

Pratiquer une lecture littéraire dès le primaire

■ Graziella Deleuze
Haute École de Bruxelles

Problématique

La « lecture littéraire » du récit de fiction dès l'entrée dans le primaire est-elle envisageable comme le prônent depuis une décennie certains didacticiens ? Y a-t-il un sens à vouloir dès le primaire installer chez de jeunes enfants la pratique d'une lecture littéraire alors que pour certains d'entre eux, cette entrée dans la culture de l'écrit est extrêmement laborieuse ?

Le formateur de formateurs ne peut, nous semble-t-il, faire l'économie d'une réflexion autour de ces questions. C'est pour tenter d'y répondre en partie que nous avons mené une expérimentation dans une classe de troisième année de l'enseignement fondamental (enfants de 8 ans) de l'école Peter Pan à St-Gilles (Bruxelles).

CADRE THÉORIQUE

Qu'entend-on nous par « lecture littéraire » ?

Dans leur ouvrage intitulé *Pour une lecture littéraire* (2005), Dufays J-L, Gemenne L., Ledur D., rappellent les quatre conceptions traditionnellement admises de la lecture littéraire (Dufays, Gemenne, Ledur, 2005 : 90-95).

→ La lecture littéraire comme lecture de textes littéraires

Cette approche privilégie l'**objet**, le texte dit *littéraire* plutôt que la manière dont ce texte est lu. Selon les auteurs, c'est l'approche la plus répandue chez les professeurs de français du secondaire : un Balzac est un texte littéraire mais pas un Harry Potter. C'est une approche qui évite la réflexion didactique sur la manière dont la lecture peut être pratiquée. Selon les auteurs, elle est intéressante mais doit être dépassée.

→ La lecture littéraire comme distanciation

Dans cette approche, c'est la lecture elle-même qui est caractérisée de *littéraire* et non le texte lui-même. La notion de lecture littéraire est ici fondée sur le mode de lecture du lecteur qui prend « ses distances » avec le texte, qui mobilise ses ressources intellectuelles pour aborder le texte avec circonspection.

→ La lecture littéraire comme participation

C'est la conception inverse, celle de la « lecture-plaisir ». La place centrale revient ici au lecteur. Ceux qui défendent cette approche affirment que la posture qu'il faut valoriser à l'égard de la littérature à l'école est précisément celle qui privilégie l'implication psychologique du lecteur. Dans ce type

d'approche, on travaille sur des textes qui ne relèvent pas de la littérature légitimée mais qui sont susceptibles d'éveiller le goût de la lecture auprès de lecteurs peu motivés.

→ La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique entre les deux précédentes

C'est la conception défendue par Dufays, Gemenne et Ledur qui intègre les deux précédentes. Cette définition qui caractérise surtout une pratique d'enseignement est séduisante a priori pour un formateur chargé de la formation d'instituteurs. Par ailleurs, Serge Terwagne, dans sa première édition de son ouvrage sur les *Cercles de lecture* (2001: 23), définit ainsi le niveau de lecture auquel il tente de mener les élèves du primaire par son dispositif :

On peut parler d'un niveau de lecture qui dépasse les processus de compréhension littérale et inférentielle pour entrer dans une appréhension plutôt esthétique des textes. Les réponses des lecteurs au texte sont alors

- *affectives : retour sur les émotions ressenties pendant la lecture, sensibilité à tel thème, tel type de vocabulaire, d'illustration, empathie vis-à-vis de personnages ou de situations ;*
- *créatives : amplification de certaines idées, approfondissement des couches de sens implicite ;*
- *critiques : jugement sur le texte ou l'œuvre, analyse thématique, réflexion sur le style d'écriture, prise de distance etc.*

Si nous souscrivons à la définition de la lecture littéraire prônée par Dufays, Gemenne et Ledur et à celle du niveau de lecture établie par Terwagne, nous pensons néanmoins que dans les classes du primaire, pratiquer une lecture littéraire ne peut se faire que sur des supports *de grande qualité littéraire*. Certes, parler de qualité littéraire, c'est ouvrir une boîte de pandore : quels sont les critères de littérarité que l'on peut appliquer à des albums destinés à des enfants ?

Serge Terwagne (juin 2011 : 4-7) distingue les albums classiques, modernes et postmodernes. Les derniers associent intertextualité, inférences, jeu sur le narrateur, adresses au narrataire, fins ouvertes. Dans ceux-là, l'ouvrage ne livre son sens que si le lecteur accepte d'entrer en « connivence culturelle ». Catherine Tauveron, quant à elle, propose une réflexion sur le choix des textes donnés à lire qui peuvent initier à une lecture littéraire (2002 : 24).

Selon nous, ce sont ces albums, ces textes et seulement ceux-là qui permettent une lecture littéraire et qui décideront des savoirs littéraires que l'instituteur installera chez ses apprenants. Là où un auteur a décidé de donner la parole à un chien pour raconter comment l'arrivée d'un amoureux dans la vie de sa maîtresse a bouleversé la sienne, il est du devoir de l'enseignant d'attirer l'attention du lecteur sur le procédé narratif utilisé par l'auteur pour lui montrer les ravages de la jalousie. Dans ce cas, le savoir littéraire doit être travaillé pour que l'enfant comprenne le sens de ce texte ; plus que d'un savoir, il s'agit là d'un outil pour accéder au sens.

