

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 5

Lire Rascal au cycle III

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

Claire Pascal - *Professeur des écoles - Maître formateur*

Françoise Roland - *Professeur des écoles - Maître formateur*

Marie-Noëlle Pons - *Professeur des écoles - Maître formateur*

Jean-François Lefort - *Professeur des écoles - Maître formateur*

Nathalie Erbani - *Professeur des écoles - Maître formateur*

Geneviève Cathala - *Professeur de lettres - IUFM*

Chapitre 1

Place du littéraire au cycle III : approfondissements et littérature

Annoncée par la brochure *Maîtrise de la langue à l'école* de 1992, relayée par diverses publications de l'Observatoire national de la lecture comme *1001 livres pour les écoles*, la littérature est sans doute sentie comme l'apport le plus innovant des programmes de 2002 pour le cycle III. Loin de remplacer des activités déjà existantes, les cinq heures hebdomadaires de littérature viennent s'ajouter à la *Maîtrise du langage et de la langue française* qui occupe treize heures et concerne explicitement toutes les disciplines, dont la *Littérature* et *l'Observation réfléchie de la langue*. Observer la langue, oui, mais où ? Dans les grammaires ? Dans les discours ? Et dans ce dernier cas, qu'en est-il du rapport entre lecture de textes littéraires et *Observation réfléchie de la langue* ?

Le lecteur trouvera les notes de ce chapitre en page 173

Langue et littérature : séparation

Entre *Observation réfléchie de la langue et Littérature*, peu de liens sont établis par les programmes du cycle III. Pour la première, c'est la production d'écrits qui semble le terrain d'observation et surtout de réinvestissement le plus propice : « Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture. Ceux-ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques. ». La seconde se passe, semble-t-il d'abord, du recours à la langue ; c'est plutôt d'émotion, de ressenti qu'il s'agit, avec la primauté du contenu véhiculé : la littérature « laisse en suspens des émotions et pose de multiples questions qui peuvent

devenir des thèmes de débat particulièrement riches ». Si la discussion est préconisée, elle est souvent posée comme un débat à partir de la littérature, cette dernière ayant mis en évidence un thème intéressant, plutôt que comme un débat sur la littérature où des lecteurs discuteraient des moyens que s'est donnés le livre pour faire surgir l'émotion. Seul le carnet de lecture, où l'on invite les élèves à recopier des extraits de textes littéraires qu'ils aiment, semble consigner et concerner la forme comme le sens. Les auteurs des programmes se montrent particulièrement soucieux de ne pas laisser dériver la lecture littéraire en explication de texte, domaine réservé du second degré : il faut au contraire « Attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre » qui est placée comme objet d'interprétation et de discussion. On comprend évidemment ce souci, lié à celui d'éviter la lassitude des élèves et de ne pas réduire la littérature à un objet scolaire. Toutefois, comme cela a été montré au premier chapitre, langue et littérature ne sont antagonistes qu'à l'école : les écrivains, par l'expertise, la sensibilité dont ils font preuve dans son manie- ment, considèrent souvent la langue comme leur adjoint en création littéraire.

Un ouvrage littéraire est bien souvent la mise bout à bout et le tricotage intime dans un tissu continu et bien lié, de passages appuyés à l'expérience réelle et de passages appuyés seulement à la conformité au caprice de la langue.

Julin Gracq, *En lisant, en écrivant*, José Corti, 1989.

Lecture experte et langue littéraire : intrications

La pratique de la lecture experte (cf. page 42), si elle va jusqu'au bout de l'examen des mots et de la syntaxe choisis par l'auteur pour raconter son histoire, ne peut faire abstraction de ce que la langue contraint, de ce que ces mots, ces structures syntactiques apportent en propre à la tonalité du texte. Sensible aux mots, Rascal est aussi un savant organisateur de son propos qui, sous couvert de simplicité, livre parfois bien plus que des écrits franchement complexes. Ainsi, dans *Ami-Ami*, les souhaits de chaque personnage décrivant son amitié future fonctionnent en opposition et en complémentarité :

Le lapin voudrait...

un ami *petit*

un ami *végétarien*

Le loup voudrait...

l'aimer *immensément*

l'aimer *tendrement*

un ami qui sache <i>dessiner</i>	l'aimer avec <i>talent</i>
un ami qui sache <i>jouer</i>	même <i>mauvais perdant</i>
un ami <i>collectionneur</i>	une amitié <i>pas banale</i>

Quand l'enseignant s'en aperçoit lors de la lecture préalable de l'œuvre, quand il pense que ses élèves ne les verront pas par eux-mêmes, doit-il faire comme si de rien n'était et ignorer ces parallélismes évidemment orchestrés par l'auteur ? Une exploration – pas une exploitation – sensible de l'œuvre, fondée sur la cohérence entre effets de sens et faits de langue, permettra d'initier les élèves à une lecture interprétative, qui prend appui sur les mots, tout en les préservant du caractère artificiel de l'explication de texte.

Dans *Ami-Ami*, l'opposition lexicale entre le loup et le lapin est évidemment concertée. Il en va autrement dans *Moun*, histoire vue tout d'abord comme celle de l'adoption d'une petite fille et de sa nostalgie de ce pays natal dont elle n'a pas le souvenir. Ce temps, ce pays ombrent le récit, lui donnent sa demi-teinte que reflètent les illustrations. En observant la disposition des phrases, on s'aperçoit que pratiquement toutes commencent par un circonstant. Outre le sujet syntaxique, il faut donc inclure dans le thème des phrases¹ des propositions (« Lorsque Moun poussa son premier cri »), des groupes prépositionnels (« Dans le bruit et la fureur »), des adverbes (« Alors »), des groupes nominaux (« La petite boîte contre leur cœur ») ou adjectivaux et participiaux (« Portée par l'écume et les vagues ») qui disent la circonstance, l'entour de l'action exprimée par le verbe. Cet entour est mis en exergue comme pour signifier l'impuissance de la fillette et le fait que ce sont les éléments et les circonstances qui décident de son sort. La récurrence de l'inclusion des circonstances dans le thème phrastique peut aussi faire penser que le vrai sujet du livre c'est le voyage : dans le temps (Moun passe de la petite enfance à l'adolescence) et dans l'espace, aussi bien géographique (de l'Asie à l'Occident) qu'affectif (des parents géniteurs aux parents adoptifs). Cette disposition concourt également au caractère poétique du récit : les circonstants servent d'ancrage aux phrases et les rythment, introduisant, grâce aux virgules, des pauses dans la lecture. Il suffit, pour s'en convaincre, d'observer le début du texte réorganisé, chaque phrase répondant à l'ordre canonique *sujet + verbe + circonstant* :

« La guerre ne se tut pas lorsque Moun poussa son premier cri. Elle détruisait tout sur son passage dans le bruit et la fureur.

Le riz vint à manquer. Son père confectionna alors une petite boîte pour envoyer Moun de l'autre côté du grand océan. Il y déposa leur premier enfant et leurs derniers espoirs.

Les parents de Moun marchèrent enlacés jusqu'à l'océan, la petite boîte contre leur cœur.

Ils attendirent perdus dans la nuit noire que la marée haute et le vent du large emportent leur enfant. Moun commença son long voyage portée par l'écume et les vagues... »².

L'effet majeur est celui de l'éparpillement, de l'impression d'événements non liés les uns aux autres : les circonstants en tête de phrase jouent, dans ce texte, un véritable rôle d'outils de cohérence et de liaison interphrastique. Cet exemple illustre une possibilité de lecture d'un texte littéraire avec les outils relevant à la fois de la grammaire de texte et de la grammaire de phrase. Un tel travail donne à voir aux élèves une propriété de la disposition des phrases et montre que l'outil peut être porteur de sens ; il permet un retour plus riche sur la compréhension du texte lui-même et de l'effet qu'il produit ; il constitue en outre une réponse à l'injonction des Instructions officielles qui donnent, parmi les compétences devant être acquises à la fin de l'école élémentaire : « Avoir compris et retenu que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte. » (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, Hors Série n°1, 14 février 2002, page 74).

Écriture, langue, apprentissage : interactions

Dans les contributions qui suivent, des élèves de cycle III ont été placés face à la complexité des textes dans des situations qui ont permis de faire émerger immédiatement la singularité langagière à laquelle l'enseignant avait été sensible : relations lexicales d'antonymie avec *Ami-Ami*, disposition des phrases avec *Moun*, place du discours dans le récit avec *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon...*

Il importe évidemment de ne pas réduire l'œuvre à un fait de langue : le sens et l'émotion sont toujours premiers. L'approche d'une œuvre littéraire ne peut en aucun cas s'affranchir de sa lecture pour elle-même, activité lors de laquelle le lecteur reçoit le texte et construit le sens avec sa sensibilité et ses ressources propres. Cette approche est multipliée par les lectures médiations (cf. page 43) qui doivent demeurer une pratique fréquente au cycle III.

Dans le cadre de la lecture experte, on s'intéresse non seulement au texte comme porteur d'émotions mais à ce que l'auteur a mis en place pour les faire émerger. Les écrivains poussent la langue dans ses retranchements et font émerger des propriétés du langage toujours là mais peu saillantes dans les discours ordinaires. L'œuvre littéraire peut être le lieu d'observation de ces propriétés que l'on retrouvera ailleurs par la suite parce qu'on y aura été sensibilisé par l'écriture littéraire.

« La littérature se propose d'abord comme une voie de développement de nos puissances d'invention et d'excitation, dans la plus grande liberté, puisqu'elle a pour substance et pour agent la parole, déliée de tout son poids d'utilité immédiate. »

Paul Valéry, *Variétés*, V, Gallimard, 1945.

Les jeux avec le langage sur lesquels s'appuient certains des chapitres qui suivent ont été commentés par Rascal. Ce dernier affirme avoir joué avec les mots et le lecteur dans *Ami-Ami* et *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, tandis que *Moun* s'est écrit plus inconsciemment : l'auteur ne savait rien de la disposition des phrases qui caractérise le texte. Pour autant, fallait-il taire cette découverte ? Encore une fois, la littérature fait éclater ici une propriété du langage toujours présente mais peu saillante : son pouvoir de signifier davantage que l'intention prévue par le scripteur. La lecture attentive – experte – a donné à voir des faits de langue utilisés de façon topique. Réduire le contenu des textes aux intentions de leur auteur serait nier au lecteur cette liberté fondamentale qui est l'interprétation... c'est le contraire d'une pratique littéraire de la lecture.

Livres jeux, livres je...

Il est des livres particulièrement résistants à l'approche scolaire : livres miroirs de l'existence, où le poétique prend le pas sur le jeu esthétique ou malicieux qui gouverne *Ami-Ami* ou *Poussin noir*, lieux de littérature au sens plein du terme, où s'expriment une histoire, une sensibilité au monde dont le langage est le reflet. *Moun* pourrait en faire partie, tout comme *La Princesse de neige*. Mais pour certains élèves, l'École est la seule chance de rencontrer *Moun*. Comment alors traiter ce livre ?

D'abord, avec respect : pour l'auteur comme pour les lecteurs. L'interprétation construite par l'enseignant lors de la lecture experte ne doit pas prévaloir sur celle des élèves : soyons assez

habiles pour la proposer sans l'imposer.

Ensuite, avec liberté : si le travail accroche, si les faits de langue remarquables apparaissent aux lecteurs comme essentiels dans la compréhension du texte, leur exploration est intéressante. Si ce n'est pas le cas, mieux vaut en rester là et proposer à nouveau le livre en lecture médiation, par exemple.

Enfin, avec émotion : c'est le propre de la littérature d'utiliser la langue avec circonspection, d'en explorer les ressources, sans jamais l'épuiser. N'épuisons pas, par des retours et redites sur les moyens de l'écriture, la richesse de la lecture.

Langue et littérature : limitations

Les contributions suivantes le montrent, on peut approcher certains faits de langue lors de la lecture de textes littéraires. Pour autant, est-il opportun d'organiser l'ensemble de l'enseignement de la grammaire autour de séquences de lecture littéraire ? Notre réponse est clairement « non », pour deux raisons.

- D'une part, tous les livres ne font pas apparaître de façon topique tous les faits de langue, et il faut absolument éviter que la lecture littéraire soit soumise à la programmation grammaticale : c'est l'inverse qui doit se produire. On ne lit pas pour observer la langue, on observe la langue pour mieux lire. Mettre en évidence l'antonymie à partir d'*Ami-Ami* est intéressant parce que ce fait linguistique est signifiant dans ce texte-là et que sa conscience permet de progresser dans l'appréhension de l'œuvre. Travailler l'accord du pluriel à partir de *Moun* serait inefficace et nuisible car ceci réduirait le texte à un support d'observation de faits de langue sans rapport avec le sens global de l'œuvre.

- D'autre part, observer des faits linguistiques ne suffit pas pour se les approprier. Cette appropriation ne pourra véritablement s'effectuer que lors d'un travail systématique. Il est urgent d'affirmer que ce travail ne peut s'organiser autour d'une œuvre littéraire mais doit au contraire faire rencontrer aux élèves une grande diversité d'occurrences dans des contextes multiples. C'est la condition nécessaire pour que les observations puissent être transférées et surtout pour que l'œuvre littéraire ne perde pas son intérêt : l'ancrage de la grammaire dans la lecture (littéraire) n'a de sens que si elle est, précisément, au service du sens, ce qui requiert à la fois une grande circonspection dans le choix du ou des faits de langue dont un texte rend l'approche propice

et une non moins grande retenue dans le recours à ce texte pour l'étude des faits de langue observés. L'étayage est double entre des impressions de lecture confirmées par l'observation réfléchie de la langue du texte, et des éléments grammaticaux dont l'approche s'ancre dans l'énonciation et le sens ; ce double travail, qui mêle idéalement respect du texte et souci de l'apprentissage linguistique, est le lieu d'une exploration des textes littéraires qui souhaite ne pas devenir, dès le cycle III, une pure et simple exploitation.

