

Brigitte LEMAÎTRE

LITTÉRATURE ENFANTINE ET DIDACTIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

I - LES EFFETS DE LA DIDACTIQUE DES TYPES DE TEXTES

L'étude des types de textes est désormais un passage obligé dans la formation des maîtres. Constatons également que depuis quelques années la littérature pédagogique tend à organiser l'ensemble de la réflexion sur la didactique du français à partir des notions de « types de textes » et de « types d'écrits » et qu'il est de bon ton de s'y référer, quel que soit l'objectif d'apprentissage : lecture, écriture, mais aussi vocabulaire, grammaire et conjugaison. Un ouvrage connu et souvent apprécié par les instituteurs et les formateurs a particulièrement contribué à la diffusion de ces perspectives et à leur prise en compte dans les démarches didactiques¹. Les auteurs de manuels scolaires ont aussi évolué en ce sens.

La notion de « type de texte » est pourtant plus difficile à cerner qu'il n'y paraît. D'ailleurs, les ouvrages de pédagogie pratique mettent souvent allègrement sur le même plan ce qu'on pourrait appeler des types d'écrits sociaux (lettre) des types de textes (description) et des genres littéraires (poème, conte, nouvelle...).

Quoi qu'il en soit, quels que soient les systèmes de classement et leur degré de cohérence, les programmes d'apprentissages proposés par les manuels mettent sur un pied d'égalité des écrits extrêmement

¹ *Former des enfants producteurs de textes* : groupe de recherche d'Écouen - Coordination Josette Jolibert - Hachette écoles 1988. Plus récemment : *Former des enfants lecteurs de textes* 1991, mêmes auteurs, même éditeur.

B. LEMAÎTRE

divers qu'il s'agit de traiter très « démocratiquement » en leur conférant le statut d'objets construits à lire, analyser et produire. Les écoliers lisent, analysent et produisent donc des recettes de cuisine, des contes, des petites annonces, des poèmes, etc.. La plupart des manuels récents veillent d'ailleurs à faire alterner ces différentes études comme en témoignent ces quelques extraits du sommaire du manuel *Les 7 clés pour lire et écrire CE2*², assez représentatif de la nouvelle génération :

- p. 12 : *Le conte populaire français* : Découvrir la structure du conte
- p. 20 : *La lecture et l'écriture fonctionnelle* : Lire pour chercher un renseignement précis
[...]
- p. 48 : *Le conte des origines* : la situation initiale, le déséquilibre
- p. 52 : *La lecture et l'écriture fonctionnelles* : lire pour fabriquer, commander, choisir.

Même si les auteurs suggèrent la possibilité de regrouper les séquences sur un même type, le choix de la présentation nous fait voyager à travers des contes, des emplois du temps, des calendriers, des notices de fabrication, des poèmes, des pages de catalogue et cet ensemble hétéroclite produit une curieuse impression d'aplatissement : effet de banalisation, d'absence de hiérarchie. Les écrits ne sont pourtant pas traités de la même manière et la page de présentation du livre pose d'emblée le principe de la différence :

« *On ne lit pas de la même manière le récit d'une aventure, une annonce publicitaire, une page de journal, une règle de jeu, un texte dialogué (théâtre) etc..*

On ne rédige pas non plus de façon semblable le récit d'une histoire, un article de presse, un slogan publicitaire, une recette de cuisine, un conte. »

² Jean Claude Landier - Michelle Varier : *Les 7 clés pour lire et écrire*. CE2 - Hatier 1990.

Passons sur le fait que la formule peut sembler suggérer qu'il n'existe qu'une seule façon de lire un récit, comme il existe une bonne façon de lire une règle de jeu. *On peut penser que le fait de juxtaposer dans l'énumération des types d'écrits si divers prépare les maîtres d'école élémentaire à être plus sensibles à des similitudes qu'à des différences puisqu'il s'agit, quel que soit le texte, de faire découvrir aux élèves ce qui permet de le rattacher à une catégorie de référence : « nouvelle », « emploi du temps », « poème », « recette », etc.*

De ce fait, lorsqu'il s'agit de travailler sur un texte littéraire, les maîtres — particulièrement au cycle III — mettent surtout l'accent sur les structures les plus fréquentes du genre et même, s'il s'agit d'un texte narratif, privilégient les traits caractéristiques du récit en général, quittant alors la perspective du « genre littéraire » ou du « type d'écrit » pour entrer dans celle du « type de texte ». Ils rattachent ainsi l'œuvre littéraire à un ensemble plus vaste appelé « le narratif », comme ils rattachent la recette de cuisine et la règle de jeu à « l'injonctif ».

