



**HAL**  
open science

# Étude d'une œuvre jouant sur des procédés littéraires complexes

Anne-Lise Feige, Isabelle Jacquet

► **To cite this version:**

Anne-Lise Feige, Isabelle Jacquet. Étude d'une œuvre jouant sur des procédés littéraires complexes. Education. 2012. dumas-00737378

**HAL Id: dumas-00737378**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00737378>**

Submitted on 1 Oct 2012

**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.



**Année universitaire 2011-2012**

**Master Métiers de l'enseignement scolaire  
Mémoire professionnel de deuxième année**

**ETUDE D'UNE ŒUVRE JOUANT SUR DES PROCÉDES  
LITTÉRAIRES COMPLEXES**

**Présenté par : Anne-Lise FEIGE et Isabelle JACQUET**

**Discipline : Littérature de Jeunesse**

**Responsable du mémoire : Lucie DANLOS**

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b> .....	1
<b>I- Une œuvre qui joue sur les codes littéraires</b> .....	2
1. Petit Lapin Rouge et l'intertextualité .....	2
2. Rupture des attentes du lecteur avec la fin ouverte .....	6
<b>II- Mise en œuvre d'une séquence sur l'album de Rascal</b> .....	8
1. La préparation de la séquence .....	8
a) <i>Lecture fragmentée de l'œuvre</i> .....	8
b) <i>L'importance d'une lecture magistrale</i> .....	10
c) <i>Lecture de l'œuvre originale avant celle du conte détourné</i> .....	11
2. La mise en œuvre .....	12
a) <i>Progression de la séquence</i> .....	12
b) <i>Lieu choisi pour conduire les séances</i> .....	15
c) <i>Utilisation de l'outil informatique</i> .....	15
<b>III- Compétences en lecture littéraire développées par les élèves</b> .....	16
1. Faire des liens en faisant appel à des réseaux de lecture .....	16
2. Rendre la notion de l'auteur plus concrète pour les élèves .....	19
3. Comprendre l'intérêt d'une fin ouverte .....	22
4. La fin ouverte : une invitation à l'écriture .....	25
<b>Conclusion</b> .....	28
<b>Bibliographie</b> .....	29

## **Introduction** :

Alors que l'enseignement de la littérature de jeunesse est très souvent réduit à l'école primaire, celui-ci comporte des enjeux essentiels pour chaque élève. Il contribue non seulement au développement d'une culture commune, à l'épanouissement de chacun et à la construction d'une cohésion sociale, mais il permet surtout de donner le goût de lire. Si l'on multiplie la fréquentation d'œuvres de littérature de jeunesse et l'exploration de celles-ci, les élèves pourront affirmer et affiner leurs goûts en lecture, ils découvriront ainsi des univers, des styles et des genres différents. Cette ouverture culturelle permettra de les guider dans le choix de leurs futures lectures. « En quelque sorte, la littérature adressée à l'enfance fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir.»<sup>1</sup>

Au cycle 3, les élèves doivent être confrontés à des œuvres qui « résistent », c'est-à-dire des œuvres qui exigent une collaboration active du lecteur dans la construction du sens. Il est important que les élèves puissent entrer dans une dynamique interprétative et que celle-ci se fonde sur l'échange avec les pairs afin d'enrichir l'exploration des significations d'une œuvre. Nous avons profité de notre stage en pratique accompagnée, dans une classe de CM1, pour entrer finement dans une œuvre littéraire : *Petit Lapin Rouge* de Rascal. Dans celle-ci, l'auteur joue avec le lecteur en lui tendant des pièges et en créant une fin déroutante. Quelles compétences en lecture littéraire peut-on développer à partir d'une œuvre qui joue sur les codes littéraires ?

Pour répondre à cette interrogation, le fonctionnement de l'œuvre et ses résistances seront explicités dans un premier temps. Puis, une deuxième partie permettra d'aborder la conception et la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement sur *Petit Lapin Rouge*. Enfin, cette expérimentation sera analysée de manière critique afin d'examiner le développement réel des compétences littéraires visées chez les élèves.

---

<sup>1</sup> Extrait d'*Une culture littéraire à l'école*, du Ministère de l'Éducation Nationale et la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.

## I- Une œuvre qui joue sur les codes littéraires

Le support de notre mémoire est un album intitulé *Petit Lapin Rouge* écrit par Rascal et illustré par Claude K. Dubois (cf. ANNEXE 1 : la fragmentation du tapuscrit sera explicitée dans la deuxième partie II-1-a). Cette œuvre est un texte détourné du *Petit Chaperon Rouge* de Perrault. Elle raconte l'histoire de Petit Lapin Rouge qui s'apprête à aller rendre visite à sa grand-mère qui a la grippe, quand, sur son chemin, il rencontre le Petit Chaperon Rouge. Chacun des personnages s'aperçoit qu'il connaît l'histoire de l'autre. Ils sont tous deux conscients que leur histoire respective se termine mal, alors pour éviter un destin tragique, ils décident de réécrire leur propre fin. Ils éliminent tout ce qui est problématique (les lapins ne se mangent plus, les loups ont disparu des forêts...). Enfin, les deux personnages pique-niquent et l'histoire se termine par une déclaration troublante du Petit Chaperon Rouge : « *Et bien mangeons, mon lapin ... J'ai une faim de loup !* ».

### 1. Petit Lapin Rouge et l'intertextualité

« *Tout texte est un intertexte* ». Il s'agit d'une phrase de R. Barthes citée par Violaine Houdart-Merot, dans son article sur *L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire*. En écrivant cela, R. Barthes souligne dans un premier temps que tous les écrits que les auteurs produisent sont construits à partir d'autres textes qu'ils ont lus, interprétés puis transformés. Par conséquent, cela signifie que toute production écrite a recours à l'intertextualité. En effet, pour écrire une œuvre, chaque écrivain s'inspire de ses lectures antérieures et essaie de mettre en relation toutes ses expériences personnelles. Il en est de même pour tous les individus qui produisent des récits. Ces derniers sont le résultat de réinvestissement de lectures diverses et de mises en réseaux. Dans un second temps, R. Barthes veut aussi mettre l'accent sur le fait qu'un texte a nécessairement besoin d'un lecteur pour interpréter l'œuvre à sa façon. Sans le lecteur et sa culture littéraire, un texte n'aurait alors pas de signification. Toute réception d'une œuvre se fait également en lien avec l'ensemble des autres textes lus par le lecteur.

Cette notion d'intertextualité est au cœur de l'œuvre *Petit Lapin Rouge* de Rascal qui est un conte détourné du *Petit Chaperon Rouge*. La lecture de ce type de récit s'inscrit dans le cadre d'un réseau hypertextuel, réseau qui met en relation un texte source et un texte dérivé. Cependant avant d'étudier le conte dérivé, il faut tout d'abord relire le texte source, pour plusieurs raisons : celui-ci peut être mal connu des élèves, cela permet d'éviter toute confusion entre les deux contes et d'établir une comparaison entre ceux-ci. Comme le mentionne Christiane Connan-Pintado dans *Lire des contes détournés à l'école*, un texte détourné comporte « *plusieurs couches* », cela signifie qu'un lecteur n'est pas en mesure de comprendre ce genre de conte sans avoir pris connaissance du texte source. Dans ce texte source, la lecture peut se faire de façon littérale, les élèves n'ont pas nécessairement besoin de connaissances

littéraires pour construire le sens. Une fois le conte original lu, il est possible d'aborder le conte détourné. En effet, la lecture de l'œuvre *Petit Lapin Rouge* demande aux élèves d'adopter une lecture au second degré. Pour comprendre le texte, ils doivent être attentifs « *aux appels cachés du texte* » et rechercher ce qui rapproche et ce qui distingue les deux œuvres. Un auteur de textes dérivés part du principe que les lecteurs connaissent le conte original, il peut ainsi jouer avec ses lecteurs et faire des allusions au texte source. Ainsi, si les archétypes et le texte ne sont pas connus, les lecteurs ne pourront pas faire d'inférences en utilisant leur culture personnelle et le texte dérivé perdra alors tout son sens.

Comme le précise Catherine Tauveron dans sa conférence *Apprendre à entendre le murmure des textes*, l'intérêt de travailler sur des œuvres faisant appel à d'autres textes est de faire comprendre aux élèves que le texte littéraire qu'ils étudient, ne joue pas seulement avec des éléments de l'œuvre étudiée mais fait aussi intervenir d'autres écrits. Ainsi, elle explique que les élèves doivent « *mobiliser leur mémoire, intégrer le texte dans l'ensemble des textes du même auteur, du même genre...* » et faire des liens avec d'autres ouvrages. Cette démarche permet aux jeunes lecteurs d'enrichir leur culture scolaire et extra-scolaire qui est très importante dans l'apprentissage de la lecture. Dans son article *La lecture en réseau : un outil dans l'exploration des univers littéraires*, Christine Houyel met aussi en avant l'importance de « *relier les textes les uns aux autres* » pour que les élèves se créent « *une mémoire des textes* » comme le demandent les programmes, mais aussi pour favoriser « *l'acculturation de tous les élèves* ».

On peut envisager, dans le cas de l'étude du *Petit Lapin Rouge*, une mise en réseaux autour du personnage du Petit Chaperon Rouge notamment avec le texte source de Perrault. Nous avons choisi de faire un lien entre ces deux textes car Rascal a décidé d'utiliser la version de Perrault dans son conte détourné. Effectivement, dans son œuvre dérivée, le *Petit Lapin Rouge* évoque la fin tragique du Petit Chaperon Rouge et les images illustrent un loup dévorant ce dernier. Ces indices nous permettent donc d'affirmer que Rascal a utilisé la version de Perrault et non celle de Grimm dans *Petit Lapin Rouge*. Il est aussi possible d'étudier la version *Le Petit Chaperon Rouge* de Grimm où le Petit Chaperon Rouge est sauvé par un chasseur, bien que cette version ne soit pas celle mentionnée dans l'œuvre étudiée, cela permet aux élèves de se rendre compte qu'il peut exister plusieurs versions d'un même conte. D'autant plus que cette version « *positive* » est souvent leur version de référence depuis l'école maternelle. Cette mise en réseau leur permet d'établir des liens entre les œuvres et d'enrichir leurs connaissances littéraires.

D'après C. Houyel, la création d'un répertoire de textes serait pour les élèves un facteur de réussite dans la compréhension des textes. En effet, les élèves doivent savoir qu'un texte cache de nombreuses réalités, les lecteurs doivent alors être en mesure de repérer les implicites des textes en faisant appel à leurs propres connaissances « *du monde et d'autres textes* ». Ainsi, plus ils établiront de liens, plus ils

seront en mesure de repérer les non-dits des textes. C'est pourquoi, pour être capable de « *jeter des ponts entre les textes* », il faut étudier la « *littérature organisée en système* » et non juxtaposer des lectures de textes sans liens les uns par rapport aux autres. Le rôle de l'enseignant est de stimuler des réseaux d'œuvres pertinents permettant de se construire un répertoire organisé.