Notes

¹ « Dans la plupart des phrases, l'information – l'apport d'éléments nouveaux qui font avancer le texte – est véhiculée à partir d'éléments connus ou supposés connus du lecteur, posés comme tels ; ce point de départ de l'énoncé sera appelé *thème* ; l'apport d'information sera appelé *rhème*. », Bernard Combettes, *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Duculot - De Boeck, Paris et Bruxelles, 1993, page 75.

² Rascal, *Moun*, L'école des loisirs, Pastel, 1997.

Chapitre 2

Les auteurs à l'œuvre : raconter l'histoire d'un loup et d'un cochon au CE2

« **O**n pourrait
lui poser des
questions. On
pourrait écrire une
histoire .. »

L'idée de rencontrer un auteur est devenue un puissant moteur qui a conduit les élèves à s'approprier l'œuvre de Rascal, à la questionner, et à organiser le contenu de la rencontre.

C'est donc à partir de ces propositions et questionnements que l'enseignant va bâtir le projet. Il s'agira avant tout de créer une attente et pour cela de connaître l'auteur en tant que personne mais surtout en tant qu'écrivain (sa manière d'écrire, les thèmes abordés...). Car, en effet, que peut, que doit apporter la venue d'un auteur dans la classe ?

Voici le début du texte lu lors de la rencontre avec Rascal.

Écrit par les élèves à partir de l'album sans texte *Le petit Chaperon rouge* il est l'aboutissement du projet *rencontrer l'auteur*, mené dans une classe de CE2.

Voici l'histoire d'une petite fille et d'un loup.

Non, ne vous inquiétez pas ! Ce n'est pas la célèbre histoire du petit Chaperon rouge, celle que tout le monde connaît.

Est-ce que vous voulez nous suivre dans cette histoire ?

Voici les ciseaux !

Des ciseaux ? Qu'est-ce que c'est que cette histoire ?

Pas de danger, Rascal, nous ne couperons pas la page !

Nous voulons juste tailler un costume à notre petite fille. Habillée, c'est mieux tout de même !

Nous avons choisi un ravissant petit manteau et un chapeau arrondi très élégant avec des chaussures assorties. Le tout dans une couleur éblouissante... rouge.

Pas d'objection ?

Nous adorons le rouge, rouge sang, rouge Barbedure, rouge nez de clown, rouge lapin, rouge baiser, rouge danger, rouge cerise (Hum, c'est bon !)...

Vous êtes toujours là ?

Ne refermez surtout pas le livre !

Préparation du projet

Le projet de travailler autour d'un auteur conduit les élèves à explorer un univers singulier, à repérer les personnages, les thèmes privilégiés, les caractéristiques de l'écriture, ce que l'on pourrait appeler le style de l'auteur... C'est un élément fort de la construction d'une culture littéraire.

«... il y a des ressemblances de familles entre les différents textes d'un même auteur, et tous ces différents textes peuvent être considérés comme un corpus textuel devant être examiné dans les termes de sa cohérence propre. »

Interprétation et surinterprétation, Umberto Eco.

Le travail s'est donc essentiellement articulé autour :

- de l'écoute de lectures oralisées d'albums et de contes pour créer un référentiel commun et faire apparaître les invariants et les spécificités de l'œuvre de Rascal ;
- de l'analyse d'un album en lecture experte (cf. page 42) pour dépasser le cadre de la compréhension de la simple histoire ;
- d'une production d'un texte collectif pour se confronter à l'écriture de Rascal ;
- d'une rencontre avec l'auteur pour inscrire la production dans une véritable situation de communication.

Lire en réseaux

Dans la perspective d'une appropriation et d'une construction personnelle par les élèves de la connaissance de l'auteur, l'enseignant se doit de mettre à disposition les textes nécessaires à cette construction.

Grâce à sa culture littéraire – dans le secteur jeunesse et ailleurs – il repère entre les ouvrages des points communs que la lecture simultanée va rendre saillants. Ces points communs, **nœuds des réseaux entre les livres**, peuvent concerner plusieurs ouvrages de Rascal ou des ouvrages d'autres auteurs.

La construction des réseaux par les élèves ne peut se faire que de manière progressive et par confrontations, mises en relation successives et rétroactives des textes.

FICHE 1

LIRE EN RÉSEAUX : FAVORISER LA MISE EN RÉSEAUX PAR LES ÉLÈVES

- Rencontre avec les albums
Lecture médiation quotidienne d'albums et de contes choisis par l'enseignant (cf. page 43).

▷ Mise à disposition permanente dans la classe des albums lus avec emprunt possible.
Apport d'albums et de livres de contes par les élèves.

■ Les mises en réseaux

- Autour des contes traditionnels pour faire connaître et / ou réactiver les classiques : *Peau d'âne, Barbe Bleue...*
- Autour des réécritures de contes : *Petit lapin rouge, Le petit prince des marais, Poussin noir, Le petit homme de fromage* (parodie de contes traditionnels) ; récits enchâssés dans une conversation entre le narrateur et ses lecteurs.
- Autour de deux illustreurs :
 - Louis Joos : *Escales : carnet de croquis, Le voyage d'Orégon, Éva ou le pays des fleurs, C'est un papa ;*
 - Claude K Dubois : *Toto, Cassandre ; Petit lapin rouge* les a interpellés, ils se sont rendus compte qu'un personnage peut raconter son histoire.

■ Commentaires

Les réseaux en tant que tels ne sont jamais donnés aux élèves. Ce sont eux qui, suite à leur perception des textes, vont repérer ressemblances et différences.

Au fil des lectures médiations et des mises en réseaux, les réflexions des élèves s'enrichissent et s'affinent, allant d'une simple description vers une analyse plus transversale et comparative des caractéristiques qui font l'œuvre de Rascal : personnages, monde dans lequel ils évoluent, style, illustrations...

Cet apport important, réalisé au travers des lectures médiations de l'enseignant et de la mise à disposition des albums lus, permet aux élèves un aller-retour permanent entre les textes mis en mémoire et les nouveaux textes rencontrés. C'est cette mise en résonance qui va provoquer les réactions des élèves : les ressemblances / différences sont spontanément repérées... C'est un temps indispensable qui doit être largement prévu en amont par le choix des lectures qu'il requiert. La mise en réseaux, même si elle n'est pas explicitée aux élèves, doit être organisée par l'enseignant.

La connaissance de l'auteur s'est ainsi construite petit à petit (trois à quatre semaines) au fil des découvertes des textes sources de nombreux débats, de retours sur des lectures passées, y compris au cycle II. Sans le savoir, les élèves préparent déjà la rencontre car la connaissance de l'auteur s'affine et les questions se détournent de la personne elle-même pour s'intéresser à l'écriture. Ils vont ainsi découvrir que « 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. » (*Programmes de l'école primaire*).

Une histoire

Parallèlement à ces lectures médiations qui permettent une appréhension globale de l'œuvre de Rascal, un travail approfondi sera mené sur l'album *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*. Cet ouvrage favorise l'appréhension de la figure de l'auteur puisque celui-ci prend directement la parole pour s'adresser à ses jeunes lecteurs. Plein d'humour, il joue sur la connaissance des personnages, emblématiques des lectures d'enfance, le loup et le cochon, exigeant de ses lecteurs un haut degré de coopération interprétative. Dans cet album, les illustrations donnent à l'histoire sa dimension expressive et esthétique. Elles sont complémentaires du texte (adaptation fidèle) le soutenant scrupuleusement dans les moindres détails. Peter Elliott a intégré des éléments qui relèvent du narratif et d'autres faisant écho aux choix linguistiques de l'auteur. Son interprétation est très proche.

Entrer par les illustrations permet aux élèves d'avoir une idée du registre du texte et du sujet, et de commencer à émettre des hypothèses. Cette prise d'indices est un premier travail intellectuel de compréhension qui leur permet de construire une représentation hypothétique du récit à découvrir.

FICHE 2

Rascal, Elliott,
*C'est l'histoire d'un loup et
d'un cochon*, L'école des
loisirs, 2000, (Pastel).



DÉCOUVERTE DE L'ALBUM

■ Objectifs

- Lire et essayer d'interpréter des images ; comprendre les choix de l'illustrateur (techniques).
- Faire émerger les premières représentations, la complémentarité entre le texte et l'image (éléments périphériques à l'histoire, à la fois dans l'image et dans le texte, laissant une interprétation ouverte).

■ Situation

Élèves autour d'un panneau, sur lequel sont affichées les illustrations du livre.

■ Déroulement

- Étude détaillée des illustrations pour faire émerger les choix de

▷ l'illustrateur (techniques utilisées, choix des couleurs, formes, signes graphiques, photographies...).

Premières interprétations laborieuses, premières mises en mots de l'histoire.

- « Ces images n'ont pas de sens... on dirait que c'est mélangé. »

- « On dirait que plusieurs histoires ont été mélangées... »

- « Il y a des moments importants mais d'autres pas importants ! ».

● Production d'un texte correspondant au début du récit à partir des deux premières illustrations :

« C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon. Le loup habite dans un appartement en ville. Il est triste car il veut manger le cochon mais il n'arrive pas à l'attraper. En attendant, il nettoie les fenêtres de son appartement.

Pendant ce temps, le cochon prend un bain de mousse. Il habite à la campagne dans une maison entourée d'un pré.

Le loup, de son côté, invite des amis pour monter un plan d'*attrape-cochon*. Ces bandits (méchants) partent vite se cacher car ils sont tous recherchés par la police. Ils se réfugient près de la maison du cochon.

Le cochon maintenant a fini son bain. Il s'habille en petit cochon rouge puis s'en va en chantant dans la forêt ramasser des champignons.

Les loups se préparent à partager un bon porc croustillant ! ».

■ Commentaire

Au cours de la première formulation de l'histoire, les élèves s'attachent avant tout à construire une trame narrative à partir des personnages. Ils sont parvenus à reconstituer la trame de l'histoire à partir des illustrations présentées.

À la fin de cette séance, on constate que les élèves restent centrés sur l'histoire (personnages et séquentialité), il n'y a pas eu de prise en compte des caractères spécifiques de ces images (collages, photos colorisées) qui sont la marque de l'illustrateur comme le style est celle de l'auteur.

Au cycle II, une des priorités est de travailler l'anticipation de l'histoire à partir des images ; au cycle III, il est indispensable de dépasser cette première compréhension pour questionner le projet de l'auteur au travers des procédés d'écriture (iconiques et textuels) utilisés.

Ce sera l'objectif essentiel de la séance suivante où l'on verra s'opposer l'écriture des élèves et celle de Rascal.

ANALYSE COMPARATIVE ENTRE LES ÉCRITS DES ÉLÈVES ET CELUI DE L'AUTEUR

■ Objectif

Rendre saillantes des caractéristiques textuelles qui ne relèvent pas des événements racontés mais de la manière de les raconter.

■ Activité

Lecture médiation suivie d'une lecture individuelle du texte de Rascal. Les élèves doivent ensuite surligner les passages qui évoquent les personnages et les événements de l'histoire (part narrative). Comparaison avec le texte produit collectivement.

■ Commentaires

La part narrative étant très réduite (équivalente à celle de leurs écrits), les enfants s'interrogent sur ces éléments rajoutés par l'auteur :

- « Il parle directement au lecteur. »
- « Il parle de lui, de ce qu'il fait, de ce qu'il aime. »
- « C'est comme une espèce de discours ! ».

Leur recherche aboutit à l'analyse suivante : Rascal a ajouté des éléments en plus de l'histoire :

- pour faire répondre le lecteur, l'intéresser, le faire participer à l'histoire : en utilisant les différents types de phrases (essentiellement impératives et interrogatives), en utilisant les 1^{ère} et 2^e personnes du pluriel (impératif et indicatif présent) et le pronom personnel *on*. Exemples : « Vous êtes toujours là ? », « Je vous ai convaincus ? », « Je vous en prie ! Ne partez pas ! » ;
- pour faire attendre le lecteur : en incluant dans le texte des passages où l'auteur donne son avis personnel, livre ses sentiments et explique ses choix (usage fréquent du *je*, énumération de détails...). Exemples : « Je ne connais pas au monde chose plus triste qu'un livre sans lecteurs », « J'ai dessiné son immeuble à gauche... et j'ai tracé une croix... ».

L'ensemble de ces remarques est noté dans le cahier de littérature (synthèse élaborée collectivement, recopiée et photocopiée par l'enseignant).

La trace écrite produite lors de la séance précédente, synthèse d'une recherche menée en petits groupes, peut devenir outil collectif ou individuel, facilitant ainsi l'appropriation d'une démarche d'un auteur lors d'activités d'écriture (cahier de littérature, carnet de lecture).

À la suite de ce travail, l'enseignant annonce aux élèves la venue prochaine de Rascal dans la classe. Dans la dynamique de la lecture où les élèves ont apprécié le jeu du narrateur avec son lecteur, il est décidé d'écrire un texte *à la manière* de l'*Histoire d'un*

loup et d'un cochon. Cette fois-ci, ce sont les élèves de la classe qui vont s'adresser à Rascal.

Une écriture collective

Le projet conduit à produire un seul texte, qui sera lu devant l'auteur lors de sa visite. Une production par petits groupes aboutirait à des textes divers entre lesquels il serait difficile de trancher : le choix est fait d'une écriture collective, avec la classe entière.

