commune. Le document *Lire et écrire au cycle 3, repères pour organiser les apprentissages au long du cycle* (CNDP, 2003) présentait ainsi la lecture en réseau : « Celle-ci aide les élèves à se construire une culture littéraire par les relations qu'ils découvrent entre les textes (genres, auteurs, motifs symboliques, thèmes, etc.), leur inscription dans le temps (patrimoine, réécritures) et l'espace (cultures du monde). Avec la lecture en réseau, le principe à l'œuvre est l'activité de comparaison au sein du regroupement proposé par le maître : comparaison d'un texte source à des adaptations ou des réécritures (*Pierre et le Loup*, *La Petite Marchande d'allumettes*, etc.), d'un personnage avec son représentant archétypal (le diable, l'ogre, etc.), des œuvres d'un même auteur [...], de plusieurs œuvres pour découvrir une configuration commune (motif, symbolique, mythe, etc.) comme l'île dans les robinsonnades ».

Comme le précise Catherine Tauveron dans sa contribution au Conseil supérieur des programmes, la lecture en réseau ne doit pas être confondue avec un regroupement thématique : « [Elle] a d'abord été conçue comme une aide à la résolution de problèmes de lecture : les problèmes de compréhension ou d'interprétation rencontrés lors de la lecture d'un texte donné peuvent trouver leur solution par l'examen d'autres textes présentant les mêmes problèmes (éventuellement plus aisément surmontables). La lecture en réseau a été secondairement conçue comme un moyen de construire chez l'élève une culture proprement littéraire (culture d'un auteur, culture des genres, culture des stéréotypes, culture des coups narratifs) qui joue dans la lecture le rôle de cadre cognitif d'accueil et permet de traiter l'information avec plus d'efficacité ». La lecture en réseau n'est pas la programmation d'une succession de lectures simplement juxtaposées mais suppose de travailler sur les relations entre les œuvres et de faire retour sur la ou les œuvres à l'origine du réseau.

Lectures en réseaux et nouveaux programmes

Les entrées du programme ne constituent donc pas à proprement parler des « réseaux », mais elles fournissent un cadre à partir duquel on peut regrouper des œuvres. En veillant à laisser aux élèves des temps (débat) et des espaces (carnets) de réception, des temps de production orales ou écrites, partagées avec les pairs, des moments de relecture, ce qui est attendu de la classe de littérature, à l'école comme au collège, c'est bien de rendre les élèves capables d'établir des relations entre les œuvres, que ces relations soient fondées sur des choix de personnages, le repérage de stéréotypes, ou des choix poétiques et narratifs qui engagent la compréhension et l'interprétation des textes. Ces repérages, ces mises en réseaux pourront s'opérer aussi bien au sein d'une même entrée du programme que d'une entrée à l'autre et cela sur toute la durée du cycle et pas seulement de l'année scolaire.

Bibliographie

Bernard Devanne, *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, 3 volumes, Bordas, 2000 (1ère édition 1995-1996)

[Lire et écrire au cycle 3, repères pour organiser les apprentissages au long du cycle](#), CNDP, 2003.

Catherine Tauveron, « [Fonction et nature des lectures en réseaux](#) », Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements », 2002.

Catherine Tauveron, « [Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3](#) », 2014.

Retrouvez Éduscol sur



Héros/héroïnes et personnages

Qu'est-ce qu'un héros ou une héroïne ?

On se reportera très utilement au site de la BnF conçu pour accompagner l'exposition « [Héros. D'Achille à Zidane](#) » (9 octobre 2007-12 avril 2008).

L'exposition virtuelle présente des éclairages et une riche documentation (en particulier iconographique) sur le modèle héroïque et la fabrique des héros. L'universitaire Philippe Sellier propose [les définitions suivantes](#) :

1. Nom donné dans Homère aux hommes d'un courage ou d'un mérite supérieurs, favoris particuliers des dieux, et dans Hésiode à ceux qu'on disait fils d'un dieu et d'une mortelle ou d'une déesse et d'un mortel.]
2. Fig. Ceux qui se distinguent par une valeur extraordinaire ou des succès éclatants à la guerre.
3. Tout homme qui se distingue par la force du caractère, la grandeur d'âme, une haute vertu.
4. Terme de littérature. Personnage principal d'un poème, d'un roman, d'une pièce de théâtre.
5. Le héros d'une chose, celui qui y brille d'une manière excellente en bien ou en mal... Le héros du jour, l'homme qui, en un certain moment, attire sur soi toute l'attention du public. »]

Des enjeux littéraires et de formation personnelle

- **Découvrir** des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des types de héros/ héroïnes bien identifiés ou qui se révèlent comme tels ;
- **Comprendre** les qualités et valeurs qui caractérisent un héros/ une héroïne ;
- **S'interroger** sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il/elle est porteur, sur l'identification ou la projection possible du lecteur

Supports : Récit, conte, fable, album, bande dessinée, film, etc.

