



Pratique de la littérature de jeunesse en classe de français : quelles modalités pour quel enseignement au secondaire collégial marocain ?

Noureddine Fadily

Faculté des Langues, Arts et Sciences Humaines de Settat, Maroc

noureddine.fadily@uhp.ac.ma

<https://orcid.org/0009-0004-9155-4785>

Reçu le 10-05-2025 / Évalué le 22-09-2025 / Accepté le 13-10-2025

Résumé

De nos jours, la littérature de jeunesse s'est frayé une voie dans la vie scolaire de plusieurs pays. Nombreuses sont les modalités consignées à son enseignement. Didacticiens, académiciens et théoriciens ont nourri le paysage scolaire d'ouvrages concevant des activités pratiques de cette littérature, proposant des pistes d'exploration et d'exploitation de ses œuvres. Dans cet intervalle, et dans le cadre d'activités élaborées avec les collégiens marocains, nous avons recouru aux différentes modalités en fonction des genres littéraires programmés, du niveau concerné et des objectifs pédagogiques et didactiques tracés. Aussi s'agit-il de revenir sur l'intérêt de cette littérature dans le contexte scolaire avant de mettre l'accent sur les objectifs, l'approche et les réflexions pédagogico-didactiques émanant de l'étude de deux œuvres destinées aux jeunes exploitées en classe de français de collège.

Mots-clés : littérature de jeunesse, enseignement-apprentissage, modalités, classe de français, lecture

Fransızca derslerinde çocuk edebiyatının kullanımı:

Fas'taki ortaokullarda çocuk edebiyatı öğretiminde hangi yöntemler kullanılıyor?

Özet

Günümüzde çocuk edebiyatı birçok ülkede okul yaşamında önemli bir yer edinmiştir. Bu edebiyatın öğretimine ilişkin çeşitli yöntem ve uygulama biçimleri geliştirilmiştir. Eğitim bilimciler, akademisyenler ve teorisyenler ; çocuk edebiyatına dayalı etkinlikler tasarlayarak, bu eserlerin keşfi ve pedagojik kullanımı için farklı yaklaşımlar ve farklı yollar öneren çalışmalarla okul ortamını böylece zenginleştirmişlerdir. Bu bağlamda, Faslı ortaokul öğrencileriyle geliştirilen etkinlikler çerçevesinde, programda yer alan edebi türlerle, ilgili seviyeye ve belirlenen pedagojik ve didaktik hedeflere bağlı olarak farklı yöntemlerden yararlanılmıştır. Dolayısıyla, ortaokul düzeyindeki Fransızca derslerinde kullanılan, gençlere yönelik iki eserin incelenmesinden kaynaklanan hedefleri, yaklaşımı ve pedagojik-didaktik yansımaları vurgulamadan önce, çocuk edebiyatının okul bağlamındaki önemine yeniden değinmek gerekir.

Anahtar sözcükler: çocuk edebiyatı, öğretim-öğrenme, yöntemler, Fransızca sınıfı, okuma

**Using children's literature in French classes:
What methods for teaching it in Moroccan secondary schools?**

Abstract

Nowadays, children's literature has made its way into school life in several countries. There are various approaches documented for its teaching is recorded. Didacticians, academics, and theoreticians have enriched the school environment by designing practical activities for this literature and proposing ways to explore and utilize its works. In this interval, and within the framework of activities developed with Moroccan middle school students, we have used different methods depending on the literary genres programmed, the level concerned, and the pedagogical and didactic objectives outlined. Therefore, it is a question of returning to the interest of this literature in the school context before emphasizing the objectives, the approach, and the pedagogical-didactic reflections arising from the study of two works intended for young people in middle school French classes.

Keywords: children's literature, teaching-learning, methods, French class, reading

Introduction

Il y a une dizaine d'années, on parlait de la littérature de jeunesse en tant que production mineure, simpliste et infantilisante. Aujourd'hui, le paysage a beaucoup changé étant donné qu'elle est officiellement reconnue dans les secteurs éducatifs (européens par exemple), omniprésente dans les bibliothèques et les librairies, sujette à des débats et à des recherches académiques. De plus, compte tenu des chiffres importants qu'elle indique dans le marché du livre, elle exerce un impact solide sur la scène littéraire et critique. Dans son élan, elle parle presque de tout : cécité, adoption, amour, identité, voyage, guerre, histoire, sexualité. Néanmoins, en dépit de cette reconnaissance mondiale, la littérature de jeunesse est de moins en moins visible au Maroc pour plusieurs raisons. Le champ scolaire, plus particulièrement, semble sous-estimer son apport allant du simple plaisir de lire au questionnement des problématiques qui interpellent l'humanité.