Par ailleurs, l'interprétation des images sur les couvertures de l'album du *Petit Lapin Rouge* demande aussi aux lecteurs de faire appel à leur culture littéraire et à leur réseau de lectures. En effet, sur la première de couverture, le personnage habillé de rouge avec un panier interpelle le lecteur, celui-ci fait le lien avec le Petit Chaperon Rouge qu'il connaît bien. Cependant, à côté de ce personnage, se trouve un lapin qui n'est pas dans l'histoire *Le Petit Chaperon Rouge*. Le lecteur se pose alors des questions sur l'identité de ce lapin et sur son rôle dans l'histoire. Il peut alors faire des inférences en s'appuyant sur sa culture personnelle et en recherchant ce qui pourrait le rapprocher du conte *Le Petit Chaperon Rouge* ; pour cela, il convoque ses précédentes lectures, les dessins animés qu'il a pu voir ou les stéréotypes qu'il a étudiés. Quant à la quatrième de couverture, elle peut nous donner des indices. Sur celle-ci figure le livre du *Petit Chaperon Rouge* et un livre avec le lapin, on peut alors penser que ce sont deux histoires très différentes, cette hypothèse sera alors validée ensuite lors de la lecture de l'album.

Dans sa conférence *Apprendre à entendre les murmures des textes*, Catherine Tauveron note l'importance de partager une culture commune afin que tous les élèves soient en accord et puissent débattre sur un même sujet. Afin d'enrichir les connaissances des élèves, il faut pratiquer le « *nourrissage culturel* » qui selon Catherine Tauveron est un élément essentiel de l'apprentissage de la lecture. Ce bagage peut se construire notamment en proposant aux élèves d'étudier plusieurs œuvres d'un même auteur afin de les sensibiliser à l'univers langagier de ce dernier.

Dans cette perspective, *Petit Lapin Rouge* offre la possibilité de faire des liens avec d'autres œuvres de Rascal, ce qui permet d'aborder le style particulier de cet auteur. En effet, à partir d'une ouverture sur *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, il est intéressant de faire un travail sur la façon d'écrire de Rascal, ainsi que sur les différents procédés qu'il utilise. Cette histoire raconte, comme son nom l'indique, l'histoire de deux personnages, un loup et un cochon. Mais l'auteur utilise des procédés qui rendent cette œuvre très originale, nous pouvons citer le lien qu'il établit avec le lecteur en le questionnant afin de le faire participer à l'histoire. Rascal a également un style singulier concernant le choix de fins ouvertes donnant aux lecteurs plusieurs voies d'interprétations possibles. Ces lectures en réseaux contribuent à la fois à enrichir la culture littéraire des élèves mais proposent également aux lecteurs de découvrir la manière d'écrire d'un écrivain.

La mise en réseaux permet en outre de travailler certaines notions parfois difficiles à comprendre pour les élèves, telle que le concept d'auteur. En effet, l'étude de cet album entraîne une réflexion sur ce qu'est « être auteur » et sur le processus de création d'une œuvre, puisque cette histoire conduit à regarder le texte non comme une réalité sans origine mais comme un ensemble de choix opérés par un créateur. La notion de l'auteur est mise en question dans l'œuvre

Les jeunes lecteurs se représentent souvent les textes comme des pièces « venant de nulle part » comme l'explique C. Tauveron dans *Vers une écriture littéraire*. Dans l'article *L'auteur, un concept à construire*, Aline Karnauch met aussi en évidence la représentation simpliste que se font les élèves de l'auteur. Pour eux, celui-ci est réduit à un nom sur la couverture d'un livre. Si parfois ils évoquent le fait que l'auteur est celui qui écrit un texte, leur vision de celui-ci reste très limitée. En effet, les jeunes lecteurs perçoivent rarement qu'un auteur a des intentions vis-à-vis des lecteurs et qu'il a un lien profond avec le texte qu'il écrit. A. Karnauch évoque aussi que le concept d'auteur est souvent ignoré par les enseignants car il est « *supposé acquis et non problématique* ». Travailler sur une œuvre littéraire comme *Petit Lapin Rouge* est intéressant car celle-ci incite le lecteur à réfléchir sur l'auteur en brouillant l'identification de celui-ci.

Tout d'abord, Rascal inclut dans *Petit Lapin Rouge* deux autres histoires, la traditionnelle histoire *Le Petit Chaperon Rouge* et celle, inventée, du Petit Lapin Rouge. Le Petit Chaperon Rouge raconte qu'il est lui-même lecteur de *Petit Lapin Rouge* et inversement. Cette mise en abyme perturbe le lecteur dans sa représentation d'une histoire classique. Il peut s'identifier à un personnage de l'histoire, le Petit Lapin Rouge, puisqu'il connaît, comme ce dernier, l'histoire du Petit Chaperon Rouge et sa fin tragique. Mais c'est plus problématique en ce qui concerne l'histoire du Petit Lapin Rouge, que l'auteur présente comme une histoire traditionnelle, parfaitement partagée culturellement au même titre que celle du conte *Le Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault, alors que celle-ci n'existe pas. Le lecteur est ainsi « trompé » par l'auteur qui le conduit à adopter un point de vue erroné en jouant sur l'intertextualité. Pour C. Tauveron, cette supercherie montre que ce texte est résistant et permet aux élèves de développer des compétences en lecture littéraire. En effet, lors de la conférence *Apprendre à entendre le murmure des textes*, elle commente : « *Ces textes exigent des savoirs et savoir-faire spécifiques que l'école se doit d'enseigner. Il s'agit d'un pacte singulier : "Attention lecteur, à toi de jouer, je fais exprès de perturber ta compréhension"* ». Cette démarche que l'on peut comparer à une démarche d'investigation scientifique a pour but de rendre les lecteurs actifs face à un texte et de les mettre dans la posture de chercheur. Les élèves vont être confrontés à des problèmes qu'ils vont devoir résoudre en trouvant des indices dans le texte et en faisant des inférences. Ils développent ainsi des compétences pour lire des textes difficiles et intéressants. Lorsque le lecteur repère des éléments erronés, il comprend peu à peu que l'auteur peut



l'influencer, l'induire en erreur et jouer avec lui. Il peut ensuite se méfier d'une lecture trop naïve et littérale du texte.

Puis, dans *Petit Lapin Rouge*, un autre procédé fait référence au concept d'auteur ; Rascal continue à bouleverser les repères de ses lecteurs en leur faisant croire que ses personnages réécrivent l'histoire. Dans cet extrait : « *Aïe, aïe, aïe, deux horribles fins ! Qu'allons-nous devenir, Chaperon ?* » « *J'ai une idée, mon lapin : nous allons jouer un tour à ces écrivains en décidant tout seuls de nos fins !* », l'auteur rompt avec les attentes du lecteur qui s'attendait à de nombreuses péripéties et actions des personnages. Comme l'explique Catherine Tauveron dans *Lire la littérature à l'école*, les personnages deviennent « *auteurs de la fiction* ». Ces derniers choisissent leur destin et trouvent une solution qui leur permet facilement d'échapper à leurs opposants. Le lecteur a ainsi des difficultés à identifier l'auteur réel, il est amené à interroger son statut. Cette réflexion permet au lecteur d'approfondir les représentations qu'il a d'un auteur. Il peut se rendre compte des nombreuses possibilités qui existent pour écrire une histoire, par exemple rester dans l'imaginaire et inventer de nombreuses actions pour les personnages ou bien leur faire réécrire l'histoire en créant ainsi un nouveau niveau de fiction à l'intérieur de la fiction qui ressemble alors davantage à la réalité. Aline Karnauch affirme que : « *Confronter les élèves à un auteur fictif est donc souvent déstabilisant pour eux, mais cette situation, à la fois problématique et ludique, est un bon indicateur de leur maîtrise du concept d'auteur.* ». Les auteurs fictifs, ici les deux personnages, permettent au jeune lecteur de se poser des questions sur ce qu'est réellement un auteur. Est-ce que les personnages décident réellement de la fin de leur histoire ? Est-ce Rascal qui reste l'auteur de la fin ? Est-ce que c'est l'auteur qui fait croire que ce sont les personnages qui décident alors que ce n'est pas le cas ? Ce cheminement permet au lecteur de mieux comprendre le statut de l'auteur dans la mesure où il doit fournir un effort pour éclaircir ces différentes questions. Le concept d'auteur n'est pas passé sous silence, ce qui a pour but d'améliorer la représentation qu'a le lecteur de l'auteur.

Hormis les pièges concertés que tend l'auteur à son lecteur, l'œuvre du *Petit Lapin Rouge* soulève un autre problème pour le lecteur, l'interprétation de la fin de l'histoire.

## 2. Rupture des attentes du lecteur avec la fin ouverte

*Petit Lapin Rouge* se termine par la scène du pique-nique dans une clairière. Cette phrase, prononcée par le Petit Chaperon Rouge, clôture l'histoire : « *Eh bien, mangeons, mon lapin... J'ai une faim de loup !* ». Cette fin peut être interprétée de plusieurs façons. Soit elle peut terminer l'histoire de manière relativement prévisible et l'expression « *avoir une faim de loup* » est prise dans son sens métaphorique habituel. Le Chaperon Rouge a alors très faim et les personnages vont manger ensemble, en amis, ce qu'il y a dans leur panier. Soit l'expression est dite de manière ironique et même cynique par le

Chaperon Rouge : il est alors possible de comprendre que le Chaperon veut prendre la place réelle du loup et manger le lapin. Cette dernière interprétation implique une relecture de l'histoire pour rechercher les indices permettant de la valider. Dans le texte, on peut ainsi repérer la répétition de « mon lapin » que le Chaperon Rouge dit régulièrement, on peut aussi constater que c'est lui qui prend l'initiative de réécrire l'histoire et, de ce fait, on peut penser qu'il prémédite le meurtre du lapin. La fin de cette œuvre est donc très ouverte.

C. Tauveron, lors de la conférence *Apprendre à entendre le murmure des textes*, qualifie ce texte de proliférant car l'expression « *avoir une faim de loup* » est polysémique et le texte comporte des indices qui remettent en cause l'interprétation de l'histoire entière. Les différentes interprétations perdurent même après une relecture et laissent le lecteur indécis. Selon la façon dont il interprète la fin, l'histoire est considérablement modifiée. C. Tauveron précise « *qu'il y a une part d'interprétation qui précède la compréhension* ». Quand le lecteur choisit une interprétation de la fin ouverte, il comprend les éléments de l'histoire en les rapportant à son interprétation.

Pour cette didacticienne, l'interprétation est indissociable de la compréhension. Or, alors que cette dernière est souvent enseignée et travaillée, l'interprétation est quant à elle peu stimulée. Comprendre un texte, c'est en saisir le sens et le construire de manière objective tout au long de la lecture. C'est aussi être capable de se faire une représentation mentale de l'histoire. Interpréter un texte met en jeu une lecture plus « subjective », dont l'affirmation est moins décidable et prête à discussion, argumentation et négociation des sens possibles. Avoir une lecture littéraire en faisant appel simultanément à la compréhension et à l'interprétation permet aux lecteurs de comprendre des textes résistants et de se familiariser avec des procédés peu connus des élèves tels que la fin ouverte. Dans sa conférence *La littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution*, Max Butlen est en accord avec C. Tauveron, effectivement dans la partie *Débats interprétatifs et mise en réseaux*, il ajoute qu'en « *classe, l'introduction de textes à la fois proches et « résistants » révèle qu'une pédagogie de la compréhension et de l'interprétation est très tôt possible, nécessaire, indispensable.* » Il explique qu'il est important de mener des débats interprétatifs à l'école. Pour cela, les enseignants doivent modifier sensiblement leur pédagogie, en n'imposant pas d'emblée le sens aux élèves. Cela permet à chaque élève de « *dire comment il a reçu le texte, comment il le comprend et l'interprète* » tout en respectant les droits du texte. Le débat sert à confronter les points de vue, à les enrichir et à améliorer la compréhension et l'interprétation des lecteurs. Il a pour but de développer les compétences nécessaires à la lecture littéraire des jeunes lecteurs. Pour Max Bulten, cette démarche « *constitue la meilleure façon d'aider les élèves en difficulté à lire, à planifier leur lecture, à prendre du pouvoir dans la situation d'apprentissage* ».

