



HAL
open science

La réception de la portée morale d'un conte pour la jeunesse : lecture en réseau autour de trois albums de jeunesse traitant de la peur de la différence

Méline Roullon

► To cite this version:

Méline Roullon. La réception de la portée morale d'un conte pour la jeunesse : lecture en réseau autour de trois albums de jeunesse traitant de la peur de la différence. Education. 2015. dumas-01271440

HAL Id: dumas-01271440

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271440>

Submitted on 9 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

La réception de la portée morale d'un conte pour la jeunesse

Lecture en réseau autour de trois albums de jeunesse traitant de la peur de la différence

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Mélina Roullon

le 19/05/2015

en présence de la commission de soutenance composée de :

Vincent Polblanc, directeur de mémoire

Hélène de Canteloube, membre de la commission

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné (e)*Rouillon Méline*.....
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :



Cet engagement de non plagiat doit être inséré en première page de tous les rapports, dossiers, mémoires.

SOMMAIRE DU MEMOIRE

Sommaire	p. 3
Introduction	p. 4
1. Une littérature en constante évolution	p. 6
1.1. Des rapports complexes entre littérature et sciences humaines	p. 6
1.2. L'évolution de la littérature de manière autonome ? L'influence de la critique littéraire	p. 7
1.3. Qu'est-ce-que la littérature de jeunesse aujourd'hui ?	p. 9
2. Des enjeux moraux dans la littérature de jeunesse	p. 11
2.1. La littérature de jeunesse : une portée morale ?	p. 11
2.2. Quel héros aujourd'hui dans la littérature de jeunesse ? La fin des stéréotypes ?	p. 13
2.3. Stéréotypes ou non, quels sont les enjeux de ces modèles dans la construction identitaire du lecteur ?	p. 16
2.4. L'utilisation de cette littérature stéréotypée est-elle toujours valable en classe ? Peut-on l'utiliser en classe, et de quelle manière ?	p. 17
3. Aborder la portée morale d'une œuvre en classe	p. 18
3.1. Pourquoi lire en classe et pour quoi faire ? La place dans les programmes officiels	p. 18
3.2. Quels critères à prendre en compte pour choisir correctement les lectures ?	p. 21
3.3. Lire, c'est comprendre	p. 23
4. « Dépasser la peur de la différence » : un message porté par trois œuvres littéraires pour la jeunesse	p. 26
4.1. Etude distanciée des enjeux des textes	p. 26
4.2. Mise en œuvre en classe de cycle 1	p. 35
Conclusion	p. 44
Bibliographie	p. 46
Annexes	p. 48
4^{ème} de couverture	p. 62

INTRODUCTION

Mon goût pour les livres et la littérature en général remonte à mes premières années d'apprentissage de la lecture. A la maison ou à l'école, les livres et albums rythmaient mes journées, et mes premiers pas de lectrice. Mes études m'ont donc naturellement amenée, plus tard, à poursuivre un parcours littéraire, du lycée à la licence, et par ce biais, j'ai pu parfaire mes connaissances dans le domaine. En première année de Master, lors de mes quelques stages en école primaire, l'un en cycle 1, et l'autre en fin de cycle 3, j'ai remarqué à quel point la littérature, et notamment la littérature de jeunesse a pris de l'ampleur. Devenu un véritable outil pédagogique, le livre est indispensable à l'enseignant, pour amener l'élève à la lecture qui se perfectionnera au fil de son apprentissage. La place de la littérature doit permettre à l'élève de prendre plaisir à lire, mais aussi de réfléchir sur la vie, sur les questions qu'il peut se poser. Cette deuxième année de Master qui s'accompagne d'un stage en responsabilité avec des élèves de moyenne section me permet de réorienter mes questionnements sur la littérature jeunesse en cycle 1.

Au gré de mes lectures, j'ai pu poser ma problématique et la préciser en vue de mettre en place un travail avec les élèves qui me permettrait d'y répondre : comment se construit le jeune « lecteur » à travers les contes traditionnels ? Qu'apportent les contes détournés et les contes modernes dans ce processus de construction identitaire ?

Au travers de mon parcours, j'ai pu constater que la littérature de jeunesse a évolué : tout comme dans la littérature en général, des changements se sont opérés en quelques décennies. La littérature apparaît en constante évolution. Pourquoi ? Ces changements sont-ils volontaires ? A partir de ce thème encore large, je me suis posée quelques questions : Pourquoi et comment la littérature, et notamment la littérature de jeunesse, évolue-t-elle ? Qu'est-ce qui amène la littérature à évoluer dans le temps ? Quels changements s'opèrent dans la littérature de jeunesse ? Ces interrogations m'ont posé problème. En effet, ce projet soulève deux aspects, que l'on peut associer à l'évolution de la Littérature en général. Tout d'abord, on peut envisager un aspect social dans le sens où l'évolution de la littérature a un rapport avec l'évolution de la société. Dans ce sens, on peut soulever deux questions : la société est-elle l'actrice, la raison des changements dans la littérature ? Au contraire, la littérature ne permet-elle pas de faire évoluer la société ? Le deuxième aspect est essentiellement littéraire dans le sens où la littérature se développerait de manière autonome, et évoluerait sans lien avec les changements sociétaux.

Avant toute recherche, je me suis intéressée à ces deux aspects qui me semblent importants de traiter, pour mieux comprendre l'évolution dans la littérature de jeunesse. A travers mes diverses lectures, j'ai pu avancer dans mon questionnement et préciser mon projet, et ce qui découle du rôle de la littérature de jeunesse dans les classes.

1. Une littérature en constante évolution

1.1. Des rapports complexes entre littérature et sciences humaines

Ces questions de l'évolution de la littérature, ne pouvant se dissocier des changements sociétaux, m'ont amené à commencer mes recherches sur le lien entre littérature et sciences sociales. Les rapports entre les sciences humaines et la littérature sont ambivalents, et il semble difficile de savoir si la littérature est une source de réflexion pour les sciences sociales, ou plutôt le contraire. Ou les deux ? C'est ce que semble affirmer Pierre Lassave, sociologue, dans son article intitulé « Sciences sociales/littérature : la fin des hostilités ? ». En effet, les relations entre les deux domaines ont changé au cours des siècles : « Il n'y a plus rien d'incongru aujourd'hui à conjuguer sciences humaines et littérature ». A travers ce postulat, l'auteur montre qu'à l'origine, ces relations étaient plus ambiguës. Au XIX^{ème} siècle, et en particulier avec l'apparition de mouvements littéraires comme le réalisme et le naturalisme promouvant des romans « sociaux », ce rapport à la sociologie a vraisemblablement changé. Il y a eu plus de connexions entre les deux domaines. L'auteur fait d'ailleurs référence à l'historien Louis Chevalier, au milieu du XX^{ème} siècle, qui utilisait ces romans de l'époque pour « faire revivre un monde disparu » selon lui, comme dans son œuvre *Classes laborieuses et classes dangereuses* où il mêle littérature et statistiques. Il semble donc évident que la littérature, dès le XIX^{ème} siècle, a un rôle important à jouer dans le monde de la sociologie et dans la manière de voir la société. En réalité, la littérature devient un véritable instrument, au service des sociologues, bien que non exploitée à l'époque : elle donne des détails sur la société d'une époque, la façon dont la population pense, et sur la représentation d'un temps qui n'est plus. L'auteur avance ensuite qu'au-delà de ces influences, il semblerait qu'avant toute chose, on peut trouver une dimension « narrative » à l'histoire et la sociologie. En fait, les historiens et sociologues se considéreraient également comme romanciers au service de l'Histoire. D'ailleurs, à ce propos, il ajoute que « Les historiens semblent être les premiers à avoir redéfini leur connaissance comme un « roman vrai » ». Par exemple, les récits et témoignages ethnographiques que sont *Tristes tropiques* de Claude Lévi-Strauss, ou *Hummocks* de Jean Malaurie ont étendu leur lectorat et les spécialistes ne sont désormais pas les seuls à apprécier ce genre littéraire particulier. Les frontières entre sciences sociales et littérature ne sont donc plus aussi nettes. Pierre Lassave explicite d'ailleurs cette évolution avec trois termes, trois

« régimes » : la *concurrence*, la *complémentarité* et les *interférences*. « Concurrence », c'est-à-dire la rivalité entre les genres qui poursuivent un but commun : celui de transmettre des savoirs d'une époque par des méthodes différentes, voire opposées ; « complémentarité », puisqu'un seul domaine ne peut transmettre toute la complexité d'un savoir : les données historiques vont ainsi venir compléter le récit romancé d'une époque, tout comme l'histoire romancée d'une époque va venir éclairer les connaissances de cette période ; « interférence » car dans le genre du roman par exemple, des données historiques et sociales vont apparaître, de manière impromptue, pour donner plus d'authenticité, de force au message. Ces trois mots expliquent les changements de rapports entre ces domaines déjà présents au XIX^{ème} siècle, ce qui amène à comprendre pourquoi certains auteurs, mais aussi certains sociologues et historiens s'amuse à franchir les frontières :

Citons seulement trois noms : Michel Leiris (1901-1990), poète surréaliste devenu ethnologue atypique tout en réinventant le récit « autoportrait » ; Louis Chevalier (1911-2001), historien fasciné par la littérature, devenu écrivain historique, et parfois polémiste, sans jamais oser franchir le seuil de la fiction ; Jean Duvignaud (né en 1921), homme de lettres et de théâtre plus connu pour son œuvre de sociologue menée en parallèle.

En fait, la réussite de leurs œuvres tient dans le fait qu'ils n'ont pas hésité à mélanger les styles, les disciplines, les idées. Les sciences humaines et la littérature s'influencent mutuellement, évoluent ensemble. Mais l'auteur de cet article se penche essentiellement sur la littérature à visée sociale, qui touche à l'homme en particulier. Peut-on faire de ce cas une généralité ?

1.2. *L'évolution de la littérature de manière autonome ? L'influence de la critique littéraire*

Mes recherches et lectures m'ont amenée à considérer la littérature en tant que telle, sans influence sociale quelle qu'elle soit. M. L. Nyrö, dans son discours au XV^{ème} congrès de l'Association internationale des études françaises, le 26 juillet 1963 à Budapest, intitulé « La critique littéraire et l'évolution de la littérature », envisage une influence indéniable de la critique littéraire sur l'évolution de la littérature. En effet, l'auteur semble remettre en question certaines idées selon lesquelles la littérature ne serait que le reflet d'une société, de la vision de l'homme d'une époque, d'une morale. Selon lui, « il faut encore prendre en considération

l'évolution de notre conception de la littérature ». Car le risque ici serait de considérer que les changements dans la littérature sont indissociables des idées sociales d'une époque. En effet, dans ce sens, on ne s'intéresserait plus à la forme du texte, à son style esthétique, mais simplement au fond, et aux idées divulguées. La critique, à l'époque de ce discours, a alors évolué et considère que la littérature n'est pas seulement l'expression d'idées, mais c'est aussi « un système d'éléments de formes » : c'est la période structuraliste. Il y a donc nécessaire interdépendance entre fond et forme, qu'il ne faut pas nier. D'ailleurs, malgré le dédain que l'on a eu envers la forme de la littérature, avant l'arrivée du structuralisme - à l'époque, ces problématiques étaient le travail de la stylistique linguistique, devenue alors une science, preuve que les questions de la forme littéraire avaient été négligées - l'auteur est persuadé qu'elle a un rôle primordial à jouer dans l'évolution de la littérature : « donc, pour saisir le progrès de la littérature, il faut avoir conscience des changements qui s'effectuent tant dans le fond que dans la forme littéraire. » Dans ce sens, la critique littéraire a toute son importance dans les changements qu'il peut y avoir dans la littérature. A travers ce discours, on comprend bien que le rôle de la critique littéraire est d'aller à l'encontre des idées sociales qui veulent régir les changements dans la littérature. D'ailleurs, le rôle de la critique littéraire n'est pas des plus faciles : en effet, il semblerait que les œuvres dignes d'intérêt, et précurseurs d'un nouveau courant, ne soient pas souvent considérées comme telles au moment de leur publication (A la publication des *Fleurs du mal*, Charles Baudelaire se voit reprocher son écriture, et est même poursuivi pour « offense à la morale religieuse » par la justice). Dans ce sens, la critique a un rôle à jouer puisque c'est elle qui doit aider les lecteurs à comprendre ces idées nouvelles : « L'incompréhension de ces œuvres peut être expliquée par la contradiction qui surgit entre les idées auxquelles on est accoutumé et la nouveauté des idées. ».

Cependant, la critique littéraire n'est pas qu'observatrice clairvoyante des changements dans la littérature. Une autre critique semble aussi s'attacher à faire évoluer la littérature. Son objectivité peut alors être remise en question. M. L. Nyirö ajoute à ce propos que cette critique, à l'époque de la libération de son pays, la Hongrie, a influencé la littérature en prônant le progrès de la société : « Donc, notre critique, analysant les œuvres littéraires, confronte toujours les phénomènes littéraires avec la réalité, avec les perspectives d'évolution de notre société. » En réalité, la critique a une grande influence : elle s'engage à faire évoluer la littérature, tant au niveau formel que dans le fond. Il apparaît donc évident qu'on ne peut nier l'importance de la critique sur la promotion du rôle social de la littérature.

A travers ces lectures, il est important de souligner que l'évolution des mœurs a un rôle à jouer dans l'évolution de la littérature. Bien que ces réflexions m'aient amené à envisager deux aspects de cette évolution, à savoir la littérature génératrice des changements dans la façon de penser, et la société comme une influence sur les évolutions littéraires (tant dans le fond que dans la forme), il semblerait que la littérature de jeunesse soit dans la même lignée. En effet, il est indéniable que la littérature de jeunesse a changé en quelques décennies : la promotion de la littérature de jeunesse à l'école en est sans doute pour quelque chose, puisqu'en 2002, les programmes officiels de l'Education Nationale ont influencé l'enseignement de la lecture dans ce sens.

1.3. *Qu'est-ce que la littérature de jeunesse aujourd'hui ?*

Comment définir la littérature de jeunesse récente ? A-t-elle vraiment évolué ? Si oui, qu'est-ce qui a changé ?

Il est important de donner une définition précise de ce qu'est la littérature de jeunesse car elle-même évolue constamment. *Le dictionnaire de la littérature de jeunesse, à l'usage des professeurs des écoles*, de Christine Boutevin et Patricia Richard-Principalli, définit donc cette expression comme la qualification d'œuvres diverses destinées à l'enfance. Définition large puisque l'âge des enfants peut varier, ainsi que le genre littéraire. Il est intéressant de constater que la littérature de jeunesse a été originellement constituée d'œuvres qui visaient un public d'adultes comme les *Contes* de Perrault. Ces œuvres furent ensuite adaptées aux enfants, d'où l'appellation « littérature de jeunesse ».