Par conséquent, notre article prend place dans un ensemble de travaux et de recherches appartenant à des domaines en intersection et visant à éclairer les modalités d'enseignement-apprentissage du texte littéraire en classe de français. Nous les orientons principalement vers le cycle secondaire collégial marocain. De ce fait, nous nous focalisons essentiellement sur l'exploitation didactique de la littérature de jeunesse en classe de français. Pour ce faire, nous revenons sur l'intérêt aussi bien

didactique que pédagogique de cette littérature dans le contexte scolaire. Puis, nous rendons compte de deux expériences menées avec deux classes différentes où ont été exploitées deux œuvres de la littérature de jeunesse. Cette expérience permettra, entre autres, de voir que « les textes littéraires ne sont plus pensés comme auxiliaires de l'apprentissage de la langue, de la lecture ou de l'écriture, mais comme un objet spécifique à construire didactiquement » (Daunay, 2007 : 150). Notre point d'arrivée sera d'affirmer que les modalités de l'enseignement de la littérature de jeunesse ne se réduisent pas à l'apprentissage du code seulement, mais visent surtout des objectifs littéraires, culturels, axiologiques, psychologiques, éthiques...

1. Enseigner la littérature de jeunesse : pourquoi ? comment ?

Nombreuses et variées, les modalités de l'enseignement de la littérature de jeunesse cherchent à créer une dynamique de lecture, à prendre en compte la singularité de chaque œuvre, à favoriser l'ouverture des horizons culturels et l'épanouissement intellectuel ainsi qu'à cristalliser la rencontre de l'Autre. Tsimbidy le souligne bien en avançant que « la littérature de jeunesse se plaît à jouer avec les conventions : et c'est au lecteur de débusquer les tensions ou les ruptures dans un texte qui semble clair » (Tsimbidy, 2008 : 165). De surcroît, du moment que la littérature — aussi bien pour l'écrivain que pour le lecteur — amène à soi et aux autres, il y a toujours une intention de communication, explicite ou implicite, que la lecture doit mettre à jour, modifier et enrichir.

Ceci étant dit, aujourd'hui, la production livresque adressée aux jeunes témoigne de l'innovation et de l'originalité et la littérature de jeunesse devient « de moins en moins didactique et moralisatrice, de plus en plus ouverte dans ses thèmes, de plus en plus naturelle et vivante dans son langage » (Léon, 2004 : 18). Cet élan peut être justifié par l'extension de ses domaines. Désormais, elle aborde des problématiques d'ordre sociologique, psychologique, écologique et éthique, traite les grandes questions qui font la condition humaine et « [se risque] sur des sujets complexes sans craindre de perdre en route ni son lecteur (constamment éclairé) ni sa littérarité (que manifestent les choix d'enrichissement sémantique) » (Ferrier, 2009 : 205-206).

Plusieurs chercheurs, didacticiens, pédagogues ont consacré une partie importante de leurs travaux à l'élaboration de fiches et de pistes pédagogiques visant à exploiter la littérature de jeunesse en classe. Les recherches, notamment celles de Poslaniec, se concordent sur l'importance d'approcher culturellement les œuvres destinées à la jeunesse, de les lire comme des créations originales, de percevoir la maîtrise du langage comme un moyen et non une fin. De ce fait, la considération du livre comme objet culturel indique que l'œuvre entretient des rapports et des relations avec d'autres livres et domaines artistiques, ce qui la situe au carrefour de réseaux multiartistiques¹.

Afin de garder l'unité du propos, nous n'allons pas dresser un regard transversal à l'égard de toutes les modalités conçues dans les divers ouvrages théoriques qui se sont centrés sur l'enseignement de la littérature de jeunesse en classe de français. Nous nous contentons de rappeler, de façon laconique, sept propositions puisque nous les expliciterons et illustrerons dans le cadre de l'exploitation pédagogico-didactique de deux textes adressés aux jeunes.

