

ET TOI, T'Y CROIS AU PÈRE NOËL ?

Isabelle LEMPENS
Ecole Lakanal, Lille-Fives

C'est le mois de décembre ! Même si c'est faux, faites semblant d'y croire ou attendez quelques mois et cela finira bien par devenir vrai... Dans tout texte quel qu'il soit, le scripteur par le pouvoir qu'il s'octroie expose une vérité relative que le lecteur est toujours en droit de croire ou de ne pas croire. Cette liberté face au texte s'affirme par les connaissances qu'on s'est construit et qu'on veut acquérir sur le monde. Dès lors, on peut se poser la question du degré de liberté qu'ont nos élèves face à l'écrit. Se donnent-ils le droit de croire ou de ne pas croire ce qui est écrit ? Se donnent-ils le droit d'écrire en inventant des réalités ? Et surtout comment faire pour qu'ils parviennent à prendre possession de ces droits ?

Selon les textes officiels¹, *la littérature de jeunesse est un réservoir largement sous-utilisé de textes de fiction particulièrement adaptés aux enfants d'aujourd'hui. On peut trouver sans difficulté des textes de grande qualité. La narration, le dialogue, la description, le commentaire, etc., s'y mêlent et jouent chacun des rôles spécifiques dans l'économie d'une oeuvre. L'enfant peut les distinguer. S'il a appris à circuler sans trop de difficultés au travers des pronoms d'un texte, il peut découvrir le rôle plus complexe qu'ils jouent dans un texte littéraire et se demander : qui est le narrateur ? Est-il présent ou non ? Est-ce lui qui parle ou un personnage ? Est-il neutre ou porte-t-il un jugement sur ce qu'il évoque ? La structure linéaire du récit est fréquemment complexifiée dans un texte à intention littéraire. A l'intérieur de la trame générale dont les lignes de force obéissent souvent à des thèmes attendus (la quête, la rencontre d'obstacles, la recherche d'aide, l'épreuve, sa résolution, etc.) d'autres petits récits, d'autres développements constituent autant de détours ; des*

1. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, *La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, 1992, p. 161-162.

retours en arrière, des mises en parallèle peuvent déstructurer la correspondance entre l'enchaînement prévisible des événements et le récit qui en est fait. Les dénouements de chaque séquence, le dénouement général peuvent être inattendus, leur tonalité peut surprendre. Ce sont là autant d'écarts par rapport au vécu ordinaire qui distinguent l'oeuvre de fiction.

Reconnaître l'existence et le fonctionnement de ces marques, s'essayer à les réutiliser dans des travaux de production de textes sont autant de moyens de faire découvrir à l'enfant qu'au delà de ses fonctions de communication et de représentation, le langage est aussi un vecteur de création au service du mythe, d'une vision du monde, d'un ensemble de valeurs, d'un partage d'émotions.

Les textes de fiction apparaissent donc comme une véritable mine d'or qu'il faudrait creuser. C'est dans cette perspective que s'inscrit cet article. Plus réflexif que pédagogique, il interroge la perception qu'ont les enfants de six à huit ans de la fiction et pour ce faire, il n'y avait pas de meilleur allié que le Père Noël.

C'EST LE MOIS DE DÉCEMBRE !

Il revient chaque année pour la plus grande joie des enfants et mon plus grand désappointement. Je pourrais faire comme si le mois de décembre était un mois comme les autres, seulement, voilà, en décembre, c'est Noël et pour mes élèves c'est quelque chose !

Les élèves que j'accueille sont des élèves du cycle 2 en difficulté d'apprentissage de lecture et d'écriture. Issus de deux C.P., d'un CE1 et d'un CE1/CE2, ils viennent par petits groupes participer à des séquences de lecture et d'écriture. Je fonctionne en classe d'adaptation ouverte et reçoit ainsi par jour quatre à cinq groupes différents. Quand je travaillais en structure fermée (même groupe d'élèves du matin au soir), Noël, j'en faisais mon affaire. On en parlait à un moment ou à un autre de la journée et l'affaire était plus ou moins classée jusqu'au lendemain, chacun se persuadant qu'on ne pouvait tout de même pas passer toute la journée à en parler. Des projets naissaient, s'articulaient autour du thème et on avait un mois pour les concrétiser. La structure ouverte ne permet pas le même genre de travail ; les enfants arrivent à un moment ou à un autre de la journée, ils mènent des activités autour du thème de Noël au sein de leur classe (ils ont ou vont écrire une lettre au Père Noël, ils ont ou vont décorer leur classe, ils ont ou vont préparer le marché de Noël, ...) ou sont déçus de ne pas en mener. Noël est dans toutes les têtes, sur toutes les lèvres et à croire que ma classe est un lieu privilégié pour en parler : « Dis, maîtresse, c'est quand Noël ? », « Hein oui, qui reste que dix jours jusqu'à Noël ? » et d'aller voir le calendrier pour vérifier... « Ben moi, mon père, il a déjà acheté le sapin », « Nous, on l'a décoré hier », « Le nôtre, il est beau. J'aime bien les guirlandes, ça brille ! »... « On va avoir des cadeaux à l'école ? », « C'est quand qu'on va avoir les brioches ? », « On aura aussi des bonbons, hein ? » et moi de leur dire « seulement si vous êtes sages » et de m'étonner chaque année de l'effet magique de cette phrase sur leurs yeux qui se mettent à briller, sur leurs bouches qui se mettent à sourire de façon entendue, sur leurs corps qui se

mettent à se discipliner. Cela ne dure souvent pas longtemps mais c'est magique, comme si on s'amusait ensemble à croire au Père Noël.