Mais qu'est-ce qu'une adaptation ? Est-ce une simple abréviation de l'œuvre dans laquelle toutes les parties n'étant pas appropriées aux enfants sont enlevées ? Ou peut-on encore parler de réécriture ? Dans ce même *Dictionnaire de la littérature de jeunesse*, on y voit deux significations. D'abord, le terme « adaptation » est défini comme « la transposition d'une œuvre littéraire en un autre mode d'expression ». Par exemple, Walt Disney a pu adapter des contes sous forme de dessin animé. L'intérêt de l'adaptation est en réalité de contribuer à une plus large diffusion d'œuvres littéraires qui ne sont pas toujours accessibles à tous les lecteurs, de par leur longueur, leur vocabulaire, leurs références diverses. L'intérêt de l'adaptation à un jeune public qu'est celui de l'école primaire est d'aider les enseignants à faire acquérir à leurs

élèves une culture plus large des œuvres du patrimoine. Il faut savoir que l'adaptation n'est pas seulement envisagée pour les œuvres dites classiques, elle l'est également pour la littérature de jeunesse contemporaine. On peut voir un second sens au terme « adaptation » à prendre particulièrement en compte : celui d'une transformation, d'une modification du texte d'origine pour le présenter sous un genre nouveau, par exemple. Il peut alors s'agir de coupures, de reformulations d'expressions archaïques, d'une réorganisation du récit : ces transformations vont faciliter l'approche de l'œuvre et sa compréhension pour de jeunes lecteurs.

Pour la classe, on relève au moins deux intérêts à l'adaptation dans son sens large :

- Une facilitation linguistique pour des élèves qui n'ont pas beaucoup fréquenté les livres avant l'école : de cette manière, ils ont connaissance de certaines adaptations de grands classiques.
- Des approches comparatives, du livre et du dessin animé ou inversement, sont intéressantes en moyenne et grande section. Cela propose également de travailler une même œuvre en présentant une progression dans la compréhension du récit.

Il est tout de même important de préciser que le terme de « littérature de jeunesse » n'est pas à envisager essentiellement comme une adaptation d'œuvres destinées originellement aux adultes. On a pu découvrir, par la suite, une littérature visant directement le public d'enfants grâce à des écrivains comme la comtesse de Ségur par exemple. D'ailleurs, il existe de nos jours des éditions spécifiquement dédiées à la littérature de jeunesse contemporaine, ou à des auteurs et illustrateurs. La littérature de jeunesse considérée dans sa définition complète est désormais publiée chez des éditeurs pour la jeunesse. Ne serait-ce finalement pas un moyen sûr de définir la littérature de jeunesse ? Pas nécessairement. En effet, ce critère n'est pas totalement recevable puisque des œuvres publiées chez un éditeur spécialisé dans la littérature de jeunesse ne sont pas nécessairement et uniquement lues par un lectorat jeune. De même, des œuvres initialement destinées à de jeunes lecteurs, devenus des classiques, ont aujourd'hui un public large. La suite romanesque *Harry Potter* de J.K Rowling en est un aujourd'hui un exemple flagrant. Au-delà de cette définition, il est donc évident que la littérature de jeunesse n'est pas nécessairement à dissocier de la littérature que lisent les adultes. Un jeune lecteur n'aura sans doute pas les mêmes attentes : si les problématiques ne sont pas sociales, celles-ci toucheront certainement la construction identitaire. De la même manière, il ne s'arrêtera peut-être pas sur les mêmes détails dans l'œuvre lue. Il pourra être touché par des événements du récit qui n'auront pas le

même effet sur un lecteur plus expert. Les questionnements ne sont simplement pas les mêmes, selon le lecteur, son expérience en tant que lecteur, et sa vision du monde.

2. Des enjeux moraux dans la littérature de jeunesse

2.1. La littérature de jeunesse : une portée morale ?

A la lecture de l'article « De l'expérience narrative à l'expérience morale : quel rôle pour la littérature de jeunesse ? » de Guilia Pozzi, j'ai pu envisager la question de la morale dans la littérature destinée aux jeunes lecteurs. En effet, doit-on envisager la littérature de jeunesse comme un moyen de diffuser des idées « morales » à un jeune lectorat en train de construire son identité et ses valeurs ? Avant tout chose, qu'est-ce-que la morale ? L'auteure de l'article s'attache à donner une définition complète du terme, en précisant l'origine du mot :

En latin, en effet, l'adjectif *moralis* signifie « relatif aux mœurs » – ce qui, du moins apparemment, semblerait avaliser la définition sociale de la morale à peine évoquée. Toutefois, le terme de « mœurs », issu du latin *mos*, se révèle plus complexe qu'on ne pourrait le croire : en effet, bien que des auteurs latins utilisent souvent ce terme au sens de « coutume, usage, genre de vie », la première signification du mot est, en réalité, « volonté, trait du caractère, désir et même caprice [7] ». Le nom *moralitas* (que l'on traduit par « morale » ou « moralité ») signifie alors « caractère ».

Il semblerait alors que l'aspect social de la morale, lié aux coutumes et habitudes d'un temps, d'un peuple, ne résume pas entièrement l'idée même de la morale. Dans ce sens, la morale n'est pas que « moralisante » ou « moraliste ». La signification première du mot, soutenue par G. Pozzi, est en réalité plus intrinsèque, plus détachée des facteurs extérieurs liés à l'Homme dans la société. Elle se définit comme étant le « caractère » de l'homme, qui, doué de raison, sera finalement capable de construire sa propre morale, en dehors de toute tradition sociale.

Cette définition de la morale, quelque peu différente de la définition communément admise du terme (à savoir : l'ensemble des règles de comportement dans un groupe social) nous permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles Guilia Pozzi a envisagé la dimension

morale de la littérature de jeunesse sous différents angles. Elle a d'ailleurs fait apparaître trois positions adoptées. La première étant « la conception moraliste ou moralisante de la littérature de jeunesse » : on admet alors que le but premier de la littérature de jeunesse est d'influencer les jeunes lecteurs à voir ce qu'est le bien à travers leurs lectures, et de prendre conscience du danger du mal, et des conséquences néfastes que leurs mauvaises actions peuvent avoir. Le conte traditionnel du « Petit Chaperon Rouge » de Charles Perrault en est un exemple bien connu. Cette littérature, jusqu'à la moitié du XXème siècle, était omniprésente et elle rassurait parents et enseignants. Mais laissait-elle l'enfant libre de construire son chemin vers une morale plus personnelle, et plus centrée sur ses émotions ?

La deuxième position concerne ceux qui considèrent que la littérature de jeunesse devrait présenter des modèles subversifs, allant à l'encontre de la morale communément admise. A la lecture de cette littérature, le jeune lecteur se sent alors attiré par le côté « immoral » des personnages mis en avant. Cette opposition entre deux fonctionnements et modes de vies différents permet donc à l'enfant d'ouvrir son esprit sur des coutumes jusque-là inconnues pour lui, et d'adopter un point de vue critique sur ces valeurs présentées, mais également sur ses valeurs personnelles. Tom Sawyer que l'on rencontre dans *Les aventures de Tom Sawyer* de Mark Twain, illustre bien le héros immoral et subversif que l'on peut trouver dans ce type de littérature de jeunesse.

La dernière position adoptée, et la plus récente, est celle d'une littérature de jeunesse sans aucune fonction morale quelle qu'elle soit. La perception du lecteur sur les informations qu'il reçoit lors de la lecture est subjective, du fait de ses expériences culturelles et personnelles, et c'est la raison pour laquelle la portée morale présente ou non dans la littérature peut être comprise différemment selon le lecteur.

Si la première position défend l'idée d'une portée moralisante d'une littérature de jeunesse, la deuxième, celle d'une littérature offrant un point de vue critique aux valeurs morales communément admises, et la troisième, celle d'une littérature libre de toute morale où la lecture est envisagée comme un « phénomène actif », n'est-il pas possible de voir apparaître une littérature de jeunesse qui ne s'écarterait pas nécessairement d'une de ces positions ? En effet, on ne peut nier que l'enfant, lorsqu'il fait l'apprentissage de la lecture, arrive à un âge où il comprend et possède déjà des valeurs morales bien définies pour lui. N'envisager qu'une littérature prônée par les défenseurs de la première position évoquée plus haut serait admettre que l'enfant n'a pas encore conscience des valeurs morales qui l'entourent et qu'envisager une

littérature de jeunesse prônée par la deuxième position mettrait l'enfant en danger, car on suppose alors qu'il est influençable et incapable de prendre du recul sur sa lecture. D'autre part, ces deux premières positions ne prennent pas en compte la signification plus complexe du terme « morale » évoquée au départ. On pourrait alors penser à une littérature de jeunesse qui ne chercherait pas seulement à transmettre des valeurs, mais qui permettrait à l'enfant de former sa pensée, et d'appréhender les notions de bien et de mal sans prendre en compte le système de valeurs admis autour de lui. Pour cela, Giulia Pozzi évoque les théories de Martha Nussbaum qui expliquent que le rôle des émotions a une place prépondérante dans la construction morale du lecteur. En effet, ces valeurs morales ne lui sont pas imposées - bien qu'orientées par son éducation - mais elles apparaissent au moyen de la narration, et le lecteur les reçoit et les perçoit au travers des émotions qu'il ressent à la lecture d'un récit.

L'expérience littéraire, processus créatif activant l'imagination et la perception émotionnelle, permettrait alors à l'enfant d'explorer l'espace moral sans pourtant lui présenter des réponses normatives préfabriquées.

Il semblerait en outre que par l'expérience de cette lecture, le lecteur puisse transférer ces valeurs dans sa vie réelle. Le récit permettrait en fait à l'enfant de faire indirectement l'expérience de la morale : non pas par une transmission de valeurs, mais par l'appréhension claire de deux aspects distincts, le bien et le mal. Par cette approche, c'est ensuite l'enfant seul qui prend position face à ces deux aspects opposés. Pour ce faire, il est nécessaire de présenter à ce jeune lecteur, des héros, des modèles, qui, de la même manière, vont appréhender ces deux orientations au travers de leurs aventures, et prendre des décisions comme le ferait l'enfant.

2.2. *Quels héros aujourd'hui dans la littérature de jeunesse ? La fin des stéréotypes ?*

Qu'appelle-t-on « héros », aujourd'hui, dans la littérature ? Le *Dictionnaire de la littérature de jeunesse* présente une définition claire et n'oublie pas de préciser les caractéristiques du héros dans la littérature de jeunesse. Dans toute littérature, le héros est aussi ce qu'on appelle le personnage principal, son rôle s'accompagnant « d'une résonance universelle, qui fait écho en chaque lecteur ». Ainsi, le lecteur doit se retrouver dans la présentation qui lui est faite du

héros, il peut se comparer, voire même s'identifier à lui. On le retrouve dans l'essentiel du récit et il a une place prépondérante dans la réussite de l'histoire. Cette notion se retrouve également dans la littérature de jeunesse, car le personnage principal est toujours au cœur du récit. D'ailleurs, cette identification trouve un prolongement avec des livres qui vont donner l'impression au lecteur qu'il est lui-même le héros de l'histoire. En effet, en 1983, une série de livres voit le jour, intitulée *Un livre dont vous êtes le héros*, dont la popularité ne cesse de grandir auprès des jeunes lecteurs. S'il n'en est pas le cas pour la plupart des livres de jeunesse, il semble évident que le héros doit se placer au plus proche du lecteur. Pour ce faire, les auteurs vont s'attacher à rendre possible l'identification du lecteur au héros. Plusieurs éléments vont favoriser cette tâche :

- Le type de héros : il peut être un animal personnifié, ou un enfant. Dans le deuxième cas, l'enfant s'identifiera plus facilement puisqu'il retrouvera les enjeux auxquels il est lui-même confronté dans la réalité.
- Le récit peut être à la première personne : non seulement l'impression d'accompagner le héros dans sa quête semble bien mise en valeur, mais le jeune lecteur peut même se mettre à la place du héros de l'histoire.

En évoluant dans l'histoire avec le héros, l'auteur fait le pari que son récit permettra au jeune lecteur d'avancer lui aussi. Mais suivant le lecteur, ces héros sont-ils tous les mêmes ? Comment se caractérisent-ils ? L'article intitulé « Les princes et princesses de la littérature adolescente aujourd'hui. Analyse et impressions de lecture », rédigé par Christine Détrez, m'a permis de m'intéresser plus particulièrement aux « modèles » présentés dans cette nouvelle littérature. En effet, on ne peut nier que les héros qui sont mis en valeur ont évolué, conséquences directes de l'évolution de la société, et de la représentation de soi, aujourd'hui. Quels sont-ils ? Que présentons-nous aux jeunes lecteurs ? Cet article s'attache à faire la différence entre héros masculins et héros féminins. Tout d'abord, le constat est tel que l'héroïne, traditionnellement à la recherche du prince charmant, a bien évolué. En effet, les ambitions semblent différentes, et même opposées. A l'image de la femme indépendante d'aujourd'hui, l'auteur de l'article cherche à montrer que le héros féminin est devenu aventurier, combattant et courageux. Ces héroïnes veulent agir comme des hommes, elles refusent le mariage, et ont un besoin d'accomplir des choses par elles-mêmes pour exister et mieux se connaître. L'image de l'amour semble aussi avoir évolué, puisque le concept de l'amour éternel est remis en cause et le désir physique exprimé dans les livres de jeunesse sont pour certains, plus explicites, comme semble l'avancer l'auteur de l'article.

En ce qui concerne le héros masculin, on voit là encore une légère modification dans sa personnalité : « les garçons gagnent désormais plus par la ruse que par la force, par l'intelligence que par les muscles ». Le héros montre qu'il est intelligent et qu'il est plein de ressources en cas de situation dangereuse. Finalement, ce qui a changé, c'est ce que recherche le lecteur d'aujourd'hui : des « possibilités d'identification à des personnages solitaires, inquiets, émotifs ». Les lecteurs ont besoin de s'identifier aux héros. Ces images modernes des héros sont d'ailleurs exploitées par le marketing, qui a notamment compris que, pour plaire aux jeunes lecteurs, les héroïnes doivent être autonomes et indépendantes, et les héros plus malins.

Cependant, il semblerait impossible d'affirmer la fin des stéréotypes que l'on retrouvait dans les contes traditionnels, de Charles Perrault par exemple. Dans la littérature, la notion de « stéréotype » est nécessairement mise en rapport avec l'originalité de l'œuvre, dans le sens de nouveauté. En effet, on peut parler de stéréotype littéraire quand un auteur reprend des éléments caractéristiques d'une autre œuvre, que ce soit le schéma du récit, le type de personnage, le genre, sans les modifier. On parle alors dans ce cas précis d'intertextualité. En ce qui concerne donc les personnages, il existe des personnages « type » tels que décrits plus haut : la princesse innocente et fragile ou le prince, héros courageux et aventurier.

Bien que l'on note une évolution du héros dans un certain type de littérature pour la jeunesse, on peut aussi remarquer que malgré ces évolutions, certains aspects restent les mêmes. En effet, l'héroïne reste féminine, et est toujours à la recherche du héros qui fera d'elle une « femme ». De plus, les jeunes filles, dans les livres pour les jeunes, sont pour la plupart des seconds rôles. Mais c'est surtout chez les héros masculins qu'il semble difficile d'évoquer de clairs changements dans la manière de les décrire : « le courage reste la valeur fédératrice de l'identité masculine ». En réalité le héros n'exprime pas ou peu ses sentiments, et il n'a pas le droit d'évoquer ses peurs. On peut alors se demander si ces péripéties n'empêchent pas le héros de construire son identité, tout comme dans les contes plus traditionnels.