Avec Poslaniec, les animations lecture sont une modalité phare de l'enseignement du texte littéraire adressé aux jeunes. « Elles fonctionnent en proposant une motivation suffisamment puissante pour provoquer un effort de lecture volontaire de la part des apprenants qui ne le font pas spontanément » (2003 : 33). Selon le même auteur, la fonction principale de cette modalité est de faire lire les œuvres.

D'autres didacticiens se sont focalisés sur la lecture à voix haute et sur son rôle fonctionnel, celui de faciliter l'accès à un texte que les apprenants n'ont pas devant les yeux. Son avantage, à court et à long terme, est associé à l'initiation à la théâtralisation et à la mise en scène. De surcroît, la lecture à voix haute peut être considérée comme un indicateur de la compréhension en profondeur d'un texte. En d'autres termes, l'intonation mise en place par l'apprenant lecteur traduit l'implicite du texte (son ambiance générale, les sentiments des personnages...) et associe cette

¹ Notons que les médias ont fait une ouverture dans le monde de la littérature de jeunesse en particulier au point qu'ils ont créé des parallélismes et des jonctions entre le produit littéraire et l'univers médiatique. Beaucoup de livres destinés aux jeunes sont des points de rencontre de la littérature, de la peinture, du cinéma, de la musique...

activité à un travail réfléchi qui interpelle plusieurs compétences en même temps.

Dans le domaine de la littérature de jeunesse, mettre des œuvres en réseau est une approche didactique majeure qui aide l'apprenant à établir des liens entre elles et à construire sa propre culture littéraire. D'après Lagache,

[...] le réseau est un ensemble d'ouvrages que l'on regroupe pour installer des savoirs littéraires : c'est une modalité, une stratégie au service d'un apprentissage, qui doit répondre à des objectifs clairs, faute de quoi il se réduit à la mise à disposition des apprenants d'une mini bibliothèque (2006 : 185).

Cette modalité traduit, en effet, l'extension de l'œuvre littéraire qui *survit* grâce à d'autres textes avec lesquels elle construit des passerelles variées. En outre, elle permet d'exploiter les différents genres littéraires qui renvoient à une même idée, illustrent un même procédé littéraire ou développent différemment une même thématique.

Tout comme le réseau, Tsimbidy parle de la lecture *en constellation*, c'est-à-dire « un ensemble d'œuvres liées entre elles par des échos, des liens de ressemblances ou de différences » (2008 : 286). Par son caractère évolutif, cette dernière « met en évidence les critères d'un genre, l'univers d'un auteur, la construction d'un personnage stéréotypé, l'utilisation d'un motif, le fonctionnement dialogique d'une œuvre [...] » (2008 : 17). L'auteur souligne donc l'intérêt de l'intertextualité dans le champ littéraire. À cet égard, lire en constellation aide à appréhender des notions et des sujets par le biais d'une culture s'appuyant évidemment sur l'histoire littéraire.

Par ailleurs, le débat est jugé comme une modalité intéressante dans la pratique de la littérature de jeunesse en classe de français dans la mesure où elle permet à l'enseignant de jouer le rôle de médiateur qui organise les interventions, écarte les interprétations injustifiées et inscrit les échanges dans la dynamique et le partage. D'autant plus, dans l'univers de la littérature de jeunesse, l'œuvre est souvent le point de rencontre de plusieurs thématiques et problématiques qui illustrent des positions et des regards tantôt différents, tantôt contradictoires. Les sujets débattus sont donc l'occasion de raffiner l'écoute active, d'affirmer ses idées, de les nuancer, d'accepter la différence.

Nous parlons aussi de la mise en voix qui peut se présenter sous plusieurs formes : des échanges, des jeux de rôles, etc. Cette modalité fonctionne avec tous les genres et types de textes, surtout avec les textes dramatiques, poétiques et dialogiques qui nécessitent la mise en valeur des émotions des locuteurs. Cette modalité, souvent ludique, permet à l'apprenant d'apposer des griffes personnelles dans son étude de l'œuvre littéraire.