Cette entrée permet de réfléchir sur ce qui constitue un/une héros/héroïne (notion qui ne coïncide pas toujours avec celle de personnage principal), de mettre en valeur ses qualités et ses défauts, ses motivations, les relations qu'il doit entretenir avec les autres (solitude de Superman, solidarité de Harry Potter), et de travailler sur des « types » héroïques, sur leur évolution au fil du temps, sur l'intertextualité, la parodie, etc. :

- le héros est bien souvent doué de pouvoirs magiques dont il a hérité par sa naissance ou qui lui sont octroyés, pouvoirs qui le lient à des forces surnaturelles : Achille est invincible, Astérix a recours à une potion magique, Spiderman, piqué par une araignée, a le don de jeter ses fils d'immeubles en immeubles. Mais l'intelligence d'un Sherlock Holmes ou la force physique du héros de western, sans être littéralement magiques, en font aussi des êtres d'exception (dont

on sait bien qu'ils finiront par triompher) ;

- si le héros (ou l'héroïne) peut passer pour un être ordinaire, il y a toujours des circonstances qui vont le conduire à se surpasser, à accomplir des exploits : volonté, courage, force physique, intelligence et bonté coïncident pour faire triompher le bien dont le personnage se fait le héros. La description physique et morale et le comportement dans l'action du personnage, héros ou héroïne se développent dans un rapport logique ;
- en effet, les héros sont l'incarnation de valeurs et de qualités humaines qui sont celles des sociétés dans lesquelles ils naissent : Achille ou Ulysse portent les valeurs du monde grec comme le personnage de western celles d'une Amérique conquérante ou les héros de Jules Verne la foi de son époque dans une science qui inspire davantage de défiance au lecteur contemporain ;
- des personnages peuvent aussi fonder leur héroïsme sur le refus d'entrer dans les catégories héroïques de la société dans laquelle ils vivent, en désobéissant, en refusant comme le fait Yakouba (le jeune héros de Thierry Dedieu) de se conformer à des valeurs « héritées », en inventant une nouvelle conduite ou une morale différente ;
- l'aventure héroïque met en mots et en récits les aspirations de chacun, convertit les destinées singulières en trajectoires collectives, voire universelles, permet à chacun de s'identifier pour le meilleur : « Un héros est là pour montrer qu'on a tous une vie plus grande qui nous attend quelque part » (François Place) ;
- tant de mérites se prêtent, bien sûr, à la caricature : les héros de légende, dès lors qu'on n'y croit plus, paraissent stéréotypés ; reste à les parodier ou les prendre pour référence. Les héros disparaissent pour laisser place aux personnages de romans plus réalistes, à la psychologie sans doute plus complexe, dont la façon de vivre se rapproche sans doute davantage de celle des lecteurs et qui offrent d'autres formes d'identification.

Le héros/l'héroïne appartient aussi bien à la littérature de jeunesse qu'à la littérature patrimoniale, au récit long qu'à la nouvelle, à la fable ou au conte, à la bande dessinée ou au cinéma.

Anticiper sur les obstacles possibles

Choisir un corpus adapté

Le corpus est à constituer en fonction d'un objectif qu'on cible : par exemple approcher la fonction symbolique de certains personnages, percevoir l'évolution des rapports entre les personnages, repérer les personnages de premier plan, percevoir l'évolution du personnage, reconstruire le monde de personnages plus éloignés de l'expérience personnelle, ou identifier les relations d'un personnage au sein d'un système de liens entre des personnages.

Prévoir les difficultés de compréhension

Le personnage est une clé pour entrer en littérature. Il faut donc être conscient des difficultés de compréhension qui concernent les personnages.

Les élèves ont tendance :

- à ne reconnaître l'existence d'un personnage que s'il est nommé et, si sa nomination est retardée, à ne pas mémoriser les informations données antérieurement à sa dénomination ;
- à comprendre toute nouvelle apparition d'un nom propre et tout/tous substitut(s) d'un nom antérieurement donné comme le signalement de l'entrée en scène d'un nouveau personnage.

Les élèves ont de la difficulté :

- à accomplir, pour un personnage donné, la synthèse des informations discontinues le concernant tout au long du texte (par exemple, les informations descriptives éparses) et donc à en reconstituer la cohérence ;

Retrouvez Éduscol sur



- à distinguer les buts et la/les quête(s) secondaire(s) d'un personnage de son but et de sa quête principale ;
- à lire les relations de l'ensemble des personnages autrement qu'en prenant le personnage principal comme référence ;
- à ne pas voir l'évolution d'un personnage et leur cause.

Les récits les plus lisibles en apparence sont aussi ceux qui véhiculent le plus grand nombre de lieux communs culturels (stéréotypes de personnages, symboles courants, canons du genre, etc.) qu'on suppose partagés alors qu'ils n'ont pas forcément été construits. Les récits littéraires qui se démarquent des stéréotypes du genre supposent eux aussi, pour que leur originalité soit saisie et leur effet compris, la connaissance du stéréotype du genre. Pour mieux appréhender le personnage, l'univers de référence où évolue le héros ou l'héroïne doit être connu des élèves, en anticipant l'apport de connaissances si nécessaire.

Pour en savoir plus :

- Patrick Joole, *Lire des récits longs*, Retz 2006
- Agnès Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Retz, 2013
- Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Hatier, 2003

Des œuvres de référence pour aborder l'entrée « Héros/ héroïnes et personnages »

D'une manière générale on pourra se référer d'une part [aux sélections d'œuvres pour l'école élémentaire et le cycle 3](#) et d'autre part [aux propositions pour les collégiens et plus précisément pour les élèves de 6ème](#).