« Conte », « récit », « texte narratif » deviennent même parfaitement synonymes dans les propos de certains maîtres qui, à la question : « avez-vous travaillé l'écriture de récits ? », répondent : « oui, je viens de faire le conte » !... Il en est qui « font le narratif » comme on « fait la Tunisie », flashant les objets typiques et les lieux incontournables avec la conscience heureuse du devoir accompli...

Les propos sur la nécessité de diversifier les écrits lus et produits, largement diffusés par les formateurs et la littérature didactique au point de devenir des lieux communs, ont eu pour effet second imprévisible et paradoxal d'inciter les enseignants à accorder le même statut à tous les textes lus et à leur appliquer la même approche. La démarche générale la plus communément observée dans les classes de cycle III (et même avant) est désormais celle-ci : les élèves comparent des textes d'un même type (corpus limité et dûment sélectionné par le maître), analysent leurs ressemblances et extraient les composantes du modèle textuel (de la mise en page aux temps verbaux). On efface les traits originaux pour mettre en relief les caractéristiques communes. Le conte est essentiellement étudié sous l'angle de sa superstructure.

B. LEMAÎTRE

On oublie parfois d'attirer l'attention sur certains effets de surface. Si le personnage moqueur de l'histoire s'appelle « Kiri », il ne sera guère question durant la séquence du choix du nom, le maître préférant travailler sur l'ordre chronologique des actions et faire remarquer la formule d'ouverture rituelle : « il était une fois »... En effet le jeu de mots n'est pas caractéristique du récit en général...

La pratique du tri de textes, pour intéressante qu'elle soit, produit les mêmes effets d'effacement = il s'agit de relever les traits pertinents du type (d'ailleurs peu nombreux et délicats à cerner).

En somme, la volonté de diversification des écrits, traités dans la perspective des « types de textes », peut entraîner une uniformisation et un appauvrissement de leur lecture.

La distinction texte littéraire/texte non littéraire, sans être réellement gommée, passe au second plan. La typologie de J. M. Adam, la plus connue des enseignants et la plus utilisée comme outil de référence, affaiblit aussi l'opposition en faisant entrer le roman dans le type textuel narratif aux côtés du fait divers et de l'histoire drôle, le poème dans le type textuel rhétorique aux côtés des proverbes et des slogans.

Force est de constater que la notion de « littéraire » ne fait aujourd'hui plus entièrement partie des structures de pensée des maîtres d'école élémentaire. Le texte littéraire était pourtant autrefois au centre de l'enseignement du français. Présenté comme une œuvre d'art, il méritait « explications » (pour les élèves les plus avancés) ou mise en valeur par une belle « lecture expressive »³ Les autres écrits, indignes d'entrer à l'école, étaient largement évacués. Depuis 1972, l'école s'est ouverte à un plus vaste champ d'écrits et les maîtres ont cessé progressivement de la sacraliser, même si les instructions officielles de 1985 posent encore la distinction et perpétuent la tradition⁴.

³ I.O. de 1923 : il s'agit non seulement de tendre «à faire comprendre le sens, mais encore à faire sentir la beauté des morceaux».

⁴ «Le maître a recours aux meilleurs œuvres accessibles à la jeunesse, dans un but d'initiation à la qualité littéraire ; il ne néglige pas les textes courants de la pratique quotidienne...” *Programmes et instructions* 1985, CNDP. Livre de poche p. 25.