De toute vraisemblance, enseigner les œuvres de la littérature de jeunesse peut induire à des blocages dont les origines sont multiples : mots et expressions difficiles, passages équivoques, interdisciplinarité et intertextualité dépassant le capital intellectuel des apprenants, non-correspondance de l'imaginaire du texte avec leurs référents. C'est pour remédier à ces carences que l'atelier de lecture s'avère utile et pratique. Ce dernier peut survenir avant ou après la lecture selon les objectifs tracés et les aspects soulevés. Sa fonction paraît double : d'une part, pallier les éventuels obstacles linguistiques, syntaxiques, culturels et référentiels que présente le texte étudié ; d'autre part, traiter les difficultés constatées lors de l'acte de lecture.

Il convient de préciser que les modalités préalablement mentionnées se refusent d'exploiter les textes de la littérature de jeunesse au service de la grammaire, de la conjugaison ou des productions écrites systématiques. L'inconvénient de ces pratiques réside dans le fait qu'« on détourne l'attention des [apprenants] de ce qui est vivant dans les textes [et] donne une idée fausse de la lecture et de l'intérêt vital qu'elle peut avoir » (Léon, 2004 : 31). En ce sens, et outre le fait de doter l'apprenant de connaissances, de contenus, de techniques et de savoirs liés au genre littéraire exploité, le plus important serait de varier les situations d'apprentissage pour l'amener à s'exprimer librement à l'oral et à l'écrit, à découvrir des textes provenant d'auteurs, de cultures et d'aires géographiques dissemblables ainsi qu'à lire avec plaisir, d'où l'inscription de cette activité dans un sens plus affectif que mécanique.

Après avoir brièvement exposé les différentes modalités assignées à l'enseignement-apprentissage de la littérature de jeunesse en classe de français, nous proposons de mettre en lumière l'exploitation pédagogico-didactique de deux textes littéraires qui lui appartiennent, à savoir :

Les habits neufs du grand-duc de Hans Christian Andersen, exploitée avec une classe de première année de collège, et *L'œil du loup* de Daniel Pennac, approché avec des apprenants de troisième année.

2. Enseigner un conte à une classe de première année de collège

*Les habits neufs du grand-duc*² est un conte danois paru en 1837. Il est traduit en plusieurs langues. Nous avons étudié la traduction élaborée par David Soldi, datant de 1856 et figurant dans le recueil *La Petite Sirène et autres contes*. Il convient de rappeler, de prime abord, l'intérêt de proposer un conte pour une classe de français. Celui-ci est considéré comme « un ciment linguistique et culturel pour la société qui le partage » (Lagache, 2006 : 58) si bien qu'il agit comme une référence patrimoniale.

Après la lecture du conte, les apprenants ont formulé le résumé suivant : le grand-duc est passionné des vêtements. Deux fripons arrivent dans sa ville et prétendent confectionner des habits dont les possesseurs deviennent invisibles pour toute personne qui ne sait pas bien exercer son emploi ou qui a l'esprit trop borné ! Aussitôt, la nouvelle se propage dans la ville, et les deux tisserands confectionnent un habit au grand-duc. Ils demandent à chaque fois plus d'argent et plus d'or. En revanche, ils ne font pratiquement rien. En dépit de la visite du vieux ministre et du fonctionnaire honnête, tout le monde continuait à jouer le jeu : on évite de dire que les tisserands ne confectionnent rien de crainte d'être considéré comme une personne qui ne sait pas faire son emploi. Vers la fin, quand le grand-duc sort devant son peuple tout nu, c'est un petit enfant qui crie : « Mais, il me semble qu'il n'a pas du tout d'habit » (Andersen, 2000 : 79). Bien que tout le monde admette enfin que le grand-duc ne porte pas d'habits, celui-ci insiste : « Quoi qu'il en soit, il faut que je reste jusqu'à la fin ! » (Andersen, 2000 : 80).

De prime abord, et une fois le conte est assimilé, un débat autour du personnage du grand-duc a eu lieu. Il tournait autour de la question suivante : comment qualifiez-vous la conduite du grand-duc du début à la fin du conte ? Les interventions des apprenants devaient être assorties

² In Andersen, H. Ch. 2000. *La Petite Sirène et autres contes*. Paris : Hachette.

d'exemples tirés du texte lu. Ainsi, la majorité s'est accordée à qualifier ce personnage de prétentieux, de vaniteux et de fanfaron. Les justifications sont tirées de ses actes, de ses paroles et de son caractère.

