Place et traitement des genres fictionnels de littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire de 2007

Anne Leclaire-Halté

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1161>

DOI : 10.4000/pratiques.1161

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2008

Pagination : 217-234

Référence électronique

Anne Leclaire-Halté, « Place et traitement des genres fictionnels de littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire de 2007 », *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1161> ; DOI : 10.4000/pratiques.1161

Place et traitement des genres fictionnels de littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire de 2007 ⁽¹⁾

Anne Leclaire-Halté

IIUFM de Lorraine, CELTED, EA 3474

Dans son ouvrage *La didactique du français*, Jean-François Halté souligne le flou théorique qui entoure la notion de genre, en même temps que l'importance didactique de cette dernière :

La notion, floue mais fonctionnelle, très érudite mais peu scientifique, mérite d'être abordée en classe dans le double objectif du développement des compétences de lecture et d'écriture. (1992 : 117)

Qu'en est-il aujourd'hui de la place des genres à l'école ? Nous nous proposons, dans cet article, après une évocation très rapide de la situation générale depuis les années 80 (sinon en ce qui concerne les pratiques réelles des enseignants, du moins à propos des écrits didactiques et des contenus de formation d'enseignants), de nous interroger sur les genres dans les programmes de l'école primaire de 2007 ; nous nous intéresserons plus spécifiquement à ce qui y est dit des textes de littérature de jeunesse au cycle 3. En guise de conclusion, quelques pistes de recherche seront proposées.

Quelle évolution pour les genres à l'école ?

Dans les années 80/90, la notion de genre a été fortement présente à l'école.

Tout d'abord, ces années se caractérisent par une prolifération de travaux typologiques et génériques (lire par exemple la synthèse d'André Petitjean (1989)) qui ont donné lieu à des transpositions didactiques et qui sont à l'arrière-plan de nombreuses propositions de pratiques de classe dans les revues et ouvrages de didactique du français.

(1) Cet article a été rédigé avant que soit achevée la consultation sur le projet des nouveaux programmes pour l'école primaire (20 février 2008). A cette occasion, soulignons combien ce projet témoigne d'une nette régression par rapport aux programmes de 2007.

Ensuite, sous l'influence de certains travaux (par exemple les articles de Jean-François Halté sur le travail en projet (1982), l'ouvrage de Claudine Garcia-Debanc *L'élève et la production d'écrits* (1990), celui du groupe d'Ecouen *Former des enfants producteurs de textes* (1988) qui a connu un succès certain à l'école primaire), l'importance accordée à la question du sens dans les apprentissages a entraîné une mise en avant de la diversité des situations de communication à mettre en place au sein de l'école pour motiver la réception et la production d'une diversité d'écrits. Il s'agit de parler et d'écrire pour de vrai dans la classe, et, pour cela, l'introduction des genres dits sociaux à l'école paraît une bonne stratégie.

La remise en question des modèles de type transmissif explique sans doute aussi l'intérêt porté aux études de genres : méthodologiquement, ces dernières entraînent une approche comparative propre à favoriser l'activité des élèves dans l'élaboration des savoirs.

Enfin, les travaux sur les processus rédactionnels ont montré l'importance d'élaborer des outils d'aide à l'écriture. Ces outils révèlent l'importance accordée par leurs concepteurs aux choix d'ordre générique : nous renvoyons sur ce point à l'article récent de Sonia Branca et Claudine Garcia-Debanc (2007).

Qu'en est-il de cette notion de genre en didactique actuellement ? Elle est toujours présente, mais plus ou moins nuancée selon les sphères du monde didactique dans lesquelles on se situe. Deux constatations, apparemment paradoxales, sont à faire.

Tout d'abord, la notion prend de l'extension en s'affinant : aux genres de référence dont il était surtout question auparavant s'ajoutent maintenant des travaux sur les genres scolaires, les genres scolarisés, qui sont une adaptation, une transformation de genres de référence existants (voir Schneuwly 2007). Cette extension paraît tout à fait justifiée. Quand on observe le fonctionnement d'une classe, quand on s'intéresse aux nombreux affichages aux murs, aux différents documents écrits que les élèves ont à traiter, dans les manuels ou hors manuels, on se rend compte qu'un certain nombre de genres n'ont pas été suffisamment décrits. Mais il ne faut pas pour autant abandonner le travail sur les genres de référence : dans le domaine de la littérature de jeunesse en particulier, le tour n'est pas fait, nous reviendrons sur ce point dans la suite de cet article.

En même temps, si la notion prend de l'extension, les positions se nuancent, chez certains didacticiens, dans le sens d'une prise de distance, sans doute parce que l'accent est mis, ces dernières années, en tout cas à l'école primaire, beaucoup plus sur la lecture et l'écriture de textes littéraires qu'auparavant et qu'un des critères de littérarité souvent avancé est l'originalité, le jeu avec les normes. Certains insistent par exemple aujourd'hui sur les dérives formalistes liées aux genres. Par exemple, Jacques Crinon (2006) souligne les aspects contraignants de la séquence didactique telle qu'elle est décrite par Schneuwly et Dolz, ceux du chantier d'écriture (Jolibert et le groupe d'Ecouen) : les deux dispositifs impliquent une description explicite des genres pour pouvoir écrire.

Quelle est notre position par rapport à la place à accorder aux genres à l'école aujourd'hui ? Elle est semblable à celle prise par Jean-François Halté en 1992. Certes les genres sont des catégories mobiles, aux frontières difficiles à définir et qui bougent au gré des productions nouvelles, certes les discours ne peuvent être réifiés et figés dans des catégories exclusives les unes des autres. Il n'empêche qu'il est plus difficile de lire et d'écrire sans cadre générique. Après, bien

des questions d'ordre didactique subsistent quant à la manière d'aborder les genres. Un exemple parmi d'autres : est-il nécessaire d'analyser les textes avec les élèves de manière à en dégager les caractéristiques génériques ou peut-on se contenter d'une simple utilisation analogique de ce que Crinon (2006 et 2007) nomme des textes- ressources ? Pour ce dernier, ce qui aide les élèves à écrire, ce n'est pas une connaissance abstraite et formelle des caractéristiques, réelles ou supposées, de tel ou tel genre. C'est de pouvoir nourrir, en cours d'écriture, leur texte par des emprunts à des textes qui y ressemblent. On voit que, sur la question de la nécessité ou pas de savoirs explicites sur les textes chez les élèves, les positions divergent.

Toujours est-il que les enseignants, eux, ont besoin de savoirs sur les genres de référence, même si ces savoirs ne seront pas nécessairement transmis en tant que tels ou complètement explicités aux élèves. Les enseignants ont besoin de ces savoirs pour guider les élèves vers des lectures, pour leur proposer des corpus, pour avoir une lecture critique des manuels scolaires. Ils ont d'ailleurs besoin aussi de savoirs sur les genres scolaires dont relèvent les écrits qu'ils donnent à traiter à leurs élèves dans le quotidien de la classe. C'est pourquoi la notion de genre reste didactiquement importante, comme le soulignait Jean-François Halté.

