



## ÉDITORIAL

Le présent numéro de la revue Didactique du FLE dans les pays slaves propose de longues études sur l'enseignement de la littérature enfantine. Les auteurs venant de Pologne et de République tchèque nous font part de leurs réflexions s'articulant autour des thématiques du travail avec les albums de jeunesse, de la narration en classe de langue et de la typologie de la littérature enfantine policière. Les études sélectionnées seront également publiées sous format livre en 2011.

Au plaisir de vous relire

Les rédacteurs

*Vous souhaitez proposer un article ou savoir comment l'écrire ? Renseignez-vous sur notre page web [www.sauf.sk/cadifleslaves.html](http://www.sauf.sk/cadifleslaves.html)*

## SOMMAIRE

|  |    |
|--|----|
| Piotrowska-Skrzypek, Malgorzata : <i>Travailler avec un album de jeunesse en classe de FLE</i> | 3  |
| Šubrtová, Milena : <i>Pour une typologie de la littérature policière pour enfants</i>          | 11 |
| Kaczmarek, Andrzej : <i>La narration comme outil d'apprentissage de la langue</i>              | 18 |

# TRAVAILLER AVEC UN ALBUM DE JEUNESSE EN CLASSE DE FLE

*Malgorzata Piotrowska-Skrzypek*

*PROF-EUROPE Association des professeurs de français en Pologne*

*NKJO de Bydgoszcz en Pologne (Institut de Formation des enseignants de langues vivantes)*

## Résumé

Faire découvrir la littérature de jeunesse aux apprenants de FLE à travers un album de jeunesse, tel est l'objectif principal d'un cycle de leçons. Cet objectif est enrichi par d'autres liés à l'exploitation pédagogique des albums, tels que p.ex.: encourager à la lecture en langue étrangère, passer de la compréhension globale à la détaillée, découvrir de nouvelles structures grammaticales, enrichir son vocabulaire.

Peu présente à l'école, cette littérature offre toute une panoplie de possibilités de diversifier et de compléter le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue vivante.

Tout au long de cet article nous allons présenter la mise en classe d'un album de jeunesse concret, en passant par un bref rappel et le rôle didactique de la littérature de jeunesse en classe de FLE.

## Mots-clés

littérature de jeunesse, un album de jeunesse, un indice textuel, un indice iconographique

*Nulle part ailleurs que dans les livres,  
les mots et les images ne stimulent avec  
autant d'intensité, chez nos enfants,  
l'originalité de la pensée.*

*(Wallonie//Bruxelles, revue bimestrielle  
internationale, avril-mai 2007, p. 5)*

## 1. Album de jeunesse – introduction et définition

Bien qu'il existe une panoplie de définitions dans la littérature consacrée à ce sujet, c'est la définition proposée par R. Salerno (2006 : 51) qui semble être la plus exhaustive :

Nous entendons par album de jeunesse tout ouvrage illustré dont les illustrations apportent au texte un éclairage différent. Contrairement à sa fonction dans l'imagerie, l'illustration ne redit pas le texte mais lui fait prendre une dimension signifiante à un niveau supérieur. Ce peut être une note d'humour, un clin d'oeil au lecteur, un approfondissement du sens, voire un point de vue différent de celui du texte.

En plus en se référant aux travaux de Sophie Van der Linden<sup>1</sup>, passionnée par l'analyse des albums, on est tenté d'ajouter encore cet aspect : considéré parfois comme complexe, devenu une forme originale et libre qui ne cesse de connaître des mutations, l'album contemporain constitue une invitation à construction de sens à partir d'indices textuels et iconiques dont les rapports sont multiples. Le rapport texte – image constitue alors le trait caractéristique de l'album où chaque image, chaque couleur, chaque ligne, chaque mot y a sa raison

---

<sup>1</sup> S. Van der Linden (2006) et plusieurs articles sur son blogue : [blogsvdl.canalblog.com](http://blogsvdl.canalblog.com)

d'être car, comme le souligne Lucie Cauwe (2007 : 10) : « soit qu'il éveille un des sens, soit qu'il résonne avec une autre part du même livre, soit qu'il renvoie le jeune lecteur à sa propre expérience. Tout cela dans une sobriété extrême qui permet de toucher à l'essentiel. »

Personne ne conteste aujourd'hui qu'est l'album offre aux jeunes l'occasion de connaître les textes qui les touchent, les intéressent, frappent leur curiosité naturelle, suscitent leur envie de savoir, nourrissent leur imagination, bref, des textes passionnants, enrichis par les illustrations :

Ce sont des livres non scolaires, un outil extraordinaire d'enrichissement culturel, une forme de plaisir et de jouissance. Ils permettent de construire des relations de causalité et une analyse graphique des illustrations.

(Sitographie 2)

Destiné à l'origine aux enfants de la langue maternelle dont il est écrit, l'album paraît un outil didactique vivant, sérieux et drôle en même temps, qui offre des multiples possibilités d'exploitation en classe de FLE.

## **2. Album de jeunesse en classe de FLE.**

Avant de passer à l'album même et son rôle dans la didactique du FLE, il semble intéressant de faire le point sur quelques grands domaines de la littérature de jeunesse.

### **2.1. La littérature de jeunesse<sup>2</sup> en quelques lignes.**

D'abord ce sont des livres à donner aux tout-petits : très variés qui vont du livre à toucher au livre à lire... Il y a des petits livres, des grands livres, des livres courts, des livres longs, des livres en format cartonné, en format tissu, l'offre est vraiment riche.

Après, jusque vers huit ans, c'est l'âge de l'album. La créativité de l'offre en langue française est véritablement remarquable car depuis toujours, l'album est un lieu magique de la rencontre entre un adulte - ou des adultes et un enfant - ou des enfants - et le livre. Ce sont des livres exceptionnels où se rencontrent l'art d'écrire (l'auteur) et l'art d'illustrer (l'illustrateur).

Certains sont véritablement des oeuvres d'art. Et comme l'a dit un jour Françoise Guissepain<sup>3</sup> : « il ne faut jamais se priver de lire les livres pour les enfants, les albums sont une merveille d'introduction à la lecture et à la littérature plus tard. » Alors, la place de l'album dans la lecture débutante, et pas seulement dans la lecture faite aux enfants, constitue un excellent moyen de plonger dans le monde merveilleux de la littérature, d'y faire ses premiers pas de lecteur.

Il y a quelques années, est apparu l'album - CD, c'est - à - dire l'album accompagné d'un CD, la copie auditive de ce qui est écrit dans le livre ou un objet à côté, qui le complète, le lien entre les deux est évident. Cette combinaison est intéressante et elle ne prive l'enfant - lecteur de la présence d'un adulte : celui qui lit et raconte. On le répète souvent : lire c'est bien, mais écouter lire, c'est encore mieux.

Ensuite (vers l'âge de 10 - 12 ans), les lecteurs débutants se dirigent habituellement vers les premiers romans et les collections de premiers romans : des romans de fantasy, des romans de science-fiction, des histoires d'amitié, des romans d'aventure, parfois des romans policiers et des contes. C'est aussi l'âge où la BD prend toute sa place. Bref, ils s'ouvrent à la grande diversité de la littérature de jeunesse.

Ce rappel de quelques grandes tendances en littérature de jeunesse, permet d'avoir un aperçu de la place qu'y occupe l'album.

### **2.2. Indices textuels et iconiques.**

On peut se poser cette question : Qu'est-ce qui différencie l'album de jeunesse des autres livres de jeunesse disponible sur le marché et accessible à l'apprenant FLE? D'abord pour un apprenant FLE il permet de passer progressivement de ce qui est raconté, où l'oral a toute sa place, où l'enseignant - lecteur ajuste sa lecture aux apprenants, en commentant, en modifiant, en reformulant, à l'acte de lire, où en lisant le texte lui-même l'apprenant accède à la langue écrite. Le rêve de chaque enseignant de FLE n'est-il pas celui de voir un jour que

---

<sup>2</sup> A noter que c'est le 2 avril, date anniversaire du conteur danois, Hans Christian Andersen, qui a été choisie par l'IBBY, International Board on Books for Young people, pour être la « *Journée internationale du livre pour enfants*, appelée parfois *pour la jeunesse* ».

<sup>3</sup> de la Librairie *Ombres blanches*

ses élèves commencent à affronter seuls des textes à leur portée ? Et c'est en faisant en sorte que tout jeune apprenant FLE rencontre « son » livre ou des livres qui correspondent à ses intérêts spontanés, à son niveau de français, qu'on peut espérer que son parcours d'élèves le conduira à accéder et à élargir la gamme de ses lectures en français.

Il est aussi important de souligner que l'album ce n'est pas simplement un contenu, un texte, mais aussi un objet très attrayant, riche par sa qualité graphique et toute une panoplie de sujets construits autour du monde d'un jeune lecteur. Le jeune apprenant FLE comprend facilement cette littérature qui est courte, illustrée et permet d'avoir une vision cohérente de l'ensemble du récit, de reconstituer l'enchaînement des événements. En plus : « la langue même avec ses répétitions, sa musicalité, relève du littéraire et répond aux besoins des enfants d'entrer dans le rythme et l'harmonie des sons. » (Salerno 2006 : 48)

Les maisons d'éditions proposent un choix de différents formats d'albums mais pour les besoins d'une classe FLE, il semble évident que le mieux est d'avoir un livre de grand format. L'enseignant – adulte qui lit, fait assoir autour de lui ses élèves et la lecture devient ainsi: un petit spectacle, un tableau de lecture enfin un moment inoubliable. A condition que la lecture soit faite à haute voix, appropriée aux passages clés et aux passages complexes :

La voix du maître, parce qu'elle découpe l'énoncé et le structure par une intonation adéquate, facilite évidemment la compréhension. Une lecture à haute voix est un acte difficile, même pour un adulte lecteur expert. Elle suppose de sa part un entraînement régulier (pose de la voix, rythme de lecture, jeux des intonations) et une préparation approfondie.

(Ministère de l'Éducation Nationale, 2008 : 6)

Pour la première lecture il vaut mieux choisir un album qui ne contient pas beaucoup de texte. La plupart des images contenues dans ce type de livre sont situationnelles et peuvent donc jouer le rôle de déclencheurs, montrer les chemins vers la compréhension. Le texte est, par contre, habituellement court. Ce couple texte – image ouvre la porte à l'imaginaire. Les images motivent, donnent envie de lire, d'apprendre la suite, de comprendre l'histoire racontée par le texte.

## 2.2. Quelques pistes d'exploitation de l'album de jeunesse.

Il est évident que l'utilisation dépend du type d'album, du niveau de langue, des besoins des apprenants et des objectifs visés par leur enseignant, du rythme d'apprentissage, du nombre d'élèves dans une classe etc. Il importe avant tout de donner une unité au cycle de leçons et de parcourir l'oeuvre en un temps raisonnable pour ne pas mettre la patience des apprenants à rude épreuve. La lecture débouchant sur une compréhension générale du texte est l'objectif premier.

Voici quelques constats de « bonne lecture » :

- commencer par l'étude de la couverture (l'illustration, sa forme, sa couleur du fond, ses personnages, ensuite le titre et ses informations, une réflexion collective débouchant sur des propositions du contenu),
- ouvrir l'album et proposer aux élèves de regarder l'image qui illustre le titre du livre contenu à l'intérieur pour émettre quelques hypothèses p.ex. en se servant **des 5 W**<sup>4</sup> appelées *les bonnes questions* :
  - **Qui ?** C'est le sujet de l'information : un homme, un événement...
  - **Quoi ?** C'est l'action, le verbe de la phrase.
  - **Où ?** La précision du lieu est indispensable.
  - **Quand ?** Le soir, un jour, ...
  - **Pourquoi ?** Les causes, les objectifs, les raisons du fait relaté.
  - **Comment ?** Par quels moyens..., de quelle façon...

