

Sommaire

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Introduction | | 9 |
| - Partie 1 | LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE À L'ÉCOLE PRIMAIRE | 13 |
| Chapitre 1 - | Les spécificités du littéraire : raisons et conditions de son approche à l'école. | 15 |
| Chapitre 2 - | Langue et littérature, des apprentissages singuliers. | 23 |
| Chapitre 3 - | La mise en réseaux : comment élaborer une culture littéraire ? | 29 |
| Chapitre 4 - | Vers une communauté de lecteurs - Activités pour les enseignants - Activités pour les élèves. | 35 |
| - Partie 2 | L'ŒUVRE DE RASCAL | 51 |
| Chapitre 1 - | Diversité de l'œuvre de Rascal : du <i>Pays des fleurs</i> au petit <i>Poussin noir</i> . | 53 |
| Chapitre 2 - | Rascal, une écriture de l'existence. | 59 |
| Chapitre 3 - | Surgissement du langage chez l'écrivain et chez les élèves : existence de l'écriture. | 67 |
| - Partie 3 | LIRE RASCAL AU CYCLE I | 75 |
| Chapitre 1 - | Place du littéraire au cycle I : premiers apprentissages et littérature. | 77 |
| Chapitre 2 - | Approches de l'univers du conte : <i>Boucle d'or et les trois ours</i> en Toute Petite et Petite Section. | 85 |
| Chapitre 3 - | Deux albums à structure répétitive en Moyenne Section. | 97 |
| - Partie 4 | LIRE RASCAL AU CYCLE II | 115 |
| Chapitre 1 - | Place du littéraire au cycle II : apprentissages fondamentaux et littérature. | 117 |
| Chapitre 2 - | Des Chaperons rouges : un réseau interprétatif en Grande Section. | 123 |
| Chapitre 3 - | Le doute interprétatif dans la lecture débutante : lectures d' <i>Ami-Ami</i> , <i>Petit lapin rouge</i> et <i>Poussin noir</i> au CP. | 133 |
| Chapitre 4 - | Ça fait peur, c'est pour rire ! Parcours d'orientation au CE1. | 153 |
| - Partie 5 | LIRE RASCAL AU CYCLE III | 165 |
| Chapitre 1 - | Place du littéraire au cycle III : approfondissements et littérature. | 167 |
| Chapitre 2 - | Les auteurs à l'œuvre : raconter l'histoire d'un loup et d'un cochon au CE2. | 175 |
| Chapitre 3 - | La musique de l'écriture : <i>Moun</i> au CM1. | 185 |
| Chapitre 4 - | Entrée lexicale dans <i>Ami-Ami</i> : un aller-retour entre lecture et écriture au CM1. | 195 |
| Chapitre 5 - | Lire, interpréter, donner envie de lire un album : <i>Ami-Ami</i> au CM2. | 205 |
| Chapitre 6 - | Lectures croisées de <i>La princesse de neige</i> en CM2 et en 6 ^e . | 215 |

| | | |
|------------------|--|------------|
| - Annexes | NOS LECTURES DES ALBUMS | 227 |
| | Présentation | 229 |
| | <i>Boucle d'or et les trois ours</i> | 230 |
| | <i>Le navet</i> | 231 |
| | <i>Cric-Crac</i> | 232 |
| | <i>Le petit Chaperon rouge</i> | 234 |
| | <i>Ami-Ami</i> | 235 |
| | <i>Petit lapin rouge</i> | 237 |
| | <i>Poussin noir</i> | 239 |
| | <i>Si tu aimes avoir peur</i> | 242 |
| | <i>C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon</i> | 246 |
| | <i>Moun</i> | 247 |
| | <i>La princesse de neige</i> | 250 |
| | <i>Le voyage d'Orégon</i> | 253 |
| | BIBLIOGRAPHIE | 261 |
| | TITRES PARUS | 263 |