On trouvera [ici](#) d'autres pistes de lecture, dont certaines renvoient vers des ressources produites par le groupe d'experts.

Retrouvez Éduscol sur



Vivre des aventures - CM1/CM2 & Récits d'aventures - 6ème

Ce que disent les programmes

	CM1-CM2 VIVRE DES AVENTURES	6ÈME : RÉCITS D'AVENTURES
Enjeux littéraires et de formation personnelle	Découvrir des romans d'aventures dont le personnage principal est proche des élèves (enfant ou animal par exemple) afin de favoriser l'entrée dans la lecture.	Découvrir des œuvres et des textes qui, par le monde qu'ils représentent et par l'histoire qu'ils racontent, tiennent en haleine le lecteur et l'entraînent dans la lecture.
	Comprendre la dynamique du récit, les personnages et leurs relations.	Comprendre pourquoi le récit capte l'attention du lecteur et la retient.
	S'interroger sur les modalités du suspens et imaginer des possibles narratifs.	S'interroger sur les raisons de l'intérêt qu'on prend à leur lecture.
Indications de corpus	Un roman d'aventures de la littérature de jeunesse (lecture intégrale) dont le personnage principal est un enfant ou un animal	Un classique du roman d'aventures (lecture intégrale)
	+ Des extraits de différents classiques du roman d'aventures d'époques variées	+ Des extraits de différents classiques du roman d'aventures d'époques variées et relevant de différentes catégories
	Ou : Un album de bande dessinée	Ou : Des extraits de films d'aventures ou un film d'aventures autant que possible adapté d'un des livres étudiés ou proposés en lecture cursive.

Enjeux

La complémentarité des deux entrées est clairement visible : « Vivre des aventures » nous situe du côté de l'identification (avec un personnage principal proche du jeune lecteur) et vise à favoriser « l'entrée dans la lecture » ; l'intitulé « Les récits d'aventures » déplace la focale du lecteur au texte. Dans la même logique, on passe de la littérature de jeunesse, éventuellement associée à « des extraits de différents classiques du roman d'aventures », à un « classique du roman d'aventure ». Si « des extraits de différents classiques du roman d'aventures » renforcent cette lecture, on vise à une catégorisation qui élargit la représentation des élèves. Dans les deux cas, on ouvre l'approche textuelle vers d'autres formes d'expression (bande dessinée ou image mobile).

En CM1-CM2 comme en sixième, il convient de rester attentif à l'intitulé en amont du corpus « Enjeux littéraires et de formation personnelle » qui chapeaute l'entrée « vivre des aventures » tout comme « récits d'aventure » : si la classe de sixième permet d'entrer plus avant dans les aspects génériques du texte, l'enjeu reste toujours la construction personnelle de l'élève comme sujet lecteur.

Quelle que soit l'œuvre choisie, le professeur devra donc relier sa problématique à un enjeu de formation personnelle et y soumettre les connaissances associées travaillées au collège (stylistiques, génériques...) : ce peut être « Suis-je aussi, à ma façon, un Robinson ? », « Ma vie aussi, une aventure ? », « Pourquoi lire un roman d'aventure ? ». Ce faisant l'élève de sixième est à la fois dans la continuité du cycle 3 et dans l'esprit du cycle 4 : en classe de cinquième, l'intitulé « Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » dépend, lui, de l'entrée « Se chercher, se construire ».

Caractéristiques du récit d'aventures

Le récit ou roman d'aventures est fondé sur l'action et multiplie les péripéties. Le roman d'aventures fait basculer la vie ordinaire d'un personnage en le projetant dans des situations périlleuses. Le héros / l'héroïne perd la maîtrise puis finit par réaliser des actions qu'il/elle ne se croyait pas capable d'accomplir.

Un héros, une héroïne avec des qualités particulières

Ce héros/cette héroïne peut être :

- un(e) hors-la-loi : pirate, bandit, voleur/voleuse, etc.
- un homme/femme d'armes : chevalier, corsaire, soldat, etc.
- un voyageur/voyageuse dans des conditions extrêmes : montagnard, navigateur, aviateur, etc.
- un chercheur/chercheuse de trésor, d'exploit à accomplir, etc.
- un enfant abandonné ;
- un animal.

Le héros/l'héroïne du roman d'aventures se distingue par des qualités spécifiques qu'il/elle dévoile dans l'adversité :

- son courage et sa bravoure : il/elle ne recule devant rien, ose, prend des risques ;
- sa générosité : il/elle se met au service des plus faibles ;
- sa curiosité : il/elle va toujours de l'avant ;
- son habileté à trouver des solutions ;
- son ingéniosité : il/elle ne peut compter que sur ses propres ressources ou sur celles de la nature.

Une dynamique du récit qui se caractérise par :

- un élément déclenchant : une rencontre, une quête personnelle, un naufrage, etc. ;
- un départ qui marque une rupture avec l'univers familier, ou une transformation de cet univers qui le rend étranger ;
- un dépaysement géographique ou historique : île déserte, forêt, mer, Afrique, Grand Nord, etc. ;
- une succession de péripéties, des épreuves à surmonter, des problèmes à résoudre. Le passage d'un lieu à un autre génère parfois l'accès à une nouvelle maturité ;
- du suspens.