Ensuite, nous avons formé des groupes de quatre apprenants. L'activité consistait à jouer la scène où le vieux ministre et le fonctionnaire honnête, envoyés par le grand-duc, faisaient l'éloge de l'étoffe imaginaire confectionnée par les deux fripons à l'atelier. Comme dans le conte, c'est tout un jeu où ces personnages parlent de l'invisible et craignent d'être traités comme des niais. Les présentations des apprenants ont essayé de rendre la scène jouée vraisemblable : gestes en l'air, phrases exclamatives et expressions du visage.

Enfin, l'articulation lecture/écriture est mise en place à travers la consigne suivante : imaginez que le grand-duc rassemble le vieux ministre et le fonctionnaire honnête qu'il a envoyés aux fripons. Il leur adresse des critiques et décide de les punir. Rédigez le dialogue entre les trois personnages !

Les apprenants ont préparé de courts dialogues dont la fin était différente : les uns ont imaginé un duc clément, d'autres, au contraire, ont décrit un personnage impitoyable.

Avant de boucler la séance, et comme le conte d'Andersen peut former des réseaux avec plusieurs autres œuvres destinées aux jeunes, nous avons suggéré quelques titres aux apprenants afin qu'ils élargissent leur culture littéraire : *La petite fille aux allumettes* de Hans Christian Andersen (réseau par auteur) ; *Le tigre et le sage* d'Andrex Peters (un livre ayant pour thème principal la tromperie et la malice) ; *Kikekoa et Ornica* : *On a fait une bêtise !* d'Arnaud Alméras (autour du thème du mensonge). L'exploitation pédagogique-didactique du conte en question a donné lieu à plusieurs constats et remarques. Nous en exposons trois.

Premièrement, « Les habits neufs du grand-duc » illustre l'implicite du récit. Autrement dit, le conteur joue sur la matérialité des faits de telle manière qu'il suscite des interrogations, stimule le doute, crée de l'ambiguïté et brouille les frontières entre réalité et fiction. À un moment de l'histoire, les apprenants se demandaient si les deux tisserands préparaient réellement un habit extraordinaire au duc. Si tout le monde s'accorde sur son existence, est-il judicieux de se détacher du groupe ? En effet, ces

manifestations de l'incertitude expliquent l'ambivalence et l'équivocité du texte intriguant l'apprenant/lecteur en lui soumettant l'énigme. Cela rejoint les réflexions de Poslaniec quant à l'intérêt accordé à l'étude des fictions adressées aux jeunes puisque, au principe d'une lecture univoque, s'est substituée l'idée d'une lecture plurielle : selon ses schémas de pensée, ses attentes, ses questionnements... le lecteur interprète l'œuvre, lui donne un sens particulier ; chacun peut donc interpréter différemment et de manière légitime une même œuvre. Cette nouvelle approche de la lecture a contribué à l'élaboration de nouvelles manières d'écrire et de publier pour les enfants (Poslaniec, 2008 : 91-92).

Deuxièmement, il est communément admis que le conte est un récit stimulant des voyages oniriques. L'apprenant, amené au-delà de son cadre spatio-temporel habituel, est donc incité à se créer pour lui-même des images mentales expressives, lesquelles images peuvent être exploitées pendant l'approche de l'œuvre en classe. Dans cette perspective, les spécialistes de la littérature de jeunesse sont d'accord sur le fait que le conte, de par la densité des faits et les mondes imaginaires qu'il ouvre, donne lieu à des activités d'écrit tantôt ludiques tantôt réflexives : inventer une suite, imaginer un épilogue différent, pasticher le récit, jouer avec le schéma actanciel, transposer le récit (en pièce de théâtre, en nouvelle...), changer sa tonalité (privilégier le comique par exemple), inverser les rôles des protagonistes. Les dialogues imaginés par nos apprenants dans le cadre de la production écrite renseignent sur quelques aspects cités supra. Certains ont fait preuve de tolérance née des supplications pathétiques des deux fautifs. D'autres leur ont infligé des punitions lourdes en pensant surtout à la scène houleuse à laquelle a été exposé le grand-duc. Ces images sont donc renforcées, d'une part, par le genre littéraire lui-même ; d'autre part, elles sont le fruit de la subjectivité de l'apprenant qui s'immisce dans l'histoire et juge ses personnages en se référant constamment à son expérience personnelle.