Pourtant, moi, je n'y crois plus au Père Noël et la vaste opération commerciale qui se déclenche de plus en plus tôt me donne davantage la nausée que l'envie de rêver. Mais, les enfants sont là avec leur immense envie d'en parler. Alors, on va s'y coller ; décembre sera cette année le mois du Père Noël et tant pis pour ceux qui pensent que l'école a d'autres urgences.

Nous travaillons de plus en plus mes collègues de C.P. et moi-même à partir d'albums de littérature de jeunesse (voir annexe 1).

En ce mois de décembre, nous avons choisi deux histoires que nous aimons particulièrement : *Le Père Noël et les fourmis*² et *Le village des Pères Noël*³.

Ces deux livres sont bien entendu, de notre point de vue d'adulte, des fictions. Du point de vue de l'enfant, ce n'est pas si simple. Certes mes élèves sont jeunes, certes certains d'entre eux croient encore au Père Noël, mais les difficultés que les élèves éprouvent à construire un concept suffisamment élaboré de ce qu'est une fiction pour pouvoir la lire ou pour pouvoir l'écrire perdurent (voir d'autres articles dans ce numéro). Ces difficultés affleurent dans les commentaires des enfants empreints de leur expérience personnelle. Elles sont compréhensibles pourvu qu'on s'y attarde un peu.

C'EST QUI LE PÈRE NOËL ?

D'après le dictionnaire, c'est un personnage légendaire qui est censé distribuer des cadeaux aux enfants pendant la nuit de Noël.

Pour certains, il serait né de la tradition chrétienne et il est vrai que certaines histoires de la littérature enfantine sont clairement connotées. Pour d'autres, son image de vieux monsieur jovial rouge et blanc aurait été inventée par des publicitaires (coca-cola).

A cette question préalable à la lecture d'une des deux histoires, les enfants sont tous d'accord pour dire que c'est un vieux monsieur à la barbe blanche habillé en rouge et blanc et que « normalement » c'est lui qui ramène les cadeaux même qu'il passe par la cheminée. Des divergences apparaissent quant à son habillement pour certains il porte un long manteau, pour d'autres un pantalon et une veste. Pour

2. Corentin P., *Le Père Noël et les fourmis*, L'Ecole des loisirs, 1989.

Le Père Noël et son renne Scrogneugneu ont beaucoup de difficultés à apporter les cadeaux (antennes de télévision qui encombrant les toits, cheminées bouchées, etc.). Ils passent un pacte avec les fourmis afin de pouvoir emprunter leurs galeries. Ils ont dû tellement rétrécir qu'on ne peut plus les voir, maintenant, qu'avec une loupe et beaucoup de patience.

3. Kuroi Ken et Kanoch Junko, *Le village des Pères Noël*, Mango, 1991.

Les Pères Noël ont beaucoup de travail tout au long de l'année pour préparer décembre. Les mois rythment leurs activités (janvier : se reposer des dures activités du mois de décembre, février : lire les lettres de remerciements, mars : planter les arbres à jouets, avril : apprendre aux jeunes rennes à voler, etc.).

Mourad, la couleur des bottes est très importante : « Si ses bottes sont noires, je suis sûr que c'est le vrai. Si elles sont pas noires, c'est un faux. »

Pour certains, il a une hotte sur le dos, pour d'autres il se déplace en traîneau. Mais, en tout état de cause, il y a une sorte de « culture commune » qui fait que chaque enfant est capable de reconnaître un Père Noël si il le croise dans la rue ou si il est dessiné dans un livre. La diversité des illustrations, des représentations ne les gênent pas ; le Père Noël a au moins le mérite d'être facilement identifiable. Ce n'est pas toujours le cas des personnages de la littérature de jeunesse. Les histoires dont plusieurs animaux sont les héros, posent parfois problème aux jeunes élèves qui différencient difficilement le hérisson, de la souris, de l'écureuil et du raton-laveur⁴. Il en est de même pour les histoires dont les héros sont inhabituels. Je me souviens, par exemple, d'Antonio qui feuilletait *John Chatterton*⁵, l'histoire d'un chat détective. Lorsque Widad, par dessus son épaule, a pointé l'image en s'exclamant : « Oh ! un chat ! », Antonio s'est offusqué : « mais non ! C'est John Chatterton, le détective ! ».

Après leur avoir lu l'histoire, je leur demande ce qu'ils pensent de cette histoire. Et là, leurs réflexions fusent, chacun révélant d'une certaine façon sa compréhension du monde, parce qu'ils ne parlent pas vraiment de l'histoire, ils parlent du Père Noël (le Père Noël est, à lui seul, toute une histoire).

Mélanie (CE1, 7 ans) : Moi, au Père Noël, j'y crois plus. Je suis trop grande.

Matthieu (CE1, 7 ans) : Moi non plus, je n'y crois plus parce qu'il passe toujours quand on est pas là.

