



HAL
open science

Un sujet sensible dans la littérature de jeunesse : la violence

Julie Vandepitterie

► **To cite this version:**

Julie Vandepitterie. Un sujet sensible dans la littérature de jeunesse : la violence. Education. 2012. dumas-00782582

HAL Id: dumas-00782582

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00782582>

Submitted on 30 Jan 2013

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

**Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site de Nantes**

Année universitaire 2011-2012

**Un sujet sensible dans la littérature de jeunesse :
la violence**

VANDEPITTERIE Julie

Directrice de mémoire : CLAQUIN Françoise

**Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré**

Sommaire

Sommaire	2
Introduction.....	4
I/ Sujets sensibles : lesquels et quelle est leur légitimité en classe ?	6
A/ Choquer par un rappel de souvenirs douloureux.....	6
B/ Choquer car la réalité est choquante	9
C/ Choquer en allant à l'encontre des normes préétablies	15
II/ Peut-on tout lire et faire lire à l'école ?	18
A/ Les limites imposées par la loi	18
B/ Les limites de l'enseignant et des parents.....	20
C/ Les limites imposées par le respect dû à l'enfant.....	22
III/ Quels dispositifs pédagogiques pour faire vivre ces albums dans la communauté de la classe ? ..	24
A/ Se connaître soi-même : exprimer ses sentiments par la production d'écrits.....	25
B/ Comprendre le monde qui nous entoure par le débat interprétatif : les mécanismes de la violence et ses conséquences	29
C/ Questionner les normes préétablies grâce à des lectures en réseaux.....	31
IV/ Le débat interprétatif se révèle-t-il être un bon choix de dispositif pédagogique pour comprendre les mécanismes de la violence et ses conséquences ?.....	45
A/ Quel album et quelle séquence choisir pour répondre à cette question ?.....	45
B/ Le débat interprétatif a-t-il permis aux élèves de comprendre les mécanismes de la violence et ses conséquences ?	46
C/ Trois interrogations supplémentaires sur la littérature de jeunesse « sensible » : l'aspect symbolique de l'album, les registres de langue, et le point de vue du narrateur	50
D/ Qu'en pensent les professeurs des écoles ?	53
Conclusion	58
Bibliographie	60
Table des annexes	66
Résumé	67

Mots-clés :	67
Summary	67
Keywords	67

Introduction

Des enseignants m'ont fait découvrir, l'année dernière, des ouvrages de littérature de jeunesse dits sensibles. Ceux-ci m'ont tout de suite intéressée et m'ont aussi interrogée sur ma future pratique d'enseignante. J'étudierai particulièrement le thème de la violence dans ces ouvrages. En effet, ce thème m'a particulièrement interpellée. La violence est partout, nous y sommes confrontés mais certains ouvrages que j'ai lus m'ont choquée, ils parlaient d'actions horribles commises par des personnes devenues folles, avec un comportement irrationnel, qui sortait de la limite imposée par le bon sens et par la moralité.

Je me suis donc demandé si j'allais travailler certains de ces ouvrages avec mes futurs élèves. Ma première réaction devant ce genre d'ouvrage a été le rejet et un certain malaise. Peut-être ce travail est-il nécessaire et je dois tout d'abord comprendre son intérêt afin de ne pas priver les élèves d'un enseignement important à cause de mes propres limites.

Pour certains enseignants, les sujets sensibles deviennent tabous, ils les censurent et ne les abordent pas dans leur classe. Il me semble nécessaire de définir le mot « tabou » pour mieux comprendre les raisons de cette censure. Selon le *Dictionnaire Universalis*, le terme « tabou » employé comme nom est un « *interdit rituel ou religieux que l'on trouve dans de nombreuses cultures* ». Il peut être aussi un « *interdit moral ou social* ». Employé comme adjectif au sens figuré, « tabou » signifie : « *qui ne doit pas être évoqué dans la conversation* ». En général, c'est ce « *qui est frappé d'interdit quel que soit cet interdit* »¹. On peut supposer que des enseignants censurent ces ouvrages car les lire serait aller à l'encontre de leurs normes culturelles, sociales, morales. La définition « *qui ne doit pas être évoqué dans la conversation* » nous éclaire sur une autre cause possible de cette censure. Ces sujets sensibles se rapportent peut-être à des expériences personnelles de l'élève ou de l'enseignant qu'il vaut mieux ne pas aborder afin de ne pas heurter la sensibilité du lecteur. Ces interdits, ces tabous n'ont peut-être pas leur place dans le monde de l'école.

Je me poserai donc cette question : Y a-t-il ou non un intérêt pédagogique d'étudier des ouvrages de littérature de jeunesse qui traitent de la violence d'une manière qui peut nous choquer nous en tant qu'adultes et peut choquer certains enfants ? Si oui, lequel ?

¹ *Dictionnaire Universalis*, <http://www.universalis.fr/dictionnaire/>

Afin de répondre à cette problématique, il est nécessaire de se demander quels sujets sensibles, traitant de la violence, peuvent être abordés en classe, dans des ouvrages de littérature de jeunesse, et quelle est leur légitimité. Cette première interrogation m'amènera ensuite à me poser la question inverse et à me demander si l'on peut tout lire et faire lire à l'école. Je proposerai ensuite des dispositifs pédagogiques permettant d'accompagner la lecture de ces livres en classe. Je vous présenterai une séquence de littérature de jeunesse, traitant de la violence, que j'ai réalisée dans une classe de CM1/CM2, ainsi que son analyse, et quelques pistes de réflexion qui en ont découlé. Pour terminer, je vous ferai part de mon analyse de ma propre activité professionnelle via ces expériences et ce travail de recherche.

I/ Sujets sensibles : lesquels et quelle est leur légitimité en classe ?

Avant de me poser la question de la légitimité des sujets sensibles en classe, il est important de se demander ce qu'est un sujet sensible. Il n'y a pas de définition officielle du sujet sensible. Selon moi, un sujet sensible est un sujet qui atteint fortement la sensibilité du lecteur et qui peut déclencher chez celui-ci une émotion intense. Le sujet sensible dépend du lieu, de l'époque et des personnes. Ainsi, chaque élève perçoit différemment un ouvrage selon sa sensibilité, son vécu et sa culture. Il en est de même pour un professeur. Les faits qui sont les plus proches de nous peuvent se révéler difficiles à étudier sereinement à cause du côté affectif qui entre en jeu. Ainsi un élève ayant des parents divorcés recevra différemment un ouvrage abordant le thème de la séparation qu'un élève ayant ses deux parents vivant ensemble.

Les sujets sensibles qui seront abordés dans ce mémoire auront pour thème la violence, c'est-à-dire, selon le *Dictionnaire Universalis*, ce qui est de l'ordre du « *caractère emporté, agressif* »². J'opérerai un classement des ouvrages dits sensibles, traitant de la violence, qui semblent avoir une place légitime à l'école. Ce classement ne sera pas un classement de tous les thèmes que l'on peut trouver dans les ouvrages traitant de la violence mais il se fera plutôt en lien avec la réception de l'ouvrage par le lecteur. En effet, l'intérêt de ce classement est de mettre en lien les effets de ces lectures sur les élèves avec les instructions officielles de l'Éducation Nationale en ce qui concerne les compétences qu'ils doivent acquérir à l'école primaire.

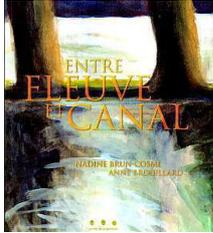
A/ Choquer par un rappel de souvenirs douloureux

Certains ouvrages de littérature de jeunesse qui traitent de la violence choquent le lecteur car ils font appel à sa mémoire, ils provoquent de fortes émotions chez le lecteur. Ces ouvrages retranscrivent une expérience similaire que le lecteur a vécue ou alors dont il a été témoin. En général, le personnage principal de ces livres est un enfant, ce qui facilite

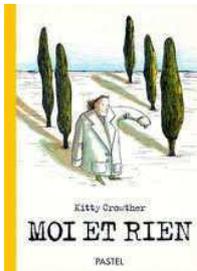
² *Dictionnaire Universalis*, <http://www.universalis.fr/dictionnaire/>

l'identification du lecteur à ce personnage. Ces ouvrages rappellent des souvenirs douloureux aux enfants. Ils peuvent traiter de tous les thèmes les concernant :

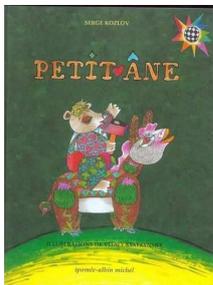
- le divorce des parents (Exemple : *Entre fleuve et canal*³),



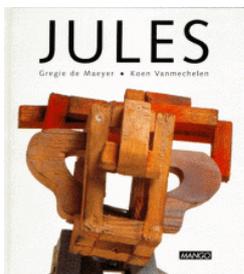
- la mort d'un proche (Exemple : *Moi et Rien*⁴),



- le suicide (Exemple : *Petit-âne*⁵),



- l'aut mutilation (Exemple : *Jules*⁶),



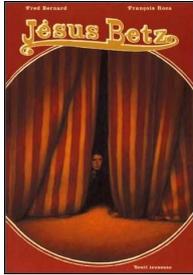
³ Brun-Cosme, N et Brouillard, A. (2002). *Entre fleuve et canal*. Cergy-Pontoise : Points de suspension.

⁴ Crowther, K. (2003). *Moi et rien*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.

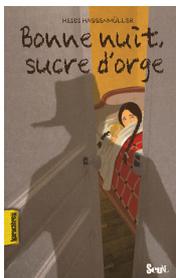
⁵ Kozlov, S. et Statzynsky, V. (1995). *Petit-âne*. Moulins : Ipomée-Albin Michel.

⁶ Maeyer, G. et Vanmechelen, K. (1996). *Jules*. Paris : Mango.

- le handicap (Exemple : *Jésus Betz*⁷),



- le viol (Exemple : *Bonne nuit sucre d'orge*⁸), etc.



Dans l'album *Entre fleuve et canal*⁹, l'enfant est le témoin de la séparation de ses parents, il les voit s'éloigner peu à peu. L'emploi du pronom personnel *je* nous implique dans le récit. On ressent la douleur de cet enfant, on espère avec lui que ses parents vont enfin se rejoindre, on a peur de l'abandon et de la solitude. Finalement ce sont les mots qui le consolent, les mots prononcés par ses parents et les mots écrits par sa mère qui disent qu'il ne sera jamais abandonné. Cet album, par son symbolisme, aide le lecteur à comprendre la situation et permet une certaine universalité. Chaque lecteur peut s'identifier au narrateur car ce n'est pas une situation spécifique qui est écrite.

Dans les instructions officielles, il est indiqué que l'enfant doit être capable de comprendre ses émotions, de les contrôler et de les exprimer. Dans le socle commun de connaissances et de compétences, les élèves doivent acquérir une culture humaniste. Celle-ci « contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur

⁷ Bernard, F. et Roca, F. (2001). *Jésus Betz*. Paris : Seuil.

⁸ Hassenmüller, H. (2008). *Bonne nuit sucre d'orge*. Paris : Seuil.

⁹ Brun-Cosme, N et Brouillard, A. (2002). *Entre fleuve et canal*. Cergy-Pontoise : Points de suspension.

la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle. »¹⁰. Dans les programmes de 2008 de l'école maternelle, l'enfant, pour devenir élève, doit être « capable de : éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions »¹¹.

Cela fait donc partie du rôle de professeur d'aider l'enfant à devenir élève, de l'aider à mettre des mots sur ce qu'il ressent et dans certains cas, de détecter les violences dont il est victime. En effet, dans les programmes de l'école élémentaire, dans la compétence 6, les compétences sociales et civiques, les élèves doivent apprendre « l'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes y compris de la leur »¹². Ils doivent donc comprendre que personne n'a le droit de leur faire violence, que c'est contre la loi, qu'ils ont des droits, et qu'en parler à un adulte pourra, par la suite, leur permettre de faire valoir leurs droits. Cela fait d'ailleurs partie des compétences professionnelles des maîtres que d'« agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable », « le professeur est capable de repérer des signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine [...] de la maltraitance »¹³.

Il est vrai que les élèves peuvent avoir été victimes de la violence, d'autres en ont été témoins ou simplement destinataires en regardant les informations à la télévision. Les ouvrages de littérature de jeunesse représentent aussi cette réalité qui environne les enfants. Ils ne choquent pas seulement parce qu'ils rappellent leurs expériences personnelles aux enfants, ils choquent aussi parce qu'ils sont le reflet du monde actuel.

B/ Choquer car la réalité est choquante

Le monde qui nous entoure est violent. Certains albums représentent cette violence qui nous environne sans la censurer. C'est une violence actuelle, que l'on voit dans les médias ou que l'on vit. L'intérêt de ces ouvrages est de représenter la violence afin d'en comprendre les

¹⁰ Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006. *Socle commun de connaissances et de compétences.*

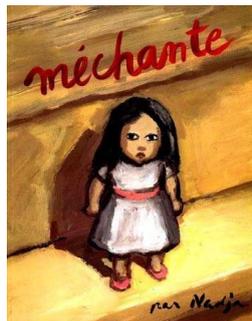
¹¹ Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. *Programmes de l'école maternelle.*

¹² Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. *Programmes de l'école élémentaire.*

¹³ Bulletin officiel n° 1 du 4 janvier 2007. *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres.*

mécanismes et les conséquences. Dans son livre, *Contes et violence Enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*, Renaud Hétier pense que « si l'on vise la régulation de la violence, il importe de ne pas céder à une censure effrayée (parler de la violence serait déjà trop violent), ni fabriquer une mise en scène fascinante (où le spectacle violent permettrait de faire l'apologie d'une force bâtie par la destruction des rivaux) ni surtout scotomiser cette violence (on ne parlerait alors de la violence que quand elle ne semble ne pas être la nôtre—celle d'autrefois, celle d'ailleurs, celle des autres). »¹⁴. La violence fait partie de ce monde, elle est donc incontournable. Il faut permettre aux élèves de la comprendre afin de pouvoir résister à cette violence. Ainsi, ils pourront refuser de faire violence aux autres même s'ils ont été eux-mêmes des victimes et défendre leurs valeurs en communiquant avec les autres.

Des ouvrages représentent les enfants comme étant des bourreaux (Exemple : *Méchante*¹⁵), l'enfant n'est pas considéré comme un être innocent, que l'on ne peut pas accuser.

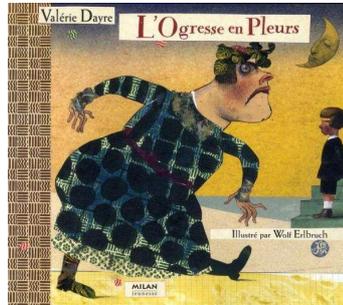


Ces ouvrages font réellement comprendre aux élèves que chacun possède cette capacité d'être violent et que l'envie, la vengeance, la peur, etc. peuvent mener à penser la violence et à la mettre en action par la suite. Grâce à la lecture de ces livres, l'enfant prend conscience de cette violence qui est en lui et pourra ensuite réfléchir avant d'agir, régler ses conflits avec plus de sagesse et apprendre à résister à certaines de ses envies qui pourraient être nuisibles.

¹⁴ Hétier, R. (1999). *Contes et violence : Enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*. Paris : PUF, coll. Education et formation.

¹⁵ Nadja. (1998). *Méchante*. Paris : École des loisirs.

Un exemple d'ouvrage représentant les mécanismes de la violence et ses conséquences : *L'Ogresse en pleurs*



Résumé

Prenons comme exemple *L'Ogresse en pleurs*¹⁶, qui raconte l'histoire « *d'une femme si méchante qu'elle rêvait de manger un enfant* »¹⁷. C'est ainsi qu'elle chercha l'enfant le plus appétissant, le plus parfait. Elle parcourut tout le pays mais les mouflets n'étaient point à son goût, trop gros ou trop maigre, elle leur trouvait toujours une imperfection. Les parents commencèrent à se méfier et cachèrent leurs petits. Elle s'affama et refusa toute autre nourriture avant d'avoir trouvé le bambin le moins vilain. Elle rentra chez elle et y découvrit un joli moutard qu'elle croqua. Malheureusement, elle se souvint trop tard qu'elle avait dévoré son fils. Depuis ce temps, on peut l'entendre réclamer un enfant à aimer.

La violence dans cet album

Dans cet album, la violence est racontée uniquement dans les mots, c'est une violence physique mais que l'on ne voit pas, on peut l'imaginer. Elle est sans détails, on nous décrit bien l'objet du désir de l'ogresse, ses remords, sa tristesse, sa quête. Tout se passe selon son point de vue, son enfant est comme au second plan et n'a une importance que pour elle. Cet album traite surtout du désir d'une mère étouffante, qui cherche à posséder son enfant et à ne faire qu'un avec lui, qui devient incontrôlable si on ne se pose pas de limites et du manque une fois ce désir comblé, de l'insatisfaction causée par le manque d'amour à donner et à

¹⁶ Dayre, V. et Erlbruch, W. (1996). *L'Ogresse en pleurs*. Toulouse : Milan jeunesse.

¹⁷ cf. annexe 1. Étude de *L'Ogresse en pleurs* et construction d'une séquence pour un cycle 3 autour de cet album. Dossier réalisé dans le cadre de la dominante littérature.

recevoir. La violence est appuyée par un certain réalisme et des mots employés parfois sans détours, comme « *Elle le croqua.* » à la page 26, ce qui est le seul élément textuel qui indique que l'ogresse croqua son propre enfant.

Un conte poétique : une interface à la violence ?

Mais cette violence est aussi atténuée par l'effet poétique, par le fait que cet album est abordé comme un conte, à la fois dans le texte et dans les images, qu'il est donc fictif. La violence est révélée par les mots et en même temps c'est par ces mêmes mots qu'elle devient « acceptable », c'est-à-dire supportable au niveau émotionnel, pour nous lecteurs, grâce à l'effet poétique, grâce aussi à l'ironie employée dans les illustrations et dans le texte. L'effet poétique s'observe, par exemple, par le travail sur les images. À la fin de l'ouvrage il est écrit : « *les mots sont confondants.* ». Cela nous indique qu'il faut se méfier du sens propre que l'on donne à certains mots pour lesquels on doit chercher un sens figuré. Il y a aussi un travail sur les sons. L'ogresse parle, au discours direct, uniquement par rimes : « *Le bambin n'est pas vilain, mais il lui manque une main.* » page 15. Cette poésie des mots et des images est une sorte de jeu, dans lequel le lecteur doit donner du sens aux mots, ou de mélodie rythmée et rimée, qui fixent l'attention du lecteur sur la forme esthétique de l'ouvrage, plutôt que sur la violence crue de « *Elle le croqua.* » à la page 26. L'ironie, quant à elle, est présente grâce aux enfants qui sont illustrés comme des adultes miniatures, et il y a tout un champ lexical du nom « enfant » : « *marmot* », « *lardon* », etc., ces substantifs font partie du langage populaire. Cette utilisation atténue l'angoisse et l'inquiétant de la violence.

Quelle est la légitimité de cet album en classe ?

Ce conte est intéressant à étudier en classe car il possède un certain réalisme qui participe au développement affectif de l'enfant, à une meilleure connaissance de lui-même et des autres. C'est une ouverture sur le monde, un monde obscur mais existant. Il reflète des structures psychiques fondamentales, sous forme d'images symboliques. En effet, dans sa *Psychanalyse des contes de fées*¹⁸, Bruno Bettelheim associe l'ogre aux frayeurs des jeunes enfants. La pulsion orale qui les pousse à porter tout objet à la bouche est une puissance

¹⁸ Bettelheim, B. (2003). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.

destructrice, qu'ils doivent vaincre. L'ogre est aussi le symbole du retour au ventre maternel. Sa sauvagerie est représentative de la violence affective que l'on peut observer dans les rapports familiaux. Cet album traduit des problèmes auxquels nous pouvons être confrontés dès l'enfance, qui touchent les relations familiales (pédophilie, mère étouffante...) et les problèmes personnels (désir interdit...). En mettant en scène des fantasmes, il apporte une prise de conscience de leur existence et de leurs conséquences lorsqu'ils se concrétisent. Il participe à la construction de la personnalité de l'enfant. C'est parce qu'il adresse des messages non seulement à notre conscient, mais aussi à notre inconscient, qu'il nous aide à intégrer la signification du bien et du mal, à stimuler notre imagination, à développer notre intelligence, et à y voir plus clair dans nos émotions. Cet ouvrage permet aux élèves d'acquérir des compétences du *Socle commun de connaissances et de compétences*, notamment la compétence vivre en société : chaque élève doit être capable « *d'évaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive* »¹⁹.

Une autre perception de la réalité : H.B.



D'autres auteurs, quant à eux, nous offrent une autre perception de la réalité. Souvent, les médias dévoilent des faits d'actualité violents dans lesquels il y a un ou des méchants et une ou des victimes.