Partie 4

Lire Rascal au cycle II

Claire Doquet-Lacoste - *Professeur de lettres - IUFM*

Françoise Monier-Roland - *Professeur des écoles - Maître formateur*

Viviane Trignac - *Professeur des écoles - Maître formateur*

Véronique Duprat - *Conseillère pédagogique*

Nathalie Moralès - *Professeur des écoles - Maître formateur*

Chapitre 1

Place du littéraire au cycle III : apprentissages fondamentaux et littérature

Entre un cycle I où les albums sont utilisés très largement depuis plus de vingt ans, et un cycle III où la discipline *Français* a fait place au couple *Littérature / Observation réfléchie de la langue*, le cycle des apprentissages fondamentaux apparaît comme faisant la part belle au versant technique de l'apprentissage de la lecture.

Qu'en est-il, pourtant, du volet culturel de l'apprentissage ? Le cycle II serait-il celui du technicisme, où les élèves ne progresseraient qu'en déchiffrant ? Il est clair que l'apprentissage doit au contraire se structurer d'une double façon, sur l'axe de la culture comme sur celui de la technique, et que l'acculturation des élèves accompagne nécessairement leurs progrès dans l'appréhension du code écrit. Dès lors, la question est : comment créer pour les élèves les conditions d'une approche littéraire personnelle et active, et quel rôle spécifique joue la littérature dans l'apprentissage de la lecture ?

Historique

C'est en 1992 avec le document *Maîtrise de la langue* que la littérature de jeunesse sort de l'ombre dans laquelle la tenaient les documents officiels. Concernant le cycle II, on peut lire : « Il faut élargir le champ des possibles et donner une place centrale à la littérature de jeunesse. La fréquentation assidue et partagée de ces textes, convenant à l'âge des enfants, est le gage d'une meilleure compréhension des autres types de lectures auxquels l'école confronte les élèves. Elle est aussi l'occasion d'installer

Chapitre 2

Des Chaperons rouges : un réseau interprétatif en Grande Section

Dans cette classe de GS, le choix a été fait de faire entrer les élèves en littérature et, au-delà du plaisir des textes entendus, répétés, des rencontres multiples avec les albums, d'enseigner la littérature. Ce document témoigne d'un de ces temps d'apprentissage. C'est ici, par le biais d'un travail en atelier, avec l'enseignant de la section des *petits* que vont se structurer les savoirs. Mais comment enseigner de la littérature sans sacrifier au plaisir du texte ? Quel rôle joue la mise en réseaux dans les apprentissages ?

Un dispositif d'apprentissage

Cette séquence prend place dans un dispositif d'apprentissage reposant sur :

- des temps de liberté laissés à l'élève : temps d'imprégnation pour apprivoiser seul ou avec un camarade de nouveaux albums, retrouver des albums connus (utilisation individuelle du coin lecture de la classe, de la BCD) ;
- des temps dirigés par l'enseignant :
 - . lecture médiation (cf. page 43) ;
 - . temps d'analyse des écrits et de leur spécificité ;
 - . temps de réinvestissement.

C'est ce deuxième aspect qui sera présenté ici.

Chapitre 3

Le doute interprétatif dans la lecture débutante : lectures d'Ami-Ami, Petit lapin rouge et Poussin noir au CP

Rascal, un auteur qui interpelle : un auteur qu'on aime, un auteur qu'on n'aime pas, un auteur qui, de toutes manières, ne laisse pas indifférent.

Parmi ses albums, un dérange peut-être plus que les autres : *Poussin noir*, qui pratique l'humour noir si peu familier à nos jeunes élèves. Parce qu'il n'est que peu ou pas pratiqué dans certains milieux, il semblait important de le présenter aux enfants afin de leur permettre un accès différent au sens et à la valeur des choses.

Conscient que cet album pouvait provoquer des réactions spontanées de rejet s'il était présenté sans connaissance préalable de l'auteur et de ses procédés d'écriture, l'enseignant a souhaité élaborer et mettre en place dans la classe un cheminement littéraire permettant un accès objectif et distancié à *Poussin noir*.