---

<sup>4</sup> Les anglo-saxons proposent la règle des 5 W : Who, What, Where, When, Why ? complétés par : hoW, hoW much ? C'est-à-dire en français : Qui, Quoi, Où, Quand, Pourquoi ? complétés par Comment, Combien ?

- **Combien ?** Le nombre de personnages, de héros, d'animaux...

La règle consiste à répondre à ces questions qui peuvent se décliner différemment et qui n'ont pas toutes nécessairement raison d'être, selon le sujet étudié.

- passer à la lecture à haute voix faite par l'enseignant : ce texte c'est souvent une phrase qui accompagne une illustration qui est placée sur une ou deux pages. Il n'est pas nécessaire d'expliquer avant le vocabulaire car l'image sert aussi de dictionnaire illustré des mots,
- tout au long de la lecture on pratique la compréhension globale et petit à petit on passe à la compréhension détaillée,
- durant le temps de la lecture l'enseignant présente l'album ouvert face aux apprenants afin qu'ils puissent suivre des yeux les images.

Ensuite, il est possible de proposer aux apprenants les activités suivantes :

- mettre dans l'ordre chronologique le texte auparavant découpé par l'enseignant,
- faire un petit plan de l'action,
- dessiner et/ou raconter cette histoire,
- dessiner et/ou décrire son personnage favori,
- jouer le rôle d'un personnage que les autres élèves sont invités à reconnaître,
- collecter des objets en rapport avec le récit ou son passage choisi et réaliser la maquette d'un lieu ou d'un événement,
- imaginer, dessiner et/ou raconter la suite possible de cette histoire,
- faire la liste des mots clés, les dessiner, les mimer, les découper, les reconstruire, etc.
- mettre en scène l'oeuvre ou le passage lu (jeux de rôle, marionnettes, ...)
- et bien d'autres activités inventées aussi bien par l'enseignant que les apprenants.

Pourtant R. Salerno (2006 : 48) avertit du danger d'un détournement de l'album à des fins seulement scolaires :

Ainsi, montrer l'image d'un chien sur une page d'album pour faire dire aux élèves *C'est un chien* participe d'un détournement de la fonction du rapport texte/image. De plus, une telle pratique constitue une régression importante par rapport aux acquis de l'approche dite communicative. L'album, s'il est véritablement un ouvrage de littérature de jeunesse conçu à des fins non didactiques, mérite d'être présenté aux élèves selon une approche qui sollicite leur imagination et leur créativité tout en les amenant à mettre à distance leur propre vécu.

L'expérience de longue durée dans l'enseignement du FLE, permet de faire cette constatation, peut-être pour certains enseignants critiquable et sans doute discutable : il est difficile de se passer de cette envie d'enseigner la grammaire en ayant à sa portée un texte qui permet de l'enseigner autrement. C'est évident que ce processus ne ressemble aucunement à une leçon dite traditionnelle de grammaire car le travail avec l'album permet de poser des questions à partir d'images, de connotations, d'hypothèses, comme p.ex. : *Et si l'auteur faisait parler directement ses personnages ? Et si le texte était écrit au présent ? On fait réfléchir les apprenants sans leur donner des règles car la littérature de jeunesse fournit d'excellents modèles de syntaxe et permet l'apprentissage inductif de la grammaire. Chaque album permet d'introduire d'autres exercices suivants p.ex. le sujet abordé : les aliments, les chiffres, les couleurs, etc. Et comme toujours tout dépend de l'invention de l'enseignant et de ses apprenants car il faut tenir compte du fait de leur travail autonome et les inviter à participer activement dans la préparation des supports et des activités.*

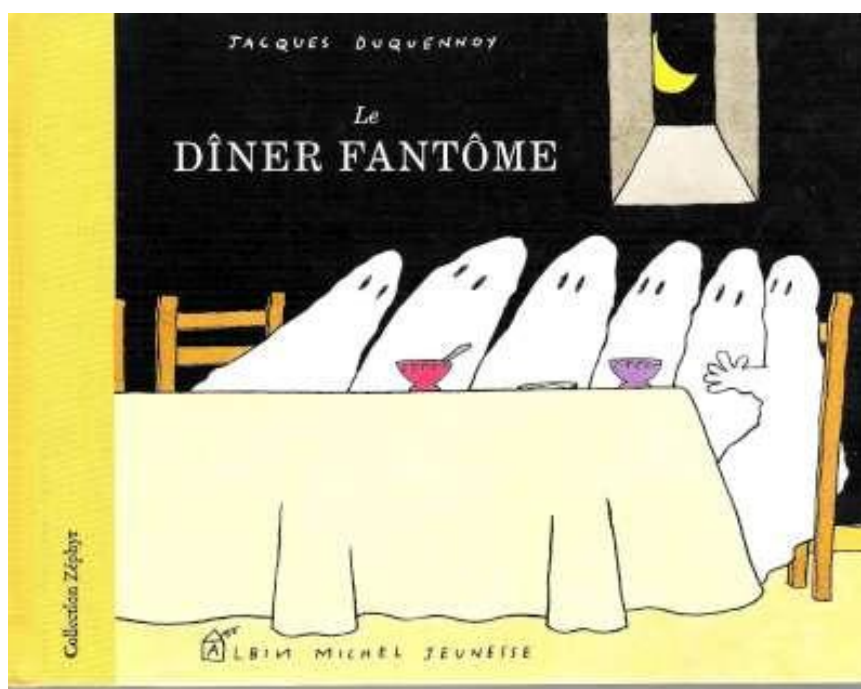
Tout en soulignant la richesse de l'album au niveau du contenu, il est important de savoir aussi que :

C'est aussi un auxiliaire précieux de pédagogie, en ce sens qu'il réunit les élèves au-delà des difficultés d'apprentissage, notamment de lecture. De plus, il peut servir de base pour de nombreuses activités transdisciplinaires. Sur le plan de la culture et de l'ouverture d'esprit des élèves, il apporte des connaissances, un nouveau regard sur la littérature, le livre et les savoirs.

(Sevestre-Loquet C. 2006 : 16)

Après cette présentation générale de l'offre de l'album de jeunesse en didactique du FLE, passons maintenant à l'exemple concret de l'exploitation de cet outil.

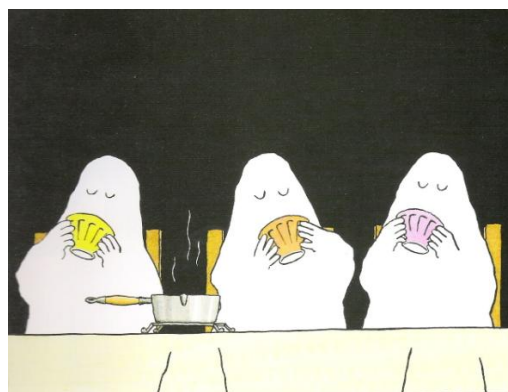
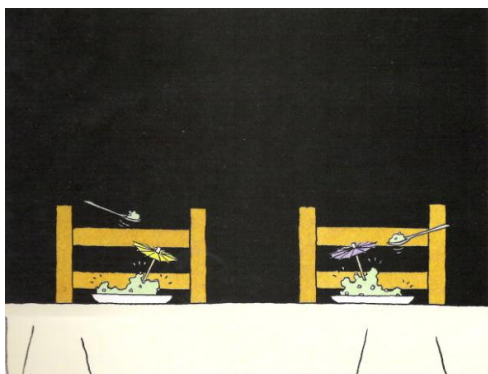
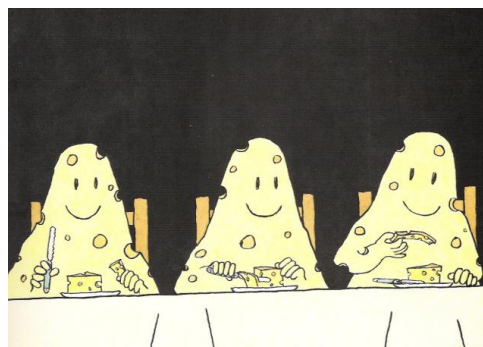
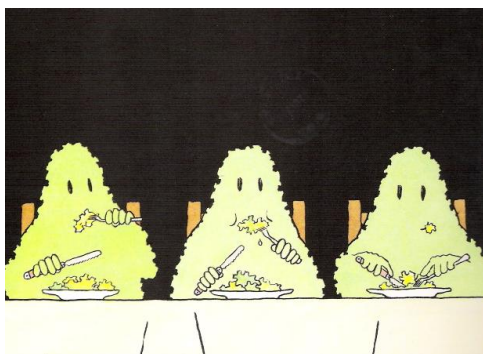
### 3. *Le Dîner Fantôme* – exemple(s) de son exploitation en classe de FLE



*Le Dîner fantôme* a été l'album de référence pour un cycle de cinq leçons intitulé «A la découverte du monde de la magie » proposé aux élèves de 14 ans dans un collège de Bydgoszcz en Pologne. Ce cycle a été préparé par une étudiante FLE<sup>5</sup> dans le cadre de son travail de diplôme de fin d'études sous la tutelle de l'auteur du présent article.

L'album présente l'histoire des fantômes : Henri et ses invités. Pendant le dîner dans le château d'Henri le fantôme, ses invités les fantômes prennent la couleur et la forme des aliments et des boissons qu'ils dégustent. Ils deviennent de toutes les couleurs après avoir bu quelques petits cocktails multicolores, orange après la soupe au potiron, roses en mangeant du saumon, verts et frisés comme les feuilles d'une salade, jaunes et troués comme du gruyère et ils fondent de plaisir en savourant une glace. Et ainsi on ne les voit plus. Il ne reste que le décor. Heureusement arrive le café et on en buvant les fantômes prennent sa couleur et réapparaissent. Pour terminer ce délicieux dîner, ils boivent chacun un bol de lait chaud et ainsi ils récupèrent leur traditionnelle couleur blanche. Mais Henri leur prépare une surprise : il se déguise en armure et réussit à effrayer ses invités qui deviennent verts... de peur. Voici quelques images de l'album pour illustrer les changements des fantômes :

<sup>5</sup> Marta Lewinska, étudiante en 3<sup>ème</sup> année au NKJO (Institut de Formation des Enseignants de Langues Vivantes) de Bydgoszcz, 2008.



La première rencontre avec l'album, c'était le travail avec la couverture (le titre caché). Les collégiens ont participé à une activité intitulée « une salade de titres » : ils ont obtenu de petites fiches avec le vocabulaire du monde de la magie qui leur ont servi à inventer leurs titres associés à l'illustration de la couverture. Après, ils ont comparé leur travail avec le titre de l'album. Le deuxième cours a été consacré au travail avec le texte, pour rappeler et exercer le passé composé qui par la suite a servi comme outil pour créer l'histoire des fantômes. D'autres activités ludiques ont été proposées, comme p.ex. : dessiner un fantôme qui a mangé votre mets préféré et invitez vos collègues à deviner ce que c'était. Ensuite ils ont travaillé avec quelques expressions figées : être vert de peur, être rouge de honte, être jaune de jalousie, etc. Les apprenants ont inventés aussi leurs propres expressions figées.

Cet album permet de traiter des domaines très variés. Chaque enseignant peut y trouver ce dont il a besoin ou ce qu'il veut transmettre à ses élèves : le vocabulaire (de la magie, des plats, des boissons, des couleurs, des pièces d'une maison, du couvert, ...), la grammaire (le passé composé, les expressions figées, les articles partitifs, les adjectifs,...), la culture (les parties d'un repas français typique).


Cet album fait partie d'une série sur les fantômes et leurs aventures. En voici quelques d'autres titres : *Les Fantômes et la Sorcière*, *Opération Fantôme*, *Les Fantômes au Loch-Ness*, *Les fantômes à la cave*, etc.