¹⁹ Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006. *Socle commun de connaissances et de compétences*.

Résumé

Thierry Lenain, dans son album *H.B.*²⁰, écrit l'histoire réelle d'un homme, H.B., qui a pris en otage une classe d'école maternelle. Il nous montre que H.B. était aussi un être humain et que cet homme souffrait. Il nous amène à prendre part à sa souffrance et encourage les enfants à « *réfléchir pour devenir plus intelligents que les adultes* » et à « *inventer un monde meilleur.* »²¹.

La violence dans cet album

La violence, dans cet ouvrage, est appuyée par le fait que cette histoire est réelle et récente. Les événements se sont déroulés en France et non dans un autre pays. Les élèves peuvent facilement imaginer que la scène aurait pu se dérouler dans leur école. Ils peuvent aussi penser qu'ils ne sont pas à l'abri d'un criminel qui choisirait une école au hasard afin d'accomplir un acte cruel.

Y-a-t-il une interface à cette violence ?

Cependant, cette violence si réelle, si proche, est atténuée par le narrateur, qui exprime ses sentiments. Ce narrateur dénonce aussi l'ampleur qu'a prise une telle histoire. Il emploie le « il » pour désigner le criminel. Nous ne sommes pas dans la tête d'un fou, et ne risquons pas de devenir comme lui à la lecture de cet album. Il rappelle au lecteur qu'H.B. est par nature un être humain. Ce n'est pas un monstre imbattable contre lequel nous n'aurions aucun pouvoir. Il n'est pas non plus dénué de sentiments. Cette amorce de réflexion sur l'origine de cette violence, sur l'acteur de cette violence, quelque part, ne laisse pas le lecteur seul face à celle-ci.

Quelle est la légitimité de cet album en classe ?

L'objectif d'apprentissage de cet album est en accord avec les compétences sociales et civiques du socle commun de connaissances et de compétences qui indique que « *les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose : savoir évaluer la part*

²⁰ Lenain, T. Dutertre, S. (2003). *H.B.* Paris : Sarbacane.

²¹ Lenain, T. Dutertre, S. (2003). *H.B.* : Avant-propos. Paris : Sarbacane.

de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ; savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ; apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ; savoir distinguer virtuel et réel ; être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société »²².

La lecture des ouvrages de littérature de jeunesse dits sensibles ne choque pas seulement les lecteurs parce qu'ils représentent un monde cruel. Ils peuvent choquer parce qu'ils vont à l'encontre des normes préétablies, qu'elles soient culturelles, sociales, politiques ou morales.

C/ Choquer en allant à l'encontre des normes préétablies

La plupart des auteurs se soumettent à des normes d'écriture qui ont été bâties au fil des siècles. Certains, au contraire, font le choix d'aller à l'encontre de ces normes. Par exemple, le dessinateur et illustrateur Tomi Ungerer écrira : « *Si j'ai conçu des livres pour enfants, c'était d'une part pour amuser l'enfant que je suis, et d'autre part pour choquer, pour faire sauter à la dynamique les tabous, mettre les normes à l'envers : brigands et ogres convertis, animaux de réputation contestable réhabilités... Ce sont des livres subversifs, néanmoins positifs* »²³.

L'intérêt peut être d'amener l'élève à questionner la légitimité de ces normes établies, à les comprendre. L'élève peut apprendre à se questionner et à se positionner sur un sujet, à donner son opinion et à l'argumenter. C'est un apprentissage de sa future vie de citoyen, il devra voter et faire des choix pas forcément à l'identique de ses parents. Dans les instructions officielles, il est écrit que pour devenir citoyen l'élève doit « *savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes)* »²⁴.

²² Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006. *Socle commun de connaissances et de compétences.*

²³ Willer, T. (2008). *Tomi Ungerer : tout sur votre auteur préféré.* Paris : L'Ecole des Loisirs.

²⁴ Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006. *Socle commun de connaissances et de compétences.*

*L'Ogresse en pleurs*²⁵ est un exemple d'album qui bouscule les normes traditionnelles. En effet, le personnage principal est celui d'une ogresse alors que dans les contes traditionnels c'est le personnage que doit vaincre le héros. De plus, cette ogresse est représentée comme un être humain ne possédant ni pouvoirs ni richesses mais ressentant des émotions humaines. Ce conte possède quelques similitudes avec *H.B.*²⁶ dans lequel l'auteur nous donne une autre perception du monde en ayant de l'empathie pour H.B. « *Human Bomb* », il le nommera « *Human Being : un Être Humain* ». Cependant *L'Ogresse en pleurs* est un ouvrage qui s'adresse plus indirectement au lecteur, celui-ci doit rechercher la signification de l'album. De nombreuses images sont employées rendant son interprétation résistante, le lecteur doit construire du sens lui-même. À la fin de l'ouvrage il est écrit : « *les mots sont confondants.* ». Cela nous indique qu'il faut se méfier du sens propre que l'on donne à certains mots pour lesquels on doit chercher un sens figuré. Par exemple, « *ce festin était... le sien !* », à la page 28, peut vouloir dire au sens propre que c'est son festin. C'est un repas abondant et délicieux qu'elle seule a dévoré, ou alors, « le sien » étant un pronom possessif de la 3e personne, il signifie : ce qui appartient « à elle » (à l'ogresse). Ce pronom se rapporte au « festin » qui lui appartenait puisqu'il était son propre enfant. Ce n'est pas seulement son repas mais c'est aussi son enfant. D'autres éléments peuvent être difficiles à interpréter pour les élèves, à la fin de l'histoire, l'ogresse demande un petit à aimer en précisant : « *Sans le manger* » parce que les mots sont confondants. Elle ne désire pas aimer le manger comme on aime de la nourriture. Au contraire, elle veut l'aimer comme une mère. Cet ouvrage a un impact important sur le lecteur car il s'adresse à son inconscient par l'utilisation des caractéristiques du conte²⁷.

Pierre Bourdieu [...] a écrit que « *les livres qui agissent le plus sont les livres qui agissent d'inconscient à inconscient* »²⁸. De plus, R. Barthes pense que le texte qui procure de la jouissance est celui qui permet une démarche littéraire. Il le définit comme « *celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (peut-être jusqu'à un certain ennui), fait vaciller les*

²⁵ Dayre, V. et Erlbruch, W. (1996). *L'Ogresse en pleurs*. Toulouse : Milan jeunesse.

²⁶ Lenain, T. Dutertre, S. (2003). *H.B.* Paris : Sarbacane.

²⁷ cf. annexe 1. Étude de *L'Ogresse en pleurs* et construction d'une séquence pour un cycle 3 autour de cet album. Dossier réalisé dans le cadre de la dominante littérature.

²⁸ Bourdieu, P. cité par Verrier, J. (1995). La négociation de l'interprétation en littérature. In C. Poslaniec, *Littérature et jeunesse. Actes du colloque. Paris INRP. 23, 24, 25 mars 1993* (pp 9-13). Paris : INRP.

assises historiques, culturelles, psychologiques, du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en cause son rapport au langage »²⁹.

Jean Verrier, dans un colloque sur la littérature et jeunesse, a dit que « *quand un lecteur est « touché » par un texte, il est « lu » par le texte qui lui fait entendre des choses qu'il n'a pas toujours envie d'entendre.* »³⁰ Il s'établit alors un lien entre le texte et le lecteur. Celui-ci s'identifie ainsi aux personnages et aux situations véhiculées par le texte, d'autant plus que l'œuvre est reçue et jugée par rapport à l'arrière-plan de l'expérience de la vie quotidienne du lecteur. C'est donc à l'enseignant de préparer ces lectures qui sont très marquantes. Il faut qu'il pense aux effets que pourraient avoir ces lectures sur ses élèves et qui seront différents si l'élève est pris individuellement ou si c'est une lecture collective.

Certaines de ces lectures sont tellement marquantes que l'on peut se demander si elles ne nuisent pas à l'élève. Ne peuvent-elles pas être plus néfastes que bénéfiques ? Peut-on tout lire et faire lire à l'école ?

²⁹ Barthes, R. citée par Everaert-Desmedt, N. (1995). Des jeunes enfants face à la littérature. In C. Poslaniec, *Littérature et jeunesse. Actes du colloque. Paris INRP. 23, 24, 25 mars 1993* (pp 45-53). Paris : INRP.

³⁰ Verrier, J. (1995). La négociation de l'interprétation en littérature. In C. Poslaniec, *Littérature et jeunesse. Actes du colloque. Paris INRP. 23, 24, 25 mars 1993* (pp 9-13). Paris : INRP.

II/ Peut-on tout lire et faire lire à l'école ?

Les législateurs se sont posé cette question en ce qui concerne les « *publications périodiques ou non qui, par leur caractère, leur présentation ou leur objet, apparaissent comme principalement destinées aux enfants et adolescents* »³¹. Certaines ont ainsi été interdites par la loi. D'autres ont été censurées par les libraires, par les enseignants ou bien par les parents des jeunes lecteurs. Il est intéressant de comprendre l'objectif de la loi qui a interdit la publication d'ouvrages pour la jeunesse, ainsi que les raisons des différentes formes de censure, ou même de l'autocensure de certains écrivains, afin de pouvoir se positionner dans le choix des ouvrages qui seront étudiés en classe ou au contraire bannis de l'école.

A/ Les limites imposées par la loi

Pour certains ouvrages, la question de savoir s'ils sont néfastes ou non pour les élèves ne se pose pas. En effet, l'enseignant a une certaine liberté dans le choix des ouvrages qu'il lira ou fera lire à ses élèves mais il ne doit pas aller au-delà des limites que la loi lui impose.

La loi n° 49-956 du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse indique dans l'article 2 que :

« *Les publications visées à l'article 1er ne doivent comporter aucune illustration, aucun récit, aucune chronique, aucune rubrique, aucune insertion présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés crimes ou délits ou de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse, ou à inspirer ou entretenir des préjugés ethniques. Elles ne doivent comporter aucune publicité ou annonce pour des publications de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse.* »³²

Cet article a été modifié par la loi n° 2010-769 du 9 juillet 2010 - article 27 :

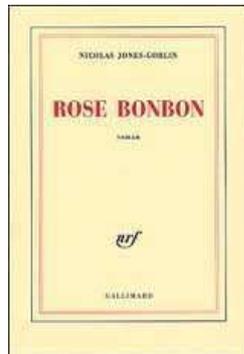
³¹ Loi n° 49-956 du 16 juillet 1949. Article 1. Les publications destinées à la jeunesse.

³² Loi n° 49-956 du 16 juillet 1949. Article 2. Les publications destinées à la jeunesse.

« II. – Le premier alinéa de l'article 2 de la loi n° 49-956 du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse est complété par les mots : « ou sexistes ». »³³

Cette loi est appliquée en partie par la Commission de surveillance et de contrôle qui émet un avis sur les diverses publications puis le ministre de l'Intérieur entérine ou non cet avis. Elle a été promulguée peu de temps après la seconde Guerre Mondiale dans un contexte de reconstruction morale de la France. En effet, avec l'apparition de nouveaux genres comme les bandes dessinées ou les romans policiers, les politiciens ont pris peur. Ils ont désiré préserver les mœurs de la France et ne pas donner à lire des œuvres qui auraient pu aller à l'encontre des principes qu'ils voulaient transmettre à la jeunesse de cette époque³⁴. Ainsi une censure peut être exercée sur les ouvrages de littérature de jeunesse par le pouvoir politique.

Cette censure politique génère d'autres censures. Certains éditeurs pratiquent l'autocensure afin d'éviter d'éventuels problèmes avec la justice, soit ils refusent de publier un manuscrit, soit ils en suppriment les éléments jugés trop sensibles. Parfois les bibliothécaires peuvent pratiquer cette censure en mettant le livre jugé indésirable en réserve et en ne le donnant que sur la demande explicite du client. Le livre *Rose bonbon*³⁵ de Nicolas Jones-Gorlin a notamment été censuré par les bibliothécaires.



En effet, ce livre raconte la vie d'un pédophile assassin et certains ont vu dans ce livre une apologie de la pédophilie. Après de nombreuses plaintes l'éditeur Gallimard a mis son livre sous cellophane avec un avertissement : « *Rose bonbon est une œuvre de fiction. Aucun*

³³ Loi n° 2010-769 du 9 juillet 2010. Article 27. Modifie l'article 2 de la loi n° 49-956 du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse.

³⁴ Crépin, T. Crétois, A. (2003). La presse et la loi de 1949, entre censure et autocensure. *Le Temps des médias*, 1, 55-64.

³⁵ Jones-Gorlin, N. (2002). *Rose bonbon*. Paris : Gallimard.

rapprochement ne peut être fait entre le monologue d'un pédophile imaginaire et une apologie de la pédophilie. ».

Il existe aussi une censure économique qui incite certains auteurs à écrire ce qui se vendra plutôt qu'un ouvrage subversif. Ils écrivent ainsi pour les parents qui achèteront l'ouvrage pour leur enfant. Les enseignants pratiquent aussi cette censure, parfois afin de ne pas être soumis à la pression sociale, surtout venant des parents de leurs élèves ou de leurs pairs. Ils possèdent leurs propres limites, leur propre sensibilité et certains sujets sont tabous pour eux. Ils appréhendent aussi les réactions que pourraient avoir les élèves ou l'impact que ces ouvrages pourraient avoir sur ceux-ci.

B/ Les limites de l'enseignant et des parents

Afin de mieux comprendre ces limites de la réception d'un ouvrage, aussi bien du côté des enseignants que du côté des parents, je me suis intéressée à deux représentants de l'école de Constance, Hans Robert Jauss et Wolfgang Iser. Ceux-ci ont défini les théories de la réception³⁶, c'est-à-dire la façon dont est reçu un écrit littéraire par des lecteurs différents.

Jauss adopte une approche socio-historique par rapport à cette question de la réception littéraire. Pour lui, une œuvre sera reçue différemment selon les époques. Selon ce théoricien, la réception nouvelle d'un texte se développe à partir d'un sens attendu ou préexistant (« *horizon d'attente du lecteur* ») et par la réalisation ou non de ce sens (« *horizon du texte* »). Ainsi a lieu le processus de réinterprétation, le lecteur donne du sens à l'œuvre littéraire (structure ouverte, indéterminée de l'œuvre).

Iser, quant à lui, opte pour une approche socio-littéraire. Il y aurait une relation directe entre un lecteur et un livre qui permettrait l'acte de communication. Les lieux d'indétermination du texte laisserait une place au lecteur afin qu'il interagisse (disjonctions, blancs, discontinuité du texte). En effet, la rétention de l'information contribuerait au renversement des attentes habituelles du lecteur. Celui-ci devrait reformuler le texte pour lui-même pour pouvoir l'assimiler grâce à son imagination, ses souvenirs et ses références.

³⁶ Poslaniec, C. (2002). *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*. Paris : INRP.

Pour ces deux théoriciens, c'est au lecteur d'actualiser l'implicite d'une œuvre, en fonction de qui il est, de son savoir et de son mode de lecture.

De même, un enseignant ou un parent, lorsqu'il lit une œuvre de littérature de jeunesse, donne du sens à celle-ci en fonction de ces facteurs spécifiques. Les limites de l'enseignant ou bien des parents ne seront donc pas forcément celles de l'élève. En effet, un professeur peut ne pas choisir de lire telle ou telle œuvre de littérature de jeunesse en classe, non seulement parce que le sujet est tabou pour lui, car touchant à sa sphère privée, mais aussi parce qu'il a une interprétation de l'œuvre différente. L'interprétation qu'il ou elle fait de l'œuvre peut se révéler choquante pour lui alors qu'elle ne le serait pas pour un enfant. Par exemple, dans l'album *Jules*³⁷, l'adulte peut transférer immédiatement l'automutilation que s'inflige le pantin de bois dans les illustrations à un être humain, tandis que l'enfant ne ferait pas forcément cette interprétation de l'histoire. Il verrait simplement un pantin de bois qui souffre, et ceci serait donc moins choquant pour lui grâce à « l'écran protecteur » des images de l'album.

Les limites communes entre l'enseignant et le parent résident dans le fait que se sont des adultes, et qu'ils ont un savoir, un mode de lecture bien différents de l'enfant. Ils perçoivent plus facilement et différemment le sens implicite d'une œuvre. Par exemple, une enseignante interviewée dans le cadre de ce mémoire, me disait, au sujet d'un album, lorsque je lui demandais pourquoi elle ne le lirait pas en classe : « *Il ne s'agit pas d'un rejet, mais l'Homme de paille, tel que je l'ai perçu, me semble difficile à travailler avec des enfants de primaire : Pour moi, le livre traite de « la place de l'autre », du « refus d'assumer sa vie et sa place dans la société ».* Il y a aussi beaucoup de « non-dits » dans cet album. Le livre peut trouver sa place en fond de classe, mais je ne me vois pas le lire en lecture suivie ou en lecture offerte. »³⁸ Les enfants seraient donc incapables de comprendre le sens implicite de cet album, selon elle, mais il pourrait être intéressant de leur demander ce qu'ils ont compris de l'histoire, après qu'ils se soient eux-mêmes dirigés vers cet album.

Cependant, certains parents ont peut-être une limite supplémentaire qui est un état psychoaffectif particulier, une attitude particulièrement protectrice et sécurisante pour leur

³⁷ Maeyer, G. et Vanmechelen, K. (1996). *Jules*. Paris : Mango.

³⁸ cf. annexe 10. Interview 1 d'une professeure des écoles.

enfant. Dans le langage courant, on retrouve le terme « d’instinct maternel ». Cette volonté de protéger leur enfant contre ce qui pourrait leur donner des cauchemars, leur faire peur est légitime. C’est pourquoi, en tant que professeur des écoles, il est nécessaire d’argumenter ses choix pédagogiques. Il faut bien préciser aux parents sceptiques, que le but n’est pas de faire excessivement peur à l’enfant, ou de l’insensibiliser à la violence. L’objectif est donc bien d’avertir l’enfant, de faire évoluer sa vision du monde, mais aussi de l’aider à s’exprimer, à s’ouvrir aux autres sur des sujets qui le touchent personnellement.

Il ne s’agit donc pas de choisir n’importe quel ouvrage « qui choque ». Il est important de respecter l’enfant, de prendre en compte sa culture littéraire, sa personnalité, sa sensibilité plus ou moins forte, donc tous les éléments qui constituent sa réception d’une œuvre littéraire.

C/ Les limites imposées par le respect dû à l’enfant

Les ouvrages dits sensibles ont un intérêt pédagogique mais il faut cependant se méfier. Certains ouvrages nous proposent un simple étalage de la violence sans réelle réflexion sur ses mécanismes et ses conséquences. Il y a une limite à ne pas franchir dans le choix des ouvrages à étudier en classe. Sur ce point, je suis d’accord avec Thierry Lenain qui a dit, lors d’un cycle de rencontres sur la littérature de jeunesse dans le cadre de Nantes Livres jeunes, que « *La limite, c’est la distance et le respect dû aux enfants. Les auteurs de jeunesse sont soumis à des responsabilités. Je ne suis pas d’accord avec les auteurs de jeunesse qui prétendent qu’ils ne sont soumis à rien, qu’ils ont le droit à la liberté d’écriture, de création. Je pense qu’un auteur pour adultes a tous les droits. Mais pas en jeunesse. Il me semble normal que la littérature de jeunesse soit soumise aux mêmes règles que celles auxquelles est soumise toute parole adressée à un enfant dans une école, dans la rue, dans sa famille.* »³⁹

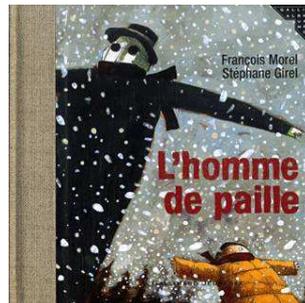
D’ailleurs, dans son ouvrage, *H.B.*⁴⁰, Thierry Lenain écrit l’histoire selon un point de vue extérieur et au passé, ce qui apporte une certaine distance entre le lecteur et la prise d’otages qui a eu lieu. Il narre ce qu’il lit dans le journal ou aux informations, ce sont des

³⁹ Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l’enseigner*. Paris : Belin, coll. Guide Belin de l’enseignement

⁴⁰ Lenain, T. Dutertre, S. (2003). *H.B.* Paris : Sarbacane.

moyens de communication auxquels les élèves peuvent être confrontés régulièrement, cela conserve cette distance entre le lecteur et l'acte criminel. Il ne légitime pas ce qu'a fait le preneur d'otages, il n'avait pas le droit de faire ce qu'il a fait. Cependant, Thierry Lenain nous amène à observer que ce criminel n'est pas venu pour tuer des enfants mais qu'il « *est venu mourir en enfance* », que c'est un être humain qui souffrait beaucoup. L'auteur respecte ses lecteurs, il utilise un vocabulaire correct et adapté aux enfants pour expliquer son point de vue. À la fin du récit, le narrateur s'adresse à ses deux enfants, et à travers eux, c'est aux enfants lecteurs qu'il s'adresse.