Voilà donc comment nous avons balisé notre cadre théorique : **une lecture littéraire est une lecture qui pratique une lecture-distanciation et une lecture-**

participation sur des récits de qualité littéraire nécessitant la maîtrise de savoirs littéraires. Une lecture littéraire pratiquée au primaire implique donc de la part du formateur de s'interroger sur les **moyens** qu'il mettra en place pour pratiquer cette lecture, sur les **supports** qu'il choisira et sur les **objectifs** qu'il tentera d'atteindre.

OBJECTIFS D'EXPÉRIMENTATION

Les objectifs de notre expérimentation étaient les suivants :

- Observer globalement la réception d'albums de « qualité littéraire » auprès d'enfants encore apprentis lecteurs ;
- Vérifier plus précisément si les savoirs littéraires suivants sont abordables :
 - Les enfants sont-ils capables de repérer l'intertextualité présente dans des albums ?
 - Peuvent-ils différencier l'auteur du narrateur ?
 - Peuvent-ils percevoir et définir la notion de point de vue ?
 - Peuvent-ils identifier l'intention artistique d'un auteur ?
- Vérifier en quoi ces savoirs servent la compréhension du texte.

CORPUS

Nous avons abordé en classe quatre albums de Geoffrey de Pennart et un album d'Anthony Browne, des albums où la compréhension fine nécessite une lecture interactive de l'image et du texte. L'ordre dans lequel nous avons choisi de lire ces albums a été réfléchi.

ALBUMS RETENUS	JUSTIFICATION DU CHOIX - OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
G. de Pennart, « <i>Le loup est revenu</i> », École des loisirs, 1994	Intertextualité : présence des trois petits cochons, de la chèvre et des sept chevreux, de l'agneau (Le loup et l'Agneau), de Pierre (Pierre et le loup) et du Petit chaperon rouge Intention parodique de l'auteur Narrateur-auteur Focalisation interne sur le personnage de M. Lapin
G. de Pennart, « <i>Je suis revenu !</i> » École des loisirs, 1999	Intertextualité identique Histoire identique à la précédente mais récit assuré par le Narrateur-personnage (le loup) a autre point de vue sur l'histoire
G. de Pennart, « <i>Balthazar !</i> » École des loisirs, 2001	Narrateur-personnage (le chevreau) a vérification du transfert de la notion de point de vue
G. de Pennart, « <i>L'Autre</i> ». École des loisirs, 2007	Narrateur-personnage (un chien) a notion de point de vue
A. Browne, « <i>Une histoire à quatre voix</i> ». École des loisirs, 2000	Récit polyphonique a identification des différentes voix narratives indispensable à la compréhension de la critique sociale

CONTEXTE D'EXPÉRIMENTATION

Nous avons mené notre expérimentation dans une classe de troisième année de l'enseignement fondamental (enfants de 8 ans) de l'école Peter Pan à St-Gilles (Bruxelles), une école à discrimination positive¹. Cette classe comptait vingt enfants dont quatre éprouaient encore des difficultés de lecture-déchiffrage et un enfant était primo-arrivant.

L'institutrice de cette classe, Ekram El Boubsi, pratique au moins une lecture collective et interactive par mois sous forme de cercle de lecture ou de mise en réseau. La lecture d'albums en classe et la discussion autour de ces albums est pratiquée dès la première année dans cette école.

Nos séances se sont étalées du 26/10/2010 au 8/11/2010. Chaque séance se déroulait l'après-midi de 13h50 à 15h30. Il y a donc eu 6 séances de 1h40.

EXPÉRIMENTATION

1. Lecture de l'album « Le loup est revenu » (26/10/2010)

RÉSUMÉ

M. Lapin lit dans le journal que le loup est de retour dans la région. A peine est-il plongé dans sa lecture que l'on frappe à la porte. Il craint que ce soit déjà le loup mais en fait ce sont les trois petits cochons terrorisés qui lui demandent de pouvoir se réfugier chez lui. Ce que M. Lapin accepte. Viendront ensuite la chèvre et ses sept chevreaux et d'autres personnages de contes qui ont eu des soucis avec le loup, avant l'arrivée finale... du loup!

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Nous avons procédé par une lecture en étapes préalablement définies en fonction de l'arrivée des personnages des contes traditionnels. Chaque élève disposait d'un album et le texte était reproduit, agrandi au tableau. Les enfants lisaient silencieusement jusqu'à la page désignée ; puis l'institutrice proposait une relecture oralisée par des enfants qu'elle désignait. Elle procédait à une troisième lecture oralisée par elle-même si elle estimait que la lecture était trop ânonnée par les élèves.

À chaque arrêt de notre lecture en étape, nous lancions une discussion interactive.

Chaque enfant disposait d'un carnet de lecture personnel, sorte de carnet de bord dans lequel figuraient la structure de l'ensemble de nos activités, les titres des albums lus, des espaces pour noter certains éléments, la fable *Le loup et l'Agneau* de La Fontaine adaptée et des tableaux de travail et de systématisation théorique.

1^{ER} ARRÊT-DISCUSSION APRÈS L'ARRIVÉE DES TROIS PETITS COCHONS ET DE LA CHÈVRE ET DE SES SEPT CHEVREAUX CHEZ M. LAPIN

Nous avons demandé aux enfants de repérer les personnages et/ou une

¹Par décret du 30 juin 1998, le gouvernement de la Communauté française de Belgique propose « d'octroyer des moyens supplémentaires aux établissements scolaires accueillant des élèves provenant des milieux les plus fragilisés » (quartiers multiculturels et/ou défavorisés).

histoire connue. Les élèves ont repéré les trois petits cochons, la chèvre et les sept chevreaux. Nous vérifions leur connaissance de ces contes qui visiblement ont été lus les années précédentes. Nous leur demandons de faire des hypothèses de lecture sur la suite : que va-t-il se passer ?