Que peut-on dire de sa place, aujourd'hui, dans les programmes de l'école primaire ? Dans ces derniers, nous nous intéresserons essentiellement, dans les lignes qui suivent, à la manière dont sont traités les textes fictionnels au cycle 3.

Les genres dans les programmes de l'école primaire en littérature

Christian Bouillon (2007), étudiant la construction de la généricité du conte en s'appuyant sur les programmes scolaires et des manuels, fait quelques remarques sur la notion de genre telle qu'elle apparaît dans les programmes de l'école élémentaire et en conclut qu'

à l'école la notion de genre est peu définie, mais elle est très présente. La variété des textes donnés en lecture-écriture permet la découverte de la diversité des genres pour la constitution d'une culture. (2007 : 65)

Cette conclusion, à la fois globale et optimiste, est à notre avis à nuancer. Un examen de la place des genres dans les nouveaux programmes de l'école primaire de 2007 et dans la liste de référence des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3 parue en 2004 (documents d'accompagnement des programmes)⁽²⁾, permet de mettre l'accent sur certaines dérives possibles.

Genres : dissymétrie entre lecture et écriture

La lecture du B.O. du 12 avril 2007, où sont donnés les programmes d'enseignement de l'école primaire, suscite trois remarques.

(2) Une nouvelle liste d'œuvres préconisées a été publiée à la rentrée 2007, présentant quelques modifications, dans les titres proposés, par rapport à celle de 2004. Mais, à notre connaissance, cette liste n'est pas accompagnée d'un texte présentant les ouvrages, comme c'est le cas pour la liste de 2004.

Premièrement, quand elle est convoquée à propos d'activités pour la classe, la notion de genre est beaucoup plus présente pour l'écriture que lorsqu'il est question de lecture. Par exemple, pour la maternelle, la seule allusion aux genres (il est en fait question dans les programmes de *type d'écrit*, expression couvrant aussi les genres non littéraires, comme la recette de cuisine, la lettre ou la carte pour la fête des mères, assez pratiqués à ce niveau de la scolarité) se trouve à propos de l'activité de dictée à l'adulte :

Chaque type d'écrit permet d'explorer les contraintes qui le caractérisent.
(2007 : 21)

En lecture par contre, dans la rubrique « se construire une première culture littéraire », voici ce qui est développé :

Des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables « classiques » de l'école maternelle, tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui. Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou auteurs...
(2007 : 21)

Le parcours de lecture, le cheminement, notions qui s'apparentent à celles de réseau, bien présente aussi dans les programmes pour les cycles 2 et 3, ne proposent pas, au niveau de la maternelle, d'approche générique. Or, on sait bien qu'en lecture, la compétence générique est une dimension importante des compétences culturelles et textuelles qui aident à appréhender plus facilement un nouveau texte. Pourquoi cette dimension n'est-elle pas prise en compte dès la maternelle ?

Qu'en est-il pour les autres cycles ? Pour le cycle 2, en lecture, le genre fait son apparition uniquement à propos de la lecture de textes littéraires et, dans les réseaux suggérés, il ne s'agit que d'une possibilité parmi d'autres :

Les auteurs de littérature de jeunesse, et en cela ils ne se distinguent pas des autres écrivains, tissent de nombreux liens entre les textes qu'ils écrivent et ceux qui constituent le contexte culturel de leur création. C'est dire qu'on ne comprend véritablement un livre, serait-ce un simple album, sans retrouver ces relations subtiles qui font d'une œuvre une œuvre littéraire. Les lectures littéraires du cycle des apprentissages fondamentaux, comme celle des autres cycles, doivent donc être choisies avec soin et organisées en parcours qui permettent de retrouver un personnage, un thème, un genre, un auteur, un illustrateur. Par là, et par là seulement, l'habitude de fréquenter les livres devient progressivement une culture. (2007 : 45)⁽³⁾

Le même esprit se retrouve dans le programme du cycle 3 :

(3) Je passe, à propos de ces lignes, sur la hiérarchie implicite qui y est faite entre livre et « simple album ». L'album est présenté ici comme un objet dévalorisé par rapport au livre, support noble par excellence. Quant à la simplicité apparemment évidente de l'album, il en sera question un peu plus loin. Je passe aussi sur l'intertextualité érigée comme critère de littérarité et renvoie à l'ouvrage de Gilles Lugin sur le discours publicitaire de presse écrite (2006), qui montre comment l'intertextualité concerne aussi les textes non littéraires.

Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés. autour d'un personnage, d'un motif, d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un lieu, d'un format etc. Au cycle des approfondissements, c'est cet aspect de la lecture littéraire qui doit être privilégié plutôt que l'explication approfondie d'une œuvre. (2007 : 74)

Pour les deux cycles, la liste des suggestions de réseaux reste ouverte, et, au vu des variantes proposées pour le cycle 3, on peut s'interroger sur leurs vertus cognitivement structurantes, au regard de celle présentée par exemple par une approche générique. Tous les travaux psycholinguistiques et les théories de la réception mettent en avant l'importance de la généricité aussi dans l'activité de lecture. Karl Canvat (2000 : 62) compte, parmi les compétences fondamentales à acquérir grâce à l'enseignement de la littérature, « la (re)connaissance et la description de certaines “formes” (types, genres...) ». On peut donc s'étonner qu'en matière de réception des textes, la généricité n'occupe pas une place plus importante dans les programmes de 2007.

Qu'en est-il à propos de la production ? Contrairement à ce qui a été souligné pour la lecture, les genres sont très présents. Pour le cycle 2, il est conseillé d'en travailler trois à l'écrit : le compte rendu d'un événement vécu, le récit littéraire et le documentaire (p. 48). Par récit littéraire, il faut sans doute entendre récit fictionnel, et l'expression couvre un empan très large de productions possibles. Pour le cycle 3, *genre* est réservé au littéraire (pour les textes produits dans diverses disciplines autres que la littérature, il est question de types d'écrit) et il est précisé que la plupart des genres littéraires peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture et que

le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires. Le recours aux prototypes doit être permanent, soit pour dégager des caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet, soit pour répondre aux questions que sa réalisation ne manque pas de poser. (2007 : 74)

Ces nouveaux programmes présentent donc une certaine dissymétrie dans l'importance accordée au genre. Si ce dernier est donné comme incontournable pour aider les élèves à cadrer leurs productions écrites, son intérêt semble beaucoup plus relatif pour appréhender les textes lus. Ce décalage est sans doute dû à des effets de transposition, dans les nouveaux programmes, de certaines recherches en didactique de la lecture et de l'écriture.