François Morel et Stéphane Girel, ont opéré des choix différents dans l'album *L'homme de paille*⁴¹.



Un homme narre son histoire, il se remémore son enfance auprès de son grand-père qui a été empaillé, afin que son petit-fils fasse sa connaissance. Il raconte sa relation avec son grand-père qu'il aimait non seulement parce qu'il lui servait de luge mais aussi parce qu'il n'y avait jamais de conflits entre eux. L'homme a décidé alors d'empailler sa femme et ses enfants, afin qu'ils puissent être unis et ne jamais se disputer. Il souhaite, afin d'être heureux, que quelqu'un l'empaillât à son tour. Dans cet ouvrage, il n'y a pas cette distance entre le lecteur et le criminel, les événements du récit sont rapportés au travers de la conscience du personnage, le point de vue est interne. L'humour noir employé cherche à souligner l'absurdité de certains comportements humains, notamment le fait de vouloir que tout le monde soit toujours d'accord, ou ait la même opinion. Mais cet humour est empreint de fatalisme, il n'y a pas ce respect de l'enfant qui cherche à préserver sa sensibilité. La question qui se pose est : peut-on traiter de la violence, de la mort, avec une telle dérision ?

⁴¹ Morel, F. et Girel, S. (2002). *L'homme de paille*. Paris : Gallimard jeunesse.

Personnellement, je ne pense pas qu'il soit bien de se moquer de la mort ou de la violence faite aux autres. Je pense que c'est un manque de respect envers ceux qui en souffrent.

La littérature de jeunesse peut donc aborder la violence sans l'édulcorer mais aussi en respectant l'enfant. La limite est donc premièrement fixée par la loi, elle est ensuite fixée par l'enseignant qui possède sa propre définition du respect dû à l'enfant. De plus, les élèves possèdent chacun une sensibilité différente et il faut prendre en compte cette hétérogénéité dans la classe. Ils ne recevront pas un ouvrage de la même manière selon leurs expériences personnelles et puisque leurs personnalités sont différentes.

Par exemple, un ouvrage comme *H.B.* de Thierry Lenain peut créer chez certains élèves un sentiment d'insécurité. En effet, l'élève peut imaginer que son école elle aussi peut être prise en otage à n'importe quel moment. Au contraire, certains verront *H.B.* comme un être humain qui a souffert, ce qui le démystifiera à leurs yeux.

Parce que la réception de ces ouvrages sera différente pour chacun et parce qu'ils peuvent être difficiles à comprendre pour les enfants ou déclencher une trop forte charge émotionnelle chez le lecteur, un encadrement pédagogique semble indispensable pour leur lecture en classe. De plus, sans cet encadrement adapté, les élèves pourraient ne pas tirer profit de ces lectures. Jean Verrier, dans un colloque sur la littérature de jeunesse, résume bien cette idée : « *Je pense [...] que le maître de lecture doit accompagner l'apprenti lecteur jusqu'au seuil de lui-même avec prudence et pédagogie.* »⁴²

III/ Quels dispositifs pédagogiques pour faire vivre ces albums dans la communauté de la classe ?

⁴² Verrier, J. (1995). La négociation de l'interprétation en littérature. In C. Poslaniec, *Littérature et jeunesse. Actes du colloque. Paris INRP. 23, 24, 25 mars 1993* (pp 9-13). Paris : INRP.

L'enseignant, selon les objectifs d'apprentissage qu'il visera, mettra en place différents dispositifs pédagogiques pour faire vivre les albums de littérature de jeunesse dits sensibles, traitant de la violence, dans sa classe. Pour un seul objectif d'apprentissage, il sera nécessaire de combiner plusieurs de ces dispositifs car pour atteindre cet objectif les élèves devront d'abord acquérir un certain nombre de compétences. Il est nécessaire qu'ils s'approprient le ou les albums, qu'ils le comprennent, etc. Un seul album peut permettre d'atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage, tout dépendra de l'orientation que choisira l'enseignant, qui choisira le dispositif pédagogique adéquat selon l'objectif clair et précis qu'il se sera fixé.

A/ Se connaître soi-même : exprimer ses sentiments par la production d'écrits

Un des objectifs visé par l'enseignant peut être d'amener l'élève à comprendre ses sentiments et à les exprimer, au travers de la littérature de jeunesse.

Le psychopédagogue Serge Boimare pense que la littérature a un rôle important dans l'apprentissage de la gestion des sentiments : « *Je crois beaucoup à l'apport de la médiation et en particulier à cet apport de la littérature. Il existe peut-être d'autres médiations culturelles tout aussi utilisables, mais je crois beaucoup à la littérature, qui peut aider ces enfants à affronter ces sentiments contradictoires, ces inquiétudes dont je parlais. Si l'enseignant parvient à leur permettre de réaménager ces inquiétudes, de se les représenter différemment, je crois qu'il peut leur donner la main pour prolonger ce travail de pensée et c'est quelque chose d'indispensable à réaliser avec certains.* »⁴³ Ainsi, les enfants, grâce à la littérature, seraient capables d'affronter leurs peurs, car elle les représente d'une manière symbolique, ou par l'expérience similaire d'un personnage. Les ouvrages de littératures de jeunesse peuvent ainsi les aider à déceler l'origine de leurs craintes, et essayer de les comprendre afin de mieux les gérer. L'enseignant pourra ensuite proposer aux élèves de

⁴³ Boimare, S. (2006). La médiation culturelle face aux difficultés d'apprentissage. *Académie de Créteil / CRDP / Télémaque*. <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/formation/theorie-boimare.htm>

s'exprimer par écrit. Cet écrit les incitera à mener une réflexion organisée, car il a pour but d'être lu à d'autres ou par d'autres personnes.

En effet, c'est un outil de communication et de mémoire collective ou personnelle. Selon Jany Gibert, institutrice et formatrice d'enseignants actuellement à la retraite, « *Il est donc indispensable si l'on veut susciter des écrits dans une classe de mettre en place des situations multiples et variées de prise de paroles, d'échanges, d'expression et de communications. Mais si « l'amont » de la production d'écrit est indispensable, « l'aval » est tout aussi important : la socialisation des productions donne un sens aux exigences linguistiques sur leur contenu (journal scolaire, lettre à un spécialiste, album pour les correspondants...) »⁴⁴.*

Voici un exemple de ce qui peut être fait en classe en productions d'écrits, autour de l'album *Entre fleuve et canal*⁴⁵, avec l'objectif, pour les élèves, de mettre des mots sur leurs sentiments.

Entre fleuve et canal est un ouvrage qui traite du divorce des parents d'une manière symbolique et universelle. Cet album illustre le cheminement psychologique d'un enfant qui est le témoin de la séparation progressive de ses parents. Le père est représenté comme un fleuve tumultueux, la mère est comme un canal calme et limpide. L'enfant se situe sur une route entre le fleuve et le canal, et il essaie de rapprocher ses parents l'un de l'autre. Ses parents se sépareront finalement, mais l'enfant sera consolé par les mots écrits par sa mère et comprendra qu'il aura toujours autant d'importance pour son père ainsi que pour sa mère. Dans la présentation de l'auteure, Nadine Brun-Cosme, au début de l'album, il est écrit que son univers « *est tout en sensations. Le choix des mots justes est essentiel pour que chacun trouve le chemin qui réduit le silence, libère la parole et ainsi endigue la peur.* »⁴⁶.

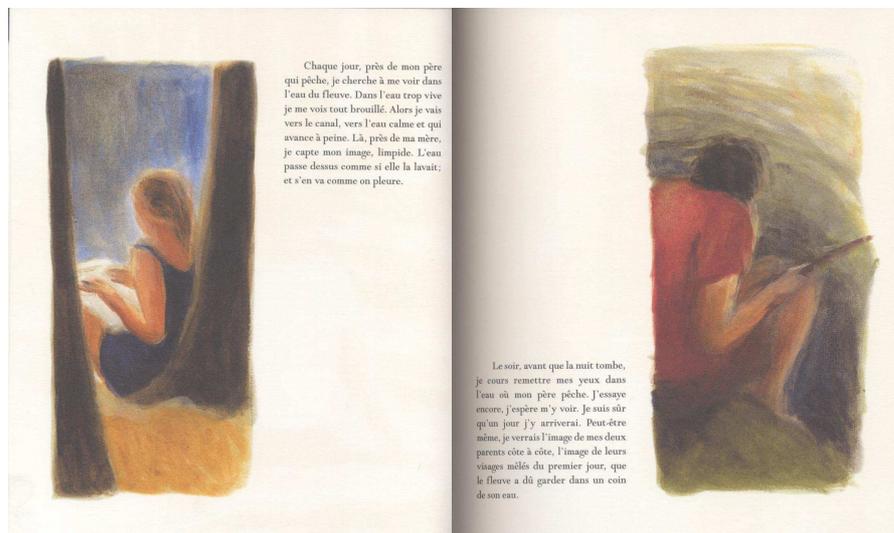
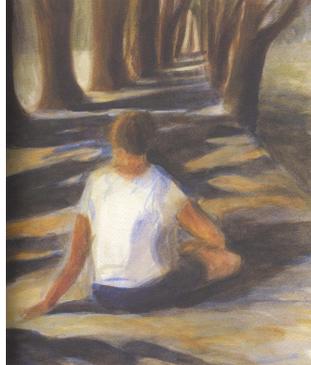
Après la lecture collective de cet album, l'enseignant pourra étudier avec les élèves les illustrations de cet album. Ils pourront, au départ, observer l'enfant seul sur le chemin puis ses parents séparés loin l'un de l'autre aux pages 6 et 7.

⁴⁴ Gibert, J. (1993). De la parole à la production d'écrits. *French Cancans*. 8.

<http://www.icem-freinet.fr/archives/frenchcancan/fc-8/index.htm>

⁴⁵ Brun-Cosme, N et Brouillard, A. (2002). *Entre fleuve et canal*. Cergy-Pontoise : Points de suspension.

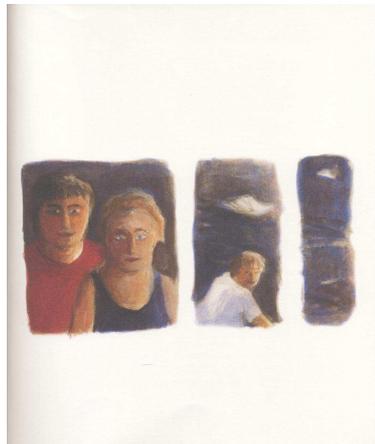
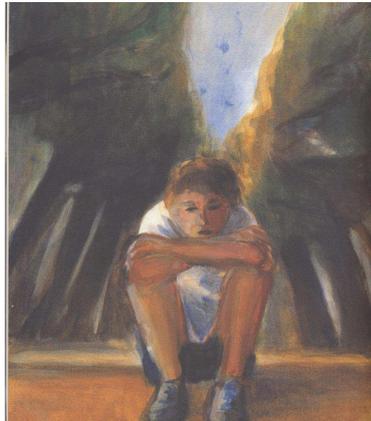
⁴⁶ Brun-Cosme, N et Brouillard, A. (2002). *Entre fleuve et canal*. Cergy-Pontoise : Points de suspension.



On observera les illustrations du fleuve brouillé.



On pourra regarder l'expression du visage de l'enfant triste au départ, puis souriante à la page 31, et qui reflète l'évolution de ses sentiments. Finalement, on observa les parents côte à côte, dans cette même page, à mettre en lien avec l'image souriante de l'enfant.



L'enseignant pourra mettre en place un débat interprétatif afin d'essayer de retracer l'évolution des sentiments de l'enfant et de déterminer les causes de ce changement. On essaiera de comprendre les causes de la tristesse de l'enfant, ses peurs, sa joie retrouvée quand il apprend qu'il ne restera pas tout seul et abandonné. On analysera avec les élèves la symbolique de l'album, en essayant de comprendre à quoi correspondent le fleuve tumultueux et le canal limpide. On se demandera pourquoi l'enfant cherche à trouver un passage reliant le canal au fleuve.

Après ces différents échanges oraux, l'enseignant pourra faire avec les élèves un travail sur les champs lexicaux des sensations et des émotions, ceci afin de faciliter le travail de production d'écrits qui se fera par la suite. La consigne peut être : Racontez un événement de votre vie qui vous a beaucoup effrayé, ou angoissé, en décrivant les émotions que vous avez ressenties à ce moment là. Ensuite, l'enseignant peut permettre aux élèves qui le désirent de lire leur production devant la classe.

Il ne faut pas oublier que l'enseignant n'est pas un psychothérapeute. Ce travail a pour objectifs de donner à l'élève la capacité de comprendre ce qu'il ressent et la possibilité de pouvoir l'exprimer par écrit. Se comprendre soi-même et pouvoir s'exprimer avec les mots justes est bénéfique pour l'individu. Se comprendre soi, c'est la première étape qui permet de comprendre les autres et de comprendre le monde. Mais cette connaissance de soi n'est pas suffisante pour comprendre les autres, car nos expériences diffèrent et notre personnalité aussi. C'est pour cela qu'il faut enrichir le capital culturel de l'élève par la lecture d'œuvres adoptant un point de vue différent du sien.

B/ Comprendre le monde qui nous entoure par le débat interprétatif : les mécanismes de la violence et ses conséquences

Afin de comprendre les mécanismes de la violence et les conséquences inévitables que celle-ci engendre, le débat interprétatif me semble être le meilleur dispositif pédagogique à employer autour d'une œuvre. Serge Boimare donne cette définition : « *Argumenter, c'est être capable d'étayer sa pensée sur celle de l'autre, attendre l'argument de l'autre pour éventuellement modifier le sien.* »⁴⁷.

Dans *Le langage à l'école maternelle, document d'accompagnement des programmes de 2002*, l'enfant, en construisant une première culture littéraire, est amené à comprendre les pensées d'autrui et à apprendre à en parler. « *Les expériences de lecture associées aux expériences du monde construisent des attentes portant sur les actions des personnages, leurs réactions aux autres ou au contexte. Dès trois ans, les enfants sont capables de comprendre la plupart des états émotionnels. Vers cinq ou six ans, ils peuvent commencer à comprendre les conduites de ruse, le mensonge chez autrui. L'enjeu de cette compétence à parler des pensées d'autrui ou de ses propres pensées et à percevoir l'intentionnalité est capital pour le développement social et culturel des jeunes enfants ; la compétence s'exerce par exemple dans les situations de lecture à propos des personnages du récit, suite aux sollicitations du*

⁴⁷ Boimare, S. (2006). La médiation culturelle face aux difficultés d'apprentissage. *Académie de Créteil / CRDP / Télémaque*. <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/formation/theorie-boimare.htm>

maître qui incite à formuler les états mentaux des personnages. Ainsi, les histoires racontées, reformulées, commentées seront sources d'acquisitions dans le champ du vocabulaire des émotions mais aussi dans celui des modalisations et constructions syntaxiques complexes associées aux états mentaux »⁴⁸. Ainsi, dès l'école maternelle, les enfants sont capables de comprendre les émotions des personnages des albums, de les identifier et de les formuler. Avec l'aide du maître, ils se construisent donc peu à peu une culture littéraire en ce qui concerne la psychologie des personnages. À plus long terme, cela créera chez les élèves un horizon d'attente, ils anticiperont les actes des personnages ou leurs sentiments.

À partir du cycle 3, les débats interprétatifs sont conseillés afin d'acquérir une plus grande culture littéraire. Ils sont « *conduits par le maître, ils peuvent se situer tout au long de la lecture. Ils ont pour but :*

- *de situer et d'interpréter les points de résistance du texte, ses ambiguïtés (dès le titre) ;*
- *de confronter les lectures et/ou les hypothèses et les questions ;*
- *d'argumenter et de justifier les choix en ayant recours au texte et aux images. »⁴⁹.*

Afin de s'interroger sur les mécanismes de la violence et ses conséquences, il est nécessaire de comprendre l'ouvrage étudié en interprétant les points qui pourraient résister à la compréhension du lecteur. Certains ouvrages incitent le lecteur à rechercher la signification du texte ou des images afin qu'il construise du sens lui-même. En confrontant, ensuite les différents points de vue, avec ses pairs ou en lisant d'autres ouvrages, par rapport à une question posée, l'élève apprendra à construire son argumentation en s'appuyant sur des exemples tangibles, à revenir sur ses positions initiales, à faire évoluer ses représentations et à se construire une image de plus en plus véridique de la psychologie humaine.

Le lecteur doit s'associer à l'auteur afin d'avoir une compréhension fine de l'album qui ne dit pas tout. Le lecteur est obligé d'interpréter le texte ou les images. Pour cela, l'élève peut se servir des connaissances acquises lors de lectures antérieures. Ses compétences de lecteur, son expérience personnelle, sa sensibilité, ses opinions entrent en jeu dans cette

⁴⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2006). *Documents d'accompagnement des programmes, Le langage à l'école maternelle*. CNDP, coll. Textes de référence – École.

⁴⁹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Documents d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3*. CNDP, coll. École.

interprétation. Pour que le débat interprétatif soit intéressant, il faut choisir des textes résistants, c'est-à-dire qui posent problème et requièrent une réflexion personnelle de la part du lecteur, ou bien des textes proliférants qui permettent plusieurs interprétations. Le débat interprétatif consiste alors en plusieurs échanges entre les élèves qui les amèneront à transformer leurs représentations initiales et à aboutir à une compréhension du texte plus ou moins fine. Ces échanges ont lieu suite à une problématique posée par la lecture d'un album, le maître joue le rôle de médiateur entre les élèves, et guide leur réflexion en leur posant des questions. Le fait de s'appuyer sur le texte ou les images pour développer l'argumentation des élèves, légitimera ou non leurs dires. Le maître veillera à ce qu'il y ait toujours ce retour au texte. Les élèves confronteront leurs opinions et développeront ainsi leur argumentation. Le débat pourra ainsi aboutir à un certain nombre d'hypothèses, qui répondront à la problématique, validées par la classe, sur la base de l'ouvrage étudié.

Par exemple, dans *L'Ogresse en pleurs*⁵⁰, l'enseignant pourra réaliser une séquence en trois séances avec des objectifs bien définis⁵¹. La première séance permettra de comprendre que cet album appartient au genre conte mais s'écarte du schéma habituel des contes traditionnels (Mise en réseau avec les contes traditionnels comportant un ogre ou une ogresse). La deuxième séance permettra de comprendre le sens implicite de l'album, le désir d'aimer, aveugle et étouffant, d'une mère. Cette séance se fera sous forme de débat interprétatif. Dans la troisième séance, les élèves observeront la dimension poétique de cet album. Ils comprendront que cette écriture permet de mettre en avant le désir, l'appétit de l'ogresse puis ses regrets tout comme dans une plainte.

S'il est nécessaire que les élèves comprennent le monde dans lequel ils vivent, il est tout aussi important qu'ils s'interrogent sur le bien fondé des normes qui le construisent, afin de pouvoir le faire évoluer positivement.

C/ Questionner les normes préétablies grâce à des lectures en réseaux

⁵⁰ Dayre, V. et Erlbruch, W. (1996). *L'Ogresse en pleurs*. Toulouse : Milan jeunesse.

⁵¹ cf. annexe 1. Étude de *L'Ogresse en pleurs* et construction d'une séquence pour un cycle 3 autour de cet album. Dossier réalisé dans le cadre de la dominante littérature.

Le professeur des écoles peut amener les élèves à questionner les normes préétablies en organisant des lectures en réseaux. Afin de questionner ces normes, les élèves doivent se constituer une culture commune en cumulant la lecture d'ouvrages traditionnels traitant de la violence. L'enseignant pourra choisir ces lectures avec soin, et proposer aux élèves des lectures cursives qui visent la compréhension d'ensemble de l'œuvre. Se constituer une culture littéraire nécessite de lire un grand nombre d'ouvrages, et l'objectif de la lecture cursive est de permettre la mise en mémoire de ces œuvres. De plus, ces lectures hors de la classe rendent le lecteur autonome et il prend du plaisir à lire.

Ensuite, l'enseignant pourra leur proposer un ouvrage qui contraste avec ceux qu'ils ont lus auparavant, qui va à l'encontre des normes connues. Il pourra organiser une séquence autour de cet ouvrage plus particulier, visant à le comparer aux œuvres déjà lues, à échanger sur la particularité de cet album.

Une mise en réseau pourra être faite autour des « *œuvres qui déclenchent un investissement psychoaffectif, qui provoquent un questionnement, stimulent la réflexion personnelle, interrogent sur les valeurs et le sens de la vie, remettent en cause les préjugés* »⁵².