Des fonctions spécifiques :

- divertissante : il doit dépayser le lecteur et nourrir son imaginaire ;
- didactique : il permet au lecteur de s'ouvrir sur le monde tout en partageant les réussites et les échecs du héros/ de l'héroïne ;
- pédagogique : en donnant l'occasion d'une identification forte des élèves au héros/ à l'héroïne, le récit d'aventures favorise leur enrôlement dans la lecture et met en scène le désir d'apprendre.

Retrouvez Éduscol sur



Propositions pédagogiques

Une grille pour préparer le travail de l'enseignant

Afin de mieux préparer le parcours de lecture des élèves, l'enseignant peut compléter la grille suivante en regard de l'œuvre choisie.

Titre et auteur(s) :

En quoi cette œuvre littéraire mobilise-t-elle cette entrée ?

À PARTIR DES ENJEUX LITTÉRAIRES ET DE FORMATION PERSONNELLE		
	Caractéristiques relevées	Pistes de situations/activités à proposer
Les thèmes (robinsonnade, quête, survie, etc.) et lieux de l'aventure (île, ville, forêt, etc.)		
Genres associés (conte, policier, aventure maritime, <i>fantasy</i> , etc.)		
Obstacles (longueur, lexique, non linéarité du récit, références culturelles, etc.)		Par exemple : lecture faite par l'enseignant, résumé oral ou écrit, travail en amont sur les références culturelles.
À PARTIR DES CARACTÉRISTIQUES DU RÉCIT D'AVENTURES		
	Caractéristiques relevées	Pistes de situations/activités à proposer
LE HÉROS/L'HÉROÏNE - LES PERSONNAGES		
Le personnage principal (animal, fille, garçon, groupe ?)		Par exemple : fiche d'identité, listes enrichies au fur et à mesure de la lecture, etc.
Ses amis / ennemis « qualités » de chacun		
Les relations entre les personnages et leurs évolutions		Par exemple : relevés, débats, etc.
LA DYNAMIQUE DU RÉCIT		
Le départ, l'événement ou la rencontre qui déclenche l'aventure		
La quête (quête principale/ quêtes secondaires)		
Découverte d'un milieu autre		Par exemple : travail de recherche sur des documentaires
Déplacements		Par exemple : représentation visuelle (carte, dessin, schéma, tableau, etc.)
Étapes / suspens / éventuel retour au connu		Par exemple : pour chaque suspens identifié, travail sur les possibles narratifs (quelles suites envisageables/plausibles ?)
Épreuves à surmonter Les obstacles : ennemis, éléments naturels, ou autres		Par exemple : lister les épreuves et les qualités du héros qui permettent de les surmonter
« Les valeurs » Les qualités à mettre en œuvre (progrès du /des personnage/s ?)		Par exemple : identifier l'évolution du personnage au fur et à mesure de ses aventures

Retrouvez Éduscol sur



Exemple d'une utilisation de la grille

[Le Prince des voleurs](#) de Cornelia Funke (Hachette, 2003) : un livre pour vivre des aventures.

Des œuvres de référence pour aborder les entrées « Vivre des aventures » & « Récits d'aventures »

D'une manière générale on pourra se référer d'une part [aux sélections d'œuvres pour l'école élémentaire et le cycle 3](#), d'autre part [aux propositions pour les collégiens et plus précisément les élèves de 6ème](#).

On trouvera [ici](#) une bibliographie.

Retrouvez Éduscol sur



> FRANÇAIS

Culture littéraire et artistique

La morale en questions

La morale en questions en CM1-CM2

Ce que disent les programmes

Les programmes proposent de découvrir des récits, des récits de vie, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement ; de comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ; de s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société.

INDICATIONS DE CORPUS

« On étudie : un roman de la littérature jeunesse ou patrimonial (lecture intégrale) et des albums, des contes de sagesse, des récits de vie en rapport avec le programme d'enseignement moral et civique [...] ou bien des fables posant des questions de morale, des poèmes ou des chansons exprimant un engagement ou bien une pièce de théâtre de la littérature de jeunesse. »

Enjeux littéraires et de formation

Pourquoi travailler sur la morale en questions en CM1 et en CM2 ?

- Pour acquérir ou renforcer des valeurs de référence (équité, loyauté, générosité, solidarité, empathie, courage, etc.) portées par des héros ou, plus généralement, des personnages auxquels le jeune lecteur peut s'identifier et sur lesquels il peut s'appuyer pour construire une éthique personnelle ;
- pour construire un jugement éclairé et faire face aux enjeux contemporains de notre société ;
- pour développer ses connaissances culturelles et littéraires, et découvrir le rôle que joue la littérature en particulier pour amorcer un questionnement philosophique ; comprendre les motivations des personnages, le sens de leurs actions.