Aborder des textes littéraires en utilisant des débats interprétatifs à l'école est aussi intégré aux programmes de 2008, ceux-ci attestent qu'il faut que les élèves « *expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets* »<sup>2</sup>. Il est aussi noté que « *les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire les rendent impossibles.* » *Petit Lapin Rouge* est une œuvre qui provoque spontanément des débats interprétatifs, chaque lecteur a son point de vue, il est alors très intéressant de le partager.

De plus, la fin de *Petit Lapin Rouge* est peu attendue par les lecteurs car ceux-ci pensent qu'ils vont retrouver le schéma actanciel des contes. En commençant l'histoire par « *Il était une fois* » Rascal a voulu accentuer cette attente. Tout au long de l'histoire, le lecteur espère trouver un élément déclencheur d'une ou plusieurs actions mais lorsqu'il découvre la fin, celui-ci peut être déçu ou frustré, l'œuvre lui échappe. Pour bien comprendre et interpréter une œuvre, il faut que le lecteur soit actif et qu'il fournisse un effort suffisant qui passe souvent par une relecture fine de l'œuvre. Dans le cas des textes résistants, la relation entre l'œuvre et le lecteur est plus étroite; cela rapproche aussi le lecteur de l'auteur. Le premier s'interroge sur ce qu'a voulu exprimer l'auteur en écrivant telle phrase, tel mot ou telle expression.

Cependant, pour que le travail sur l'œuvre soit enrichissant et fasse travailler l'imagination des élèves, il faut que l'enseignant aborde le conte de façon adaptée avec ses élèves.

## **II- Mise en œuvre d'une séquence sur l'album de Rascal**

L'histoire *Petit Lapin Rouge* a été étudiée avec une classe de CM1.

### 1. La préparation de la séquence

#### *a) Lecture fragmentée de l'œuvre*

L'album *Petit Lapin Rouge* a été lu selon la technique du dévoilement progressif. En effet, nous avons décidé de faire une lecture fragmentée de ce conte sur deux séances. C'est-à-dire que le texte a été découpé en plusieurs parties judicieusement choisies, afin de maintenir le « suspense » mais surtout de mener le lecteur sur de fausses pistes, ce qui ensuite contribue à le rendre attentif aux indices textuels pour une relecture efficace. Le choix d'aborder l'œuvre de manière progressive donne la possibilité aux élèves d'expliquer étape par étape ce qu'ils ont compris et de relever les indices repérés dans l'histoire pour en construire le sens. Ce découpage, leur permet effectivement, à la suite de chaque fragment, d'exposer leurs attentes et de faire émerger leurs premières interprétations qui seront validées ou non lors

---

<sup>2</sup> Extrait du *Bulletin officiel hors série n°3* du Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, dans l'entée « Littérature » au cycle des approfondissements.

de la lecture du passage suivant. Cela favorise la mise en place de débats argumentés ainsi que la justification du point de vue de chacun. Cette fragmentation a été choisie pour mettre en évidence les passages difficiles du texte et pour se rendre compte des interprétations des élèves aux moments qui posent des problèmes de compréhension.

Pour établir un dévoilement progressif, nous nous sommes inspirées du découpage proposé par C. Tauveron dans *Lire la littérature à l'école*. Le premier fragment part du début du conte jusqu'à « *et se retrouve nez à nez avec une fillette toute de rouge vêtue* », cette étape est suivie d'une discussion sur les liens qu'ont pu faire les élèves avec *Le Petit Chaperon Rouge* et sur ce qu'ils imaginent de la suite de l'histoire (cf. ANNEXE 1). L'enseignant s'attend à ce que les élèves reconnaissent le texte source convoqué, repèrent les modifications et les interprètent comme des indices leur permettant de faire le lien avec le conte *Le Petit Chaperon Rouge*. Grâce à cette mise en réseau, les élèves pourront émettre des suppositions sur la suite de l'histoire. Pour repérer la « *parodie* », C. Tauveron explique que les élèves doivent relever les deux types de changement. Le premier concerne la modification de l'intrigue avec un héros de nouvelle nature, le lapin qui se substitue au Petit Chaperon Rouge, ce qui « *déclenche un enchaînement logique d'autres substitutions* ». En effet, l'ennemi du lapin devient le chasseur et non le loup et le panier que doit apporter le lapin à sa Grand-mère (et non à sa Mère-Grand) n'est pas composé des mêmes aliments. Le deuxième changement, plus subtil, concerne le mode de narration, les indices tels que « *le pot de peinture* » pour expliquer la couleur rouge du lapin ou encore « *le récurage au savon de Marseille* » laissent penser que l'histoire est pleine de surprises et ouverte à toutes sortes de fantaisies. Effectivement, en apportant ces indices, l'auteur veut faire prendre conscience aux lecteurs qu'il ne s'agit plus de raconter l'histoire du Petit Lapin Rouge à l'image de celle du Petit Chaperon Rouge mais que c'est un mélange de l'histoire du Petit Chaperon Rouge transposée à un autre personnage en ajoutant d'autres informations.

Le deuxième fragment lu se termine à « *Qu'allons-nous devenir chaperon ?* » « *J'ai une idée mon lapin* ». Cet arrêt amène directement la question : « *Quelle solution vont pouvoir imaginer les personnages ?* ». Suite à cette question, les élèves vont immédiatement entrer dans l'élaboration d'une suite possible, on s'attend à ce qu'ils imaginent des actions, comme tendre des pièges à leurs ennemis.

Le troisième fragment s'arrête à « *à toi l'honneur* », cette étape permet aux élèves de revenir sur la réécriture des personnages. Ceux-ci vont être déroutés quand ils vont apprendre que les personnages « *décident de réécrire l'histoire* ».

La fin ouverte de *Petit Lapin Rouge* est une étape essentielle dans cet album. Nous avons décidé de la fragmenter pour bien que les élèves saisissent le sens de celle-ci et surtout qu'ils arrivent à l'interpréter de différentes manières. Le quatrième fragment va donc jusqu'à « *Que penses-tu de cette fin* :

*le soleil brille, le ciel est bleu, les oiseaux chantent, un lapin et une petite fille pique-niquent paisiblement sur un tapis de fleurs odorantes* ». En interrompant la lecture à ce stade, nous voulons amener les élèves à se demander pourquoi l'histoire ne présente pas d'actions et nous voulons qu'ils prennent conscience que finalement, l'originalité de l'œuvre réside dans le fait que les personnages deviennent des auteurs fictifs.

La cinquième pause s'arrête à « *Et bien, mangeons, mon lapin...* ». Nous nous attendons à ce que les élèves pensent que l'histoire est terminée. De plus, lorsque nous disons cette phrase à l'oral, il est possible que les élèves commencent un processus interprétatif inconscient, ils sont mis sur la voie d'une interprétation tragique de la fin de l'histoire où le chaperon rouge mange le lapin. La question suivante leur est posée : « Qu'est-ce qu'on mange ? » Celle-ci devrait être le déclencheur de cette interprétation.

Enfin, nous terminerons l'histoire par « *...j'ai une faim de loup !* ». Cette dernière phrase devrait valider l'interprétation cynique et remettre en question tout le texte. Après la lecture de celle-ci, un temps d'échanges est établi afin de récolter les différentes interprétations des élèves. Puis, nous ferons une relecture entière de l'œuvre pour permettre une saisie globale de l'histoire et pour relever les indices permettant de montrer que le Petit Chaperon Rouge pourrait être l'ennemi du lapin.

Catherine Tauveron précise dans *Lire la littérature à l'école* que l'utilisation de cette méthode de fragmentation permet de faire «*émerger 'naturellement' les interprétations, sans questionnement ou presque du maître* ». Pratiquer la lecture fragmentée est de ce fait un moyen attrayant pour les élèves de suivre l'évolution de l'histoire, cette technique permet de les rendre actifs contrairement à une lecture du conte en une seule fois (où ils seraient passifs). Les élèves peuvent ainsi être engagés dans un processus où leurs interprétations sont progressivement modifiées.

Ainsi *Petit Lapin Rouge* est un texte qui se prête totalement à une lecture fragmentée puisqu'il manipule le lecteur, à plusieurs reprises et qu'il met en place plusieurs « strates » de textes : texte source réel, texte source fictif, texte détourné de l'album et texte dans le texte réécrit par les personnages.

#### b) *L'importance d'une lecture magistrale*

Par ailleurs, afin que les élèves puissent pleinement se concentrer sur le sens du conte et ne soient pas gênés par des problèmes de lecture, nous avons choisi de faire une lecture magistrale de *Petit Lapin Rouge*. En effet, comme le précise Christiane Connan-Pintado dans *Lire des contes détournés à l'école*, lorsqu'un élève entre dans la lecture et apprend à décoder, celui-ci est confronté à de nombreuses « tâches » et si celles-ci ne sont pas réalisées « conjointement » le jeune lecteur risque d'avoir des difficultés à accéder au sens du texte. Puisque s'il se focalise sur le décodage, il n'est pas capable de relever les « éléments sémantiques » qui lui permettraient de construire le sens. Bien que l'apprentissage

de la lecture se fasse au cycle 2, les difficultés de lecture persistent bien souvent au-delà, comme le confirme Christiane Connan-Pintado en expliquant que des élèves de cycle 3 ont encore, pour certains, une lecture hésitante. De ce fait, si nous prenons la décision de faire lire le conte par les élèves, nous nous trouvons confrontées à deux problèmes majeurs : tous les élèves ne lisent pas à la même vitesse, il y aura donc un décalage au sein de la classe, ceux qui ont des difficultés liront de façon plus lente. Ces mêmes élèves auront souvent des difficultés de compréhension du fait de leurs problèmes en lecture, certains auront même une compréhension erronée du texte puisque leur attention était centrée sur le décodage. Dans un cas comme celui-ci, un travail sur l'interprétation paraît alors impossible d'où l'intérêt de privilégier une lecture magistrale afin que l'enseignant prenne en charge « *la lecture technique* » et laisse la possibilité aux élèves de concentrer leur attention sur le sens. Lorsque l'enseignant prend en charge la lecture du conte, cela donne la même chance à tous les élèves. De plus, la lecture experte de l'enseignant favorise la compréhension puisque ce dernier adapte son rythme de lecture ainsi que le ton qu'il utilise. En effet, celui-ci peut jouer sur sa voix en employant un ton différent pour chaque personnage ou mettre du suspense en insistant sur certains mots. L'enseignant peut également utiliser l'expression de son visage ainsi que des mimes pour aider à la compréhension. Ainsi la lecture faite par une personne maîtrisant le texte aide les élèves à se plonger dans l'histoire.