Il ne s'agit sans doute pas de regretter une sacralisation qui conduit bien souvent à espérer que l'élève ait seul l'intuition de l'ineffable mais de prendre conscience de certains effets pervers. L'égalité de statut accordé à tous les écrits, leur analyse en fonction de « types » peut affadir la lecture des textes littéraires. C'est oublier qu'il existe des différences entre les textes littéraires et non littéraires. Ces derniers, bien souvent, ont pour fonction première de transmettre des informations : recette, faire-part, lettre, affiche, description d'objet dans un catalogue, etc.), pour ne donner que quelques exemples qui figurent assez souvent dans les manuels scolaires (qu'on pardonne ces propos réducteurs, on sait que les comptes-rendus de matchs de foot ne sont pas exempts de métaphores et effets de style propres à émouvoir...). Néanmoins, la plupart des écrits cités sont très fortement modélisés afin d'accroître la lisibilité dans le contexte social, et parfois même entièrement codifiés. L'écrit littéraire par contre — du moins celui qu'on qualifie de « littérature enfantine » et qui présente souvent une dose certaine de stéréotypes propres à faciliter la lecture et satisfaire les attentes du jeune public — ne saurait se réduire à l'application d'un petit nombre de règles d'écriture généralisables (comme c'est le cas pour la recette de cuisine).

Il s'agit bien d'une création verbale dont le charme peut tenir aussi à des décalages calculés qui dérangent les habitudes : jeux de mots, inversion des rôles traditionnels, comique de situation, etc.. La superstructure d'ensemble, souvent fort banale, ne saurait en rendre compte, pas plus que l'utilisation du passé simple. Si littérature suppose création à un niveau ou à un autre, ce serait faire fausse route que de vouloir trop exclusivement attirer l'attention des élèves sur les aspects les plus conventionnels du texte. Ce « gommage de la couleur » au profit des grandes lignes se pratique même à l'école maternelle puisqu'on a pu voir, dans certaines classes, des affiches traduisant en termes simples le schéma actantiel, « élaborées par les enfants » après écoute de contes...

Il n'est pas question de nier l'intérêt d'une mise au clair de la structure générale du récit ou du conte. Ces repères peuvent faciliter, s'ils ont réellement été construits par les élèves, la compréhension et la

B. LEMAÎTRE

mémorisation mais il ne faut pas oublier que les enfants sont particulièrement sensibles aux niveaux les plus superficiels, aux détails, à la « couleur » : choix des personnages, des lieux qui font peur ou font rêver...

La littérature enfantine ou de jeunesse traitée trop exclusivement dans la perspective d'une catégorisation textuelle qui devient une fin en soi risque de perdre sa fonction et sa richesse par la lecture réductrice qu'on en fait.

II - LES EFFETS

DE L'ARTICULATION LECTURE-ÉCRITURE

On ne saurait non plus nier le lien étroit qui unit l'écriture et la lecture puisqu'il est difficile d'écrire un texte pragmatiquement satisfaisant sans avoir eu au moins des contacts avec des textes du même type. Le sujet construit intuitivement ou réflexivement des modèles d'écriture à travers ses activités de lecture ou d'écoute. Le manuel précédemment cité⁵ annonce d'ailleurs :

« Nous avons donc choisi, dans cet ouvrage, de réunir sept clés, sept types de lectures différents [...] qui sont les principales approches de la lecture qu'un élève de CE2 rencontre couramment et de leur associer les travaux d'expression qui leur correspondent ⁶ [...] Il s'agit en cela d'une interprétation fidèle des instructions officielles qui précisent : « [...] La pratique de l'expression écrite est indissociable de l'apprentissage de la lecture [...] ».

On peut prévoir un fâcheux glissement : s'il est nécessaire de lire pour pouvoir écrire, dans certaines classes d'école élémentaire, il devient maintenant nécessaire d'écrire après avoir lu ! On rencontre même, dans d'autres ouvrages didactiques, des formules plus abruptes : « écrire *pour* lire et lire *pour* écrire ». Le jeune lecteur est en

⁵ Op. cit n° 2.