Face à un monde en constante évolution, former les élèves à une posture de questionnement, de raisonnement, d'interprétation constitue un enjeu de société majeur. La littérature s'offre alors comme un espace émancipateur car les textes littéraires mettent en jeu et interrogent les valeurs profondes de l'humanité : la justice/l'injustice, la liberté/l'emprisonnement, la fraternité/la discrimination, etc. Sans que le texte littéraire perde sa valeur intrinsèque,

il contribue ainsi à l'éducation morale et civique tant par les valeurs du programme qu'il convoque que par la sensibilité qu'il développe chez le jeune lecteur. Car le nouveau programme d'enseignement moral et civique (EMC) pour l'école et pour le collège fait de l'éducation à la sensibilité une composante essentielle de la vie morale et civique (« partager et réguler des émotions et des sentiments »). La réflexion sur la morale pourra s'appuyer sur des pratiques de classe liées aux « langages de l'art : expression artistique et littéraire des sentiments et des émotions », à la « discussion à visée philosophique sur le thème de la tolérance ou sur le thème de la moquerie ». Cette réflexion déjoue certaines représentations réductrices de la littérature de jeunesse comme nécessairement didactique et moralisatrice.

Enfin, la lecture littéraire appelle à s'interroger sur l'effet de vérité, de fiction et de réalité des textes étudiés : comment le lecteur perçoit-il ce qui lui est raconté et pourquoi ? Quels sont les procédés obtenus pour ce faire ? Cette posture permet à l'élève d'interroger et de mettre à distance textes et discours tout en questionnant son éventuelle adhésion à ceux-ci.

De quelle morale parle-t-on ?

« Une morale en questions » laïque et qui engage

La morale dont on parle à l'école fonde sa légitimité dans les [valeurs](#) de la République. Cette entrée pour le cycle 3 est donc à travailler en écho avec le programme d'Enseignement moral et civique et l'enseignement est celui d'une morale laïque dont on ne peut rendre compte par seuls adages. Il est nécessaire « de privilégier une démarche d'apprentissage méthodique et régulière à partir de supports diversifiés, textes littéraires, contes, documents, images, films, situations de la vie quotidienne »¹.

Cette démarche s'appuie logiquement sur la mise en œuvre d'un enseignement explicite de la lecture littéraire, fondé notamment sur des stratégies permettant de lever l'implicite des textes. Elle pourra alors ouvrir des pratiques de débat (interprétatif et/ou à visée philosophique) permettant à chacun de s'interroger sur l'éthique portée ou au contraire mise à mal par les personnages.

Le rapport entre morale et littérature

Le texte littéraire amène souvent le lecteur à interroger ses valeurs. L'acquisition et le développement de cette posture de questionnement, de raisonnement, d'interprétation chez les élèves constituent un enjeu de premier ordre pour se situer et prendre sa place dans le monde. Le but n'est pas de « faire la morale » ou de « moraliser », mais de développer une posture éthique fondée en conscience sur des textes permettant au lecteur de prendre appui sur son expérience et sur celle portée par les textes. Les travaux sur le « sujet lecteur » confirment l'importance de ce qui se joue dans la lecture : en fonction de mon expérience, que « me » dit le texte ? Quel éclairage, quelle réponse apporte-t-il ?

Comment questionner la morale ?

Le questionnement de la morale à partir des textes littéraires fonde nécessairement une réflexion axiologique (le bien, le mal, le vrai, le faux, le permis, l'interdit), le plus souvent à partir des actions des personnages. On pourra interroger les conséquences de ses actes sur les autres, car la morale républicaine pose la portée des actions individuelles sur l'ensemble de la communauté ; elle contribue à constituer celle-ci autour de valeurs communes.

La démarche d'enseignement implique de reconnaître l'élève comme sujet pouvant exprimer

Retrouvez Éduscol sur



1. [Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque](#), lundi 22 avril 2013, p. 34.

sa sensibilité et son jugement et également de solliciter la posture axiologique tout au long de l'étude (et non exclusivement à la fin de la séquence). Pour entraîner les élèves à une appropriation littéraire des textes qui fasse grandir, on peut ainsi les habituer à se poser trois questions librement inspirées des travaux de Ricœur : en quoi le texte me parle-t-il de moi ? D'autres textes ? Du monde qui est le mien ?

On entre aussi souvent dans le texte par les personnages : c'est un levier pour explorer les valeurs et les motivations d'agir, et les travaux sur la narratologie (par exemple L'Effet personnage, Vincent Jouve, PUF, 1992) en soulignent l'intérêt. L'enseignant peut demander si l'action voulue par le personnage s'avère bénéfique ou néfaste pour les autres personnages, en prenant appui sur des indices textuels : le choix du personnage est-il bon pour les autres ? Et pourquoi choisit-il de le faire ? On peut aussi interroger la réception et l'appropriation des élèves : quels sont les personnages qui les touchent, qu'ils apprécient, qu'ils détestent ou dont ils se méfient ? Qu'auraient-ils fait à leur place ? Est-ce que X est arrivé à ce qu'il voulait ? On peut interroger leurs points de vue : à la place de..., est-ce que tu aurais.... ? Est-ce que tu serais d'accord avec tel ou tel personnage ? Pour lever un obstacle lié aux motivations des personnages, donc sur ce qui les pousse à agir (états mentaux des personnages), on peut également proposer des jeux de théâtralisation. Toutes ces propositions peuvent se faire à l'oral ou, avec profit, à l'écrit dans un carnet de lecteur, ou encore dans le cadre d'un débat interprétatif ou philosophique.