Dans le cas de la « *parodie* » *Petit Lapin Rouge*, pour que les enfants puissent rapprocher le texte dérivé de son texte source, il faut d'abord faire appel aux savoirs des élèves sur l'histoire originale. En effet, au cycle 3, les élèves ont déjà des connaissances sur le conte. Par le biais d'une évaluation diagnostique, il est possible de savoir ce dont ils se souviennent de cette histoire. Après un recueil des idées des élèves, l'enseignant effectue une lecture magistrale de l'ouvrage source. Cette lecture permet dans un premier temps d'affiner l'approche de ce conte puis de favoriser les identifications au texte caché lors de la lecture du conte détourné.

### c) *Lecture de l'œuvre originale avant celle du conte détourné*

Pour mener à bien la lecture d'un conte détourné, il est important tout d'abord d'identifier la nature de l'œuvre, c'est-à-dire savoir qu'il s'agit d'un conte dérivé, pour ensuite pouvoir se référer au conte source associé. En l'occurrence, les élèves ont rapidement repéré que *Petit Lapin Rouge* était un conte détourné de *Le Petit Chaperon Rouge*. Avant de commencer à étudier le premier, il est important de prendre du temps pour étudier l'œuvre originale avec les élèves afin de leur apporter ou de réveiller des connaissances littéraires. Tant que le lecteur ne dispose pas de connaissances sur le conte source, la lecture du texte nouveau sera lacunaire, non cultivée et cela enlève toutes les possibilités au lecteur de faire une comparaison avec le conte original. C'est pourquoi si l'élève ne connaît pas le texte original lors

de l'étude du conte détourné, il ne fera aucune mise en réseau et sera incapable de relever les différences et les ressemblances entre les deux textes pour s'interroger sur le sens de l'œuvre. Christiane Connan-Pintado explique dans *Lire des contes détournés à l'école* que ce n'est « pas rendre justice » à un livre que d'ignorer son origine. Il est important de lire le texte source avant le conte détourné pour aider les élèves à enrichir leur culture littéraire et non la déstabiliser. De plus, pour adopter une lecture au second degré, le lecteur doit lire en « *lecteur averti et sensible* » ; cependant, ce type de lecture n'est possible que si l'élève a les ressources nécessaires pour repérer les indices reliant le texte dérivé au texte source.

## 2. La mise en œuvre

### a) *Progression de la séquence* (cf. ANNEXE 2 : Plan de séquence)

Nous avons débuté notre séquence en expliquant aux élèves le projet que nous avons sur l'album, c'est-à-dire faire une lecture en plusieurs étapes.

**Séance 1 :** Au cours de la première séance, nous avons découvert l'album par un travail sur la première et la quatrième de couverture ainsi que sur l'auteur de *Petit Lapin Rouge* (cf ANNEXE 3 : **Couverture de Petit Lapin Rouge**). Nous avons caché le titre de l'album afin que les élèves fassent une description et une analyse des images, comme il est conseillé dans *Lire les contes détournés à l'école*. Cette étape est primordiale pour voir si les élèves sont capables de rapprocher les images d'autres textes et donc d'identifier la nature « détournée » de l'album. Après recueil de toutes les informations sur les images, nous avons demandé aux élèves d'imaginer un titre possible pour l'album et de justifier leur choix. C'est à ce moment-là que nous nous sommes aperçues que les élèves réinvestissent leurs anciennes lectures et s'en servent pour donner du sens à de nouvelles œuvres. Après avoir fait l'inventaire de tous les titres proposés, nous avons montré le titre réel de l'œuvre et laissé les élèves réagir sur celui-ci. Dès cet instant, ils l'ont immédiatement mis en lien avec le titre du conte *Le Petit Chaperon Rouge*. Alors, pour vérifier les connaissances qu'avaient les enfants sur ce conte source, nous avons fait une évaluation diagnostique par écrit (cf. ANNEXE 4). Celle-ci a pour but de récolter les représentations des élèves de toute la classe, sans que ceux-ci ne soient influencés par les réponses orales de leurs camarades. Ensuite, nous avons fait un inventaire des réponses à l'oral afin que les élèves puissent échanger leur conception qu'ils ont sur le conte ainsi que sur le dénouement de l'histoire. Pour remettre en mémoire le conte original, nous avons fait une lecture magistrale du conte *Le Petit Chaperon Rouge* de Perrault. Cette lecture fut suivie d'un débat sur les différentes fins possibles du conte car tous les élèves connaissaient seulement la fin du conte de Grimm et non celle de Perrault. La séance s'est terminée par une explication sur les traditions orales des contes afin que les élèves comprennent pourquoi il est possible d'avoir plusieurs versions d'un même conte.

**Séance 2 :** La deuxième séance a débuté par un rappel des hypothèses que les élèves avaient émises sur l'histoire de *Petit Lapin Rouge* d'après les illustrations des couvertures. Après s'être remémoré les personnages que l'on avait vus sur les couvertures, nous avons commencé la lecture magistrale de l'œuvre jusqu'au premier fragment « *Petit Lapin Rouge trotte de toutes ses forces et se retrouve nez à nez avec une fillette toute de rouge vêtue* ». Cette lecture a été suivie d'un temps où les élèves disent ce qu'ils ont compris et font appel à leurs lectures antérieures pour rebondir sur ce qu'ils viennent d'écouter. À la suite de cette phase orale, nous avons lu le deuxième fragment de l'œuvre jusqu'à : « *Qu'allons-nous devenir chaperon ?* » « *J'ai une idée mon lapin :* ». A l'intérieur de ce passage, nous avons exploité les illustrations du loup dévorant le Petit Chaperon Rouge ainsi que celle du lapin cuisant dans la casserole (cf. ANNEXE 5). Nous avons ensuite demandé aux élèves de résumer l'histoire avec leurs propres mots. Puis nous avons fait un travail sur la mise en abyme de l'histoire « virtuelle » du Petit Lapin Rouge afin de savoir si cette histoire, que le Petit Chaperon Rouge connaît si bien, était également connue des élèves. Par ce travail, nous avons amené les élèves à comprendre le procédé de « piège du lecteur » qu'utilise Rascal pour nous faire croire que cette histoire est très célèbre. Enfin, nous avons fait un travail de réécriture, à partir de la réplique du Petit Chaperon Rouge « *j'ai une idée mon lapin* », nous avons demandé aux élèves d'imaginer une suite possible de l'histoire (cf. ANNEXE 6). Le fait de mettre leur interprétation de la suite de l'histoire par écrit enclenche un processus interprétatif plus fin et plus détaillé qu'à l'oral.

**Séance 3 :** Après avoir rappelé les propositions faites par les élèves en production d'écrits lors de la séance précédente, nous avons poursuivi la lecture de l'album *Petit Lapin Rouge*, pour savoir si les hypothèses qu'avaient émises les élèves étaient exactes. Nous nous sommes arrêtées au troisième fragment « *à toi l'honneur* » afin de recueillir les différentes interprétations des élèves mais surtout pour savoir s'ils avaient compris l'idée du Petit Chaperon Rouge. Nous avons demandé aux élèves dans quel but les personnages avaient décidé de réécrire l'histoire puis nous avons fait un travail oral sur la posture des personnages : est-ce réellement les personnages qui réécrivent l'histoire ou l'auteur qui décide de faire réécrire les personnages ? Nous avons prolongé la lecture jusqu'au quatrième fragment où le lapin décide d'une fin peu originale. Après quoi, nous avons recueilli les commentaires des élèves sur cette fin, puis nous leur avons demandé s'ils s'attendaient à une fin de ce type pour mettre en évidence le manque d'actions. Ensuite, nous avons lu le cinquième fragment jusqu'à « *Eh bien, mangeons, mon lapin...* ». Immédiatement après ce passage, nous avons posé la question suivante aux élèves : « qu'est-ce qu'ils mangent ? » afin de recueillir leurs différentes interprétations sur cette dernière phrase. En écoutant les réponses des élèves, on peut déjà repérer ceux qui s'interrogent sur l'amitié entre le lapin et le Chaperon. La séance s'est poursuivie par la lecture de la dernière réplique du Petit Lapin Rouge « *...j'ai une faim de loup !* » qui laisse certains élèves sceptiques lorsqu'on leur annonce que c'est la fin de l'histoire.



Le texte a été découpé de cette façon afin de laisser du suspense mais l'objectif principal de ce découpage est de voir les interprétations des élèves et l'évolution de celles-ci entre l'avant dernière et la dernière phrase. Cette séance se termine par la relecture entière de l'album pour permettre une saisie globale de l'histoire et pour que les élèves puissent relever des indices montrant que la phrase finale du Petit Chaperon Rouge est ambiguë et laisse penser qu'il s'apprête à manger le lapin.

**Séance 4 :** La quatrième séance débute par une relecture du conte détourné pour s'assurer que les élèves aient l'histoire complète en mémoire. Le but de cette séance est de faire écrire les élèves afin qu'ils puissent imaginer une fin possible de l'histoire à partir de leurs interprétations. C'est pourquoi après une relecture de l'album, nous recueillons à l'oral les idées des élèves sur les événements qui pourraient arriver si l'on voulait inventer la suite de l'histoire. Lors de cette séance, nous invitons les élèves à se placer dans la peau d'un écrivain pour écrire la fin de l'histoire du Petit Lapin Rouge. Ce travail permet d'observer les réseaux que les élèves utilisent pour créer leur fin mais aussi l'interprétation qu'ils ont faite de la fin de l'histoire.

**Séance 5 :** Cette séance est consacrée au travail du dialogue pour que les élèves s'approprient un extrait important du texte. Tout d'abord, nous donnons à chaque élève le tapuscrit du dialogue entre le Petit Lapin Rouge et le Petit Chaperon Rouge à partir du moment où ils décident de réécrire l'histoire. A partir de ce support, les élèves doivent, de façon individuelle, repérer à l'aide de couleurs différentes qui parle, puis nous faisons une correction au tableau. Les enfants se mettent par deux, chacun d'eux choisit un rôle : le lapin ou le Chaperon puis le binôme s'entraîne à lire avec expressivité le dialogue pour ensuite présenter son travail à la classe, seuls les élèves volontaires passent devant la classe. Ce travail permet aux élèves de se mettre dans la peau des personnages.

**Séance 6 :** La sixième séance nous permet de faire un retour sur l'œuvre *Petit Lapin Rouge*, ainsi que sur l'auteur de cet album. Ce travail final permet d'évaluer les élèves sur ce qu'ils ont compris. En montrant la quatrième de couverture, nous demandons aux élèves qui sont les auteurs des deux livres, cela nous permet d'expliquer à nouveau que Rascal cherche à nous « dérouter » en faisant croire que l'histoire du Petit Lapin Rouge existe vraiment.