Réponses des enfants :

L'arrivée du loup.

L'arrivée du petit chaperon rouge.

La première réponse est logique ; la deuxième montre qu'une partie des élèves a perçu le processus d'écriture parodique de l'auteur et guette l'arrivée d'autres personnages des contes traditionnels.

2^E ARRÊT-DISCUSSION APRÈS L'ARRIVÉE DE L'AGNEAU ET DE PIERRE CHEZ M. LAPIN

Les enfants désignent sans difficulté les nouveaux personnages : l'agneau et Pierre.

Nous leur demandons si Pierre est dans le même état d'esprit que les autres personnages. Non, nous répondent-ils, Pierre est content. L'institutrice demande confirmation par un repérage d'indices dans l'album. Nous leur demandons alors pourquoi Pierre n'a pas peur. Les rares enfants qui connaissent le conte musical de Pierre et le loup expliquent pourquoi. Comme prévu, ce conte est peu connu. Nous procédons donc à un rappel assuré par les enfants qui connaissent ce conte et par une lecture de la fin à partir d'un livre.

Quant à la fable de La Fontaine, aucun enfant ne la repère. Je lis avec eux cette fable qui figure dans leur carnet de lecture dans une version adaptée mais fidèle au texte.

Avant de reprendre la lecture, nous proposons aux enfants de faire des hypothèses de lecture sur les personnages qui pourraient encore arriver. Les enfants nous donnent les mêmes réponses que précédemment : le loup et le petit chaperon rouge (PCR). Un enfant nous dit : *le PCR n'est pas encore arrivé. L'auteur met dans son livre des personnes qui ont des problèmes avec le loup et le PCR en a eus.* Cet enfant a bien perçu l'intention parodique de l'auteur.

3^E ARRÊT-DISCUSSION APRÈS L'ARRIVÉE DU PCR ET JUSTE APRÈS LE BOUM, BOUM!!

Nous vérifions les hypothèses de lecture : le personnage que l'on pensait arriver était-il bien celui-là ? Oui, les enfants sont ravis. On entend « *Je l'avais dit, j'en étais sûr* » dès que la lecture reprend.

Dans l'album, le PCR se trompe de maison : elle comptait se rendre chez sa grand-mère et se trouve donc par erreur chez M. Lapin. Nous leur demandons alors si le PCR est stupide car si l'on en croit l'image, elle n'a pas vu le panneau un peu plus loin portant le nom de sa grand-mère. Les enfants évoquent alors la notion de point de vue :

Elle ne voit pas la même chose que nous, dit l'un.

Elle ne voit pas ce que nous les lecteurs nous voyons, dit un autre.

Nous leur demandons alors quel personnage pourrait encore arriver. Qui est l'auteur du BOUM BOUM derrière la porte ? Cette fois la réponse est unanime :

C'est le loup !

Pourquoi ?

Le bruit de la porte est « boum boum » et non plus « toc toc », dit un enfant : c'est donc

un autre animal.

La table est au complet, il n'y a plus de place, dit un autre qui a bien observé l'image.

Tous les personnages des contes où il y a des loups sont là.

ARRÊT FINAL ET CONCLUSION

Nous engageons une discussion autour du sens du texte et nous amorçons une réflexion sur l'intention de communication et sur l'intention artistique de l'auteur : pourquoi avoir mis tant de personnages des contes traditionnels dans son récit, qu'a-t-il voulu nous dire ?

Réponses des enfants :

Ensemble on a moins peur.

L'auteur a décidé de mettre tous les personnages qui ont eu des problèmes avec des loups pour montrer qu'il n'est pas si méchant.

D'ailleurs, c'est marqué sur le journal dit un autre E (et il lit) : je ne suis pas si méchant.

Les personnages sont devenus plus malins ; ils ont moins peur, ils sont ensemble. Il savent maintenant.

Nous insistons un peu : pourquoi l'auteur a-t-il mis tant de références à d'autres contes ?

Ça, c'est l'auteur qui décide, dit Candella, c'est lui qui décide.

CONCLUSION

L'objectif de perception de l'intertextualité a été largement atteint. Loin d'être un obstacle à la compréhension, l'intertextualité a été un facteur de tension narrative car les enfants ont été en attente d'autres personnages et elle a, de plus, contribué à développer les stratégies d'anticipation des élèves. Les principes de solidarité, l'insinuation que ces personnages sont devenus plus malins, plus organisés que le loup ont bien été compris par les enfants. Certains, comme Candella, perçoivent une intention ou à tout le moins une liberté artistique de l'auteur.

2. Lecture de « Je suis revenu ! » (28/10/2010)

RÉSUMÉ

C'est la même histoire mais le récit est pris en charge par le loup.

DÉCOUPAGE DU TEXTE ET ACCOMPAGNEMENT MÉTHODOLOGIQUE

La démarche méthodologique proposée ici était identique à celle proposée pour l'album précédent : nous avons pratiqué une lecture par étapes préalablement définies. Chaque élève disposait d'un album et de son carnet de lecture.