Pour faciliter le travail des enseignants du Cycle 1 et 2 où la réalisation du travail avec les albums de jeunesse est obligatoire dans les écoles en France, l'équipe pédagogique du CRDP du Franche-Comté<sup>6</sup> a proposé récemment des fiches et des scénarios prêts à exploiter. Bien qu'ils soient construits pour être appliqués pendant les cours de français langue maternelle et/ou langue de scolarisation, ils peuvent constituer une source d'inspiration pour les enseignants FLE. En voici un exemple de la série des Fantômes :

<sup>6</sup> Centre régional de documentation pédagogique de Franche-Comté : <http://crdp.ac-besancon.fr>



**Séquence 1**  
**Lire et ordonner les images**

| Déroulement   | Opérations   | Finalités pédagogiques   |
|---|--|--|
| <p align="center">Phase 1</p> <p>Proposer la lecture d'une image insolite extraite de l'album papier</p> <p>Proposer à chaque élève une copie de cette image</p>  <p>Prolongement d'activité possible : mettre en scène cette image de manière concrète</p> <p align="center">Phase 2</p> <p>Extraire de l'album quelques planches sans texte.</p> <p>Demander aux élèves de les situer (avant/après) par rapport à l'image en contre-plongée.</p> <p>Fiche élève (images à classer)</p> | <p>Lecture individuelle de l'image avec mise en commun</p> <p>Décodage d'images vues sous un angle inhabituel</p> <p>Emission d'hypothèses (oral coopératif)</p><br><p>Production d'un décor (les lampes en vue de dessous)</p> <p>Réalisation de « masques de chirurgiens ».</p> <p>Jeux de rôles en alternance, expression corporelle</p><br><p>Lecture et reformulation collective d'images</p> <p>Remise en ordre des planches selon des hypothèses</p> <p>Affichage sous forme de frise au mur de la classe</p> <p>Confrontation des différents classements, verbalisations</p> | <p>Mettre en évidence l'effet de dramatisation et la notion de point de vue</p> <p>Nommer « contre-plongée verticale »(réinvestissement lexical et notionnel cf scénario sur la notion)</p><br><p>Expérimenter, passer de l'abstrait au concret</p> <p>Matérialiser le point de vue</p><br><p>Situer une image dans un récit iconique</p> <p>Passer d'une succession de pages (représentations en deux dimensions) à une représentation linéaire orientée gauche/droite (modélisation convenue de l'écoulement du temps)</p> <p>Installer le sens de lecture</p> |

À la fin de la séquence, les élèves sont capables de verbaliser l'effet produit par l'image en contre-plongée (dans le contexte).

La séquence sera considérée comme bénéfique si les élèves sont capables d'ordonner les vignettes (autour de l'image en contre-plongée) en justifiant leur classement.

Opération fantôme ; album édité par Albin Michel Jeunesse (44 pages)

Source : <http://www.cndp.fr//tice/animpeda/fantome/sequence1.htm>

#### 4. Conclusion

Il s'agit dans l'enseignement du FLE de fonder les bases d'une culture littéraire pour inciter chaque apprenant, une fois franchies les portes d'apprentissage de français, à poursuivre son chemin de lecteur. Il est donc essentiel pour les enseignants de faire en sorte que les apprenants puissent vivre dès le début de leur parcours en FLE une expérience qui avec le temps les conduira à affronter seuls les textes à leur portée.

## Références bibliographiques

- Cauwe L. (2007) : Quand nos illustrateurs paradent, *Wallonie//Bruxelles revue internationale*, avril-mai 2007, p. 10-11.
- Ministère de l'Education Nationale (2008) : Une culture littéraire à l'école, *Ressources pour faire la classe à l'école, Eduscol*, mars 2008.
- Van der Linden S. (2006) : *Lire l'album*, Le-Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble.
- Salerno R. (2006) : L'album en classe de FLE – une approche intégrée du linguistique et du culturel ou Des goûts et des couleurs, on en discute !, *Dialogues et cultures*, n° 51, p. 48 - 51
- Sevestre-Loquet C. (2006) : L'album au collège, *InterCDI*, novembre – décembre, n° 204, p. 15 -19.
- Wallonie//Bruxelles (2007), revue bimestrielle internationale éditée par la Communauté française de Belgique et de la Région wallonne. Bruxelles : avril-mai 2007.

## Références sitographiques

- blogsmdl.canalblog.com – blogue de Sophie Van der Linden  
[http://www.primaire.edunet.tn/index\\_ecole/ecoles\\_etablisements/Bizerte/Iepfranc\\_RasJebel/IRasJebel/Doc/alb\\_jeu.htm](http://www.primaire.edunet.tn/index_ecole/ecoles_etablisements/Bizerte/Iepfranc_RasJebel/IRasJebel/Doc/alb_jeu.htm)  
[http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/index.php?id=sgll\\_lj\\_missions](http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/index.php?id=sgll_lj_missions)

*piotrowska.skrzypek@gmail.com*

*Signes : 21192*  
*Mots : 3375*

# POUR UNE TYPOLOGIE DE LA LITTÉRATURE POLICIÈRE POUR ENFANTS

*Milena Šubrtová*

*Université de Mysaryk, Brni, République tchèque*

## Résumé

Le texte porte sur le genre attrayant du roman policier pour enfants dans le contexte littéraire mondial depuis l'essor du polar pour enfants au début du xx<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours (Erich Kästner, Enid Blyton, Astrid Lindgren, Thomas Brezina, Paul Shipton et d'autres). Il présente des étapes fondamentales de ce genre, leurs modifications et actualisations typologiques, du roman d'aventures à une intrigue policière jusqu'à la parodie et à la travestie du roman policier pour les enfants et les jeunes.

## Mots clés

littérature jeunesse, la typologie de la littérature policière pour enfants, excursions au-delà des frontières du genre, contexte littéraire mondial.

La littérature pour les enfants et les jeunes avec la thématique policière est un élément relativement neuf parmi les genres qu'offre la littérature pour enfants, mais il n'en jouit pas moins d'une popularité indéfectible auprès des lecteurs. Un rapide aperçu de son histoire, de sa typologie et une comparaison avec la littérature adulte pourraient nous dévoiler le secret de son succès auprès de ses destinataires.

L'histoire de la littérature avec la thématique policière est liée à la conscience juridique d'une société. Ainsi par exemple la littérature antique reconnaît le crime comme l'un de principaux éléments thématiques, pourtant on ne peut pas parler d'un roman policier antique. Le crime apparaît souvent dès l'exposition du récit, souvent il est présent dans le dénouement de l'intrigue, néanmoins il ne constitue pas le noyau du récit, car les coupables sont connus dès le début et la justice est entre les mains des dieux. Dans les mythes, c'est la propre conscience qui est le juge des crimes ou des outrages aux bonnes moeurs de l'époque (dans l'antiquité personnifiée par des Erynies); le coupable peut être puni également par une vengeance qui est une affaire de famille ou de tribu.

Avec les premiers règlements juridiques prennent naissance aussi de premiers organes exécutifs pour rendre la justice; depuis le 16<sup>e</sup> siècle on fonde des centres de police auxquels la justice délègue la tâche de découvrir et d'identifier l'auteur du crime. La littérature policière moderne suit alors l'essor de la criminalistique moderne, liée au nom de Alphonse Bertillon (au début du XX<sup>e</sup> siècle il a introduit l'anthropométrie judiciaire, système d'identification d'après les traits physiques fixes). Le développement des techniques et de la tactique criminalistiques ouvre un nouvel espace de thèmes qui se prêtent à une représentation littéraire. Les causes criminelles sont devenues un sujet attirant pour beaucoup d'ouvrages littéraires. Au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle François Gayot de Pitaval a publié une vingtaine de volumes racontant des histoires criminelles. A l'inverse de s'intéresser aux enquêtes policières, l'attention se concentrait à la description du crime commis. Le nom de l'auteur a fini par être utilisé comme un nom de genre (le pitaval).

L'adjectif tchèque „detektivní“ qui désigne le genre en question (et le substantif français « détective ») proviennent du verbe latin « detegere », découvrir. La première théorie du roman policier est due à E. A. Poe qui a résumé ses opinions du soi-disant « conte de ratiocination avec un mystère » dans l'essai La Philosophie de la composition (The Philosophy of Composition, 1846). Ce qui est essentiel, d'après lui, c'est une trame détaillée, préméditée et prévue par l'auteur de façon qu'en écrivant, il ne perde pas le cheminement de l'esprit et qu'il puisse concevoir une intrigue au moyen de subtils repères au profit d'un „effet complexe“.

La spécificité du genre policier est donnée par une thématisation du crime et de son dévoilement – sous cet aspect, la littérature policière pour les enfants doit obligatoirement avoir une différente conception du crime et des voies menant à sa révélation, de façon à ce que le tout corresponde à une réception spécifique du texte littéraire et à une représentation partielle du monde de la part des enfants.

Le roman policier pour les adultes se caractérise par la primauté du crime et des recherches de la police en tant que motifs thématiques principaux. Le crime s'avère aussi être un élément de composition primordial dont le dévoilement (que le lecteur connaisse l'auteur du crime ou non) compose l'intrigue. Le protagoniste en est le plus souvent un détective (enquêteur de police, détective privé, détective-amateur accidentel etc.). C'est la

fonction du divertissement du genre donné qui prévaut. On peut considérer le roman d'épouvante anglais, le roman noir et le soi-disant roman mystère comme des précurseurs du roman policier moderne. Avec la montée de la production littéraire, trois modèles fondamentaux se sont développés : le roman policier anglais, français et celui américain, le plus jeune.

Le roman policier destiné aux enfants présente néanmoins beaucoup de différences par rapport à ces caractéristiques, qu'il s'agisse de leur application ou de leur conception. On pourrait dire qu'il se fraie pour son développement un chemin de genre à part. Le thème phare, c'est toujours le crime et l'investigation, mais le caractère du crime est modifié et conçu en fonction de la spécificité de la perception enfantine. Dans la majorité des textes, il ne s'agit ni du meurtre ou de différents délits sexuels, ni des complots raffinés avec un arrière-plan politique, ni de la grande criminalité économique, mais plutôt d'un vol simple. Ce qui permet de relativiser le danger menaçant de la part des criminels et d'engager dans le rôle du détective comme adversaire du malfaiteur un personnage enfantin.

Un personnage de détective-enfant exige non seulement de modérer la gravité du délit et le côté dangereux du criminel, mais surtout une simplification logique du processus d'enquête (il s'agit le plus souvent d'une réduction de détails-repères). A la différence de son confrère adulte, le détective-enfant est contraint à résoudre d'autres problèmes, dus à sa position inégale vis-à-vis du criminel, à la sous-estimation de la part des adultes et aux limites de son âge en général. D'où une localisation spatiale et temporelle convenue du polar pour enfants. La plupart d'entre eux se déroulent au cours des vacances quand les jeunes détectives peuvent s'adonner tranquillement aux recherches des malfaiteurs et à la solution des énigmes, souvent en compagnie d'autres enfants et libérés de la surveillance parentale.

Si l'investigation liée à une énigme ou à un crime reste un facteur compositionnel important, il n'en est pas le seul et l'unique. Le roman policier pour enfants se limite souvent à une moralité dramatisée dans laquelle – comme dans un conte de fées – le bien s'oppose au mal. Le polar pour enfants présente ainsi un caractère presque didactique qu'implique incontestablement la prétention à expliquer la faute commise (pourquoi le crime s'est-il passé, ce qui va suivre, quelle correction sera infligée à juste titre au malfaiteur etc.). Il arrive même que l'explication du délit fasse de l'ombre sur le processus investigatif et que la finesse de l'enquêteur enfantin joue un rôle secondaire face au hasard et à l'avantage qu'offre le bas âge du détective.