Le module présenté ici se compose de l'approche successive de trois albums dont le point commun est l'interrogation en fin de lecture : que va-t-il se passer ? Pour permettre aux enfants d'appréhender la fin de *Poussin noir*, l'enseignant leur a présenté d'abord *Ami-Ami*, dans lequel la fin – heureuse ou tragique – est un objet de discussion. Ensuite, c'est *Petit lapin rouge* qui est observé et le jeu de l'auteur avec les contes mis en évidence : l'héroïne propose de « Jouer un tour à tous ces écrivains en décidant tout seuls de nos fins ». Enfin, la séquence consacrée à *Poussin noir* a débouché sur une réécriture de la fin du livre, les enfants souhaitant, à l'instar du petit Chaperon rouge de *Petit lapin rouge*, « Jouer un tour à Rascal », et cette réécriture a utilisé

un morceau du texte de... *Ami-Ami* ! La perception du réseau autour d'un fait d'écriture de l'auteur, la fin ouverte, est renforcée par ce réseau d'écritures créé en classe à partir d'un album. Le synopsis de ce module est présenté dans les deux dernières pages dont la fin est marquée par la visite de Rascal, reçu dans la classe. De ce synopsis, nous avons extrait trois moments clés qui sont ici détaillés.

Entrée dans l'œuvre de Rascal : lecture interprétative d'*Ami-Ami*

La séance présentée s'insère dans la première séquence du travail ; son objectif est de susciter chez les enfants une lecture plurielle pour les engager dans une attitude de lecteurs experts. Après une activité d'*albums sur table* (cf. page 39) où les enfants ont eu contact avec *Ami-Ami* (lecture interprétative de l'album : cf. page 205), la présentation de l'album par l'enseignant vise à susciter le doute interprétatif : comment cette histoire se termine-t-elle ? Chaque enfant va se construire une opinion qu'il considèrera *a priori* comme la seule valable, c'est la confrontation des différences et le débat qui vont faire surgir des interprétations multiples.

La séance décrite répond aux objectifs suivants :

- objectif culturel : installer la lecture plurielle d'un album ;
- objectif cognitif et langagier : pratiquer diverses formes d'oral (raconter, argumenter, analyser, reformuler).

Cette séance se découpe en trois temps, explicités sur trois fiches différentes.

PREMIÈRE APPROCHE D'AMI-AMI

FICHE 1.1

Rascal, Girel,
Ami-Ami, l'école des
loisirs, Paris, 2002,
(Pastel).



■ Objectif

Susciter des doutes sur l'histoire à travers l'observation des images.

■ Situation

Enfants rassemblés en demi-cercle autour de l'enseignant - 1 album.

■ Durée

Quarante minutes.

■ Déroulement

- Présentation par l'enseignant de la couverture de l'album (titre caché).