En didactique de la littérature, plus spécifiquement de la lecture littéraire, la méfiance (souvent justifiée) à l'égard de certaines dérives technicistes dans l'enseignement conduit certains à penser qu'on ne peut y échapper qu'en privilégiant l'empirisme de la lecture. C'est le cas par exemple de Gérard Langlade (2004) qui intitule un de ses articles « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre » et défend l'idée que chaque texte littéraire engendre de nombreux textes uniques, fruits des expériences singulières des différents lecteurs empiriques. Subsiste aussi dans ce domaine l'idée que la littérarité se définit par le caractère unique de l'œuvre. Ces positions se retrouvent de façon diffuse dans le rôle très limité laissé, dans le domaine de la lecture, aux genres dans les nouveaux programmes.

Par contre, ces dernières années, en didactique de l'écriture, les genres restent des éléments de référence. Joachim Dolz et Bernard Schneuwly, par exemple, considèrent les genres comme des outils fondant la possibilité de communication et d'apprentissage à l'écrit et à l'oral (1998 : 64-65). Joachim Dolz, en 2007, s'appuyant sur la conception vygotkienne du développement humain, revient sur le genre comme outil d'enseignement et d'apprentissage :

Outils culturels, ils sont aussi des outils didactiques, à la fois outils d'enseignement et outils d'apprentissage. Comme outil d'enseignement, le genre fixe des significations sociales complexes concernant les activités d'apprentissage langagières, il oriente la réalisation de l'action langagière. Il s'agit notamment des contenus qui sont dicibles par lui, de sa structure communicationnelle et des configurations d'unités linguistiques auxquelles il donne lieu (sa textualisation). Il apporte aussi un éclairage nouveau sur l'objet enseigné, il conduit l'enseignant à modifier sa façon de se représenter la production textuelle et son enseignement apprentissage (Wirthner, 2006). Quand il devient outil d'apprentissage, il permet à l'élève qui le pratique d'avoir accès à certaines de ses significations et, s'il les intériorise, d'accroître ses capacités langagières.

Dans les nouveaux programmes, le genre joue un rôle dans l'articulation lecture/écriture, mais n'a plus de fonction dès lors que l'on ne met plus les deux en relation et que l'on se place dans une perspective de lecture seule.

Une exclusion : les « mauvais genres »

La scolarisation des « mauvais genres » a constitué un thème de réflexion en didactique du français dans les années 80. En 1986 et 1987, par exemple, Yves Reuter a coordonné deux numéros de *Pratiques* intitulés *Les paralittératures* et *Les mauvais genres* consacrés à cette question. Dans le premier de ces numéros, Reuter montrait l'intérêt de travailler en classe ces textes et il notait une ouverture de l'école sur des textes annexés à la paralittérature, tout en relativisant cette ouverture.

pourtant, à y regarder de près, ce mouvement nous semble limité à des genres (contes, fantastique, BD, roman policier, science-fiction...) et à l'intérieur de ces genres, à des auteurs et des textes ayant déjà conquis un minimum de légitimité culturelle (1986 : 4)

Il indiquait ainsi que certains genres, certains auteurs, pourtant très lus, restaient aux portes de l'école. En prenant l'exemple du roman policier, il soulignait que si des auteurs comme Doyle, Christie, Poe, Leblanc, Simenon, etc., avaient droit de cité en classe, il en existait beaucoup d'autres, au capital symbolique moindre, qui étaient laissés de côté, et il s'interrogeait par exemple sur la domination du roman à énigme sur le roman noir dans les œuvres travaillées.

Yves Reuter parlait essentiellement des œuvres et des auteurs étudiés au collège. Qu'en est-il aujourd'hui, cette fois au niveau de l'école primaire ? Les nouveaux programmes ne parlent pas de mauvais genres et la liste de référence des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3 est révélatrice à cet égard.

Cette liste est organisée en six rubriques génériques (albums, bandes dessinées, contes et fables, poésie, romans et récits illustrés, théâtre). Les commen-

taires qui suivent portent sur celle consacrée aux romans et récits illustrés. A propos de la scolarisation des « mauvais genres », il semble que la situation n'ait guère évolué depuis les années quatre-vingt. Si on appelle mauvais genres⁽⁴⁾ le fantastique, le roman policier, la science-fiction, la bande dessinée, ils figurent dans la liste de référence. Ceux de ces genres qui, il y a quelques années encore, n'étaient pas ou peu existants en littérature de jeunesse, et donc qui n'étaient pas à la portée des lecteurs les plus jeunes, sont maintenant représentés dans ce champ éditorial et dans la liste de référence. On y trouve par exemple un thriller de Jean-Hugues Oppel, *Ippon*, avec un meurtre, ce qui aurait été impensable autrefois en littérature de jeunesse.

Mais les vrais « mauvais genres » sont en fait ceux qui relèvent de la production de masse, avec ses deux sous-catégories : la littérature illégitime et la littérature moyenne inférieure⁽⁵⁾. En littérature de jeunesse, la première est le fait de maisons d'édition comme Hemma, Chantecler, Lito, qui font uniquement de la littérature industrielle et qui ne se préoccupent pas de reconnaissance symbolique. La seconde est représentée par des éditeurs plus importants en taille et en renommée, comme Hachette et Nathan, plus soucieux de reconnaissance symbolique que les précédents, et à la production plus diversifiée, qui proposent quelques collections, très largement diffusées, à prix modique, reposant souvent sur le principe de la série moins coûteuse à éditer et plus intéressante en terme de marketing (bien visible en rayon)⁽⁶⁾.

Quels sont les titres de cette production de masse à destination du jeune lectorat ? Je ne parlerai pas ici des albums ni des bandes dessinées, qui représentent une part importante du marché (voir par exemple, pour rappeler des exemples connus, les 62 titres de la série *Martine* chez Casterman, le succès du *Petit Spirou*, de *Cédric* et autres *Titeuf*, la diffusion des *mangas*). Je m'en tiendrai à la production romanesque, puisque c'est celle sur laquelle porte l'essentiel de mes recherches. Relèvent des mauvais genres, pour l'essentiel, les titres de la littérature sérielle :

- ce que Pierre Bruno (2000) nomme le patrimoine paralittéraire, par exemple les collections emblématiques de la Bibliothèque Rose chez Hachette, *Oui-oui*, *Fantômette*... ;
- d'autres séries plus récentes inspirées de séries télévisées ou de films : par exemple *L'institut* (une quinzaine de titres, dont beaucoup épuisés), *Indiana Jones Jr*, *Médecins de l'impossible* chez Hachette (Bibliothèque Verte) ;
- les collections visant un lectorat spécifiquement féminin. Jusqu'aux années 90, la littérature de jeunesse était mixte, même si les garçons allaient plus facilement vers certains titres que les filles⁽⁷⁾. Comme le montre Marie

(4) F. Quêt, J.-F. Massol *et al* (2006), dans leur ouvrage de préparation au concours de recrutement pour le professorat des écoles, (épreuve littérature de jeunesse), gardent cette appellation qui regroupe policier, fantastique, SF, avec une ouverture sur la fantasy (un court paragraphe).