Le roman policier pour enfants devient un modèle de lecture compensateur car il permet à l'enfant de pénétrer dans le monde des adultes dans un rôle typiquement adulte: en parvenant à résoudre le crime de ses propres forces, l'investigateur gagne une position supérieure et est admis symboliquement dans le monde des adultes. Il y réside un certain paradoxe, car le succès est souvent dû justement à sa condition d'enfant. Ce genre s'inspire avant tout des romans au protagoniste enfantin, tout en appliquant sur leur trame de genre certains procédés du roman policier. Le lecteur enfantin se situe autrement vis-à-vis des caractéristiques du genre: il garde toujours un vif souvenir du conte de fées où apparaît aussi le motif du mystère ou de l'énigme dont le dévoilement ne se porte pourtant pas sur les chemins purement rationnels, mais plutôt sur ceux émotionnels. Différents modèles du polar pour enfants naissent sur le croisement avec les histoires destinés aux enfants, ainsi qu'on sur la parodie des procédés utilisés dans le roman policier pour adulte.

### **L'essor du polar pour enfants au début du XX<sup>e</sup> siècle**

Les intrigues d'aventure s'approchant du roman policier sont à trouver dans la littérature pour les enfants et les jeunes dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, par exemple chez Mark Twain (*Adventures of Huckleberry Finn*, 1884), le vrai essor du polar pour enfants date néanmoins de l'entre-deux-guerres. Ce fait est sans doute influencé par la crise économique et l'inquiétude croissante face à une guerre possible. A cette époque-là, les enfants se risquent à franchir l'espace familial pour s'occuper plus des problèmes sociaux que de ceux de leur propre identité. Les thèmes sociaux qui dominent la littérature pour les enfants à cette époque-là ne sont pas absents du roman policier, fait qui est souvent dû au besoin d'accentuer les valeurs éthiques traditionnelles. Pourtant la montée quantitative du roman policier pour les enfants et les jeunes est accompagnée par une baisse de qualité.

Donnons une preuve de la forte présence du polar pour enfants dans le paysage littéraire tchèque réservé aux enfants et aux jeunes à l'époque de l'entre-deux-guerres: c'est une „recette de roman policier“ parodique que Štěpán Polášek a publiée, sous le pseudonyme de J. Š. Topol, dans les années 30 du XX<sup>e</sup> siècle en une série de pareilles formules dans la revue *Úhor* (Jachère). Cette recette reflète des traits caractéristiques du polar pour enfants mais aussi son glissement vers la trivialité commandé par les besoins du marché et la nécessité de flatter le goût populaire:

*«Prenez un garçon de douze ans et ajoutez-lui l'aide de plusieurs copains aînés et cadets. Les gars de cet âge ne traverseraient même pas seuls un couloir obscur, pourtant vous allez en faire d'excellents détectives! Leur ajoutez, sans aucun doute, une nana bien brave, par exemple au bonnet rouge, pour que le faible sexe soit également représenté. Il ne vous faut pas oublier un monsieur antipathique, gros (ou sec, jaune citron) duquel va sortir un tripoteur, voleur et brigand. Les brigands, il peut y en avoir toute une bande! La mauvaise action sera dévoilée par nos jeunes détectives qui vont de la sorte humilier les policiers, agents et détectives expérimentés.*

*La chose ne sera pourtant pas aussi simple que ça! Pour rendre le tout plus dramatique, farcissez votre ouvrage de sensations du genre d'une poursuite folle en moto ou en voiture, idéalement en avion et en pleine nuit! (...) N'oubliez pas la montre en or qu'on donnera aux garçons en récompense d'honneur! Lors de cette opération, une équipe de policiers se tiendra alors au garde-à-vous (remarquable)!..»<sup>7</sup>*

Le roman policier pour enfants dans sa version qualité moyenne se caractérise au premier rang par une investigation inadéquate par rapport aux enfants (la différence entre l'enfant et l'adulte est annulée, l'enfant intervient dans les situations peu naturelles pour lui – poursuites en voiture etc.); le rôle du détective-enfant est surestimé dans les scènes finales quand on lui rend hommage.

### **Le roman policier pour enfant avec un fort accent social**

Parmi les fondateurs du polar pour enfants il faut compter sur Erich Kästner (1899-1974), et cela depuis déjà ses premières oeuvres pour les enfants *Émile et les détectives* (Emil und die Detektive, 1929) et *Petit Point et Anton* (Pünktchen und Anton, 1930). Kästner est né dans la famille d'un petit artisan, le rôle clé dans sa vie étant joué par sa mère – top accrochée à son fils unique. L'amour maternel était pour lui non seulement une barrière protectrice mais aussi une attache trop étroite. Tout en ayant reçu une formation pédagogique, il s'est consacré entièrement aux lettres et au journalisme, travaillant comme rédacteur de la revue culturelle et politique *Weltbühne*. Après l'avènement du nazisme au pouvoir il est devenu auteur banni (ses livres partageant le sort de ceux publiquement brûlés) contraint à se cacher. Les romans policiers de l'entre-deux-guerres résonnent néanmoins des tons heureux des souvenirs de sa propre enfance. Kästner y a exploité une expérience autobiographique et ses polars pour enfants, grâce à l'authenticité du vécu, en reçoivent une nouvelle dimension.

Dans le roman *Émile et les détectives* c'est le vol d'argent qui est à résoudre, même si le montant de 140 marks représente une somme anodine. Émile, fils de la coiffeuse Mme Tischbein part à Berlin rendre visite à sa grand-mère et il est muni, de la part de sa mère, de l'argent qu'il doit passer à l'aïeule. Dans le train, le garçon s'endort et il est spolié par un passager. Or l'importance de ce crime, qui n'est du point de vue de l'adulte qu'un ennui regrettable, augmente (ensemble avec le sérieux de l'affaire) du fait que sa victime est un garçon d'une famille démunie, dont la mère a beaucoup peiné pour gagner de l'argent. Le rôle du détective incombe de manière involontaire à Émile qui alors considère comme son devoir de découvrir le voleur et de restituer l'argent, car il conçoit le fait de se laisser plumer par manque d'attention comme un manquement moral face aux deux femmes.

Il s'y trouve un élément ouvertement autobiographique: pour assurer à Erich une formation polyvalente (leçons de piano etc.), sa mère Ida a fait un cours de requalification professionnel afin de s'établir à son compte comme coiffeuse. En tant que telle, elle exécutait aussi des commandes „coiffure mariage“. Il est arrivé une fois qu'à l'adresse donnée par la cliente, une demoiselle d'un certain âge, la mère n'avait trouvé personne – en vain elle traînait dans les rues, désespérément elle avait ratissé tout le quartier afin d'éviter une erreur pour être, à la fin du compte, privée du gagne-pain prévu. Plus tard, Erich, ayant croisé cette demoiselle dans la rue, a été pris sur place par une légitime colère et l'a suivie jusqu'à son lieu de travail, sans un dessein prémédité. Là, il s'est adressé à son chef et à l'initiative de ce dernier, la demoiselle a été contrainte de rembourser à la mère de Kästner le manque à gagner. Dans son livre autobiographique *Lorsque j'étais un petit garçon* (Als ich ein kleiner Junge war, 1957) Kästner s'en souvient de la manière suivante:

*«La demoiselle vieillissante désirait se marier, et son désir étant resté inassouvi, elle organisa un mariage fabuleux. Ce fut un rêve bien cher. Un rêve vain. Après s'en être réveillée, la demoiselle le payait par acomptes et à chaque mensualité, elle devenait de plus en plus vieille. Parfois on se rencontrait dans la rue. On ne s'échangeait pas un regard. Tous deux, nous avions raison et nous avons tort. Mais moi, j'en sortais mieux. Elle, elle payait son rêve achevé, tandis que moi, j'étais un petit gamin.»*

Les mêmes zèle et engouement pour la justice définissent le crime et les voies de sa réparation dans le roman *Émile et les détectives* de Kästner. En poursuivant le voleur, Émile fait connaissance d'une bande de gamins berlinois qui l'aident, poussés par le désir d'une aventure romanesque. L'idée des enfants de la justice est nette, pourtant ils se soumettent à sa conception adulte:

*«On guette tout simplement l'occasion et cet argent qu'il a volé à Émile, on le lui pique!» «Tais-toi», s'indigna le Professeur. «Si on le lui piquait, on serait le même voleur que lui!» «Ne sois pas ridicule, je t'en prie!», criaient Traugott. «Si on me vole quelque chose et je le reprends, je ne suis pas voleur!» «Si!», s'obstina le Professeur. «C'est n'importe quoi», marmonna Traugott. «Les gars, le Professeur a raison», Émile intervint dans la querelle. «Si je prends quelque chose en cachette, je suis voleur, et personne s'en fiche de savoir si c'est à lui ou si c'était à moi avant qu'il ne me le prenne.» «Oui, c'est comme ça», acquiesça le Professeur. «Je vous demande un peu, soyez gentils de m'épargner de ces propos sages et inutiles. On a aménagé la boutique. Comment on achètera le mauvais gars, on ne le sait pas encore; on verra. En tout cas, il doit nous rendre cet argent de son plein gré. Le lui voler, ce serait idiot.» «Non, ça je ne le comprends pas», dit le petit Dienstag. «Je ne peux pas porter ce qui est à moi! Ce qui m'appartient, ça m'appartient, même si c'est par hasard dans une autre poche!» «Ce sont là des nuances difficiles à saisir», l'instruisit le Professeur. «Moralement – peut-être*

<sup>7</sup> TOPOL, J. Š. *Recepty na duševní pokrmy pro mládež*. Nový Jičín: Karel Kryl, 1937.

– tu as raison. Mais la justice va te condamner tout de même. Cela, même les adultes ne le comprennent pas toujours. Mais c'est comme ça.»

La recherche et la manière de mettre la main sur le malfaiteur se déroulent dans des conditions crédibles, les enfants restant toujours les enfants. Ils attrapent le voleur justement grâce (et non malgré) le fait d'être petits, en profitant de leurs propres moyens et manières. Ils entourent le voleur en plein jour dans la rue et ce dernier, rendu nerveux au milieu du cercle étanche de gaillards qui marchent sur ses talons, va se sauver précipitamment dans une banque. Aidé par les adultes, les enfants le convainquent au moment où il essaie d'échanger les billets volés contre de la monnaie. La marche triomphale des enfants accompagnant l'agent de police avec le voleur arrêté change en une victoire burlesque.

Par ce roman policier Kästner a fait découvrir le milieu urbain à la littérature pour enfants en tant qu'un espace propice aux aventures et à la mentalité du monde enfantin. Émile n'est pas un détective enfantin typique, car ce n'est pas le goût enfantin d'aventure qui le précipite dans l'enquête mais plutôt la responsabilité, qualité en principe «adulte». Kästner fait perdre l'aspect romanesque du crime comme à une composante du roman d'aventures traditionnel, tout en dégradant le crime, aidé en cela par l'optique d'une ironie aimable. Le criminel n'est pas un héros négatif qui éveille un ébahissement ou une admiration, mais une personne maladroite de «monsieur au chapeau melon» sans aucuns attributs chevaleresques à rebours<sup>8</sup>.

Kästner a inspiré maints auteurs du monde entier. L'auteur français Paul Berna situe l'intrigue de ses histoires policières dans les banlieues appauvries où les bandes d'enfants liés par la solidarité vivent leurs aventures (*Le Cheval sans tête*, 1955). Dans le contexte littéraire tchèque c'était Václav Řezáč qui écrivait dans le même esprit les romans policiers avec un fort accent social tels que *Kluci, hurá za ním!* (*On le suit, les gars!* 1933), *Poplach v Kovářské uličce* (*L'alerte dans la ruelle Kovářská*, 1934). D'après le modèle de Kästner, Jaroslav Foglar a également situé les aventures et les mystères de ses histoires puériles dans l'espace urbain.