Romain (CP, 6 ans) : Moi, ma mère, elle pense que sa maison c'est le ciel et c'est possible, le ciel existe.

Widad (CP, 6 ans) : Oui, même que c'est du ciel qu'il voit les enfants sages.

Mickaël (CP, 6 ans) : Il nous regarde par la fenêtre.

Manuella (CE1, 8 ans) : C'était avant ça plus maintenant, parce qu'il est mort depuis longtemps. Même que Coralie, ma copine, elle a vu sa tombe au cimetière.

Loïc (CP, 6 ans) : Ben oui, maintenant, le Père Noël, c'est quelqu'un qui se déguise.

Pierre (CP, 6 ans) : C'est même pas lui, les cadeaux ! La preuve, c'est qu'on reçoit des catalogues Carrefour et même que sur les jouets des fois, c'est écrit Carrefour.

David (CE1, 8 ans) : C'est ma mère qui achète les cadeaux. Je le sais. Elle les cache dans le grenier. Une fois, j'ai été voir avec mon grand frère dans le grenier et les cadeaux on les a vus !

Pascale (CP, 6 ans) : Ben oui, c'est le papa qui achète les cadeaux mais après, il les donne au Père Noël⁶.

Roland (CE1, 7 ans) : Seulement si on est sages.

4. Yamazaki Y., Imoto Y., *Georges cherche un ami*, Mango, 1996.

5. Pommaux Y., *John Chatterton*, L'Ecole des loisirs, 1993.

6. Piaget a souligné le fait que les enfants peuvent croire des vérités différentes sur le même objet : « Les enfants savent à la fois que les jouets sont apportés par le Père Noël et donnés par leurs parents » dans *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Paris, Delachaux Niestlé, 1945, p. 217.

Elodie (CP, 6 ans) : N'empêche que si il descend par la cheminée, il va se brûler.

Yannick (CP, 6 ans) : Et pis l'histoire des rennes qui volent, ça existe pas. Ils peuvent pas voler les rennes, ils ont pas d'ailes.

C'EST QUOI UNE FICTION ?

Comme le souligne Carine Serlet (voir dans ce numéro), une route relie les deux mondes de la fiction et de la réalité et les élèves « déjà experts » ne cessent de l'emprunter dans les deux sens. Pour mes élèves moins avertis, j'ai plutôt l'impression que, cette route, ils ont encore à la construire. Leur connaissance du monde est encore toute petite, leur réalité est parfois difficile à appréhender. Dans l'histoire de *Georges cherche un ami*⁷, par exemple, lorsque la chenille se transforme en papillon, c'est pour eux tout aussi fictionnel que lorsque le hérisson parle au raton-laveur. C'est peut-être pour cela qu'il est si difficile de leur faire écrire des fictions, le non-vrai frisant vite l'incohérence.

Un texte à la limite du réel

La fiction est une création de l'imaginaire qui n'existe que dans l'esprit, sans réalité. Pourtant les fictions entendues, d'autant plus si elles sont écrites, ont bel et bien une existence effective, un caractère réel.

Un monde ne saurait être fictif par lui-même, mais seulement selon qu'on y croit ou pas ; entre une réalité et une fiction la différence n'est pas objective, elle n'est pas dans la chose même, mais elle est en nous, selon que subjectivement nous y voyons ou non une fiction.

Dans un de ses romans⁸, John Irving s'amuse de cet état de fait. Garp, son personnage central, est écrivain. Il est marié à Helen. A la sortie d'un de ses livres, les collègues de sa femme y croient tellement, qu'Helen souffre de leurs questions, de leurs allusions. Elle fait à Garp ce reproche : « En ce qui concerne le domaine de la fiction et celui de la réalité, tu as tes propres critères, mais tu t'imagines peut-être que les autres sont au courant de ton code ? Tout ça vient de ton expérience à toi – en un sens, même si tu extrapoles par la suite, même s'il ne s'agit que d'une expérience imaginaire. Les gens pensent que c'est moi, ils pensent que c'est toi. Et, quelquefois, moi aussi il m'arrive de le penser. »

Ce qui fait une bonne histoire, c'est le fait d'y croire pendant que nous l'entendons ou pendant que nous la lisons. *Alice aux pays des merveilles*, en son programme de féerie, se donne à nous comme aussi plausible, aussi vrai que le nôtre, aussi réel par rapport à lui-même, pour ainsi dire ; nous avons changé de sphère de vérité, mais nous sommes toujours dans le vrai, ou dans son analogie. Loin de s'opposer à la

7. Yamazaki Y., Imoto Y., *Georges cherche un ami*, Mango, 1996.

8. Irving J., *Le monde selon Garp*, Editions du seuil, 1995, p. 246.

réalité, la fiction n'en est qu'un sous-produit : il nous suffit de lire *Les enfants de la terre* fiction de J. Auel pour revivre la préhistoire, d'ouvrir *L'île du jour d'avant*, roman d'U. Eco pour perdre le nord. La seule nuance est qu'ensuite, une fois le livre fermé, on cesse d'y croire.

La littérature est un tapis magique qui nous transporte d'une vérité à l'autre.

Seulement voilà, à l'école, il ne suffit pas de se laisser transporter par ce tapis magique. Il faut prendre conscience du fait que ce n'est qu'un jeu d'écriture et en apprendre les règles pour pouvoir y jouer.