Un exemple de mise en réseaux autour du personnage de l'ogre

Par exemple, l'enseignant peut construire une mise en réseaux sur le thème du personnage de l'ogre/ogresse. Les élèves devront premièrement lire des ouvrages du patrimoine qui constitueront une culture commune et créeront un horizon d'attente. L'ogre est un être imaginaire, qui n'a rien d'humain, il est laid, gros et grand. Il est méchant, a un grand appétit et mange les enfants. Il est souvent riche. Il se fait toujours battre par le héros qui sort vainqueur de sa rencontre avec lui et qui, dans certains cas, le ridiculise. Ces caractéristiques de l'ogre seront compilées par les élèves.

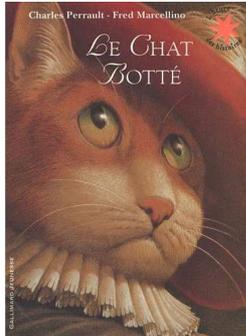
Voici quelques exemples d'ouvrages du patrimoine qui peuvent être lus :

⁵² Couet-Butlen, M. (2007). Littérature et mise en réseau au cycle 3 : albums et romans. *Académie de Créteil / CRDP / Télémaque*. <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/reseauxC3.htm>

– *Le Petit Poucet*⁵³,



– *Le Chat Botté*⁵⁴,



– *Jack et le haricot magique*⁵⁵,

⁵³ Perrault, C. et Hyman, M. (2007). *Le Petit Poucet*. Paris : Gallimard jeunesse.

⁵⁴ Perrault, C. et Marcellino, F. (1991). *Le Chat Botté*. Paris : Gallimard jeunesse.

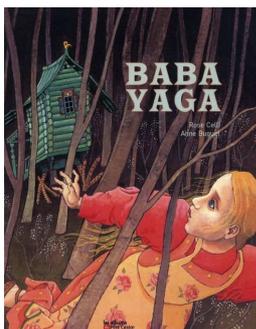
⁵⁵ Jacobs, J. Montardre, H. (2010). *Jack et le haricot magique*. Paris : Rageot.



– *Hansel et Gretel*⁵⁶,



– *Baba Yaga*⁵⁷, conte populaire russe.



Ensuite, l'enseignante pourra lire collectivement un ouvrage qui va à l'encontre de l'horizon d'attente des élèves et qui les surprenne. Les élèves devront relever ce qui est

⁵⁶ Grimm, J. Grimm, W. et Mattotti, L. (2009). *Hansel et Gretel*. Paris : Gallimard jeunesse.

⁵⁷ Celli, R. et Buguet, A. (2003). *Baba Yaga, conte populaire russe*. Paris : Flammarion.

remarquable dans cet ouvrage, qui sort des normes connues. Les élèves pourront ensuite lire d'autres ouvrages subversifs sur le thème de l'ogre et relever à chaque fois ce qui diffère d'avec les livres patrimoniaux.

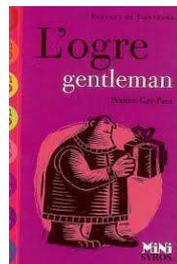
Voici quelques exemples d'ouvrages subversifs :

Ogres reconvertis sous l'influence de la bonté humaine :

– *Le géant de Zéralda*⁵⁸ : L'histoire d'un ogre qui décide de ne plus manger d'enfants sous l'influence de la gentille Zéralda et de sa bonne cuisine.



– *L'ogre gentleman*⁵⁹ : Une jeune fille se retrouve prisonnière dans la cour d'un ogre célibataire. Durant son absence, elle décide de faire le ménage et de préparer un bon repas. À son retour, l'ogre décide d'adopter la jeune fille. Il lui fera des cadeaux et elle lui fera à manger. Un jour, l'autruche du sultan lui raconte que son père a prévu de la manger quand elle sera plus grande, mais finalement les liens qui unissent l'ogre et sa fille seront plus forts que ses paroles.

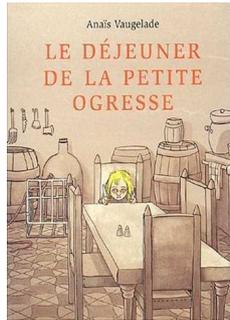


Ogres qui se lient d'amitié à un être humain par le dialogue :

⁵⁸ Ungerer, T. (2002). *Le géant de Zéralda*. Paris : École des loisirs.

⁵⁹ Gay-Para, P. (2006). *L'ogre gentleman*. Paris : Syros jeunesse.

– *Le déjeuner de la petite ogresse*⁶⁰ : Le récit d'une amitié improbable entre un garçon et une petite ogresse. Celle-ci capture un garçon mais il n'a pas du tout peur d'elle et lui parle comme à une amie et lui fait son ménage. Finalement, l'ogresse devenue grande renoncera à sa nature pour se marier avec son ancien prisonnier.



– *La comédie des ogres*⁶¹ : C'est une comédie en trois actes, qui retrace une histoire d'amitié entre deux êtres différents, l'enfant Paul et l'ogrillon Vermeer. Paul a été offert à Vermeer à l'occasion de sa soixante-quatorzième dent. Paul, même en étant prisonnier, discutera avec Vermeer et lui donnera l'envie de voir la mer. Vermeer, en voulant découvrir la mer, sera capturé par des humains et se retrouvera à son tour en cage. Grâce au dialogue, les deux protagonistes apprendront l'un de l'autre, et deviendront amis. Paul finira par libérer son nouvel ami et lui permettra de s'enfuir.

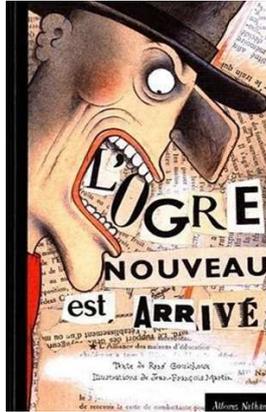


Ogre qui change de nature à la suite d'un évènement imprévu :

⁶⁰ Vaugelade, A. (2004). *Le déjeuner de la petite ogresse*. Paris : École des loisirs.

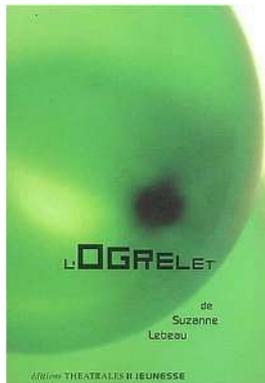
⁶¹ Bernard, F. et Roca, F. (2002). *La comédie des ogres*. Paris : Albin Michel jeunesse.

– *L’ogre nouveau est arrivé*⁶² : Un ogre tombe malade et perd l’appétit. Quand il recommence à avoir faim, il se met à engloutir tous les livres qu’il trouve. Grâce à un remède donné par un enfant, Jimmy, il guérira et se reconvertira en conteur pour les enfants.



Ogres qui désirent changer de nature, car leur nature les fait souffrir :

– *L’ogrelet*⁶³ : C’est l’histoire de Simon, un enfant de six ans, qui découvre son « ogreté » à l’école, lorsqu’il se met à être attiré par le sang de ses camarades blessés. Il apprend que son père est un ogre et qu’il est parti subir trois épreuves pour perdre son « ogreté ». Simon décide de passer ces épreuves aussi, et de dompter son appétit de chair humaine, afin de pouvoir se faire des amis comme tout le monde.



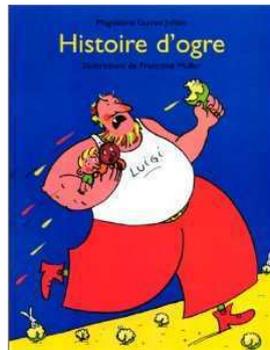
⁶² Gouichoux, R. et Martin, J. (2000). *L’ogre nouveau est arrivé*. Paris : Nathan jeunesse.

⁶³ Lebeau, S. (2003). *L’ogrelet*. Montreuil-sous-Bois : Theatrales.

– *L’ogresse en pleurs*⁶⁴ : Une ogresse très méchante désire manger un enfant parfait. Son désir aveuglant la conduira à éprouver de la tristesse et des regrets, car elle mangera son propre enfant. Elle réclamera un autre enfant à aimer « *sans le manger* » cette fois.

Ogres qui ne sont pas des mangeurs d’enfants, il faut se méfier des apparences :

– *Histoire d’ogre*⁶⁵ : Luigi est un ogre qui kidnappe des enfants, et dont personne ne s’approche à cause de son odeur nauséabonde. Un jour, il enlève Polo, le copain de Romain. Celui-ci, ayant le nez bouché, n’a pas peur de partir à la poursuite de l’ogre pour sauver son ami. Mais, il apprendra avec étonnement que Luigi est végétarien, et qu’il n’a pas l’air violent, entouré d’enfants qui semblent très heureux.



– *L’ogresse maîtresse d’école*⁶⁶ : Amélie est une ogresse particulière, elle aime les enfants et désire devenir maîtresse. Hélas, son mari d’ogre les aime pour leur chair fraîche.



⁶⁴ Dayre, V. et Erlbruch, W. (1996). *L’Ogresse en pleurs*. Toulouse : Milan jeunesse

⁶⁵ Guirao-Jullien, M. Muller, F. (2000). *Histoire d’ogre*. Paris : Kaleidoscope.

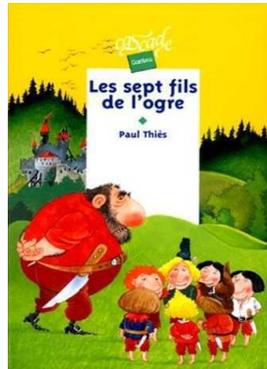
⁶⁶ Moncomble, G. et Tarride, M. (1994). *L’ogresse maîtresse d’école*. Toulouse : Milan jeunesse.

– *Même pas peur*⁶⁷ : L’ogre Omer fait la déception de ses parents, il n’aime que les légumes et n’a pas du tout le caractère d’un ogre. Son père le rejette et tous les villageois ont peur de lui. Cependant, une petite fille, Mirette, aura le courage de l’écouter et d’en faire son allié.



Être ogre, ce n’est pas forcément héréditaire :

– *Les sept fils de l’ogre*⁶⁸ : Les sept fils du terrible ogre ne veulent pas suivre les traces de leur père et devenir ogre à leur tour. Ils suivront chacun leur voie et apprendront un métier qui les passionne.



Après la lecture d’un grand nombre d’ouvrages, les élèves remarqueront que l’ogre n’est pas toujours méchant, qu’il peut ressentir des émotions humaines, qu’il peut changer de comportement, etc.

⁶⁷ Frattini, S. Crozat, F. (2007). *Même pas peur*. Paris : Milan jeunesse.

⁶⁸ Thiès, P. (1999). *Les sept fils de l’ogre*. Paris : Rageot.

Dans ces ouvrages subversifs, on retrouve ces trois principales questions, qu'il serait intéressant de poser aux élèves :

« 1. A-t-on raison d'avoir peur de l'ogre ?

2. Peut-on faire évoluer l'ogre ?

3. Les enfants de l'ogre sont-ils forcément des ogres ?

Ces trois questions renvoient à des problématiques fondamentales que l'enseignement de la littérature permet d'aborder : préjugé, identité, hérédité, liberté.»⁶⁹

L'ogre est censé être un être méchant, le fait qu'il soit gentil dans ces albums interpelle l'élève. Avait-il raison de penser que cet ogre là serait identique aux autres de part son nom et son apparence ? L'élève pourra apprendre ce que sont que les préjugés et s'ils sont constructifs ou non (Exemple : *Histoire d'ogre*⁷⁰). Certains ogres deviennent gentils dans ces histoires, l'enfant pourra se demander si l'identité d'une personne est immuable ou si elle peut changer (Exemple : *L'ogrelet*⁷¹). Il pourra se demander aussi ce qui fait l'identité de la personne, si elle se résume à son nom ou à son apparence (Exemple : *Même pas peur*⁷²) ? La question de l'hérédité se pose, est-ce que les enfants d'un monstre comme l'ogre sont, comme lui, des mangeurs d'enfants, ou bien est-ce qu'ils peuvent choisir ce qu'ils veulent devenir (Exemple : *Les sept fils de l'ogre*⁷³) ? L'ogre est-il libre, est-ce que sa constitution physique et morale ne l'oblige pas à être méchant (Exemple : *L'ogresse en pleurs*⁷⁴) ? Ces différentes questions pourront être abordées dans un débat interprétatif, en s'appuyant sur les différents albums lus.

⁶⁹ Groupe départemental Maîtrise de la langue. Commission Littérature. Inspection académique de l'Essonne. (2008). Enseigner la littérature du cycle 1 au cycle 3. Le personnage : pourquoi est-ce si important ? *Maîtrise du langage et de la langue française*. 6, 2.

<http://www.pedagogie91.ac-versailles.fr/IMG/pdf/4p-MdL6-0108.pdf>

⁷⁰ Guirao-Jullien, M. Muller, F. (2000). *Histoire d'ogre*. Paris : Kaleidoscope.

⁷¹ Lebeau, S. (2003). *L'ogrelet*. Montreuil-sous-Bois : Theatrales.

⁷² Frattini, S. Crozat, F. (2007). *Même pas peur*. Paris : Milan jeunesse.

⁷³ Thiès, P. (1999). *Les sept fils de l'ogre*. Paris : Rageot.

⁷⁴ Dayre, V. et Erlbruch, W. (1996). *L'Ogresse en pleurs*. Toulouse : Milan jeunesse.

Un exemple de séquence autour du personnage de l'ogre : *Le géant de Zéralda*

Voici un exemple de ce qui pourra être mis en place par l'enseignant autour du personnage de l'ogre et de son évolution dans la littérature de jeunesse.

Dans une première phase, l'objectif sera d'identifier le personnage archétypal de l'ogre dans la littérature, grâce à un parcours de lecture adapté. Il s'agira d'un itinéraire que l'enseignant aura organisé dans des ouvrages du patrimoine, afin que la pédagogie soit la plus efficace possible. Dans l'exemple suivant, le but principal est de repérer les caractéristiques de l'ogre dans les extraits proposés. Dans cette phase, l'enseignant peut demander aux élèves ce qu'ils connaissent de l'ogre, ce qui le caractérise. Ensuite, les enfants pourront se mettre par groupe. Chaque groupe pourra étudier les caractéristiques de l'ogre dans des extraits choisis par l'enseignant de deux ouvrages du patrimoine qu'ils auront lus auparavant en lecture cursive. Ils pourront remplir le tableau ci-dessous en se référant à chaque fois aux ouvrages. Il y aura ensuite une mise en commun de tous les groupes. Chacun devra justifier sa réponse grâce au texte ou aux illustrations. On remarquera que le personnage de l'ogre, dans tous ces contes, possède des caractéristiques communes dans l'ensemble. Il est géant, gros, laid, a beaucoup de dents grandes et pointues. Il est méchant, cruel et terrifiant. Il peut avoir une femme et des enfants ogres eux aussi. Il a des pouvoirs magiques et il est riche. Il ne ressent que de la colère ou de l'appétit. Il est l'ennemi des humains et mange des enfants. Il n'est pas le héros de l'histoire, mais se fait vaincre par lui. Cette synthèse orale permettra aussi aux élèves de vérifier leurs hypothèses de départ sur le personnage de l'ogre.

Phase 1 : étude des caractéristiques de l'ogre :

	<i>Le Chat botté</i>	citations + pages	<i>Le Petit Poucet</i>	citations + pages
nature du personnage principal				
L'ogre est-il gentil ou méchant ?				
Ressent-il des émotions ? Si oui, lesquelles ?				
Quel est son rôle ?				
Est-il ami avec des humains ?				
son physique				
son caractère				
son alimentation				
son niveau social				
sa situation familiale				
S'il a des enfants, est-ce que ce sont aussi des ogres ?				
ses pouvoirs magiques				
Que devient-il/elle à la fin du récit (mort, blessé...) ?				

La phase 2 aura pour objectif d'aller à l'encontre de l'horizon d'attente construit par les élèves, afin qu'ils se questionnent soit sur les préjugés que l'on peut avoir sur l'ogre, soit

sur son identité qui peut évoluer ou non, ou sur l'hérédité de sa nature. On pourra ensuite faire un rapprochement entre les caractéristiques de l'ogre et les caractéristiques humaines. Dans cette phase les élèves pourront lire chez eux, plusieurs des livres subversifs cités plus hauts, en remplissant à chaque fois une fiche lecture afin de garder une trace de l'œuvre lue. Cette fiche pourra contenir les caractéristiques de l'ouvrage (auteur,...), un résumé, un extrait éventuel, une critique avec les qualités ou les défauts de l'œuvre (humour,...). L'enseignant pourra lire à toute la classe un de ces ouvrages qu'ils n'auront pas déjà lu, afin que les élèves puissent travailler sur un de ces albums en le mettant en lien avec les ouvrages traditionnels vus dans la phase 1.

Par exemple, l'enseignant pourra choisir *Le géant de Zéralda*⁷⁵. Cet album raconte l'histoire d'un ogre qui semait la terreur dans le village, jusqu'au jour où Zéralda, une petite fille, lui porta secours sur le chemin du marché. L'ogre l'emmena dans son château, où elle lui cuisina de bons petits plats, tellement excellents, que rassasié il renonça à manger des enfants. Zéralda grandit, se maria avec l'ogre et ils eurent des enfants.

Cet album est un bon exemple pour étudier l'identité de l'ogre qui peut évoluer selon les circonstances qu'il vivra. L'ogre était au départ un monstre terrifiant, puis, au contact de la gentillesse et des talents culinaires de Zéralda, il se transforma en mari et père respectable.

Les élèves compareront les caractéristiques de l'ogre au début de l'ouvrage, avec le tableau complété dans la phase 1 sur l'ogre dans les ouvrages traditionnels. Ensuite, ils noteront les caractéristiques de l'ogre à la fin de l'ouvrage et remarqueront qu'il a évolué. On cherchera dans le texte les causes de cette évolution, sous forme de débat :

- En quoi l'ogre a-t-il évolué ? Il ne mange plus d'enfants mais en prend soin (repérer l'illustration finale où il tient son bébé dans les bras), ne terrorise plus les gens du village et il n'est plus méchant.

- Qu'est-ce qui a déclenché ce changement de caractère et de régime alimentaire chez l'ogre ? Zéralda est allé vers l'ogre, elle a pris soin de lui et lui a fait à manger.

⁷⁵ Ungerer, T. (2002). *Le géant de Zéralda*. Paris : École des loisirs.

- Qu'est-ce qui aurait pu empêcher Zéralda d'aller vers l'ogre ? Il avait une mauvaise réputation, les gens du village en avaient peur et le fuyaient.
- A-elle agit comme les gens du village ? Non, elle n'a pas eu peur et s'est approchée de lui.
- Quels traits de caractère de Zéralda lui ont permis d'influencer l'ogre positivement ? Son courage, sa gentillesse et son absence de jugement envers l'ogre.
- Avez-vous vécu des situations où la gentillesse a permis d'empêcher une dispute, un conflit ?

D'autres mises en réseaux sont possibles, par thème, par auteur, etc. Les différents questionnements que posent ces ouvrages subversifs permettent aux élèves de s'interroger sur des problèmes de société et de remettre en cause leurs préjugés. L'album est le déclencheur de toutes ces questions car il choque les élèves, leur pose problème en ne respectant pas les normes traditionnelles. Ils confrontent ainsi leurs points de vue opposés et apprennent à se positionner sur un sujet et à argumenter. L'élève apprend ainsi à devenir citoyen, c'est-à-dire, « *savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes)* »⁷⁶.

Le choix des différents dispositifs pédagogiques de cette troisième partie résulte d'une réflexion personnelle. Il me semblait important de les expérimenter en classe pour être sûre qu'ils puissent fonctionner, dans l'optique d'atteindre un des objectifs cités ci-dessus, à savoir : mieux se connaître soi-même, comprendre les mécanismes de la violence et ses conséquences, ou savoir questionner les normes préétablies.

⁷⁶

Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006. *Socle commun de connaissances et de compétences.*

IV/ Le débat interprétatif se révèle-t-il être un bon choix de dispositif pédagogique pour comprendre les mécanismes de la violence et ses conséquences ?

Ne pouvant tout expérimenter en classe, j'ai dû choisir un album de littérature de jeunesse sensible traitant de la violence et déterminer un objectif à atteindre pour les élèves. J'en suis arrivée à la question suivante : « Le débat interprétatif se révèle-t-il être un bon choix de dispositif pédagogique pour comprendre les mécanismes de la violence et ses conséquences ? »

A/ Quel album et quelle séquence choisir pour répondre à cette question ?

Il ne me manquait plus qu'une classe pour pouvoir tester une de mes séquences pouvant répondre à cette question. J'ai eu cette opportunité, lors d'un de mes stages en responsabilité en CM1/CM2.