Ce modèle du roman policier pour les enfants et les jeunes subissait souvent les pressions idéologiques et politiques. Dans les littératures nationales des pays de l'ancien bloc communiste, on publiait les polars ayant pour but principal de démasquer les démarches criminelles de l'ennemi de classe ou des régimes démocratiques occidentaux (avec les proses d'agents de renseignement comme une branche thématique de ce genre du roman policier). La littérature spécialisée de l'époque caractérisait le polar communiste comme les romans traitant du crime qui « *cherche toujours ses bases sociales, tout en visant à une analyse des actions criminelles du point de vue psychologique aussi bien que de celui sociologique. Ils représentent le travail du criminaliste et de l'agent de la Sûreté dans toute son étendue, en liaison avec les processus historiques et sociaux dont il fait partie. Le personnage de l'enquêteur n'est jamais isolé ni conçu comme un schéma de logique implacable ce qui est caractéristique du détective-autodidacte dans le roman policier classique.* »<sup>9</sup>

### **Les aventures policières de vacances**

Le deuxième modèle des polars pour les lecteurs enfantins est représenté par le roman d'aventures avec une intrigue policière dont l'action se déroule le plus souvent au cours des vacances. Un petit groupe d'enfants qui cherchent à s'amuser pendant les vacances (dans un nouveau milieu tel un séjour de vacances le cadre spatio-temporel change) se met à la recherche des énigmes et sur la piste du crime. C'est par exemple **Enid Blyton** (1897-1968) qui est auteur des textes de ce genre.

Blyton a reçu une formation pédagogique pour exercer pendant un certains temps comme éducatrice et institutrice; après le mariage avec l'éditeur Pollock elle a quitté l'enseignement pour se consacrer complètement à la littérature (elle rédigeait entre autres une revue pour enfants). Elle écrivait déjà très jeune. Son premier ouvrage a été publié comme un recueil de poésies en 1922; pourtant ce sont les histoires proches de celles policières qui lui ont apporté le plus grand prestige littéraire au cours des années 40 du XX<sup>e</sup> siècle et qu'elle continua d'écrire jusqu'aux années soixante. Le cycle du petit pantin en bois Noddy vivant dans une commune de jouets lui a valu ainsi une popularité.

Les histoires policières d' E. Blyton sont basées sur une conception simple et schématique. Leur action se déroule le plus souvent pendant les vacances où un groupe d'enfants de dix à douze ans environ, liés par des liens familiaux et amicaux découvrent quelque chose de suspect ou véreux dans leurs environs. De leur propre chef, les enfants arrivent à découvrir les criminels (il s'agit de brigands et de contrebandiers dans la plupart des cas) et il n'est pas rare que le rôle clé soit joué par leur ami animal (il arrive à attirer l'attention sur les enfants se trouvant en captivité des criminels etc. ). Blyton est devenue célèbre surtout par les séries du Club des Cinq (*The Famous Five*), *Le Clan des Sept* (*The Secret Seven*), la Série d'aventures (*The Adventure Series*), la Série mystère (*The Mystery Series*). La série Club des Cinq comporte 21 livres où apparaissent les frères et soeur Julien, Dick et Anna, leur cousine Georgina qui se stylise dans un rôle masculin et se fait appeler George et

---

<sup>8</sup> KLÁTIK, Z. *Svetová literatura pre mládež (profilý a prehl'ady)*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978, s. 140.

<sup>9</sup> GENČIOVÁ, M. *Literatura pro děti a mládež*. Praha: SPN, 1984, s. 193.

finalement son chien Tim. Dans d'autres séries on rencontre également des bandes d'enfants composées de garçons et de filles, et leurs compagnons animaux (dans la Série d'aventures c'est un perroquet, dans le Mystère un chien, dans les autres livres on trouve même un chien et un petit singe). Une production démesurée s'accompagne bien évidemment d'une baisse de qualité se traduisant dans la schématisation, la distribution stéréotypée de rôles dans les bandes d'enfants, la trivialisation du monde des adultes (les criminels étant souvent stupides au point de n'être même pas à la hauteur de braves enfants). C'est l'attractivité des aventures qui est mis en relief, tandis que l'action elle-même en est tirée par les cheveux et hyper-compliquée. Quant aux motifs du crime ou aux peines infligées, les livres ne les prennent pas en considération.

Une pierre de plus haute qualité dans le bâtiment du polar pour enfants a été posée au XX<sup>e</sup> siècle par Astrid Lindgren (1907-2002) et par sa série romanesque sur le détective Kalle Blomkvist. La première histoire de ce cycle *L'As des détectives (Mästerdetektiven Blomkvist)* est parue en 1946, ont suivi les livres *Mästerdetektiven Blomkvist lever farligt*, (1951) et *Rasmus et le vagabond (Kalle Blomkvist och Rasmus)*, 1953). Les histoires sont situées dans le milieu d'une petite ville dont l'atmosphère somnolente fait penser à Vimmerby, ville natale de l'auteure. Kalle est un garçon avide et littéralement rongé par le goût d'aventures. Il rêve de devenir un détective célèbre; doué d'une vive imagination, il scrute tout ce qui l'entoure, et de fait, parvient avec ses amis à découvrir de vrais criminels.

Il faut dire que tout se passe dans les limites du croyable – Lindgren elle-même se souciait beaucoup du réalisme dans les récits tirés de la vie enfantine. Dès 1945 elle travaillait comme rédactrice des livres pour enfants, ainsi son crédo d'écrivain ne nous est connu seulement à travers ses propres ouvrages, mais aussi par l'intermédiaire des conseils donnés à ses confrères, hommes de plume. Par exemple, dans une lettre à Hans Peterson qui écrivait une série de livres sur un garçon de sept ans, nommé Magnus, elle recommande par rapport à son dernier manuscrit: *«Et puis la conclusion. Mon cher Hasse, ne concède surtout pas que ce soient les enfants qui attraperaient les contrebandiers. Toute la série de livres sur Magnus comporte de belles et chaleureuses images réalistes des enfants. Et justement par cela tu t'en écarter, en finissant le livre de cette manière. Mais pas du tout, Magnus ne peut pas être le chef de la bande d'enfants qui pourchasse les contrebandiers, ce serait une faute envers le génie du livre aussi grande comme si je commençais, moi, Les enfants de Bullerbyn par une scène de voleurs à la Kalle Blomkvist. Magnus incarne et doit incarner un jour comme les autres, réaliste, plein de chaleur et de repos, et tout ce qui sent le livre où „les enfants attrapent un vilain“, tu devrais t'en méfier comme de la peste.»*<sup>10</sup>

Au présent, ce modèle de polar pour enfants est le plus fréquent (et il a le plus grand succès commercial). Un des auteurs recherchés est par exemple l'Autrichien Thomas Brezina (1963), romancier, dramaturge et scénariste. Il anime aussi les programmes télévisés pour enfants, tout en appartenant aux auteurs les plus féconds de livres pour enfants dans les pays de langue allemande. Même s'il a déjà écrit plus d'une centaine de livres pour enfants du genre polar, depuis les temps de Blyton, il n'a point précipité ou enrichi son développement. Un écho particulier est accordé, entre autres, à sa série policière *Club des mystères (Grusel-Club/Zeitspringer)* ou *Un cas pour toi ou le Club des Tigres (Ein Fall für dich und das Tiger-Team)*. L'auteur concède la recherche des mystères aux bandes d'enfants, composées d'après un modèle unifié (deux garçons et une jeune fille, souvent liés de parenté). Sa série *Club des mystères* a pour protagonistes Jupiter, fils du professeur Erasmus Katz, spécialiste des phénomènes surnaturels, sa cousine Vicky et son cousin Nick. Bien évidemment, à la différence des personnages de Blyton, les héros de Brezina ont à leur disposition des technologies modernes de communication, pourtant les événements dans lesquels ils interviennent n'ont rien à faire avec la réalité et il n'y a pas de place pour des déductions rationnelles à la Sherlock Holmes. Ce sont déjà les titres des volumes spécifiques de la série, aujourd'hui comportant 29 livres, qui en témoignent d'une manière éloquente: *Le Cercueil de vampire, L'Abri du dernier loup-garou, L'Île des sépulcres, Le Secret de la momie rouge, La Maison des monstres, La Ville des fantômes, Le Mystère du château hanté, Le bateau des revenants.*

Le duo Gerit Kopietz (1963) et Jörg Sommer (1963) sont les auteurs d'une fécondité comparable; c'est un couple allemand qui écrit „en tandem“. Ils ont publié déjà deux centaines de livres, dont par exemple des manuels d'éducation destinés au large public, le gros étant en fait représenté par les romans policiers destinés aux enfants. Une vaste série *Agathe et le docteur Loupe (Abenteuer von Charly Clever)*, très en vogue, a pour héroïne une jeune fille qui ensemble avec son copain résolvent de différents crimes à l'aide d'une loupe miraculeuse qui permet de voir au-dedans des espaces fermés ou bien à travers le mur. Un pareil gadget „miraculeux“ en plastique est annexé à chaque livre, alors le lecteur peut, sous la loupe, découvrir sur la surface grise de l'illustration un petit dessin, texte ou code lui facilitant sa propre enquête. Quant aux intrigues policières elle-mêmes, elles présentent un caractère bizarre (des vols gigantesques jusqu'au détournement de train).

L'auteur américaine Jennifer Allison publiant depuis 2005 met en scène une héroïne de treize ans, peu conventionnelle et légèrement excentrique. Sa série *Investigator extraordinaire (Gilda Joyce, Psychic*

---

<sup>10</sup> Cité d'après la traduction tchèque de la biographie de Astrid Lindgren, cf. STRÖMSTEDT, M. *Astrid Lindgrenová. Životopis*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01794-6.

Investigator) raconte l'histoire d'une jeune fille qui suppose avoir des capacités paranormales. L'auteure mélange les règles de genre d'histoire pour jeunes filles avec les procédés du roman policier. Gilda est une orpheline d'un parent; elle a hérité de son père une capacité d'empathie, une inquiétude et une vieille machine à écrire symbolisant la vive imagination de la jeune fille. Le volume pilote de la série a pour décor le séjour de vacances de la jeune fille chez ses parents éloignés. L'intelligente Gilda s'avise bientôt du désaccord régnant dans la maison et elle parvient à résoudre une vieille énigme. D'abord on dirait une apparition spirituelle, ensuite un crime masqué et finalement, grâce à Gilda, on découvre qu'il ne s'agissait que d'une fatalité pour laquelle on peut trouver une interprétation raisonnée. Tout en étant équipée de la littérature spécialisée, Gilda mène ses investigations plutôt à l'aide de ses armes de jeune fille (empathie, déguisement, talents dramatiques).

Il paraît que cette sorte de roman policier est préférée grâce à sa facilité de lecture et à son action passionnante. Dans le contexte de la littérature tchèque pour enfants, on pourrait mentionner à cet égard par exemple les romans de Vojtěch Steklač du bureau des détectives Huklor de la série Les Jumeaux en action (Dvojčata v akci). Le duo de détectives juvénils est assisté par deux vieux monsieurs, jumeaux eux aussi. Le fait de leur interchangeabilité physique sert souvent de base pour la construction et la solution des intrigues policières.

Le livre pour enfants en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle se dirige dans le sens d'une interactivité et vers le devenir d'un objet plastique. On publie des ouvrages qui dépassent la forme originale livresque pour devenir plutôt un jouet incitant l'enfant à agir à son propre compte. Également dans le domaine du polar pour les enfants et les neunes, la tendance d'engager le lecteur et de l'activer pour résoudre lui-même les énigmes présentées est visible. Dans les livres il y a souvent des devoirs à faire, des devinettes et des rébus, même de différents gadgets (tels que la loupe déjà mentionnée, les lunettes «magiques», des chiffres secrètes etc.).

### **La parodie et la travestie dans le roman policier pour enfants**

Le troisième modèle du polar pour enfants se base sur la parodie et la travestie du genre policier. Ces polars s'adressent aux plus âgés des jeunes lecteurs chez lesquels on présume une certaine expérience avec le genre du polar, sous forme d'un livre ou d'un film, pour que les procédés utilisés parodiques ou de travestie soient bien compris. On constate aussi un glissement par rapport aux conventions de genre presque pétrifiées – au lieu d'un jeune détective, c'est un adulte qui se présente, souvent en caricature il faut le dire; la même chose est valable aussi pour le caractère du crime et pour le criminel lui-même.