C'est loin d'être une critique et tous les objectifs qui tournent autour de la fiction sont à atteindre (voir annexe 2). Il faut cependant savoir que cela ne va pas de soi et relève bien d'une conquête, d'une prise de pouvoir, pour nos élèves.

Prendre du recul par rapport à une fiction, c'est se poser des questions propres à la culture écrite⁹. Adopter le point de vue de l'auteur ou d'un des personnages, en répondant à des questions de pertinence dans l'analyse du réel (mais quel réel, celui de la fiction ou celui de tous les jours, chacun ayant son propre vécu ?) est une véritable gymnastique surtout s'il faut abandonner son propre point de vue.

Un texte à la limite de l'oral

En tant qu'adultes experts de la culture écrite, nous sommes capables d'adopter face à l'écrit diverses positions : un texte peut nous faire rêver, nous informer, nous amuser. Nous pouvons l'interpréter, le critiquer sur le fond, sur la forme. Nous sommes en mesure d'adopter ce que Bernard Lahire¹⁰ appelle une position exotopique. C'est-à-dire de nous tenir en position d'extériorité par rapport à la situation, aux actions, aux personnages. Cette position implique un certain type de rapport au langage. C'est en ce sens que Lahire pose la culture écrite comme une acquisition de compétences sociales, une transformation d'une manière d'être au monde et à autrui. Il oppose, illustrant son propos d'observations d'élèves, les formes sociales orales aux formes sociales scripturales, les premières impliquant un langage essentiellement communicatif, concret, pratique, matériel et utile, les secondes faisant du langage un objet d'étude distinct du réel, abstrait, théorique, symbolique et gratuit.

Le langage écrit contraint l'enfant à prendre conscience du processus même de la parole, c'est-à-dire à se décoller de son langage et surtout à sortir de l'usage qu'il en fait dans des situations de communication au sein desquelles celui-ci est fondu dans les actes, les actions...

Il m'est arrivé plus d'une fois de constater la facilité avec laquelle mes jeunes élèves s'échappent de la fiction en train de se lire pour évoquer leur propre vécu. Dernièrement encore, en lisant l'histoire de Laurent¹¹, petit garçon qui a mal aux

9. Lahire pose assez clairement ce qui distingue les cultures écrites des cultures orales surtout dans son premier chapitre (p. 13-42).

10. Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1993, p. 256.

11. Dans un petit livret de la série *Lire pour lire* (voir note 16) : *Chez le dentiste*.

dents, c'est arrivé ! Dès la page 3, tour à tour, spontanément, chaque enfant faisait part de ses expériences ; l'un d'évoquer une carie douloureuse, l'autre de décrire l'appareil dentaire du cousin, l'autre encore d'annoncer fièrement que lui n'avait pas pleuré et moi de les inciter à se recentrer sur le texte. Il fut un temps où ces « dérapages » m'impatientaient, où je jugeais de l'efficacité de ma séquence au nombre de pages lues. Je pensais perdre mon temps alors que prendre en compte les commentaires des enfants permet parfois d'en gagner. D'autant que, « sans devenir le support ou le prétexte d'un discours, les livres sont là, à la disposition des enfants, de leurs questionnements, de leur désir de communiquer avec les autres, d'argumenter, de construire leur personnalité »¹². Là, pour le coup, c'était bien parti : Loïc et Kévin étaient dans la peau du personnage et Elodie en savait beaucoup sur l'appareil dentaire qu'on allait retrouver aux alentours de la page 13. Pourtant à la page 4, les enfants furent perplexes ; dans une bulle, au-dessus de la tête, en gros plan, de Laurent, un gnome boutonneux semblait s'avancer, armé de grosses tenailles. Pour tous les élèves, ce monstre affreux ne pouvait être qu'un nouveau personnage. Il a fallu un nouveau détour pour expliquer ce que pouvait signifier la bulle, évoquer ce que pouvait penser Laurent, se raconter quelques cauchemars, discuter de l'auteur et du dessinateur de l'histoire, pour qu'enfin se juxtaposent cet hideux bonhomme et la représentation imaginaire que Laurent se fait du dentiste jusqu'à la page suivante et que la lecture poursuive son cours.

Un texte à la limite du mythe

Pour mieux comprendre le cheminement de nos élèves, il peut être intéressant de se rappeler qu'avant l'écrit, il y avait des mythes ou des légendes, récits anonymes, recueillis et répétés, dont personne ne prétendait être l'auteur. A ce titre, l'histoire du Père Noël est un bel exemple. Ces récits consistaient, non pas à communiquer ce qu'on a vu, mais à répéter ce qui se disait.