(5) J'emprunte cette distinction à Didier Delaborde (1996 : 244).

(6) La prise de risques avec de telles collections est très limitée pour l'éditeur, qui réédite des livres lus et plébiscités par bien des parents dans leur enfance ou adapte des dessins animés au gros succès commercial.

(7) Les garçons privilégiaient *Les livres dont vous êtes le héros* au milieu des années 80, *Chair de poule* chez Bayard au milieu des années 90, et lisent plus de fantasy que les filles.

Lallouet (2005), des études de marketing ont conduit les éditeurs à exploiter commercialement la différence de lectures entre filles et garçons en créant des collections destinées aux filles ⁽⁸⁾ ;

– des séries (ou des cycles) de romans situés dans des genres lus par les adolescents et les adultes, comme la science-fiction et la fantasy, et qui ont fait leur apparition en littérature de jeunesse. C'est le cas pour *Harry Potter* dont on connaît le succès commercial.

Pour résumer, à lire la liste de référence pour le cycle 3 (qui, certes, n'est pas limitative, mais donne cependant une idée de ce qui est légitimé par l'institution scolaire), sont marginalisées, par rapport à ce que les enfants peuvent lire effectivement en dehors de l'école, surtout la littérature sérielle et la *fantasy*.

En fait, à propos de cette dernière, il faudrait être plus nuancé. Elle apparaît dans la liste des œuvres de référence, tout en n'étant jamais nommée. Trois titres en relèvent : *Le grimoire d'Arkandias* (une trilogie d'Eric Boisset), *Le fermier Gilles de Ham* de Tolkien, *Le prince des apparences* de Catherina Zarcate, mais le nom *fantasy* n'est jamais donné. Voici par exemple le texte de la liste de référence présentant la nouvelle de Tolkien :

On retrouve dans le conte des éléments de différentes formes littéraires : la farce pour les situations comiques et l'insolence du personnage principal vis-à-vis du roi ; la légende arthurienne pour le décor et la langue pseudo-médiévale, le portrait de Ham en chevalier et l'emprunt à Merlin de l'épée magique Mordqueues ; le roman épique, et plus particulièrement Don Quichotte pour tous les défis héroïques qu'un fermier pas particulièrement courageux relève. (2004 : 107)

La présence de ce titre dans la liste est légitimée par de nombreuses références à des genres littéraires reconnus, mais le genre propre dont il relève n'est pas nommé. Or, un certain nombre d'élèves se décrivent comme lecteurs de *fantasy*.

De même, *Harry Potter* n'est pas un titre faisant partie de la liste. Mais il est cité, à la marge, pour sa relation d'intertextualité avec un autre roman :

Ce roman s'adresse aux lecteurs d'Harry Potter, que la longueur d'un récit n'effraie pas, car ils savent le plaisir d'être plongé longuement dans le monde de la fiction. La ressemblance ne s'arrête pas là : à la fin du récit, on assiste au duel des magiciens les plus doués de leur temps. (2004 : 109)

La *fantasy* est donc présente dans la liste des ouvrages recommandés au cycle 3, mais en quelque sorte sans y être, alors qu'elle constitue un genre qui est apprécié par un certain nombre d'enfants du cycle 3. En ne citant pas ce mot, on ne les reconnaît pas et on les prive du sentiment d'appartenance à une communauté, celle des amateurs de ce genre, ce qui constitue un déni culturel susceptible d'avoir des effets négatifs sur la construction de ces jeunes lecteurs.

Yves Reuter (1986) et Karl Canvat (1999) ont montré le triple intérêt de travailler ces genres : partir de la culture des élèves, permettre la connaissance du champ littéraire, développer des compétences de lecture et d'écriture. Leur approche serait à compléter par un argument que me suggère un article de Matthieu Letourneux (2005) consacré au genre du roman d'aventures. Pour ce compara-

(8) En voici quelques titres : *Cœur grenadine* (Bayard éditions 97), *Grand galop* (Bayard Editions 98), *Danse* (Pocket 2000), *Toi+moi=cœur* (Pocket 2000).

tiste, la lecture des textes fortement marqués génériquement est très proche du jeu et de la rêverie enfantins :

Ces règles génériques opèrent une simplification systématique de l'univers : personnage, intrigue et cadre obéissent à des lois génériques plutôt qu'à une représentation du réel dans sa complexité. Dès lors, le genre, en proposant une vraisemblance qui est moins fondée sur la fidélité au réel que sur le respect d'un certain nombre de conventions génériques, retrouve un système de cohérence beaucoup plus proche de celui du jeu que ne le font les autres œuvres de la littérature. Le pacte de lecture est en effet défini ici autour de ces règles préexistantes que l'auteur va respecter et détourner en partie. A son tour, le plaisir du lecteur se nourrit de ce jeu que lui offre l'auteur, entre respect des règles du genre et détournement de celles-ci, entre répétition et variation [...]. (2005 : 47)

Il serait dommageable de ne pas prendre en compte à l'école cette dimension de la lecture, particulièrement présente dans les « mauvais genres », et on peut regretter qu'une place ne leur y soit pas accordée.

Prolifération générique

Une autre caractéristique de la rubrique *Romans et récits illustrés* de la liste de référence est qu'un nombre relativement important d'ouvrages, dans le court texte qui les présente aux enseignants, est caractérisé génériquement (66 sur 118 exactement).

Ces indications peuvent prendre plusieurs formes.

La plus explicite est l'emploi du terme *genre* : par exemple, *La villa d'en face* (Pierre Boileau et Thomas Narcejac) est qualifié de « roman du genre policier » (2004 : 71).

On peut aussi trouver le terme *roman* ou *récit* suivi d'une catégorisation générique. *Le grizzly* (James Oliver Curwood) est présenté comme « un superbe roman d'aventures animalier écrit en 1916 » (2004 : 79) et *Le Hollandais sans peine* (Marie-Aude Murail) comme un « roman d'humour » (2004 : 98).

Parfois, c'est un terme dans la présentation du livre qui renvoie à un genre comme dans l'évocation du *Grimoire d'Arkandias*, « et l'aventure commence en entraînant le lecteur dans le fantastique » (2004 : 71).

Enfin, une mise en relation avec un autre texte peut renvoyer à un genre, comme pour *L'enfant Océan* (Jean-Claude Mourlevat) : « l'histoire est une libre variation du petit Poucet » (2004 : 98).