Un échantillon typique est le roman-feuilleton Robert le Jaune (Žlutý Robert) de Vojtěch Steklač (suivi de par exemple Le retour de Robert le Jaune, Návrát Žlutého Roberta). Dans le recueil de contes Robert le Jaune et James Bond (Žlutý Robert a James Bond) le criminel célèbre Robert le Jaune aide les héros littéraires prestigieux, du détective légendaire Sherlock Holmes jusqu'à l'agent James Bond, à résoudre leurs causes, tout en profitant de son raisonnement d'auteur de crimes.

Il faut citer par contre un représentant atypique de ce courant du polar pour enfants, à savoir le roman de Paul Shipton (1963), Tirez pas sur le scarabée, Bug Muldoon and the Garden of Fear, 1995, suivi de Bug Muldoon and the Killer in the Rain, 1995. Le rôle du détective, comme découpé de l'école dure américaine du roman policier (hard-boiled school), est en fait confié à un vrai insecte:

*«Écoeuré, le soleil se mit à descendre vers l'horizon.*

*Je partageais son sentiment. La journée avait été longue, et le pire, c'est qu'elle était loin d'être terminée. J'avais l'impression d'avoir fait dix fois le tour du Jardin. Normal: c'est ce que j'avais fait.*

*Mes pattes me faisaient un mal de chien - toutes les six - et je commençais à en avoir ma claque de cette affaire. Je ne désirais rien d'autre que ramper sous le premier soleil venu. Mais un insecte doit faire son devoir d'insecte. C'est pour ça qu'on me payait.*

*Je m'appelle Muldoon, Bug Muldoon. Je suis un limier - un détective privé, si vous voulez mon titre officiel -, le meilleur limier de tout le Jardin et, en plus, le moins cher. À vrai dire, je suis le seul privé du Jardin. Du moins le seul qui soit encore en vie.»*

Le trio de perce-oreilles demande à Muldoon d'enquêter sur la disparition de leur frère qui pactisait avec les guêpes et était vu pour la dernière fois se diriger vers le pré. Le jardin où vivent les héros représente un univers sûr mais à ses limites le danger les menace. Muldoon découvre les restes du perce-oreilles perdu dans une toile d'araignée près du compost à l'autre extrémité du jardin – la fin funèbre du perce-oreilles n'est en fait qu'un prologue, une exposition prolongée pour un problème policier beaucoup plus grave, à savoir la tentative d'un coup d'Etat dans la fourmilière. La composition respecte la structure canonique du genre policier pour adultes, dès l'exposition dramatique éveillant la curiosité et signalant quel danger représentent les opposants, jusqu'à la péripétie avant le dénouement de l'intrigue. Aussi le choix des procédés lexicaux est marqué par le goût de la parodie. Muldoon confie la punition du plus grand vilain, de l'araignée tueuse, à l'homme – il attire l'araignée dans un leurre et elle se meurt écrasée par une chaussure d'homme.



La littérature du tournant du XX<sup>e</sup> et du XXI<sup>e</sup> siècles est caractérisée par une chute des genres pétrifiés et par l'ambiguïté de destination. Des textes apparaissent qui échappent à un classement univoque du point de vue du genre, car ils en mélangent divers traits et fonctions. A titre d'exemple, on peut nommer le texte de Mark Haddon, *Bizarre incident du chien pendant la nuit*, *The Curious Incident of the Dog in the Night-time*, 2003, qui a valu à l'auteur un prix littéraire. Ce roman se présente dans le contexte de la littérature pour les enfants et les adultes (par exemple en France, il a été publié parallèlement pour les deux groupes, les éditions respectives ne différant que par la couverture, le texte était identique; tandis que la traduction tchèque dans la maison d'édition Argo est publiée comme roman pour les adultes). Christophe, le narrateur de quinze ans, présente dès le début aux lecteurs une énigme à résoudre – il s'est proposé d'éclairer un crime étrange, la mort, apparemment sans motif, du caniche appartenant à une voisine. Le chien a été trouvé dans le jardin transpercé par une fourche. Le roman dont les chapitres sont numérotés seulement par les nombres premiers, se développe en forme de notes commentées du détective amateur Christophe, grand admirateur des déductions logiques de Sherlock Holmes.

Le vrai conflit romanesque aussi bien que l'effet de l'oeuvre tiennent dans une autre chose – Christophe est autiste. Il vit seul avec son père et l'enquête pour le meurtre énigmatique du chien l'amène aux informations choquantes sur sa propre famille: la mère que le père proclamait morte, avait en réalité quitté le mari et le fils handicapé avec son amant, le mari de la voisine. Le père trompé a eu une liaison avec la voisine et après leur rupture il a déchargé sa colère contre le chien. Le lecteur limité au style narratif spécifique du garçon autiste est en fait un détective double car il doit reconstituer l'intrigue et ses motivations à la base de sa propre interprétation du propos de Christophe qui le construit avec une minutie pédantesque, mais sans une interprétation systématisée. Christophe vit dans son propre monde autiste, applique infailliblement sa logique, ne comprenant ni expression imagée ni hyperbole. Le roman oscille avec brio entre la prose psychologique et le roman policier (avec tout le respect pour les postulats tacites du polar pour enfants: un crime adéquat situé au centre de l'intérêt, l'enquêteur enfantin etc.).

Le texte de Haddon ouvre une des voies possibles du roman policier pour enfants avec une haute valeur artistique qui échappe aux banalités préfabriquées, est capable d'engager le destinataire au niveau émotionnel, tout en imposant, par ses exigences adéquates, une lecture active.

### Conclusion

La question des voies d'un développement ultérieur du roman policier pour enfants reste ouverte; il semble que le modèle classique du polar pour enfants, né comme une branche latérale des histoires d'aventures de vacances avec un héros enfantin, mis à jour selon les tendances en vogue (spiritisme, vampirisme, ou par contre des emprunts de la science-fiction) restera pour longtemps le modèle le plus aimé des lecteurs.

Pourtant la littérature contemporaine pour les enfants et les jeunes a de quoi offrir aux lecteurs plus exigeants, avides de suspense, d'aventure et des charades logiques. Ce sont avant tout des emprunts et des excursions au-delà des frontières du genre qui peuvent tirer le polar pour enfants de l'abîme des banalités.

### Références bibliographiques

- BODLÁKOVÁ, J. *Erich Kästner*. Praha: SNDK, 1966.  
CIGÁNEK, J. *Umění detektivky, L'Art du roman policier*. Praha: SNDK, 1962.  
GENČIOVÁ, M. *Literatura pro děti a mládež, Littérature pour les enfants et les jeunes*. Praha: SPN, 1984  
KLÁTIK, Z. *Svetová literatura pre mládež (profily a prehl'ady), Littérature mondiale pour les jeunes (portraits et résumés)*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.  
OTTEVAERE-VAN PRAAG, G. *Histoire du récit pour la jeunesse au XX<sup>e</sup> siècle (1929-2000)*, Bruxelles – Bern – Berlin – Frankfurt/M – New York – Wien: Peter Lang, 1999. ISBN 90-5201-905-3.  
*Slovník autorů literatury pro děti a mládež 1. Zahraniční spisovatelé, Encyclopédie des auteurs de la littérature pour les enfants et les jeunes 1*. Praha: Libri, 2007. ISBN 978-80-7277-314-5  
STRÖMSTEDT, M. *Astrid Lindgrenová. Životopis, Astrid Lindgren. Biographie*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01794-6.  
ŠUBRTOVÁ, M. *Brněnské impulzy v literatuře pro děti. Z dějin světové literatury pro děti a mládež I., Les impulsions de Brno dans la littérature pour les enfants. De l'histoire de la littérature mondiale pour les enfants et les jeunes 1*. Slavkov u Brna: BM Typo, 2007 ISBN 978-80-903707-4-6.  
TOPOL, J. Š. *Recepty na duševní pokrmy pro mládež*. Nový Jičín: Karel Kryl, 1937.

Signes : 38543

Mots : 6226

# LA NARRATION COMME OUTIL D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

*Andrzej Kaczmarek*

*Université de Zielona Góra, Pologne*

## Résumé

La narration est un élément commun dans l'éducation des enfants, bien fondée dans la psychologie de l'apprentissage. L'article énumère les atouts des textes narratifs et les manières de leur exploitation pédagogique. Il présente aussi des critères du choix des livres et des exemples de pratiques pédagogiques.

## Mots-clés

FLE, littérature de jeunesse, didactique, pratiques de classe

## NARRATION ET PSYCHOLOGIE D'APPRENTISSAGE

« Il était une fois ... » - cette formule d'introduction entraîne tout de suite une série d'associations. Nous nous attendons à ce qu'elle ouvre une présentation de personnages appartenant à un monde imaginaire et un récit composé d'aventures fabuleuses. Dans notre étude, nous recherchons des scénarios familiers qui pourraient nous servir comme références lors du processus de compréhension. Avant de connaître la suite de cette formule, tellement typique pour un genre littéraire précis, le conte, nous anticipons quel type d'histoire nous serions censés suivre.

Cet exemple nous montre bien quelle est la nature de notre pensée. Traditionnellement, elle est attribuée au raisonnement logique. Bien penser et, en conséquence, bien apprendre c'est utiliser au mieux les outils de la raison et de l'intelligence. Cependant, pour deviner la suite d'une histoire, le raisonnement logique n'est pas toujours le plus efficace. La psychologie cognitive a découvert qu'à côté de la pensée qui construit un raisonnement logique, il existe un autre type de pensée qui construit des schémas narratifs. C'est la pensée narrative qui joue un rôle décisif dans de nombreux épisodes de notre vie. Les histoires sont centrales dans la vie des sociétés, dans les interactions sociales quotidiennes et occasionnelles. C'est la connaissance des scénarios sociaux qui nous aide à bien nous comporter dans des situations diverses.

Pour l'apprentissage, la pensée narrative est également cruciale. En ce qui concerne le développement intellectuel, les schémas narratifs organisent et interprètent nos expériences. L'exposition aux histoires permet aux enfants d'enrichir leurs schémas et d'assimiler de nouvelles informations et expériences. Pareillement, le développement social s'opère par la recherche du sens et des relations entre soi-même et les autres. C'est justement cette recherche qui est effectuée pendant l'écoute ou la lecture des histoires (Nikolov et al., 2007 : 60, 78).

En outre, si l'on considère l'apprentissage comme un processus créatif et constructif, la pleine exploitation du potentiel intellectuel doit dépasser les cadres du raisonnement rationnel, logique. La pensée créative, divergente est liée souvent aux schémas narratifs, plus ouverts et productifs que les schémas logiques.

La narration, qui est un élément commun dans l'éducation des enfants, était traitée auparavant comme moyen d'enseignement enfantin, voire infantile. Les capacités des enfants ont été longtemps perçues comme des capacités imparfaites des adultes, toujours moins développées et moins efficaces. Traditionnellement, la culture occidentale caractérise l'être humain comme rationnel, doté du savoir. L'enfant ne l'est que potentiellement. La qualité du raisonnement de l'enfant reste considérablement inférieure aux résultats des adultes (Egan, 2008 : 3, 8, 9). Ce stade de développement cognitif était considéré comme primitif et confus.

Ce qui est assez significatif, même pour Piaget, un grand explorateur de l'intelligence des enfants, c'était les structures logico-mathématiques qui étaient le centre d'intérêt de ses recherches. L'étape du développement de l'enfant entre 2 et 7 ans a été définie comme « stade **pré**-opérateur ». Cela met en relief une idée d'incapacité des enfants à effectuer des opérations rationnelles, abstraites. Dans le même esprit, on décrit l'enseignement des langues pour cette catégorie d'âge comme « enseignement précoce ». Un terme français qui n'est pas très valorisant. Cela suggère qu'il s'agit d'une démarche prématurée, qui arrive avant que l'enfant soit préparé aux opérations d'apprentissage scolaire, raisonné des langues.