Troisièmement, l'intérêt aussi bien culturel que psychologique de ce conte est évident. Ce qu'il raconte ou fait voir est susceptible de renseigner sur les pulsions, les antagonismes ainsi que les hauts et bas de l'être humain. Un conte pareil avec un accent particulier envers la subjectivité humaine aiderait « les enfants à donner forme aux pressions de l'inconscient »

(Nières-Chevrel, 2009 : 74). L'exemple du débat mis en place au cours de l'approche de ce conte explicite et justifie cette forme psychanalytique. La divergence des réactions des apprenants vis-à-vis du duc traduit la complexité de ce personnage et l'effet de lecture sur l'apprenant. L'orgueil, la détermination, la patience ainsi que l'indifférence sont des traits assignés au duc et reflètent, d'une manière ou d'une autre, ce que les apprenants voient et ressentent envers ce personnage. Par voie de conséquence, « l'adéquation esthétique et psychologique des contes à un auditoire ou un lectorat enfantin » (Nières-Chevrel, 2009 : 72) est confirmée. Cela nous pousse à soulever un autre aspect relatif au conte : sa capacité à créer un dialogue interculturel. À en croire Bochra et Thierry Charnay,

[...] le transfert du conte, quelles qu'en soient la typologie et les modalités, est un processus de création littéraire et de reconfiguration linguistique et culturelle mettant en dialogue des voix, des normes et des valeurs multiples et différentes de celles de l'énonciateur premier (Charnay, 2014 : 53-78).

Le conte, en tant que genre littéraire, permet un travail permanent de décontextualisation/recontextualisation amenant le lecteur à renouveler sa réception du récit. Aussi ces composantes sont-elles essentielles pour percevoir et formaliser une dimension de l'universel et du dialogue culturel et interculturel.

3. Enseigner un roman à une classe de troisième année de collège

Pour ce qui est de la troisième année de collège, nous lui avons proposé un roman de Daniel Pennac intitulé *L'œil du loup*³. Illustrée par Jacques Ferrandez, l'œuvre en question est parue en 1992 chez les éditions Nathan. Le récit montre le face-à-face, dans un zoo, d'un enfant (appelé Afrique) originaire du Sahara et d'un loup venu d'Alaska. Ils se racontent leurs deux existences par l'intermédiaire de leurs regards. La vie du loup, puis celle de l'enfant défilent dans leurs yeux comme sur un écran et leurs récits se croisent. Cette structure narrative originale n'est évidemment pas gratuite. Elle s'enrichit d'un système de reflets et d'oppositions qui lui donne tout son sens : l'immobilité des personnages et le voyage (par le souvenir), l'animal

³ Pennac, D. 1994. *L'œil du loup*. Paris : Nathan.

et l'être humain, le Grand Nord et l'Afrique, l'exil et la liberté, la nature et la culture.

Eu égard à la richesse sémantique et à la trame narrative de ce roman, plusieurs activités pédagogiques ont été envisagées en vue d'investir les différentes modalités de l'enseignement de la littérature de jeunesse. Dans cet intervalle, l'étude du roman a été effectuée en trois séances de deux heures chacune et d'une quatrième séance consacrée à la projection et à l'étude de l'adaptation cinématographique de l'œuvre en question, laquelle adaptation a représenté les moments forts de l'action et non le film d'animation en entier.

En premier lieu, nous avons programmé des scènes inspirées du roman à jouer en classe, comme : le face-à-face initial entre le loup et le garçon ; la scène de guerre où la femme supplie le marchand Toa de prendre avec lui l'enfant hors du champ de la bataille ; le premier dialogue entre Afrique et le guépard ; le dialogue entre Afrique et le roi des chèvres ; les retrouvailles d'Afrique et de ses amis perdus.

En deuxième lieu, nous avons encouragé l'expression de l'opinion personnelle nourrie de la lecture du roman. Ainsi les débats animés montrent-ils à quel point l'apprenant peut nuancer sa propre lecture. S'exercer à l'opinion personnelle et à l'argumentation est rendu possible à travers les cinq sujets suivants : le travail des mineurs, l'amitié, la violence, la cupidité et l'adoption.