Les genres les plus souvent évoqués sont, par ordre décroissant, le conte (neuf références, avec des sous-genres associés ou spécifiés – conte de géants et de nains, conte d'avertissement, paraboles, conte moral, farce, légende), le policier, la science-fiction, le merveilleux, la fable. A ces genres s'en ajoutent de nombreux autres, qui n'apparaissent qu'une fois pour qualifier un roman : thriller, roman à suspense, enquête menée par des enfants, récit de voyage, romans par lettres, journal intime, récit étiologique, roman historique, récit de vie, biographie, récit de métamorphoses, carnet de voyage, récit d'apprentissage, récit d'initiation, roman de formation, roman social, roman psychologique, roman d'aventures animalier, roman d'orphelins... Cette inflation de l'étiquetage générique appelle plusieurs remarques.

Tout d'abord, alors même que, dans les nouveaux programmes, en lecture, l'approche par le genre est peu prescrite, on constate ici combien les catégories génériques sont utilisées, dans les présentations d'ouvrages, pour guider l'enseignant dans sa première appréhension des œuvres. C'est que ces catégories jouent un rôle facilitant dans l'élaboration d'un cadre qui permet de se construire une représentation d'une œuvre qu'on ne connaît pas encore. Mais, tout comme dans le texte des nouveaux programmes, les suggestions d'activités pour la classe, globalement, comportent assez peu de pistes génériques, surtout pour la lecture.

Ensuite, toutes les œuvres de la rubrique *Romans et récits illustrés* ne sont pas renvoyées à un genre. Il s'agirait d'étudier de plus près les textes qui ne sont pas catégorisés génériquement par les prescripteurs/auteurs de la liste. On pourrait les situer aux deux extrémités d'une échelle de gradation. Certains textes, à une extrémité de cette échelle, sont sans doute perçus comme inclassables, parce qu'ils revendiquent une écriture littéraire qui veut échapper à la norme. À l'autre extrémité de l'échelle, se trouveraient des textes qui ne peuvent être catégorisés, tellement d'étiquettes génériques pourraient leur convenir. Par exemple, *Chat perdu*, de Jean-Noël Blanc, raconte l'histoire d'un chat « en cavale » et les malheurs de son maître suite à sa disparition. Ce très court roman, qui pourrait être classé sur la base de ses modalités d'écriture (alternance de point de vue), est aussi tout à la fois un récit d'aventures animalier, un récit psychologique, un récit d'initiation, et tout cela en très peu de pages, si bien qu'il peut finalement paraître peu pertinent de le catégoriser génériquement. Entre ces deux extrémités, se trouveraient les textes génériquement descriptibles, soit en référence à un seul genre, soit en référence à plusieurs. Ici encore, se pose une autre question : jusqu'à combien de genres peut renvoyer le même texte ? Quelles sont les frontières entre généricité et intertextualité ? Ce point sera repris un peu plus loin.

Enfin, les descriptions d'ouvrages dans cette liste de référence fournissent un bel exemple de l'inflation générique évoquée (après, entre autres, Jean-Michel Adam et Karl Canvat) par Gilles Lugin (2006 : 122), qui parle d'inflation horizontale (genre 1, genre 2...) et verticale (sous-genre 1, sous-genre 2...). Cette prolifération pose plusieurs questions. À partir de quand un étiquetage générique prend-il un sens ? Il semble nécessaire qu'il puisse couvrir un nombre minimum d'unités (ce critère quantitatif pourrait être une façon d'éviter la dérive proliférante), et qu'il ne s'effectue pas sur seul critère thématique, sous peine de voir autant de noms de genres que d'objets du monde. Or, dans la liste des œuvres de référence pour le cycle 3, le critère thématique semble prendre une importance certaine. Voici quelques phrases révélatrices de cette tendance à s'appuyer sur une dimension thématique pour se livrer à une spécification en genres et sous-genres romanesques :

Leur vie quotidienne avec ses joies et ses difficultés est racontée dans un style réaliste contemporain, renouvelant le genre des romans d'orphelins. (2004 : 88)

Avec les élèves, on inscrira ce récit et ses personnages dans la galerie des nombreux contes de géants et de nains. (2004 : 70)

*Le roman engage d'abord ses lecteurs sur la piste d'un roman de société où les héros sont des enfants comme dans *La guerre des boutons* ou dans *Les aventures de Tom Sawyer*.* (2004 : 70)

Dilution générique

Cette focalisation sur un thème, dans la détermination du genre, fait que la définition de ce dernier devient parfois très « lâche », d'autres critères n'étant pas pris en compte (dans la première partie, j'ai énuméré les multiples critères à convoquer dans une définition générique). C'est le cas par exemple de la robinsonnade telle qu'elle est traitée dans la liste de référence. Elle est citée pour la première fois à propos d'un album, *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*, réalisé en 1919 par Edouard Léon Louis Edy-Legrand :

A travers les lectures de cet album et des robinsonnades pouvant être mises en réseau, telles que L'île du Monstril, Le naufragé du A, Mamie Ouate en Papoâsie, le lecteur construira un rapport au monde (d'hier à aujourd'hui). (2004 : 13)

Ni cet album, ni aucun des titres qui lui sont associés, ne correspondent en fait à ce qui serait une robinsonnade plus ou moins « canonique ». *L'île du Monstril*, un album au rapport texte-image particulièrement sophistiqué, est sans doute le livre qui se rapproche le plus du genre, tout en s'en jouant. Mais les trois autres livres, outre le fait qu'aucun ne soit un roman (il s'agit d'album, de bande dessinée, de pièce de théâtre), n'ont pour seul lien avec la robinsonnade que la situation de l'intrigue sur une île, ce qui est loin d'être un critère de définition du genre, comme cela apparaîtra dans la sous-partie suivante. Le terme *robinsonnade* est employé encore à deux ou trois reprises à d'autres endroits de la liste, dans des suggestions de mise en réseau, à la marge et pour des œuvres qui, encore une fois, sont beaucoup plus centrifuges que centripètes, pour reprendre les termes de Jean-Michel Adam (1999), par rapport au prototype générique de la robinsonnade. Celle-ci est donc nommée sans que soit vraiment donnée aux élèves l'opportunité de la découvrir. Il aurait été possible, par exemple, de proposer une adaptation pour la jeunesse du roman de Defoe. Marceline Laparra, dans les actes du colloque de 1996 sur la scolarisation de la littérature de jeunesse qui s'est tenu à Metz, soulignait que nombre de lecteurs lettrés n'avaient en fait jamais lu le roman de Defoe dans son intégralité, mais y avaient eu accès par des réécritures⁽⁹⁾, des adaptations pour la jeunesse, des extraits dans les manuels scolaires. Elle soulignait que cette pratique de l'adaptation n'est pas dommageable pour les jeunes lecteurs :

Tout en gommant un certain nombre des difficultés des textes originaux, les adaptations manifestent davantage que la version intégrale le schéma du genre auquel elle appartient, aidant le jeune lecteur à se l'approprier et le rendant ainsi apte à lire progressivement les romans originaux construits sur le même schéma. (1996 : 189)

Elle n'est pas dommageable non plus pour les lecteurs adultes, qui peuvent ainsi intégrer dans leur imaginaire personnel des grandes figures romanesques et des grands mythes littéraires.