Ayant déjà construit une séquence sur l'album *L'Ogresse en pleurs*⁷⁷, j'ai naturellement opté pour cet album afin de tester la faisabilité, les avantages et les limites de mon travail. J'ai cependant modifié ma séquence⁷⁸. En effet, en me projetant mentalement dans mon groupe classe, et après plusieurs cours ayant pour sujet les constructions de séquences et de séances, j'ai réalisé que plusieurs éléments feraient échouer ma séquence lors de sa réalisation.

Premièrement, j'ai dû choisir un objectif précis : « Comprendre le sens implicite de cet album, le désir d'aimer, aveugle et étouffant, d'une mère. ». J'ai éliminé l'option « entrée poétique » de cet album, en choisissant plutôt de travailler sur ses points résistants à l'interprétation dans l'œuvre, avec les élèves. En effet, en exploitant au maximum cet album, je prenais le risque de lasser les élèves. Je gardais à l'esprit qu'un des buts de l'école primaire

⁷⁷ cf. annexe 1. Étude de *L'Ogresse en pleurs* et construction d'une séquence, pour un cycle 3, autour de cet album.

⁷⁸ cf. annexe 2. Fiche de préparation de séquence 2 sur *L'Ogresse en pleurs* réalisée dans une classe de CM1/CM2.

est de « *développer chez l'élève le plaisir de lire* »⁷⁹. Ensuite, j'ai dû bien délimiter dans le temps chaque phase de mes séances, ceci afin de pouvoir les réaliser non seulement en respectant l'emploi du temps de la journée du lundi de la classe, mais aussi afin de donner des repères chronologiques aux enfants, pour qu'ils puissent se projeter dans le temps de la séance, et aussi travailler de manière efficace. Par exemple, le fait de savoir que le travail de recherche par groupe dure quinze minutes, leur permet de bien répartir les tâches au sein du groupe afin d'être prêt lors de la mise en commun collective des réponses.

Pour vérifier ce que les élèves avaient appris et retenu de ces différentes séances, j'ai choisi une évaluation sommative⁸⁰. Celle-ci permettait à la fois de vérifier leur compréhension des points résistants de l'album, et tentait de connaître leur ressenti. A chaque séance, je notais sur une feuille les réactions des élèves, ainsi que mon propre ressenti en fin de séance, ce qui était une forme d'évaluation. Ceci devait me permettre de juger de la réception de l'album par les élèves, et de déterminer mes propres limites quant à l'enseignement des sujets sensibles en classe.

B/ Le débat interprétatif a-t-il permis aux élèves de comprendre les mécanismes de la violence et ses conséquences ?

Réception de l'album par les élèves

Lors de la première lecture de l'album, les élèves étaient tous attentifs et intéressés. À certains passages de l'album, j'ai cependant pu noter certaines marques de surprise ou de stupeur de la part des élèves. Premièrement, une élève de CM1 a réagi par rapport à l'image de l'ogresse et à la description de son caractère, « Elle me fait peur ! ». Les autres élèves attendaient la suite de l'histoire pour savoir si elle allait manger un enfant ou non, mais ne marquèrent pas d'inquiétude, du moins pas à haute voix. Ils ont, par contre, tous fortement réagi à l'emploi du terme « couillon ». Ils ont rigolé en se disant l'un à l'autre, « Tu as vu, elle

⁷⁹ Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Programmes de l'école élémentaire.
⁸⁰ cf. annexe 7. Évaluation sommative de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*.

a dit couillon. ». Ce qui signifiait, implicitement je pense, que cela était étonnant pour eux qu'une enseignante emploie ce terme ou même le lise. Ils savaient donc pertinemment que ce mot appartient au registre familier. Peut-être aussi que pour certains d'entre eux, ce mot est considéré comme un gros mot.

Des élèves ont tout de suite observé l'emploi de rimes dans le récit. D'autres ont été attentifs aux images, « Tu as vu, elle est sur un chien ! », « Ah ! Les enfants se déguisent en adultes. » Ils ont ainsi discerné que les illustrations apportés des informations supplémentaires par rapport au texte.

Les autres remarques des élèves portaient sur la compréhension du récit, « Elle le mange ou non l'enfant ? », « Les enfants ont été transformés en singes ? », « Je ne comprends rien ! ». Ces exclamations énervées été dues au fait que les illustrations apportaient un doute par rapport à ce qui était dit dans le texte. Les élèves s'attendaient à voir l'ogresse manger l'enfant, mais ils n'ont vu qu'un singe et une plante verte sur le double page d'illustrations.

« Que veut dire la phrase de la fin, les mots sont confondants ? », « Pourquoi elle dit « on » ? Elle accuse les autres car elle en veut à quelqu'un ? », le texte lui-même semblait obscur, car paradoxal avec ce qui était dit auparavant. Les auditeurs de ce conte particulier ne s'imaginaient pas qu'un personnage de l'histoire puisse se mentir à soi-même avec autant de bonne foi. Ils n'avaient pas l'habitude non plus d'avoir à déchiffrer une énigme aussi épineuse que la phrase de la fin, pour pouvoir comprendre l'album.

« Quoi, c'est fini ? », cette dernière interrogation marquait l'étonnement des élèves qui avaient une impression de non achevé. On peut supposer, que pour eux, il n'y avait non seulement pas de victoire du héros, mais pas non plus de punition du « méchant ». Ce qui les a surpris, c'est que l'héroïne, ici, était la « méchante ». Ils n'ont pas perçu la transformation de cette ogresse en quelqu'un de meilleur, ce qui les a laissés sur leur faim.

Les séances suivantes, sous forme de débat collectif⁸¹, ont permis aux élèves de répondre à ces différentes interrogations. Cependant, lors de la dernière séance de débat qui devait permettre d'éclaircir la phrase « les mots sont confondants », j'ai constaté que je parlais beaucoup trop par rapport aux élèves. Ceci était dû au fait que le niveau de réflexion pour

⁸¹ cf. annexe 3. Débat de la séance 2 de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*. annexe 4. Débat de la séance 3 de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*.

cette dernière énigme semblait d'un niveau trop élevé pour certains élèves. J'ai voulu absolument qu'ils comprennent la dernière phrase, alors je leur ai donné beaucoup d'indications, ce qui devenait une séance magistrale plutôt qu'un débat. J'aurai dû ne pas avoir peur des blancs, les laisser plus longtemps réfléchir à leur rythme, les remettre en petits groupes, lors d'une autre séance pour que les idées émergent plus facilement. Les élèves devaient à la fois comprendre que l'ogresse jouait sur les sens des mots, mais aussi que les mots « confondaient » l'ogresse, qu'ils étaient la preuve qu'elle était coupable. Cette dernière partie était la plus ardue pour les élèves, l'auteure jouait sur les différents sens des mots même dans la phrase qui indiquait qu'elle jouait sur les différents sens des mots.

Ce qu'ils en retirent

Dans les évaluations des élèves portant sur l'album⁸², on observe bien que les élèves n'ont pas tout compris en ce qui concerne l'aspect poétique de l'album, qui consiste en partie à avoir deux niveaux de lecture différents du texte avec le jeu sur les différents sens possibles des mots. Cependant, ils ont bien compris la violence qui résidait dans l'album. Leurs réactions à la première lecture montrent qu'ils ont perçu un personnage terrifiant, un acte horrible (manger un enfant), des mensonges (elle accuse les autres). Cependant, le doute demeurait à cause des illustrations qui permettaient de faire d'autres hypothèses par rapport à ce qui était dit dans le texte. Les séances de débats interprétatifs ont levé les incertitudes sur l'acte de l'ogresse et ont ajouté des informations supplémentaires. Elle a mangé son propre enfant, et si elle a menti, c'était pour avoir un autre enfant à aimer. De plus, l'ogresse ressent de la tristesse, comme une mère ayant perdu son enfant.

Dans les choix de tableau, les élèves ont choisi majoritairement ceux qui représentaient une scène de violence, avec le festin cannibale, ou le géant qui « a l'air affamé ». L'image de l'ogresse et de son acte même s'il n'est pas dessiné dans l'album, les a marqués. Les enfants ont dû imaginer le drame qui se déroulait dans le texte.

La lecture de l'album à elle seule aurait pu suffire pour que les élèves perçoivent cette violence. Mais ils n'auraient pas forcément prêté attention aux conséquences affectives pour

⁸² cf. annexe 8. Évaluations d'élèves sur la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*.

l'actrice de cette violence. Ils n'auraient pas compris tous seuls le déni de l'ogresse face à ses agissements. Le débat a ainsi permis de comprendre les zones résistantes à l'interprétation. Il a aussi laissé l'opportunité aux élèves de s'exprimer par rapport à l'album, de montrer leur incompréhension, leur surprise, leurs interrogations. Ce moment d'expression par rapport à l'album, même après la première lecture lorsque j'ai recueilli leurs réactions à chaud, me semblait essentiel. À mon avis, la parole orale ou écrite, permet d'évacuer les émotions des élèves.

Les limites de ce dispositif

Je pense que, dans ce genre de dispositif, l'enseignant doit être réactif. Il doit à la fois servir de médiateur pour que chaque élève puisse s'exprimer, mais il doit aussi savoir relancer le débat lorsque les élèves n'ont plus d'idées, sans pour autant réaliser la tâche à leur place. À mon avis, le sujet traité dans l'album ne doit pas être tabou pour l'enseignant. Il doit pouvoir être à l'aise pour pouvoir aborder le sujet de l'album durant plusieurs séances, en acceptant aussi les avis des élèves, qui peuvent se révéler différents, voire choquant pour l'enseignant lui-même. Une enseignante que j'interviewé citait cet exemple : « *En CMI, une mère d'élève s'était plainte d'une scène d'un film visionné avec les élèves dans le cadre du projet « École et Cinéma », car les images montrant une souffrance ou un décès d'enfant étaient trop choquantes pour elle. Il a fallu justifier après coup le choix du film. Dans le cas d'un album, il vaut mieux l'avoir lu soi-même avant pour éviter d'aborder des sujets que l'on ne souhaite pas ou alors se préparer à répondre aux questions des enfants.* »⁸³ La classe est une communauté discursive où chacun a droit à la parole. La neutralité du professeur me semble importante aussi, il n'a pas à prendre partie pour l'idée d'un élève plus qu'un autre. Cependant, il amène les élèves à regarder, vérifier les indices dans l'album, dans le texte ou les illustrations, qui permettent de confirmer ou de réfuter telle ou telle hypothèse.

⁸³ cf. annexe 11. Interview 2 d'une professeure des écoles

Ce dispositif me semble profitable dans la mesure où l'ouvrage choisi appartient à la catégorie de ce que Catherine Tauveron nomme les textes résistants⁸⁴. Ils peuvent être réticents, c'est-à-dire qu'ils posent volontairement des problèmes de compréhension au lecteur (contradiction du texte et des images par exemple). Il existe aussi les textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation au lecteur, car ils sont polysémiques (par une lecture symbolique par exemple).

Durant ces séances de débat avec cette classe de CM1/CM2, je n'ai pas eu de limites au niveau du thème abordé. Je pense que l'aspect symbolique de l'album m'a permis de l'aborder sans gêne avec ces élèves.

C/ Trois interrogations supplémentaires sur la littérature de jeunesse « sensible » : l'aspect symbolique de l'album, les registres de langue, et le point de vue du narrateur

Cette séquence a donc fait émerger des interrogations supplémentaires en ce qui concerne ma réflexion sur les albums de littérature de jeunesse « sensibles » à l'école.

L'aspect symbolique de l'album

J'écrivais ci-dessus que l'aspect symbolique de l'album m'a permis de l'aborder sans gêne avec mes élèves. En effet, je pense que l'aspect symbolique, ou poétique, ou imaginaire de l'album de littérature de jeunesse est une sorte d'interface entre les actes, les paroles, les images dans l'album qui peuvent se révéler choquantes et l'élève lui-même. L'enseignant ne peut pas réellement évaluer ce qui se passe chez l'élève tant au niveau psychologique qu'affectif. L'élève peut en quelque sorte choisir ou non d'aller plus loin dans son interprétation de l'album. Cela rejoint la notion de respect dû à l'enfant abordé dans ma partie II/ C/.

⁸⁴ Tauveron, C. (2000). Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement ? In *Perspectives actuelles de l'enseignement du Français. Actes du séminaire national. 23, 24 et 25 octobre 2000*. Paris : INRP.

Les registres de langue

Je me suis également interrogée sur les registres de langue employés dans le texte. L'enseignant est le garant de l'apprentissage de la langue française en classe et aussi de l'apprentissage de la vie collective du respect de l'autre, de la formation de l'individu qui sera amené plus tard à entrer dans le monde professionnel et donc à bannir le registre familier de son langage. Ces albums peuvent donc permettre d'aborder cette notion de registre de langue, et quand, comment doit-on employer tel ou tel registre. Les élèves seront amenés à se demander pourquoi le personnage de l'histoire emploie ce registre de langue. Certains élèves pourront comprendre que dans la cour de récréation il faut savoir surveiller son langage car il peut blesser les autres, et amener à l'exclusion de la part des pairs. Mais je ne proposerai pas des livres dans lesquels le narrateur, et la plupart des personnages emploieraient un langage familier tout au long du récit. À mon avis, les élèves doivent savoir et comprendre l'utilisation de ces différents registres de langue mais leurs oreilles ne doivent pas s'habituer à lire ou entendre de manière prolongée ce langage familier. Ils risqueraient alors de l'employer à leur tour, pas à mauvaise escient mais parce que ce langage se sera banalisé pour eux. Moi-même, j'ai remarqué, il y a quelques années, que lorsqu'un de mes camarades participait oralement en classe, il employait le terme « en gros » plus familier que « en résumé » par exemple. Cet étudiant participait activement en classe, et je me suis rendu compte que mes autres camarades et moi-même alors qu'en début d'année nous nous efforcions d'utiliser un langage non familier, nous nous sommes régulièrement mis à dire « en gros » à l'oral après quelques semaines passées ensemble. Ce n'était pas particulièrement grave, mais cet exemple démontre que l'écoute prolongée de certains mots ou expressions peut entraîner certains automatismes pas forcément conscients chez les individus.

Le point de vue du narrateur

La notion de point de vue du narrateur m'a aussi interpellée. Malgré l'aspect symbolique de l'album que j'avais choisi d'étudier en classe, j'avais quelques réticences au départ à le lire à des élèves. Doit-on lire des livres dont le narrateur est un criminel qui nous fait ressentir ses émotions, vivre ses actes selon son point de vue, penser à sa manière ? J'avais abordé cet aspect avec l'ouvrage *H.B.* dans ma partie I/ B/. Cet album ne m'avait pas

réellement posé de problèmes car le narrateur employait la troisième personne du singulier pour désigner le criminel et apportait son point de vue sur ses agissements, ne les excusait pas mais réussissait à avoir de la compassion pour cet homme. Dans *L'Ogresse en pleurs* la première personne du singulier est employée, le « je ». Néanmoins, cet album me semblait pertinent car il y avait des conséquences néfastes à la violence, sans pour autant ignorer cette violence. Un enfant meurt réellement mais la femme l'ayant tué est comme anéantie par cette perte et ne semble pas pouvoir s'en remettre. On nous décrit succinctement ses pensées et ses émotions, le désir, la faim, la méchanceté. Il n'est donc pas nécessaire de rentrer dans des détails peu glorieux de la psychologie criminelle, de leurs sentiments de jouissance à commettre le crime. Avec des mots et des images bien choisis, l'album peut transmettre l'essentiel d'une réflexion sur la violence ainsi que ses conséquences, et interpeller l'élève. En effet, le lecteur peut être comparé à un acteur, selon moi, ils possèdent quelques similitudes. Constantin Stanislavski, théoricien du théâtre, écrira que « *ce qui peut arriver de mieux pour un acteur, c'est d'être complètement pris par son rôle. Involontairement, il se met alors à vivre son personnage, sans même savoir ce qu'il ressent, sans penser à ce qu'il fait, guidé par son intuition et son subconscient, et tout se passe automatiquement. Salvini disait qu'un grand acteur doit être habité par ses sentiments. Qu'il doit « sentir » son personnage, et vivre ses émotions* »⁸⁵ De même, je pense que le lecteur vit le personnage de l'histoire de manière automatique en étant habité par ses sentiments. Lorsque l'acteur quitte la scène, il doit quitter son rôle, et lorsque le lecteur ferme son livre, il doit cesser de s'identifier au personnage. Seulement, ces sentiments vécus marquent l'inconscient, influencent quelque part notre personnalité. C'est pour cette raison que je choisirai avec précautions les livres dont le narrateur, le héros est un criminel. Je pense que certaines conditions doivent être réunies, il ne doit pas y avoir une adhésion à son esprit, à ses envies, les conséquences de ses actes doivent être lisibles (pour lui-même et pour les autres). Il est tout de même enrichissant, selon moi, d'étudier des ouvrages qui emploient le « je », pour que les élèves comprennent aussi qu'ils peuvent être les instigateurs de cette violence.

⁸⁵

Stanislavski, C. (2001). *La formation de l'acteur*. Paris : Payot.

À la fin de ce mémoire, je me situe clairement pour la lecture d'ouvrages de littérature de jeunesse sensibles en classe, même si j'y appose des limites. Cependant, certains professionnels de l'éducation, plus expérimentés que moi, ne sont pas de cet avis.

D/ Qu'en pensent les professeurs des écoles ?

J'ai interrogé plusieurs professeurs des écoles⁸⁶, et trois seulement m'ont répondu. L'une m'a répondu au mois de février et les deux autres au début du moi de mai. Certaines avaient déjà abordé les thèmes sensibles avec leurs élèves, mais pas dans le cadre de la littérature de jeunesse. Une professeure des écoles me dira : « *Je ne crois pas que la littérature de jeunesse doive servir à aborder ces thèmes : il me paraît bien plus intéressant de travailler avec des enfants sur des livres qui les amènent dans un monde imaginaire, farfelu (du type Claude Ponti). Pour ma part, j'aime aborder les thèmes « sensibles » au travers des livres de l'auteur Mathis qui sait mettre à distance des thèmes du quotidien en les rendant ludiques et pas plombant !* »⁸⁷ Pour cette personne, la littérature sert donc à s'évader dans un monde imaginaire. Elle serait d'accord pour lire des albums type « *L'Ogresse en pleurs* » en classe, qui selon elle, « *n'aborde pas un thème plus sensible que des contes comme *Le petit poucet** »⁸⁸.

Une autre limite, que je n'avais pas relevée, m'a été donnée par une autre enseignante à propos du livre *H.B* : « *Je pense qu'il peut être « dérangent » car le fait divers qu'il raconte est récent, j'ai par exemple eu affaire à un collègue travaillant dans l'école prise en otage par « Human Bomb » au moment des faits. Dans ce cas, la façon qu'a l'auteur d'humaniser et presque d'excuser le preneur d'otage pourrait ne pas convenir à certaines sensibilités et le but n'est pas ici de créer de conflit d'opinion avec les parents d'élèves. J'exclurais donc cet album pour éviter ce type de réaction, même si je peux accepter en lisant moi-même l'ouvrage que l'on puisse exprimer ce point de vue.* »⁸⁹.

⁸⁶ cf. annexe 9. Interview donné aux professeurs des écoles.

⁸⁷ cf. annexe 12. Interview 3 d'une professeure des écoles.

⁸⁸ cf. annexe 12. Interview 3 d'une professeure des écoles.

⁸⁹ cf. annexe 11. Interview 2 d'une professeure des écoles.

L'objectif de l'enseignant, de faire s'exprimer ses élèves sur un sujet sensible, ne devrait donc pas flouer l'objectif principal de l'école qui est d'enseigner dans un climat propice aux apprentissages des élèves. Il est vrai, qu'en créant un conflit avec les parents ou les enfants, le climat de la classe risque d'être quelque peu tendu et difficile à vivre pour l'enseignant. Dans le cas d'une catastrophe trop récente et qui touche personnellement les élèves, l'objectif d'enseignement ne serait non pas de se mettre à la place du criminel et d'avoir un regard critique sur la presse, mais plutôt de sécuriser les élèves, de les faire s'exprimer sur leurs peurs. Pour éviter le conflit avec les parents « *si l'on souhaite traiter en profondeur un sujet sensible (sur un temps long, avec des traces écrites de travail...)* », elle conseille « *de faire un mot aux parents expliquant le choix de notre thème afin de leur faire adhérer au projet sans les choquer ou les surprendre.* »⁹⁰.