Le mythe n'est pas un mode de pensée spécifique, il n'est rien de plus que la connaissance par renseignement, appliquée à des domaines de savoir qui, pour nous, relèvent de la controverse, de l'expérimentation, etc. Le destinataire reconnaît d'avance au locuteur compétence et honnêteté ; de sorte qu'un renseignement est situé d'emblée hors de l'alternative du vrai et du faux. Historiquement¹³, le champ du savoir a vu sa carte bouleversée par la formation de nouvelles puissances d'affirmation (l'enquête historique, la physique spéculative) qui concurrençaient le mythe et, à la différence du mythe, posaient expressément l'alternative du vrai ou du faux. Le mythe avait un contenu qui était situé dans une temporalité noble et platonique, aussi étrangère à l'expérience individuelle et à ses intérêts que l'auraient été des phrases ministérielles ou des théories ésotériques apprises à l'école et crues sur parole. Dans cette modalité de croyance, il y avait un état de dépendance à la parole d'autrui, puis

12. Observatoire National de la Lecture, *Apprendre à lire*, 1998.

13. Veiny P., *Les grecs ont-ils cru à leurs mythes ?*, éd. Seuil, 1983.

cette dépendance a fini par susciter une révolte : on voudra juger de tout par soi-même, d'après sa propre expérience d'où ce principe des choses actuelles qui fait toiser le merveilleux à la réalité quotidienne. Croire est d'une certaine façon obéir, ne pas croire est un sursaut d'indocilité à la parole d'autrui, un refus pour son compte d'une soumission humiliante, ressentie comme un effet de la naïveté. Il demeure qu'on ne sait (ou croit, c'est pareil) que ce qu'on a le droit de savoir. Il n'est non moins important de savoir qu'on peut savoir ; quoi de plus innocent, de plus désintéressé, que la connaissance de la vérité ?

Un texte à la limite du jeu

Travailler autour de la fiction, c'est peut-être donner à nos élèves la chance d'interroger le monde par les textes et de se forger un sens critique. « Chez l'enfant, il y a plusieurs réalités hétérogènes : le jeu, le réel observable, le monde des choses entendues et racontées, etc. ; ces réalités sont plus ou moins incohérentes et indépendantes les unes des autres. Dès lors, lorsque l'enfant passe de l'état de travail à l'état de jeu, ou de l'état de soumission à la parole adulte à l'examen personnel, ses opinions peuvent varier singulièrement. »¹⁴. On peut attendre d'un récit du plaisir ou bien de l'information, le récit lui-même peut se donner pour véridique ou pour fictif et, dans le premier cas, on peut y croire ou le réputer mensonge de faussaire. Distinguer l'histoire-fiction de l'histoire qui se veut sérieuse est un problème (mais, c'est aussi un jeu) auquel, nous-mêmes, adultes lettrés, sommes encore confrontés et pour décider de la véracité d'un écrit nous nous référons à notre expérience du monde en général et à celle de l'écrit en particulier nous fiant parfois d'emblée à l'auteur ou à la source et au type du document. Il me semble essentiel de donner à nos élèves, même très jeunes, cette expérience de l'écrit : tout texte a un auteur et une fonction. C'est une clé de lecture importante dont les enfants sont souvent dépossédés, parce qu'on oublie peut-être parfois à quel point ils sont soumis à la parole d'autrui et à leur représentation du monde. Par principe, je présente donc tout le temps ou fais deviner aux enfants le type d'écrit qu'on va s'essayer à lire, document d'origine à l'appui. Cela n'empêche cependant pas Wendy, fréquentant pourtant ma bibliothèque de classe depuis plusieurs mois de s'écrier, au détour d'une séquence : « T'en as quand même écrit beaucoup de livres ! » ; ou encore Romain, à la lecture d'un article documentaire sur les poissons-perroquets¹⁵, de s'exclamer : « Un poisson qui fabrique du sable, ça, je peux pas y croire, ça se peut pas ! ». Il me faut alors patiemment refaire un détour et réexpliquer, réexplorer la culture écrite, réexposer ensemble notre expérience de l'écrit et pourquoi pas du monde. C'est un jeu sans fin auquel tous les élèves peuvent trouver à y gagner.

14. Piaget J., *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Paris, Delachaux Niestlé, 1945, p. 325.

15. extrait de Youpi magazine, Bayard Presse, avril 1998, p. 9.

C'était le mois de décembre, juste avant les vacances de Noël. Yannick s'est approché de moi. Du haut de ses six ans, d'un air sérieux, il m'a demandé si moi j'y croyais au Père Noël. Je lui ai répondu que non, que j'étais trop grande. Alors, il m'a dit que ça voulait rien dire, que je pouvais encore y croire. Il m'a proposé de me montrer comment il fallait faire pour y croire. Je l'ai écouté. Il m'a dit de tendre une main comme ça. J'ai tendu la main ouverte. Il m'a dit de fermer les yeux. J'ai fermé les yeux. Il m'a dit de murmurer : « Père Noël, Père Noël, donne-moi un bonbon ». J'ai murmuré puis tout s'est passé très vite : il a déposé un bonbon dans le creux de ma main et a quitté la classe. Tout sourire, il a pointé le bout de son nez à la porte : « T'y as cru, hein, au Père Noël ? ». Je lui ai rendu son sourire et je me suis dit : « continue comme ça, mon bonhomme, et des histoires, tu vas finir par en écrire ».

ANNEXE 1

Comment on peut être amené à travailler à partir de la littérature de jeunesse au C.P. ?

Quand je suis arrivée dans cette école, pour prendre en charge la classe d'adaptation, il n'y avait pas de livret de lecture dans les C.P. L'institutrice en poste depuis une vingtaine d'années, utilisait la méthode naturelle. Le texte de la semaine était écrit par la classe sur l'idée d'un élève ou à partir d'un vécu commun (visite à la ferme, séance de sport, etc.). L'autre institutrice n'avait pas d'idées bien arrêtées sur la méthode, c'était son premier C.P. Aucun livret n'avait été commandé, elle s'est donc essayée à la méthode naturelle, la première année.