COMPARAISON DES 1^{RE} ET 4^E DE COUVERTURE

Les deux livres sont sur la table des enfants :

Est-ce la même histoire ?

C'est peut-être pas la même histoire mais ce sont peut-être les mêmes personnages.

On va voir ...

En tout cas, dit un enfant, c'est le même auteur.

Ça ne veut rien dire dit un autre...

1^{ER} ARRÊT-DISCUSSION AU MOMENT OÙ LE LOUP ANNONCE : J'AI HÂTE DE RETROUVER QUELQUES VIEUX AMIS...

Nous demandons aux enfants :

Qui pourraient être ses amis ?

Les personnages qu'on a vus dans l'autre livre, dit un enfant.

Est-ce donc alors la même histoire que la précédente ?

Peut-être...

2^E ARRÊT-DISCUSSION AU MOMENT OÙ LE LOUP DIT : EN ROUTE POUR MON CASSE-CROUTE

Nous insistons :

Est-ce la même histoire ?

C'est pas vraiment la même histoire, dit Yousra. *Ici le loup dit* (elle pointe son doigt vers elle) *« Je suis revenu ! »* tandis que dans l'autre (elle montre de sa main une entité vague à côté d'elle) *c'est « Le loup est revenu »*. *Dans l'autre livre, c'est pas le loup qui parle.*

On constate donc le début d'une perception de narrateurs différents.

3^E ARRÊT-DISCUSSION

À votre avis, où sont passés les personnages que le loup cherche et qu'il ne trouve pas ?

Chez Monsieur lapin, dit une petite qui fait donc le rapprochement avec l'autre album, *« Le loup est revenu »*.

Léon ajoute: *Dans l'autre histoire, ce sont les cochons qui arrivent en premier lieu chez M. Lapin et ici la première maison où va le loup c'est la maison des trois petits cochons.*

On constate donc qu'à ce stade, les enfants perçoivent bien les similitudes entre les deux albums de Geoffroy de Pennart.

4^E ARRÊT-DISCUSSION AU MOMENT OÙ LE LOUP S'ÉTONNE : QUOI, ILS SONT TOUS SORTIS ? !

QU'À CELA NE TIENNE... DIRECTION : LA RIVIÈRE ; OBJECTIF MÉCHOU !

Nous demandons aux enfants à qui le loup fait allusion.

À la chèvre et les sept chevreux. (L'intertextualité est ici d'autant plus facilement identifiée qu'on a rappelé cette histoire le mardi précédent).

Pourquoi se déguise-t-il ?

Parce que dans l'histoire de la chèvre et des sept chevreux, le loup aussi se déguise ...

Et tout le monde y va de son couplet sur l'histoire de la chèvre et des sept chevreux dont la classe se souvient fort bien.

Où sont passés tous ces personnages ?

Ils sont chez M. Lapin ! (en chœur)

À partir de cette étape, certains enfants demandent de revenir au livre précédent pour comparer les deux albums, ce que nous leur permettons bien évidemment

5^E ARRÊT-DISCUSSION : PAS DE GIGOT, RIEN QUE DES CHÊNES ET DES ROSEAUX ! PUISQUE LES ANIMAUX SONT ABSENTES, VOYONS DU CÔTÉ DES ENFANTS...

Pendant la lecture de cette partie, quatre bons lecteurs qui ont fini de lire avant les autres retournent vers leur fable dans leur carnet de lecture.

Au cours de la discussion, les enfants n'ont aucune difficulté à se souvenir de l'histoire de l'agneau et repèrent le petit chaperon rouge (PCR) qui s'enfuit sur l'image... La plupart d'entre eux pensent que le loup va aller maintenant chez Pierre et chez le PCR.

Au moment de cette discussion, sept enfants sur les vingt ont les deux livres ouverts. Nous leur annonçons alors qu'ils peuvent lire la suite jusqu'à la fin, sans s'arrêter. Cris de joie !

ARRÊT FINAL: JE SUIS LE LOUP. « JE SUIS REVENU ! »

Nous demandons aux enfants :

Est-ce la même histoire que la précédente ?

(Les enfants hésitent)

Qu'est-ce qui est différent ?

Habib : *On voit les choses du côté du loup dans celui-ci et on voit les choses du côté du lapin dans l'autre. Habib a perçu incontestablement la notion de point de vue.*

Qui raconte l'histoire ici ?

Le loup dans celui-ci et dans l'autre, c'est M. Lapin.

Nous leur faisons remarquer que dans le premier album, ce n'est pas M. Lapin qui parle, il ne dit pas « je ». Qui parle alors ? Les enfants ont du mal à percevoir une entité narratrice autre qu'un personnage. Pour eux, c'est le lapin qui raconte dans « *Le loup est revenu* » ! Confusion classique entre narrateur et focalisation...

Une petite se risque : *C'est G. de Pennart qui raconte dans « Le loup est revenu ».*

Habib qui a les deux livres ouverts devant lui dit alors : *On voit les choses plus vite du côté du loup : c'est d'abord le loup qui va chez les animaux et puis dans l'autre livre, ils arrivent chez M. Lapin. On peut lire les deux histoires en même temps mais il faut d'abord lire celle du loup ; ça vient avant l'autre parce qu'on est du côté du loup.* Habib confirme sa perception de la notion de point de vue.

Si on compare les deux albums, de quel côté voit-on l'histoire dans « Le loup est revenu » ?