Les inventions collectives se font à l'oral. L'enseignant et le groupe s'accordent pour identifier, resserrer, globaliser l'histoire à partir des versions proposées, se dirigeant ainsi vers une mémoire plus définitive de l'histoire qui devient collective. Il est intéressant de prendre en compte les bifurcations et les enrichissements par rapport à la situation de départ.

Durant ces moments d'écriture, ce tri doit se faire rapidement pour relancer l'enthousiasme, ne pas perdre le fil du récit ni la logique de l'écriture. Le maître souligne les incohérences, valorise, relance, coordonne les différents éléments apportés par le groupe... et conduit au texte ci-après

Voici l'histoire d'une petite fille et d'un loup.

Non, ne vous inquiétez pas ! Ce n'est pas la célèbre histoire du petit Chaperon rouge, celle que tout le monde connaît.

Est-ce que vous voulez nous suivre dans cette histoire ?

Voici les ciseaux !

Des ciseaux ? Qu'est-ce que c'est que cette histoire ?

Pas de danger, Rascal, nous ne couperons pas la page !

Nous voulons juste tailler un costume à notre petite fille. Habillée, c'est mieux tout de même !

Nous avons choisi un ravissant petit manteau et un chapeau arrondi très élégant avec des chaussures assorties. Le tout dans une couleur éblouissante... rouge.

Pas d'objection ?

Nous adorons le rouge, rouge sang, rouge Barbedure, rouge nez de clown, rouge lapin, rouge baiser, rouge danger, rouge cerise (Hum, c'est bon !)...

Vous êtes toujours là ?

Ne refermez surtout pas le livre !

Notre histoire ne fait que commencer. Revenons à notre petite fille. Hélas, elle a horreur du rouge, mais ce n'est pas grave elle est daltonienne ! Personne n'est parfait !

Comme tous les samedis (parce qu'il n'y a pas d'école) elle prépare dans sa cuisine des gaufres au sucre et un pot de compote. Elle va les apporter à sa grand-mère qui habite de l'autre côté de la forêt.

« Ne traîne pas en route, prends le chemin le plus court, ne parle pas aux inconnus, fais attention au loup... ne mets pas tes doigts dans ton nez, ne parle pas la bouche pleine, ne dis pas de gros mots... et patati et patata ».

Arrêtons là avec les histoires de grandes personnes.

Vous aussi, vous avez connu ça sûrement !

▷ Petite Fille, puisqu'elle s'appelle ainsi, prend le chemin de la forêt. Le plus long évidemment !
 Mais qui est là, caché derrière un arbre ?
 Encore un loup ! Y'en a assez des carnivores !
 Pourquoi pas une grenouille, un cochon, un lapin, une vache... ?
 Et vous, ça vous plaît ?
 De toute manière, trop tard il est déjà là...
 Petite Fille s'approche de lui.
 « - Tu es le VRAI loup ? Celui dont on parle partout ? Mais lequel ? Celui de Charles Perrault, des sept biquets, des trois petits cochons, du petit Chaperon rouge, de la bergère, de l'agneau ?
 - Non, ni l'un ni l'autre ! Je suis celui de ton histoire. Mais toi, je te reconnais, tu es la fameuse petite fille en rouge dont l'ancienne histoire a mal tourné !
 - Non, ne t'inquiète pas, je ne suis pas celle que tu crois ! Et puis j'ai horreur du rouge. Je connais son histoire à celle-là. Ne me propose pas de faire la course, je sais comment elle va se terminer ! »
 Petite Fille n'a pas envie de finir en plat de résistance.
 Vous non plus, d'ailleurs !
 Êtes-vous toujours là, Rascal ? Suivez-vous toujours notre histoire ?
 Nos personnages continuent leur discussion.
 « - Puisque je suis le loup de ton histoire, fais attention et choisis-la bien ! Les lecteurs aiment les fins heureuses ! »
 - Je décide que mon loup sera doux et végétarien. Pas de monstres dans les forêts ni de cannibales mangeurs de grand-mère. D'ailleurs, la mienne va très bien. Elle est à son cours de karaté !
 - Et que fais-tu de ton panier ?
 - Mangeons les gaufres et la compote ensemble. Pas de viande au menu, bien entendu !
 - Installons-nous ... »

Texte produit collectivement par la classe de CE2
 à partir de l'album de Rascal *Le petit Chaperon rouge*, pour Rascal.

La lecture de ce texte très abouti peut laisser penser que l'enseignant a pris la plume lui-même ou une part active dans son écriture. Une analyse plus précise de la production donne des informations quant à l'origine des choix d'écriture :

- références à *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon* : interpellations du lecteur sous forme impérative : « Ne vous inquiétez pas ! », avec parfois reprise directe des propos du narrateur du livre source : « Vous êtes toujours là ? » ;
- références à des contes traditionnels : « Ne traîne pas en route, prends le chemin le plus court, ne parle pas aux inconnus, fais attention au loup » ...
- références à d'autres albums de Rascal : *Petit lapin rouge* quand le personnage principal invente la fin de sa propre histoire, *Si tu aimes avoir peur* avec les formules « Ne refermez surtout pas le livre ! » ;
- références à un procédé d'écriture habituel à Rascal, l'utilisation d'expressions idiomatiques : « Personne n'est parfait », « Finir en plat de résistance ». Cette réappropriation est le fait

d'un seul élève de la classe, particulièrement sensible au matériau langagier.

La rencontre

La rencontre sera pour les élèves l'occasion d'une première socialisation de leur écrit : le texte produit a en effet été lu à Rascal, qui se montra un lecteur tout à fait coopératif !

Toutefois il ne faut pas trop scolariser cette rencontre pour laisser une grande place à la spontanéité et à l'enthousiasme. C'est un moment privilégié où les enfants ont une relation intime avec l'auteur. D'un point de vue pédagogique, il ne se passe rien ce jour-là, tout c'est déjà passé avant !

Chapitre 3

La musique de l'écriture : Moun au CM1

« Les figures de la rhétorique et de la stylistique sont souvent difficilement accessibles aux élèves (...). Il appartient à l'enseignant de les éclairer sans formalisme aucun mais aussi sans en émousser les effets. Comme dans bien d'autres cas, les allers-retours entre lecture et écriture sont plus souvent utiles que de longues explications. » *Littérature cycle III - Livret d'accompagnement*

C'est ici le parti pris du travail réalisé à partir de l'album de Rascal : explorer l'écrit et respecter les perceptions individuelles des élèves, face à un ouvrage qui touche à la sensibilité de chacun. Pour cela, les activités ont été centrées sur l'expression personnelle ; réactions dans un premier temps à des images, jusqu'à la découverte d'une musique interne des mots et des phrases rendue audible par une lecture nourrie des émotions que provoque le texte.

Ces activités s'inscrivent dans le cadre du projet d'école *Dire, lire, écrire pour communiquer* dont une des composantes décline la communication comme l'intention d'un locuteur d'influer, à partir d'un enjeu clairement identifié, sur un récepteur.

Les caractéristiques de l'album

Cet ouvrage dont l'histoire a pour thème premier *abandon / adoption* présente, dans le récit, des caractéristiques de formes remarquables (cf. lecture de *Moun*, partie 6). Une écriture singulièrement régulière en constituants de phrases ordonnés en *complément de phrases + GN + GV*. Le texte est rythmé par cette

organisation. Dans cet ensemble régulier, quelques phrases font exception et apportent variations et ruptures qui interpellent le lecteur.

L'ensemble du travail proposé aux élèves doit donc permettre de percevoir et de donner un sens à ce fonctionnement.

Le projet d'enseignement

En fonction des caractéristiques de cet album, les axes de travail suivants ont été retenus :

- analyser un écrit littéraire du point de vue de son fonctionnement linguistique et stylistique vers les effets produits ;
- s'inscrire dans une continuité des apprentissages (rencontres avec les albums de Rascal dans les classes de cycle II) ;
- faire vivre un temps d'émotion partagée ;
- aller au-delà du texte et entrer dans des pratiques sociales culturelles par la mise en voix.

Comment transformer le projet de l'enseignant en projet pour l'élève ?

C'est d'abord impliquer les élèves dans une situation culturellement signifiante, inscrire l'ensemble dans un projet de communication : le fil conducteur du travail des élèves sera la mise en œuvre d'un projet de lecture à haute voix. Lecture de l'album aux élèves du CE1 - ils viennent eux-aussi de découvrir un album de Rascal *Si tu aimes avoir peur*.

Mais c'est aussi l'inscrire dans un projet d'apprentissage défini comme tel : proposer une situation de manipulation de l'écrit qui fasse naître un questionnement chez les élèves - réécriture de l'histoire à partir des matériaux du texte de Rascal. Ils confronteront leur production à la mise en mots de l'auteur. Il s'agira donc de faire émerger les choix d'organisations syntaxiques possibles dans la phrase puis d'instaurer le débat vers l'analyse des choix de l'auteur : quel choix ? pour quel effet ? - attention, il ne s'agit pas ici de se placer du point de vue des intentions de l'auteur mais de l'effet produit sur le lecteur.

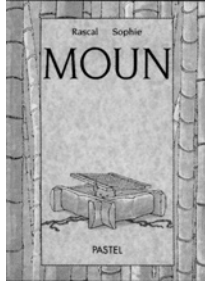
C'est enfin créer une attente de lecture : les élèves élaboreront les possibles narratifs oralement à partir des illustrations qui feront naître des interrogations portant sur :

- la contradiction entre illustrations des personnages qui sont des animaux et les attributs humains qui les personnalisent (vêtements, posture debout) : quel rapport au réel ?

- le thème de l'abandon : le problème à résoudre est de savoir pourquoi en est-on arrivé là ?

FICHE 1

Rascal, Sophie,
Moun, L'école des
loisirs, 1999, (Pastel).



DÉCOUVERTE DE L'ALBUM ET PREMIÈRES RÉACTIONS

■ Objectif

Mettre en place des possibles narratifs *les histoires* (à partir du feuilletage de l'album et du débat entre les élèves).

■ Déroulement

- « Nous avons déjà appris à connaître des auteurs (Thierry Dedieu, Ponti...) nous allons aujourd'hui découvrir un nouvel album d'un auteur que vous avez déjà rencontré au CP et au CE1 : Rascal. Nous le présenterons ensuite aux camarades du CE1 qui lisent eux-aussi un album de Rascal. »

Présentation de la première et de la quatrième de couverture lues par l'enseignant puis feuilletage complet sans aucune interruption (élèves rassemblés autour de l'album).

● Production des hypothèses à partir des images

Les premières réactions portent effectivement sur le thème essentiel de l'histoire :

- « C'est l'histoire d'un enfant que les parents ont mis dans une caisse, ils l'ont abandonné et une autre famille l'a recueilli. »

Premier niveau d'interprétation lié à l'abandon et aux raisons de cet abandon : temps fort d'échanges entre les élèves.

- « Ils l'ont abandonné parce qu'ils n'avaient pas d'argent. »

- « C'est grave d'abandonner un enfant, on le laisse pas comme cela : ils étaient pauvres (ils sont maigres) » ; rappel de l'image.

- « Il serait mort de faim. »

Troisième série d'hypothèses

- « C'est un monde de chats, on dirait un rêve. »

- « T'es sûr que c'est un rêve ou un enfant normal ? »

- « Dans la première image, il est dans son lit, il se souvient peut-être de ce qui lui est arrivé. » ; référence à des albums déjà rencontrés (en particulier *Le lutin des mers* : « Dans ton lit qui ne flotte pas tu t'étires en songeant aux poissons merveilleux dont la nage ondulante peuplait les hauts fonds de ton rêve. »).

- « Il va vivre dans une famille. Il a des petites sœurs et des petits frères. C'est un dessin d'animal mais c'est peut-être une vraie famille. »

● Les hypothèses, les questionnements sont notés sur une affiche qui restera dans la classe le temps du projet. Elle servira de mémoire à l'ensemble du groupe et portera traces des avancées successives dans la lecture.

● Lecture médiation du texte (cf. page 43).

► ■ Commentaires

Se pose toujours, pour l'enseignant, le choix du dispositif d'entrée dans l'album. La présentation de la couverture et le feuilletage rapide de l'ensemble des illustrations permettent ici d'éviter des descriptions d'images juxtaposées les unes aux autres et engagent les élèves vers une narration. Les réactions personnelles, les points de vue différents qui seront ensuite échangés conduiront à des questionnements et à la nécessité de validation par la lecture.

Au cours des échanges, le rapport au réel (argent, parents, enfants, frères, sœurs) est bien présent malgré la tonalité fictionnelle suggérée par les illustrations. Commence ainsi à se tisser, à partir de l'ambiguïté portée par ces illustrations, un questionnement sur le rapport texte / image.

La lecture médiation, très attendue, est un moment d'émotion intense chez certains élèves.

Cette première séance a permis aux élèves de se familiariser avec la thématique du livre : l'abandon d'un enfant qui va ensuite être adopté. L'affiche qui consigne les questions soulevées par la découverte du livre est le témoin de ces avancées thématiques. La lecture médiation a fait place à l'émotion, aucun commentaire n'a ensuite été suscité par l'enseignant.

La seconde séance va avoir lieu dix jours après. Entre temps aura été lu *Petit Gris* d'Elzbieta, qui évoque le sort d'un enfant dont les parents, trop pauvres, hésitent à le confier à une famille plus riche.