La méthode naturelle a ses avantages et ses inconvénients. Ses avantages viennent du fait que les textes sont très parlants pour les enfants et qu'ils confrontent les apprenants à l'écriture en même temps qu'à la lecture. Ses inconvénients sont que les enfants sont rarement confrontés à la découverte d'un texte ; ils relisent plus qu'ils ne lisent. Les textes produits sont souvent stéréotypés et d'une syntaxe simple. Les fiches de lecture et d'exercices sont à réinventer chaque semaine. L'enfant n'a pas de livre de lecture dans son cartable mais juste un cahier dans lequel sont collés au fur et à mesure les textes et les fiches de lecture. La découverte des sons n'est pas programmable ce qui génère parfois des angoisses (tous les sons seront-ils vus ? Le rythme est-il suffisamment soutenu ?).

C'est ce qui a conduit ma jeune collègue, l'année suivante, à s'en remettre à la méthode *Bigoudi*. L'avantage de cette méthode, comme pour les autres méthodes, est de pouvoir prévoir à l'avance l'enseignement que recevront les apprenants. L'enfant repart à la maison avec son livre de lecture qu'il pourra manipuler, avec lequel il pourra anticiper ce qui sera à lire ensuite, parfois avec l'aide de sa famille. La découverte des sons se fait au rythme du livret et à la fin de l'année tous les sons auront été présentés. L'inconvénient des méthodes est de laisser de côté l'enfant et ce qu'il apprend. La découverte du son « u » grâce au père Lustucru ou celle du son

« r » avec la mamarapluie et le paparapluie me laisse encore des souvenirs amers ; lire et relire ces textes était un véritable calvaire pour des enfants qui ne se repéraient pas encore bien dans l'écrit, pour qui le « u » ou le « r » ne représentait rien et pour qui ces premiers textes étaient déjà trop longs.

Chaque année, au moment des commandes, se reposait la même question : pour quelle méthode opter ? Nous ne parvenions pas à nous décider, d'autant que nous ne sachions pas toujours d'une année sur l'autre, quels enseignants s'occuperaient des C.P. Nous fonctionnions sur le principe de la méthode naturelle en introduisant parfois d'autres types de texte dont parfois des histoires courtes extraites de séries de livrets¹⁶ que l'école avait en stock. Ces histoires présentaient l'intérêt d'être lisibles par des lecteurs débutants mais n'offraient que peu de rebondissements. Nous avions de plus en plus de mal à en sélectionner, certaines devenant « poussiéreuses » au fil du temps, même si les enfants semblaient contents et fiers de réussir à en venir à bout.

En 1996, nous avons été attirés par la méthode *Écrit livre*¹⁷ qui proposait comme point de départ de tout un travail pédagogique la lecture de livres de littérature de jeunesse¹⁸ et avons décidé de nous en inspirer. Un collègue remplaçant nous a fait partager sa passion pour les livres de l'École des loisirs et les C.P. se sont abonnés à Kilimax (dix livres de littérature enfantine sur l'année). Le projet de lecture d'histoires par les élèves de C.M.1 aux élèves de C.P.¹⁹ nous a donné envie de laisser davantage de place à la fiction.

Cette année, nous avons choisi pour chaque période un ou deux livres de la littérature de jeunesse à partir desquels nous avons envie de travailler certains thèmes : l'école, les couleurs, la forêt, les sorcières, les dents, le cirque, les différences, etc. Pour l'école, nous avons choisi l'histoire de Tibili. Sur ce thème, d'autres types de texte ont été abordés : la liste du matériel à avoir dans son cartable, le règlement de la classe et de l'école, la carte d'identité.

Selon les livres et selon les groupes d'enfants (groupe classe ou groupe CLAD), les séquences sont différentes.

Nous avons filmé les pages tournées une à une de certains livres pour les présenter aux enfants²⁰. Après visionnement de la cassette muette, on leur lit l'histoire en entier ou partiellement ou ils verbalisent sur ce qu'ils pensent être l'histoire ou ils répondent

16. Comme par exemple :

Lire pour lire chez Nathan, 1981 (24 livrets). *A mots découverts* chez Mondia, 1980 (36 livrets). *Je lis tout seul* chez O.C.D.L., 1974 (24 livrets). *Dinimir* chez O.C.D.L., 1974 (12 livrets).

17. Fijalkow J., Cayre P., Garcia J., De la Cruz M., *Écrit livre*, Magnard, 1993, rénové progressivement chaque année.

18. Comme par exemple :

Le carnaval des ours, Mathew Price et Vanessa Julian Ottie, Mango, 1993. *Mon ami le clown*, Pio, Magnard, 1988. *Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école*, Marie Léonard, Magnard Jeunesse, 1996. *Le maître des éléphants*, Christian Maucler et Didier Dufresnes, Magnard, 1995. *Les courges géantes du Mexique*, Didier Dufresnes et Christophe Besse, Mango, 1993.

19. Pour plus de détails se référer à l'article de Sanguinette V. et Usaï L. dans *Recherches* n° 27 : *Dispositifs de travail*.