Ensuite, afin de voir si les élèves sont capables de transposer les procédés étudiés dans *Petit Lapin Rouge* sur une autre œuvre, nous avons lu *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon* du même auteur. Nous avons procédé à une lecture fragmentée de cet album de la même façon que pour la lecture de *Petit Lapin Rouge*. Cependant, comme les illustrations dans cet album jouent un rôle important dans la compréhension de l'histoire, nous avons montré chaque image aux élèves en leur laissant du temps pour l'interpréter. A la fin de la lecture, un débat interprétatif est mené, chaque élève explique ce qu'il a

compris et donne ses impressions sur l'œuvre. Très vite, ils pourront faire un rapprochement entre les deux œuvres de Rascal en soulignant le même type de fin ouverte et de jeu sur les différents plans de narration mettant en évidence le processus de création à l'intérieur du livre.

#### *b) Lieu choisi pour conduire les séances*

Pour mener quelques séances, nous avons utilisé la salle de classe, notamment pour la lecture magistrale du conte de Perrault lors de la première séance et pour les temps d'expression écrite. Cependant, la plupart du temps, les séances se déroulaient en demi-groupe dans la BCD pendant que l'autre moitié de la classe faisait un travail en TICE en lien avec la littérature de jeunesse : des recherches sur Perrault et Grimm ainsi que des recherches sur les contes que ces deux auteurs avaient écrits en commun.

Le travail en demi-groupe a de nombreux avantages, particulièrement pour un travail en littérature de jeunesse, tout d'abord, il permet aux élèves de prendre plus facilement la parole. En effet, après la lecture d'un passage, chaque élève a la possibilité de présenter ce qu'il a compris ainsi que d'expliquer de quelle façon il a interprété l'histoire. Le fait de travailler en BCD favorise aussi les débats interprétatifs puisque les élèves sont placés en arc de cercle devant l'enseignant. Cette disposition leur permet également de mieux voir les images et donc d'être plongés dans l'histoire. De plus, l'enseignant n'est pas en position centrale comme dans la salle de classe, il est plus proche des élèves. En petit groupe, les élèves sont donc plus attentifs et s'intéressent davantage à l'histoire, cela permet aussi aux élèves les plus timides de s'exprimer.

#### *c) Utilisation de l'outil informatique*

Le travail en salle informatique en lien avec notre séquence de littérature de jeunesse permet, lors de la première séance, de faire des recherches sur Charles Perrault. Les élèves recherchent sur internet sa date de naissance et de mort, ainsi que les principales œuvres qu'il a écrites, ils doivent aussi trouver une photographie de l'auteur. Cela contribue à enrichir leur culture littéraire. De plus, ils découvrent que Charles Perrault est l'auteur d'œuvres très connues. La deuxième séance de TICE permet aux élèves de prendre conscience qu'une même histoire peut être écrite par deux auteurs différents. Pour ce travail, les élèves avaient une liste de contes telles que *Le Petit Chaperon rouge*, *Cendrillon*, *Hansel et Gretel* ou encore *Le Petit Poucet* et devaient rechercher l'auteur de ces contes. Dans certains cas, ils vont s'apercevoir que les deux auteurs : Charles Perrault et Grimm ont écrit la même histoire. Les séances de

TICE ont donc pour objectif d'élargir les connaissances des élèves sur les œuvres écrites par les auteurs abordés en classe.

Les dispositifs mis en œuvre dans cette séquence de littérature de jeunesse ont permis aux élèves de découvrir des œuvres résistantes et de développer des aptitudes nécessaires à la lecture de textes littéraires.

### **III- Compétences en lecture littéraire développées par les élèves**

L'analyse de la séquence menée suit la logique du développement théorique adopté en première partie. Elle s'appuie sur des productions d'élèves et des échanges lors de débats interprétatifs.

#### *1. Faire des liens en faisant appel à des réseaux de lecture*

Pour savoir ce que les élèves ont compris d'un album, il est important que l'enseignant incite les jeunes lecteurs à interpréter les images ou les textes étudiés. Ainsi, en travaillant une œuvre, les élèves expliquent ce qu'ils ont compris et justifient pourquoi ils ont interprété tel ou tel passage de cette façon. Grâce aux argumentations des élèves, nous nous apercevons qu'ils utilisent leurs connaissances antérieures pour comprendre le texte qu'ils étudient mais aussi pour anticiper la suite de l'histoire.

Dans le cas de *Petit Lapin Rouge*, lorsque nous avons présenté la première de couverture aux élèves en cachant le titre, nous nous sommes aperçues que les élèves ont fait des inférences en s'appuyant sur le conte du *Petit Chaperon Rouge* et sur d'autres histoires :

*Élève* : « On dirait que c'est le Petit Chaperon Rouge. »

*Maîtresse* : « Comment peut-on le reconnaître ? »

*E* : « Il a son panier. »

*E* : « Il est tout rouge. »

Ensuite, à travers l'activité de recherche d'un titre possible pour l'album, les élèves poursuivent leur activité de mise en réseaux puisque certains nous ont expliqué que le titre pouvait être « le Petit Chaperon Rouge et son Lapin » ou simplement « le Petit Chaperon Rouge » car le personnage dessiné sur la première de couverture avait une cape rouge et un panier comme le Petit Chaperon Rouge. Alors que d'autres, par la présence d'une petite fille et d'un lapin, associent plutôt l'œuvre à celle d'*Alice aux pays des merveilles*. L'aptitude à mettre les textes en réseaux chez les élèves est le « *signe d'une formation littéraire* », comme l'explique Max Butlen dans sa conférence *La littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution*. L'étude de cet album permet à tous les élèves de partager leurs expériences de lecture ce qui enrichit leur culture.

Après la lecture d'un extrait de l'album concernant l'histoire du Petit Lapin Rouge avant sa rencontre avec le Petit Chaperon Rouge, les élèves ont rapidement mis en lien l'histoire des deux personnages, comme on le voit dans cet échange :

M : De quoi parle l'histoire ?

E : En fait, ça fait comme le Petit Chaperon Rouge, comme l'histoire du Petit Chaperon Rouge, sauf que c'est le lapin qui fait comme le Petit Chaperon Rouge.

E : Et aussi, à la place du loup, il y a un chasseur.

M : C'est le Petit Lapin Rouge qui doit faire attention au chasseur.

E : Peut-être qu'ils vont amener la nourriture à la même grand-mère.

M : On peut supposer.

E : Peut-être que dans la maison, il y a la grand-mère de la petite fille et du petit lapin.

La transposition de l'histoire du Petit Chaperon Rouge à celle du Petit Lapin Rouge est exacte car les deux personnages ont le même objectif : rendre visite à leur grand-mère qui est malade et faire attention à leur opposant, le chasseur pour le lapin et le loup pour le Petit Chaperon Rouge. Ce passage permet donc de créer des liens plus étroits entre les deux histoires, il mobilise les connaissances des élèves sur le Petit Chaperon Rouge. Cette relation est mise en évidence dans une remarque faite par un élève lors de l'interprétation de la fin de l'histoire, celui-ci a dit : « Le petit lapin pourrait dire j'ai une faim de chasseur » au lieu de dire j'ai une faim de loup. Il se sert donc du lien entre les deux textes pour interpréter à sa manière la fin de l'histoire.

Ensuite, au cours de la lecture de *Petit Lapin Rouge*, lorsqu'il fallait imaginer la suite de l'histoire, les élèves utilisaient leurs connaissances sur le conte *Le Petit Chaperon Rouge* pour dire que les personnages allaient se faire manger par le loup. Les élèves s'appuient donc sur des textes de référence, ils font des réseaux intertextuels. Ils mettent également en place un réseau hypertextuel, c'est-à-dire qu'ils prennent des connaissances d'un texte source, ici *Le Petit Chaperon Rouge*, pour aller vers un texte dérivé. Dans le cas de l'album étudié, ils essaient de transposer l'histoire du Petit Chaperon Rouge à celle du Petit Lapin Rouge. Dans l'écriture d'une fin possible de cette histoire, les élèves ont aussi pris en compte l'histoire du *Petit Chaperon Rouge* des frères Grimm. Un élève, en particulier, s'est aidé de cette version pour inventer une suite à l'histoire (cf. ANNEXE 7). En effet, dans sa production écrite, le lapin et le Petit Chaperon Rouge se font manger respectivement par le chasseur et par le loup, puis les deux opposants se tuent entre eux et par chance les deux personnages principaux ont pu sortir des ventres du loup et du chasseur. Cette fin rappelle celle heureuse du Petit Chaperon Rouge de Grimm.

Une lecture de la version *Le Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault était nécessaire avant de lire *Petit Lapin Rouge* pour que les élèves puissent bien comprendre les jeux intertextuels dans le texte.

On peut faire référence ici à la fin tragique du Petit Chaperon Rouge et à l'image du loup le dévorant dans l'album. Après avoir lu la version du *Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault, nous nous sommes aperçues que la mort du Petit Chaperon Rouge était peu connue des élèves. En effet, tous se souvenaient de la fin heureuse de Grimm où le chasseur sauve le Petit Chaperon Rouge et aucun élève ne se rappelait ou ne savait que la version de Perrault était tragique pour ce personnage. Les élèves ont fait preuve d'une grande résistance avant d'accepter l'existence de cette version qui finit mal. En effet, ils étaient persuadés que nous ne voulions pas leur lire la fin de l'histoire. Cette résistance pourrait être due à une fréquentation importante d'histoires du Petit Chaperon Rouge privilégiant une version heureuse en maternelle. Par ailleurs, les élèves sont souvent peu sensibilisés aux différentes versions d'un conte ou d'une histoire, la résistance qu'ils ont eue face à la version de Perrault pourrait aussi s'expliquer par ce manque de culture littéraire. Suite à cette séance, nous avons commencé un travail en informatique sur C. Perrault puis sur le repérage des différents contes qu'ont écrits à la fois C. Perrault et les frères Grimm. Ces recherches avaient pour but de montrer que différentes versions d'un conte pouvaient coexister et ainsi illustrer le fait que ce genre était issu de la tradition orale. Ce travail préalable sur *Le Petit Chaperon Rouge* permet aux élèves de se construire un réseau hypertextuel, de faire appel à leurs réseaux de lecture et en même temps de se poser des questions sur l'auteur d'un conte.

Par ailleurs, lors de la dernière séance portant sur la lecture de *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, en observant la première de couverture de l'album sur laquelle figure un loup et un cochon (cf. ANNEXE 8), un élève a fait appel à sa culture car il a évoqué : « Ça me fait penser aux trois petits cochons ». Les élèves ont aussi pu mettre en relation les deux œuvres étudiées de Rascal. On observe ce lien par la remarque suivante d'un élève :

E1 : C'est le même écrivain qui a écrit ?

M : Oui.

E1 : Peut-être que l'histoire, elle est fausse comme le Petit Lapin Rouge, ça se trouve qu'elle n'existe pas vraiment, qu'il a menti aussi.

M : Comment a-t-il pu nous mentir ?

E : Non, il a pas pu nous mentir parce qu'elle est juste devant nous.

E1 : Oui mais comme le Petit Lapin Rouge, elle n'existe pas vraiment l'histoire.