- ↳ L'ouvrage est aussitôt identifié par les enfants comme faisant partie des albums présents lors des moments *albums sur table*.
- Identification de l'auteur, de l'illustrateur et de l'éditeur. Les enfants transfèrent ici la connaissance de l'éditeur matérialisée par l'affichage dans la classe de portraits de certains de ses auteurs : Rascal peut donc être identifié physiquement.
 - Courte biographie de l'auteur racontée par l'enseignant : les enfants sont très sensibles au fait que Rascal détestait l'école et cette anecdote sera reprise de façon systématique par les élèves à chaque rencontre avec une œuvre de l'auteur.
 - Expression spontanée de remarques à propos des personnages de la couverture : « J'aime / Je n'aime pas le lapin / le loup.. ». Aucun commentaire de l'enseignant.
 - Découverte de la quatrième de couverture : les élèves transfèrent la connaissance qu'ils ont de cet élément. Ils rappellent eux-mêmes la fonction du résumé : celui-ci est lu par l'enseignant et reformulé sommairement par les enfants.
 - Dévoilement du titre. Nouvelles remarques qui portent essentiellement sur le sens : « C'est le lapin qui s'appelle AMI-AMI ? », « À la fin ils vont être amis, puisque l'album s'appelle AMI-AMI ... ».
 - Ouverture du livre, découverte de la dédicace : les enfants connaissent cet élément des albums qu'ils ont toujours plaisir à découvrir.
 - Feuilletage de l'album par l'enseignant, commentaires spontanés des enfants.
 - Première interprétation des illustrations : narration par quelques enfants de l'histoire qu'ils imaginent (l'enseignant réalise un feuilletage désordonné de l'album afin d'illustrer les propos tenus).
 - Premier débat interprétatif permettant à chacun d'exprimer librement ce qu'il a ressenti mais surtout de voir que plusieurs versions sont imaginables :
 - certaines remarques portent sur la fourchette tenue par le loup : elle a impressionné la plupart des enfants et oriente de ce fait leur appréhension du personnage et de ses intentions quant au lapin ;
 - ces remarques sont contrebalancées par l'analyse d'une autre illustration qui montre le loup embrassant le lapin ;
 - certains enfants synthétisent les deux remarques précédentes en imaginant que le loup simule une attitude : « On dirait qu'il va le manger mais il lui fait un bisou, le loup fait croire qu'il va le manger mais il lui fait un bisou... ». Différentes fins sont, bien sûr, énoncées par les enfants.

■ Commentaire

Ce moment est décisif pour la suite du module : il perturbe les enfants habitués aux albums qui comportent la plupart du temps des fins fermées. Il permet à chacun d'exprimer son idée, demande aussi d'être attentif aux autres, éventuellement d'intégrer les remarques exprimées et de changer d'avis ; il laisse également la possibilité aux plus réservés d'exprimer une pensée qui peut être la synthèse de remarques faites par d'autres.

Cette première approche a destabilisé les enfants, sommés d'interpréter dès l'abord une œuvre littéraire. L'entrée par les images a permis de les solliciter directement, chacun pouvant se faire une opinion en mettant en œuvre sa propre manière de *lire* un album. C'est alors qu'intervient la lecture médiation (cf. page 43) par l'enseignant : médiation, parce qu'en ce mois de novembre, ces élèves de CP ne sont pas assez bons lecteurs pour prendre plaisir à un texte littéraire autrement que par la voix d'un autre. Ce projet ne s'inscrit pas dans l'apprentissage du déchiffrement mais dans celui de la diversité et de l'interprétation littéraire.

Chapitre 4

Ça fait peur, c'est pour rire ! Parcours d'orientation au CE1

Pour des élèves de cycle II, la découverte d'un nouvel album met en jeu une double activité. La première est le regard, voire l'observation des illustrations dont les interprétations sont dès le cycle I source de curiosité, d'éveil à la polysémie de l'image. La deuxième activité, parfois exercée de manière simultanée, est la confrontation avec le texte. Un travail préliminaire s'impose à l'enseignant : être capable d'évaluer l'impact que pourra susciter le support proposé auprès d'enfants âgés de sept ans.

Il est commun de penser qu'à cet âge-là, « tout les intéresse ». Mais ce qui nous importe, avant tout, ce n'est pas l'apparente adhésion que les élèves manifestent (ou ne manifestent pas !), c'est cette activité métacognitive (le regard sur le texte) que chaque enfant va pouvoir expérimenter de manière personnelle, autonome et interactive (avec ses camarades et avec l'enseignant).

Ce qu'un auteur pourra exprimer par des structures de mots et par des images aura un *écho* sur le jeune lecteur et pourra donner du sens à une activité à la fois émotionnelle (s'identifier au héros, éprouver des sentiments) et cognitive (comprendre la logique de l'histoire, en saisir des fonctions langagières).

Pourquoi le choix
de *Si tu aimes avoir
peur ?*

Après plusieurs relectures, nous avons pris conscience que la thématique (la relation de proximité entre le lecteur et le jeune héros également narrateur) et la structure même de cet album (répétitive par accumulation) traduisaient d'une certaine façon,