⁶ C'est nous qui soulignons.

quelque sorte obligé de prouver ses capacités de lecture en devenant lui-même écrivain et *l'acte de lecture, détourné de sa fonction première, est conçu comme une préparation de l'expression écrite*. En observant des pratiques de classe, on perçoit actuellement les effets pervers de ce principe largement admis : *le vaste champ de la littérature enfantine aujourd'hui disponible reste inexploité : Comme les élèves peuvent difficilement réinvestir du complexe, du moins dans l'immédiat, on ne leur fera lire que du « simple », voire du simpliste, susceptible de servir de modèle à imiter.*

La poésie est sans doute le genre littéraire qui a le plus souffert du principe « lire pour écrire ». Certes, la pratique des « jeux poétiques », qui consiste la plupart du temps à réinvestir une technique d'écriture découverte dans un poème d'auteur, a peut être donné le goût de la poésie à des enfants qui ne l'avaient pas et aussi l'envie et des moyens de s'exprimer. Elle a cependant contribué à appauvrir l'apport culturel. Au cours de leur scolarité maternelle et élémentaire, certains élèves sont passés plusieurs fois par *La Fourmi* de Desnos, texte qui a l'immense vertu aux yeux de l'enseignant d'enclencher sans problèmes une activité de création verbale orale ou écrite. Il plaît beaucoup en section de petits mais ne peut-on espérer du plus subtil en CM1 ? Pire encore, l'école ouvre la porte à l'obscurs rimailleurs dont le peu de talent devient une qualité : les élèves parviennent si bien à les imiter !...

Ou alors on lit des comptines en CM2, voire des textes d'enfants de qualité discutable, ou tout simplement ineptes, promus au rang d'œuvres littéraires dont on va s'inspirer...

A la limite, on ne lit donc que les textes qu'on pourrait écrire soi-même !....

Les genres littéraires narratifs sont eux aussi affectés par ce processus impitoyable de réduction-sélection qui s'opère simultanément sur plusieurs plans :

Premier élagage :

Certains maîtres d'école élémentaire se trouvent face à des choix limités lorsqu'il s'agit de sélectionner des textes intéressants et lisibles.

B. LEMAÎTRE

Leurs élèves, qui maîtrisent très mal la langue écrite, peinent tellement, et ce malgré les efforts des auteurs et des éditeurs pour rendre les œuvres accessibles, qu'il faut parfois leur traduire le texte. Ces difficultés ne seraient pas toujours des obstacles insurmontables s'il s'agissait seulement de lire. Malheureusement, les longues explications de vocabulaire risqueraient de restreindre le temps impérativement réservé à l'écriture. De plus, il est communément admis que l'élève doit lire seul dès l'entrée en CP et on oublie souvent que s'il ne peut décoder lui-même que du simple dans la formulation, il peut parallèlement avoir accès à du plus élaboré par le biais de la lecture magistrale : les enseignants de maternelle font passer quelquefois des textes difficiles, comme *Le chat botté* de Perrault, dans le texte original, compensant par le ton, voire le geste et les mimiques, les obscurités de la langue... Mais la tradition scolaire est là et on se sentirait vaguement coupable de lire à la place des élèves. Gêné aussi quand il faut renoncer à un prolongement écrit, comme si le texte n'était pas « exploité » complètement.

Il faut donc choisir du simple, du très simple...

Deuxième élagage :

Une seconde « purge » s'effectue à partir du moment où le maître prévoit déjà, dans la conception de la séquence de lecture, la séquence d'écriture qui s'en suivra. Il songe essentiellement à la façon dont il fera découvrir la fameuse superstructure de l'histoire (appelée souvent « schéma narratif ») à partir de laquelle les élèves articuleront leur composition écrite. Car il est aussi communément admis dans la tradition scolaire actuelle qu'on planifie l'ensemble avant d'inventer... Il s'agira donc de créer à partir de concepts abstraits : catégories d'épisodes, fonctions de personnages. Le moule est donné et l'imaginaire devra s'y fondre. Si l'on est en CM on ajoutera peut-être aussi des remarques sur d'autres points de grammaire textuelle : temps verbaux, pronoms ou articles. *L'apprentissage de la lecture se mue donc parfois en apprentissage de l'écriture, dès le premier contact avec le texte. Les premières réactions affectives sont tout de suite occultées. L'élève est amené à percevoir ce que le maître veut lui faire*

L'élève est amené à percevoir ce que le maître veut lui faire percevoir dans la perspective du prolongement écrit. De ce fait, il n'est pas rare de voir « aplatis » certains textes amusants.