En observant simplement la couverture de l'album, l'élève a eu cette réflexion. Il a donc fait un lien entre les deux œuvres de Rascal. Comme il connaît les procédés qu'a utilisé Rascal dans *Petit Lapin Rouge*, notamment le fait qu'il tend des pièges aux lecteurs, il s'est dit que dans *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, l'auteur peut utiliser les mêmes procédés. Cette réflexion va ensuite l'aider à comprendre l'œuvre qu'il va découvrir. Il se révèle exact que Rascal ne raconte pas vraiment une histoire mais il s'adresse aux lecteurs et raconte comment et pourquoi il l'écrit. L'élève qui a dit que « *l'histoire n'existe pas vraiment* » fait appel à son réseau de lecture. Par contre, nous pensons qu'il n'a pas compris que

Rascal faisait croire au lecteur que l'histoire du Petit Lapin Rouge était connue de tous alors qu'elle ne l'est pas. Ce « mensonge » de l'auteur n'a pas été assimilé par cet élève.

Ensuite, après la découverte de la fin ouverte de cet album, les élèves l'ont comparée à celle de *Petit Lapin Rouge*. Voici quelques observations des élèves : « Il n'y a toujours pas d'actions. », « Elle ressemble un peu à l'autre (la fin de *Petit Lapin Rouge*) sauf que ce n'est pas les mêmes personnages. » « C'est la même histoire. » Ces commentaires sont le signe d'une mise en lien des œuvres de Rascal. En comparant les deux fins ouvertes, les élèves peuvent ainsi se familiariser avec ce procédé.

Enfin, les élèves ont cherché à rapprocher la mise en scène de l'entrée dans l'œuvre créée par la présentation de l'objet livre. Comme nous avons étudié la quatrième de couverture de *Petit Lapin Rouge* qui donnait beaucoup d'informations sur cette histoire, après avoir lu *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, un élève nous a demandé : « Derrière le livre, qu'est-ce qu'il y a ? ». Cette question montre que les élèves font aussi des liens sur la manière de procéder pour aborder une œuvre, cette compétence de mise en relation est importante et va aider les élèves à lire et comprendre un livre. De fait, sur cette quatrième de couverture figure la photo de l'illustrateur et de Rascal, cela a ainsi permis aux élèves de se rendre compte que l'auteur est une personne réelle. D'autres procédés sont mis en jeu dans *Petit Lapin Rouge* et vont progressivement aider les élèves à comprendre que l'auteur est une personne qui a des intentions vis-à-vis de ses lecteurs.

## 2. Rendre la notion de l'auteur plus concrète pour les élèves

*Petit Lapin Rouge* est une œuvre qui résiste à une compréhension immédiate des lecteurs. En classe, des problèmes de compréhension ont ressurgi lors de débats interprétatifs. En échangeant avec leurs camarades, les élèves peuvent élucider leurs problèmes ou non, mais cette réflexion leur permet de remettre en question les présupposés qu'ils ont sur des œuvres ou des procédés utilisés par les auteurs.

Le fait que Rascal présente le Petit Lapin Rouge comme un personnage connu de tous alors qu'il ne l'est pas est un procédé qui a été très difficile à comprendre par les élèves. Nous l'avons expliqué dans plusieurs séances mais plusieurs problèmes ont bloqué leur compréhension. Tout d'abord, les élèves confondaient l'histoire du Petit Lapin Rouge qui était censée être connue et l'histoire *Petit Lapin Rouge* écrite par Rascal, le titre accentue cette confusion. Ensuite, ils ne comprenaient pas que l'auteur pouvait jouer à tromper le lecteur. Ils pensaient que l'histoire du Petit Lapin Rouge avait vraiment existé comme celle du Petit Chaperon Rouge. Les élèves ont dit qu'elle existait peut-être au Moyen-âge, pendant l'Antiquité, dans la Bible, ils pensaient aussi qu'elle avait été dissimulée quelque part, par exemple qu'elle avait été « enterrée à 1000 m sous l'eau ». Même si certains élèves ont compris que l'histoire du Petit

Lapin Rouge n'existait pas, ils n'ont jamais envisagé que l'auteur mentait même lorsque nous leur avons dit. Cette prise de recul par rapport à l'œuvre et à l'auteur s'avère complexe lorsque les lecteurs n'ont pas l'habitude de rencontrer cette situation dans leurs lectures. La représentation selon laquelle ce qui est écrit dans un livre est nécessairement digne de foi est très ancrée chez les lecteurs.

En outre, avec l'illustration de la quatrième de couverture, Rascal accentue cette incompréhension. En effet, sur celle-ci figure deux couvertures de livres, l'une représentant le Petit Chaperon Rouge et l'autre, le Petit Lapin Rouge. Là aussi, il met sur un même plan l'histoire réellement intitulée *Le Petit Chaperon Rouge* et celle du Petit Lapin Rouge. En symbolisant cette dernière histoire par un livre, Rascal influence encore le lecteur et lui montre en quelque sorte qu'elle peut exister. Lors d'un récapitulatif pendant la dernière séance, nous avons pu encore remarquer cette confusion qui persistait chez les élèves bien que les élèves ont compris que l'histoire *Petit Lapin Rouge* mélangeait deux histoires :

M : Vous vous rappelez, il y avait deux livres sur la quatrième de couverture.

E : Oui, celui du Petit Chaperon Rouge et celui du Petit Lapin Rouge.

M : Qui a pu écrire celui du Petit Chaperon Rouge ?

E : Perrault

M : Oui, Charles Perrault et celui du Petit Lapin Rouge.

E : Euh, Rascal.

M : Alors ce serait le même livre que celui-là (en montrant l'album du Petit Lapin Rouge)

E : Oui

E : Non, c'est les deux mélangés qui se sont partagés le travail.

Ce dernier échange montre encore que la notion d'un livre inséré dans *Petit Lapin Rouge* a mal été comprise par les élèves. Pourtant, lorsqu'un élève dit « c'est les deux mélangés qui se sont partagés le travail. » en parlant des auteurs, Perrault et Rascal, il a une réflexion sur le travail de l'auteur, il prend conscience de la possibilité d'écrire un conte à plusieurs sans pour autant prendre en compte l'époque à laquelle vivait Charles Perrault !

De plus, en faisant « réécrire » l'histoire par ses personnages, Rascal met en scène le fait d'inventer et d'écrire une histoire. Le lecteur va, ainsi, être troublé, il perd les repères qu'il s'était créés pour identifier l'auteur, ce procédé mettra donc en évidence la maîtrise ou non du concept d'auteur du lecteur. Avant d'évoquer cette décision des personnages, un travail d'écriture, pour imaginer la suite de l'histoire, a été mené avec les élèves. Selon nos attentes, la majorité des élèves a privilégié des solutions dans lesquelles les personnages faisaient des actions physiques telles que la mise en place de pièges contre le loup et le chasseur, le changement de rôle des personnages, leur déguisement, etc. Cependant, un élève a écrit que les personnages allaient chercher leur livre du Petit Lapin Rouge et du Petit Chaperon Rouge, puis qu'ils se l'échangeaient pour connaître la fin de leur histoire. Les personnages, étant au courant de

leur sort, pourraient ainsi éviter les pièges tendus par leur ennemi respectif. Cette réflexion montre que cet élève a bien intégré les indices observés jusqu'ici, ils se fondent vraiment sur ceux-ci pour inventer la suite. Il fait ainsi un retour sur l'action de lire pour pouvoir résoudre des problèmes. Un autre élève a vraiment fait preuve d'une impressionnante finesse de lecture et d'une intuition étonnante en faisant réécrire chaque histoire par les personnages. Voici son travail (les erreurs d'orthographe et de grammaire ont été corrigées et des mots entre parenthèse ont été ajoutés pour faciliter la lecture, en fonction des intentions exprimées par l'élève à propos de son texte. Nous avons aussi modifié la mise en page du dialogue pour plus de clarté.) :

« « D'accord, je t'écoute, dis-moi.

- Alors on va chacun écrire une autre histoire, tous les deux.

- Viens petit lapin, rentrons chez moi.

- Mais ma maman m'a dit de ne pas parler aux inconnus si on ne veut pas se faire tuer, d'accord, je viens. »

Ils ont terminé (d'écrire la fin de leur histoire) et dans le livre, ils ont écrit qu'ils sont morts comme ça le chasseur ne tuera pas le lapin et le loup ne tuera pas le Petit Chaperon Rouge. Il (le Petit Chaperon Rouge) donne au chasseur l'histoire (du lapin) et le lapin donne au loup l'histoire (du Petit Chaperon Rouge). » Yann.

Dans sa production, cet élève a eu l'idée de brouiller les repères des ennemis des personnages en se servant de leur propre livre et en leur faisant croire à leur propre mort. Cette solution est très recherchée, elle montre qu'il a compris le début de l'histoire et qu'il est capable d'élaborer une stratégie complexe, intégrant un jeu sur les codes narratifs et sur les niveaux de lecture, pour sauver les personnages principaux.

Ensuite, nous voulions travailler sur le fait que les personnages décident de leur fin pour faire apparaître les problèmes de compréhension et pour permettre aux élèves de mieux se représenter ce qu'est l'auteur d'une histoire. Après avoir lu la solution proposée par les personnages, nous avons demandé aux élèves si c'était encore Rascal qui écrivait l'histoire. Spontanément les élèves ont répondu que c'était le Petit Chaperon Rouge et le Petit Lapin Rouge, puis en réfléchissant, certains ont dit « C'est l'écrivain qui a eu l'idée d'écrire ça ». Pour arriver à cette conclusion, les élèves ont évoqué : « Ça serait écrit trop petit si c'était le lapin qui écrivait » et un autre a répliqué : « Les lapins ne savent pas écrire ». On remarque ici l'intérêt d'un débat interprétatif, en échangeant oralement les élèves se rendent compte de ce qui peut être exact ou non. Comme c'est souvent le cas, les élèves tombent dans les pièges créés par l'auteur, immédiatement après la lecture des passages posant des problèmes de compréhension. Puis, en réfléchissant et en écoutant les autres, ils réussissent à les élucider.



Ensuite, la lecture de *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon* a interpellé les élèves sur la façon d'écrire de Rascal. Celui-ci s'adresse directement à ses lecteurs, cela permet aux élèves de prendre conscience qu'il y a un auteur, une personne physique et psychique, derrière l'écriture d'une histoire. En réagissant immédiatement après la lecture, un élève a commenté : « J'ai compris pourquoi il disait qu'une histoire sans lecteur est nulle parce que celui qui a écrit le livre raconte l'histoire en même temps. » Cet élève se rend compte de la présence de la personne « qui a écrit le livre », il comprend qu'elle détaille l'histoire en la racontant aux lecteurs, c'est-à-dire en leur parlant. Cependant, lorsqu'il utilise le pronom « il » juste après la lecture d'un passage, il semblerait que l'élève ne le relie pas complètement à l'auteur. Cela montre, à ce moment-là, que le concept de l'auteur est en train de se construire pour cet élève.

Enfin, les échanges oraux sur *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon* mettent en évidence ce que pensent les élèves sur l'œuvre elle-même et sur son processus de réalisation, comme en témoigne cette discussion :

E : Oui, il écrit ce qu'il est en train de faire.

M : On dirait qu'il n'a pas fait de brouillon, vous savez, on avait dit de toujours faire un brouillon avant d'écrire une histoire.

E : Vous nous avez corrigé les fautes mais dans un livre, il n'y a pas de fautes.

M : Pourquoi il n'y a pas de fautes dans un livre ?

E : C'est parce que s'il y a des fautes, ils prennent des dictionnaires, ils passent du temps à le faire.