Le lapin (tous en chœur).

De quel côté voit-on les événements dans « Je suis revenu » ?

Le loup ! (tous en chœur).

CONCLUSION

Les enfants ont donc perçu la notion de focalisation (qui voit) mais nous constatons que celle de narrateur (qui raconte) est encore confuse. Nous le constatons aussi par leur difficulté à compléter, dans le tableau de synthèse de leur carnet de lecture, les deux lignes de systématisation. Selon eux, un narrateur est forcément un personnage ; l'idée qu'un narrateur extérieur, un narrateur-auteur puisse assurer la narration n'est pas comprise par tous.

3. Lecture de « Balthazar ! » (8/11/2010)

RÉSUMÉ

« Balthazar ! » raconte l'histoire d'un jeune chevreau, Balthazar, qui part au marché avec sa maman qui l'a installé à l'arrière de sa motocyclette. En chemin, la mère est renversée par un loup qui a tiré une corde en travers de la route. Le jeune chevreau est projeté dans les airs et croit à un jeu.

L'originalité du récit et ce qui en fait son intérêt, c'est que c'est Balthazar lui-même qui raconte son aventure sans comprendre qu'il est en danger. C'est le dessin de l'auteur-illustrateur qui nous le fait comprendre. Le récit (au sens de la mise en texte d'événements) est pris en charge par le chevreau qui est narrateur

tandis que l'illustration montre l'histoire (les événements). L'illustrateur nous montre que Balthazar ne comprend pas qu'il est la proie du loup. L'objectif-obstacle est donc ici que les enfants repèrent la complémentarité, voire l'opposition entre l'image et le texte. S'ils ne comprennent pas ce décalage entre texte et illustration, ils n'auront pas accès au sens de l'histoire.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Nous avons proposé aux enfants une lecture individuelle de l'album en une seule fois sans autre consigne donnée aux enfants que de comprendre le texte. Nous annonçons que nous en discuterons après la lecture grâce à un petit questionnaire auquel ils répondront seuls dans leur carnet de lecture. Nous lisons le questionnaire avec les enfants avant de les laisser lire.

→ Qui raconte ?

→ Que raconte cette histoire ?

→ Balthazar a-t-il compris ce qui lui était arrivé ?

Comme à chaque séance, les enfants lisent d'abord silencieusement, à leur rythme ; puis, l'institutrice procède à une relecture oralisée par des enfants qu'elle désigne. Notons que cette relecture nous montrera qu'Omar, bon lecteur, a compris le jeu de l'auteur. L'intonation naïve qu'il utilise lorsqu'il lit les propos de Balthazar montre qu'il a bien compris que le chevreau a failli se faire avoir.

Après la lecture, les enfants répondent seuls dans leur carnet de lecture au questionnaire. À la première question (qui raconte ?) la moitié des enfants écrivent Balthazar, l'autre moitié écrit le loup. Nous proposons aux enfants qui répondent « le loup » de relire la première page très explicite : Je m'appelle Balthazar. Maman m'emmène au marché ... Spontanément, la plupart des enfants corrigent.

Lors de la correction collective, les enfants avancent beaucoup d'indices fondés sur le texte et sur l'image.

Il dit « Igor me lance en l'air » et on voit le chevreau qui est lancé en l'air ; c'est donc lui qui parle, c'est lui qui dit je.

Il dit « il me demande mon nom ; il dit que c'est un joli prénom ». Or, c'est le loup qui lui demande son prénom ; on le voit sur l'image.

Tout de suite (l'enfant montre la première page), il dit « je m'appelle Balthazar. Maman m'emmène au marché sur sa motocyclette » et on voit un chevreau avec la maman devant. Donc, c'est le chevreau qui parle.

À la deuxième et à la troisième questions (Que raconte cette histoire ? Balthazar a-t-il compris ce qui lui était arrivé ?), les avis sont partagés : certains enfants pensent que Balthazar a compris, d'autres pensent que non. Les enfants qui répondent oui justifient en disant qu'à la fin du récit, c'est grâce à son papa que Balthazar a compris ce qui lui était arrivé. Je leur demande de me dire ce que le papa a pu dire à Balthazar car les propos du père constituent une ellipse du texte. Un enfant dit : « C'est pas bien fiston : tu as cru que le méchant c'était la vache et le gentil le loup parce qu'il voulait jouer avec toi. Tu dois être prudent ».

Lorsque je leur demande de me dire comment procède G. de Pennart pour écrire ses albums, nous entendons :

Il nous tend des pièges : le méchant n'est pas toujours celui qu'on croit.

Il aime bien mettre des personnages des contes avec les loups.

Il aime bien faire parler ses personnages.

4. Lecture-réécriture de « L'Autre » (8/11/2010 ET 19/11/2010)

RÉSUMÉ

« L'Autre », c'est l'histoire d'un chien qui raconte comment l'arrivée d'un homme et puis d'un enfant dans la vie de sa maîtresse ont bouleversé sa vie si harmonieuse auparavant.

4. 1. Première partie de l'expérimentation : lecture (8/11/2011)

Nous sommes revenus à une lecture en étapes jusqu'à la page désignée.

Dès le 1^{er} arrêt, à notre demande *Qui raconte ?*, les enfants répondent en chœur : *le chien*.

AU 2^E ARRÊT

Pourquoi G. de Pennart décide-t-il de nous raconter l'histoire du point de vue du chien ?