Un délai entre découverte du livre et retravail a semblé nécessaire afin de ne pas rompre les émotions ressenties à la première lecture. Il va s'agir maintenant, parce que le livre le propose, de favoriser la prise de conscience de caractéristiques linguistiques du texte qui jouent dans la création des effets poétiques et émotionnels.

DE L'HISTOIRE À SA NARRATION

FICHE 2

■ Objectifs

- Découvrir d'autres procédés d'écriture littéraire.
- Conduire les élèves, par la production (reconstitution d'un écrit), à se confronter au fonctionnement de la phrase, des phrases et donc du texte. La mobilité des compléments de phrases et les possibilités qu'elle donne à l'auteur doivent être découvertes par les élèves.

■ Déroulement

- Rappel de la séance précédente à partir de l'affiche.

► **Première étape**

- Distribution aux élèves des dix premières phrases disloquées du texte de *Moun* : les compléments de phrase sont sur fond gris, les GNS et GV sur fond blanc. La ponctuation a été supprimée. Les élèves doivent reconstituer le début du texte.
- Dans les groupes, discussions autour de la place des blocs gris. Très vite, les élèves annoncent qu'il manque un morceau aux phrases « Le riz vint à manquer », « Il y déposa leur premier enfant et leurs derniers espoirs. ». L'enseignant précise qu'ils ont tous les morceaux du texte. Les élèves construisent les phrases, déplacent, comparent, lisent oralement les solutions possibles. Les choix se font à l'oreille ou par référence à des phrases déjà mémorisées.
- Affichage des productions et comparaison. Cet affichage fait apparaître immédiatement les divergences de choix. Le questionnement des élèves s'oriente vers la recherche de solutions justes. Relecture par l'enseignant des productions de chaque groupe. Les choix sont retenus comme acceptables : aucun des éléments placés ne fait obstacle à la compréhension ou à l'acceptabilité grammaticale.
- Affichage avec le même procédé (groupes gris, blancs) du texte de Rascal.

lorsque Moun poussa son premier cri	la guerre ne se tut pas
dans le bruit et la fureur	elle détruisait tout sur son passage
	Le riz vint à manquer.
alors	son père confectionna une petite boîte pour envoyer Moun de l'autre côté de l'océan
	Il y déposa leur premier enfant et leurs derniers espoirs.
la petite boîte contre leur cœur	les parents de Moun marchèrent enlacés jusqu'à l'océan
perdus dans la nuit noire	ils attendirent que la marée haute et le vent du large emportent leur enfant.

- Distribution du texte complet aux élèves. Lecture individuelle.
- Recours à l'affiche pour clarifier les interprétations de l'histoire et assurer un retour sur le lien texte / images.

Deuxième étape : elle est consacrée à la musicalité, la poétique de l'écriture de Rascal.

On retrouve très souvent au long de l'album l'organisation repérée sur le début du texte : phrases rythmées et ruptures ; les virgules marquent les compléments.

Synthèse de la séance

- ▷ Rascal a écrit son texte comme une musique. Il y a des moments graves et la musique s'arrête. La musique ce sont les phrases qui la donnent. Cette synthèse sera notée dans le dossier *Littérature* dans la rubrique *Ce que nous avons appris* à côté d'extraits choisis et de réactions notées librement par les élèves.
- Élève : « On pourrait le jouer comme une pièce de théâtre ? »
 - Enseignant : « C'est écrit comme une pièce de théâtre ? »
 - Élève : « Non, parce que dans une pièce de théâtre les personnages parlent et on sait qui va parler. Pas dans le récit de Rascal. »
 - Élève : « Ce n'est pas une pièce de théâtre mais on peut chercher comment lire le texte. »
 - Enseignant : « Que doit-on retenir pour faire partager notre lecture au CE1 ? » Réflexion ouverte pour la séance suivante.

■ Commentaires

Le procédé de la lecture puzzle permet de manipuler les unités de langue, d'approcher le fonctionnement linguistique du texte et plus spécialement ici les organisations syntaxiques possibles des phrases. Les élèves se trouvent donc dans la situation de l'écrivain qui doit effectuer des choix. Il leur est régulièrement rappelé que leurs choix ont été validés comme acceptables et que l'auteur avait les mêmes choix à sa disposition. Parmi les textes produits par les élèves, chacun est lu dans son intégralité : pas de comparaison phrase à phrase pour éviter un morcellement incompatible avec une appréhension de l'effet produit par l'intégralité du texte.

L'affichage marque visuellement les différentes écritures produites par les groupes et contribue donc à positionner efficacement la recherche. On voit aussi que la terminologie et l'analyse grammaticales ne sont pas primordiales ici : il est question de fonctionnement de la langue, de variabilité langagière.

Au moment de la lecture individuelle du texte de Rascal en entier, les élèves reviennent spontanément au sens puisque leurs remarques portent à la fois sur le caractère poétique du récit et sur les interprétations qu'ils en proposent. L'émotion est toujours au rendez-vous. Les élèves sont *soulagés* de dire que l'abandon était un acte nécessaire à la survie. La fin ouverte laisse aussi s'exprimer des interprétations diverses.

- Élève : « Elle ira retrouver un jour ses parents. »
- Élève : « Elle a grandi et envoie un message à ses parents. »

Dans cette séance, c'est la tâche individuelle de constitution du texte qui a permis de focaliser l'attention des élèves sur le statut de ces différents morceaux de phrase, leurs contraintes (ordre libre des compléments de phrase par rapport au reste, ordre non libre des GNS et GV) et les effets que produisent les changements de place. À la lecture au tableau du texte de Rascal, ils sont attentifs en premier lieu à ce qui les a préoccupés lors de la

tâche précédente et les commentaires portent tout de suite sur l'écriture.

- Ce qui saute aux yeux d'abord, c'est la disposition des couleurs dans les phrases : « Pour Rascal, les groupes gris sont toujours devant. Nous, quelquefois ils sont devant, quelquefois derrière. », « Mais ce que l'on a fait va bien ! ».

- Ce qui frappe ensuite, lors de la lecture silencieuse du texte intégral, c'est son rythme si particulier : « C'est une alternance, une alternance régulière. », « C'est comme se balancer. ».

- Ce constat conduit aux phrases pour lesquelles les élèves, lors de la reconstitution, avaient d'abord dit qu'il manquait un morceau : celles dans lesquelles la couleur grise n'apparaît pas. Un élève va dire : « Il y a des phrases sans rythme ». Lorsque l'enseignant les lit, la boucle des sons et des sens se referme et les élèves se rendent compte que ces phrases *sans rythme* disent les balises de la vie de Moun : « C'est un événement grave, ils vont mourir de faim. Il [l'événement] est tout seul au milieu de la ligne. Ils déposent leur premier enfant, c'est l'abandon. ».

La séance a été construite de manière très classique : mise en activité des élèves, comparaison avec la production d'un autre (ici : l'auteur), focalisation de la réflexion sur les faits d'écriture mis en œuvre par l'écrit de référence.

Cette exploration conduira ensuite à une mise en voix pour prolonger la lecture. Habités aux lectures *communication entre classes*, les élèves ont appris que c'est par une compréhension fine du texte et des émotions dont il est porteur que l'on pourra l'interpréter.

FICHE 3

MISE EN ŒUVRE DU PROJET DE LECTURE À VOIX HAUTE

■ Objectifs

- Préparer la lecture du texte pour son oralisation.
- Élargir les représentations des élèves quant à la mise en voix d'un texte.

■ Déroulement

● Point de départ

Reprise du questionnement de fin de séance précédente en référence au schéma habituel de la communication connu des élèves : qui va lire ? Pour produire quel effet ?

- ▷ Formulation du problème de lecture posé par le texte de *Moun* : comment laisser les spectateurs s'imprégner du texte et percevoir la musicalité ?
- Discussion et points d'accord retenus
 - deux groupes lecteurs par classe de CE1 ;
 - faire découvrir à nos spectateurs le rythme du texte et les émotions ressenties.
- Par groupes, les élèves proposent puis expérimentent leurs propositions. Communication au groupe classe. Analyse qui conduit à repérer des points à améliorer par rapport aux intentions de communication :
- « Ça va trop vite »,
 - « On n'a pas le temps de réfléchir »,
 - « On ne se rend pas compte du rythme ».
- Activités d'apprentissage
- Ateliers pour améliorer l'interprétation.
Écoute d'enregistrements d'albums lus par des adultes où l'attention des élèves est portée sur le rôle des silences.
Réinvestissement dans les groupes.
Exemple du choix d'un groupe : lecture chorale pour les groupes compléments puis silence, et une voix lit la fin de la phrase. Les phrases sans groupe complément sont lues par le même élève.
- La rencontre
- Lecture théâtralisée de petits groupes à la bibliothèque.
Écoute attentive des CE1 qui s'expriment ensuite sur l'histoire entendue ou sur la manière de dire des acteurs.

En quoi cette séquence permet-elle aux élèves d'entrer dans la culture littéraire ?

Comprendre comment fonctionne notre langue dans les écrits littéraires, c'est comprendre qu'elle est un matériau modulable, malléable, avec lequel on peut jouer et s'exprimer pour peu que l'on ait appris à l'observer et à l'expérimenter.

Le questionnement et l'étonnement deviennent alors les moteurs d'une interrogation de l'œuvre littéraire propices aux apprentissages.

Le débat, par la fonction sociale qu'il remplit, implique les élèves dans une communauté de lecteurs.

« La lecture n'est pas seulement le moment où celle-ci s'effectue, mais un ensemble, *un corps de pratiques* : tout ce qui la conditionne, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule, n'est pas périphérique à la lecture mais en est radicalement constitutif. »

Martine Poulain, *Lire en France aujourd'hui*.

Quels
apprentissages
ont été construits
dans le dire / lire /
écrire ?

Les modes d'organisation mis en œuvre ont permis de développer :

- le débat dans un échange de points de vue personnels concernant l'histoire ;
- le débat sur le fonctionnement de la langue (à travers la production d'écrit) ;
- le dire interprétatif à partir de la connaissance du texte des émotions et du rythme.

À quel type
de travail cette
séquence pourrait-
elle conduire ?

Il s'agira plus d'une évaluation à partir des réinvestissements réalisés par les élèves. L'enseignant s'appuiera au cours de ses observations sur :

- leur capacité à effectuer des mises en réseaux sur des aspects linguistiques de l'écriture littéraire ;
- leur capacité à utiliser, dans la production d'écrit, des procédés d'écriture référés au fonctionnement de la phrase et du texte ;
- leur capacité à s'exprimer avec *les mots pour le dire* dans les débats.

Chapitre 4

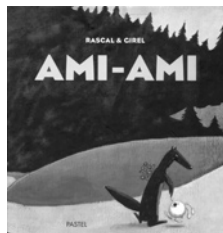
Entrée lexicale dans Ami-Ami : un aller-retour entre lecture et écriture au CM1

L'album *Ami-Ami* présente deux personnages, un loup et un lapin, tous deux solitaires et évoquant ce que serait, pour eux, un ami. À la fin, le loup et le lapin se rencontrent et le loup emmène le lapin chez lui en lui disant qu'il est son ami, ce que l'autre refuse. Sur la dernière double page, ambiguë, on voit le loup serrer le lapin dans ses bras : pour l'embrasser ou le manger ? AMI-AMI-AMI-AMIA-MIAM-MIAM...

La non-clôture est un des aspects intéressants de l'album. C'est la raison du questionnement initial de l'enseignant : « Vont-ils devenir amis ? ». L'expression par le lexique utilisé de l'opposition et de la complémentarité des deux personnages permet de travailler certaines catégorisations lexicales et, par retour sur le texte, de lire autrement cet album.

FICHE 1

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



DÉCOUVERTE DU LIVRE

■ Objectifs

Faire entrer les élèves dans une démarche interprétative.

Mettre en évidence l'ambiguïté finale, souvent passée inaperçue - bien sûr, la suite de la séquence ne tranchera pas sur ce sujet : il n'est pas question d'imposer une interprétation ni un sens à trouver mais au contraire on laissera ouvert ce que l'auteur n'a pas voulu fermer.

▶ ■ Déroulement

Lecture à haute voix de l'album par l'enseignant (lecture médiation - cf. page 43).

Réponse individuelle des élèves sur leur cahier de recherche :

- Que va-t-il se passer par la suite ?
- Le loup et le lapin vont-ils devenir amis ?
- Quel personnage préférez-vous ?
- Argumentez vos réponses.

Confrontation des réponses en groupes et rédaction d'une synthèse sur une affiche.

Exposition des résultats à la classe par un rapporteur de chaque groupe.

■ Commentaires

Ce questionnaire permet à l'enseignant d'avoir une idée de la variété des interprétations des élèves.

Le passage par les petits groupes a permis une première confrontation et a conduit chaque élève à justifier son interprétation.

Majoritairement, les enfants pensent que le loup et le lapin vont devenir amis. Pour cela, ils s'appuient :

- sur des indices lexicaux : titre, choix des mots (« Ils vont devenir amis car le titre nous le dit : ce n'est pas *dispute-dispute* ; et en plus il y a des mots raffinés, doux ») ;
- sur les illustrations : interprétation de la couleur rouge en dernière page (« Ils vont devenir amis parce que le petit lapin est si touché qu'il devient rouge »), quelquefois objet de doute (« Il faudrait savoir si c'est un rouge de joie ou de colère ») ;
- sur des codes sociaux partagés (« Le lapin va devenir son ami car il lui a donné un bouquet et le loup a été touché par ce geste »).