(9) Genette souligne que le roman de Defoe a souvent subi une « amputation double » dans les éditions pour enfants : suppression des aventures avant le naufrage et des aventures après le départ de l'île. « [...] il ne fait pas de doute, ici, comme souvent ailleurs, que cette pratique de l'écriture s'appuie sur (et à son tour conforte) une pratique de lecture au sens fort, c'est-à-dire de choix de l'attention. Même dans une édition complète, bien des lecteurs passent vite (sur) les aventures pré-et post-insulaires du héros. » (1982 : 265).

Cet exemple du traitement de la robinsonnade dans la liste de référence de 2004 illustre une dérive actuelle dans le traitement scolaire de la littérature de jeunesse. Celle-ci présente de nombreuses réécritures, parodiques ou non, d'œuvres génériquement très ancrées (le conte en est un bon exemple), et ces réécritures peuvent être très sophistiquées, notamment quand elles se réalisent dans des albums. Ces réécritures sont parfois proposées aux élèves avant même qu'ils aient eu accès au texte source. Qu'en est-il alors du plaisir transgressif et/ou de la construction des valeurs du texte par le lecteur, quand celle-ci se fait en relation de conformité, de décalage ou d'opposition avec celles d'un hypotexte ? Mais surtout, cet exemple montre les dérives d'une approche du genre essentiellement axée sur une dimension thématique (« une robinsonnade, c'est une histoire qui se passe sur une île ») et l'intérêt de persévérer, pour éviter cette dilution, dans la description des genres de la littérature de jeunesse, tout en convenant des difficultés de cette tâche.

Quelques pistes prospectives pour l'étude des genres en littérature de jeunesse

Les points développés ci-dessus permettent de déterminer quelques chantiers de recherche dans le domaine des genres de littérature de jeunesse, dont on a constaté que la description était loin d'être achevée.

Littérature générale, littérature de jeunesse : les effets de changement de formation discursive.

Comment les genres sont-ils affectés par le passage d'une formation discursive, celle de la littérature générale, à l'autre, celle de la littérature de jeunesse ? Qu'advient-il par exemple du policier, de la nouvelle fantastique, lors de ce passage ? S'il existe des descriptions disponibles des genres en littérature générale, un bon nombre d'entre elles demandent à être revues pour la littérature enfantine. Souvent d'ailleurs, elles concernent des catégories génériques trop vastes qui sont à spécifier en sous-genres dont certains sont propres à la littérature de jeunesse (je pense par exemple à certains récits d'énigme). Le mouvement s'effectue parfois dans le sens inverse : des œuvres de littérature générale passent, de par le choix d'un éditeur, dans le domaine de la littérature de jeunesse. C'est le cas par exemple de la nouvelle de William Irish, *Une incroyable histoire* (Souris noire), dont le personnage central est un enfant, ce qui explique sans doute cette « annexion ». Une femme attire un homme dans un traquenard. elle joue de ses charmes pour le faire monter dans son appartement et le dépouiller de son argent avec l'aide de son complice mais l'affaire tourne mal et l'homme est assassiné. La scène est vue par un jeune garçon qui sera désormais poursuivi par le tueur. Le problème qui se pose ici est celui des connaissances partagées permettant la lecture du texte. Que penser de la réception possible de cette histoire par des élèves de dix ans, au vu de leurs connaissances du monde en général, des genres en particulier ?

Les contes sont souvent, aussi, touchés par leur passage d'une formation à l'autre. Souvent, tel conte de Grimm ou de Perrault, publié en littérature générale dans un recueil, paraît en littérature de jeunesse de manière isolée sous forme d'un petit livre illustré (comme un roman) ou d'un album. Ce changement ne peut être sans effet sur la lecture du texte ni sur son appréhension générique

(encore que la pratique de la lecture en réseau corrige les effets de cet isolement). Le cas est particulièrement intéressant à propos de l'album. Par exemple, le conte de Perrault *Barbe Bleue* est paru chez Gallimard, dans un album illustré par Jean Claverie. Il est évident que lire cet album n'équivaut pas à lire le texte de Perrault, puisque la lecture du texte ne se fait pas seule, mais en interaction avec les illustrations qui proposent une interprétation du texte. Qu'est-ce que cela implique dans la découverte des œuvres par les élèves ? Comment peuvent-ils articuler ces premières lectures avec les lectures qu'ils feront ultérieurement au collège par exemple ?

Enfin, il resterait à spécifier s'il existe vraiment des genres propres à la littérature de jeunesse. Il sera question de l'album un peu plus loin. Mais l'exploration est à poursuivre dans d'autres directions. La parodie de conte, par exemple, qui est très développée dans les collections de jeunesse, est-elle à inclure dans le genre du conte ou finit-elle par former un genre en soi ?

Retour sur les « mauvais genres »

Peu de travaux, me semble-t-il, proposent une description approfondie de ce que beaucoup de jeunes lecteurs lisent aujourd'hui. Une enquête du Centre national du livre a donné lieu à un article de Florence Noiville dans *Le Monde des livres* du 6/07/07. Il ressort de cette enquête très récente sur les pratiques de jeunes de 11 à 18 ans en matière de lecture que, parmi les titres des derniers livres lus (en dehors des livres demandés par un professeur), sont plébiscités beaucoup d'ouvrages appartenant à des séries génériquement très marquées : *Harry Potter*, *Eragon* (enfantasy), *Titeuf* (BD), *Naruto* et *Dragon Ball* (mangas), *Chair de Poule* (épouvante). Dans ce contexte, les propos d'Yves Reuter, en 1986, sur l'intérêt d'introduire en classe les « mauvais genres », sont toujours pertinents, et Karl Canvat, pour citer des travaux plus récents, dans sa réflexion sur la didactique des genres (1999), incite également, à juste titre, à leur prise en compte scolaire. Dans cette perspective, le travail que nous avons mené en 1985 sur le *Club des cinq* et qui consistait à conduire en classe une étude de la série pour en dégager les constantes structurelles et axiologiques, ainsi qu'à analyser les processus d'identification à l'œuvre lors sa lecture, serait à reconduire sur les séries favorites des jeunes lecteurs d'aujourd'hui : qu'en connaît-on exactement ? En quoi ont-elles changé ?

Certains genres, décrits il y a quelques vingt ans, ont évolué. Séverine Olivier (2007), dans un article sur le roman sentimental contemporain, nous invite par exemple à revoir notre vision stéréotypée de ce genre, en montrant comment il a évolué et dans certains de ses thèmes et dans la posture énonciative distanciée de certains de ses auteurs. D'autres genres sont apparus, les genres électroniques, blogs et autres, par exemple (Pollet et Rosier 2007). Mais on s'éloigne ici peut-être des genres fictionnels.