Devrait-on alors éviter cette littérature où les héros représentent des stéréotypes peu réalistes ? Sont-ils si éloignés du lecteur actuel qu'ils ne peuvent aider l'enfant à se construire, et à identifier ses valeurs ? Pas nécessairement puisqu'il semble indispensable pour le jeune lecteur, de mettre en évidence des stéréotypes dans sa construction littéraire. En effet, Comme le précise le *Dictionnaire de la littérature de jeunesse*, le lecteur « est amené à les reconnaître, à les comparer, à les apprécier ». Et cet apprentissage des stéréotypes peut d'ailleurs se faire dès le cycle 1, avec la lecture en réseau.

2.3. *Stéréotypes ou non, quels sont les enjeux de ces modèles dans la construction identitaire du lecteur ?*

Les stéréotypes ont un enjeu important dans la construction du soi, en tant que « fille » et en tant que « garçon ». A travers ses lectures, le jeune lecteur va pouvoir construire son identité, à la fois psychique et morale. Peut-on dire que ces stéréotypes mettent en péril la construction identitaire du jeune lecteur ? Il est vrai que ces modèles sont souvent dépréciés par les professionnels : ces représentations types peuvent sembler figées, peu proches de la réalité qui nous entourent. Elles peuvent encore se trouver blessantes pour des individus qui se retrouvent à travers les personnages dépeints, par certains aspects. Le risque se retrouve enfin dans la qualité du stéréotype présenté : on peut alors facilement tomber sur nombre de lieux communs qui desservent l'utilisation faite du stéréotype dans la littérature.

Nous avons pu identifier que malgré des évolutions dans le genre de la littérature de jeunesse, les représentations des genres ne marquent pas une vraie révolution. Max Butlen, dans son article intitulé « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? » pose pourtant l'hypothèse que « la catégorie du stéréotype, ordinairement assez dépréciée dans les valeurs éducatives et littéraires entre de façon inévitable dans la formation des jeunes lecteurs ». Cependant le risque de ces stéréotypes dont les auteurs de littérature de jeunesse semblent abuser, se retrouve dans la façon dont les jeunes lecteurs vont construire leur identité à travers des schémas réducteurs que l'on retrouve dans cette littérature. A cause de cela, la littérature de jeunesse est catégorisée comme une production sans grande qualité et dont le message est vite considéré comme « cliché ». Pourquoi privilégier le succès commercial de ces récits à la qualité littéraire ? En effet, la littérature de jeunesse est devenue une des productions littéraires les plus éditées, si bien qu'un bon nombre d'écrits se croisent, et tous n'ont pas les mêmes qualités littéraires. La problématique se retrouve donc dans ce qui est fait du stéréotype dans la littérature de jeunesse, aujourd'hui : il est assez fréquent, désormais, de rencontrer « des textes qui font un usage moins glorieux du procédé ».

Pourtant, l'enjeu est primordial : il s'agit de mettre en relief des questions existentielles qui peuvent aider l'enfant à se construire, et construire son monde autour de lui. Peut-on dire que

ces héros stéréotypés, mais universels, peuvent encore répondre aux attentes de jeunes lecteurs contemporains ?

2.4. *L'utilisation de cette littérature stéréotypée est-elle toujours valable en classe ? Peut-on l'utiliser en classe, et de quelle manière ?*

Les stéréotypes sont omniprésents dans la littérature de jeunesse. Comment, en tant que professeur des écoles, faire l'usage de cette littérature, tout en restant certain de les utiliser au mieux ? Ce même article de Max Butlen, « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? », invite l'enseignant à penser la transmission d'une culture littéraire au moyen de ce genre stéréotypé.

En ce qui concerne l'enseignement du français, les discours sur les stéréotypes peuvent être développés de trois points de vue qui renvoient à l'histoire des formes littéraires, à la position des auteurs et enfin à la formation du lecteur. En littérature, la critique s'est intéressée aux dimensions esthétiques mais aussi sociales des stéréotypes.

Au-delà des clichés représentant un monde simpliste, au risque de donner une image réductrice de la réalité et de la société, le stéréotype peut être utilisé de différentes manières en classe. Les auteurs qui revendiquent avec qualité ces choix d'écriture peuvent jouer de ces représentations, et dans ce sens, l'enseignant peut mettre en place un enseignement qui fera en sorte de marquer ces stéréotypes, d'en voir leur portée, et de s'en distancer. Mais qu'est-ce qu'un traitement de qualité du stéréotype dans une œuvre ? Bien qu'on associe régulièrement le stéréotype au cliché, terme déprécié à travers lequel sont représentés des lieux communs, des schémas attendus dans le récit et dépourvus d'originalité, le stéréotype peut être revendiqué avec qualité dans une œuvre littéraire : l'auteur cherche alors à le présenter subtilement au moyen « d'une formule banale, une figure, un discours, une vision exprimant ou résumant une opinion toute faite ». En réalité la qualité du stéréotype n'est pas nécessairement clairement visible au lecteur, elle se travaille par l'étude du texte avec l'élève, par de la mise en réseau d'œuvres littéraires.

L'enseignement du français en classe, via cette littérature de jeunesse, peut également permettre de dénoncer ces techniques trop « grossières » dans la littérature de masse, pour faire de la littérature plus classique un modèle. En réalité, l'utilisation de la littérature stéréotypée va

permettre des discussions et débats au sein d'une classe, pour déceler les enjeux de ce type de production, et le comparer à d'autres lectures. Il apparaît donc nécessaire, pour le jeune lecteur, de passer par ce type de littérature pour se construire un bagage culturel, qui, plus tard dans les apprentissages, permettra à l'apprenant de prendre du recul sur ses lectures, de les comparer entre elles et avec d'autres écrits, d'en déceler les bons et les mauvais côtés. De plus, bien que stéréotypes, ils restent fondamentalement intemporels, et permettent tout de même de réfléchir sur son identité, de se construire et de se construire par rapport à l'autre.

En fait, à travers la citation de Jean-Louis Dufays dans cet article, « apprendre à lire c'est d'abord apprendre à maîtriser des stéréotypes », il est évident que pour se construire en tant que lecteurs, il est nécessaire de passer par ce type de lectures, où les stéréotypes sont utilisés ouvertement. En effet, par ces lectures, l'apprenant va construire le stéréotype. En résumé, l'auteur indique que la tâche de l'école primaire, c'est avant tout de former l'élève à l'intertextualité, de lui montrer les liens entre les œuvres. Et dans ce sens :

L'approche par les stéréotypes justifie la présence et l'usage de la littérature de jeunesse à l'école non seulement parce que ce domaine fournit un réservoir considérable de textes qui multiplient les possibilités d'appropriation des stéréotypes mais aussi parce que bon nombre d'ouvrages s'emploient à les mettre à distance.

Il faut être prudent avec la manière d'aborder la littérature de jeunesse. Cependant, bon nombres de livres pour enfants usent des stéréotypes à travers les pastiches (comme *Un conte peut en cacher un autre* de Roald Dahl, pastiche du *Petit chaperon rouge* de Charles Perrault) et réécritures axées (comme *Le loup sentimental* de Geoffroy de Pennart dans lequel les allusions aux contes traditionnels sont remplies), pour faire réfléchir le jeune apprenant sur la signification de ses lectures.

3. Aborder la portée morale d'une œuvre en classe

3.1. *Pourquoi lire en classe et pour quoi faire ? La place dans les programmes officiels*

Au cycle 1, l'élève est non lecteur, la question est donc pour l'enseignant de savoir comment aborder l'œuvre littéraire en classe. Les programmes officiels présents dans le *Bulletin officiel* du 19 juin 2008 nous éclairent sur l'importance de l'approche d'une œuvre littéraire en classe.

S'APPROPRIER LE LANGAGE

➤ Echanger, s'exprimer

Il apparaît que la lecture d'une œuvre va permettre à l'élève d'améliorer ses échanges avec les autres camarades, de discuter de réalités moins en moins immédiates.

➤ Comprendre

La lecture d'une œuvre par l'enseignant va être particulièrement intéressante : elle permettra à l'élève de travailler la compréhension de récits de plus en plus complexes, pour pouvoir ensuite les raconter à son tour.

➤ Progresser vers la maîtrise de la langue française

A travers le travail d'étude d'un texte, l'élève va apprendre à construire des phrases de plus en plus complexes et va donner des explications plus construites, en développant un vocabulaire plus précis.

DÉCOUVRIR L'ÉCRIT

Se familiariser avec l'écrit

➤ Découvrir les supports de l'écrit

L'enseignant va pouvoir travailler les différents supports de l'écrit, ses différentes fonctions, ainsi que le repérage dans un livre (sa couverture, les pages).

➤ Découvrir la langue écrite

La lecture d'œuvres va aussi permettre à l'élève de se familiariser avec le français écrit, différent selon les genres et registres, pour ensuite contribuer à l'écriture de textes. En effet, l'écoute de textes divers va aider l'élève à construire des phrases correctes qu'il pourra dicter à l'adulte pour construire des textes clairs. Dans ces activités, l'enseignant

s'attachera à donner de l'importance aux exigences que se doit d'avoir l'élève pour construire un énoncé significatif (le choix des mots, la structure syntaxique).

Si les informations transmises dans les programmes officiels sont relativement générales, elles donnent tout de même quelques axes qui permettent d'approcher une œuvre du point de vue du travail sur la langue, et l'écrit. Mais qu'en est-il de l'étude de la portée morale d'une œuvre littéraire? Est-ce que la lecture d'une œuvre en classe de maternelle ne se réduit qu'à une étude stricte de la langue ? Ne sert-elle qu'aux développements langagier et culturel de l'élève ? Il semblerait qu'aucune mention n'est faite de l'étude de la dimension morale dans les textes. En effet, si la partie des programmes du « devenir élève » évoque des apprentissages sur la vie de groupe, et le respect des autres, elle ne fait pas mention de la dimension morale des textes littéraires qui peut être travaillée en classe.

DEVENIR ÉLÈVE

A l'école maternelle, l'élève va apprendre à vivre en collectivité, et découvrir que les autres sont différents de lui et ne pensent pas nécessairement de la même façon. Mais tout en sachant cela, il devra respecter les autres et leurs opinions, dans les échanges qu'ils pourront avoir. Il va devoir apprendre à s'affirmer, à gagner en confiance. Les programmes ajoutent l'importance du rôle de l'enseignant qui doit agir avec « souplesse et rigueur ».

Quel est alors l'intérêt d'étudier la portée morale d'une œuvre littéraire si l'étude de cette dimension morale et de ses enjeux dans un texte ne sont pas clairement explicités dans les programmes officiels pour l'enseignement en maternelle ? La réponse semble se trouver dans les *Documents d'application des programmes*, et particulièrement ceux concernant la littérature au cycle 3. Ce document donne notamment des précisions quant au travail d'interprétation des textes possible en classe. Il se travaille essentiellement sous la forme du débat. L'intérêt est alors de s'approprier l'œuvre. En effet, interpréter l'œuvre va permettre d'interroger « les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde (...) les expériences des lecteurs ». Finalement, c'est une manière de s'interroger sur les valeurs qui régissent le monde, mais également nos propres valeurs, notre morale personnelle et intime. Pour ce faire, il ne s'agit pas de donner « un » sens d'une œuvre à l'élève, l'enseignant doit amener l'élève à

construire ce sens, dans la relation avec le texte, car chaque lecteur a une expérience de lecteur, qu'elle soit sociale ou culturelle. L'intérêt du débat va entre-autres être celui de lever les incompréhensions possibles dans le texte (les difficultés de compréhension, et non d'interprétation ici), mais également de présenter les diverses interprétations des élèves. La réponse se trouvera alors dans le texte. En effet, bien qu'on puisse trouver une diversité d'interprétations dans un texte, certaines ne sont pas possibles, si le texte est clairement étudié et compris par l'élève. Ce travail permet donc à l'élève de prendre conscience que toutes les interprétations ne sont pas toujours envisageables. Finalement, si les enjeux ne sont pas clairement explicités dans les programmes officiels de 2008 pour le cycle 1, ce *Document d'accompagnement des programmes* en présente tous les intérêts :

La littérature de jeunesse, qu'elle soit d'hier ou d'aujourd'hui, n'a jamais manqué de mettre en jeu les grandes valeurs, de montrer comment les choix qui président aux conduites humaines sont difficiles, et comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guettent chacune de ses décisions.

D'où l'importance de commencer ce travail de lecture interprétative dès le plus jeune âge. En effet, comme l'ajoute ce texte, spécifique à l'enseignement de la littérature au cycle 3, c'est un travail qui « s'apprend, s'exerce, se développe **progressivement** ». Cette mise en œuvre d'études de textes peut donc logiquement être inaugurée en cycle 1. D'ailleurs, il est précisé que l'interprétation avec de jeunes élèves va permettre de revenir sur le ressenti de l'élève à la réception de l'œuvre, qu'il l'ait aimé ou non, qu'il ait réussi à s'identifier au(x) personnage(s) ou non, ou encore son ressenti sur le texte. En réalité, tous ces éléments sont moteurs d'un débat sur « les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'œuvre ». Et pour choisir des textes qui vont susciter ces réactions, il est nécessaire de mettre en place des critères de sélections de ces œuvres littéraires.

3.2. *Quels critères à prendre en compte pour choisir correctement les lectures ?*

« Et si la littérature de jeunesse façonnait activement l'identité des nouvelles générations, imprégnées de contes moralistes ? ». Max Butlen, revient particulièrement sur cette question

dans une conférence donnée en 2011, intitulée « La littérature de jeunesse, au cœur du dialogue entre les générations ». Cette problématique est au cœur de la pédagogie de l'enseignant car, pour ce faire, il est indispensable de considérer sérieusement le choix des ouvrages appréhendés en classe. En effet, selon M. Butlen, les ouvrages considérés les plus intéressants par l'enfant sont ceux qui l'interrogeront sur le sens de la vie, et sur le rapport aux autres, et entre les hommes en général.

Quels textes retrouve-t-on dans la littérature de jeunesse ? Des textes humoristiques, des textes réflexifs, des textes abordant des thèmes difficiles et délicats (le thème de la mort par exemple). Mais est-ce un critère suffisant pour choisir un livre ? Avant toute chose, il faut donner de l'importance au travail de compréhension, car sans cela, il sera difficile pour l'élève de s'approprier le récit, voire même de l'interpréter. M. Butlen souligne d'ailleurs l'importance d'une véritable « pédagogie de la compréhension et de l'interprétation ». Un certain nombre d'enfants, à l'école, peuvent se sentir étrangers face au langage de l'enseignant et de l'environnement autour de lui. Travailler la compréhension avec des livres peut aider cet élève, le faire évoluer. L'intérêt des textes pour la jeunesse peut particulièrement se retrouver dans l'illustration, qui va apprendre à l'élève à mieux comprendre. L'importance de la compréhension est d'autant plus grande qu'elle ne concerne pas seulement les textes qui font réfléchir ou les textes sérieux. S'il semble que les textes humoristiques sont abordables par beaucoup, de nombreuses références culturelles y sont présentes : l'enfant pourra certainement rire d'une situation, d'un personnage, mais il rira d'autant plus s'il comprend l'implicite. Pour aller encore plus loin, M. Butlen ajoute que la culture et la littérature jouent continuellement sur ces références, mais aussi sur des allusions, et des citations et finalement, tout cet ensemble « forge les sociabilités entre lecteurs et entre générations ».