Leur personnage préféré est souvent le loup, vu comme plus tolérant, prêt à changer pour accepter l'autre ; au contraire des enfants de CP (cf. *Le doute interprétatif dans la lecture débutante* - chapitre 4), ces élèves de CM1 sont capables d'une mise à distance par rapport au personnage archétypal du loup. Pour construire cette interprétation, ils s'appuient sur le texte : « Le loup est plus sympa car il l'accepte comme il est, alors que le lapin est trop difficile », « Le lapin est égoïste alors que le loup est généreux et aimable ; il aime les gens comme ils sont »... En revanche, les illustrations conduisent certains élèves à préférer le lapin : partant de ce qu'ils savent des mélanges de couleurs, ils craignent que le lapin ne soit dévoré par le loup : « Les couleurs claires du lapin sont plus maniables que des couleurs foncées qu'on ne peut jamais recouvrir ».

Lors de cette première séance, les enfants ont pris connaissance du livre mais aussi perçu une des caractéristiques essentielles de la littérature : la liberté d'interprétation qu'elle offre.

Spontanément, certains élèves sont entrés dans un repérage et un questionnement du fonctionnement lexical du texte :

- Enseignant : « Pourquoi penses-tu que le lapin est plus clair ? »
- Élève : « Il est plus précis. Les mots qu'il dit ne se ressemblent pas. »
- Enseignant : « Et le loup alors... ? »
- Élève : « Le loup dit des mots qui se ressemblent. »

- Enseignant : « Tu peux me donner des exemples ? » (Anaïs reprend le livre et cherche)
 - Élève : « Tendresse / amour, perdant / talent. »
 - Enseignant : « En quoi, ou comment ils se ressemblent ? »
 - Élève : « Ils veulent dire la même chose ; l'amour c'est un peu la tendresse. »
 - Enseignant : « Perdant et talent aussi ? »
 - Élèves : « Mais non, ça veut pas dire la même chose. », (explication du sens), « Ils se ressemblent quand même. », « Oui, elle veut dire que ça fait un peu des rimes. »
 - Enseignant : « Donc certains se ressemblent pour le sens et d'autres pour les rimes ou la forme. »
 - Élève : « Oui, c'est comme ça. »
- La suite de la séquence va s'efforcer de les faire entrer plus avant dans les moyens (linguistiques ici, mais ils sont aussi iconographiques) que s'est donnés l'auteur pour spécifier les personnages et leurs visions respectives du monde.
- Tout au long de la séquence sont menées des lectures médiation qui favorisent la mise en réseaux d'œuvres de l'auteur : *Moun*, *Poussin noir*, *Petit lapin rouge*. Les enfants repèrent que « à chaque fois on ne sait pas comment ça se termine ».
- Certains ne sont pas rassurés :
- Élève : « On ne sait pas quoi penser, si c'est bien ou pas. »
 - Enseignant : « Peut-être ni l'un ni l'autre... »
 - Élève : « Moi j'aime bien car on est libre de finir comme on veut. »
 - Enseignant : « Ton idée de liberté est intéressante, chaque lecteur fait ce qu'il veut de sa lecture. »

FICHE 2

DÉCOUVERTE DU FONCTIONNEMENT LEXICAL DE L'ALBUM / RELATIONS SÉMANTIQUES ENTRE LES MOTS

■ Objectif

Faire découvrir aux élèves l'incidence du choix des mots sur le sens d'un texte. C'est le lien entre le global et le local qui est travaillé.

■ Situation

Élèves travaillant par deux et disposant d'un jeu d'étiquettes où sont inscrites les paroles des personnages.

■ Déroulement

- Remise en ordre des paroles du lapin. Validation à deux.

- ▷ - Aux paroles du lapin, rangées comme ils l'ont proposé, les enfants doivent faire correspondre les paroles du loup.
- Analyse collective des correspondances proposées, essai de classement.

■ Commentaires

L'objectif de la première activité est double :

- réactiver chez les enfants leurs souvenirs de l'histoire ;
- créer un référentiel à partir duquel ils vont se livrer à une deuxième activité qui mettra en jeu des caractéristiques proprement lexicales.

Le fait que l'ordre proposé soit ou non celui du livre est donc secondaire.

La deuxième activité est destinée à leur faire percevoir que, derrière le hasard apparent de la succession des paroles des personnages, l'auteur a placé des oppositions et des complémentarités entre le loup et le lapin ; pour ce faire, il a utilisé des propriétés du lexique : antonymie, polysémie, champ lexical. Malgré la disposition du livre qui isole systématiquement les deux héros, lapin et loup se répondent :

Paroles du lapin

« Le jour où j'aurai un ami,
je voudrais qu'il soit petit comme moi. »
« Le jour où j'aurai un ami,
je voudrais qu'il soit végétarien comme moi. »
« Le jour où j'aurai un ami,
je voudrais qu'il sache dessiner comme moi. »
« Le jour où j'aurai un ami,
je voudrais qu'il sache jouer comme moi. »

« Le jour où j'aurai un ami,
je voudrais qu'il soit collectionneur comme moi. »

Paroles du loup

« Le jour où j'aurai un ami,
je l'aimerai immensément. »
« Le jour où j'aurai un ami,
je l'aimerai tendrement. »
« Le jour où j'aurai un ami,
je l'aimerai avec talent. »
« Le jour où j'aurai un ami,
je l'aimerai, même mauvais
perdant. »

« Le jour où j'aurai un ami,
mon amitié ne sera pas
banale. »

Les enfants justifient le rangement des étiquettes en repérant :

- des contraires (petit / immensément) ;
- des complémentaires (dessiner / avec talent).

Certains pensent que *joueur et mauvais perdant* relèvent de la même idée. Pour désigner cette parenté, l'enseignant propose le terme *champ lexical*.

À ce stade du travail, les élèves ont pris conscience que des éléments du texte se répondaient, l'auteur utilisant pour cela des relations lexicales repérables en langue : antonymie et champ lexical. Il s'agit d'une véritable activité d'*Observation réfléchie de la langue*, puisqu'on est passé de la lecture d'un discours particulier à l'observation des mots qui le composent et de leurs relations en langue.

STRUCTURATION DES OPPOSITIONS LEXICALES CONSTATÉES

■ Objectif

Structurer les faits observés (oppositions et complémentarités sémantiques des mots) en faisant appel au lexique des élèves.

■ Activité

Production d'épisodes supplémentaires du livre : paroles du lapin / paroles du loup.

■ Déroulement

- Rappel du travail de la séquence précédente : « Nous avons remarqué que les paroles du loup répondaient à celles du lapin. Voici les critères que vous avez donnés : des contraires, des complémentaires. À votre tour, faites des propositions. ».

- Phase de travail individuel.

- Mise en commun par groupes : proposition de termes convenant à l'image que le lapin se fait de son ami.

- Proposition de paroles correspondantes du loup.

Voici les termes recensés collectivement :

Lapin : « Le jour où j'aurai un ami, je voudrais qu'il soit... »	Loup : « Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai... »
heureux	malheureux
marrant	avec de l'humour
blanc	de tous continents
joli	comme une fleur
gentil	même méchant / terrifiant

Discussion autour des propositions des groupes. Au fur et à mesure de la collecte des réponses, les enfants débattent. À ce moment de la liste un enfant interroge :

- *Élève 1* : « Mais je ne suis pas sûr que Rascal utilise des vrais contraires. »

- *Enseignant* : « Oui, c'est peut être un peu trop facile heureux / malheureux. »

- *Élève 2* : « Ses contraires il les exagère ; terrible c'est plus fort que méchant. ».

- *Enseignant* : « Est-ce que tu proposes l'adjectif *terrible* ? »

- *Élève 2* : « Terrifiant, c'est plus comme Rascal. Il emploie souvent *en* ».

■ Commentaires

Le fait de situer l'activité comme une production dans le prolongement du livre aide les enfants à rechercher des termes pertinents pour ces personnages qu'ils connaissent. De plus, ils ont apprécié le jeu de Rascal avec le lecteur et veulent aussi jouer avec lui. Spontanément, les enfants

▶ rétablissent la structure des paroles du lapin : « Le jour où j'aurai un ami, je voudrais qu'il soit xxx comme moi », puis ils cherchent un terme contraire ou complémentaire que pourrait énoncer le loup. Avec sa remarque sur les finales en *en*, l'élève met le doigt sur le fait d'écriture que nous souhaitons montrer : le loup parle majoritairement avec des adverbes alors que le lapin emploie des adjectifs. C'est la sonorité récurrente qui a alerté l'élève mais il ne fait pas le rapport avec des classes de mots qu'il maîtrise mal.

Les repères construits jusque-là par les élèves sont essentiellement sémantiques. Toutefois, quelques remarques ont montré qu'ils n'étaient pas insensibles à l'aspect formel. Il s'agit maintenant de leur faire percevoir que cette forme n'est pas sans rapport avec la manière de s'exprimer et de voir le monde des personnages.

FICHE 4

EXPLORATION PLUS AVANT DU FONCTIONNEMENT LEXICAL DE L'ALBUM. COMMENT JOUENT LES CLASSES DE MOTS DANS LA CONSTRUCTION DU SENS ?

■ Objectif

Faire prendre conscience de l'importance des choix énonciatifs dans la perception du sens.

■ Activité

Tri de mots (groupes adjectivaux / groupes adverbiaux).

■ Déroulement

- Par groupes, les enfants reçoivent des étiquettes-mots comportant : des groupes adjectivaux (*dessinateur, très gentil, tout blanc, joueur, sautillant, curieux*) et des groupes adverbiaux (*grandement, talentueusement, gentiment, bien, beaucoup, plus que tout*).

- Ils doivent classer ces groupes de mots comme appartenant plus probablement aux énoncés du lapin ou à ceux du loup.

- Affichage des classements au tableau et commentaires. Certains mots (les adverbes) ne peuvent appartenir qu'aux paroles du loup ; d'autres (*joueur, sautillant...*) sont acceptables syntaxiquement dans les deux contextes (paroles du loup et du lapin). Comment trancher ?

- Retour à l'album de Rascal : les enfants constatent que le loup évoque sa manière d'aimer plutôt que son futur ami lui-même. L'enseignant fait remarquer que c'est intéressant et que l'on va conserver ce système. C'est la technique qui est au service du texte et pas l'inverse.

- - Il est demandé aux enfants de synthétiser ces remarques concernant ce qui a été compris de l'écriture de Rascal :

Lapin	Loup
<p>Les paroles concernent ce qu'il est, son aspect (<i>petit</i>), son état (<i>végétarien</i>). C'est précis (joueur). Ses paroles décrivent un personnage.</p> <p>- Enseignant : « Comment appelle-t-on ces mots qui décrivent, qui qualifient ? » - Élève : « Les adjectifs qualificatifs, ils sont reliés à un nom. »</p>	<p>Ses paroles expriment la manière, des choses plus larges (<i>immensément, terriblement</i>). C'est large et un peu confus (<i>pas banal</i>). Il utilise le champ lexical (<i>joueur, perdant</i>).</p> <p>- Enseignant : « Cherchons dans le dictionnaire la classe de ces mots : <i>terriblement, énormément</i>. » - Élève : « Adv. Ce sont des adverbes. » - Enseignant : « À quoi servent-ils à votre avis, à côté de quel mot se trouvent-ils ? » - Élève : « Ils qualifient le verbe. »</p>

La séance se termine par une trace écrite posant ce qui vient d'être découvert :

- dans l'écriture de Rascal, les personnages se répondent ;
- l'auteur utilise différentes classes de mots pour nous donner cette impression (à nous de le découvrir) ;
- quand il veut donner une impression d'aspect, d'état, il utilise des adjectifs, et quand il veut donner une manière plus large, englobante, confuse, il utilise des adverbes.

■ Commentaires

On a constaté dans cette séance l'utilisation particulière de deux catégories lexicales : les adjectifs et les adverbes.

De l'analyse du sens d'un discours particulier, on est passé à l'approche de caractéristiques d'ordre sémantique de ces classes de mots.

La trace écrite à laquelle sont arrivés les élèves n'est pas exacte d'un point de vue linguistique mais elle reflète leur perception du rôle de ces classes de mots dans ce discours-là.

Lorsqu'on a fait ce type de constat, il faut donner aux élèves la possibilité de le réinvestir dans des productions. L'appropriation des savoirs passe en effet par une phase de découverte, par l'édiction d'une règle et par la mise en fonctionnement des objets mis au jour.

La règle découverte ici ne concerne pas la langue française dans son ensemble mais correspond à un fonctionnement particulier, qui est partie prenante du jeu littéraire. C'est pourquoi le réinvestissement proposé reste centré sur le texte travaillé.

PROLONGEMENTS ET RÉINVESTISSEMENTS

FICHE 5

■ Objectif

Réinvestir les effets stylistiques constatés.

■ Activité

Proposer d'autres répliques du lapin et du loup en tenant compte de toutes les remarques faites à la séquence précédente, à partir d'une amorce :

« *Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il.....*, se disait chaque matin le gentil petit lapin. Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point.

Dans sa grande maison noire, le grand méchant loup se disait chaque soir : *le jour où j'aurai un ami, j.....* ».

Quelques résultats :

Lapin	Loup
Je voudrais qu'il soit écrivain.	Je l'aimerais merveilleusement.
Je voudrais qu'il soit poète.	Je l'aimerais talentueusement.
Je voudrais qu'il soit beau.	Je l'aimerais craquant.
Je voudrais qu'il aime les dauphins.	Je l'aimerais vaguement.
Je voudrais qu'il soit courageux.	Je l'aimerais héroïquement.
Je voudrais qu'il soit boxeur.	Je l'aimerais fortement.
Je voudrais qu'il soit passionné par la nature.	Je l'aimerais naturellement.