En troisième lieu, nous avons privilégié la lecture à voix haute : les apprenants ont été appelés à contrôler articulation et souffle, mimiques et gestes, à marquer un ton expressif, à traduire les sentiments et les émotions des personnages et à se mettre dans la peau de l'énonciateur (narrateur, personnage...). En conséquence, le texte s'éprouve et se vit. Cet exercice s'est annoncé utile pour les apprenants timides, et très utile pour les *bons lecteurs*. Pour les premiers, ils sont sortis de leur carcan et ont essayé de comprendre l'ambiance générale qui se dégageait des extraits lus, pour les seconds il était plutôt question de rendre le passage plus vraisemblable en donnant vie à chaque mot et à chaque phrase. Pour les uns comme pour les autres, on découvre la singularité et l'importance de chaque lecture.

En quatrième lieu, nous avons caractérisé la mise en voix en proposant, dans un premier temps, cette liste de personnages : Toa, le roi des chèvres,

M'ma Bia, P'pa Bia. Puis nous avons demandé aux apprenants de les juger en recourant à des justifications tirées de leur lecture des extraits. Les uns sont favorablement jugés, les autres ont été critiqués. La formulation de ces jugements s'est largement inspirée du rapport de ces personnages au héros. Toutefois, il est nécessaire de rappeler l'ambivalence des deux premiers personnages ayant sectionné les avis en deux côtés opposés. Si pour les uns ils se sont montrés violents et narcissiques, pour les autres ils sont importants dans le parcours du héros qu'ils ont aidé, inconsciemment, à voir le monde autrement et à grandir.

En cinquième lieu, nous avons conçu un procès réunissant le juge, le roi des chèvres, Afrique, l'hyène, le guépard et des témoins (hommes et animaux). Il s'agit de démasquer les ravisseurs de la Colombe d'Abyssinie. Cette activité a été programmée à la fin de la quatrième séance afin que les apprenants puissent apprendre leurs rôles, penser au décor à installer et concevoir un travail cohérent. D'après Poslaniec, ce procès littéraire est considéré comme « une animation ludique puisque les apprenants jouent à être juges, procureurs ou avocats. Son principal intérêt, outre qu'elle incite les enfants à lire le livre mis en procès, consiste à mettre en évidence la notion d'interprétation du texte » (Poslaniec, 2003 : 103).

Nous avons programmé une quatrième séance réservée au visionnage des parties les plus représentatives du film d'animation⁴. L'enjeu didactique a consisté à percevoir les convergences et les divergences induites par le passage de l'œuvre littéraire au cinéma. Les apprenants devaient trouver les points de ressemblance et de dissemblance entre les deux supports et donner leur point de vue sur le support qui les a plus marqués.

Comme *L'œil du loup* est un roman dont les thématiques sont aussi variées que plurielles, il pourrait créer des intersections avec un réseau contenant plusieurs œuvres de la littérature de jeunesse. Les apprenants ont été invités à se documenter auprès de ces titres dont le réseau thématique est centré sur le loup : *Pierre et le loup* de Serguei Prokofiev ; *Le loup, mon œil !* de Susan Meddaugh ; *La chèvre aux loups* de Maurice Genevoix.

⁴ La date de sortie initiale du film est 1997. Il est réalisé et adapté par Hoël Caouissin en collaboration avec René Laloux. Il est coproduit par Ciné-Groupe, France 3, Canal J et Les Films de l'Arlequin. Le film dure 26 minutes et reçoit plusieurs prix en France, aux États-Unis, en Suisse, en Italie...

De toute évidence, la lecture du roman de Daniel Pennac peut relier la littérature de jeunesse à plusieurs objectifs pédagogiques et didactiques.

Premièrement, l'adaptation de *L'œil du loup*, par exemple, a modifié sa réception, surtout en ce qui concerne les représentations que les apprenants se sont construites sur le loup, l'Afrique et l'Homme en général. Ce qui renseigne, entre autres, sur la valeur ajoutée des supports audiovisuels en classe de français, pourvu qu'ils soient assignés à des objectifs didactiques et pédagogiques clairs.

Deuxièmement, l'exploitation pédagogico-didactique de ce roman a permis de constater une sorte d'immersion symbolique dans le récit de la part des apprenants qui ont stipulé que le marchand occupe une place notable dans la maturation du héros et qu'il joue plutôt un rôle formateur. Loin de le critiquer, ils ont apprécié sa présence dans le récit ainsi que l'aide qu'il a apportée au héros dans son parcours. En ce sens, les apprenants ont accédé à une posture esthétique de lecteur de récit, laquelle posture se dégage de l'attention accordée à la fois à l'effet de lecture (l'expérience personnelle de lecteur), à la manière dont l'œuvre littéraire les stimule (les procédés employés par l'auteur, l'agencement du récit, les thématiques mises en évidence...) et à leur investissement en tant que lecteurs (l'œuvre est lue pour se retrouver et se connaître, pour rencontrer l'autre et le connaître).