Tous ces textes posent la même question : quels critères avons-nous, en tant qu'enseignant pour choisir correctement ? Au-delà d'une liste de référence conçue par l'Education Nationale, pour guider l'enseignant dans ses choix d'ouvrages, nous nous devons de poser certains critères de sélection. En effet, plus de 10000 œuvres pour la jeunesse sont publiées chaque année, c'est un secteur qui se porte bien, mais tous ces ouvrages n'ont pas les mêmes qualités.

Quelques critères sont proposés par M. Butlen :

- Pour les non lecteurs : le livre doit favoriser une rencontre agréable et formatrice entre l'adulte et l'enfant lors de ces temps de lecture. Une lecture doit être envisagée comme un plaisir à « dire, lire, écouter, regarder, répéter, discuter ensemble ». En effet, ces

lectures ont une résonance pour chaque enfant, dans sa personnalité comme dans sa formation de lecteur, c'est une expérience affective et culturelle déterminante.

- La complexité : le texte doit être adapté à l'âge du lecteur.
- La présentation matérielle du livre, son épaisseur, le nombre de pages
- La typographie, l'organisation de l'objet-livre, la qualité de son paratexte, la nature des relations texte-image (s'il y a redondance ou complémentarité)
- L'univers de référence de l'œuvre : il est important de choisir un ouvrage dans la zone proximale de développement du lecteur, c'est-à-dire qu'il ne soit pas trop éloignée de ses connaissances, de ses valeurs, qu'il puisse le relier à d'autres œuvres connues de son répertoire, tout en n'hésitant pas à aller plus loin, grâce à l'aide de l'enseignant.
- La complexité du système des personnages, leur nombre, leur désignation, la proximité ou non avec des archétypes.
- La construction de l'intrigue, l'enchaînement des événements (s'il y a chronologie simple, ou les retours dans le passé sont fréquents par exemple).
- La langue, le système d'énonciation, les jeux avec la langue, la forme de l'incipit
- Un livre qui doit permettre d'ouvrir sur des expériences humaines.
- Un livre qui doit pouvoir provoquer des réactions, des émotions, qui aideront finalement à grandir, à construire son identité.

3.3. *Lire, c'est comprendre*

Si l'élève est non lecteur, l'enjeu le plus important dans la lecture d'une œuvre en maternelle est finalement de la comprendre. Mais qu'entend-on par « comprendre une œuvre » ? Quelles difficultés pouvons-nous rencontrer lors de l'approche d'une œuvre avec des élèves ? Dans l'ouvrage *Lire la littérature à l'école*, Catherine Tauveron dresse une typologie des difficultés de compréhension et d'interprétation rencontrées par les élèves lors de la lecture de différentes œuvres pour la jeunesse. Il faut savoir que cet ouvrage n'est pas adapté au cycle 1, mais puisque la question concerne avant tout l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation d'une œuvre, plus que de l'acte de lire, elle s'adapte bien à mes questionnements.

Avant toute chose, Catherine Tauveron donne une définition succincte de ce qu'est la compréhension d'un texte littéraire, mais qui s'applique tout à fait avec ce qu'il en est fait en classe, à savoir :

On posera que comprendre un récit a minima, c'est pouvoir identifier les personnages en présence, leurs buts, leurs rôles respectifs dans l'action, leurs relations (familiales, affectives, sociales...) et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue.

Le premier problème de compréhension envisagé concerne **des problèmes non envisagés par le texte, mais imputables aux élèves**. Dans ces cas présents, le problème peut avoir des origines diverses.

a. Tout d'abord, les problèmes peuvent être « **d'ordre cognitif** » :

- L'élève ne va reconnaître le personnage que s'il est déjà nommé. Dans le cas contraire, il n'admettra son existence et toutes les informations qui le concernent qu'à partir du moment où il entend son nom au cours de l'histoire.
- L'élève ne comprendra pas automatiquement que l'apparition d'un nouveau nom est le signalement d'un nouveau personnage dans l'histoire.
- L'élève peut aussi avoir des difficultés à faire la synthèse des informations concernant un personnage d'une histoire.
- L'élève ne saura pas faire la différence entre « le but et la quête secondaire d'un personnage de son but et de sa quête principale ».
- L'élève ne sera pas capable de lier les relations entre les personnages autrement que par le biais du personnage principal.

Pour autant, malgré ces difficultés prévisibles, on ne peut pas simplement omettre de travailler des œuvres littéraires « non adaptées » au lecteur. Ces difficultés de compréhension peuvent faire l'objet d'un traitement en classe, comme le souligne l'auteur.

b. Ensuite, les problèmes peuvent être « **d'ordre culturel** » : ceux-ci sont moins connus et reconnus, et pourtant, les récits en apparence plus simples au niveau de la compréhension apparaissent comme ceux qui « véhiculent le plus grand nombre de lieux communs culturels ». Et ces lieux communs, qu'ils soient des stéréotypes ou des symboles, ne sont pas nécessairement connus de tous. Pour certains élèves, qui ne sont pas baignés dans une éducation à la culture, la compréhension de certaines œuvres peut s'avérer délicate. La littérature de jeunesse, comme nous l'avons vu précédemment, est pour

beaucoup une adaptation d'œuvres classiques et anciennes, et il est nécessaire de passer par ce travail d'identification de stéréotypes pour mieux comprendre les enjeux de ces œuvres, quels qu'ils soient.

Le deuxième type de **problème de compréhension qui peut apparaître est lié au texte** cette fois-ci, et ce délibérément.

- a. D'abord, ces récits vont amener le lecteur vers une « compréhension erronée ». Ainsi, dans ces récits, les informations ne sont pas tout de suite présentées au lecteur, qui se fait une idée de la situation avant de devoir la déconstruire. Ces textes sont souvent voulus pour **pratiquer la fausse compréhension avant de comprendre justement**. Et c'est d'ailleurs précisément ce qui est recherché pour apprécier la lecture à sa juste valeur.
- b. Ensuite, certains récits vont empêcher la « compréhension immédiate », c'est-à-dire que **des éléments seront utilisés pour retarder la compréhension de l'histoire**, comme l'adoption d'un point de vue, voire de plusieurs, le passage d'un narrateur à un autre pour comprendre le récit dans son entier, un récit non raconté dans un ordre chronologique (avec des retours en arrière qui ne sont pas clairement explicités, par exemple), les mises en abymes, la contradiction entre images et textes dans les albums, etc.

Le troisième type de problème rencontré est celui des **difficultés d'interprétation délibérément recherchées par le texte**.

- a. Tout d'abord, ces difficultés d'interprétation peuvent se retrouver **avant la lecture et la compréhension d'un texte**, et ce en particulier à cause des représentations qu'on se fait de l'interprétation d'un texte : « l'une voudrait que le texte littéraire n'ait qu'un sens (...), l'autre voudrait qu'il ait une infinité de sens (...). » A travers cette idée, il est finalement important de faire la différence entre la compréhension d'une œuvre et son interprétation, bien que l'une n'aille pas sans l'autre. On ne peut pas simplement prétendre qu'il n'y a qu'une manière de comprendre le texte, tout comme il n'y en a aucune précisément, et cette deuxième idée semble prévaloir à l'école maternelle. Pourtant, comme le précise Michel Charles, dans sa *Rhétorique de la lecture*, on ne peut pas systématiquement chercher l'une ou l'autre des solutions, il demeure important de prendre du temps pour « examiner » le texte, en particulier où il peut apparaître ambigu dans sa compréhension immédiate, les différentes interprétations possibles de

divers passages de son récit, et « mesurer alors cette indétermination ou cette incertitude ».

Quel est alors le rôle de l'enseignant ? Celui de ne pas orienter l'interprétation par diverses questions, mais celui de ne pas non plus laisser le sujet s'ouvrir à des débats sans fonds.

Il est important de souligner ici, que le travail de compréhension n'est pas nécessairement à prendre en compte avant le travail d'interprétation. Si dans certains cas, il n'y a qu'une seule manière de comprendre le texte, pour d'autres, il est important de prendre conscience que certains problèmes de compréhension n'ont pas qu'une seule solution possible. Il est alors indispensable de résoudre les problèmes d'interprétations pour pouvoir, par la suite, répondre, si cela est possible, aux problèmes de compréhension. Autrement dit, comme le souligne C. Tauveron, « si l'on veut apprendre à comprendre, on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture ».

- b. Ensuite, ces problèmes d'interprétation peuvent se présenter **à la suite de la compréhension du récit**. Dans ce cas, le lecteur, bien qu'ayant compris l'intrigue générale, ne semble pas en saisir l'intention, la signification. Il faut alors dépasser ce que C. Tauveron appelle « la lecture littérale » pour opérer une lecture plus symbolique.

Le quatrième et dernier type de problème concerne les difficultés d'interprétation délibérément choisies par le lecteur. Il ne s'agit pas ici d'envisager diverses interprétations possibles du texte, et par le texte, mais plutôt de considérer que le lecteur est lui-même maître de son/ses interprétations du texte. En réalité, au-delà des interprétations voulues par le texte, le lecteur peut interpréter ce qu'il a compris du texte, et ainsi le problématiser librement : « Alors qu'il s'agissait précédemment de rendre transparente une opacité du texte, il s'agit ici d'opacifier une apparente transparence ».

4. « Dépasser la peur de la différence » : un message porté par trois œuvres littéraires pour la jeunesse

4.1. Etude distanciée des enjeux des textes

Choisir une œuvre littéraire pour la jeunesse n'est pas chose facile pour un enseignant. Il est important de déterminer certains critères préalables à la lecture de l'œuvre, afin d'orienter ses recherches dans le but de travailler un objectif bien défini avec ses élèves. Trois œuvres littéraires connues et reconnues pour leurs objectifs pédagogiques ont été choisies pour travailler leur portée morale. Tout d'abord, *Sophie la vache musicienne* de Geoffroy de Pennart raconte l'histoire de Sophie, une vache qui rêve de gloire et qui, à travers ses aventures, découvre à quel point il est difficile de réussir tout en restant soi-même. Ensuite, *Le vilain petit canard* de Hans Christian Andersen, un conte traditionnel, raconte l'histoire d'un canard différent du monde dans lequel il vit, et qui, à la suite du rejet de ses camarades, décide de fuir avant de découvrir qui il est vraiment. Pour finir, *La sorcière du bout de la rue* de Jarmila Kurucova est un album pour la jeunesse qui raconte l'histoire d'un jeune enfant, terrorisé par une sorcière qui habite dans sa rue, avant de découvrir qu'elle n'est pas tout à fait ce que l'ensemble de la communauté semble penser. Ces trois albums, bien que très différents dans la manière dont le récit est mené et dans la construction du schéma narratif, semblent être liés par une même portée morale : la peur de la différence et son dépassement pour prendre confiance en soi et s'affirmer. A l'étude de ces albums, une question se pose : Par quels moyens les différents textes passent-ils pour rendre efficace la transmission de cette morale ? Ces textes commencent par traiter, à leur manière, cette peur de la différence, avant de présenter un personnage principal qui, par son cheminement, va la dépasser pour s'affirmer, permettant en même temps au lecteur de s'appropriier l'histoire, et de s'identifier au héros.

4.1.1 Le traitement de la peur de la différence

A) Le thème de la différence : seulement physique ?

La portée morale commune de ces trois œuvres littéraires se trouve bien dans le traitement de la différence dans la société. Mais de quelle différence parle-t-on ? Tout d'abord, elle est physique. On la retrouve dans *Sophie la vache musicienne*, qui se retrouve confrontée, à plusieurs reprises, à un refus des orchestres dans lesquels elle auditionne, de l'intégrer. L'auteur souligne alors cette différence physique par des jeux de mots utilisés par les membres de ces

orchestres, comme « vous ne faites pas le poids » ou « vous n'êtes pas à la hauteur ». Ici, on remarque d'ailleurs l'intérêt de ces expressions puisqu'elles soulignent l'ambivalence du refus : est-elle refusée à cause de son talent ou de son physique ? Il semblerait que son physique en est la cause, et cette approche montre donc l'absurdité du refus de la différence. Dans *Le vilain petit canard*, la différence physique est également mise à mal : l'animal se retrouve être comparé, avant même de naître, à un « œuf de dindon », il est également plus gros que ses frères et à sa naissance, apparaît gris. L'opposition se marque ici encore par le physique, et va être l'origine du rejet par ses pairs.

Cependant la différence n'est pas que physique. En effet, Sophie va être refusée par des orchestres, pour d'autres raisons. Tout d'abord, sa race va être une barrière à son entrée dans un orchestre. Lorsqu'elle rencontre « l'ensemble orchestral bovin », elle est rejetée par les autres vaches : « Pouah ! pas de vaches brunes chez nous ! ». D'ailleurs la dichotomie marquée entre les couleurs noires et blanches sur l'illustration renforce l'idée que les races et les couleurs ne se mélangent pas. De la même façon, elle est refusée par un autre orchestre du fait de sa différence sociale. La manière qu'ont les membres de cet orchestre-ci de s'exprimer est également soulignée par la répétition des voyelles « Naavrée » et l'intonation apportée aux mots comme « ôrchestre ». L'opposition entre les deux mondes est de plus marquée par la couleur jaune, omniprésente dans l'illustration : cette couleur est en effet signe de puissance, et est souvent associée au pouvoir, à l'ego, des traits de personnalité qui ne correspondent pas à Sophie. Cependant, que la différence soit physique ou sociale, la force du propos peut se trouver également dans les stéréotypes véhiculés.

B) L'utilisation de stéréotypes forts et ancrés : marque de préjugés.

Si la différence n'est pas toujours physique, elle peut être en tout cas véhiculée par des stéréotypes qui portent à avoir de fausses croyances au sujet de quelqu'un. Dans *Sophie la vache musicienne*, les critères sont mélangés, confondus. Au lieu de refuser Sophie pour son talent, des critères physiques et sociaux sont avancés pour justifier ce rejet. Dans *La sorcière du bout de la rue*, le personnage victime de sa différence n'est, en réalité, pas le personnage principal. Mais c'est à travers le regard de ce dernier que l'on prend conscience des différences entre les deux personnages. Ce personnage différent est caractérisé comme une « sorcière » : d'ailleurs, c'est de cette manière qu'elle nous est introduite. Ainsi, tous les stéréotypes en lien avec la

sorcellerie sont utilisés. Dès le départ, la couleur qui représente la sorcière et tout ce qui l'entoure est le noir et le rouge. D'ailleurs, on ne voit pas son visage, seule sa silhouette noire marque sa présence dans les pages de l'album. De plus, elle est constamment entourée de corbeaux, chats noirs, de chauves-souris, corneilles, animaux qui s'apparentent à des animaux de compagnie pour sorciers et sorcières, et d'après le narrateur, elle fait de la « magie noire » avec une autre amie. Le texte souligne le même effet, en répétant à plusieurs reprises l'adjectif qualificatif « noir » (repéré trois fois dans un paragraphe pour décrire des objets qui appartiennent à la sorcière). Tous ces stéréotypes sont renforcés par le texte : les rumeurs semblent avérées car elles viennent d'adultes ou d'enfants plus âgés - « un grand » - qui n'ont aucun doute sur la situation - « il a affirmé » -. En réalité ces différences vues à travers des stéréotypes sont traitées de manière à ce que le lecteur voie une claire opposition entre la personne victime de ces préjugés et le reste de la société dans laquelle elle vit.