Pistes de travail

Des ressources disponibles sur Éduscol

- Culture littéraire et artistique : [Le débat littéraire interprétatif](#)
- Le langage oral : s'exprimer à l'oral : [Le débat](#)
- Enseignement moral et civique : [Le débat argumenté ou réglé](#) et [La discussion à visée philosophique](#)

Pour préparer le travail

L'enseignant repère :

- les valeurs en jeu, les valeurs mobilisées ou découvertes ;
- les dilemmes des personnages ;
- le sens des actions des personnages ;
- le lien entre contexte et valeurs : identification des différents univers de référence ;

et peut utiliser la grille d'analyse suivante :

Retrouvez Éduscol sur



À partir des enjeux littéraires et de formation personnelle définis par le programme, en quoi cette œuvre littéraire est-elle relative à l'entrée La morale en questions ?		
Titre et auteur à préciser	Caractéristiques relevées	Pistes de situations/activités à proposer
La découverte des fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement		
La compréhension des valeurs morales portées par les personnages et leurs actions		
L'interrogation à propos de la définition des valeurs en question, voire les tensions entre les valeurs pour vivre en société		
Des obstacles possibles (linguistiques : lexique, syntaxe ; logiques ; connaissances liées à l'univers de référence, etc.)		
À partir des incontournables, repérer :		
	Caractéristiques relevées	Pistes de situations/activités à proposer
Les valeurs en jeu, les valeurs mobilisées ou découvertes		
Les dilemmes des personnages (tension des valeurs, évolution des conceptions)		
Le sens des actions des personnages		
Le lien entre contexte et valeurs : identification des différents univers de référence		
Autres :		

Des œuvres de référence pour aborder l'entrée « La morale en questions »

D'une manière générale on pourra se référer :

- aux sélections [d'œuvres pour l'école élémentaire et le cycle 3](#) ;
- aux [propositions pour les collégiens](#), et plus précisément les élèves de 6e ;
- aux sélections données en [ressources des programmes de l'EMC](#).

On trouvera [ici](#) des ressources et des pistes de lecture.

Se confronter au merveilleux, à l'étrange & Le monstre, aux limites de l'humain

Ce que disent les programmes

Les programmes proposent en CM « de découvrir des contes, des albums adaptant des récits mythologiques, des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles ; de comprendre ce qu'ils symbolisent ; de s'interroger sur le plaisir, la peur, l'attirance ou le rejet suscités par ces personnages » et en 6ème de « découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des figures de monstres ; de comprendre le sens des émotions fortes que suscitent la description ou la représentation des monstres et le récit ou la mise en scène de l'affrontement avec eux ; de s'interroger sur les limites de l'humain que le monstre permet de figurer et d'explorer ».

Enjeux littéraires et de formation

Pourquoi travailler sur le merveilleux en CM1 et CM2 ?

- Pour interroger la nature de l'homme et ses limites avec l'animalité.
- Pour comprendre la médiation symbolique que représentent les personnages sortant de l'ordinaire ou les figures surnaturelles.
- Pour parler du lien réalité/fiction, humain/divin.
- Pour parler de la normalité sociale et des écarts par rapport à cette normalité.
- Pour interroger notre rapport à notre propre « part d'ombre ».
- Pour parler d'altérité, de différence.
- Pour travailler sur des sentiments comme la peur, le rejet, l'empathie.

Pourquoi travailler sur la figure du monstre en 6ème ?

- Pour explorer les représentations de l'altérité : le monstre est ce qui est inhumain. En quoi le monstre diffère-t-il de nous ? D'où tire-t-il sa monstruosité ? Est-ce physiquement et/ou moralement que la monstruosité se manifeste ?
- Pour explorer la limite de l'humain : « Tout ce qui est humain ne saurait m'être étranger » proclame Térencia. Le monstre va au-delà (le plus qu'humain) ou en deçà (le bestial) de l'homme, là où l'humain ne se reconnaît plus. Il y a une outrance (aspect physique, cruauté, etc.) dans le monstre qui le rend extraordinaire. Par contraste, il réaffirme la question de la norme.
- Pour étudier les fonctions narratives du monstre : il peut être une simple péripétie dans l'histoire ou en être un élément structurant, un double inversé du personnage principal, par

exemple, dont il sera l'adversaire. On trouve également nombre de monstres qui doivent être tués afin de pouvoir fonder une ville.

- Pour étudier l'écriture de la peur : la rencontre avec le monstre est une péripétie prisee. Le personnage et le lecteur auront à affronter leur peur. Cette peur a partie liée avec la monstruosité. Le monstre apparaîtra donc dans le registre merveilleux, fantastique comme un personnage fondamental.
- Pour poser la question de la « représentation » du monstre : le monstre étant ce qui n'existe pas, sa représentation pose problème. Elle nécessite un artifice. En littérature, la description du monstre sera un passage important. La représentation du monstre demande au peintre de repousser les limites de la figuration. C'est ainsi que ce problème a été résolu par les Grecs sous la forme de la chimère qui mélange plusieurs animaux pour créer un monstre.
- Pour explorer la figure du double : le héros, orienté entièrement vers le bien, est un personnage manichéen. Le monstre peut figurer son versant sombre et à deux, ils composent un personnage considéré dans toute sa complexité.