Troisièmement, certains textes, comme le soutient Rouxel, « émeuvent, bouleversent, empoignent, remuent et leur puissance émotionnelle grave durablement la sensibilité des adolescents » (1996 : 35). Nous pensons, à titre d'illustration, à l'image du Sahara et au personnage archétypal rencontré (le loup). Après l'étude du roman et la mise en point de son adaptation cinématographique, les apprenants ont explicitement compris que la dénonciation des préjugés et des stéréotypes est au centre de la genèse. Pour le Sahara et l'Afrique, on pense a priori au sable, à la vie déserte, à la couleur noire, à la précarité et aux conditions de vie pénibles. Or, le roman en question revalorise cet espace en montrant sa richesse à travers les trois couleurs et en dressant un tableau de la faune et de la flore dont regorge ce continent. Le passage des représentations incertaines au bris des cadres logiques habituels a permis de modifier l'image commune du loup, laquelle image l'associe à la prédation, au « dévorement » et à la

sauvagerie. Dans ce récit, le canidé réoriente les représentations de départ, tombe victime de la cupidité humaine et se montre plutôt sage et réservé. En affectant régulièrement les orientations réflexives et interprétatives de l'apprenant et en optant pour des modalités à même de dégager l'essence de l'œuvre, de telles immersions dans l'implicite et le non-dit rendent sa lecture bénéfique sur plusieurs plans.

Conclusion

La littérature de jeunesse est à la fois un laboratoire d'idées, une évasion réflexive et une sphère créative. Ses œuvres, à la diversité des genres, des thèmes et des styles, interpellent la gymnastique intellectuelle si bien que l'activité de lecture devient

[...] un voyage, une entrée insolite dans une dimension autre qui, le plus souvent, enrichit l'expérience : le lecteur qui, dans un premier temps, quitte la réalité pour l'univers fictif fait, dans un second temps, retour dans le réel, nourri de la fiction (Jouve, 1993 : 80).

Pour cela, et en vue d'amener les apprenants à manifester un intérêt et une motivation à l'égard de ses textes, nous pensons que les modalités citées supra ainsi qu'une formation dans le domaine seraient gage de ravitailler ce champ et de donner lieu à de vrais lecteurs capables de conjuguer découverte, évasion, plaisir et partage. Tout cela passera nécessairement par une reconnaissance de l'intérêt pédagogique-didactique de la littérature de jeunesse en classe de français, et de cette reconnaissance il s'ensuivra un intense travail sur une ingénierie éducative qui se projette et évolue selon une conception adaptée aux besoins des apprenants d'une classe de français du cycle secondaire collégial en matière de littérature.

Bibliographie

Andersen, H. Ch. 2000. *La Petite Sirène et autres contes*. Paris : Hachette.

Charnay, B., Charnay, T. 2014. « Le conte facteur d'interculturalité ». *Multilinguales*, 3, p. 53-78. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/multilinguales/1578> [consulté le 17 septembre 2024].

Daunay, B. 2007. « État des recherches en didactique de la littérature ». *Revue française de pédagogie*, n° 159, p. 139-189.

Ferrier, B. 2009. *Tout n'est pas littérature ! La littérarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Jouve, V. 1993. *La lecture*. Paris : Hachette.

Lagache, F. 2006. *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Éditions Bélin.

Léon, R. 2004. *La littérature de jeunesse à l'école : pourquoi ? comment ?* Paris : Hachette.

Nières-Chevrel, I. 2009. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier jeunesse.

Pennac, D. 1994. *L'œil du loup*. Paris : Nathan.

Poslaniec, Ch. 2003. *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes*. Paris : Hachette éducation.

Poslaniec, Ch. 2008. *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*. Paris : Bibliothèque nationale de France.

Rouxel, A. 1996. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Tsimbidy, M. 2008. *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.



© *Synergies Turquie*, n° 18, Année 2025.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025 -

<https://gerflint.com>

<https://gerflint.com/synergies-turquie>