Soit la courte histoire suivante, rencontrée dans une série d'albums pour lecteurs débutants, et présentés ici sous forme résumée :

Un crocodile n'a plus de dents. Il est malheureux. Plusieurs animaux de la jungle essaient tour à tour de lui venir en aide en lui apportant des substituts : dents de lion (trop petites) dents d'éléphant (trop grandes) dents de peigne (trop fragiles) dents de scie (trop dures et blessantes). Il finit par aller chez le dentiste qui lui fait un dentier sur mesure. Ainsi équipé il dévore allègement son bienfaiteur !...

On peut penser que dans certaines classes de CE1 il ne sera pas longtemps question du jeu sur les sens du mot « dents », pourtant au centre de l'histoire et sans doute à l'origine de la création. Le maître, soucieux de donner les moyens d'écrire un texte narratif cohérent et achevé (car la cohérence logique est le premier critère d'évaluation), préférera peut-être, par des questions de « compréhension » faire élaborer le schéma d'ensemble qui va du manque initial au manque comblé, en passant par les tentatives d'aide des amis du héros. L'humour de l'histoire et surtout de ses illustrations passera au second plan. En effet, l'enseignant prépare sa séquence de lecture-écriture en fonction de ce que lui-même se sent capable d'analyser et de commenter à partir de sa culture personnelle. Il se méfie du ressenti s'il ne peut le traduire en explications précises. Le conte populaire étant bien connu de tous depuis plus de dix ans par la voie de la formation initiale et continue et aussi de la littérature pédagogique (même si cette dernière est souvent simplificatrice), le maître, rompu à l'analyse proppienne, aborde d'emblée les textes littéraires à travers cette grille de lecture et évacue en conséquence tous ceux qui lui posent problème, même s'il les juge intuitivement simples et susceptibles de plaire au jeune public.

B. LEMAÎTRE

Aux histoires un peu folles de Gianni Rodari⁷, on préférera les contes traditionnels, plus sécurisants, dans lesquels il est facile d'extraire l'objet de la quête et l'auxiliaire magique. Il vaut mieux éviter de se livrer, face aux élèves, à des acrobaties visant à leur faire admettre que la canicule qui a fané les fleurs de Monsieur Dugenou est l'agresseur (?) de l'histoire !... On se résigne donc, un peu à regret peut-être, à puiser dans le fonds du conte populaire français ou étranger, un peu aussi dans les auteurs « classiques » comme Perrault et Grimm. Et encore !...

Certains contes sont déclarés « mal construits » (sic). Entendons par là qu'ils n'entrent pas exactement dans les structures que le maître se sent capable d'analyser. Seuls certains textes « déviants » seront agréés, comme *La clé d'or* de Grimm, récit « inachevé » qui a le mérite justement de permettre l'écriture d'une fin !. Le modèle canonique est enfin complet...

Finalement l'école élémentaire tend à sélectionner les contes les plus conventionnels, les textes les plus stéréotypés et les plus ressemblants afin de faciliter l'élaboration des concepts abstraits à partir desquels les élèves devront écrire.

Il faut faire clair, faire très clair...

Dernier élagage :

Les textes trop longs sont éliminés. Comme il est conseillé, pour maintenir l'attention, de faire alterner l'oral et l'écrit, le maître préférera le plus souvent possible concentrer en une seule séquence lecture et écriture (N'est-ce pas aussi une façon de souligner plus fortement, par la contiguïté temporelle, le lien étroit qui unit les deux apprentissages ? ou a-t-on peur que les élèves oublient ce qu'ils ont lu ?). Même si les productions sont inachevées ou restent au stade de premier jet, la séquence de lecture de conte(s) s'achève donc bien souvent par un essai personnel. Les maîtres affectionnent tout particulièrement l'exer-

⁷ Gianni Rodari :
Histoire à la Courte Paille
Histoires au téléphone. Édition La Farandole.

cice d'écriture d'une fin (tâche que les élèves prévoient dès la distribution du photocopié...) Un choix qui équilibre bien la séquence : pas trop à lire, pas trop à écrire, l'ensemble sera bien bouclé et l'on pourra à la fois lire des productions d'élèves et dévoiler la fin du texte-support au terme de la séance d'une heure et demie.