Il est vrai que, dans ce genre de drame, dont on entend parler dans l'actualité, les écoles mettent en place une minute de silence pour se souvenir des victimes. Cependant, lire à ce moment là un album comme *H.B.* reviendrait, selon moi, à faire ce qu'une professeure d'anglais de terminal du lycée Gustave-Flaubert de Rouen a fait récemment. « *Elle a été suspendue après avoir envisagé devant ses élèves une minute de silence en mémoire de Mohamed Merah, un geste sans signification politique selon ses collègues, qui évoquent plutôt les soucis de santé de l'enseignante.* ». Le ministère de l'Éducation nationale a réagi dans un communiqué « *exprimant son «indignation» devant une «initiative inqualifiable», le ministre Luc Chatel y demandait au recteur de Rouen de «suspendre immédiatement» cette enseignante pour avoir, selon lui, «demandé à ses élèves de respecter une minute de silence en la mémoire du terroriste Mohamed Merah* »⁹¹.

Il est certain que la lecture d'un ouvrage de littérature de jeunesse dit sensible doit être réfléchi au préalable, bien préparée, et argumentée. Il ne s'agit pas de « tester » des albums sur les élèves pour simplement observer les conséquences de cette lecture. Il est nécessaire

⁹⁰ cf. annexe 11. Interview 2 d'une professeure des écoles.

⁹¹ AFP. Suspension de l'enseignante qui envisageait une minute de silence pour Merah. *Libération*. 23/03/2012.

que cette lecture soit profitable à la classe, qu'elle ne nuise pas aux autres apprentissages à court ou à long terme, et qu'elle apporte surtout matière à réfléchir et à échanger.

Ce que j'en ai retiré pour ma formation professionnelle

Pour ma part, malgré une préparation sérieuse de ma séquence de littérature, j'ai rencontré certaines difficultés qui ont peut-être limité les apprentissages des élèves. La menée du débat était très difficile à gérer pour moi. On ne peut pas se préparer à toutes les réponses, les questionnements que vont fournir les élèves.

Fournir les réponses ?

Lorsqu'ils ne comprenaient pas un passage de l'ouvrage, lorsqu'ils ne menaient pas leur réflexion jusqu'au bout, j'avais tendance à leur fournir les réponses. Par exemple, ils ne comprenaient pas un passage de l'album, alors je le leur ai à moitié expliqué : « *C'est marqué, qu'elle fut surprise de ne plus rien voir trotter qui mesurât moins d'un mètre. Parce qu'en réalité elle ne voyait plus d'enfants. Quand elle se baladait dans la rue, tout le monde était grand. Elle ne voyait plus d'enfants de moins d'un mètre, tous petits. Pourquoi elle ne les voyait plus ?* »⁹². Il ne faut pas hésiter à laisser parfois place aux blancs pour que les élèves prennent le temps de réfléchir et reposent des questions si nécessaire. C'était, je pense, ce que j'ai le plus mal géré dans ce débat.

Se référer à l'album

J'ai appris qu'il fallait se référer à l'album à chaque fois, les indices pour résoudre le problème posé aux lecteurs s'y trouvent, d'où l'importance de numéroter les pages de l'album. Il ne faut pas hésiter à écrire au tableau les idées des élèves pour les aider à organiser leur réflexion, et même co-construire cette trace écrite avec eux. Par exemple, dans le débat de la séance 2, je me suis resservie de ce qui a été noté au tableau avec les élèves pour les guider dans leur pensée : « *Donc, le groupe n° 1 me disait qu'à la page 21, à la fin, elle aime*

⁹² cf. annexe 3. Débat de la séance 2 de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*. N° 41.

*bien le plus maigrichon, le plus maigre. Au début, elle n'aimait pas le plus maigre (Je remontre ce que l'on avait noté au tableau), et page 21, qu'est-ce qui se passe, elle dit donnez-moi le plus maigrichon, le plus maigre. »*⁹³

Reformuler les propos des élèves

Il est parfois aussi nécessaire de reformuler ce que disent certains élèves pour toute la classe, de rendre explicite leurs paroles. Ainsi les autres peuvent se resservir de ce qui a été dit pour réfuter une hypothèse, ou au contraire en faire de nouvelles. Par exemple, deux élèves ne réussissaient pas à expliquer clairement une idée : « *Les mots ne sont pas la même chose.* »⁹⁴, « *... pour le festin, c'est son enfant et son repas.* »⁹⁵. Je leur ai alors proposé un terme auquel ils ne pensaient pas mais qu'ils recherchaient : « *Il y a un double-sens ?* »⁹⁶.

Temps délimité et objectifs explicites pour les élèves

L'organisation des temps de recherches et de paroles est très importante dans cette séquence. Les élèves savaient à quel moment ils devaient se taire pour écouter la parole de l'autre. Le problème posé devait aussi être clair pour eux, ils devaient comprendre certains passages de l'album qui leur avaient posé problème lors de la première lecture de l'album.

Part de subjectivité

Il faut aussi accepter qu'il n'y ait pas qu'une seule bonne réponse mais que chaque élève puisse avoir sa propre interprétation de l'album. On ne pourra pas vérifier toutes les hypothèses avec l'ouvrage, l'auteur laisse une certaine liberté au lecteur pour qu'il construise son propre sens de l'histoire. Pour cette raison il est difficile d'évaluer la compréhension de l'album par les élèves, il y aura plusieurs bonnes réponses.

En ce qui concerne cet album sensible, je n'ai pas pris de précaution particulière pour le lire aux élèves. J'ai simplement marqué certaines pauses dans ma lecture et j'en ai profité

⁹³ cf. annexe 3. Débat de la séance 2 de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*. N° 84.

⁹⁴ cf. annexe 4. Débat de la séance 3 de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*. N° 232.

⁹⁵ cf. annexe 4. Débat de la séance 3 de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*. N° 233.

⁹⁶ cf. annexe 4. Débat de la séance 3 de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*. N° 234.

pour les laisser s'exprimer, marquer leur étonnement entre eux par exemple. J'ai aussi scruté leurs réactions, pour observer ce qui pouvait les choquer outre mesure, pour les rassurer si nécessaire. Mais, en ce qui concerne cet ouvrage, il n'y a pas eu de difficultés à ce niveau là, il correspondait bien à leur tranche d'âge, et respectait leur sensibilité par son aspect poétique, comme vu précédemment. Cependant, on peut penser qu'avec un album moins symbolique, il faudrait avertir les élèves au départ qu'ils vont lire un livre particulier. Il faudrait leur expliquer pourquoi on a choisi ce livre, qu'il n'y a pas à être d'accord avec ce qui est écrit, mais qu'il servira de support à la discussion.

Conclusion

Ce mémoire m'aura permis de mieux comprendre l'intérêt d'étudier des ouvrages de littérature de jeunesse, dits sensibles, et traitant de la violence, en classe. Ces ouvrages sont des déclencheurs d'émotions fortes chez les élèves. Ils renvoient à l'expérience personnelle des élèves et suscitent des questionnements sur leurs propres sentiments, pour qu'ils apprennent à les comprendre et à les exprimer.

Ils choquent aussi par la représentation d'un monde violent, les lecteurs s'interrogent alors sur la psychologie humaine, reflet de notre société, afin de comprendre les mécanismes de la violence et ses conséquences. Certains de ces ouvrages, dits subversifs, remettent en question les préjugés et les normes préétablies, ils stimulent la réflexion du lecteur afin qu'il questionne la légitimité de ces normes.

Si ces albums déclenchent des émotions fortes et des questionnements intéressants chez les élèves, c'est à l'enseignant de les encadrer et de les exploiter en mettant en place les dispositifs pédagogiques adaptés. Les élèves exprimeront leurs sentiments par la production d'écrits, en ayant auparavant eu un temps de communication orale sur l'ouvrage. Ils comprendront la psychologie des autres grâce à une étude approfondie de l'album, et la mise en place d'un débat interprétatif permettant d'éclaircir les zones d'interprétation résistante. Ils remettront en question les normes préétablies avec un parcours de lecture adapté et apprendront à se positionner sur une problématique sociale par le moyen du débat interprétatif.

L'enseignant doit être attentif aux ouvrages qu'il choisira. Ceux-ci doivent respecter l'élève et ne doivent pas lui porter préjudice. Chacun d'entre eux a une sensibilité différente, et il est difficile pour l'enseignant d'évaluer les conséquences de la lecture de certains ouvrages sur eux. Ces ouvrages doivent construire la réflexion de l'élève et ne pas être un simple étalage de la violence, ni légitimer celle-ci. Les objectifs de l'enseignant doivent être limpides pour lui, il doit être conscient qu'il ne résoudra pas les problèmes de ses élèves, il n'effacera pas la réalité. Il peut cependant les aider à comprendre cette réalité, à l'exprimer, et le fait de savoir qu'ils ne sont pas tous seuls mais que d'autres vivent une situation similaire

peut les rassurer. Le but de ce travail en classe est aussi de faire des élèves des citoyens, pour qu'ils construisent un monde meilleur. Là encore, chaque individu est libre de ses choix. L'enseignant leur permet simplement de comprendre où ceux-ci les mèneront.

La rédaction de cet écrit, qui me semblait laborieuse, a été formatrice pour moi. Cela m'a forcé à prendre le temps de réfléchir sur un thème que j'avais plutôt tendance à éviter. J'ai eu la chance de pouvoir mettre en œuvre cette réflexion, sur la violence dans la littérature de jeunesse, sur le terrain. Le sujet pour moi n'est pas clos, j'en discute régulièrement avec mon entourage plus ou moins proche, ainsi qu'avec mes collègues étudiants qui seront, peut-être, professeurs des écoles un jour. Ce qui m'a semblé le plus difficile, c'est de ne pas avoir de réponse vérifiée, je ne peux que faire des hypothèses sur ce qui semblerait être le mieux à faire en tant que professeure des écoles. Le débat reste donc ouvert, il me faudra expérimenter plus en profondeur cette question : Y a-t-il ou non un intérêt pédagogique d'étudier des ouvrages de littérature de jeunesse qui traitent de la violence d'une manière qui peut nous choquer nous en tant qu'adultes et peut choquer certains enfants ? Si oui, lequel ? C'est une question que chaque enseignant peut se poser, dans la mesure où il peut être amené à aborder le thème de la violence dans sa classe.

Bibliographie

Apports théoriques :

AFP. Suspension de l'enseignante qui envisageait une minute de silence pour Merah.

Libération. 23/03/2012.

Barthes, R. citée par Everaert-Desmedt, N. (1995). Des jeunes enfants face à la littérature. In C. Poslaniec, *Littérature et jeunesse. Actes du colloque. 23, 24, 25 mars 1993* (pp 45-53).

Paris : INRP.

Bettelheim, B. (2003). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.

Boimare, S. (2006). La médiation culturelle face aux difficultés d'apprentissage. *Académie de Créteil / CRDP / Télémaque*.

<http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/formation/theorie-boimare.htm>

Bourdieu, P. cité par Verrier, J. (1995). La négociation de l'interprétation en littérature. In C. Poslaniec, *Littérature et jeunesse. Actes du colloque. 23, 24, 25 mars 1993* (pp 9-13). Paris : INRP.

Couet-Butlen, M. (2007). Littérature et mise en réseau au cycle 3 : albums et romans.

Académie de Créteil / CRDP / Télémaque.

<http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/reseauxC3.htm>

Crépin, T. Crétois, A. (2003). La presse et la loi de 1949, entre censure et autocensure. *Le Temps des médias*, 1, 55-64.

Dictionnaire Universalis, <http://www.universalis.fr/dictionnaire/>

Gibert, J. (1993). De la parole à la production d'écrits. *French Cancans*. 8.

<http://www.icem-freinet.fr/archives/frenchcancan/fc-8/index.htm>

Groupe départemental Maîtrise de la langue. Commission Littérature. Inspection académique de l'Essonne. (2008). *Enseigner la littérature du cycle 1 au cycle 3. Le personnage : pourquoi est-ce si important ? Maîtrise du langage et de la langue française*. 6, 2.

<http://www.pedagogie91.ac-versailles.fr/IMG/pdf/4p-MdL6-0108.pdf>

Hétier, R. (1999). *Contes et violence : Enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*. Paris : PUF, coll. Education et formation.

Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Belin, coll. Guide Belin de l'enseignement

Poslaniec, C. (2002). *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*. Paris : INRP.

Stanislavski, C. (2001). *La formation de l'acteur*. Paris : Payot.

Tauveron, C. (2000). Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement ? In *Perspectives actuelles de l'enseignement du Français. Actes du séminaire national. 23, 24 et 25 octobre 2000*. Paris : INRP.

Verrier, J. (1995). La négociation de l'interprétation en littérature. In C. Poslaniec, *Littérature et jeunesse. Actes du colloque. 23, 24, 25 mars 1993* (pp 9-13). Paris : INRP.

Willer, T. (2008). *Tomi Ungerer : tout sur votre auteur préféré*. Paris : L'Ecole des Loisirs.

Références institutionnelles :

Bulletin officiel n° 1 du 4 janvier 2007. *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres.*

Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. *Programmes de l'école maternelle.*

Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. *Programmes de l'école élémentaire.*

Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006. *Socle commun de connaissances et de compétences.*

Loi n°49-956 du 16 juillet 1949. Article 2. Les publications destinées à la jeunesse.

Loi n°2010-769 du 9 juillet 2010. Article 27. Modifie l'article 2 de la loi n°49-956 du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2004). *Documents d'accompagnement des programmes, littérature, cycle 3.* CNDP, coll. École.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2006). *Documents d'accompagnement des programmes, Le langage à l'école maternelle.* CNDP, coll. Textes de référence – École.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Documents d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3.* CNDP, coll. École.

Ouvrages de littérature de jeunesse dits sensibles, traitant de la violence :

Bernard, F. et Roca, F. (2001). *Jésus Betz*. Paris : Seuil.

Brun-Cosme, N et Brouillard, A. (2002). *Entre fleuve et canal*. Cergy-Pontoise : Points de suspension.

Crowther, K. (2003). *Moi et rien*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.

Dayre, V. et Erlbruch, W. (1996). *L'Ogresse en pleurs*. Toulouse : Milan jeunesse.

Eeckhout, E. (2002). *La vengeance de Germaine*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.

Fastier, Y. (2000). *Savoir-vivre*. Le-Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

Ferrier, B. (2003). *Happy end*. Rodez : Le Rouergue.

Guéraud, G. (1998). *Cité nique-le-ciel*. Rodez : Le Rouergue.

Hassenmüller, H. (2008). *Bonne nuit sucre d'orge*. Paris : Seuil.

Kozlov, S. et Statzynsky, V. (1995). *Petit-âne*. Moulins : Ipomée-Albin Michel.

Lenain, T. Dutertre, S. (2003). *H.B.* Paris : Sarbacane.

Maeyer, G. et Vanmechelen, K. (1996). *Jules*. Paris : Mango.

Morel, F. et Girel, S. (2002). *L'homme de paille*. Paris : Gallimard jeunesse.

Nadja. (1998). *Méchante*. Paris : École des loisirs.

Pef. (1994). *Je m'appelle Adolphe*. Issy-les-Moulineaux : La Nacelle.

Pef. (2001). *Une si jolie poupée*. Paris : Gallimard jeunesse.

Poncelet, B. (1997). *Chez elle ou chez elle*. Paris : Seuil.

Ouvrages littérature jeunesse sur le thème de l'ogre/ogresse :

Bernard, F. et Roca, F. (2002). *La comédie des ogres*. Paris : Albin Michel jeunesse.

Celli, R. et Buguet, A. (2003). *Baba Yaga, conte populaire russe*. Paris : Flammarion.

Frattini, S. Crozat, F. (2007). *Même pas peur*. Paris : Milan jeunesse.

Gay-Para, P. (2006). *L'ogre gentleman*. Paris : Syros jeunesse.

Gouichoux, R. et Martin, J. (2000). *L'ogre nouveau est arrivé*. Paris : Nathan jeunesse.

Grimm, J. Grimm, W. et Mattotti, L. (2009). *Hansel et Gretel*. Paris : Gallimard jeunesse.

Guirao-Jullien, M. Muller, F. (2000). *Histoire d'ogre*. Paris : Kaleidoscope.

Jacobs, J. Montardre, H. (2010). *Jack et le haricot magique*. Paris : Rageot.

Lebeau, S. (2003). *L'ogrelet*. Montreuil-sous-Bois : Theatrales.

Moncomble, G. et Tarride, M. (1994). *L'ogresse maîtresse d'école*. Toulouse : Milan jeunesse.

Perrault, C. et Hyman, M. (2007). *Le Petit Poucet*. Paris : Gallimard jeunesse.

Perrault, C. et Marcellino, F. (1991). *Le Chat Botté*. Paris : Gallimard jeunesse.

Thiès, P. (1999). *Les sept fils de l'ogre*. Paris : Rageot.

Ungerer, T. (2002). *Le géant de Zéralda*. Paris : École des loisirs.

Vaugelade, A. (2004). *Le déjeuner de la petite ogresse*. Paris : École des loisirs.

Table des annexes

Annexe 1 : Étude de <i>L'Ogresse en pleurs</i> et construction d'une séquence, pour un cycle 3, autour de cet album.....	1 à 17
Annexe 2 : Fiche de préparation de séquence 2 sur <i>L'Ogresse en pleurs</i> réalisée dans une classe de CM1/CM2.....	18 à 26
Annexe 3 : Débat de la séance 2 de la séquence 2 <i>L'Ogresse en pleurs</i>	27 à 36
Annexe 4 : Débat de la séance 3 de la séquence 2 <i>L'Ogresse en pleurs</i>	37 à 43
Annexe 5 : Fiche (ce qu'elle aime/ce qu'elle n'aime pas) pour la recherche en groupe de la séance 3 de la séquence 2 <i>L'Ogresse en pleurs</i>	44 à 45
Annexe 6 : Fiche (sens propre/sens figuré) pour la recherche en groupe de la séance 4 de la séquence 2 <i>L'Ogresse en pleurs</i>	46 à 47
Annexe 7 : Évaluation sommative de la séquence 2 <i>L'Ogresse en pleurs</i>	48 à 52
Annexe 8 : Évaluations d'élèves de la séquence 2 <i>L'Ogresse en pleurs</i>	53 à 77
Annexe 9 : Interview donné aux professeurs des écoles.....	78 à 79
Annexe 10 : Interview 1 d'une professeure des écoles.....	80 à 82
Annexe 11 : Interview 2 d'une professeure des écoles.....	83 à 85
Annexe 12 : Interview 3 d'une professeure des écoles.....	86 à 88

Résumé

Certains sujets, traitant de la violence, sont sensibles, ils nous choquent car ils nous rappellent une expérience douloureuse, parce qu'ils reflètent la cruauté de ce monde, ou parce qu'ils bousculent nos repères. Ces sujets sont aussi abordés dans la littérature de jeunesse. Dès lors, la question de l'intérêt d'étudier ces ouvrages en classe se pose. Suis-je une enseignante assez compétente ? Ne faudrait-il pas laisser faire un spécialiste ou même les parents ? Hélas ces sujets sont souvent tabous à la maison et c'est le rôle de l'école que de permettre à l'enfant de s'exprimer sur ces sujets, d'en débattre avec ses pairs, de stimuler sa réflexion. Tout n'est pas bon à étudier dans la littérature de jeunesse, ce mémoire amorce des pistes de réflexion pour l'enseignant afin qu'il puisse se demander quels ouvrages il étudiera en classe et comment.

Mots-clés :

ENFANT, LÉGITIMITÉ, LITTÉRATURE, SENSIBLE, VIOLENCE

Summary

Certain subjects, dealing with the violence, are sensitive, they shock us because they call back to us a painful experience, because they reflect the cruelty of this world, or because they push aside our marks. These subjects are also approached on the youth literature. From then on, the question of the interest to study these works in class settles. Am I a rather competent teacher? Would not you should let make a specialist or even parents ? Regrettably these subjects are often taboo at home and it is the role of the school that to allow the child to express himself on these subjects, to discuss it with his peers, to stimulate his reflection. Everything is not good to study in the youth literature, this report begins tracks of reflection for the teacher so that he can wonder which works he will study in class and how

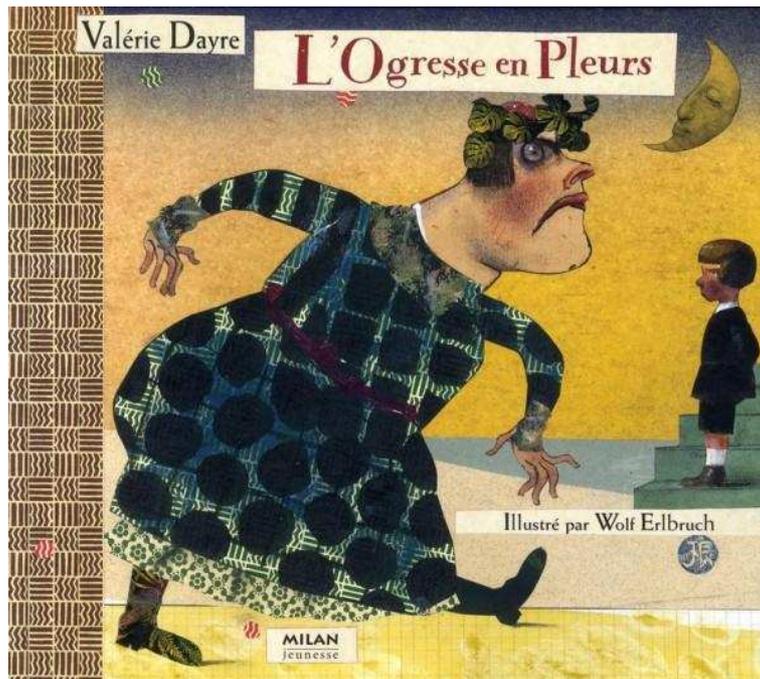
Keywords

CHILD, LEGITIMACY, LITERATURE, SENSITIVE, VIOLENCE

**ANNEXE 1 : Étude de *L'Ogresse en pleurs* et construction d'une
séquence, pour un cycle 3, autour de cet album**

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'OUVRAGE

L'Ogresse en Pleurs est un album de littérature de jeunesse écrit par Valérie Dayre et illustré par Wolf Erlbruch. Cet ouvrage est paru aux Éditions Milan en 1996. Ses dimensions sont de 28,6 X 24,9 cm. Il comporte 36 pages.