Daniela : *Parce que sinon, on ne saurait pas qu'il est jaloux.*

Omar : *La maîtresse elle ne sait pas que son chien n'est pas content ; donc si c'est la maîtresse qui raconte, on ne sait pas que le chien n'est pas content.*

D'autres enfants : *Ça risque d'être plus drôle si c'est le chien qui raconte.*

Nous constatons une perception collective incontestable de la notion de point de vue et de l'influence qu'elle peut avoir sur la perception du récit. Notons aussi la remarque de Daniela, faible lectrice, qui évoque spontanément le mot *jalousie*, le thème par excellence du récit, mot qui n'est cependant jamais mentionné dans le texte.

3^E ET DERNIER ARRÊT

Qu'est-ce que Geoffroy de Pennart cherche à nous dire avec son histoire ?

Dans la vie, il y a souvent un autre qu'on n'aime pas.

Qui est l'autre ?

Le mari, le petit garçon.

Et que nous dit ce livre, qu'est-ce que l'auteur aimerait qu'on comprenne ?

Que ça ne sert à rien d'être jaloux, qu'il y aura toujours quelqu'un d'autre de nouveau qui va venir et qui va nous rendre jaloux.

CONCLUSION

Les enfants ont bien repéré la ruse narrative de l'auteur et compris l'essentiel de l'histoire.

Nous terminons la séance en proposant aux enfants de compléter le tableau suivant :

	« LE LOUP EST REVENU »	« JE SUIS REVENU ! »	« BALTHAZAR ! »	« L'AUTRE »
AUTEUR				
NARRATEUR				
ALLUSIONS AUX AUTRES PERSONNAGES				

4.2. Deuxième partie de l'expérimentation : écriture (19/11/2010)

Nous proposons aux enfants de tirer au sort un des personnages (sauf le chien que nous avons retiré) et de réécrire l'histoire mais en la racontant du point de vue du personnage tiré au sort. A chaque table sont placés quatre enfants (place habituelle) et donc à chaque table se trouve un narrateur-personnage différent.

Ce travail d'écriture se déroule en plusieurs parties : nous laissons d'abord les enfants entrer seuls dans leur exercice d'écriture. Pour certains, ce démarrage est difficile : ils entament un récit en -il- qui résume ce que leur personnage fait (*la maitresse part en vacances avec son chien, elle va au restaurant avec lui*). La comparaison avec le chien qui dit « je » leur permet très vite de rebondir et de produire un récit à la première personne.

Dans un deuxième temps, nous faisons changer les enfants de place afin qu'à chaque table soient installés tous les mêmes narrateurs-personnages. Les enfants lisent donc leur propre texte entre eux ; ce travail de relecture entraîne une lecture plus fine et une perception plus concrète de la notion de point de vue. Par exemple, Rania dit à sa voisine : *Non, ça, c'est pas notre personnage qui dit cela.*

Pour terminer l'exercice, nous donnons aux enfants un petit tableau à compléter pour faire la carte d'identité de leur texte.

LE TITRE	
L'AUTEUR	
LE NARRATEUR	

Les enfants le remplissent sans aucune difficulté pour le narrateur mais hésitent pour l'auteur. Nous pensons d'abord qu'ils ont oublié la différence entre narrateur et auteur. En même temps, la facilité avec laquelle ils remplissent la case narrateur nous fait douter de notre analyse. Par ailleurs, parmi les enfants qui semblent hésiter à remplir la case auteur, il y a de bons lecteurs. Nous comprenons alors que certains enfants n'osent pas mettre leur nom dans la case auteur : *Le scénario c'est quand même Geoffroy de Pennart qui l'a écrit, c'est pas moi*, dit Omar. Très juste : nous n'avions pas prévu que les enfants feraient la différence entre l'auteur de l'histoire et l'auteur du récit !

Lorsque les enfants ont terminé, nous proposons, pour clôturer la séance, de lire leur récit sans préciser qui est leur narrateur. A la classe de deviner. Beaucoup de doigts sont levés. Il y a beaucoup d'enthousiasme dans la lecture même auprès de faibles lecteurs-scripteurs.

5. A. Browne, « Une histoire à quatre voix » (23/11/2010)

RÉSUMÉ

Cette histoire à quatre voix est à l'image des exercices de style de R. Queneau. Quatre personnages appartenant à deux milieux sociaux très différents et à deux familles différentes racontent leur promenade au parc en compagnie de leur chien. C'est la même histoire prise en charge par quatre récits différents, par quatre voix narratives : la mère de Charles, Charles, le père de Régliasse, Régliasse.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Nous proposons aux enfants de faire des hypothèses de lecture à partir du titre.

Rania : *Peut-être qu'on va entendre des voix haute, douce, grave,*

Omar : *Ce sera peut-être la même histoire avec des personnages différents,*

Habib : *C'est peut-être une histoire avec quatre points de vue.*

Le mot *point de vue* nous comble bien évidemment !

Comme cet album est de loin le plus résistant de toute notre série, nous procédons, Ekram El Boubsi et moi, à une lecture oralisée, chacune de nous deux assurant une voix. Les enfants disposent du texte sous les yeux pendant notre lecture. Nous les invitons à suivre le texte en même temps que nous lisons.