La culture occidentale a longtemps mis en valeur les fonctions rationnelles de l'esprit en négligeant le côté imaginaire ou affectif de l'apprentissage. Cependant, d'autres cultures appartenant à des sociétés dites « primitives » ont développé d'autres formes d'intelligence que l'intelligence rationnelle, logique. Sans posséder la mémoire commune sous les formes de l'écriture et de la littérature, les représentants des cultures orales ont dû

élaborer des techniques ingénieuses permettant la mémorisation. Parmi ces techniques, on peut énumérer le rythme, la rime, le jeu de rôles ou la dramatisation, liés à la narration. En fait, organiser des informations dans une histoire est un outil mental puissant (Egan, 2008 :12,13). Un outil qui a permis de construire des cultures et qui leur a permis de survivre de génération en génération.

Qu'est-ce qui décide de l'efficacité de cet outil d'apprentissage ? Quels en sont les atouts ? Par la suite, nous allons énumérer quelques facteurs principaux en didactique des langues en les mettant en relation avec les textes narratifs. En fait, ce genre des textes est souvent exploité dans les manuels scolaires pour les apprenants en bas âge. De nombreux enseignants utilisent en plus des livres qui n'ont pas été conçus pour la didactique du FLE à l'origine. Les albums et la littérature de jeunesse constituent une riche banque de ressources pour un cours de langue. Nous allons montrer leurs atouts et des manières de leur exploitation pédagogique.

### **CARACTÉRISTIQUE DIDACTIQUE DES TEXTES NARRATIFS**

Les albums sont un type particulier de documents authentiques. Comme d'autres documents authentiques, ils sont particulièrement utiles pour le développement de la compétence communicative. En plus, ils ont des traits spécifiques reliés à leur dimension littéraire dont la présentation vient ci-dessous.

#### **Implication affective**

Peut-être la plus importante caractéristique des histoires est qu'elles sont chargées affectivement. Raconter une histoire constitue un acte perlocutoire dont le but est de produire des émotions. Nous venons de mentionner que l'histoire facilite l'organisation des informations<sup>11</sup>, mais en même temps elle permet une gestion des émotions.

Une histoire généralement provoque une réaction. En général, elle est une source de plaisir, elle éveille la curiosité, elle offre des surprises. Dans le pire cas, elle engendre un sentiment d'ennui ou une impression d'improbabilité ou de simplicité. De toute façon, elle ne laisse pas les lecteurs/auditeurs indifférents, comme cela peut être le cas du travail avec un texte scolaire du manuel. On suscite des facteurs affectifs tels que l'intérêt, la motivation et l'imagination pour arriver à l'implication de toute la personne dans l'apprentissage. On parle alors de l'approche holiste, dans laquelle on active toutes les sphères de l'enfant : intellectuelle, affective, sociale et corporelle.

Si la lecture est une expérience positive, l'apprenant sera volontaire pour la répéter. Un enfant aime écouter la même histoire plusieurs fois. Il répète avec plaisir certaines expressions ou raconte ce qu'il voit ou ce qu'il se rappelle. La répétition, qui est nécessaire pour l'acquisition, est justement ce que nous recherchons en cours de langue. Un album permet de pratiquer la répétition d'une façon ludique et sans ennui.

#### **Implication de groupe**

Au cours d'une présentation orale d'une histoire, il s'agit de l'implication d'un groupe entier. Lorsqu'on crée un événement de classe commun, on partage des émotions. Cette gestion de l'affectivité collective permet de maintenir une ambiance conviviale et favorable à l'acquisition. De façon naturelle, on échange des réactions affectives, des opinions, des jugements. Une leçon bien gérée permet un apprentissage interactif et collaboratif.

#### **Authenticité**

L'activité de compréhension d'un texte en classe de langue étrangère reste souvent un exercice scolaire qui manque d'authenticité. Toutefois, lire une histoire en français peut devenir naturel. Si le livre vient de France, si l'histoire a été écrite en français, il devient évident qu'il faut la lire en français. L'usage de la langue étrangère semble être justifié. Nous avons une opportunité de créer une situation d'immersion où les apprenants sont immergés dans un fragment de la réalité de la langue cible.

La situation d'énonciation, raconter une histoire, constitue aussi pour l'enfant une situation authentique. Lors de la compréhension orale, un contrat d'écoute est admis (Favret, 2007). Le conteur est bien présent dans la classe en focalisant l'attention, il entre en interaction avec les élèves, il raconte une histoire « vraie », ce n'est pas du tout un exercice du manuel. Cette histoire a sa structure qui demande une attention dès le début jusqu'à la fin.

#### **Indices contextuels**

Travailler avec un texte selon une approche globale était déjà une caractéristique de la méthode SGAV. La présentation orale de l'histoire peut être enrichie par des effets prosodiques (intonation, accents, rythme) et le non-verbal (gestes, mimiques, postures). Pareillement, on a recours aux images souvent présentes dans un album. Il est possible d'y ajouter des aides sonores comme des battements de mains, des sifflements et d'autres bruits, ou bien de la musique. De nombreux indices contextuels facilitent la compréhension des textes qui peuvent sembler être difficiles par rapport au seul contenu linguistique.

De cette façon, de nouveau, l'apprentissage ne reste pas seulement un processus cognitif mais holistique. Cela implique le principe de globalité, c'est-à-dire l'apprentissage avec tous les sens : le goût,

---

<sup>11</sup> Le mot *le conte* et le verbe *conter* sont proches du mot *compter* du latin *computare*. Le verbe *raconter* veut dire alors énumérer, répertorier des éléments d'un récit.

l'odorat, l'ouïe, la vue, le toucher. En multipliant les chemins de l'apprentissage, nous augmentons les chances de sa réussite (Mentz, 2005 : 52).

### **Valeurs esthétiques**

Le charme de la littérature de jeunesse vient de ses valeurs esthétiques. Il s'agit des aspects artistiques des livres, leurs couvertures, la réalisation graphique, la typographie, etc. Un manuel scolaire a une fonction avant tout utilitaire, tandis qu'un album devrait se distinguer par un certain niveau de réalisation artistique.

Ces textes sont d'habitude pleins de charme dû à leur fonction poétique. Les formules, les métaphores, les rimes, les jeux de langue, appartiennent à une imagination poétique qui est une forte caractéristique de l'esprit de l'enfant.

### **Musique de la langue**

L'enseignement précoce s'appuie sur une faculté particulière des enfants dans le domaine de la sensibilité auditive. L'acquisition des éléments prosodiques devrait appartenir aux premiers objectifs d'apprentissage. La lecture à haute voix permet de se familiariser avec la musique de la langue, c'est-à-dire avec l'intonation, le rythme, la modulation, les pauses, les accents (Schlemminger et Minuth, 2003: 27). Cette musique s'accompagne avec le mouvement d'une façon naturelle, quand nous utilisons notre corps, donc les gestes, les postures et les mimiques.

### **Approche communicative**

Dans l'enseignement précoce, on remarque parfois une réticence à l'égard des textes. Ceux-ci sont très limités et l'enseignement se focalise sur un inventaire des mots et des expressions. Ce qui est important pour les textes narratifs, c'est que la langue se présente en contexte. Les mots apparaissent dans un énoncé cohérent et dans une énonciation signifiante. La signification des mots est définie par le contexte. L'interprétation des mots se fait en relation avec l'ensemble du texte et les connaissances référentielles (Fenner, 2002 :21). L'enrichissement du vocabulaire s'effectue par des champs thématiques correspondant aux sujets des narrations. L'apprentissage des locutions, des expressions utiles se fait également dans un contexte communicatif défini.

Avec différentes activités autour des histoires, elles peuvent devenir un moyen d'expression personnelle. Dans la phase de reproduction ou de production, l'apprenant a une possibilité d'affirmer son identité, de développer sa créativité, d'impliquer son corps avec les éléments verbaux, para-verbaux et non-verbaux (Wright, 2000). La valeur communicative de ces activités réside dans le fait que l'apprenant a réellement un message à communiquer dans une situation qui lui paraît authentique.

### **Intégration des compétences**

Le travail avec la littérature de jeunesse est intéressant encore de ce point de vue qu'il rend possible un passage de la communication écrite à la communication orale et inversement (Pageaux, 2005). Les textes narratifs ont souvent beaucoup de traits communs avec la langue parlée, et en même temps ils se soumettent aux règles de la langue écrite. De plus, après une compréhension orale, on peut passer à la découverte du texte. Cela donne l'occasion de faire connaître les conventions du code écrit. Les élèves découvrent par exemple le rôle de la typographie, les fonctions des lettres majuscules et minuscules, de la mise en page, etc.

L'alternance des activités langagières arrive d'une façon naturelle. De la compréhension orale on peut passer à la compréhension écrite. Un échange oral de propos après avoir écouté une histoire vient spontanément. Les exercices d'imitation, de transformation et de production facilitent le développement de l'expression écrite. Ces productions ouvrent de nouveau la voie à l'expression orale.

### **Compétence pragmatique**

Si l'on vise la compétence de communication, on prend en compte toutes ses composantes. À part la compétence linguistique et sociolinguistique, on s'occupe du développement de la compétence pragmatique, surtout de la sous-compétence discursive. Elle comprend la connaissance de l'organisation des discours selon, entre autres, les principes de cohésion et de cohérence, de cause et de conséquence. Elle englobe aussi la connaissance des conventions organisationnelles, par exemple comment structurer une narration, une argumentation ou bien comment organiser une mise en page (Conseil de l'Europe, 2000 : 96). Il s'agit entre autres de dépasser le cadre d'une phrase comme unité d'apprentissage.

On prend en compte également la compétence fonctionnelle (p. ex. les actes de parole) et la compétence des schémas d'interaction (p. ex. question-réponse, offre-acceptation/refus, etc.). Grâce à ces compétences, nous sommes capables de surmonter les insuffisances linguistiques et de comprendre l'essentiel. Les textes narratifs sont généralement plus accessibles que d'autres types de textes grâce aux conventions, structures et mécanismes qui sont coutumiers pour les enfants. Comprendre c'est intégrer un élément nouveau à une structure déjà existante. L'organisation de l'histoire permet de reconnaître des étapes et de les associer à des schémas narratifs connus (Anastassiadi, 2007). La connaissance de la macro-structure du conte (situation initiale – complication – péripéties – résolution - situation finale) facilite une meilleure compréhension des étapes successives du récit. De nombreux contes possèdent des structures itératives (de type « trois épreuves »), parfois ils se composent d'énumérations et de répétitions des éléments, de personnages. Ces reprises permettent de mieux mémoriser et d'acquérir le matériel linguistique

En cherchant à comprendre, on développe des stratégies de compréhension. On s'habitue à tolérer les manques de compréhension. Les enfants apprennent qu'il ne s'agit pas de comprendre tous les mots pour pouvoir comprendre une histoire. Tolérer l'ambiguïté laisse place à des stratégies compensatoires. C'est pourquoi les enfants ressentent du plaisir à écouter des textes qui dépassent parfois largement leurs connaissances linguistiques (Popet et Bredel, 2002 : 24). L'important, ce n'est pas de comprendre tout, mais de comprendre l'essentiel de l'histoire.

#### **Contenu culturel**

Un texte narratif est également un produit de la culture. Les récits traditionnels appartiennent à la culture folklorique. Certains récits modernes reflètent la civilisation du pays. De toute façon, chaque livre est un produit de culture. Il est chargé de notions culturelles, porteur de valeurs et d'idées ainsi que de savoir sur le monde. C'est un patrimoine culturel (universel ou local) à partager avec l'enfant (Popet et Bredel, 2002 : 27).

En outre, chaque livre ouvre la porte de la culture de l'écrit. À l'époque de la culture iconique et des médias électroniques, des jeux vidéo, chaque contact avec un livre imprimé est appréciable.