Ces commentaires montrent que les élèves savaient que dans les livres, il n'y a pas d'erreurs orthographiques mais il est intéressant qu'un élève ait formulé sa pensée pour que tous réfléchissent à la manière de procéder pour écrire un livre. Ils vont ainsi se poser des questions sur la réalisation d'une œuvre et sur le rôle qu'a l'auteur dans celle-ci. Pour que le concept d'auteur soit plus approfondi en classe, il aurait été intéressant de rencontrer un auteur pour pouvoir répondre aux questions des élèves.

### 3. Comprendre l'intérêt d'une fin ouverte

Les œuvres de Rascal lues aux élèves présentent la particularité de se terminer par une fin ouverte. Au cours de leur cursus scolaire, les élèves sont peu confrontés à ce type de fins. L'étude de celles-ci permet de leur faire rencontrer un nouveau procédé qu'ils trouveront peut-être dans leurs futures lectures.

Tout d'abord, rappelons que la fin du *Petit Lapin Rouge* est proliférante, l'histoire se termine avec un pique-nique entre le Petit Lapin Rouge et le Petit Chaperon Rouge et ce dernier déclare « *Eh bien mangeons, mon lapin... J'ai une faim de loup* ». Avant de lire cette dernière phrase, les élèves étaient déçus d'une fin sans actions. Cependant, un élève étant persuadé que les opposants allaient surgir, a dit : « Quand on dit tout fort ses souhaits, ils ne se réalisent pas. Ils vont se faire manger par le loup et par le

chasseur. Ils vont revenir pour les tuer ! ». Cette interprétation est tout à fait plausible, cela a influencé de nombreux élèves qui étaient alors convaincus que les décisions des personnages ne seraient pas réalisées. Cette remarque témoigne d'une habitude des coups de théâtre dans les trames narratives, soit due à une culture livresque, soit due à une culture filmique. Les élèves se sont donc rassurés, ils ont cherché à renouer avec leurs repères initiaux en pensant à une structure de conte ordinaire : ils attendaient un élément perturbateur et le retour des ennemis des personnages. Au moment de découvrir la dernière phrase de l'histoire, les élèves étaient en demi-groupe, chaque groupe n'a pas interprété la fin de la même manière, cela a attiré notre attention. Nous allons donc comparer cette découverte. Dans chaque groupe, comme il est conseillé par C. Tauveron dans *Lire la littérature à l'école*, nous avons suivi une lecture en deux temps de cette phrase, nous avons lu d'abord : « *Eh bien mangeons mon lapin...* » et nous avons posé la question : « Qu'est-ce qu'on mange ? » pour faire resurgir les différentes interprétations des élèves. Dans un groupe, les élèves ont répondu :

E : Ils vont manger leur panier.

E : Des carottes.

E : Ce qu'ils devaient donner à leurs grand-mères.

M : oui

E : Ils vont partager les carottes et les galettes.

Ces élèves sont restés sur le premier sens de cette fin, c'est-à-dire que les personnages sont heureux et ils pique-niquent. Une autre question a ensuite été posée par l'enseignante : « Est-ce que vous croyez que c'est vraiment la fin de l'histoire ? » Un élève a répondu que ce n'était pas la fin car elle ne peut pas finir sur quelqu'un qui mange. Cette remarque montre que les élèves font des comparaisons avec les histoires qu'ils ont lues précédemment, ils identifient clairement les types de fin qu'ils connaissent et comme celle-ci est peu ordinaire, ils ne la considèrent pas comme une fin. Les élèves ont observé ensuite les marques du dialogue, ils se sont aperçus que les guillemets n'étaient pas fermés et que la phrase se terminait par des points de suspension. Ils ont donc conclu que l'histoire n'était pas finie. L'expression « *avoir une faim de loup* », que les élèves connaissaient, n'a pas remis en question leur interprétation. Voici quelques réactions : « Comme le loup a une grosse faim, elle dit ce que dirait le loup. » ou encore « C'est peut-être pour narguer le loup parce qu'il ne mange plus. ». Cette dernière remarque montre que l'expression peut être interprétée ironiquement, les personnages se moquent en quelque sorte du loup. L'interprétation possible du Petit Chaperon Rouge, qui veut manger le lapin, n'est pas apparue dans ce groupe-ci, même si, dans un second temps, l'enseignante a fait part de celle-ci aux élèves, ces derniers étaient peu convaincus.

Par contre, dans le deuxième groupe, à la question : « Qu'est-ce qu'on mange ? » la réponse « le lapin » est apparue immédiatement. Cela a déclenché de nombreuses interprétations de la fin. Mais, quelques élèves ont tout de même pensé que les personnages mangeraient ce qu'il y avait dans leur panier.

Deux points de vue coexistaient dans ce groupe sans que l'un soit valorisé par rapport à l'autre. Néanmoins, un nombre plus important d'élèves croyaient à la préméditation du Petit Chaperon Rouge, cela a eu l'effet de développer davantage cette interprétation. Les élèves ont alors dit : « Le chaperon rouge a mis un couteau dans le panier et va tuer le lapin. », « Ils vont chercher des champignons, le Petit Chaperon Rouge va prendre des bons et des mauvais, il va empoisonner le lapin et en faire un civet. », « Il ne peut pas tuer le lapin au pique-nique, il l'emmène chez lui et le mange. » ou encore « Le Petit Chaperon Rouge est devenu tout rouge car il a tué le Petit Lapin Rouge et le sang a éclaboussé sur lui. » Cette dernière interprétation a été refusée car elle ne tenait pas compte de l'histoire. Une fois la fin de la phrase lue, chaque point de vue a été confirmé.

En général, les élèves n'ont pas modifié leur interprétation, ceux qui étaient convaincus de la fin heureuse des personnages interprétaient l'expression « *avoir une faim de loup* » dans son sens habituel. Tandis que ceux qui interprétaient la fin comme une fin cynique expliquaient que le Petit Chaperon Rouge avait une grande faim comme celle du loup car il voulait manger le lapin. Si nous prenons en compte les interprétations des élèves de toute cette classe, il est évident qu'elles sont très variées et qu'elles peuvent coexister au sein d'un groupe. En comparant les réactions des élèves dans les deux groupes, nous nous sommes aperçues qu'une interprétation venait souvent d'un élève. Si celui-ci était convaincant, les autres élèves étaient influencés, ils s'inspiraient de cette interprétation pour modifier la leur. Le plus souvent, ils complétaient l'interprétation de leurs camarades ou la modifiaient. Un tel débat interprétatif enrichit leurs points de vue sur l'histoire et facilite la communication des élèves au sein de la classe. Dans le cas du premier groupe, aucun élève n'a interprété l'histoire de manière cynique, donc personne n'a développé cette modalité. Lorsque l'enseignante a évoqué cette interprétation tragique, chaque élève s'était déjà fait sa propre idée qui avait été validée. Comme ces lecteurs étaient peu ou pas habitués à rencontrer des fins ouvertes, ils n'ont pas enclenché de nouveaux processus interprétatifs concernant cette fin possible, ils ont gardé leur première interprétation qui les satisfaisait. L'histoire était terminée pour eux. Quant au deuxième groupe, comme les élèves s'étaient imaginés une suite avec de nouvelles actions, ils ont été surpris que l'album se finisse ainsi, ils ont alors pensé que nous avions déchiré des pages du livre. Ils étaient persuadés que l'histoire ne pouvait pas se terminer comme cela. Nous voyons ici qu'il faut se familiariser avec des processus littéraires pour mieux les comprendre et en saisir tout leur sens.

Ensuite, nous avons choisi de mettre en réseau *Petit Lapin Rouge* de Rascal avec *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon* pour confronter les élèves à une nouvelle fin ouverte. En effet, cet album parle de la mise en scène d'une histoire qu'on ne lit jamais vraiment, il s'agit d'un livre racontant l'écriture d'une histoire plutôt que d'un livre racontant une histoire. Au cours de celui-ci, l'auteur décide de créer un vertige en perdant un des personnages principaux : le loup. La fin est ambiguë et crée un rebondissement,

elle se termine par la célèbre chanson : « *Promenons-nous dans les bois* » et la phrase : « *Et pour la première fois, un loup disparu, invisible, volatilisé, introuvable a répondu à sa chanson...* ». Cette dernière phrase interroge le lecteur sur un retour possible du loup : l'auteur a-t-il « retrouvé » le loup ? Comment va-t-il répondre à la chanson ? Puis une dernière image clôture l'album, sur celle-ci figure la photographie d'un cochon accompagnée d'un couteau et d'une fourchette, elle laisse donc penser que le loup mange le cochon. Dans la classe, les élèves ont interprété la fin de cette façon, mais elle les laisse perplexes puisqu'elle n'est pas explicite. Cette fin ouverte a éveillé leur curiosité sur Rascal. En effet, l'un d'eux a demandé « Pourquoi il n'y a jamais de fin ? », un autre a posé la question : « C'est le même écrivain qui a écrit ? », et un troisième élève a dit « Il y a peut être un autre livre qui raconte la suite ». Puis, un débat a permis aux élèves d'avoir une réflexion sur la fin ouverte, qu'ils qualifiaient de « courte », voici un extrait de l'échange qui a suivi la lecture de cet album.

E1 : En fait, quand il y a une fin qui se coupe après, on se pose des questions et on peut la réécrire.

E2 : Oui et peut-être que si on se pose des questions, on va peut-être trouver la fin !

M : Oui, Axel nous a dit que quand il n'y a pas de fin, c'est pour qu'on se pose des questions. C'est pour qu'on s'invente une fin.

E3 : C'est pour voir notre intelligence intellectuelle !

M : C'est pour qu'on réfléchisse.

Les élèves ont ainsi développé un langage réflexif sur le rôle d'une telle fin, c'est-à-dire sans demande particulière de la part de l'enseignante. Cela montre qu'en multipliant la rencontre avec un même procédé, les élèves s'interrogent progressivement sur celui-ci, leur réflexion est de plus en plus construite et les débats interprétatifs sont indispensables pour qu'ils puissent échanger leur réactions.

#### 4. La fin ouverte : une invitation à l'écriture

A la suite de la lecture de fins ouvertes, on remarque que les élèves désirent nettement inventer une suite à l'histoire. Ces types de fins constituent donc un moyen motivant pour entrer dans l'écriture d'une suite possible. Les élèves peuvent prendre appui sur l'histoire, ils peuvent aussi se servir des différents personnages pour imaginer la suite. Cela leur permet surtout de mettre par écrit leurs interprétations et de pouvoir les développer. Après la lecture de *Petit Lapin Rouge*, les élèves devaient écrire la fin qu'ils voulaient donner à l'histoire. Nous avons alors constaté qu'ils se sont mis rapidement dans l'écrit, ce qui a étonné l'enseignante titulaire. Les élèves ont fait preuve de beaucoup d'imagination, ils ont pu réinvestir des compétences que nous avons étudiées auparavant. En effet, une élève a rédigé sa fin à la manière de Rascal (cf. ANNEXE 9), celle-ci a écrit que les vœux des personnages ne se sont pas réalisés car le loup est arrivé, elle a ensuite décidé que ses personnages principaux allaient modifier leur histoire et réécrire leur fin pour que cette fois-ci « tout se passe bien ». On remarque, dans ce cas, que Mathilde utilise des données de l'album comme l'expression : « j'ai une idée » et le procédé de Rascal qui

consiste à faire réécrire les personnages. Comme l'écrit C. Tauveron, dans *Vers une écriture littéraire*, « le texte lui génère l'envie d'écrire par imitation ». Plus surprenant encore, un élève (cf. ANNEXE 10) a écrit une fin à l'histoire puis il s'est posé la question « Pourquoi le chasseur tuerait le loup ? » qu'il a écrite dans sa production, celui-ci a ensuite répondu à sa question : « Peut-être parce que le Chaperon serait la fille du chasseur ou parce que les chasseurs tuent les loups ». Cet élève a donc compris qu'une fin pouvait avoir plusieurs sens et que c'est la personne qui invente l'histoire qui décide de sa fin. Poser une question est un procédé original pour un élève de CM1. Un autre élève, qui lui est dyslexique, a aussi fait preuve d'originalité en écrivant plusieurs fins possibles à son histoire (cf. ANNEXE 11). Les élèves ont donc bien compris que la fin de *Petit Lapin Rouge* pouvait être interprétée de plusieurs manières, ils ont essayé de le montrer dans leur propre production écrite.