Il est bien du ressort de la didactique de suivre l'évolution de ce que les élèves lisent, d'en donner une description précise, pour ensuite problématiser la scolarisation de ces livres.

Questions de transtextualité

Un autre point concerne la transtextualité, décrite en poétique par Gérard Genette (1982) et reprise dans le cadre de l'analyse du discours par Jean-Michel

Adam (voir par exemple 2002 et 2004). La littérature de jeunesse, en effet, présente de nombreux phénomènes d'hypertextualité (réécritures-transpositions ou parodies-d'œuvres connues, tels les contes par exemple), d'intertextualité, d'intergénéricité, qui s'intriquent parfois de manière complexe, d'autant plus que souvent ces phénomènes se manifestent dans le genre particulier de l'album dont la relation texte/image complexifie encore l'approche. Le roman *L'enfant Océan* de Jean-Claude Mourlevat, par exemple, est-il une transposition du conte de Perrault *Le Petit Poucet* (comme semblent l'indiquer plusieurs indications péritextuelles, dont Genette a réaffirmé l'importance en 1999 dans l'auto-signallement d'une œuvre hypertextuelle comme telle), entretient-il avec ce texte une relation d'intertextualité, dans la mesure où les emprunts au conte ne concernent finalement que des fragments limités (la scène où Yann, le « petit Poucet », entend ses parents parler de faire mourir leurs enfants) ou les personnages (la fratrie de Yann avec ses jumeaux, la famille de l'industriel s'apparentant à celle de l'ogre) ? Ou alors peut-on considérer que l'hypertextualité puisse ne concerner que des fragments d'une œuvre ? A partir de quand la frontière entre intertextualité et hypertextualité est-elle franchie ? Et comment articuler entre elles les diverses strates de l'intergénéricité plurielle de ce texte, du conte au roman policier et à l'équivalent littéraire du road movie par exemple ?

La question de l'album

La façon dont est traité l'album, et à l'école et dans beaucoup d'ouvrages ou d'articles didactiques, semble indiquer qu'il est rarement décrit dans sa spécificité iconotextuelle (il relève en effet de l'iconotexte, message mixte, fonctionnant comme un tout où linguistique et iconique se traitent ensemble, tout en gardant chacun leur spécificité).

Dans les approches qui en sont préconisées ou effectuées actuellement, c'est souvent le texte qui est mis en avant, l'image est au service de celui-ci, elle sert par exemple à rendre plus concrets aux yeux des jeunes lecteurs certains procédés littéraires (métaphore, ironie par exemple). Ou alors, elle contribue à la formation picturale des élèves (par une intericonicité avec des tableaux de peintres connus par exemple). En tout cas, elle est souvent présentée comme secondaire par rapport au texte.

La lecture de l'album est considérée, souvent également, comme une phase intermédiaire, une étape menant à la fréquentation des « vrais » textes littéraires. Cette idée de progression, de l'album au « vrai » texte littéraire, nous semble confirmée par l'introduction, dans la liste des œuvres de littérature de jeunesse établie à la rentrée 2007 pour le cycle 2, d'une rubrique « Albums sans texte ». Pourquoi réserver l'étude de tels albums au cycle 2 ? C'est bien que l'album n'est pas reconnu en tant que genre à part entière, présentant dans un large spectre toute une production allant des images sans texte au texte illustré, et à approcher en tant que tel, quel que soit le niveau scolaire des élèves. Aux petits les albums sans texte, aux plus grands les albums avec texte et les textes non illustrés.

Cette manière de considérer l'album peut s'expliquer de plusieurs façons.

— En didactique, l'occultation de la spécificité de l'album peut être liée à la formation littéraire de ceux qui en parlent, formation qui les conduit à se centrer plus sur le texte que sur l'image, conçue comme une illustration.

— Elle peut être aussi un effet de la focalisation sur le rôle culturel rempli par l'album pour l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage de la lecture. Sylvie Plane, par exemple, lors d'une table ronde de l'ONL (publication de 2004) énumère en ces termes les intérêts de l'album :

« on y apprend la fixité du message écrit ; on découvre qu'il existe un code graphique dont les règles mystérieuses et complexes devront être apprises ; on se familiarise avec des schémas textuels, avec des organisations et des composantes narratives, avec des formes linguistiques propres à l'écrit ; on repère que l'écrit conjugue plusieurs formes de segmentation, (etc.). »

On ne peut qu'être d'accord avec elle sur l'importance de la lecture d'albums pour la familiarisation avec l'écrit. Mais celle-ci pourrait aussi se faire par la lecture oralisée de textes sans images, ce qui permettrait de penser la lecture de l'album dans sa spécificité.

— Enfin, cette difficulté à penser l'articulation texte/image est sans doute due au peu de travaux descriptifs de cette production existant en France. Dans d'autres pays, des ouvrages récents non traduits en français montrent pourtant qu'il s'agit d'un champ de recherche actif. L'introduction du livre de Maria Nikolajeva et Carole Scott (2001), par exemple, donne un idée de la richesse de la réflexion sur une approche plurisémiotique de l'album dans les pays scandinaves et anglo-saxons. Mais la situation française nous semble en évolution. Dans les années 2000, les travaux de Sophie van der Linden, par exemple, témoignent de la volonté d'une description globale de l'album centrée sur cette articulation entre texte et image.

En conclusion sur ce point, il ne s'agit pas tant ici de vouloir étiqueter et classer à tout prix les albums, qu'à avoir une vision quelque peu structurée de cette production. Francis Grossmann (1996) s'est intéressé au rapport texte/image dans l'album en rapport avec la médiation de l'enseignant, qui présuppose une prise de conscience de la nature de la relation texte/image. Poursuivre ce travail nous semble important pour ses incidences didactiques dans le cadre de la formation des enseignants. Mieux connaître les albums peut contribuer à anticiper les difficultés éventuelles de tel ou tel ouvrage, à mieux adapter à ses élèves les titres que l'on choisit, à gagner du temps et de l'efficacité dans l'élaboration de séances de classe. Mieux connaître les albums, c'est aussi s'intéresser aux modalités et aux compétences de lecture spécifiques qui les concernent. Ces modalités et ces compétences se retrouvent dans la lecture des nombreuses autres productions iconotextuelles d'aujourd'hui, comme, par exemple, les textes publicitaires de la presse écrite (lire Lugin 2006), les brochures d'information, et, dans le domaine de la fiction, les romans graphiques que l'on trouve aujourd'hui dans les rayons des librairies, d'où l'intérêt de recherches sur cette question.

La littérature de jeunesse occupe une place de plus en plus importante à l'école. Ses œuvres, points de départ d'activités de lecture et d'écriture, sont proposées, de la maternelle au collège, pendant dix à douze ans aux élèves, donc pendant une période longue, et importante du point de vue de la construction du sujet. Mieux la connaître, notamment par une approche générique plus fine, semble un enjeu plus que jamais à l'ordre du jour.