### **CRITÈRES DU CHOIX DES LIVRES**

Le choix d'un livre pour un groupe d'apprenants donné devrait prendre en compte leur niveau cognitif et linguistique. L'enseignant veillera à des questions linguistiques, psycho-pédagogiques et didactiques (Kaczmarek, 2005). On va considérer seulement quelques facteurs relatifs au contenu, à la langue et à la forme du livre.

#### **Contenu**

Le monde représenté dans un livre devrait correspondre à des capacités perceptives de l'enfant, à son niveau cognitif. Les plus faciles seraient des histoires proches du monde de l'enfant. Pour des enfants plus jeunes, il est conseillé que la narration soit relativement simple, sans complications. Cela nécessite un récit linéaire qui respecte l'unité de temps. Les textes avec un narrateur sont plus abordables que ceux composés uniquement de dialogues. La fonction du narrateur consiste à expliquer certaines relations chronologiques et logiques.

Il est aussi intéressant de prendre des histoires qui sont inconnues en plus des histoires connues. Une histoire connue dans la langue maternelle sera plus compréhensible dans une langue étrangère. Le fait de pouvoir la comprendre augmentera le sentiment du succès et la motivation. S'il aime l'histoire, il sera intéressé de l'entendre encore une fois et de comparer la nouvelle version avec celle qu'il a connue. Par contre, une histoire inconnue permettra de découvrir d'autres réalités et des notions nouvelles.

Il est judicieux d'évaluer la charge affective d'un récit. Il serait convenable que le conte ne produise pas des émotions trop fortes ou bien des idées controverses (Ducrot, 2007).

#### **Langue**

Il faut que le niveau de langue du livre soit adapté au niveau de langue des élèves. D'habitude, il dépasse pourtant les connaissances des apprenants en ce qui concerne le lexique ou les structures. Il serait bien qu'il reste quand même dans la « zone de développement proximal » définie par Vygotsky ou bien dans la formule « i+1 » de Krashen (cf. Kaczmarek, 2008 : 26). Dans le cas contraire, l'acquisition des éléments linguistiques serait limitée. Pourtant, même des textes linguistiquement difficiles peuvent être utiles pour donner l'occasion de se familiariser avec la « musique de la langue ». Parfois, il est sensé de modifier le texte, de remplacer des mots difficiles par des mots plus communs, d'éliminer des mots et des locutions opaques, voire d'omettre certains passages (Bablon, 2004 : 127).

L'utilité du contenu linguistique se définit par sa valeur communicative. On peut sélectionner les textes en regardant les sujets et les fonctions linguistiques qui y apparaissent.

#### **Forme**

Dans l'enseignement précoce, la lisibilité de la typographie est d'une grande importance. La grandeur de la police et la densité du texte devraient être raisonnables. Pareillement, les images offrent une aide visuelle à la compréhension, si elles sont fidèles par rapport au contenu. Des éléments ajoutés ou des différences peuvent perturber l'accès au sens du texte (Ducrot, 2007). Les proportions entre la quantité et la grandeur des images et des textes dépendent de l'âge des enfants. Bref, ces relations texte-image donnent possibilité à des exploitations pédagogiques diversifiées.

Les albums animés proposent une forme intéressante. Des figures en relief, des volets, des languettes et d'autres formes d'animation augmentent l'intérêt, introduisent des moments de suspense, des surprises. Elles focalisent l'attention et établissent un certain rythme de narration.

### **ÉTAPES DU TRAVAIL**

En ce qui concerne l'exploitation pédagogique des albums en cours, il existe des scénarios différents (cf. Schlemminger et Minuth, 2003: 53). Le schéma proposé ci-dessous est tellement flexible et universel qu'il permet des réalisations très diverses. Les étapes et les activités ne sont que des propositions qui peuvent se prêter à des modifications.

## **Introduction**

La phase d'introduction a pour objectif d'éveiller la curiosité et de construire une ambiance favorable à l'apprentissage. On peut donner quelques indices, activer des connaissances préalables. Il est également possible de montrer le livre et les images.

Dans le processus de compréhension, c'est la formulation des hypothèses qui joue un rôle décisif. Cette phase de début conduit à l'élaboration des hypothèses préliminaires. Elle permet de faire usage des stratégies d'anticipation et prépare le succès des étapes suivantes.

## **Exposition/Compréhension**

En fonction de la longueur et du caractère du texte, il faut prendre la décision si on effectue une lecture intégrale ou par parties. Bien que la lecture des passages avec des explications soit plus abordable, une lecture intégrale est plus proche du principe de l'immersion. Une telle exposition stimule l'usage des stratégies utiles dans des situations de communication authentiques. De plus, le texte narratif, comme texte littéraire, est de nature ouverte, laissant place à l'interprétation. La lecture/écoute devient un processus interactif. Ce processus de découverte constitue un élément actif et créateur de l'apprentissage de la langue (Fenner, 2002 :18).

La lecture de l'histoire est un moment privilégié du cours qui demande une préparation. Il faut soigner sa voix, veiller à la prononciation, animer le texte par des postures, gestes ou des effets spéciaux (Bablon, 2004 : 128 ; Popet et Bredel, 2002 : 50). L'activité du conte est tout un art.

## **Construction/Vérification de la compréhension**

Cette étape peut être composée de plusieurs phases. Il est possible de relire le texte entier ou ses passages. Si l'on a formulé des hypothèses, on peut alors procéder à leur vérification. La compréhension peut être divisée en quelques séquences, par exemple :

- reconnaissance des personnages ;
- reconnaissance des lieux ;
- reconnaissance des objets ;
- reconstruction des événements ;
- compréhension de la morale.

## **Acquisition/Exercices**

La gamme des activités qui se prêtent à l'exploitation du contenu linguistique d'un album est très large et elle dépend des divers paramètres de la situation didactique. Elles peuvent concerner directement le vocabulaire et les structures présents dans l'album, mais il est aussi judicieux d'élargir ce contenu (cf. Wright, 1995).

## **Application/transfert**

Le texte peut être exploité de manières différentes. Il y a des activités typiques comme la reconstruction de l'histoire, l'invention de la suite des événements, la création d'une variante de l'histoire selon un paramètre déformé, etc.

Le transfert peut concerner l'exploitation du contenu dans un autre type d'activité. Souvent ce sont des chansons, des activités graphiques ou bien des jeux. La lecture peut être transformée en théâtre, si l'on ajoute des décors, des marionnettes ou si l'on devient des acteurs. Cela donne la possibilité aux enfants d'exploiter d'autres aptitudes liées à l'expression artistique.

## **EXEMPLES DE PRATIQUES**

Ils existent de nombreux exemples de pratiques pédagogiques qui tirent profit des caractéristiques particulières des textes narratifs. Nous n'allons qu'en citer trois :

Lire des albums de jeunesse constitue une des activités principales de la méthode WLFLC (Whole Language Foreign Language Class). On choisit les livres avec des images explicites avec une quantité limitée de mots pour une image et avec un déroulement schématisé et prévisible, ce qui facilite l'accès au sens. C'est une exposition des apprenants à la langue authentique présentée dans un contexte prévisible. (Schwarzer, 2001)

Dans la méthode canadienne AIM (Accelerative Integrated Method)<sup>12</sup>, la narration permet de contextualiser les unités linguistiques dans un cadre à la fois riche en significations et compréhensible. En partant des histoires on construit des activités linguistiques diverses d'une façon quasi naturelle (Kaczmarek, 2006).

Les histoires constituent la base des scénarios pédagogiques dans une « approche narrative » qui est favorisée sans les instructions officielles et réellement pratiquée dans le système scolaire du Baden-Württemberg en Allemagne (Schlemminger et Minuth, 2003). On l'a pratiqué également en Pologne pendant les cours de français dans les écoles maternelles de Zielona Góra (Kaczmarek, 2005).

Bien que nous optons pour le travail avec un livre imprimé, Internet offre des ressources utiles en ce qui concerne la recherche des textes, de leurs versions sonores ou bien des idées didactiques. Voici quelques pistes à explorer :

---

<sup>12</sup> À consulter en ligne: [www.aimlanguagelearning.com/](http://www.aimlanguagelearning.com/)

- [www.lepointdufle.net/contes\\_et\\_histoires.htm](http://www.lepointdufle.net/contes_et_histoires.htm)  
Dans ce catalogue, on peut trouver des liens vers d'autres pages consacrées à la littérature de jeunesse et le FLE.
- [www.lirecreer.org/biblio/contes/](http://www.lirecreer.org/biblio/contes/)  
Cette page contient des textes de contes avec la possibilité de les écouter.
- <http://feeclochette.chez.com/>  
Le site francophone des contes et des conteurs.
- <http://www.francparler.org/parcours/contes.htm>  
Pour trouver des contes sur Internet et des pistes pédagogiques.

La narration est un outil didactique aussi vieux que la culture humaine elle-même. Cependant, c'est un outil qui ne vieillit pas. Les histoires sont toujours un élément qui anime le processus didactique. Terminons avec une autre formule magique : « cric-crac, mon conte est dans le sac ».

### Références bibliographiques

- Anastassiadi, M.-Ch. : *Le conte, un atout pour l'oral. La chasse aux idées reçues*, In : Le français dans le monde, Numéro 347, 2007, pp. 27-29.
- Bablon, F. : *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris : Hachette, 2004.
- Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Strasbourg, 2000.
- Ducrot, J. : *Fiche de lecture : « L'Album pour enfant : Pourquoi ? Comment ? »*, en ligne : <http://www.edufle.net/Fiche-de-lecture-L-Album-pour>, 2007.
- Egan, K. : *Supplement to Teaching as story telling*, en ligne : <http://www.ierg.net/assets/documents/ideas/supplement.PDF>, consultation 2008.
- Favret, C. : *Comprendre la « magie du conte » en classe. Conte et compréhension*, In : Le français dans le monde, Numéro 347, 2007, pp. 32-33.
- Fenner, A.-B. : *Interaction dialogique sur la base de textes littéraires dans les classes du secondaire*, In : « Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes », Strasbourg : CELV, Éditions du Conseil de l'Europe, 2002, pp. 13-54.
- Kaczmarek, A. : *Exploitation pédagogique de la littérature enfantine*, In : Prof-Europe, Numéro 6, 2005, pp. 60-61.
- Kaczmarek, A. : *Des histoires en action vers les apprenants en action*, In : Synergies Pologne Numéro 3, 2006, pp. 53-58.
- Kaczmarek, A. : *Rola języka obcego jako narzędzia poznawczego w szkole*, In: Neofilolog, Numéro 31, Poznań, 2008, pp. 25-30.
- Mentz, O. : *La littérature à l'école primaire – Vivons-là !*, In : Synergies Pologne, Numéro 2, 2005, pp. 47-53.
- Nikolov, M. et al. : *Teaching modern languages to young learners*, Strasbourg : CELV, Éditions du Conseil de l'Europe, 2007.
- Pageaux, O. : *Le conte en classe de langue (FLE)*, en ligne : <http://www.edufle.net/Le-conte-en-classe-de-langue-FLE>, 2005.
- Popet, A., Bredel, J. H. : *Le conte et l'apprentissage de la langue*, Paris : Éditions Retz, 2002.
- Schlemminger, G, Minuth, Ch., [et al.] : *Approche narrative*, Stuttgart : Landesstiftung des Landes Baden-Württemberg, 2003.
- Schwarzer, D. : *Whole language in a foreign language class: From theory to practice*, In: Foreign Language Annals, VOL. 34 Numéro 1, 2001, pp. 52-59.
- Wright, A. : *Stories and their importance in Language Teaching*, Pilgrims Ltd., en ligne: <http://www.hltmag.co.uk/sep00/martsep002.rtf>, 2000.

*Andrzej Kaczmarek*  
*docteur en didactique FLE*  
*Université de Zielona Góra, Pologne*

*Signes : 28121*  
*Mots : 4180*