Après la lecture, nous demandons aux enfants ce qu'ils ont compris. Pas grand chose... Certains l'expriment clairement et sans complexe comme Paulina : *Je pense que je n'ai rien compris !*

Pour sortir de l'impasse, nous proposons aux enfants de nous dire ce qu'ils ont remarqué, en vrac : ont-ils vu des choses semblables à travers les quatre histoires ? Y a-t-il des éléments qui reviennent ? Qu'ont-ils remarqué à propos des personnages ? Les enfants parcourent alors une deuxième fois le texte et des doigts se lèvent.

Gurkamal : *Il y a quatre saisons.* Ce lecteur « faible » nous épatera plus d'une fois par son observation remarquable des images.

Il y a quatre voix différentes qui parlent.

Il y a deux chiens, deux enfants, un homme et une femme.

Certains enfants font alors le lien entre les enfants et les parents et comprennent qu'il s'agit de deux familles. Le fil est tiré, notre tricot peut commencer.

Comment ces familles entrent-elles en contact ?

Dans le parc, les chiens jouent ensemble et les enfants aussi.

Les parents vont-ils se rencontrer ?

Non

Pourquoi à votre avis ? (Pas de réponse).

Nous leur proposons alors de regarder où ces familles habitent. Les images sont éloquentes et les enfants trouvent facilement : une villa quatre façades dans un quartier très vert, résidentiel (le mot quartier posera problème) pour la mère de Charles ; un quartier très triste pour le père de Réglisse. Nous faisons réfléchir les enfants au sujet du métier du père de Réglisse. Le texte dit qu'il cherche du travail. Les enfants en concluent donc qu'il est chômeur.

Nous estimons alors les enfants prêts à travailler sans nous. Nous déposons sur chaque table de quatre enfants une feuille carrée découpée en quatre. Sur cette feuille, quatre chiffres correspondant à l'ordre d'entrée de la voix dans le texte (voix 1, voix 2...). Chaque enfant sait ainsi sur quelle voix il travaillera.

1	2
3	4

Nous leur donnons le tableau suivant à compléter : chaque enfant remplit la colonne de « sa » voix (première narratrice, premier narrateur etc.) tout en disposant de l'ensemble du tableau et de l'ensemble de l'album.

Voix	1 ^{RE} VOIX	2 ^E VOIX	3 ^E VOIX	4 ^E VOIX
Qui raconte ?				
Qu'est-ce qu'il/elle dit ?				
Quels sont ses soucis ?				
Que sais-tu sur sa famille ?				
Quel temps fait-il ?				
A ton avis, dans quel quartier vit-il/elle ?				
Comment se sent-il/elle ? Est-il/elle heureux (se) ?				

Lorsque les enfants ont terminé de remplir leur colonne, nous faisons une mise en commun au tableau. Nous travaillons dans le sens horizontal (sens de l'abscisse) pour favoriser la confrontation des points de vue : que dit la première voix ? Que dit la deuxième ?

Le tableau est complété sans difficulté, les enfants s'étant souvent corrigés entre eux dans les groupes. Comme nous l'avions espéré, la comparaison des différentes voix aide les enfants à comprendre le message de l'auteur. Cette confrontation que les enfants n'avaient pas faite spontanément, le travail de lecture soutenu par le tableau va leur en donner les moyens.

DISCUSSION FINALE FACE AU TABLEAU COMPLÉTÉ

Qu'est-ce que l'auteur essaie de nous dire avec cette histoire à quatre voix ?

Que chacun voit les choses différemment même si c'est la même histoire.

L'argent c'est pas tout. Charles vit dans une famille riche mais il est tout seul.

Charles n'est pas heureux : il s'ennuie dans sa grande maison. En plus, il peut pas faire ce qu'il veut : sa mère ne veut pas qu'il joue avec quelqu'un de moins bien que lui.

C'est Réglisse la plus heureuse.

Pourquoi ?

Son père la laisse jouer avec qui elle veut.

Elle parvient à rendre son papa heureux. Elle s'occupe de lui [réponse intéressante car Réglisse est en effet le seul personnage altruiste des quatre voix].

Est-ce que vous trouvez cela juste qu'il y ait ainsi de grandes différences entre les gens, les riches ou moins riches, ceux qui ont du travail ou non.

[Réponse très fataliste] : *C'est la vie, ça !*

Notre objectif premier n'étant pas ici d'éveiller une conscience politique (même si cela constitue une des missions de l'école), nous estimons que notre objectif de compréhension est atteint et que les enfants maîtrisent assez bien cette fameuse notion de point de vue ; ils utilisent d'ailleurs spontanément le mot narrateur.

CONCLUSION

Les objectifs de notre recherche étaient multiples.

- Nous voulions observer globalement la réception d'albums de « qualité littéraire » auprès d'apprentis lecteurs au moment où certains remettent en question la pertinence d'aborder des œuvres résistantes en primaire.

Notre modeste expérience montre que la réception d'albums résistants est abordable auprès d'apprentis-lecteurs pour autant qu'un dispositif didactique **adapté aux enfants et à l'œuvre** travaillée soit mis en place.

- Nous voulions vérifier plus précisément l'accessibilité des savoirs ou procédés littéraires suivants :

L'INTERTEXTUALITÉ

Les enfants repèrent très aisément les allusions aux autres œuvres pour autant qu'on leur en donne les moyens : les nôtres connaissent les œuvres auxquelles il est fait allusion et lorsque cela n'était pas le cas, la lecture en étapes a permis de combler les lacunes en complétant progressivement les connaissances des enfants. Mieux, ce repérage de l'intertextualité a été un grand facteur d'anticipation sur la suite de l'histoire et a permis l'amorce d'une réflexion sur les choix narratifs d'un auteur.