C) Une seule victime contre des opposants

L'aspect manichéen des histoires va aider à renforcer cette opposition entre l'être dit « différent » et le reste de la société dans laquelle il vit. Dans les trois histoires, c'est la solitude du personnage victime de ses différences qui va être soulignée. En ce qui concerne *Le vilain petit canard*, l'illustration que l'on retrouve à la première page souligne déjà cette idée : en effet, alors que la cane vient de voir ses petits briser leurs coquilles d'un côté de l'image, l'autre côté montre l'œuf du vilain petit canard, seul et toujours intacte. Il en est de même à la seconde page : le canard est seul face à ses menaçants opposants. Dans la plupart des illustrations, la différence du personnage principal semble être marquée dans la position qu'il adopte face au reste des animaux qu'il rencontre. Dans *Sophie la vache musicienne*, on est en présence d'une difficulté pour le personnage de mettre en valeur sa différence, ses capacités. Sur l'illustration de la troisième page, il y a une claire rupture entre Sophie d'un côté, et le reste de ses proches face à elle. Le texte renforce d'ailleurs cette idée : en effet, il semble que Sophie n'a même pas le droit à la parole, car les questions qui sont posées n'attendent pas une réponse : « Tu veux partir pour la grande ville ? », « Et nos concerts du soir ? » Ces questions sans réponses représentent la difficulté pour Sophie de s'affirmer, tout comme l'intention de la part de ses proches de la faire changer d'avis. Dans *La sorcière du bout de la rue*, la solitude de la victime est vue différemment car, contrairement aux deux autres histoires, on ne voit pas la situation du

point de vue de la personne seule, mais du reste de la communauté. On voit donc la sorcière d'un autre point de vue, et pas n'importe lequel : on ne voit qu'une silhouette noire pour la représenter, constamment isolée des autres. Cette représentation de la solitude permet donc à l'auteur de renforcer cette opposition entre le personnage différent et le reste de la société qui l'entoure.

D) La peur de la différence par la caractérisation des victimes

La peur de la différence est également ressentie à travers la manière dont est caractérisée la victime de ces préjugés. Dans *Le vilain petit canard*, le personnage principal n'est pas nommé par ce qu'il est vraiment, le titre de l'œuvre est d'ailleurs tiré de son surnom « le vilain petit canard ». Avant de naître, il est également prénommé de nombreuses manières : « il », « celui-ci », « œuf de dindon », « l'oiseau ». Ces nominations présagent déjà sa différence. On ne sait pas qui il est, par conséquent, des pronoms et catégorisations générales le définissent. A sa naissance, toutes sortes de surnoms sont utilisés : « oisillon bizarre », « caneton », « dernier-né ». Le personnage ne semble pas pouvoir rentrer dans une case, sa différence physique le dévalorise et amène donc ses proches à le nommer avec des termes généraux ou incorrects. Dans *La sorcière du bout de la rue*, la caractérisation de la victime est dès le départ envisagée du point de vue du narrateur, elle n'est pas neutre et cherche à créer un certain mystère autour du personnage de la « sorcière ». La première fois qu'on entend parler d'elle est avec le pronom personnel « LA » marqué en lettres capitales : « Tous les enfants du quartier, même les grands, traversent la rue pour ne pas LA rencontrer. ». Tout comme le pronom personnel « ELLE » utilisé à plusieurs reprises, ces manières de nommer la « sorcière » sont un moyen de renforcer le mystère construit autour d'elle. Elles donnent l'impression que le narrateur n'ose pas la nommer, que la nommer par ce qu'elle représente serait porteur de malchance. De la même façon, et à travers les yeux de l'enfant, on ne sait pas vraiment à quoi elle ressemble puisqu'elle n'est qu'aperçue sur les illustrations : on ne voit qu'une silhouette, ou une ombre. Ce n'est qu'à la fin qu'on découvre son visage, ainsi que son prénom : Esther ; et c'est à ce moment-là que les préjugés tombent. Tous ces procédés permettent donc de poser la différence du personnage en opposition au monde qui l'entoure, de manière à ce que le héros découvre progressivement la vérité sur ces différences et les dépasse.

4.1.2 La découverte de la vérité : le dépassement de soi

A) Un parcours semé d'embûches

C'est en prenant conscience des différences entre les êtres que les personnages vont réussir à dépasser leur peur, leurs doutes et à prendre confiance en eux. Pour cela, chaque héros fait face à un processus, à un parcours de vie, que tout être humain peut vivre, qui est représenté sous la forme du schéma narratif traditionnel. Sophie, dans *Sophie la vache musicienne*, découvre le concours musical dans un journal, et ses rêves de gloire naissent alors. Elle porte beaucoup d'espoir sur ce concours, mais à travers ses péripéties, l'auteur cherche à montrer qu'elle est confrontée à beaucoup de désillusions, quand elle découvre à quel point il est difficile de trouver un orchestre qui lui corresponde. Le récit en randonnée a tout son intérêt ici : à travers le traitement comique de ses mésaventures qui ne cessent de se répéter de manière assez semblable (elle est rejetée par la plupart des orchestres qu'elle rencontre, mais n'en fuit que deux dans sa quête : le premier et le dernier), elle découvre qu'être différent peut s'avérer difficile à assumer. C'est par cette période de désenchantement qu'elle doit passer pour gagner en confiance, et apprendre à se connaître. D'ailleurs, au fur et à mesure des auditions, sa déception et son mécontentement s'intensifient, idée qui est soulignée à travers l'utilisation des verbes pour décrire ses réactions : elle « s'exclame », puis « s'indigne », « se fâche », « s'emporte », et pour finir, « fulmine ». Si les péripéties de Sophie sont traitées de manière humoristique, ce n'est pas le cas dans *Le vilain petit canard*. Le récit est sérieux et il semble clair que les violences vécues par le héros de l'histoire vont lui permettre de s'affirmer, d'accepter ses différences. Elles sont finalement ce qui constitue le parcours initiatique du héros, qui, en les dépassant, va trouver sa voie. La violence se traduit sous de multiples formes : le risque d'abandon de sa mère avant la naissance, la violence physique des autres canards traduite dans les verbes utilisés - « se ruèrent », « pincèrent » - , la violence verbale et les moqueries - « tu n'es pas des nôtres », « si laid » -, les dangers de mort et les rejets. Le héros doit finalement passer par ces difficultés, pour ensuite les dépasser afin de s'affirmer. Mais il ne le fait pas nécessairement seul, des personnages interviennent pour guider le héros dans cette « quête » de la vérité.

B) Des adjuvants, qui permettent directement, ou non, de mener le héros vers le chemin de la vérité

Les personnages évoluent à l'intérieur d'une société, et un certain nombre de personnages vont jouer les rôles des adjuvants, c'est-à-dire les aidants, comme le définit A. J. Greimas dans son schéma actantiel. Dans *Sophie la vache musicienne*, deux personnages vont permettre à Sophie de s'affirmer malgré ses différences. D'abord, il y a Georges le cheval : alors que sur les illustrations, Sophie se voit physiquement confrontée à ses proches lorsqu'elle annonce ses envies de gloire, l'illustration suivante présente Georges qui est représenté derrière Sophie, posant sa patte sur l'épaule de Sophie, comme pour montrer qu'il soutient son choix. Cela est d'ailleurs confirmé par le texte car il apparaît comme le personnage « sage », à qui l'on fait confiance : « Georges a été convaincant ». Douglas le chien, le garçon de café est lui aussi déterminant dans la réussite de Sophie : il apparaît d'ailleurs dans les illustrations avant même qu'il ne soit présenté comme un personnage qui a un rôle à jouer dans le récit. Il est le personnage qui, comme Sophie, a vécu les mêmes difficultés, mais a pu prendre du recul pour comprendre que le rejet auquel il a été confronté n'est pas dû à son talent, mais plutôt à des critères physiques : « ils n'aiment pas assez la musique ». Dans *Le vilain petit canard*, le héros ne trouve pratiquement aucune aide dans les rencontres qu'il fait, mise à part le canard sauvage. Bien que la rencontre soit brève, ce personnage représente la compassion, l'ouverture d'esprit. En effet, il ne nie pas la différence physique du vilain petit canard – « tu es si laid » - mais il l'accepte comme il est – « peu importe ton allure » - et lui propose son amitié. Dans *La sorcière du bout de la rue*, l'enfant n'est pas seul dans sa recherche de la vérité, il n'aurait d'ailleurs pas été capable de l'atteindre sans l'aide de sa mère. C'est la raison pour laquelle celle-ci est dépeinte en héroïne par son fils - « Maman est très courageuse » -. Là encore, le héros est vu comme un stéréotype : « elle n'a pas peur dans le noir et va même toute seule chez le dentiste ». De plus, l'enfant n'a pas les réponses, elles viennent de la mère, car c'est elle qui explique la condition d'Esther et qui permet à l'enfant de déconstruire les stéréotypes. Grâce à ces médiateurs, le héros va pouvoir entrer dans une démarche de questionnements quant à ses croyances, pour pouvoir les dépasser et enfin s'affirmer.

C) Un héros qui prend confiance en lui en remettant en question ses croyances

Dans ce processus qui va amener le héros vers la vérité, celui-ci passe par une remise en question de ses croyances. Les rejets auxquels il a dû faire face vont finalement être dépassés, il va prendre le risque de les remettre en cause et s'affirmer, s'accepter comme il est. A la suite de nombreuses mésaventures, la dernière étant celle d'échapper à la mort, le vilain petit canard finit par dépasser ses peurs. Cette affirmation de soi passe par d'abord par des changements physiques : sa force physique est ainsi mise en valeur – « déploya largement ses ailes (...) plus grandes et plus vigoureuses » -. C'est à la suite de ces changements que sa force mentale est mise en évidence : il semble alors devenir plus courageux et décide que « Si son destin était d'être rejeté ou tué, il préférerait encore que cela soit fait par de tels oiseaux ! ». Finalement, avant même de savoir qu'il est un cygne, il accepte sa différence, et décide de la confronter aux autres. Dans *Sophie la vache musicienne*, Sophie décide, à la suite de ses mésaventures, de créer un orchestre qui lui « ressemble » en n'engageant « les gens que sur leur talent ». Grâce aux difficultés qu'elle a pu rencontrer et aux désillusions auxquelles elle a dû faire face, elle a su définir ses aspirations, pour ainsi dépasser les différences physiques, sociales, raciales. Dans *La sorcière du bout de la rue*, l'enfant finit par déconstruire le stéréotype de la sorcière, grâce à sa mère, pour apprécier la différence d'Esther. En effet, si le stéréotype de la sorcière était dénigrant au départ, il s'avère que cela n'est plus le cas à la fin de l'histoire. Il est d'ailleurs fier d'affirmer : « Et maintenant, moi aussi, je suis un sorcier », car il est finalement capable, lui aussi, de parler avec les mains. Ce chemin vers la vérité et l'acceptation de la différence dépeinte dans ces histoires, est en réalité une manière efficace de toucher le lecteur, de lui permettre de s'identifier au personnage, et à la situation.

4.1.3 Une portée morale efficace, pour toucher le lecteur

A) L'identification au personnage principal

L'efficacité du discours, dans ces albums, est avant tout portée par des personnages. Bien que différents les uns des autres dans la manière dont ils sont présentés, ils ont un but commun : faire en sorte que le lecteur puisse s'identifier à lui. D'abord, dans *Le vilain petit canard* et *Sophie la vache musicienne*, on suit l'existence du personnage victime de sa différence. Comment l'auteur a-t-il fait pour que le lecteur se voit dans ces personnages ? Si ces héros sont

des animaux, ils sont en tout cas tous deux anthropomorphisés. Avant le début de l'histoire, Sophie est humanisée par la présence de la fiche d'identité. Cette fiche laisse entrevoir que la vache n'est pas qu'un simple animal, et que les critères qui la définissent ne sont pas que physiques (elle est « musicienne »). D'ailleurs, dès la première page, on comprend qu'elle vit une vie « humaine », dans son mode de vie (elle habite dans une maison de campagne), et dans ses loisirs (« elle adore chanter et charme sa famille et ses amis par ses petits concerts »). De plus, d'un point de vue physique, elle porte des vêtements qui la définissent comme un personnage féminin (elle porte une robe verte). Dans *Le vilain petit canard*, bien que le héros vive dans les conditions classiques de l'animal qu'il représente, l'auteur a utilisé divers procédés pour permettre au lecteur de s'identifier au héros, et de comprendre sa souffrance. Tout d'abord, le narrateur intervient à plusieurs reprises avec des adverbes qui émettent un point de vue sur la situation, en faveur du héros : « Enfin » et « Hélas ! » sont utilisés régulièrement. De plus, le vilain petit canard ressent des émotions humaines : il apparaît « désespéré », « triste et fatigué ». Ces éléments vont influencer le lecteur dans la manière dont il doit voir le personnage principal. Dans *La sorcière du bout de la rue*, l'objectif est différent : il s'agit ici de construire un stéréotype pour le déconstruire ensuite. On ne donne donc pas toutes les informations au lecteur au début du récit. Le narrateur à la première personne du singulier va permettre cela, car la situation n'est vue que du point de vue de l'enfant. Pour orienter le lecteur dans la manière de voir la situation, le narrateur va l'inclure en utilisant l'impératif « ne vous laissez pas tromper par les apparences », et les pronoms personnels « on », « nous ». De cette façon, le lecteur est amené à croire ce que le personnage principal pense afin de découvrir la vérité en même temps que ce dernier. L'identification au personnage principal va donc permettre de toucher le lecteur, d'autant plus si le récit se termine bien.

B) La fin heureuse du conte

Le conte se doit avant tout de porter un message qui permettra au lecteur d'apprendre et d'avancer dans ses questionnements. Si la fin est heureuse, il est d'autant plus facile pour un lecteur, en particulier si celui-ci est jeune, de s'identifier au personnage principal et à sa situation. Tel est le cas dans les trois albums de jeunesse présentés. Dans *Sophie la vache musicienne*, Sophie représente le passage du rêve à la réalité. Les difficultés qu'elle a rencontrées lui permettent de s'affirmer et de définir un seul critère de sélection des musiciens

dans son orchestre : le talent. D'ailleurs, ceux retenus sont choisis car ils sont d'« excellents musiciens ». La fin se termine par la victoire de leur orchestre, au concours : le talent est finalement récompensé. Dans *La sorcière du bout de la rue*, l'enfant réussit à dépasser ses peurs en apprenant à connaître Esther. D'ailleurs, selon lui, cette journée passée avec elle « fut la plus belle journée de l'été ». Il semble ainsi récompensé par son ouverture d'esprit : Esther lui apprend le langage des signes, et lui offre même un chat. Tout jeune lecteur a envie de s'identifier à l'enfant car les questionnements sont les mêmes, la vision du monde aussi. Enfin, dans *Le vilain petit canard*, le bonheur du personnage se traduit sur la dernière page. En effet, l'illustration représente un groupe de cygnes tous semblables les uns aux autres. Alors que tout au long du récit, la difficulté première du vilain petit canard est d'être différent physiquement des autres, sur cette image, le lecteur n'est même pas capable de le dissocier des autres cygnes. Il a ainsi trouvé une famille qui lui ressemble. L'importance de la famille est une problématique qui résonne dans toute personne, en particulier un enfant. C'est la raison pour laquelle cette fin va permettre à la morale d'être portée efficacement.