20. Sur une idée de M.F. Desprez, « Que donner à lire à des élèves qui ne savent toujours pas lire ? », *Recherches* n° 25 : *Lecture*, 1996, p. 179-191.

à des questions (De qui ça parle ? Où ça se passe ? quels sont les personnages de l'histoire ? Qu'est-ce qui se passe ? Comment ça finit ?).

Le texte écrit présenté peut être multiple ; un résumé proposé par les enfants, un résumé écrit par l'enseignant (plus ou moins condensé selon les groupes ou à lire en partie par les apprenants les plus en difficulté ; l'enseignant leur lisant le reste), une page intégrale de l'histoire, ou juste la couverture du livre.

Parfois, les enfants ont à découvrir l'histoire sans visionnement préalable et là aussi les modalités de lecture peuvent être diverses (décodage du titre, lecture intégrale, une page sur deux, la première page puis la dernière, etc.).

Ce qui nous plaît dans cette façon d'aborder la lecture est la possibilité de dissocier les activités centrées sur le sens et les activités centrées sur le code, activités difficiles à mener de façon interactive pour des tout-petits lecteurs. Par cette approche, il nous semble également plus facile de différencier les exigences quant à l'acte de lire pour chaque apprenant, chacun ayant le sentiment de travailler sur la même histoire.

Cela ne résoud pas tous les problèmes précédemment évoqués ; exercices à inventer mais dans un laps de temps plus long (par connaissance des supports de lecture), découverte de sons aléatoire mais en écoutant les élèves s'essayer à lire, les sons qu'ils semblent prêts à apprendre émergent, pas de livres de lecture dans le cartable mais un cahier de lecture et surtout des livres de bibliothèque d'histoires à découvrir et d'histoires déjà entendues.

Pendant, nous avons un immense plaisir à choisir et à bricoler²¹ les histoires qui seront à lire et pour l'instant nous avons l'impression de tenter un pari qui peut réussir.

ANNEXE 2

La fiction dans les textes officiels

Dans *La maîtrise de la langue à l'école*, le Ministère de l'Education Nationale et de la Culture prend largement en considération la littérature de jeunesse et les textes de fiction (voir en première page de cet article ou ci-après un extrait de la page 159 de ce document) : « La compréhension d'un texte n'est pas l'unique but que l'on puisse poursuivre, en particulier face à des oeuvres poétiques, dramatiques ou narratives (contes, nouvelles, romans). Sans attendre de jeunes enfants qu'ils se livrent aux exercices difficiles de l'explication littéraire, on peut, dès l'école élémentaire, aller du partage des émotions morales ou esthétiques, vers la prise de conscience que l'écriture est un procédé susceptible de produire des effets puissants, de créer des

21. Pour reprendre un terme de D. Fabé, « La littérature de jeunesse à l'école et au collège : quels enjeux ? », *Recherches* n° 25 : *Lecture*, 1996.

univers de référence imaginaires, de donner vie à des fictions de langage, de donner sens à des paroles dénuées de toute urgence sociale et de toute utilité fonctionnelle. »

En feuilletant les programmes de l'école primaire²², j'ai relevé, cycle par cycle, les compétences à atteindre se rapportant de près ou de loin au domaine de la fiction. On peut ainsi dégager la longueur du chemin que nos élèves ont à parcourir et comprendre pourquoi certains d'entre eux, pour peu qu'ils peinent ici ou là, n'aiment pas le français.

Au cycle 1 (enfants âgés en moyenne de deux à quatre ans) : L'enfant apprend à parler et à construire son langage, il s'initie au monde de l'écrit. Avec l'aide de l'adulte, il met en ordre des livres de la bibliothèque, première classification des différents types de textes (fictions, documentaires...). Il produit des textes en dictée à l'adulte, collective ou en petits groupes : annonces de nouvelles, récits d'événements vécus par tous, rappels de textes entendus antérieurement, modes d'emploi, recettes, textes documentaires, petites argumentations, correspondances scolaires... Il produit des objets écrits associant le texte et l'image (albums, récits illustrés, documentaires) (p. 25). L'enfant doit pouvoir faire comprendre à un adulte le récit d'un événement ou d'une action auxquels cet adulte n'a pas participé (p. 94).

L'enfant apprend à connaître le monde et à le respecter. Il le décrit, raconte ses aventures et ses rencontres. Il pose des questions et cherche des réponses. Le partage de la culture de l'écrit et de celle de l'image, découvertes dans une relation forte avec l'adulte qui lit, explique, commente et le cas échéant écrit, constitue un moyen important d'enrichir les connaissances de l'enfant à condition, toutefois, que celles-ci puissent être rapprochées d'expériences vécues. L'enfant apprend à construire des textes qui rendent compte de son activité (dictées à l'adulte) (p. 27).

L'enfant imagine, sent et crée par l'éducation artistique. Deux domaines artistiques sont obligatoirement présents à l'école maternelle : la musique et les arts plastiques. En imaginant, en créant des objets sonores ou plastiques, des textes, des images ou des gestes, l'enfant apprend à dire ses sentiments. Il découvre ainsi qu'il peut manifester les idées ou les rêves qu'il désire exprimer ou échanger. Ce faisant, il prend plaisir à construire, à inventer, à laisser libre cours à son imagination et il apprend à aller le plus loin possible dans son expression (p. 29).