A première vue, cet ouvrage se révèle choquant par sa violence. Une femme à l'allure horrible désire manger un enfant et il nous est dit sans détour qu' « *elle le croqua.* ». L'enfant, qui est son fils, ne ressuscite pas et il n'y a pas de héros ou d'héroïne valeureux qui vient le délivrer à temps des griffes de cette méchante femme comme dans les contes tellement appréciés des enfants.

Je me demanderai donc pourquoi cet ouvrage devrait être étudié en classe malgré son caractère violent et, s'il possède un intérêt pédagogique, comment l'aborder en classe. Pour cela j'étudierai particulièrement le genre de cet ouvrage ainsi que son interprétation résistante afin de déterminer ce à quoi ils concourent. Je proposerai ensuite une séquence d'étude de cet ouvrage en classe.

RÉSUMÉ

« *Il était une fois une femme si méchante qu'elle rêvait de manger un enfant.* » C'est ainsi qu'elle chercha l'enfant le plus appétissant, le plus parfait. Elle parcourut tout le pays mais les mouflets n'étaient point à son goût, trop gros ou trop maigre, elle leur trouvait toujours une imperfection. Les parents commencèrent à se méfier et cachèrent leurs petits. Elle s'affama et refusa toute autre nourriture avant d'avoir trouvé le bambin le moins vilain. Elle rentra chez elle et y découvrit un joli moutard qu'elle croqua. Malheureusement, elle se souvint trop tard qu'elle avait dévoré son fils. Depuis ce temps, on peut l'entendre réclamer un enfant à aimer.

GENRE

Cet album se classe plutôt dans les contes mais il en transgresse certaines règles. Le conte est un récit de fiction généralement assez bref qui relate les actions, les épreuves, les péripéties vécues par un ou plusieurs personnages. La plupart du temps, le conte avoue expressément son caractère de fiction, c'est-à-dire le fait que l'histoire narrée se déroule dans un temps lointain et indéfini, comme l'annonce la formule : « *Il était une fois* ». Mais le temps n'est pas le seul aspect du conte qui soit indéfini : il en va de même de l'espace, dont l'actualisation reste vague et le plus souvent chimérique, étrangère à l'espace réel. Enfin, le conte se caractérise par l'existence d'in vraisemblances de toutes sortes. Dans le conte, tout s'avère possible : un personnage peut dormir cent ans, les objets peuvent être doués de pouvoirs, les êtres faibles peuvent triompher du mal. Les lois qui régissent l'univers des contes ne sont pas toujours les mêmes que celles qui régissent le monde réel, c'est pourquoi le conte appartient le plus souvent au genre du merveilleux, qui se définit par l'existence de règles et de lois étrangères au monde réel, dont le fonctionnement apparaît cependant normal et légitime.

L'ouvrage étudié possède donc plusieurs caractéristiques du conte :

- Le temps est indéfini. Le récit commence par « *Il était une fois* », on ne peut donc pas situer l'époque. Dans chaque illustration, on observe des lunes diverses et variées qui ne permettent pas de situer l'histoire dans un moment précis de la journée.

- L'espace est indéfini. Les différentes lunes nous situent plutôt dans un autre monde, un monde où il n'y a pas une unique lune. Plusieurs lieux sont illustrés mais sans précision : l'intérieur d'une maison, la mer ou l'océan, une ville, une plage de sable avec des rochers. Dans le texte est employé le mot vague « *pays* » : « *Elle se mit à parcourir tout le pays* » p. 11, « *passant par les villages et les villes* » p. 17.

- Les personnages sont imaginaires. Il y a une ogresse, personnage redondant dans les contes.

Contrairement aux contes traditionnels :

- Le héros de l'histoire est une ogresse alors qu'habituellement c'est un personnage que doit vaincre le héros.

- La fin est inattendue et tragique : elle mange son propre enfant.

UN CONTE POÉTIQUE

Une poésie est un art littéraire jouant sur les sons, les rythmes et les images. Ce conte joue avec les sonorités en utilisant des rimes et des assonances. Au discours direct, l'ogresse parle en utilisant des rimes :

« – *Le bambin n'est pas vilain,*
mais il lui manque une main. » p. 15

Cette réplique de l'ogresse forme deux vers de sept syllabes comme dans une poésie avec une rime en fin de vers.

Au discours indirect, on observe aussi des assonances :

« *on commença à se méfier de cette femme qui toujours s'approchait des mouflets, les scrutait, les tâtait* » p. 17

Le rythme s'observe par la succession des accents d'intensité qui frappent un mot ou un groupe de mots et permettent de former des mesures. L'accent est l'augmentation de l'intensité de la voix sur une syllabe. On peut remarquer ce rythme en lisant le texte à haute voix.

Il y a aussi un travail sur les images. À la fin de l'ouvrage il est écrit : « *les mots sont confondants*. ». Cela nous indique qu'il faut se méfier du sens propre que l'on donne à certains mots pour lesquels on doit chercher un sens figuré.

Il y a tout un champ lexical de la dévoration employé.

Voici certains mots et expressions, liés à l'appétit de l'ogresse, qui sont à prendre au sens propre : « *croquer un marmot* » p. 8, « *elle le croqua* » p. 26, « *elle l'avait dévoré* » p. 28.

Les quelques exemples suivants peuvent être expliqués grâce à leur sens figuré.

« *m'en contenter* » p. 21 :

- « se contenter » peut vouloir dire borner ses désirs à cela, ici borner son appétit à un enfant.

- « contenter » peut vouloir dire assouvir une tendance, un instinct. Dans ce passage précis, ce serait assouvir son appétit.

« *le gamin était tout simplement... à croquer* » p. 24 :

- « croquer » au sens propre signifie broyer un aliment entre ses dents avec un bruit sec.

- Au sens figuré, « à croquer » peut se rapporter à l'expression « *mignon à croquer* » qui veut dire agréable à voir, ou alors « *croquer le marmot* » qui signifie attendre longtemps en se morfondant. D'ailleurs, à l'origine de cette dernière expression, il n'est pas question d'ogres. Le marmot désignait un petit marteau de fonte, de pierre ou de bois orné d'une figure grotesque qui servait de heurtoir de porte. Quant au verbe « croquer », il doit être ici compris dans le sens de « frapper ». « Croquer le marmot » signifiait donc au XVI^e siècle, attendre devant une porte en cognant impatiemment le heurtoir. « Croquer » veut aussi dire dessiner quelqu'un en quelques traits de crayon.

L'ogresse ne trouve pas seulement que l'enfant est bon à manger et encore meilleur parce qu'elle a attendu longtemps (« *croquer le marmot* ») mais elle le trouve beau à regarder et pourrait le dessiner car cet enfant a une importance particulière pour elle et l'inspire comme une artiste.

« *ce festin était... le sien !* » p. 28 :

- Au sens propre, cela veut dire que c'est son festin. C'est un repas abondant et délicieux qu'elle seule a dévoré.

- « le sien » est un pronom possessif de la 3^e personne, il signifie : ce qui appartient à elle (à l'ogresse). Ce pronom se rapporte au « festin » qui lui appartenait puisqu'il était son propre enfant.

Ce n'est pas seulement son repas mais c'est aussi son enfant.

À la fin de l'histoire, l'ogresse demande un petit à aimer en précisant : « *Sans le manger* » parce que justement les mots sont confondants. Elle ne désire pas aimer le manger comme on aime de la nourriture. Au contraire, elle veut l'aimer comme une mère.

« *Les mots sont confondants* » signifie mêler plusieurs choses en un tout où on ne peut plus les distinguer ou réduire quelqu'un au silence en prouvant qu'il a commis une faute, le démasquer. On ne voit pas la scène de dévoration mais le texte nous dit bien « *Elle le croqua* ». Les mots dits par le narrateur démasquent l'ogresse même si elle nie les faits. Cela veut aussi dire que ce conte peut se lire de différentes manières. Il peut, par exemple, traiter d'infanticide ou alors de l'amour maternel étouffant et aveugle.

Ce conte possède aussi un caractère ironique. Les enfants sont illustrés comme des adultes miniatures, l'un pêche tout seul, l'un lit avec sérieux un livre, un autre travaille dans une station essence. Il y a tout un champ lexical du nom « enfant » : « *marmot* », « *lardon* », « *loupiots* », « *marmouset* », « *bambin* », « *moufflets* », « *petits* », « *pitchoun* », « *moutard* », « *gamin* ». Le nom « *lardon* » se rapporte aussi à la nourriture, du point de vue de l'ogresse l'enfant n'est plus que de la nourriture, un objet de désir. Ces substantifs font partie du langage populaire, cette utilisation atténue l'angoisse et l'inquiétant de la violence. Il y a cette ambivalence entre le réalisme voulu (l'ogresse est nommée femme et un enfant meurt) et le ressenti d'une époque et d'un temps lointains, mais aussi le fait que cette histoire commence comme un conte donc est un récit mensonger, une fiction. C'est à nous lecteur de tirer le vrai du faux, de démêler le sens des mots.

Ce conte poétique se définit plus précisément comme une plainte. En effet, tout au long du récit nous suivons les malheurs du personnage principal qui ressent tout d'abord un grand désir, de l'appétit illustré par le champ lexical de la dévoration puis le regret de la

disparition de cet enfant tant désiré. L'ogresse s'adresse à ses auditeurs dans cette plainte pour attirer leur attention : « *on entend un murmure plaintif* » p. 31. La mère en mangeant son enfant veut jouir de l'unité violente avec lui, toute limite perdue. Elle possède cette ambivalence de vouloir s'approprier l'objet de son désir en le détruisant. La dévoration est le moyen imaginaire dont se sert le moi-plaisir dans l'espoir de nier l'objet en tant que tel, soit comme existant séparément de lui.

UNE INTERPRÉTATION RÉSISTANTE

La première difficulté de compréhension pourrait résider dans le pourquoi, pourquoi cette femme est-elle si méchante ? On ne nous dit pas que c'est une ogresse excepté dans le titre de l'ouvrage. Il serait naturel pour une ogresse de manger des enfants, c'est sa fonction principale dans les contes traditionnels. Ici, le mystère demeure. Sommes-nous méchants par nature ? Certains le sont et d'autres non ? Le passé de cette femme demeure un mystère. À la page 4, nous pouvons observer une illustration représentant une jeune fille, peut-être l'ogresse étant enfant (on observe la même feuille qui se situe sur le couvre-chef de l'ogresse), jouant à la marelle. Elle part de l'enfer avec pour objectif d'atteindre le ciel.

La marelle est un jeu dans lequel le joueur progresse à cloche-pied en poussant un palet qui représente l'âme. S'il boite, c'est que son âme est faible et qu'il doit s'astreindre à des efforts purificateurs pour gagner son ciel. Après avoir évité l'enfer et remporté différents mérites, il atteint le paradis, récupère le palet (son âme) et le place sous son bras ou sur sa tête, faisant réintégrer l'âme au corps. Le jeu de marelle consiste à ne pas poser le pied sur les lignes qui divisent les cases. Cette règle correspond symboliquement au besoin de se mettre à l'abri de l'incertitude. Dans la marelle, tout est prévisible. La marelle est à l'origine une représentation du monde que l'on parcourt comme un chemin initiatique. La version la plus connue est celle dans laquelle on doit partir de Terre, éviter l'Enfer et aller au Ciel. Historiquement c'est le miroir de la manière que l'on a de se représenter l'univers.

On peut faire différentes suppositions sur cette illustration. L'ogresse enfant voit peut-être la Terre comme un enfer et désire atteindre le ciel rapidement. Elle a peut-être eu une enfance douloureuse. Jouer à la marelle peut la rassurer et lui dire que tout se passera bien si elle évite de poser le pied sur les lignes. Mais une page plus loin, on observe qu'elle a franchi ces limites interdites en annonçant son rêve abominable. Elle ne gagnera donc pas le ciel et

errera sur la Terre, qui est comme un enfer pour elle surtout maintenant qu'elle a perdu son enfant, éternellement : « *aujourd'hui encore dans le pays, on entend un murmure plaintif* » p. 31. En première de couverture, un enfant habillé de noir, peut-être son fils, serait là comme un juge pour lui condamner l'accès aux marches menant au Ciel. Le persécuté devient bourreau en lui empêchant d'oublier son crime, en étant toujours présent dans son esprit.

D'autres passages pourraient poser problème aux élèves. Il n'est pas facile de comprendre les intentions de l'ogresse. Au début du récit, elle désire manger un enfant puis à la fin elle réclame un enfant à aimer mais pas pour le manger cette fois. Ce n'est qu'une fois qu'elle se retrouve seule, qu'elle réclame un autre enfant. Elle a besoin d'aimer. Elle a commis une erreur irréparable et inavouable ni aux autres ni à elle-même : « *On m'a pris le mien. On me l'a mangé.* » p. 31. Elle n'a pas compris ce que signifiait aimer, elle voulait aimer en possédant, en faisant sien, en le mangeant. C'est un amour étouffant. C'est un amour aveugle aussi, seul son enfant est parfait, les autres ne conviennent pas. C'est donc un amour dévorant. Son enfant était à croquer donc elle le croqua. Elle a pu se tromper sur le sens du mot « croquer » puisqu'à la fin il est dit que les mots sont confondants.

La violence est racontée uniquement dans les mots, c'est une violence physique mais que l'on ne voit pas, on peut l'imaginer. Elle est sans détails, on nous décrit bien l'objet du désir de l'ogresse, ses remords, sa tristesse, sa quête. Tout se passe selon son point de vue, l'enfant est comme au second plan et n'a une importance que pour elle. Cet album traite surtout du désir qui devient incontrôlable si on ne se pose pas de limites et du manque une fois le désir comblé, de l'insatisfaction causée par le manque d'amour à donner et à recevoir.

La violence est appuyée par un certain réalisme et des mots employés parfois sans détours. Mais cette violence est aussi atténuée par l'effet poétique, par le fait que cet ouvrage est abordé comme un conte, qu'il est donc fictif. La violence est révélée par les mots et en même temps c'est par ces mêmes mots qu'elle devient « acceptable » pour nous lecteurs, grâce à l'effet poétique, grâce aussi à l'ironie employée dans les illustrations et dans le texte.

Ce conte est intéressant à étudier en classe car il possède un certain réalisme qui participe au développement affectif de l'enfant, à une meilleure connaissance de lui-même et des autres. C'est une ouverture sur le monde, un monde obscur mais existant. Il reflète des structures psychiques fondamentales, sous forme d'images symboliques, il traduit des

problèmes auxquels nous pouvons être confrontés dès l'enfance, qui touchent les relations familiales (pédophilie, mère étouffante...) et les problèmes personnels (désir interdit...).

Cet album, en mettant en scène des fantasmes, apporte une prise de conscience de leur existence et de leurs conséquences lorsqu'ils se concrétisent. Il participe à la construction de la personnalité de l'enfant. C'est parce qu'il adresse des messages non seulement à notre conscient, mais aussi à notre inconscient, qu'il nous aide à intégrer la signification du bien et du mal, à stimuler notre imagination, à développer notre intelligence, et à y voir plus clair dans nos émotions.

Dans sa Psychanalyse des contes de fées, Bruno Bettelheim voit dans l'ogre un écho aux frayeurs des enfants en bas âge, au moment où joue la pulsion orale. Cette pulsion, qui pousse les enfants à porter tout objet à la bouche, est perçue comme une puissance destructrice, qu'il faut réussir à surmonter. C'est ce que proposent les contes, en offrant aux enfants un scénario de victoire sur l'ogre. Dans ce conte, il n'y a pas de scénario de victoire sur l'Ogresse mais au contraire, c'est elle qui prend le pouvoir sur l'enfant en le mangeant. C'est pour cette raison que cet ouvrage peut être mal perçu par les enfants et même rejeté. Il est donc essentiel pour eux d'avoir recours à une médiation qui est le professeur afin de comprendre le sens de l'album. Celui-ci oblige les enfants à mener leur propre réflexion avec l'aide du maître.

CONSTRUCTION D'UNE SÉQUENCE POUR UN CYCLE 3

Séance 1

Objectif : Comprendre que cet album appartient au genre conte mais s'écarte du schéma habituel des contes traditionnels. Mise en réseau avec les contes traditionnels comportant un ogre ou une ogresse.

Lecture à haute voix de *L'Ogresse en pleurs* par la professeure tout en montrant les illustrations.

Comparaison avec des contes traditionnels déjà lus par les élèves, comportant le personnage de l'ogre ou de l'ogresse (*Le Chat botté, Le Petit Poucet...*), et *L'Ogresse en pleurs*.

Quels sont les points communs et les différences entre les différents contes traditionnels et *L'Ogresse en pleurs* ?

On divise la classe en groupes de quatre ou cinq élèves. Certains groupes étudieront un conte traditionnel et d'autres groupes étudieront *L'Ogresse en pleurs*. Chaque groupe remplira la colonne correspondante du tableau ci-dessous.

	<i>Le Chat botté</i>	<i>Le Petit Poucet</i>	<i>L'Ogresse en pleurs</i>
Quand se déroule le récit ?			
Où se déroule le récit ?			
Formule de commencement du récit ? Laquelle ?			
Nom du personnage principal			

Nature du personnage principal (humaine ou imaginaire)			
Le personnage principal est-il gentil ou méchant ?			
Fin heureuse ou malheureuse ?			

Étude du personnage de l'ogre/ogresse dans différents contes :

	<i>Le Chat botté</i>	<i>Le Petit Poucet</i>	<i>L'Ogresse en pleurs</i>
son physique			
son caractère			
son alimentation			
son niveau social			
sa situation familiale			
ses pouvoirs magiques			
Que devient-il/elle à la fin du récit (mort, blessé...) ?			

Ensuite, il y aura une mise en commun et une correction de ces deux tableaux à l'oral. On écrit la correction sur le tableau de la classe à l'aide de la participation des élèves et chacun complète et corrige éventuellement ses tableaux. Grâce à ces tableaux, on demande oralement aux élèves les ressemblances et les différences entre les contes traditionnels et *L'Ogresse en pleurs*.

Étude du temps :

- Tous les récits débutent par « *Il était une fois...* ».

Donc le temps est indéfini, on ne connaît pas l'époque durant laquelle se déroule le récit.

- Y a-t-il d'autres indices de temps dans les illustrations de *L'Ogresse en pleurs* ? On observe différentes lunes qui ne permettent pas de savoir à quel moment de la journée se déroule l'histoire, on ne sait pas si c'est la nuit puisque le ciel est parfois très clair.

Étude du lieu :

- On ne peut pas non plus situer précisément le lieu, il est seulement cité « *le pays* » et les illustrations montrent des paysages très différents (plage, ville...).

Étude des personnages :

- Le personnage de l'ogre ou de l'ogresse est récurrent dans les contes mais il n'a pas le même rôle ni les mêmes caractéristiques.

Traditionnellement, les ogres possèdent de grandes richesses, ils ont un statut social élevé, ils sont grands, gros et laids, ils possèdent souvent de grands pouvoirs et surtout ont un grand appétit et aiment manger des enfants. Les ogres se font battre par des personnages plus faibles qu'eux mais plus rusés (Le chat botté mange l'ogre transformé en souris sur sa demande).

Dans *L'Ogresse en pleurs*, l'ogresse est grande, grosse et laide. Elle ne possède ni pouvoir ni richesse, elle n'a pas de statut social important. Elle possède un grand appétit (champ lexical de la dévoration) et veut manger un enfant (champ lexical du substantif enfant).