Finalement, malgré divers procédés pour atteindre une transmission efficace de la morale du texte, ces trois textes réussissent à amener le lecteur à se questionner sur sa vision de la différence, afin de l'aider à dépasser les peurs et les doutes qu'il peut avoir. Cette problématique est d'autant plus intéressante pour un jeune élève qui découvre le monde et ses enjeux. Apprendre le respect des autres, malgré leurs différences, est une problématique essentielle de l'Ecole. Et la lecture de ces albums est un bon moyen de les amener à réfléchir à cette problématique.

4.2. *Mise en œuvre en classe de cycle 1*

Il s'agit désormais d'envisager une mise en place d'une étude de ces textes en classe. Nous avons vu que ces trois albums de jeunesse cherchent tous à transmettre un même message au lecteur : celui de comprendre les différences qui existent dans notre société, de les accepter, et de les respecter. En quoi ces textes présentent-ils un intérêt pour l'élève? Comment participent-ils à la construction de l'élève ? J'ai décidé de travailler ces œuvres avec des élèves de cycle 1, tous en moyenne section. Issus pour la grande majorité d'une classe moyenne,

favorisés dans leur éducation à la culture, ces élèves sont déjà familiers avec l'utilisation et la portée de l'objet livre. J'ai donc pu me concentrer sur l'étude de fond de l'album, c'est-à-dire son texte, ses illustrations.

Qu'est-ce que lire en cycle 1, pour des élèves non lecteurs ? Est-ce que la lecture d'une œuvre ne se réduit qu'à l'appréciation qu'on en a ? En classe de cycle 1, cantonner l'exercice de lecture et sa finalité à des impressions n'est plus la seule entrée envisageable, d'autant plus pour des élèves qui ont une approche du livre en dehors du temps scolaire. Elle ne permet d'ailleurs pas à l'élève de construire des compétences de futur lecteur. En effet, l'acte de lecture ne relève pas essentiellement du domaine du sensible. Pour comprendre l'œuvre, il faut passer par un travail d'étude de l'œuvre, qui permettra alors à l'élève d'en apprécier sa valeur. De manière progressive, on demande à l'élève d'avoir un retour réflexif sur sa lecture d'œuvres. Au fur et à mesure de son apprentissage, il doit être capable d'interpréter l'œuvre en utilisant des compétences de lecteur qu'il aura acquises tout au long de sa formation. L'enjeu est donc, pour l'enseignant de cycle 1, de quitter petit à petit ce domaine du sensible, et d'amener l'élève à avoir un raisonnement plus technique.

Comment travailler une lecture avec des élèves de cycle 1 ? J'ai décidé de mettre en place une approche similaire pour chacun des albums. Au cycle 1, il est important de mettre en place des activités ritualisées formant un cadre, une sécurité pour l'élève, qui pourra alors rentrer plus aisément dans une activité. En effet, la compréhension d'une consigne et la compréhension d'un processus dans une séance d'apprentissage est un exercice qui n'est pas évident à maîtriser pour le jeune élève (en particulier pour des élèves plus en difficulté). Pour lui, la forme de la séance a tout autant son importance que le fond car l'école maternelle est l'endroit où il devient élève, et cet apprentissage se fait sur l'ensemble du cycle. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de mettre en place une approche des textes semblable pour permettre à l'élève de se concentrer plus rapidement sur les questions de fond.

Mais pourquoi les étudier ensemble ? L'intérêt de la lecture en réseau d'albums permet d'explorer des thèmes philosophiques. Sujets à débats, ces thèmes permettent à l'enseignant d'envisager une discussion sur ces concepts. Grâce à cela, l'enfant passe d'une interprétation (à travers un personnage fictionnel) à la réalité de ces concepts, et au-delà, découvre finalement leurs limites. Nous avons vu que ces trois albums traitent de la vision de la différence dans la société. Les personnages principaux sont ainsi confrontés à la différence (la leur, ou celle d'un autre) et doivent la comprendre, l'accepter, pour enfin la dépasser et s'affirmer. J'ai donc

envisagé ces albums comme des outils qui vont me permettre, finalement, de travailler ce concept avec des situations concrètes que peut vivre l'élève.

1) Séances de découvertes des albums

J'ai commencé par faire un travail sur la découverte de l'objet-livre. Pour cela, j'ai engagé un travail sur la page de couverture de l'album. En effet, une des compétences visées en fin de maternelle est celle d' « identifier les principales fonctions de l'écrit ». Tout au long de l'année scolaire, j'effectue donc un travail régulier de repérage dans le livre (que ce soit la page de couverture et ce qui la compose, ou les pages avec un travail sur les illustrations et le texte). C'est un exercice qui peut devenir rituel lorsque l'on découvre un nouveau livre. En leur demandant de rappeler à la classe les éléments que l'on trouve sur la page de couverture (le titre, l'auteur, l'illustrateur, etc), ils ont ainsi amorcé un travail visant à atteindre un objectif précis que je recherche pour cette séance, en lien avec le domaine « Découvrir l'écrit » qui est de « faire des hypothèses sur le contenu d'un texte au vu de la couverture et des images ». J'ai donc présenté cette deuxième partie de séance en leur montrant simplement les illustrations. Cet exercice permet à la fois à l'élève de faire connaissance avec les albums, mais également d'envisager une histoire possible. Pendant ce temps de découverte, je n'ai pas posé de questions, j'ai simplement mené la séance en faisant intervenir les élèves. Il n'y a ici pas de bonnes ou de mauvaises réponses, les élèves se questionnent sur le personnage principal, ses mésaventures, le dénouement possible, et écoutent les hypothèses de leurs camarades. Je pointe ici l'importance de respecter les idées des autres camarades car les élèves arrivent à un âge où ils prennent conscience que ce qu'ils pensent n'est pas nécessairement semblable aux pensées des autres.

2) Séances de lecture

Ces séances ont été des moments où l'élève n'est quasiment pas intervenu. En effet, je les ai commencées en lisant le titre de l'album. A partir de là, nous avons pu préciser un élément du texte essentiel : celui du personnage principal. A la lecture du titre de l'album *Le vilain petit canard*, nous avons deviné, à la vue de la page de couverture, que l'histoire traiterait du canard gris, au centre de la page de couverture car il est gris, contrairement aux canetons qui l'entourent. Lors de la première séance sur *Sophie la vache musicienne*, les élèves ont fait la

remarque que la vache a un prénom. Je me suis également attachée à travailler la fiche d'identité de ce personnage avant de lire l'histoire. Pour finir, j'ai lu entièrement l'album étudié, l'objectif étant essentiellement ici de travailler une compétence des programmes officiels pour le cycle 1 : « Prendre des indices dans le texte et les illustrations pour entrer dans la compréhension ». Ce moment est déterminant pour la suite de la séquence. Je considère en effet que la compréhension de l'histoire va d'abord et en grande partie passer par la mise en voix qu'on accorde à la lecture. L'enseignant a donc un rôle à jouer dans la compréhension immédiate du récit. C'est la raison pour laquelle j'ai attaché beaucoup d'importance aux nuances à apporter aux divers moments de l'histoire :

- un débit de parole plus ou moins rapide selon la tension dans le texte,
- une voix plus ou moins grave selon le personnage qui prend la parole,
- les nuances – une voix forte ou des chuchotements - pour travailler l'intensité dramatique,
- les jeux de regards avec les élèves, pour garder leur attention (ou la récupérer pour les élèves moins attentifs).

3) Séances de restitution de l'histoire

A la suite de la lecture des albums, un temps a été pris pour se remémorer l'histoire. Comme lors de la première séance, j'ai décidé de laisser la parole à l'élève. L'objectif principal de ce type de séance est visé à travers le travail d'une compétence voulue dans les programmes officiels : « Comprendre une histoire racontée ou lue par l'enseignant ; la raconter, au moins comme une succession logique et chronologique de scènes associées à des images ». Pour vérifier le degré de compréhension de l'histoire atteint par les élèves, j'ai décidé de me concentrer avant tout sur la restitution des événements. La succession chronologique est donc assurée par le biais de mes questions : « Quel est le début de l'histoire ? », « Que se passe-t-il ensuite ? ». Ainsi, les élèves s'attachent à relater les faits en justifiant leur point de vue. On remarque d'ailleurs deux voies principales pour accéder à la compréhension réelle du récit : certains font référence au texte en le citant (cf. annexe 2) :

27' : Sidonie : et elles disent « mais vous n'êtes pas à la hauteur ».

D'autres vont confronter leurs points de vue, ou vont préciser l'idée d'un autre camarade :

11' : Enseignant : Comment ses amis réagissent-ils ?

Sidonie : ils sont tristes.

Gaël : ils sont en colère.

Tout en restituant l'histoire, les élèves travaillent une autre compétence, celle de « s'exprimer pour dire, décrire, expliquer justifier ». En effet, j'ai remarqué à travers cet exercice que les élèves travaillaient ensemble pour réaliser l'objectif de la séance. Ils écoutent les idées des autres et viennent corriger ou attester l'élève qui vient de s'exprimer. Ils n'hésitent pas à se référer au texte, ainsi qu'aux illustrations pour justifier leurs idées.

4) Séances de remise dans l'ordre des étapes de l'histoire

La séance suivante a débuté avec la présentation de cinq images issues de chacun des albums étudiés. Le but de la séance était de travailler la compréhension de l'histoire en travaillant avec des images séquentielles. Ce temps m'a permis de travailler en particulier un des objectifs des programmes officiels en lien avec le repérage dans le temps qui est de « situer les évènements les uns par rapport aux autres ». Cependant, il ne s'agit pas simplement dans cette séance de remettre en ordre les images d'une histoire, l'élève doit également justifier ses choix. Le langage est donc tout aussi présent dans cette séance. C'est un moyen d'oraliser son point de vue, mais cela peut également servir de différenciation pour des élèves pour qui la séance précédente n'était pas suffisante pour travailler la compréhension du récit. Dans cette situation, une aide visuelle (les illustrations) est associée à une aide auditive (les justifications orales des pairs).

Cette séance permet d'amorcer l'évaluation de la compréhension de l'histoire. En réutilisant les images en petit format, j'ai envisagé un exercice individuel qui me permet à la fois d'évaluer la compréhension de l'histoire, mais aussi le repérage dans le temps par une succession d'actions. Chaque élève reçoit une feuille d'évaluation avec des cases vides numérotées de 1 à 5, ainsi que les cinq images déjà étudiées précédemment, placées les unes à côté des autres, dans le désordre. Il s'agit alors pour l'élève de les remettre dans l'ordre, puis de les coller sur la fiche d'évaluation. (cf. annexes 4, 5, 6 : divers travaux d'élèves). C'est une évaluation intermédiaire dans la séquence qui me permettra de déterminer où en est l'élève dans l'approche de la compréhension littéraire.

5) Envisager une séance de débat sur le thème de la différence.

La séance finale envisagée de débat doit avoir un but ultime : passer de la fiction à la réalité. J'ai choisi ces trois albums car tous traitent de la peur de la différence, mais cette peur

est envisagée différemment. Dans *Le vilain petit canard*, le personnage principal est victime de sa différence physique, et c'est en grandissant qu'il finit par l'accepter, en dépassant ses propres peurs (la méfiance et la crainte des autres). Dans *Sophie la vache musicienne*, on découvre une héroïne différente de la société qui l'entoure. Cependant, c'est sa différence (elle est musicienne) qui la rend si populaire auprès de ses proches. En arrivant en ville, il s'avère qu'elle n'est pas si différente des autres puisque, comme beaucoup, elle trouvera difficile d'intégrer un orchestre. Ses mésaventures montrent qu'il est difficile de rester soi-même quand on ne recherche pas les mêmes choses dans la vie. Cet album célèbre finalement la différence car elle rassemble les êtres. Dans *La sorcière du bout de la rue*, la vision de la différence est envisagée autrement puisqu'on perçoit ce thème à travers la personne empreinte de préjugés. Ici, on ne sait ce que pense la victime, et c'est à travers les yeux d'un enfant effrayé des différences que l'on voit la situation. Chaque album porte un intérêt à l'approche de ce débat. D'une part, la lecture en réseau permet une meilleure compréhension du thème abordé. Alors que certains élèves peuvent considérer le texte de *La sorcière du bout de la rue* un peu obscur, le conte traditionnel du *Vilain petit canard* peut apparaître plus manichéen. D'autre part, la lecture de telles œuvres dirige le lecteur vers une expérience individuelle, sensible. L'intérêt de la lecture en réseau est donc de pouvoir comparer objectivement ces œuvres. Enfin, ces albums présentent diverses situations possibles dans lequel l'enfant peut se trouver dans la vie réelle. Ils permettent tous de poser des exemples sur lesquels se reposer pour entamer un débat. Finalement la lecture en réseau de ces albums va permettre à l'élève de construire sa pensée réflexive à travers la discussion engagée avec ses camarades.

Pour ce faire, quelques questions vont permettre de guider le débat pour parler du thème de la différence. Certaines vont mener vers un débat interprétatif :

- *Le vilain petit canard* : « Pourquoi l'appelle-t-on le vilain petit canard ? »
- *Le vilain petit canard* : « Pourquoi les autres animaux ne veulent pas se mélanger avec le vilain petit canard ? »
- *La sorcière du bout de la rue* : « Pourquoi l'enfant a-t-il peur du personnage de la sorcière ? »
- *Sophie la vache musicienne* : « Sophie est-elle différente de toutes les personnes qu'elle rencontre ? »
- *La sorcière du bout de la rue* : « Vous êtes à la place du « grand », que dites-vous à l'enfant sur cette femme qui habite au bout de la rue au début de l'histoire ? »

D'autres, en revanche vont permettre de discuter du concept de la différence, à travers un débat plus philosophique. Ces questions ne sont pas nécessairement en rapport avec l'étude des albums mais peuvent être posées à la suite :

- *La sorcière du bout de la rue* : « Vous êtes à la place du « grand », que diriez-vous aux plus petits sur cette femme qui habite au bout de la rue ? »
- « Existe-t-il quelqu'un qui soit exactement comme nous ? »
- « Qu'est ce qui caractérise chacun d'entre nous ? »
- « En quoi sommes-nous différents les uns des autres ? »
- « Comment vivre avec les autres ? »
- « Est-ce que ce serait mieux si on était tous pareils ? »
- « Sommes-nous différents ? Pareils ? Pourquoi ? »

Bilan de la séquence :

1) *La sorcière du bout de la rue* : intérêts et difficultés envisageables.

La sorcière du bout de la rue est un album qui peut apparaître difficile à interpréter pour une classe de cycle 1. Je donc faite la découverte de l'album avec mes élèves, mais n'ai pas pu utiliser tout son potentiel du fait des difficultés d'interprétation envisageables par le texte. En effet, le texte présente quelques difficultés qui peuvent être difficiles à envisager pour un travail avec des cycles 1. Mais ce sont des difficultés qui peuvent être travaillées avec différents niveaux, d'où l'intérêt de cet album. Bien que le format-album ne soit pas couramment utilisé dans les cycles 2 et 3, cet album peut s'avérer être un outil efficace d'apprentissage pour travailler l'interprétation dans le sens technique du terme (considérer certaines interprétations et en laisser d'autres de côté, après une justification par le texte). J'ai tout de même fait le test avec les élèves de la classe qui ont le plus de facilité dans l'exercice de compréhension d'un texte, et qui ont également un bon esprit d'analyse. Cette séance était une séance d'approfondissement de l'œuvre.