Si la longueur d'un texte n'est pas un obstacle en soi puisqu'on peut pratiquer la lecture suivie en plusieurs séances, elle peut le devenir à partir du moment où l'on veut faire écrire sur le champ (à partir d'un seul texte) ou à la séquence suivante (s'il s'agit d'extraire une structure de récit à partir de deux ou trois textes suffisamment similaires).

Il vaut donc mieux choisir du court, du très court...

Se dégage ainsi, en toute logique, le portrait robot du « bon texte » littéraire facile à exploiter en lecture-écriture à l'école élémentaire :

- Un conte : bien charpenté, bien stéréotypé, il sera facile d'en saisir et d'en imiter la structure
- populaire : qu'il soit français ou d'origine étrangère, l'expression sera assez simple et on évitera de perdre du temps en explications.
- d'une ou deux pages : vite lu, il laissera suffisamment de temps pour l'analyse et l'écriture.

Les maîtres sont eux-mêmes « en quête » de ces perles rares, même si à première vue, ce genre de textes représente entre 40 et 100 % suivant les cas de la littérature de fiction proposée par les manuels (souvent entre la recette de cuisine et la petite annonce, rappelons-le). En effet beaucoup de ces textes « ne vont pas bien » (sic). Entendons par là qu'ils présentent encore des originalités désarçonnantes qui les font résister à l'analyse habituelle. Par contre, quand on trouve le texte parfait, on l'archive précieusement pour le réutiliser...

Les maîtres d'école élémentaire ne se reconnaîtront pas vraiment dans cette analyse volontairement caricaturale, heureusement !...

B. LEMAÎTRE

Néanmoins l'exagération caricaturale peut permettre certaines prises de conscience salutaires. Il faut prendre garde aux effets seconds et pervers de la culture sur la pédagogie. La diffusion des savoirs, soumise sans doute à des vagues, entraîne invariablement dans l'espace scolaire de nouveaux dogmatismes : phonétique, grammaire structurale, grammaire de texte, typologies textuelles, toutes les études nouvelles ont été récupérées comme contenus d'enseignement à faire passer.

Ces perspectives nouvelles ont presque toujours relégué au second plan d'autres objectifs d'apprentissage. Il ne faudrait pas que les enrichissements entraînent des appauvrissements. *L'école, malgré un effort important d'innovation didactique, est toujours elle-même, c'est-à-dire fortement modélisante : la tentation persiste de vouloir transmettre un « savoir clair » sur tous les objets qui pénètrent dans son univers. Le modèle sort par la porte et rentre par la porte-fenêtre...*

Les maîtres, souvent très ouverts à l'innovation et désireux d'approfondir leurs savoirs théoriques, ont la tâche délicate d'utiliser les savoirs pour perfectionner des pratiques sans perdre de vue l'ensemble des apprentissages et de leurs objectifs. Or, si l'on passait en revue, avec un peu de recul, le corpus des textes dits de « littérature enfantine » auxquels sont confrontés les élèves de certaines classes de cycle III, on pourrait se demander si l'on ne prépare pas involontairement de futurs lecteurs de romans de « quai de gare » ou de recueils de calembours. Le passage obligé par l'imitation de modèles renforce encore la conventionalité par la pratique, assez généralisée du « guide d'écriture » ou « guide de relecture » (« Je n'ai pas oublié l'objet magique » - « Ma fin a un rapport avec le début » etc.). Le texte étant apprécié essentiellement en fonction de son degré de conformité avec le prototype initial, s'insinue par là même l'idée qu'il existe des normes simples à partir desquelles on juge du bon ou du mauvais texte littéraire comme on juge de la bonne ou de la mauvaise recette de cuisine.

Si l'on veut éviter l'appauvrissement et l'aplatissement de la littérature enfantine à l'école élémentaire, il serait temps de réfléchir à quelques questions :

LECTURE-ÉCRITURE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

- Les élèves n'ont-ils pas le droit de lire sans la perspective de devoir écrire ?
- Quelle culture littéraire leur apportons-nous ?
- A-t-on vraiment exploré les richesses de la littérature enfantine disponible aujourd'hui ?
- Quels futurs lecteurs-consommateurs voulons nous former ?

Brigitte LEMAÎTRE
IUFM Nord - Pas de Calais
Lille