Par ailleurs, l'expression écrite de Roxane (cf. ANNEXE 12) a particulièrement attiré notre attention. Dans celle-ci, nous pouvons remarquer un effet intéressant créé, d'une part, par l'aveu du Petit Chaperon Rouge qui est en réalité la fille du chasseur. Roxane a utilisé les points de suspension : « je suis la fille du ... du chasseur » pour marquer l'hésitation qu'a ce personnage en dévoilant son identité. D'autre part, la fin de Roxane se termine par : « Alors, commençons ». Celle-ci ressemble à une fin ouverte, on peut l'interpréter d'au moins deux manières différentes, soit les deux personnages vont manger la soupe, soit le Petit Chaperon Rouge va manger le lapin. Cette fin nous interpelle, il aurait été intéressant de la lire à tous les élèves, puis de mener un débat interprétatif sur celle-ci. Les élèves auraient pu alors dire leurs impressions sur ce texte en se justifiant, puis, Roxane aurait pu dire si l'effet créé était voulu ou non, ce qui est une manière de vivre l'écriture en adoptant une attitude d'auteur faisant des choix tout autant qu'un élève répondant à une consigne.

De même, dans cette séquence de littérature de jeunesse, il aurait été enrichissant que les élèves échangent leur production avec l'un de leur camarade, puis qu'ils discutent sur ce qu'ils en pensent. Les élèves auraient ainsi remarqué qu'il est important de prendre en considération l'avis d'un lecteur pour donner du sens au texte et pour voir si le lecteur a compris l'histoire de la même façon que l'auteur. Il aurait aussi été possible de faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils ont ressenti en se mettant dans la peau d'un écrivain. Ainsi chacun aurait pu faire part à ses camarades de ses choix et des difficultés qu'il a rencontrés. Dans *Vers une écriture littéraire*, C. Tauveron pense que de tels échanges entre « auteurs » sont « déterminants pour construire collectivement une posture d'auteurs : on y remet en cause le mythe de la « créativité spontanée » », c'est-à-dire que les élèves vont se fonder sur leur propre expérience pour enrichir et développer la conception qu'ils se font d'un auteur.

Finalement, lors de notre dernière séance concernant *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, les élèves ont évoqué leur envie d'écrire la suite de cette histoire. L'échange suivant montre la réelle motivation qu'avaient les élèves :

E : « Si tu l'as acheté (parlant de l'album), ce qu'on peut faire c'est qu'on peut inventer la fin, on peut l'écrire comme on a fait pour le Petit Lapin, après on l'accroche au livre, au moins on aura fait un livre.»

M : Donc Lyse nous dit qu'on achète le livre, on invente une histoire, on colle des pages au livre, après qu'est-ce qu'on en fait du livre ?

E : Après, on le vend.

M : Est-ce qu'on a le droit de faire ça ?

E : Non.

M : C'est marqué quoi ici ? (en montrant l'auteur sur la première de couverture)

E : Non, c'est pas grave, on refait une page de couverture.

M : Alors, qu'est-ce que tu veux mettre sur la couverture ?

E : On met : la classe CM1, Mme X !

Cette discussion révèle que les élèves ont bien compris ce que représente l'auteur et lui donnent de l'importance. Ils prennent en compte sa présence et se rendent compte que s'ils écrivent la fin de l'histoire, ils modifient l'œuvre de Rascal et deviennent des « auteurs ». Les élèves ont ensuite montré de l'enthousiasme pour écrire un livre. Cette séquence de littérature de jeunesse leur a donc permis de comprendre les enjeux de l'écriture qui ne se réduit pas seulement à écrire un texte sans erreurs d'orthographe et de syntaxe, mais que l'écriture littéraire joue notamment sur des effets provoqués par l'auteur sur le lecteur, des interprétations qui peuvent être différentes et des procédés peu connus.

La réflexion élaborée pour ce mémoire nous a permis de découvrir le large potentiel du domaine littéraire, que nous connaissions peu auparavant. Nous avons pris conscience de nombreux procédés que peuvent utiliser les auteurs, par exemple cette manière qu'a Rascal de prendre en considération ce que pense le lecteur pour jouer avec lui dans ses textes. Nous nous sommes aussi rendues compte que des albums de jeunesse pouvaient être très riches sur le plan littéraire même s'ils sont courts comme *Petit Lapin Rouge*. En effet, celui-ci peut sembler assez simple, lors d'une première lecture rapide, alors qu'il met en jeu des procédés d'écriture complexes. Nous avons aussi remarqué qu'en littérature, l'enseignant n'a pas un rôle transmissif vis-à-vis de ses élèves mais un rôle de médiateur. Pour les œuvres qu'il aborde en classe, il doit connaître les procédés littéraires utilisés et les effets produits par l'auteur. Ce travail préalable lui permet d'avoir plus d'aisance pour mener des débats interprétatifs avec ses élèves, mais en aucun cas, cela lui permet d'imposer son point de vue. La réflexion que l'on a menée sur les œuvres de Rascal nous permettra ainsi de réagir plus facilement lors de futurs débats interprétatifs, nous pourrons ainsi poser des questions plus précises et plus subtiles aux élèves pour enrichir les échanges dans la classe sans en prédéterminer le cheminement.

## **Conclusion**

Aborder la littérature de jeunesse dès l'école primaire est très enrichissant pour les élèves, celle-ci permet de favoriser l'entrée dans l'apprentissage de la lecture en donnant envie de lire. La façon d'aborder la lecture en classe a une influence sur les élèves, ainsi, le fait de travailler sur une œuvre de façon fragmentée donne un certain suspense et les encourage à lire la suite. L'élaboration d'un réseau autour d'une œuvre contribue également à renforcer ce goût pour la lecture. Grâce à un travail sur l'intertextualité, les élèves prennent conscience de la nécessité de connaître des écrits du même auteur ou du même genre pour comprendre un texte faisant référence à des récits antérieurs. Les informations contenues sur la première de couverture suffisent parfois aux élèves à mettre en réseau l'histoire avec d'autres textes qu'ils ont déjà rencontrés. Ces renseignements donnent un horizon d'attentes aux lecteurs et pour vérifier celui-ci, les jeunes lecteurs auront envie de lire l'album.

La littérature de jeunesse facilite également la compréhension des textes en familiarisant les élèves à divers procédés littéraires tels que les fins ouvertes. Au fur et à mesure des histoires étudiées, ils seront capables de reconnaître différents traits stylistiques et de mieux profiter des effets. Elle offre aussi la possibilité à tous les élèves de s'exprimer lors des débats interprétatifs. Ces échanges les obligent à faire des choix, à les justifier mais également à les confronter aux idées de leurs camarades. Enfin, cette discipline favorise le passage de l'enfant du statut de lecteur à celui de scripteur ; l'envie d'écrire est renforcée puisqu'en se mettant dans la peau d'un auteur, l'élève se sent plus impliqué que lors d'une simple expression écrite dépourvue de contexte.

La littérature de jeunesse permet avant tout d'enrichir les connaissances littéraires des élèves et de leur donner une culture commune. Cependant, elle doit être enseignée régulièrement à l'école primaire pour que la lecture devienne véritablement un plaisir car l'objectif principal est que les élèves deviennent des « lecteurs autonomes » pour qu'ils aillent d'eux-mêmes découvrir la richesse de la littérature.

## **Bibliographie**

BUTLEN, M. (2009). La littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution : Débats interprétatifs et mise en réseaux, *L'école des lettres, la littérature des enfants fait école*, 4. Paris : L'école des lettres, 44-46.

CONNAN-PINTADO, C. (2009). *Lire des contes détournés à l'école. A partir des contes de Perrault. De la GS au CM2*. Paris : Hatier. 124-142.

HOUDART-MEROT, V. (2006). L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire. *Le Français aujourd'hui*, 153, 25-32.

HOUYEL, C. (2009). La lecture littérature, exploration des univers de quatre auteurs. *L'école des lettres : la littérature des enfants fait école*, 4. Paris : L'école des lettres, 51-53.

KARNAUCH, A. (2011). « Le concept d'auteur, le construire en lecture, y accéder en écriture : L'auteur, un concept à construire », In *Eduscol : portail national des professions de l'éducation*. En ligne, <<http://eduscol.education.fr/cid46326/le-concept-d-auteur%A0-le-construire-en-lecture-y-acceder-en-ecriture.html>>. Consulté le 11/02/2012.

Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (19 juin 2008). Littérature : cycle des approfondissements. *Bulletin Officiel hors-série*, 3, p 7.

PERRAULT. C. (2011). Le Petit Chaperon Rouge. *Neuf contes*, 9-14. CNDP, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

TAUVERON, C. (1999). *Apprendre à entendre le murmure des textes*, Conférence lors du congrès de l'ANCP, Blois, 8 pages.

TAUVERON, C. (1999). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier, 99-193.

TAUVERON, C. & SEVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.



RASCAL. (2000). *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*. Paris : Pastel.

RASCAL. (2009). *Petit Lapin Rouge*. Paris : Pastel.



## MEMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

### *FICHE DESCRIPTIVE*

**AUTEUR(S) :** Anne-Lise FEIGE, Isabelle JACQUET

**RESPONSABLE DU MEMOIRE :** Lucie DANLOS

**TITRE :** Etude d'une œuvre jouant sur des procédés littéraires complexes

**RESUME :**

Une séquence menée sur *Petit Lapin Rouge* de Rascal a conduit des élèves de CM1 à s'interroger sur différents procédés utilisés par l'auteur. Après avoir rappelé les enjeux auxquels l'œuvre fait appel, une analyse portera sur la séquence. Elle mettra en évidence la manière dont les élèves ont interprété les pièges tendus par l'auteur et la fin ouverte de l'histoire. Ce conte détourné permet également une mise en réseau avec d'autres œuvres. De plus, il permet aux élèves de se poser des questions sur les rôles et les droits de l'auteur. Suite à cette réflexion, les élèves seront en mesure de comprendre les intentions de l'auteur et pourront alors se mettre dans la peau de celui-ci pour écrire.

**MOTS CLES :**

Littérature de Jeunesse	Cycle 3	CM1	Intertextualité
Concept d'auteur	Interprétation	Conte détourné	Fin ouverte