- Le texte est à la première personne. Au début du récit, on ne sait pas qui parle, qui est le personnage principal. L'illustration va venir ainsi compléter le texte pour comprendre la situation. Le narrateur de l'histoire est donc un enfant. C'est au cours de la séance sur la restitution de l'histoire qu'un élève a remarqué que l'enfant présent sur la première page,

l'était aussi sur plusieurs pages du livre. Par déduction, le groupe a compris que c'était cet enfant qui racontait l'histoire.

- Le stéréotype de la sorcière suppose que l'élève soit déjà conscient des images véhiculées par le personnage. La difficulté réside ici dans le jeune âge de l'élève non lecteur. Il a en effet une pauvre expérience de lecteur, et il importe ici que l'élève sache ce que représente la sorcière dans le conte traditionnel. Dans ce cas présent, les élèves ont pu déceler les éléments présents à la fois dans le texte et les illustrations représentant l'image de la sorcière, à savoir notamment, le corbeau, le chat noir, la couleur noire, la magie noire, le chaudron de crapauds, etc.
- La déconstruction du stéréotype est alors un exercice difficile. En effet, au-delà de cette idée, il s'agira pour l'élève de prendre conscience que ce qu'il pensait au début de l'histoire (à travers le regard de l'enfant), n'est pas la réalité. Pour un élève de cycle 1, cet exercice est particulièrement difficile. Il peut cependant se travailler par un tableau comparatif entre les éléments qui représentent le stéréotype de la sorcière (par exemple le chaudron de crapauds) et la réalité (un chaudron de confiture de fraises). Ce tableau peut d'ailleurs être une manière efficace d'évaluer l'élève dans ce travail d'interprétation du stéréotype.

Il semblerait donc qu'une approche de cet album soit envisageable avec des élèves de cycle 1, dans l'hypothèse où ceux-ci sont quotidiennement confrontés au Livre. Il n'est en effet pas possible de penser une telle étude avec de jeunes élèves qui n'ont pas l'habitude de « lire » en dehors du temps scolaire. Si le travail d'interprétation est plus ardu que pour les deux autres albums, il est en tout cas intéressant de l'envisager avec de jeunes élèves car le personnage principal est un enfant, il est donc plus facile de s'identifier à lui, de comprendre ses doutes et ses questionnements, pour les dépasser avec lui.

2) Comment évaluer ?

Puisque la lecture de ces œuvres littéraires nous emmènent du côté du sensible, il peut être difficile d'envisager une évaluation objective et certaine. En effet, comment perçoivent-ils cet apprentissage ? Au-delà de cette question, le perçoivent-ils vraiment ? La difficulté est d'autant plus importante que ces élèves sont non lecteurs, et par conséquent, n'écrivent pas encore. Il est donc impossible d'envisager une trace écrite de cette évaluation. Le débat interprétatif a donc tout son intérêt ici. A l'aide d'une grille d'évaluation, il est possible de déceler les effets ponctuels, mais aussi plus durables de ce débat. J'ai donc envisagé deux types de grilles

d'évaluation : une sur la forme (cf. annexe 7), et une sur le fond (cf. annexe 8). La grille d'observation sur la forme me permettra de dégager quelques compétences visibles lors du débat, alors que la grille d'observation sur le fond s'intéresse plus, pour certains aspects, aux effets à long terme. Et c'est la raison pour laquelle elle ne peut pas seulement être envisagée sur une seule séquence. En outre, elle va permettre de travailler les compétences du « devenir élève » à savoir le respect des autres, et l'entraide entre les tous les élèves (on envisage alors les débuts du tutorat, puisque on n'aide pas nécessairement ses « copains » de classe, on aide avant tout ceux qui en ont besoin, peu importe leurs différences).

CONCLUSION

En conclusion, l'évolution de la littérature est un aspect important à considérer dans l'enseignement. En effet, l'évolution de la société a un rôle à jouer évident dans les changements qui se sont opérés dans la littérature en général. On a pu voir que les relations entre sciences humaines et littérature ont bien souvent été ambivalentes, et que malgré tout, chaque discipline semble influencer l'autre. De ces questionnements sur le sujet, qu'est-ce qui en résulte dans le domaine de l'enseignement ? Comment appréhender l'évolution de la littérature et les conséquences que cela a pu avoir sur la qualité des écrits, notamment dans la littérature de jeunesse ?

Ces premières lectures m'ont permis de centrer mes questions sur l'évolution de la littérature de jeunesse, et les changements qui se sont opérés entre les contes traditionnels, ou contes dits « merveilleux », nous présentant un monde du passé, un monde idéalisé, et les œuvres contemporaines, qui cherchent avant tout à toucher l'enfant, grâce à des héros identifiables pour le jeune lecteur, et où la violence est de plus en plus présente. Si les héros et les situations évoluent, nous avons pu voir que les problématiques ne changent pas de manière drastique, et bien que la morale ne soit pas transmise aussi directement par un conte moderne que par un conte traditionnel (par une vision manichéenne du monde), ces deux types de morales peuvent être aussi efficaces l'une que l'autre.

Cette diversité littéraire pour la jeunesse n'est, finalement, que bénéfique pour l'enseignant. En effet, avec l'essor de cette littérature, l'enseignant peut y avoir recours pour travailler divers objectifs d'apprentissages pas exclusivement centrés sur le travail du langage et de l'écrit. L'intérêt de ces textes, s'ils sont travaillés ensemble, est de permettre finalement d'envisager le travail d'une même moralité, portée par des textes dont les situations, époques et personnages sont bien différents. Ces nombreux textes pour la jeunesse (anciens comme contemporains) peuvent donc faire apparaître une dimension morale commune, bien qu'envisagée différemment. Comme nous l'avons vu dans la mise en œuvre d'un travail à ce sujet en classe, tout l'intérêt de cette lecture en réseau est alors de comparer ces traitements de la morale, de mieux comprendre cette dimension et d'en discuter pour la concrétiser dans nos problématiques quotidiennes.

Peut-on vraiment se détacher d'une littérature passée pour une plus récente ? Ces contes traditionnels n'ont-ils plus rien à nous apprendre ? Il semblerait que si. Grâce à cette diversité

littéraire, le lecteur et en particulier le jeune lecteur, peut choisir le récit qui lui permettra de répondre à ses questionnements, d'avancer dans sa connaissance du monde et des valeurs, d'identifier les siennes, et finalement, de grandir.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier, 2002. p. 24-36.
- BOUTEVIN, Christine & RICHARD-PRINCIPALLI, Patricia. *Le dictionnaire de la littérature de jeunesse à l'usage des professeurs des écoles*. Vuibert, 2008.

Articles :

- LASSAVE, Pierre. « Sciences sociales/littérature : la fin des hostilités ? ». *Sciences Humaines*, N°134, 2003, p. 22-25
- DETREZ, Christine. « Les princes et princesses de la littérature adolescente aujourd'hui. Analyses et impressions de lecture ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2010/4, n° 82, p. 75-82.
- PETITOT, Françoise. « De l'intérêt des princesses et de quelques autres ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2010/4, n° 82, p. 7-8.
- BUTLEN, Max. « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? ». *Le français aujourd'hui*, 2005/2 n° 149, p. 45-53.
- DE LA GENARDIERE, Claude. « Et pour le pire ? ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2010/4, n° 82, p. 35-42.
- POZZI, Giulia. « De l'expérience narrative à l'expérience morale : quel rôle pour la littérature pour la jeunesse ? ». *Raison-publique.fr*, 2010.
URL : <http://www.raisonpublique.fr/article371.html>

Textes réglementaires :

· Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Le Bulletin Officiel* (Hors-série n°3), 2008.

· Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche. « Littérature, cycle des approfondissements (cycle3) ». *Documents d'application des programmes*. CNDP, 2002.

Discours :

· NYIRÖ, M.L. « La Critique littéraire et l'évolution de la littérature ». *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 1964, N°16, pp. 167-178.

Conférence :

· BUTLEN, Max. « La littérature de jeunesse, au cœur du dialogue entre les générations. ». Conférences « Université Ouverte », 3 mars 2011.

Albums de jeunesse :

· ANDERSEN, Hans Christian. *Le vilain petit canard*. Editions Lito, 2009.

· DE PENNART, Geoffroy. *Sophie la vache musicienne*. L'école des loisirs, 1999.

· KURUCOVA, Jarmila. *La sorcière du bout de la rue*. Bilboquet, 2003

ANNEXE 1
SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

Objectif de séquence : comprendre ce qu'est la différence pour mieux l'accepter

Les trois albums étudiés :

- DE PENNART, Geoffroy. *Sophie la vache musicienne*. L'école des loisirs, 1999.
- ANDERSEN, Hans Christian. *Le vilain petit canard*. Editions Lito, 2009.
- KURUCOVA, Jarmila. *La sorcière du bout de la rue*. Bilboquet, 2003

Les étapes 1 à 4 concernant la découverte et la compréhension du texte sont les mêmes pour chacun des albums.

<i>Compétences du Socle commun attendues en fin de maternelle et travaillées sur l'ensemble de la séquence</i>	
<i>Découvrir l'écrit – Se familiariser avec l'écrit</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte - Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes
<i>S'approprier le langage</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Formuler en se faisant comprendre, une description ou une question - Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée - Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue
<i>Devenir élève</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter les autres et respecter les règles de la vie commune - Ecouter, aider, coopérer, demander de l'aide - Dire ce qu'il apprend

Objectifs disciplinaires travaillés au cours de la séquence

Découvrir l'écrit

<i>Découvrir les supports de l'écrit</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir des liens entre des livres
<i>Se familiariser avec l'écrit – Initiation à la langue écrite</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter des textes dits ou lus par l'enseignant qui accoutume l'enfant à comprendre un vocabulaire et une syntaxe moins familiers que ceux entendus jusque-là. - Dans une histoire, identifier le personnage principal, le reconnaître dans la suite des illustrations. - Comparer des histoires qui ont des points communs - Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes

Objectifs interdisciplinaires

S'approprier le langage – Progresser vers la maîtrise de la langue française

- Niveau Grande Section : *S'intéresser au sens des mots, repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre un mot nouveau en contexte, interroger l'enseignant sur le sens d'un mot.*

Devenir élève

- En lien avec le domaine « s'approprier le langage » : comprendre, acquérir, et utiliser un vocabulaire pertinent concernant : les relations avec les autres (salutations, courtoisie, excuses) ; les récits personnels, le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, localisation, enchaînement logique et chronologique)
- Connaître et respecter les règles de vie de l'école

Etape 1 : Découverte de l'album

<i>Compétences spécifiquement travaillées dans la séance</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir l'écrit – supports du texte écrit : <i>Dans des situations simples, faire des hypothèses sur le contenu d'un texte au vu de la couverture et des images</i> - S'approprier le langage – Echanger, s'exprimer : <i>Relater un évènement inconnu des autres inventer une histoire sur une suite d'images, faire des hypothèses sur le contenu d'un livre au vu de sa couverture et de ses illustrations.</i>
<i>Déroulement</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Découverte de la couverture de l'album</u> Description des illustrations et des composantes de la couverture 2) <u>Découverte des pages sans lecture</u> 3) <u>Emettre des hypothèses</u> à partir du titre et des illustrations de la page de couverture.

Etape 2 : Lecture de l'album

<i>Compétences spécifiquement travaillées dans la séance</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir l'écrit – Se familiariser avec l'écrit – Initiation à la langue écrite : <i>Prendre des indices dans le texte et les illustrations pour entrer dans la compréhension de l'histoire</i>
<i>Déroulement</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Lecture du titre</u> 2) (Dans l'étude de <i>Sophie la vache musicienne</i> : <u>Lecture de la fiche d'identité</u> Il s'agit de sa description : Quelles informations sont données ?) 3) <u>Lecture de l'album</u>

Séance 3 : Restitution de l'histoire

<i>Compétences spécifiquement travaillées dans la séance</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se familiariser avec l'écrit – Ecoute et compréhension de la langue écrite : <i>Comprendre une histoire racontée ou lue par l'enseignant ; la raconter, au moins comme une succession logique et chronologique de scènes associées à des images</i> - S'approprier le langage – Echanger, s'exprimer : <i>S'exprimer pour dire, décrire, expliquer, justifier</i> - Découvrir l'écrit – Se familiariser avec l'écrit – Initiation à la langue écrite : <i>Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent concernant le rappel des histoires.</i>
--	---

<i>Déroulement</i>	<p><u>Déroulement des images : relater les évènements du récit</u></p> <p>Questions de l'enseignant : Que s'est-il passé ? Comment l'histoire commence-t-elle ? Que se passe-t-il ensuite ? Quelle est son évolution ? Sa fin ?</p> <p>Posture de L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Justifier son point de vue. ➤ Ecouter ses camarades.
--------------------	---

Séance 4 : travailler la compréhension de l'histoire en travaillant les différentes étapes

<i>Compétences spécifiquement travaillées dans la séance</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le monde – se repérer dans le temps : <i>situer les évènements les uns par rapport aux autres</i> - Se familiariser avec l'écrit – Ecoute et compréhension de la langue écrite : <i>Comprendre une histoire racontée ou lue par l'enseignant ; la raconter, au moins comme une succession logique et chronologique de scènes associées à des images</i>
<i>Déroulement</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Retrouver les étapes du récit</u> Présentation d'illustrations de l'album <ul style="list-style-type: none"> ➤ Travail en activité de groupe : remettre les images du récit dans l'ordre de l'histoire en justifiant ses choix. ➤ Questions de l'enseignant : « Pourquoi cette image ? », « Que voit-on sur cette image ? », « Que se passe-t-il après cet évènement ? » 2) <u>Travail individuel sur des images séquentielles</u> : remettre les images du récit dans l'ordre de l'histoire ⇒ Evaluation de la compréhension de l'histoire

Séance 5 : Discussion sur le thème de la différence

<i>Compétences spécifiquement travaillées dans la séance</i>	<ul style="list-style-type: none"> - S'appropriier le langage : <i>Participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole</i> - Devenir élève : <i>Respecter les autres et respecter les règles de vie commune</i> - Devenir élève : <i>Ecouter, aider, coopérer ; demander de l'aide</i>
<i>Déroulement</i>	<p style="text-align: center;">EN ATELIER DIRIGE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Retour sur les trois albums</u> : Impression des élèves 2) <u>Mise en place d'un débat sur le thème de la différence</u> : il pourra commencer sous la forme d'un débat interprétatif sur les textes en question, pour ensuite discuter progressivement du concept de différence, et du lien qui peut être fait entre les récits vus dans les albums (et la manière dont est envisagée la différence) et la vie à l'école, avec les autres en général.

ANNEXE 2

Séance 3 : Script de la restitution de l'histoire de *Sophie la vache musicienne*

Enseignant : Nous allons essayer de nous souvenir comment se passe l'histoire. Comment commence-t-elle ? Quel est le début de l'histoire ?

Ethan : On voit que la vache, elle veut aller au concours de musique.

Enseignant : au début de l'histoire ? Qu'est-ce-que fait la vache au départ ?

5 Ethan : elle invite ses amis, elle fait du piano.

Enseignant : que se passe-t-il ensuite ?