Des œuvres de référence pour aborder les entrées « Se confronter au merveilleux, à l'étrange » & « Le monstre, aux limites de l'humain »

D'une manière générale on pourra se référer d'une part [aux sélections d'œuvres pour l'école élémentaire et le cycle 3](#) et d'autre part [aux propositions pour les collégiens, plus précisément pour les élèves de 6ème](#).

Afin d'éviter une liste trop longue et faciliter la recherche, cette ressource est divisée en trois entrées :

- « [merveilleux](#) »
- « [étrange](#) »
- « [monstre](#) »

Ces catégories n'étant pas étanches, la répartition des titres dans l'une ou l'autre est forcément discutable ; on encourage donc à parcourir les trois entrées.

Les titres suivis d'un astérisque sont extraits de la liste Eduscol « Lectures pour les collégiens », 6ème .

Retrouvez Éduscol sur



Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres

Des enjeux littéraires et de formation personnelle

- Découvrir des récits d'apprentissage qui mettent en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux ;
- comprendre la part de vérité ou de vraisemblance des fictions ;
- s'interroger sur la nature et les difficultés des apprentissages humains.

Les caractéristiques du récit d'apprentissage

Les œuvres liées à cette entrée permettent une identification forte du jeune lecteur au personnage principal du récit, confronté à des questionnements ou à des épreuves semblables à celles que lui-même traverse : comment acquérir son autonomie dans un monde d'adultes ? Comment trouver une place dans la communauté humaine ? Comment grandir sans perdre son identité ? Le récit d'apprentissage témoigne de ce parcours et des expériences heureuses ou malheureuses d'un individu en formation. Les étapes de cette évolution sont fréquemment symbolisées par des rites de passage ou d'initiation, la rencontre de passeurs ou de personnages bienveillants qui accompagnent l'évolution de l'enfant.

On s'intéressera donc :

- au parcours d'un jeune qui va grandir, passer de l'enfance ou de l'adolescence à l'âge adulte après avoir triomphé d'épreuves et d'obstacles ;
- à la succession de passages, de rites d'initiation, aux étapes du changement ;
- à la nature de la transformation ;
- à la comparaison de l'état initial avec l'état final ;
- aux interrogations ou aux hésitations du personnage sur la conduite à tenir, sur le sens des événements dont il est le témoin ;
- aux valeurs mobilisées ou découvertes.

Propositions pédagogiques

Une grille pour préparer le travail de l'enseignant

Titre et auteur :

En quoi cette œuvre littéraire est-elle relative à l'entrée *Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres* ?

À PARTIR DES ENJEUX LITTÉRAIRES ET DE FORMATION PERSONNELLE		
	Caractéristiques relevées	Pistes de situations/activités à proposer
La découverte des récits d'apprentissage en mettant en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux		
La compréhension de la part de vérité de la fiction		
L'interrogation sur la nature des apprentissages humains		
Des obstacles possibles (linguistique - lexicale, syntaxe - ; logique ; encyclopédique ; etc.)		
À PARTIR DE CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DU RÉCIT D'APPRENTISSAGE		
	Caractéristiques relevées	Pistes de situations/activités à proposer
Le personnage		
Les passages/rites d'initiation/étapes de changement		
La nature de la transformation, du changement		
La comparaison de l'état initial/état final		
« Les valeurs » mobilisées ou découvertes		
Autres :		

Exemple d'une utilisation de la grille

Moi, un lemming, d'Alan Arkin (1976) : un livre pour se découvrir et s'affirmer

Des œuvres de référence pour aborder l'entrée « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres »

D'une manière générale on pourra se référer d'une part [aux sélections d'œuvres pour l'école élémentaire et le cycle 3](#) et d'autre part aux [propositions pour les collégiens](#), plus précisément pour les élèves de 6ème.

On trouvera [ici](#) des ressources et d'autres pistes de lecture.

Retrouvez Éduscol sur



FRANÇAIS

Culture littéraire et artistique

Imaginer, dire et célébrer le monde / Récits de création, création poétique

Imaginer, dire et célébrer le monde

Récits de création ; création poétique

Mise en regard des enjeux des programmes de CM1, CM2 et 6^e

	IMAGINER, DIRE ET CÉLÉBRER LE MONDE CM1-CM2	RÉCITS DE CRÉATION ; CRÉATION POÉTIQUE 6 ^E
Enjeux littéraires et de formation personnelle	Découvrir des poèmes, des contes étiologiques, des paroles de célébration appartenant à différentes cultures	Découvrir différents récits de création, appartenant à différentes cultures et des poèmes de célébration du monde et/ou manifestant la puissance créatrice de la parole poétique
	Comprendre l'aptitude du langage à dire le monde, à exprimer la relation de l'être humain à la nature, à rêver sur l'origine du monde	Comprendre en quoi ces récits et ces créations poétiques répondent à des questions fondamentales, et en quoi ils témoignent d'une conception du monde
	S'interroger sur la nature du langage poétique (sans acception stricte de genre)	S'interroger sur le statut de ces textes, sur les valeurs qu'ils expriment, sur leurs ressemblances et leurs différences

Les points de convergence aux deux entrées pour un parcours au sein du cycle 3

La parole crée un monde

Dire quelque chose, c'est le rendre réel à soi et aux autres. Sur l'ensemble du cycle, « s'interroger sur la nature du langage poétique » (CM1-CM2) est toujours se rappeler la « puissance créatrice de la parole poétique » (6e). En effet, la poésie (mot qui vient du grec *poiêsis* et dérive du verbe *poiein*, signifiant « faire, créer ») est un acte de création. Le verbe hébreu utilisé au début de la Genèse (*amar*) signifie à la fois « parler » et « créer ». On peut aussi penser au terme grec *logos*, « parole », du *Prologue* de Jean : « au commencement était le Verbe ».