Dans le cadre des compétences transversales, l'enfant imagine et crée des histoires, des situations, des jeux, des objets ; il commence à différencier le réel de l'imaginaire (p. 85). Il prend conscience du pouvoir que donne le savoir et il a envie d'entrer dans les processus d'apprentissages correspondants (p. 86).

La fiction apparaît ici comme source de plaisir et d'enrichissement des connaissances lorsqu'elle est proche des préoccupations de l'enfant et lue par le maître. En production, elle sert essentiellement à évoquer des situations absentes, très proches du vécu de l'enfant, celui-ci commençant juste à différencier le réel de l'imaginaire. Elle aide l'enfant, par l'intermédiaire du maître à percevoir le langage autrement que dans les actes.

22. Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes de l'école primaire*, CNDP, 1995.

Au cycle 2 (enfants âgés en moyenne de cinq à sept ans) : Dans le cadre de la pratique orale de la langue, le maître proposera des exercices conduisant à formuler une idée, relater des événements, décrire des situations, inventer et modifier des histoires, des contes (p. 43). L'enfant doit être capable d'organiser logiquement son propos pour traduire et commenter ses actions, ses attitudes et ses productions avec un effort pour introduire de la cohérence (p. 94).

En lecture, le maître recourt à des textes de tout type parmi lesquels les textes littéraires très simples (p. 45).

Les productions d'écrits avec leurs différentes fonctions (expression, communication, mise en mémoire) sont constamment présentes sous une forme ou sous une autre (p. 46). L'enfant doit être capable d'écrire un texte bref de quelques lignes répondant à des consignes claires (p. 98).

Dans le cadre des compétences transversales, l'enfant identifie divers aspects de son patrimoine : il connaît l'existence d'autres civilisations et d'autres cultures (p. 85). Il doit être capable de restituer son vécu ; raconter une visite, décrire une manipulation, faire un compte rendu d'observation simple (p. 92).

La fiction apparaît ici comme un outil qui doit permettre à l'enfant de s'exercer à la cohérence (en production) et de développer son sens critique (en réception)²³.

Au cycle 3 (enfants âgés en moyenne de huit à dix ans) : Dans le cadre de la pratique orale de la langue, le maître met en place des situations dans lesquelles les élèves s'exercent à raconter, décrire, expliquer, questionner et justifier, commencer à argumenter ou exprimer des sentiments. Ce travail d'expression orale visera à améliorer ainsi l'organisation, la cohérence et la clarté du propos de l'élève (p. 57).

En lecture, il faudra familiariser les élèves avec différents types de textes impliquant une double progression dans les exigences d'une part quant à leur organisation interne (textes narratif, descriptif, informatif, argumentatif), d'autre part en fonction des connaissances auxquelles ils font référence. On réservera dans la perspective du collège, une part accrue à la lecture longue, à la littérature de jeunesse et aux textes littéraires accessibles aux élèves (oeuvres complètes, extraits).

L'enfant devra développer des attitudes différentes de lecture : sélection d'informations, lecture découverte, lecture intégrale, lecture critique...

En productions d'écrits, l'élève doit pouvoir s'exprimer et communiquer dans des situations variées : narration (terminer un récit, créer un récit avec ou sans support, modifier un récit), comptes rendus, correspondance, élaboration d'un journal (p. 58).

23. « Les jeunes enfants sont moins sensibles que les adultes aux contradictions qui résultent de leurs incompréhensions ou de l'acception trop rapide d'une interprétation. Une grande partie de l'enseignement consiste, précisément, à exiger d'eux une cohérence de plus en plus ferme dans l'articulation des différents savoirs qu'ils mettent en mémoire comme dans les jugements qu'ils portent sur les informations qui leur parviennent. Ce sens critique ne peut cependant porter ses fruits que s'il s'appuie sur la mise en oeuvre de toutes les capacités nécessaires à une bonne compréhension du monde physique et humain qui les entoure. » ... « La fréquentation assidue et partagée des textes de littérature de jeunesse est le gage d'une meilleure compréhension des autres types de lecture auxquels l'école confronte ses élèves. » dans *La maîtrise de la langue à l'école*, p. 62 et 69.

Dans le cadre des compétences transversales, l'enfant développe sa créativité (p. 85). L'enfant doit, par exemple, être capable de faire le compte rendu d'une lecture et de présenter un avis personnel et argumenté (p. 92).

« Si le jeune lecteur aime surtout découvrir dans les textes ce qu'il connaît déjà, les actions, les motivations, les émotions qui ont été les siennes, à partir du cycle 3, la lecture devient aussi pour lui un moyen d'accéder à des mondes nouveaux de connaissances ou d'émotions, à des interrogations encore étrangères à son expérience. Elle devient ainsi un véritable instrument d'enrichissement culturel »²⁴. L'enfant doit adopter une attitude réflexive, acquérir progressivement une distanciation face au texte. En production, contrairement au cycle 2, il doit peu à peu s'écarter des modèles pour parvenir à restituer, à transformer et à élaborer des « vrais » textes fictionnels ou réels²⁵.

La fiction apparaît ici comme un instrument de connaissance du monde en général, du monde de l'écrit en particulier.

24. id. p. 72.

25. id. p. 80-83.