■ Commentaires

L'observation de ces productions permet de repérer :

- des jeux sur les homonymes : couple *dauphins / vaguement* (vague n.f. / vague adj.) ;
- des jeux entre sens concret et sens abstrait : *nature / naturellement* ;
- des associations dans un même champ lexical : *poète / talentueusement, beau / craquant, boxeur / fortement* ;
- des associations liées à la proximité habituelle des termes : *courageux / héroïquement* (cf. le héros courageux).

L'association de *écrivain et de merveilleusement* permet aux lecteurs adultes d'évoquer le registre littéraire merveilleux. Cette association n'a certainement pas été faite de manière tout à fait consciente mais on ne peut pas non plus l'imputer au seul hasard.

Conclusion

La démarche mise en œuvre a permis aux élèves de prendre conscience d'un fonctionnement particulier de ce texte d'un point de vue lexical et à travers cela, d'affiner leur compréhension du texte.

Elle a également permis d'aborder certaines caractéristiques du lexique, en favorisant une entrée par le sens dans des classifications lexicales, ici les classes de mots.

Ceci a mis en lumière des éléments grammaticaux qui pourront être retravaillés lors de séances d'*Observation réfléchie de la langue*. Ce travail lexical restera ancré dans l'approche qui s'est déroulée ici : par le sens et en discours. Ainsi, l'observation réfléchie de la langue n'est pas décontextualisée des pratiques de lecture et d'écriture, au contraire c'est en elles qu'elle s'enracine et se développe.

Le jour où j'aurai un ami,
j'aimerais qu'il aime ~~les dauphins~~
se disait chaque matin le gentil petit
lapin.
Mais d'ami comme lui,
le petit lapin n'en avait point.



Dans sa grande maison noire,
le grand méchant loup se disait
chaque soir :
"Le jour où j'aurai un ami,
j'aimerais ~~si~~ vraiment

Chapitre 5

Lire, interpréter, donner envie de lire un album : Ami-Ami au CM2

Le travail s'est inscrit dans une démarche d'application et d'appropriation des nouveaux programmes concernant l'éducation littéraire au cycle III, ainsi que dans une progression visant l'acquisition de deux compétences bien ciblées :

- participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire ;
- avoir compris et retenu que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible.

Il a été réalisé avec un groupe d'élèves ayant chacun un vécu et un niveau de compétences dans ce domaine. Les travaux en littérature de tout début d'année - § *Antécédents* - avaient permis de les situer.

Antécédents

Module sur le conte : compréhension approfondie, lecture expressive, productions d'écrits respectant les caractéristiques du genre.

Premier essai de lecture / interprétation de l'album *Chien Bleu* (Nadja, *Chien bleu*, L'école des loisirs, 2002) :

- recherche personnelle guidée visant **une compréhension** par chacun des structures de cette œuvre (grandes parties ; personnages, substituts employés par l'auteur pour chacun d'eux ; discours rapportés, qui parle ? quels éléments du texte nous le montrent ?) ;
- essai d'**interprétation** à l'oral, en groupe de six, avec l'enseignant ; celui-ci fait défiler les pages :

- les élèves doivent **se mettre d'accord** sur un découpage en grandes parties et **justifier** leurs choix ;
- les élèves observent, au fil des pages, les couleurs dominantes dans les illustrations..., **corrélations** avec les grandes parties (c'est très net dans cet album) ;
- les élèves doivent repérer à quels moments du récit les faits relatés *pourraient arriver vraiment* ou bien ne peuvent être qu'**imaginaires**... ? Si la petite fille (héroïne de l'album) rêve ? À quel moment ?

Chaque débat a permis de faire émerger les ambiguïtés fortes de cet album, non évidentes à la première lecture : personnages bons / mauvais, situation vraisemblable / rêve.

Au cours des discussions toutes les relectures induites par les activités proposées ont pris du sens.

Dans *Chien-Bleu*, l'auteur, Nadja, nous *balade* en employant pour cela divers moyens - personnification passagère des animaux, substituts choisis, couleurs dominantes, tournures utilisées... - tout en nous laissant des libertés ; par exemple, certains enfants pensent que la petite fille rêve du début à la fin, ils trouvent des arguments dans ce sens comme la couleur du chien, d'autres pensent qu'elle ne rêve qu'en dormant - montrée comme telle par l'illustration.

Une première lecture ne permet jamais de *voir* tout cela, mais déjà de ressentir des impressions, des émotions (du fait des qualités littéraires de l'œuvre).

Le travail sur Ami-Ami

Ami-Ami a été retenu avec comme objectif principal d'amener ces élèves à une démarche d'interprétation plus autonome.

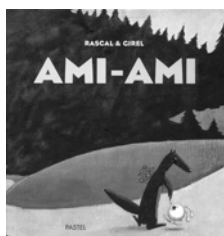
Ce petit chef d'œuvre présente de nombreux atouts - texte ciselé, esthétique des images - mais la construction de l'album, avec sa fin si ouverte et si subtilement amenée, n'est guère propice aux réécritures ou aux anticipations qui risqueraient de trahir son unité ; quand on arrive à la dernière page de *Ami-Ami*, on a besoin de revenir en arrière pour essayer de comprendre cette fin : « Moi je t'aime comme tu es ! » et l'image est bien floue... Si, auparavant, les élèves ont été conduits à formuler diverses suites possibles, ne vont-ils pas chercher dans cette double page des éléments confortant telle ou telle hypothèse plutôt que se laisser prendre au jeu de l'ambiguïté, laissée là sciemment par les auteurs ?

Cette réflexion a conduit au choix d'une autre stratégie, en trois temps, utilisant souvent les débats de classe :

- activités d'observation et de comparaison, en particulier au niveau du traitement de l'image et du lexique, afin de renforcer la compréhension de l'album ;
- premiers débats d'interprétation autour de la question « Comment comprendre la fin ? » : « Qu'est-ce que je comprends ? Qu'est-ce qui, dans le reste de l'album, peut m'aider à comprendre cette fin ?... » ; on s'appuie donc sur des relectures ;
- débats suscités par le projet de présentation de cette œuvre aux autres classes : « Comment donner envie de lire sans tout dévoiler ? », avec retour des CM2 sur la manière dont l'album avait fonctionné à leur niveau, et donc sur les procédés utilisés par les auteurs.

FICHE 1

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



DÉCOUVERTE DE L'ALBUM

■ Objectif
Découvrir l'album.

■ Activités
- Phase 1 : lecture médiation par l'enseignant (cf. page 43), image puis texte correspondant. Les élèves observent les illustrations, anticipent sur la suite du récit, reçoivent cette nouvelle histoire.

- Phase 2 : lecture silencieuse du texte par les élèves, puis à haute voix (un paragraphe chacun).
- Phase 3 : retour à une présentation des images successives par l'enseignant : dernière phase de l'aller-retour entre texte et illustrations.

■ Commentaires

La phase 2 a été pensée en deux temps : lecture silencieuse / lecture à haute voix, pour favoriser l'appropriation par les élèves du contenu du texte, de sa structure, de la logique du récit et des expressions qui se répondent. Lors de la lecture silencieuse, chaque enfant entre dans le récit à son rythme, avec sa manière propre ; comme le livre a déjà été lu par l'enseignant, cette entrée individuelle est déjà un retour dans du connu et le lieu de la vérification de repères installés pendant la phase précédente. La lecture à haute voix par les élèves constitue une nouvelle entrée dans le texte et c'est le lieu d'une première confrontation de points de vue, puisque toute lecture à voix haute est interprétative.

Lors de cette séance de découverte d'*Ami-Ami*, les élèves sont très réservés : « C'est un livre pour les petits », « Les illustrations, c'est un lapin, ça ? On comprend rien à ce dessin ! ».

▶ Cette séance de découverte du livre a permis, à chaque élève, à travers les lectures multiples, de construire son point de vue sur l'histoire. Au départ, l'ambiguïté de la fin n'est pas perçue : *Ami-Ami* est juste une histoire de loup et de lapin, personnages plus proches des enfants de maternelle que des élèves de CM2 qui iront au collège l'année prochaine. Bien des questions n'ont pas été abordées cette fois-là : elles surgiront lors des séances suivantes.

Jusqu'ici, l'album a été découvert dans son intégralité, les deux personnages étant présentés, successivement certes, mais réunis par leur histoire commune. Il s'agit maintenant de différencier ces personnages pour aider les élèves à percevoir leur singularité, voire leurs oppositions. C'est l'exploration des codes iconographiques qui a été privilégiée.

FICHE 2

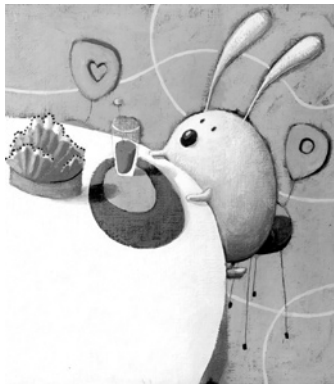
COMPARAISON DE L'UNIVERS DU LAPIN ET DE CELUI DU LOUP

■ Objectifs

Comparer pour analyser, dégager des critères, construire du sens.

■ Activité

Comparaison de deux images (pages 9 et 11), *le déjeuner du lapin* et *le déjeuner du loup...* au service de la compréhension de l'album.



Ami-Ami, L'école des loisirs, Paris, 2002 (Pastel).



■ Consigne : « Décris des caractéristiques de ces images. »

Après un temps de recherche en petits groupes, une mise en commun a permis de récolter les remarques suivantes, présentées ici en vis à vis, même si en classe elles avaient émergé dans le désordre :



Le déjeuner du lapin	Le déjeuner du loup
Couleurs gaies (orange, vert, blanc, violet, jaune, marron).	Couleurs sombres, foncées. Ombres.
Deux chaises avec un cœur et un rond. Une table blanche.	Une table rectangulaire, noire. Un seul tabouret.
Un verre de jus de carotte, de la vaisselle, un set de table violet.	Une assiette blanche (vide).
Un lapin de forme ronde.	Un loup aux oreilles pointues. Il porte un tablier.
Une plante.	Un escalier, une cheminée sans feu.
Formes rondes.	Formes rectangulaires.

■ Commentaires

Les élèves ont très vite perçu la symétrie possible : on évoque les couleurs chez le lapin, on les regarde immédiatement chez le loup. En témoigne l'évolution de leur parole : au départ, les phrases sont du type « Il y a » (des couleurs gaies - des formes rondes...) puis très vite, les enfants utilisent des structures comparatives et oppositives : *plus que, moins que, alors que, tandis que*.

Motivés par l'activité, les élèves ont dégagé des critères transférables et ont commencé à caractériser chaque personnage : « Le lapin est dans la douceur, le confort, la gentillesse ; le loup est dans le froid, le sombre, la cruauté... », éléments remis en question à la séance 3.

À partir de ce travail approfondi sur deux images, l'intérêt des enfants pour l'album s'est éveillé : peut-être cette histoire n'est-elle pas si simple que cela. Les personnages, pratiquement confondus au départ d'un point de vue narratologique puisque réduits à *deux héros d'une même histoire*, se forment une identité propre. Cette identité, construite par les enfants à partir de l'analyse iconique, va être confortée par un zoom sur le lexique.

OBSERVATION DU LEXIQUE DANS AMI-AMI

FICHE 3

■ Objectif

Mettre en évidence symétries et oppositions, mieux caractériser les personnages.

■ Activité

Comparer deux à deux les paragraphes du début (alternance lapin / loup). Voir à ce sujet le travail rapporté dans *Entrée lexicale dans Ami-Ami*, chapitre 4 : la démarche et les éléments observés sont comparables.

► ■ Commentaires

Il ressort que « Le lapin n'est pas si gentil ». Les séances 2 et 3 ont nettement modifié l'attitude des enfants face à cet album : l'intérêt et la curiosité de tous sont devenus évidents.

Les deux séances qui précèdent ont contribué à mettre en évidence l'existence d'intentions de la part des auteurs du livre : d'abord perçues à travers l'illustration, les oppositions entre les personnages sont également présentes dans le texte. Surgit alors la question : que veulent nous dire Rascal et Girel en instaurant ce système de symétrie ? Le titre, *Ami-Ami*, prend alors une signification mystérieuse : derrière deux mêmes mots, faut-il mettre le même sens ? Comment le lapin voit-il l'amitié ? Comment le loup la voit-il ?

À partir de ces interrogations, qui relèvent d'une lecture experte de l'album, se pose la question du sens global, cristallisée par l'ambiguïté de la chute qui va enfin apparaître.

Le projet qui sous-tend la lecture de l'album est rappelé : donner envie à d'autres classes de lire cet album. Après leur travail sur les images, les élèves sont tentés d'exposer les illustrations d'*Ami-Ami* dans le couloir, pour voir ce que leurs camarades vont en comprendre. Mais pour cela, il faut les questionner pour provoquer chez eux une vraie lecture d'images...

COMMENT FONCTIONNE CET ALBUM ?

FICHE 4

■ Objectifs

- Assurer la compréhension en dégageant la structure .
- Engager un débat s'articulant autour de « Comment chacun comprend-il la fin ? ».

■ Activités

- Identification des grandes parties du texte de l'album.
- Attribution d'un titre à chaque partie.
- Débat

■ Commentaires

Les parties étant bien repérées, les élèves se mettent d'accord sur des titres parlants et sur le constat : « L'auteur ne dit pas la fin ! ».