La création poétique, qui permet de révéler le monde présent ou des mondes cachés, fait de celui qui parle un être à part. Prophète, poète, il est habité par une présence et porteur d'un message : inspiré par les dieux et les Muses (Ronsard, du Bellay), porteur d'un chant sacré et puissant (Orphée, Apollon), médium entre le réel et un autre monde (Rimbaud, Guillevic) dans lequel la transcendance n'intervient pas forcément, mais qui est toujours sacré.

En 6^e, les élèves peuvent s'appuyer sur la forme et sur les fonctions du conte étiologique rencontrées au début du cycle pour comprendre en quoi ces récits et ces créations poétiques répondent à des questions fondamentales et en quoi ils témoignent d'une conception du monde : le « je » du poète parle du « nous », par-delà les cultures et les époques.

Les connaissances culturelles, mais aussi éventuellement culturelles des élèves sont des ressources qui permettent de comprendre que l'on puisse convoquer et commenter un texte sacré dans sa dimension littéraire et avec le souci laïque de partager des éléments culturels. Il convient donc d'avoir clairement installé le statut littéraire et culturel du texte dans le cadre du cours de français. On aura soin de montrer de façon simple mais claire les liens historiques ou stylistiques qui unissent éventuellement les textes ainsi que les grandes questions philosophiques qu'ils partagent et qui restent actuelles : d'où vient le monde ? Pourquoi la violence ? Par exemple.

La parole est un matériau poétique

La parole poétique (du grec *poieien*, « créer ») se définit par sa capacité à « créer des mondes » à partir des sensations, des émotions et des perceptions du poète. Les contraintes du genre poussent ce dernier à travailler les ressources du langage pour que sa parole exprime au mieux son univers. La langue devient un matériau riche, à la fois objet, instrument, idée. « Imaginer le monde » c'est se faire une image personnelle, intime du monde, tel qu'on le perçoit et qu'on le reçoit, puis « dire le monde », c'est exprimer, évoquer, nommer, c'est donc aussi transmettre et partager.

Dire et percevoir

Rythme et sons

Appréhender la poésie, c'est sentir un rythme parfois incantatoire. Le travail sur la métrique, sur les sonorités et sur l'harmonie (ou la dissonance) mais aussi sur le silence, fait du poème un objet musical. Le plaisir de l'écoute et de la mise en voix peut être un moyen d'accès aux textes.

Incarnation : souffle, voix, corps

Le poème prend forme avec celui qui le dit et celui qui le reçoit. Le souffle et le corps du poète ou de l'émetteur donnent plusieurs vies au texte : il s'incarne. Cela peut donner lieu à des performances à la lisière de la danse et du théâtre, mêlant ainsi différents genres artistiques.

Pistes pédagogiques

Il existe de multiples entrées pour exploiter les corpus définis :

- Propositions de [pistes pédagogiques](#).
- [Bibliographie indicative pour concevoir le parcours de l'élève tout au long du cycle](#).
- [Des liens avec d'autres formes artistiques](#).

Les points de vigilance pour assurer une expérience poétique vraie et une culture qui fasse sens

Textes poétiques

Garder la complexité du monde

Malgré le jeune âge des élèves, il est recommandé de ne pas réduire la poésie à une expression simpliste et idyllique du monde. La poésie est ancrée dans le réel et s'interroge sur les grands thèmes de l'existence. Elle utilise par nature les images poétiques et peut résister à la compréhension. C'est pourquoi les textes choisis seront variés, abordant les enjeux littéraires exposés dans les programmes sous diverses formes : formes canoniques, prose poétique, poésie concrète, slam, calligramme, poèmes animés numériques, hypertextes, etc.

Mettre la technique au service du texte

Le risque est fréquent de réduire la lecture et l'étude du poème à une activité technique et formaliste : les connaissances techniques, qui permettent de voir le travail du poète pour trouver sa « façon de dire » (métrique, versification, choix stylistiques) doivent rester ordonnées au travail mené sur le pouvoir de la poésie sur le lecteur et sur le monde.

S'autoriser à musarder dans un recueil

S'il est très intéressant et donc recommandé de recourir à un recueil, qui permet d'entrer dans l'univers du poète, un recueil de poésies ne peut pas se lire comme un roman. La lecture n'est ni linéaire, ni exhaustive.

Revendiquer de ne pas « tout comprendre »

La réception du texte poétique est particulière. Accepter la polysémie du texte ou sa résistance, c'est comprendre l'importance de se laisser porter autant par le rythme, les sons, le sens. Une lecture littéraire des textes poétiques autorise une pluralité d'interprétations.

Souligner la dimension poétique des récits de création

Les textes fondateurs étudiés rejoignent la poésie par leur forme souvent, par leur démarche toujours : ils donnent à voir le monde, ici tel qu'une civilisation se le représente.