DIFFÉRENCIATION DE L'AUTEUR ET DU NARRATEUR

Cette différenciation s'opère sans problème ; le mot *narrateur* est spontanément utilisé par les enfants dès la fin de la troisième partie de notre activité.

PERCEPTION ET DÉFINITION DE LA NOTION DE POINT DE VUE

La notion de point de vue est indiscutablement perçue par les enfants, ils repèrent très facilement le changement de point de vue : les nombreuses réponses, réactions lors du travail de réécriture de l'album « L'Autre », le travail final sur l'album d'A. Browne le montrent. Cependant, nous n'oserions pas affirmer qu'ils sont capables de définir ce qu'est un point de vue.

PERCEPTION DE L'INTENTION ARTISTIQUE D'UN AUTEUR

Nous devons admettre qu'il n'y pas eu de notre part un réel travail sur cet aspect, faute de temps. Nous l'avons brièvement abordé lors de nos questions mais sans faire un travail de fond qui aurait amené les enfants à systématiser les caractéristiques de l'intention parodique.

ENFIN, NOUS VOULIONS VÉRIFIER EN QUOI CES SAVOIRS PEUVENT SERVIR LA COMPRÉHENSION DU TEXTE.

L'expérimentation a démontré que ces savoirs sont indispensables à la compréhension du texte et qu'il ne peut y avoir d'accès au sens sans un travail sur ces savoirs. La question que le formateur doit se poser n'est donc pas : faut-il aborder ces savoirs ? Mais bien comment les aborder pour que l'œuvre prenne tout son sens auprès des enfants. Esquiver les œuvres plus réticentes à donner du sens en prétextant leur difficulté, c'est manquer à notre devoir de formateur.

Pour terminer, osons dire que nous nous sommes amusées et que les enfants qui ont participé à cette expérience ont pris autant de plaisir que nous. Mon arrivée était saluée par une phrase bien accueillante : *Chouette Graziella est là, on va lire !* Preuve, que la lecture littéraire s'accommode parfaitement d'une lecture-plaisir...

BIBLIOGRAPHIE

Boussion J., Schötte M., Tauveron C., *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP*. Hachette éducation, 1998.

Boussion J., Schötte M., Tauveron C., *Lecture, écriture et culture au CP*. Hachette éducation, 2004.

Canut E. et Leclaire-Halte A., *L'élève et la lecture d'albums*. PUF, 2009 (Coll. Diptyque).

Delbrassine D., *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*. Presses universitaires de Namur, 2007.

Deleuze G., « Futurs instituteurs, faibles lecteurs ? » in *Enjeux*, printemps 2009, n° 74, pp. 93-100.

Deleuze G., « Initier et sensibiliser les futurs instituteurs à l'intertextualité dans les albums », in *Caractères*, n°36, 2010, pp. 16-23.

Dufays J-L, Gemenne L., Ledur D., *Pour une lecture littéraire*. De Boeck, 2005 (Coll. Savoirs en pratique)

Dumortier J-L, *Pour lire le récit*. De Boeck-Duculot, 1990.

« Former des enseignants de lecture » dans *Enjeux*, décembre 2002.

Giasson J., *La lecture, de la théorie à la pratique*. De Boeck, 2004 (Coll. Outils pour enseigner).

Giasson J., *Les textes littéraires à l'école*. De Boeck, 2005 (Coll. Outils pour enseigner).

Giasson J., *La compréhension en lecture*. De Boeck, 1990 (Coll. Pratiques pédagogiques).

Groupe de recherche d'Ecouen, *Former des enfants lecteurs*. Hachette Education, 1984, tomes 1 et 2.

L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse, sous la direction de C. Tauveron, Centre de Recherche de documentation pédagogique de l'Académie de Grenoble, 2002.

Leclaire-Halte A., « Un album polyphonique au cycle III : histoire à quatre voix d'Anthony Brown » in *Pratiques*, n°123-124, Décembre 2004, pp. 113-142.

Lire la littérature à l'école-Pourquoi et comment construire cet apprentissage spécifique ? Ouvrage dirigé par C. Tauveron, Hatier, 2002.

Poslaniec Chr. et Houyel Chr., *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Hachette Education, 2000.

Sipe Lawrence R., « Réactions et appropriations ! : comment de jeunes enfants manifestent leur engagement expressif au cours de la lecture partagée d'albums » in *Caractères* n°8, 2002

Tauveron C., « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens » dans *Enjeux*, décembre 1999, pp. 5-25.

Tauveron C., « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans *Repères*, n° 19, INRP, 1999, pp. 9-38.

Tauveron C., Seve P., « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes », dans *Repères*, n° 19, INRP, 1999, pp. 103-138.

Tauveron C., Seve P., *Vers une écriture littéraire*. Hatier, 2005. (Coll. Hatier pédagogie)

Tauveron C. (sous la direction de), *Lire la littérature à l'école*. Hatier, 2002 (Coll. Hatier Pédagogie).

Terwagne S., Vanesse M., « Intégrer dans la formation des enseignants préscolaires la pratique de nouveaux modes de lecture » dans *Caractères*, n°40, 15 juin 2011, pp. 3-12

Terwagne S., Vanhulle S., Lafontaine A., *Les cercles de lecture*. De Boeck, 2001.