Bibliographie

Articles et ouvrages théoriques

- ADAM, J.-M. (1999) : *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan Université.
- (2002) : « Textualité et transtextualité d'un conte d'Andersen *La princesse sur le petit pois* », *Poétique*, 128, 421-445.
- ADAM, J.-M. & HEIDMANN, U. (2004) : « Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm) », *Langages*, 153, 62-72.
- BOUILLON, C. (2007) : « Genre prescrit, genre construit : le conte et ses variations », *Le Français Aujourd'hui*, 159, 65-74.
- BRANCA, S. & GARCIA-DEBANC, C. (2007) : « L'avant-texte à l'école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours », *Langue française*, 155, 35-50.
- BRUNO, P. (2000) : *La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation*, Paris, in Press, Réflexions du temps présent.
- CANVAT, K. (1999) : *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Bœck Duculot.
- (2000) : « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions », in M.-J. Fourtanier et G. Langlade (éds.), *Enseigner la littérature*, CRDP Midi-Pyrénées, Delagrave, 57-72.
- CRINON, J. (2006) : « L'écriture littéraire et les genres », *Le français aujourd'hui*, 153, 17-24.
- (2006) : « Lire et écrire la fiction : quelques malentendus » *Repères*, 33, 61-79.
- DELABORDE, D. (2000) : *Les stratégies de légitimation dans le champ de la littérature de jeunesse depuis 1968*, thèse de doctorat sous la direction de J.-M. Privat, université de Metz (non publiée).
- DOLZ, J. (2007) : « Le genre du texte : point de vue développemental et outil didactique », in S. Plane & D. Alamargot (coord.), *La production écrite : approches linguistique, cognitive, didactique*.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990) : *L'élève et la production d'écrits*, Metz, CASUM, coll. « Didactique des Textes ».
- GENETTE, G. (1982) : *Palimpsestes*, Paris, Editions du Seuil.
- (1999) : *Figures IV*, Paris, Editions du Seuil.
- GROSSMANN, F. (1996) : *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Bern, Peter Lang.
- HALTÉ, J.-F. (1993) : *La didactique du français*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- (1982) : « Apprendre autrement à l'école », *Pratiques*, 36, 5-23.
- (1982) : « Travailler en projet », *Pratiques*, 36, 37-77.
- JOLIBERT, J. (coord.) (1988) : *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette.
- LALLOUET, M. (2005) : « Des livres pour les garçons et les filles : quelles politiques éditoriales ? », in I. Nières-Chevrel (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Colloque de Cerisy, Paris, Gallimard, 177-186.

- LANGLADE, G. (2004) : « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in A. Rouxel & G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LAPARRA, M. (1996) : « Le problème de l'adaptation pour la jeunesse des romans », in P.-M. Beaude, A. Petitjean et J.-M. Privat (dir.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, actes du colloque de Metz, Cresef, Metz, coll. « Didactique des textes », 179-187.
- LETOURNEUX, M. (2005) : « Le roman d'aventures, un récit de frontières », in I. Nières-Chevrel (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Colloque de Cerisy, Paris, Gallimard, 34-51.
- LUGRIN, G. (2006) : *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite*, Bern, Peter Lang.
- NICOLAJEVA, M. & SCOTT, C. (2001) : *How picture books work*, New York, Garland.
- NOIVILLE, F. (2007) : « La lecture "plie mais ne rompt pas" », *le Monde des livres*, 06/07/07, 11.
- OLIVIER, S. (2007) : « Lecture d'un "mauvais genre". Le "roman sentimental" », in L. Rosier et M.-C. Pollet (éds.), *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*, Dyptique, 9, Namur, Presses Universitaires de Namur, 53-69.
- PETITJEAN, A. (1989) : « Les typologies textuelles », *Pratiques*, 62, 86-125.
- PLANE, S. (2004) : participation à la table ronde « Continuité-rupture : qu'en est-il de l'apprentissage de la lecture sur le terrain », in Actes des « Journées de l'Observatoire », diffusion ONL, 81-108.
- POLLET, M.-C. & ROSIER, L. (2007) : « "Je vais le raconter dans mon blog". Quels usages des genres électroniques en classe de français ? », in L. Rosier et M.-C. Pollet (éds.), *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*, Dyptique, 9, Namur, Presses Universitaires de Namur, 81-92.
- SCHNEUWLY, B. (2007) : « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école », in C. Boré (éd.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Dyptique, 10, Presses Universitaires de Namur, 13-26.
- QUET, F. & MASSOL, J.-F. (dir.) (2006) : *Littérature de jeunesse. Epreuve orale*, Paris, Hatier.
- REUTER, Y. (1986) : « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, 50, 3-21.
- VAN DER LINDEN, S. (2006) : *Lire l'album*, Paris, L'Atelier du poisson soluble.

Œuvres fictionnelles

- BLANC, J.-N. (2001) 2002 : *Chat perdu*, Paris, Gallimard jeunesse.
- BOILEAU, P. & NARCEJAC, T. (1991) 2007 : *La villa d'en face*, Paris, Bayard jeunesse, coll. « J'aime lire ».
- BOISSET, E. (1996) 2004 : *Le grimoire d'Arkandias*, Paris, Magnard jeunesse.
- CURWOOD, J.O. (1995) 2003 : *Le grizzli*, Paris, Gallimard jeunesse, coll. Folio junior.

- EDY-LEGRAND, E. L. L. (1919) 2002 : *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*, Paris, Circonflexe.
- FRED (1987) 2003 : *Le naufragé du A*, Paris, Dargaud.
- IRISH, W. (1947) 2002 : *Une incroyable histoire*, Paris, Syros jeunesse.
- JOUANNEAU, J. & LE PAVEC, M.-C. (1989) : *Mamie Ouate en Papoâsie. Comédie insulaire*, Paris, Actes Sud Junior.
- MOURLEVAT, J.-C. (1999) : *L'enfant Océan*, Paris, Seuil Pocket.
- MURAIL, M.-A. (1989) : *Le Hollandais sans peine*, Paris, L'école des loisirs.
- OPPEL, J.-H. (1993) 2003 : *Ippon*, Paris, Syros jeunesse.
- PERRAULT, C. (1697) 1993 : *Barbe Bleue*, ill. Jean Claverie, Paris, Gallimard, coll. « Folio cadet bleu ».
- POMMAUX, Y. (2000) : *L'île du Monstril*, Paris, L'Ecole des loisirs.
- TOLKIEN, J.R.R. (1949) 2001 : *Le fermier Gilles de Ham*, Gallimard jeunesse, coll. Folio junior.

Autres documents

- Ministère de l'Education nationale et ministère de la recherche (12 avril 2007) : *Programme de l'école primaire*, Bulletin officiel, hors-série.
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2004) : *Document d'accompagnement des programmes, littérature 2, cycle 3*, CNDP.