Après cette séance collective, le doute ménagé par l'auteur quant à l'issue de la rencontre entre le loup et le lapin est présent dans tous les esprits. Au cours de la discussion, chaque élève a pu prendre en compte le point de vue des autres lecteurs et remettre en question le sien... ou bien le conforter. Il s'agit maintenant de permettre à tous d'exprimer ce point de vue, de façon individuelle. C'est l'écriture qui est choisie, comme plaçant les élèves en position de distanciation par rapport à leur énonciation : une manière supplémentaire de s'interroger sur ce que l'on comprend finalement.

FICHE 5

COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION PAR CHAQUE ÉLÈVE

■ Objectifs

- Produire un écrit synthétique.
- Donner son avis.
- Envisager comment partager sa découverte.

■ Activités

- Production individuelle d'un résumé à partir des titres des grandes parties avec une ou deux phrases expliquant comment chacun comprend la fin.
- Discussion autour du projet (présentation de l'album aux autres classes par un affichage sous le préau).

■ Commentaires

Les résumés ont traduit une bonne compréhension, les interprétations de la fin ont été variées, certaines contestables. L'ensemble a donné lieu à un débat riche et argumenté allant jusqu'à la question : « Comment donner envie de lire sans tout dévoiler ? ». Cette phrase a amené les élèves à se projeter, à anticiper sur la réception par les futurs destinataires de notre affichage ; elle a donc induit de nombreux retours sur la manière dont chacun d'eux s'était progressivement approprié cet album au fil des relectures inhérentes aux activités décrites ci-dessus.

Finalisation

La classe a ensuite trouvé un consensus (nouveau débat !) sur les solutions techniques ; l'affiche à réaliser comprendra :

- les illustrations seules et disposées deux par deux afin de montrer les symétries et oppositions entre le lapin et le loup ;
- le début du texte (jusqu'aux premières pages sur chaque personnage) ;
- une question pour interpeller les lecteurs : « Vont-ils devenir amis pour toujours ? ».

Le choix de cette question est passé par une nouvelle recherche individuelle et a donné lieu à un débat difficile : il devait déboucher sur une formulation précise et non ambiguë... question de communication !

L'affiche produite a en fait été utilisée par deux classes, CP et plus tard CM1. Elle a bien joué son rôle dans les deux cas. Les classes de CE1 et CE2 ont bénéficié d'une lecture de l'album par des CM2 très motivés : ils ont eu l'idée d'utiliser deux exemplaires afin de mettre en vis à vis les illustrations allant par deux.

Évaluation

Les compétences ciblées ont bien été travaillées. L'évaluation individuelle de leur niveau d'acquisition n'a pas été entreprise sur le moment.

L'efficacité de ce travail est néanmoins ressortie, pendant et après, à travers l'investissement des enfants dans les activités proposées, leur goût croissant pour la lecture d'albums (et les autres genres littéraires), leur intérêt pour cet auteur et son œuvre, leur participation aux débats d'interprétation et leur aptitude à argumenter.

Elle s'est retrouvée dans la grande qualité de la rencontre (imprévue alors) de ces CM2 avec Rascal, quelques mois plus tard.

Peut-on dire que ce travail sur *Ami-Ami* a apporté à ces enfants des éléments de culture littéraire ? Je pense que c'est surtout grâce aux différentes rencontres avec ce genre, cette œuvre, cet auteur, que chaque élève a pu, tout au long de l'année, construire ses propres réseaux. Il apparaît néanmoins que ce temps fort sur *Ami-Ami* a été marquant pour tous : j'ai pu observer que les enfants y ont longtemps fait référence !

Des éléments facilitants

- **Un album adapté** pour travailler les compétences liées aux débats d'interprétation : tout nous amène à cette fin si ouverte, qui elle-même nous incite à revenir sur la teneur et sur la structure du texte (symétries et oppositions montrant progressivement un lapin pas si gentil que ça et un loup peu banal), ainsi que sur les illustrations (style étonnant, troublant..., indices multiples mais pas toujours évidents ni explicites).

- Des lectures approfondies partagées par les enseignants qui sont intervenus dans ce projet.

- De multiples occasions pour les élèves d'être actifs, avec des modes de sollicitation variés.
- Une liberté d'interprétation maintenue (même après la rencontre avec Rascal) avec toutefois une compréhension de plus en plus approfondie, construite ou validée grâce à de nombreux débats s'appuyant sur une observation de plus en plus fine du texte et du visuel de cet album.
- Le projet de faire partager cette découverte aux autres élèves de l'école : cet objectif a nettement motivé les CM2 et donné aux différentes étapes de ce travail - assez long - un fil conducteur et une dimension sociale, éléments stimulants et structurants.

Conclusions

Cet exemple montre l'intérêt de travailler avec des albums en fin de cycle III, du moins avec des albums de cette qualité. Leur forme se prête bien aux retours sur les contenus d'une œuvre, **geste essentiel** dans sa compréhension approfondie par tous les élèves, d'autant plus chez les *moyens lecteurs*, ainsi qu'à leur participation aux débats d'interprétation argumentés... sans doute aussi pour la construction par chacun de son attitude de **lecteur d'œuvres littéraires**.

Cette expérience montre aussi à quel point il est profitable d'avoir le plus possible repéré les difficultés et le fonctionnement d'un album (texte, illustrations, structure, procédés), avant de le proposer aux enfants comme support d'éducation à la littérature.

Chapitre 6

Lectures croisées de La Princesse de neige en CM2 et en 6^e

Les compétences lectorales de la fin du cycle III reposent en particulier sur l'appréhension de l'implicite. L'album *La Princesse de neige*, signé Pascal Nottet (le nom véritable de Rascal) et illustré par Girel, se caractérise par l'hétérogénéité : hétérogénéité des genres textuels, puisqu'il mêle fiction et documentaire et, à l'intérieur de la fiction, récit, théâtre et conte merveilleux ; hétérogénéité des voix, avec celles du narrateur, des personnages du récit, des personnages du théâtre, de marins devenus sédentaires et même, en filigrane, du poète Arthur Rimbaud.

Dès lors, se pose la question « Qui parle ? ». Y répondre va aider à reconsidérer les différents genres et leur cloisonnement : *La Princesse de neige* repose sur le passage incessant de l'un à l'autre, et d'une voix à l'autre se dessine la fragilité de la frontière entre réel et imaginaire

Des goûters littéraires

Tous les quinze jours sont organisés entre classes des goûters littéraires : temps de rencontre, à la BCD, où des élèves d'une classe lisent pour les autres un ouvrage dont ils ont travaillé la mise en voix lors d'ateliers de lecture.

La lecture de *La Princesse de neige* par des CM2 s'inscrit dans un projet mené en CE2 autour des princesses : la classe a lu *Même les princesses doivent aller à l'école* (Suzy Morgenstern), observé dans la presse *people* (*Points de vue et images du monde*) la manière dont on parle aujourd'hui des familles royales et rappelé, au cours de lectures médiations, *Le Prince de Motordu* et

d'autres contes plus traditionnels. La lecture par les CM2 d'une histoire évoquant le thème est un moment plaisant pour clore le projet. Dans *La Princesse de neige* comme dans *Même les princesses doivent aller à l'école*, le terme de *princesse* s'applique à la fois aux filles de rois et à toutes les petites filles du monde.

La composition de l'ouvrage (une partie fictionnelle / une partie documentaire) a nécessité de la part de l'enseignant une organisation particulière de la classe : un groupe possèdera la partie documentaire, un autre la partie fictionnelle, chacun des groupes ignorant le document de l'autre.

La fiction

FICHE 1

Nottet, Girel,
La princesse de neige,
L'école des loisirs, Paris,
1997 (Pastel).



DÉCOUVERTE DE L'OUVRAGE : LA FICTION

■ Objectif

Lire l'album, l'interpréter et découvrir la confrontation fiction / réalité.

■ Situation

Groupes de littérature.

■ Activités

Lecture en groupes de l'album et préparation d'une lecture à voix haute de la partie fictionnelle du livre.

■ Déroulement

Lecture en groupes de l'album.

Préparation de la lecture à voix haute. Cette tâche suppose d'identifier tous les personnages de l'histoire pour préparer la mise en voix : les élèves attribuent à chaque membre du groupe la voix d'un personnage de l'histoire.

Mise en commun des résultats et premières difficultés qui provoquent le débat :

- « On ne sait jamais qui parle ! »,
- « Il y a deux histoires, mais en fait, c'est la même. ».

Les élèves admettent rapidement qu'il y a deux histoires dans l'album et qu'Abel invente son histoire (histoire *réelle* / histoire imaginée par le personnage). Certains travaux de recherche présentent les personnages sous la forme d'un classement, chaque personnage du réel correspondant à celui de l'imaginaire lorsque cela est possible. Seule la mère et l'épicière n'ont pas leur pendant dans l'imaginaire d'Abel.

▷ Une élève propose de relire l'album afin de repérer les passages de la vraie histoire d'Abel et ceux de celle qu'il (se) raconte.

■ Commentaires

Les élèves, dans le projet de lire à haute voix, vont se trouver confrontés d'emblée aux questions clefs du livre. C'est par leur activité propre qu'ils entrent spontanément dans la problématique qui était celle de l'enseignant, énoncée dans l'objectif « découvrir la confrontation réalité / fiction. ».

Ce premier travail a fait naître une interrogation sur le sens de l'ouvrage : par-delà son apparente simplicité, il invite à s'interroger sur les points de vue exprimés. La séance suivante doit permettre d'apporter des premières réponses.

QUI PARLE ? QUI RACONTE ?

FICHE 2

■ Objectif

Repérer dans l'album les indices qui permettent de savoir qui parle.

■ Situation

Groupes de littérature.

■ Activité

Trouver les indices permettant de distinguer les différentes voix.

■ Déroulement

• Un premier repérage des personnages est effectué à l'aide des indices typographiques : écriture droite / en italique. L'écriture droite concerne les personnages de l'histoire (Abel, ses parents, la petite fille...), l'écriture en italique, les marionnettes.

À ces indices typographiques s'ajoutent les illustrations qui représentent soit des personnages réels, soit des marionnettes.

La dernière illustration du bateau qui vole pose un problème : est-ce vrai ou imaginaire ?

Les illustrations ne sont pas suffisamment exploitées au profit des indices textuels.

Pour l'instant, deux niveaux de narration ont été perçus : la vie d'Abel et sa mise en scène *via* le théâtre de marionnettes. Certains élèves commencent à se perdre dans les deux histoires.

• Le débat destiné à clarifier les choses fait émerger une autre histoire : celle qu'Abel raconte à Alys, le conte. De plus, les élèves s'aperçoivent que les dialogues réels entre les personnages ont aussi un narrateur : Pascal Nottet nous raconte. Il y a trois histoires enchâssées. Les voix recensées pour l'instant sont :

- ▷ - celles des personnages réels : Abel, ses parents, la fillette...
 - celles des personnages marionnettes, manipulés par Abel ;
 - celles des personnages du conte, relayées également par Abel.
- L'auteur Pascal Nottet est évoqué mais il n'est ni un personnage de l'histoire, ni un narrateur explicite (l'album ne comporte que des dialogues).
- Un arrêt sur les pages 23 et 24 permet de confirmer la difficulté de baliser les deux histoires : le jeune marin du conte donne les graines à la princesse et c'est Alys qui les a dans sa main.

■ Commentaires

L'interrogation sur « Qui parle ? » a conduit à s'interroger sur la frontière entre réel et imaginaire. Devant le flou de ces notions (puisque la fiction est de toute façon du domaine de l'imaginaire, et que cet album présente deux fictions dans la fiction, le théâtre et le conte), les élèves ont choisi de différencier *la vie d'Abel* (niveau 1 de la fiction, où le narrateur est Pascal Nottet) et *l'histoire d'Abel* (niveaux 2 et 3, le théâtre et le conte, où le narrateur est le personnage Abel).

Le débat fonctionne très bien : certains élèves tentent de convaincre leurs camarades de la validité de leurs hypothèses. Ils précisent le numéro des pages et *pêchent* des indices très pertinents. Tous les enfants feuilletent l'album à la recherche des preuves. Pour la première fois, ils s'écoutent et se répondent.

Le documentaire

DÉCOUVERTE DE L'OUVRAGE : LE DOCUMENTAIRE

FICHE 1 bis

■ Objectif

Déterminer les différentes voix présentes dans la partie documentaire de l'album : *Gens de l'eau douce*.

■ Activités

Lecture silencieuse puis à haute voix de la partie documentaire : observer les différentes polices de caractères et identifier qui parle.

■ Déroulement

- Lire et expliciter le titre : *Les gens de l'eau douce*.

Le titre ne pose pas de problème : les gens de l'eau douce sont les gens qui habitent sur les rivières donc sur les péniches par opposition à ceux qui vivent sur la mer salée.

L'album a habitué les élèves à utiliser les indices typographiques pour identifier les locuteurs. Ils identifient sans problème Arthur Vandervoorde qui témoigne dans la partie italique et raconte l'histoire de sa vie, de la

▷ liberté qu'il a perdue depuis qu'il a quitté sa péniche, de l'attachement qu'il ressent toujours pour les mariniers. La partie documentaire en écriture scripte pose un problème. Une élève argumente que c'est Abel qui parle, un autre lui répond que c'est l'auteur, Pascal Nottet... Le débat qui suit cette intervention permet de formuler l'hypothèse qu'Abel c'est l'auteur quand il était petit... L'hypothèse est laissée ouverte.

- Débat : pourquoi Nottet a-t-il écrit cet album ?

Il l'a écrit parce qu'il aime les mariniers, qu'il aurait voulu être fils de marinier, qu'il a rêvé, comme Abel d'une vie d'aventures et d'amour... Que peut-être, il est de cet endroit...