Annelise : elle regarde dans un journal, elle voit qu'il y a un concours de musique.

Enseignant : Que décide-t-elle alors de faire ?

Ethan : elle décide de faire le concours de musique parce que ça lui plaît bien.

10 Sidonie : Donc elle va partir.

Enseignant : Comment ses amis réagissent-ils ?

Sidonie : ils sont tristes.

Gaël : ils sont en colère

[Page suivante]

15 Ethan : elle est dans le train pour aller au concours de musique

Enseignant : Oui, finalement elle prend le train pour aller au concours de musique. Que se passe-t-il ensuite ?

Annelise : elle arrive enfin dans la ville.

Sidonie : j'ai un doute (*elle reconnaît le garçon Douglas et le montre sur l'illustration*).

20 Enseignant : oui Sidonie, comment l'appelle-t-on ?

Gaël : le garçon.

Enseignant : Oui, c'est le serveur qui sert des boissons dans un bistro. Lui il travaille dans le bistro de la gare.

Sidonie : mais il sert un autre.

25 Enseignant : Qu'est-ce-que Sophie décide de faire en arrivant en ville ?

Alice : elle cherche dans le journal.

Ethan : elle cherche où c'est pour savoir où sont les musiciens.

Gaël : non c'est pour regarder où est le concert.

Enseignant : Est-ce qu'elle joue toute seule ?

30 Tous : non

Enseignant : Comment appelle-t-on alors un groupe de musiciens qui jouent ensemble ?

Tytouan : des musiciens

...

Enseignant : on appelle un ensemble de musiciens qui jouent ensemble, un orchestre. Elle va donc
35 chercher un orchestre dans lequel elle se sentira bien, qui lui conviendra. Est-ce que ce premier orchestre lui convient ?

Sidonie : non parce qu'ils sont crudivores

- Enseignant : Très bonne remarque Sidonie, on ne le dit pas comme ça, on les appelle plutôt des herbivores
- 40 Gaël : ça veut dire qu'ils mangent de l'herbe.
 Enseignant : Qui mange de l'herbe ?
 Sidonie : c'est elle qui mange de l'herbe.
 Enseignant : Que mangent-ils eux ? *(en montrant les carnivores)*
 Ethan : de la viande.
- 45 Gaël : ils sont carnivores.
 Enseignant : Oui carnivores, ils mangent de la viande.
[Page suivante]
 Gaël : Après elle va chez les carnivores
 Enseignant : Ce sont des carnivores eux ?
- 50 Annelise : non, ils mangent de l'herbe.
 Enseignant : Comment les appelle-t-on ?
 Ethan : des herbivores.
 Enseignant : Pourquoi veut-elle aller chez eux ?
 Ethan : parce qu'elle veut acheter un piano.
- 55 Enseignant : Non, ça c'est ce qu'on pensait hier avant de lire l'histoire *(séance de découverte de l'album avec émission d'hypothèses sur le contenu)*
 Astou : ce sont peut-être des herbivores.
 Enseignant : Donc ce sont peut-être des vaches. Est-ce qu'ils sont comme elles ?
 Tous : Non
- 60 Sidonie : elle veut pas d'eux.
 Emmy : Non, parce qu'ils sont pas du tout pareils.
 Enseignant : Comment voit-on qu'ils ne sont pas pareils ?
 Gaël : ils sont plus gros, ils sont plus lourds. Elle va ensuite chez les girafes mais elle est trop petite.
 Sidonie : et elles disent « mais vous n'êtes pas à la hauteur ».
- 65 **[Page suivante]**
 Ethan : ils ne sont pas pareils qu'elle parce qu'il n'y a pas de vaches.
 Gaël : elle a pas de grandes cornes.
 Sidonie : « vous venez pour la place ? Désolé il y a cornes et cornes ! »
 Astou : « vous avez des petites cornes »
- 70 Sidonie : elle, elle a des toutes petites cornes.
[Page suivante]
 Gaël : elle veut aller chez les vaches, mais elles ne sont pas de la même couleur qu'elle, elles sont noires.
 Sidonie : elles sont noires et blanches.
- 75 Emmy : elle veut pas d'eux.
 Sidonie : non c'est eux qui ne veulent pas d'elle car elles disent : « pouah pas de brunes chez nous ! »
[Page suivante]

Ethan : elle veut aller chez les vaches mais en fait les vaches elles sont plus belles qu'elle et puis Sophie la vache, elle veut pas aller là car elle est moins belle.

80 Enseignant : Est-ce qu'elle ne veut pas y aller parce qu'elles sont belles ?

Astou : non elle est chic.

Sidonie : non parce qu'elles sont chics et en plus elles ont beaucoup d'argent.

Enseignant : Oui, elles sont élégantes et elle ne convient pas à cet orchestre.

[Page suivante]

85 Emmy : elle va chez des vaches mais elles sont trop folles.

Enseignant : Est-ce que les vaches ne veulent pas de Sophie ou est-ce que c'est Sophie qui décide de partir ?

Ethan : Sophie elle ne veut pas d'elles.

Enseignant : Que fait-elle alors ?

90 Sidonie : elle s'enfuit.

Alice : Elle va dans le restaurant.

Enseignant : Qui rencontre-t-elle ?

Ethan : le garçon.

Enseignant : Comment s'appelle-t-il ?

95 Tous : Douglas.

Enseignant : Qu'est-ce qu'ils décident de faire ensemble ?

Gaël : elle invite tout le monde à son orchestre.

Emmy : elle décide de chercher des musiciens.

Enseignant : Est-ce que ces musiciens doivent être des vaches ? Doivent-ils être gros, petits,

100 grands... ? Comment doivent être les musiciens ?

Emmy : à la bonne taille.

Astou : non toutes les tailles.

Enseignant : (*Relecture de l'annonce*) « Sophie et Douglas cherchent des bons musiciens ».

Sidonie : elle veut qu'ils soient parfaits.

105 Enseignant : Oui, elle veut qu'ils soient talentueux.

[Page finale]

Tytouan : c'est eux qui ont gagné le concours.

ANNEXE 3

Séance 4 : Script de la remise en ordre des images séquentielles de *Sophie la vache musicienne*

- 110 Sidonie : Il était une fois...
Ethan : Sophie la vache musicienne.
Enseignant : que fait cette vache musicienne ?
Ethan : Elle chante.
Hugo : Sophie la vache musicienne, elle fait du piano.
- 115 Enseignant : toute seule ?
Hugo : Non.
Enseignant : Pour qui fait-elle de la musique ?
Ethan : Pour ses amis.
Léo : pour sa famille.
- 120 Enseignant : quelle est l'image qui représente le début de l'histoire ? On ne la montre pas, on la décrit. Qu'est-ce qu'il y a sur cette image ?
Hugo : Il y a un cheval.
Ethan : Il y a un piano.
Enseignant : quelle photo ça peut être ?
- 125 Hugo : c'est celle du milieu.
Enseignant : Oui, c'est celle du milieu. Elle représente le début de l'histoire. « Un jour... »
Hugo : Un jour elle voulait partir parce qu'elle voulait visiter d'autres gens.
Annelise : Non, elle cherchait dans un magazine.
Enseignant : qu'est-ce qu'elle regardait dans son journal ?
- 130 Annelise : elle l'a lu et après elle a dit elle voulait partir pour un concert.
Enseignant : ce n'est pas un concert, c'est un...
Ethan : un concours. Je sais où est l'image.
Enseignant : décris-là moi.
Ethan : Sophie, elle a le journal dans la main.
- 135 Enseignant : D'accord. Qui y-a-t-il d'autre sur l'image ?
Hugo : je vois trois petits chevreaux.
Enseignant : trois petits chevreaux ? Ils sont trois ?
Tous : non il y en a 7.
Enseignant : oui, il y a les 7 petits chevreaux.
- 140 Ethan : c'est où il y a l'âne.
Enseignant : Oui, tu as raison, et elle montre l'annonce à tous ses camarades, à tous ses amis. Que se passe-t-il alors ? Qu'est-ce qu'elle décide de faire ?
Hugo : Elle décide de partir.
Enseignant : Qu'elle est l'image où on voit qu'elle décide de partir ?
- 145 Tytouan : où il y a le train.

- Enseignant : qu'est-ce qu'elle fait alors ?
- Astou : en fait, elle est en train de demander à des gens et elle dit : « est ce que tu veux venir ? »
- Enseignant : elle demande à des gens ?
- Gaël : à ses amis.
- 150 Enseignant : Est-ce-que ce sont ses amis ? Comment appelle-t-on ce groupe de gens ?
- Ethan : on appelle un rassemblement.
- Enseignant : comment les appelle-t-on quand ce groupe de gens fait de la musique ensemble ?
- Ethan : les musiciens.
- Plusieurs : un orchestre.
- 155 Enseignant : elle visite donc différents orchestres. Est-ce que ça lui convient ?
- Tous : non.
- Enseignant : Qu'est-ce qu'elle décide faire ?
- Hugo : elle décide d'aller au restaurant.
- Enseignant : qui rencontre-t-elle au restaurant ?
- 160 Hugo : un chien, un serveur.
- Gaël : le garçon.
- Enseignant : Qu'est-ce qu'ils décident donc de faire ensemble ?
- Hugo : ils décident de chanter ensemble.
- Enseignant : c'est ça, mais avant ça qu'est-ce que Sophie et Douglas décident de faire ?
- 165 Ethan : Sophie décide d'inviter tous ses amis.
- Enseignant : Ses amis ?
- Tous : Non.
- Enseignant : qu'est-ce qu'elle a mis dans le journal ?
- Sidonie : Une annonce !
- 170 Enseignant : les gens affluent.
- Hugo : ensuite, ils font de la musique.
- Enseignant : qu'est-ce qu'elle cherchait au départ, au début de l'histoire ?
- Hugo : elle voulait gagner le concours
- Enseignant : qu'est-ce qui se passe donc à la fin ?
- 175 Tytouan : elle gagne le concours.
- Enseignant : au début, elle rêve de gagner un concours à la fin, son rêve s'est réalisé.
- Ethan : elle a gagné en vrai.

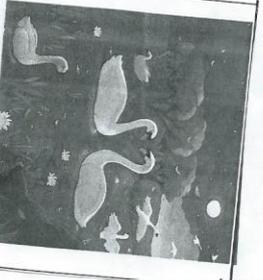
ANNEXE 4

Evaluation du travail de compréhension de l'album *Sophie la vache musicienne*

<i>TUTUQUAN</i>		DECOUVRIR LE MONDE SE REPERER DANS LE TEMPS		
		Compétence : Situer les événements les uns par rapport aux autres. Consignes : Je remets les 5 images dans l'ordre de l'histoire.		
J'ai réalisé cet exercice : avec de l'aide  sans aide 		Cet exercice : <input type="checkbox"/> Je ne sais pas encore le faire. <input type="checkbox"/> Je sais presque le faire. <input type="checkbox"/> Je sais le faire.		
 le découpe  le colle	1 2 3 4 5			
				

ANNEXE 5

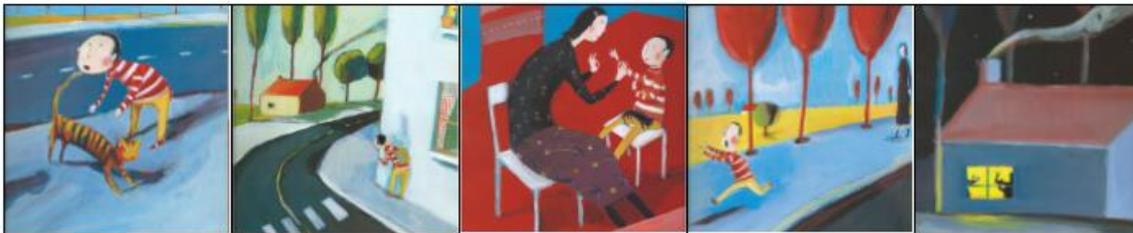
Evaluation du travail de compréhension de l'album *Le vilain petit canard*

KENZO		DECOUVRIR LE MONDE SE REPERER DANS LE TEMPS	
		Compétence : Situer les événements les uns par rapport aux autres. Consignes : Je remets les 5 images dans l'ordre de l'histoire.	
 Je découpe  Je colle	 J'ai réalisé cet exercice : avec de l'aide	 sans aide	Cet exercice : <input type="checkbox"/> Je ne sais pas encore le faire. <input type="checkbox"/> Je sais presque le faire. <input checked="" type="checkbox"/> Je sais le faire.
1	2	3	4
			
			5
			

ANNEXE 6

Différenciation envisagée pour évaluer le travail de compréhension de l'album *La sorcière du bout de la rue*

1	2	3	4	5



1	2	3	4	5	6



1	2	3	4



ANNEXE 7 – Grille d'évaluation sur la forme du débat

EVALUATION SUR LA FORME			
	J'écoute mes camarades	Je prends la parole pour répondre à une question	Quand je ne suis pas d'accord, je sais expliquer pourquoi
Méline			
Ethan			
Anaïs			
Tytouan			
Pauline			
Lilou			
Kenzo			
Eva			
Astou			
Eloi			
Alice F			
Louise			
Arthur			
Annelise			
Léo			
Sidonie			
Alice M			
Gaël			
Hugo			
Emmy			
Jade			
Marion			

ANNEXE 8 – Grille d'évaluation sur le fond

EVALUATION SUR LE FOND				
	Je comprends la notion de différence	J'explique la notion de différence	J'explique deux critères de différence	Je vois et j'accepte la différence au quotidien
Méline				
Ethan				
Anais				
Tytouan				
Pauline				
Lilou				
Kenzo				
Eva				
Astou				
Eloi				
Alice F				
Louise				
Arthur				
Annelise				
Léo				
Sidonie				
Alice M				
Gaël				
Hugo				
Emmy				
Jade				
Marion				

Thème de couverture

Résumé : Ce travail de recherche propose une réflexion sur l'évolution de la littérature, et notamment la littérature de jeunesse. Support omniprésent à l'école primaire, le livre pour la jeunesse, et en particulier l'album pour les élèves non lecteurs de cycle 1, est un outil utilisé par l'enseignant pour faire découvrir la diversité littéraire et culturelle, travailler la langue avec les élèves, et la compréhension du texte. Cependant, on en dit peu du travail sur l'étude de la portée morale d'un récit. En nous appuyant sur des recherches théoriques et sur des pratiques de classe, il est apparu que la littérature de jeunesse a beaucoup évolué notamment dans sa transmission de valeurs morales. Ce travail de recherche permet de se pencher plus précisément sur le travail d'interprétation de trois albums de jeunesse mis en réseau, dont la même portée morale permet d'envisager un débat sur le traitement de la peur de la différence.

Mots clés : morale, littérature de jeunesse, école primaire.

Summary : This work offers a reflection about the evolution of literature, and particularly children's literature. Books for children and albums for preschool children are constantly used in classes. Then, teachers can work on the cultural diversity of literature, on the language of the text, and on the understanding process of the story. However, it is not said much about the study of story's morality. After researching on theories and experimenting in class, it appeared that children's literature has evolved, particularly concerning the way morality is conveyed. This work introduces a methodology of interpreting a text with young pupils, throughout the study of three children's albums, for they have the same morality. This aspect enables then the teacher to start a debate with its pupils, about fear of difference in society.

Key words : morality, children's literature, primary school.