- Recherche d'indices sur l'endroit où se passe l'action.

Les élèves retrouvent sans difficulté les indices de la page 18 (Canal du Centre et de la Haute Meuse), la Sambre page 1, la Belgique et les Pays-Bas page 6.

- Combien y a-t-il d'histoires dans cet album ? Celle d'Abel, celle qu'il s'imagine à l'aide de ses marionnettes, celle qu'il raconte (le conte), celle d'Arthur, et celle de Rascal. Cette question finale est une sorte d'évaluation de la compréhension de l'album.

■ Commentaires

Les deux lectures étant préparées, les deux groupes d'élèves se lisent leurs extraits de textes. Surprise : les uns attendaient la suite des aventures d'Alys et Abel, les autres un complément d'information sur les mariniers. Au vu de l'intégralité de l'ouvrage, ils s'interrogent sur la juxtaposition de ces deux écrits si différents.

À partir de ces remarques, l'enseignant repose la question de départ : qui parle ? Certains personnages (certaines voix) sont-ils communs aux deux parties ?

L'enseignant fait alors remarquer la citation en exergue signée Arthur Rimbaud : « Ô que ma quille éclate, ô que j'aïlle à la mer ».

Sur la 4^e de couverture, une autre citation, d'un autre Arthur : « Toute ma vie j'ai couru les places et les ruelles, aujourd'hui je vis avec une laisse et un collier », Arthur Vandevoorde.

Quel est le statut de ces deux voix ? Que faire de ces citations à la lecture ?

Arthur Vandevoorde intervient abondamment dans la partie documentaire : c'est le marinier qui apporte son témoignage. En revanche, Rimbaud n'est explicitement présent que dans l'exergue.

UNE VOIX POÉTIQUE

FICHE 3

■ Objectif

Expliciter l'intertextualité poétique de l'album.

■ Déroulement

Commentaires de la lecture au goûter littéraire, en particulier de la place

▷ faite à l'exergue.

Lecture par l'enseignant du poème dont est tirée la citation : *Le Bateau ivre*.

Repérage par les élèves, qui connaissent presque par cœur le texte de *La Princesse de neige*, d'extraits du *Bateau ivre* disséminés dans l'album.

■ **Commentaire**

C'est l'activité de lecture à haute voix qui a permis aux élèves de se rendre compte de la richesse et de la diversité des voix. Une seule lecture ne permet pas de mesurer les échos d'un texte à l'autre.

Cette séance, très courte, a mis l'accent sur le caractère poétique de l'ouvrage. La lecture du *Bateau ivre* faisait aussi écho à des rencontres antérieures avec des poèmes de Verlaine et Apollinaire, sans lesquelles l'appréhension du poème de Rimbaud aurait certainement été plus difficile.

La complexité des textes n'est pas rejetée par les élèves dans la mesure où ils ont des points d'accroche qui balisent leur interprétation. À la lecture du *Bateau ivre*, ils ne sont pas totalement désarçonnés car ils ont construit des savoirs sur ce type de texte. Ce réseau informel leur permet de se retrouver dans cet écrit.

LE GOÛTER LITTÉRAIRE

FICHE 4

■ **Objectif**

Finaliser le travail d'interprétation réalisé en amont par la mise en voix.

■ **Activité**

Préparer la mise en voix (lecture à haute voix) de l'album : combien d'acteurs pour rendre compte du travail fait au niveau des différentes voix ?

■ **Déroulement**

- Recherche par groupes de littérature

Les élèves sont bien conscients que la mise en voix doit être le résultat de tout le travail littéraire qu'ils ont réalisé, qu'elle doit témoigner des complexités qui ont émergé au niveau des personnages.

- Mise en commun

Les groupes énoncent les différents personnages : Abel, sa marionnette, la mère, l'épicier, le père, le capitaine, Alys, mais aussi Arthur Vandevoorde, Pascal Nottel, et Arthur Rimbaud.

Ils décident de lire le conte à deux voix : celle d'Abel et celle de sa marionnette.

- Entraînement à la lecture en deux groupes.

- Les élèves proposent une petite mise en scène de leur lecture.

► ■ Commentaires

Les élèves sont soucieux de lire de façon expressive.
Le conte lu en binômes donne un résultat satisfaisant.

Comme nous avons essayé de le faire tout au long de cet ouvrage, cette démarche fait apparaître un double souci :

- ancrer les séances dans un projet dans lequel les élèves sont impliqués, pour que ce soit leur activité-même qui favorise la découverte d'éléments peu saillants et l'interrogation à propos de l'écriture ;

- creuser certains éléments du texte sans imposer une signification préalablement construite, ni aboutir à une simple explication de texte où ne s'exprime le plus souvent que la voix de l'enseignant.

La complexité de l'album est telle que toutes ses dimensions ne pouvaient être traitées en même temps. Ce constat ne fait que reposer le problème de tout texte littéraire qui, fondamentalement ouvert, déborde les significations que l'on peut en construire. Il importe, à l'école élémentaire, de respecter avant tout celles qu'élaborent les élèves.

Prolongement possible en sixième

La lecture d'albums peut devenir un outil de la liaison CM2-6^e. Pour autant, l'album ne sera pas traité tout à fait de la même manière en CM2, alors que se termine une étape scolaire - celle de l'école primaire - et en 6^e, où l'enseignement dispensé par des professeurs spécialisés construit les bases qui seront utilisées jusqu'à la 3^e et au-delà. Qu'apporte donc ce changement, et comment se concrétise-t-il du point de vue des priorités didactiques ? Quel rôle va jouer un album aussi court, dans la construction de quelles compétences ?

« L'important est de faire de l'élève un lecteur actif, capable de repérer des détails pour les transformer en indices, d'anticiper, de formuler des hypothèses (...), de construire le sens en mobilisant des références culturelles. »

Accompagnements des programmes du cycle central.

Les qualités littéraires et artistiques de *La Princesse de neige* ont suscité un travail associant littérature et arts plastiques. À partir d'un support rassurant par sa familiarité, il s'agissait de répondre

à un second objectif : initier les élèves à la lecture littéraire d'une œuvre intégrale.

Du côté du conte :
" *J'ai ma fin, tu dois avoir la tienne...* "

Comme en CM2, les élèves pointent dans la partie fictionnelle de l'album des caractéristiques générales :

- les deux plans narratifs : la vie réelle d'Abel et sa mise en scène *via* le théâtre de marionnettes ;
- les instruments de différenciation de ces deux univers (en particulier le jeu typographique) ;
- le mélange des voix.

L'ambiguïté du dénouement ne laisse personne indifférent. La première envie est de la lever, avec une étude précise de l'illustration de dernière page : nombre de roses écloses, physionomie de la fillette (sourire ou grimace ?), interprétations symboliques des couleurs... mais le doute ménagé par les auteurs résiste à toutes les tentatives de réduction à un sens et un seul. Un élève s'appuie sur une phrase de la page 24 : « J'ai ma fin, tu dois bien avoir la tienne... » pour proposer une autre interprétation de la surface blanche : elle nous invite à imaginer à notre guise notre dénouement préféré...

Ainsi est lancé le double projet de production : en français, on produira la fin du conte qu'Abel raconte à la fillette (l'histoire du jeune marin et de la princesse) ; en arts plastiques, on produira une nouvelle page 30, telle qu'on la souhaite, chacun à sa façon. Le caractère polysémique du dénouement ne sera pas trahi mais mis en lumière par la juxtaposition des productions (au mur et dans un fascicule).

FICHE 5

ÉCRITURE DE SUITES POSSIBLES À LA PRINCESSE DE NEIGE

■ Objectif

Travailler le genre conte dans une perspective intertextuelle.

■ Activité

Produire un prolongement à l'album *La Princesse de neige*.

■ Situation

Alternance de phases d'écriture individuelle et de travail collectif destiné à relancer l'écriture.

► ■ Déroulement

- Écriture individuelle du premier jet.
- Relecture et commentaires par les pairs.
- En ateliers : lecture de contes de fées pour dégager quelques *lois du genre* et travail sur la cohérence des personnages de fiction.
- Première réécriture, éventuellement avec l'aide d'un pair.
- Sensibilisation à l'écriture poétique : dégager ce qui rend poétique l'écriture de l'auteur.
- Mise en évidence de l'intertextualité : nouveau parcours de l'album pour déceler les éléments empruntés à d'autres œuvres, d'autres univers que le conte.
- Ateliers décrochés : points de langue tirés des productions.
- Seconde réécriture, avec l'injonction d'emprunter à *La Princesse de neige* des éléments susceptibles d'enrichir le texte produit, comme Rascal a emprunté à d'autres écrits pour élaborer *La Princesse*.

■ Commentaires

L'étude des contes de fées avait été faite dans une séquence précédente et avait déjà donné lieu à des productions. Cette production est donc en grande partie un réinvestissement.

Un gros travail de correction linguistique a été nécessaire pour toute la classe :

- observation des connecteurs temporels et spatiaux dans le conte d'Abel et ajout de ce type de connecteurs dans les productions des élèves ;
- morpho du passé simple ;
- orthographe : désinences grammaticales -ait / -er / -é reprises systématiquement ;
- travail de segmentation des phrases.

Voici un exemple de texte, particulièrement réussi :

« Le jeune marin quitta le port sur son grand voilier blanc. Le vent glacial, qui soufflait dans les voiles gonflées, l'éloignait de son Amour au fur et à mesure qu'il gagnait le large. Il était bien triste et mélancolique.

De son côté, la Princesse, seule dans son Royaume de neige, espérait son retour. Immobile à la fenêtre de son château, elle passait ses journées à observer l'Océan. Chaque matin, le vol gracieux de goélands saluait la Princesse. Au loin, un pâle soleil éclairait la banquise balayée par les embruns.

Un jour, le vent se leva, les vagues grossirent, le ciel noircit et une violente tempête fit chavirer le voilier. Le jeune marin disparut dans les eaux glacées de l'Océan.

Pendant trois jours, l'esprit de la Princesse s'inquiéta de ne point voir revenir le jeune garçon. Or, elle possédait des animaux apprivoisés et elle demanda à son cygne préféré d'aller aussitôt voir si son Amour était en danger. Bientôt le cycle revint, apportant ces mots graves : « Princesse, celui que tu aimes est en danger ! ».

Elle appela son dauphin et le supplia doucement : « Retrouve mon ami, vite ! ».

► Le dauphin fit trois bonds et plongea dans l'Océan. En quelques minutes, il se trouvait déjà près du bateau échoué sur le fond marin. Près de la coque, le corps du jeune homme flottait dans le courant. Le dauphin saisit avec le bec la manche de son pull et commença à remonter à la surface... À son réveil, le marin se trouva dans les bras de sa Princesse qui lui donnait tendrement des baisers. À ce moment, il vit, par la fenêtre, éclore le dernier bouton de rose rouge. Il avait tenu sa promesse. Et ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leur vie. »

**La cohérence
interne de l'album :
du faux vrai
conte au vrai faux
documentaire**

C'est d'abord comme une œuvre intégrale, et non comme une juxtaposition de deux parties fort différentes, que va être lu cet album. Au lieu d'enfermer la lecture dans un genre, on va d'emblée créer des ponts entre les parties narrative et documentaire. Lue à la maison, la seconde partie de l'album est d'abord perçue comme un simple documentaire sur les péniches permettant de mieux comprendre l'histoire d'Abel. À la remarque que le jeu typographique entre droit et italique observable dans la fiction est également présent ici, on s'interroge sur les voix en présence dans cette partie documentaire et l'on découvre la voix du vieux marinier et celle de l'auteur : la part documentaire existe, certes, mais elle est exprimée par une voix sensible et partisane, celle de l'auteur, qui relaie celle du vieux marinier.

Quels rapports cette seconde partie entretient-elle avec la première ? C'est encore l'illustration qui va aider les élèves à répondre à cette question. Ils relisent l'album dans son entier pour repérer des liens entre les deux parties et relèvent :

- le dessin des cordages (page 1), vu comme un symbole de la perte de liberté du vieux marinier ;
- la présence des trois *Arthur* (Rimbaud, le marinier, une des péniches) vue comme un lien entre les parties ;
- les encadrements des illustrations : le cadre carré n'est présent que dans la partie narrative et la 4^e de couverture ; on en déduit que l'image de la 4^e de couverture est associée à la fiction et on découvre... le code barre se reflétant dans l'eau du canal : autre indice du mélange du réel et de l'imaginaire !

Pour conclure

Comme en CM2, la lecture de *La Princesse de neige* en 6^e s'est prolongée par un travail sur la fiction et la réalité, le jeu des voix narratives, elles-mêmes fictives ou réelles, reflétant à la fois le vécu et l'imaginaire des auteurs. En CM2, on a choisi de faire entrer les élèves dans l'œuvre par deux lectures, séparées, des deux parties qui la composent, pour les réunir ensuite, tandis qu'en 6^e la différence entre documentaire et fiction a paru suffisamment fixée pour confronter d'emblée les lecteurs à cette hétérogénéité assez déroutante. C'est le contexte des activités et l'ordre de leur déroulement qui est changé d'un niveau à l'autre, plus que les faits mis en évidence : intertextualité, intrication entre le réel et l'imaginaire, force symbolique des personnages comme des personnes ont été les lignes de force des deux démarches. Cette communauté de préoccupations reflète la communauté de la lecture entre école et collègue et légitime, s'il en était besoin, l'album comme objet proprement littéraire pouvant préparer à une lecture esthétique autant que sensible, qui est celle des experts.