Contrairement aux contes traditionnels, elle ne se fait pas battre par un héros ou une héroïne plus faible qu'elle. Elle ressent aussi des émotions humaines (voir le titre *L'Ogresse en pleurs*).

- Quel est son rôle ? Elle a le rôle du personnage principal, on connaît une partie de son passé (« *Elle avait commis bien des vilenies dans sa vie* »), sa quête nous est racontée.

Une fin triste :

- La mère a mangé son enfant et se plaint dans les rues. Elle est en recherche d'un nouvel enfant pour le remplacer.

- Dans les contes traditionnels, les êtres faibles triomphent et obtiennent un statut plus élevé qu'auparavant tandis que l'ogre méchant meurt.

Séance 2

Objectif général : Comprendre le sens implicite de cet album, le désir d'aimer, aveugle et étouffant, d'une mère. Cette séance se fera sous forme de débat.

Objectif 1 : Comprendre l'évolution du désir de l'ogresse : à la fin du récit, elle désire un enfant à aimer alors qu'auparavant elle voulait un enfant à manger. Comprendre que ce désir est aveugle, seul son enfant lui convient.

- Qu'est-ce que l'ogresse recherche ?

Chaque élève donne son avis en s'appuyant sur l'album.

Ils doivent retrouver les passages qui montrent qu'au début l'ogresse veut un enfant à manger et à la fin un enfant à aimer.

- Quel genre d'enfant désire l'ogresse ? Qu'aime-t-elle chez les enfants ? Qu'est-ce qui lui déplaît ?

Les élèves relèvent par trois ou quatre ce que l'ogresse aime ou n'aime pas chez les enfants qu'elle rencontre (« trop petiots »...).

- Qui est l'enfant qu'elle trouve à son goût ?

C'est le sien (retrouver le passage l'indiquant). Il n'y a que son enfant qui est parfait, les autres ne sont pas à son goût.

- Est-ce qu'elle mange cet enfant ? On ne voit pas la scène de dévoration et elle dit « *on me l'a mangé* ». Cependant, il est écrit « *Elle le croqua* », son enfant a donc bien été mangé, mais elle ne l'avoue pas, elle accuse les autres.

Objectif 2 : Comprendre que la mère n'a pas compris ce que signifiait « aimer ».

- Une fois son désir assouvi, est-elle satisfaite ?

Non, elle recherche ensuite un enfant à aimer sans le manger cette fois. Elle s'était donc trompé la première fois, elle ne voulait pas manger son enfant mais l'aimer.

- Relever quelques mots ou expressions faisant partie du champ lexical de la dévoration. Attribuer à chacun leur sens propre et leur sens figuré. Chercher des expressions, dans le dictionnaire, se rapportant au groupe de mots « à croquer » (beau à croquer...).

L'ogresse s'est trompée, elle ne voulait pas manger son enfant, elle le trouvait tellement beau qu'elle l'a croqué au lieu de l'aimer.

À la fin du récit, « *les mots sont confondants* » signifie donc que la mère a confondu les deux sens de l'expression « à croquer ». Son amour était tellement fort qu'elle a croqué son fils. C'est un amour étouffant. Elle a croqué son fils sans s'en rendre compte.

Séance 3

Objectif : Observer la dimension poétique de cet album. Comprendre que cette écriture permet de mettre en avant le désir, l'appétit de l'ogresse puis ses regrets tout comme dans une plainte.

- Lecture de deux vers qui contiennent des rimes. Les faire remarquer aux élèves.

Exemple : « *Le bambin n'est pas vilain,
mais il lui manque une main.* »

Leur faire rechercher d'autres passages qui contiennent des rimes. Individuellement, réécrire la phrase dite par la professeure sous forme de vers.

Exemple : « - *Celui-là est trop futé, je ne veux pas avoir à lutter.* »

On obtient :

« - *Celui-là est trop futé,
je ne veux pas avoir à lutter.* »

- De la même façon, faire remarquer aux élèves les assonances. Les assonances mettent en relief certains mots-clés qui correspondent à l'appétit de l'ogresse pour les enfants.

« *Comme elle ne faisait rien à moitié, elle décida de chercher l'enfant le plus appétissant. C'est avec des yeux brillants-gourmands qu'elle se mit à parcourir le pays, examinant de près tout lardon qu'elle rencontrait.* »

On remarque que le son /an / est mis en évidence et que ce son est présent dans des mots clés caractéristiques de l'ogresse : sa gourmandise, son appétit pour les enfants.

- Un travail sur les images avec le sens propre et le sens figuré des mots a déjà été commencé dans la séance 2. En binôme, relever dans l'album des mots et des expressions qui se rapportent à l'appétit de l'ogresse. Collectivement, mettre en commun les réponses en classant ces expressions selon leur sens propre ou figuré. Les élèves peuvent s'aider du dictionnaire.

Exemple :

Sens propre	Sens figuré
<i>manger un enfant</i>	<i>aiguisait son appétit</i>
<i>croquer un marmot</i>	<i>était à croquer</i>
<i>appétissant</i>	
<i>croqua</i>	

- Demander à des élèves de lire le texte à haute voix devant la classe en mettant l'accent sur les rimes et les assonances afin d'observer le rythme du texte

- Possibilité de faire lire des plaintes aux élèves, les comparer pour définir ce qui les caractérise Pointer les ressemblances avec le conte étudié : le désir puis ensuite la tristesse, la plainte car c'est un désir insatisfait.

ÉVALUATION

I/ QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

Question n° 1 :

La narratrice de cette histoire annonce dès le tout début que l'ogresse est une « femme méchante ».

Quelles preuves en donne-t-elle dans les trois premières lignes ?

Question n° 2 :

La narratrice dit ensuite, à la page 12, que l'ogresse « était difficile ».

Que veut-elle dire ? En quoi l'ogresse est-elle difficile ?

Question n° 3 :

À la page 17, la narratrice écrit à propos de l'ogresse : « Elle en fut fort fâchée ».

De quoi l'ogresse a-t-elle été fâchée ?

Question n° 4 :

Dans le dernier paragraphe du texte, quelle expression prouve que l'ogresse a dévoré son propre petit garçon sans s'en rendre compte ?

II/ ÉTUDE DU PERSONNAGE DE L'OGRE DANS DEUX CONTES

Les élèves auront lu auparavant *Le géant de Zéralda* de Tomi Ungerer et auront à leur disposition les ouvrages.

a/ Remplir le tableau suivant :

	<i>Le géant de Zéralda</i>	<i>L'Ogresse en pleurs</i>
Est-il/elle le personnage principal ?		
son physique		
son caractère		
son alimentation		
son niveau social		
sa situation familiale		
ses pouvoirs magiques		
sa nature (humaine ou imaginaire)		
Est-il/elle gentil ou méchant ?		
Que devient-il/elle à la fin du récit (mort, blessé, ...) ?		
La fin est-elle triste ou heureuse ?		

b/ Dans ce tableau, surligner en bleu les ressemblances entre les deux ogre/ogresse et en rouge leurs différences.

ANNEXE 2 : Fiche de préparation de séquence 2 sur L'Ogresse en pleurs réalisée dans une classe de CM1/CM2

Titre : L'Ogresse en pleurs

CYCLE : 3	NIVEAU : CM1/CM2
DOMAINE D'ACTIVITÉS : FRANÇAIS, LITTÉRATURE	
DURÉE : 2 séances de 45 minutes et 2 séances de 30 minutes	DATE : 28/11/2011 05/12/2011 12/12/2011 09/01/2012

SÉQUENCE : Un conte ambigu : l'amour maternel dévorant

Objectif : Comprendre le sens implicite de cet album, le désir d'aimer, aveugle et étouffant, d'une mère. vœux
Compétences visées : - Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire, la pertinence des propositions et des arguments dans l'échange. - Vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation proposée.
Compétences travaillées : - Focaliser son questionnement sur des zones d'incompréhension, d'ambiguïté. - Effectuer des relectures partielles. - Emettre des hypothèses de lecture. - Elaborer des stratégies personnelles de lecture.

SÉANCE : 1	
Objectif : Découverte de l'album.	
Compétences travaillées : - Capacités d'écoute et d'observation (des images).	
Matériel : L'album de <i>l'Ogresse en pleurs</i>	
DÉROULEMENT : collectif Lecture de l'album par l'enseignante, en marquant des pauses, en respectant l'intonation, en montrant les images. Noter les remarques et les questionnements des élèves.	DURÉE : 30 minutes
BILAN ENSEIGNANT : Les élèves se sont posés les questions sur lesquels allait porter le débat. Bon choix d'album : interprétation résistante.	BILAN ÉLÈVE : Tous attentifs, lecture agréable, très intéressés. Plusieurs interrogations : « -Elle le mange ou non l'enfant ? - Les enfants ont été transformés en singe ? - Que veut dire la phrase à la fin, les mots sont confondants ? - Pourquoi elle dit « on » ? Elle accuse les autres car elle en veut à quelqu'un ? » Plusieurs réactions : - Les enfants ont rigolé au mot « couillon » - Ils se sont dit qu'ils n'aimeraient pas rencontrer l'ogresse - Ils ont été très intéressés par l'histoire, attendaient la suite (J'ai fait une pause avant « Elle le croqua ») - Ils ont remarqué qu'il y avait des rimes - Ils n'ont pas compris la fin et se sont posés des questions : Quoi, c'est fini ? - Ils ont remarqué les images et essayé de comprendre leur signification (« T'as vu, elle est sur un chien ! », « Ah ! Les enfants se déguisent en adultes. »)

SÉANCE : 2	
Objectif : Comprendre l'évolution et l'ambiguïté du désir de l'ogresse : à la fin du récit, elle désire un enfant à aimer alors qu'auparavant elle voulait un enfant à manger ; elle ne reconnaît pas avoir mangé son enfant. Comprendre que ce désir est aveugle, seul son enfant lui convient.	
Compétences travaillées : - Focaliser son questionnement sur des zones d'incompréhension, d'ambiguïté. - Effectuer des relectures partielles. - Vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation proposée.	
Matériel : - 10 albums de <i>l'Ogresse en pleurs</i> (1 album pour 2 élèves). - vidéoprojecteur qui permet d'afficher en grand l'album. - 5 fiches avec le tableau pour la recherche en groupes (ce qu'elle aime/ce qu'elle n'aime pas)	
DÉROULEMENT :	DURÉE :
Phase 1 Lecture de l'album à haute voix par l'enseignante.	5 minutes
Phase 2 Problème : Que recherche l'ogresse ? Que veut-elle ? <i>recherche collective</i> Chacun donne son point de vue. Puis, on demande aux élèves de relever dans l'album ce que l'ogresse recherche au début et à la fin de l'histoire. Ce relevé permet de mettre en évidence l'ambiguïté de la quête de l'ogresse : Au début : « <i>Il était une fois une femme si méchante qu'elle rêvait de manger un enfant.</i> » À la fin : « <i>– Un petit. Donnez-moi un petit. Donnez-moi un petit à aimer. On m'a pris le mien. On me l'a mangé. Un petit, un tout petit. À aimer ! À aimer sans le manger.</i> »	5 minutes
Phase 3 Quel genre d'enfant désire l'ogresse ? Qu'aime-t-elle chez les enfants ? Qu'est-ce qui lui déplaît ? <i>recherche en groupes</i> Les élèves relèvent par groupes de 4 ce que l'ogresse aime ou n'aime pas chez les enfants qu'elle rencontre dans le texte et les illustrations (distribuer un tableau par groupe : ce qu'elle aime/ce qu'elle n'aime pas/page) Mise en commun, l'enseignante corrige au tableau avec les réponses données par les groupes.	15 minutes

<p>Pourquoi ne les mange-t-elle pas ? Ce ne sont pas les siens, ils sont imparfaits : trop maigres, trop gros...</p> <p>Qui est l'enfant qu'elle trouve à son goût ? C'est le sien (retrouver le passage l'indiquant). Il n'y a que son enfant qui est parfait, les autres ne sont pas à son goût.</p> <p>Phase 4 Est-ce qu'elle mange cet enfant ? recherche par binôme On ne voit pas la scène de dévoration et elle dit « on me l'a mangé ». Cependant, il est écrit « Elle le croqua », son enfant a donc bien été mangé. « <i>Elle le croqua.</i> » « <i>Au bout de quelques jours, tandis qu'elle finissait de digérer, la mangeuse se souvint tout à coup que ce festin était... le sien ! Son bambin.</i> »</p> <p>Phase 5 Admet-elle avoir mangé son enfant ? recherche par binôme Relever dans le texte la phrase qui permet de répondre à cette question. « <i>On m'a pris le mien. On me l'a mangé.</i> » Qui est ce « on » ? Recherche dans le texte et les illustrations.</p> <p>Conclusion possible : On ne sait pas qui est ce « on », c'est un pronom indéfini. La mère n'admet pas avoir mangé son enfant, elle accuse quelqu'un d'autre. Nulle part dans le texte il n'est dit que quelqu'un avait mangé l'enfant de l'ogresse. Toutefois les illustrations ne montrent pas l'ogresse dévorant son enfant. Alors la mère a-t-elle mangé son enfant ou non ?</p>	<p>10 minutes</p> <p>10 minutes</p>
<p>BILAN ENSEIGNANT : Les enfants ont formulé de nouvelles hypothèses auxquelles je n'avais pas pensé.</p>	<p>BILAN ÉLÈVE : Bonne compréhension.</p>

SÉANCE : 3	
Objectif : Comprendre que la mère n'a pas compris ce que signifiait « aimer ».	
Compétences travaillées : - Effectuer des relectures partielles. - Chercher le sens d'un mot dans le dictionnaire - Lexique, le sens propre et le sens figuré.	
Matériel : - 10 albums de <i>l'Ogresse en pleurs</i> (1 album pour 2 élèves). - rétroprojecteur qui permet d'afficher en grand l'album. - dictionnaire pour chaque élève - 5 fiches pour la recherche en groupes (mot ou expression/sens propre/sens figuré)	
DÉROULEMENT :	DURÉE :
Phase 1 Relecture de l'album à haute voix par l'enseignante.	5 minutes
Phase 2 Problème : La mère a-t-elle mangé son enfant ou non ? L'enseignante fait retrouver le passage où il est question de croquer l'enfant. recherche individuelle « <i>Le gamin était tout simplement... à croquer.</i> » Rechercher dans le dictionnaire ce que signifient le verbe « croquer » et les expressions s'y rapportant. Mise en commun : correction au tableau. « le gamin était tout simplement... à croquer » p. 24 : • « croquer », au sens propre, signifie broyer entre ses dents en faisant un bruit sec. • Au sens familier, « à croquer » signifie si joli qu'on a envie d'en faire un croquis. La mère a compris l'expression « beau à croquer » au sens propre, elle l'a mangé. Elle a confondu les deux sens du mot.	10 minutes
Phase 3 Il faut rechercher d'autres mots que l'ogresse a pu confondre. Relever d'autres mots qui concernent le fait de manger (l'enseignante donne les pages) oral collectif L'enseignante note les mots ou expressions au tableau en-dessous de « à croquer » déjà inscrit.	20 minutes

<p>Rechercher le sens propre et le sens figuré de ces mots ou expressions. recherche en groupe (Distribuer un tableau par groupe : mot ou expression/sens propre/sens figuré/page) 1 dictionnaire par élève. « lardon », « m'en contenter », « ce festin était... le sien ». Mise en commun : correction au tableau. « lardon » p. 11</p> <ul style="list-style-type: none"> • « lardon » est un petit bout de lard. • Au sens familier, c'est un enfant. <p>« m'en contenter » p. 21 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « se contenter » peut vouloir dire se satisfaire d'un seul enfant. • « contenter » peut vouloir dire satisfaire quelqu'un en lui donnant ce qu'il désire. <p>« ce festin était... le sien ! » p. 28 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au sens propre, cela veut dire que c'est son festin. C'est un repas abondant et délicieux qu'elle seule a dévoré. • « le sien » est un pronom possessif de la 3^e personne, il signifie : ce qui appartient à elle (à l'ogresse). Ce pronom se rapporte au « festin » qui lui appartenait puisqu'il était son propre enfant. <p>Ce n'est pas seulement son repas mais c'est aussi son enfant.</p> <p>Phase 4 Relecture par l'enseignante des 2 dernières pages de l'album. Que signifie « <i>les mots sont confondants</i> ». oral collectif Regarder dans le dictionnaire « confondre » et « confondant ».</p> <p>Conclusion : « <i>Les mots sont confondants</i> » veut dire qu'elle a confondu les mots. Cela signifie aussi que les mots réduisent l'ogresse au silence en prouvant qu'elle a commis une faute, la démasquer. On ne voit pas la scène de dévoration mais le texte nous dit bien « elle le croqua ». Les mots dits par le narrateur démasquent l'ogresse même si elle nie les faits. À la fin de l'histoire, l'ogresse demande un petit à aimer en précisant : « <i>Sans le manger</i> » parce que justement les mots sont confondants. Elle ne désire pas aimer le manger comme on aime de la nourriture. Au contraire, elle veut l'aimer comme une mère.</p>	10 minutes
<p>BILAN ENSEIGNANT : J'ai tendance à leur donner des réponses quand ils ne trouvent pas car la compréhension est</p>	<p>BILAN ÉLÈVE : Le débat devient compliqué. Différents niveaux de compréhension selon les élèves.</p>

<p>ardue, surtout le double niveau de lecture à la fin « Les mots sont confondants ». J'aurais dû avoir moins peur des blancs et peut-être les laisser sur leur non compréhension sans leur expliquer la fin.</p>	
---	--

SÉANCE : 4	
Objectif : Évaluation de la compréhension et du ressenti de l'album.	
Compétences travaillées : - Effectuer des relectures partielles. - Sélectionner la bonne information dans le texte pour répondre aux questions posées. - Savoir citer le texte pour prouver ses réponses.	
Matériel : - 10 albums de <i>l'Ogresse en pleurs</i> (1 album pour 2 élèves). - 20 fiches d'évaluation (1 pour chaque élève)	
DÉROULEMENT : travail individuel Consigne en collectif. Distribution des fiches d'évaluation et des albums.	DURÉE : 30 minutes
BILAN ENSEIGNANT :	BILAN ÉLÈVE :

Annexe 3 : Débat de la séance 2 de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*

PE = Professeur des écoles

E = un seul élève parle dont la voix n'a pu être identifiée

Elèves = plusieurs élèves parlent dont les voix n'ont pu être identifiées

1		Lecture de l'album par l'enseignante en montrant les images aux enfants.
2	PE	Alors, je vais vous distribuer les albums, un pour deux parce que je n'en ai pas assez.
3		Distribution des albums Je les laisse feuilleter les albums.
4	PE	Alors maintenant vous allez m'écouter ! Arrêtez de parler, arrêter de regarder l'album ! Vous me regardez moi et je vais vous poser des questions qui posent problème. Je vais poser une question et chacun lève la main pour donner son avis. D'accord ? Alors, nous avons un problème dans cet album. A votre avis, que recherche l'ogresse ? Que veut-elle ?
5	L	Un enfant.
6	E	Pourquoi recherche-t-elle un enfant ?
7	Li	Pour le manger.
8	PE	Pour le manger. Est-ce que quelqu'un pense qu'elle recherche autre chose ?
9	E	Bah, parce que quand elle l'a mangé, elle recherche un autre enfant.
10	PE	Elle recherche un autre enfant, c'est vrai. Et pourquoi cette fois ci ?
11	E	Parce qu'elle a faim.
12	PE	Parce qu'elle a encore faim alors ? Quelqu'un a une autre idée ?
13	C	Bah parce qu'elle a mangé le sien.
14	PE	Et elle veut en faire quoi de l'autre alors si elle a mangé le sien ?
15	E	Bah elle veut l'aimer.
16	PE	Elle veut l'aimer ? Est-ce que tu peux me retrouver dans le livre le passage où elle indique qu'elle recherche un enfant à aimer ? Chut, vous levez la main ! Vous levez la main ! (Ils lèvent l'album en l'air à la bonne page) Posez l'album, il y a les pages numérotées dessus. Je n'ai pas besoin que vous me le montriez.
17	M	A la page 28.
18	PE	Page 28.
19	E	28-29.

20	PE	et 29. M., est-ce que tu peux nous lire le passage qui l'indique ?
21	M	Oh... elle ne pleura pas, mais aujourd'hui encore dans le pays, on entend un murmure plaintif qui roule dans les rues, harcèle les maisons. – Un petit. Donnez-moi un petit. Donnez-moi un petit à aimer. On m'a pris le mien. On me l'a mangé. Un petit, un tout petit. A aimer ! A aimer sans le manger.
22	PE	Bien, très bien. Donc, à la fin, elle cherche un petit à aimer. Et est-ce que vous pouvez me retrouver le passage au début qui me dit ce qu'elle recherchait au début ? Tout au début, elle recherchait un enfant pour le manger, est-ce que vous pouvez me retrouver le passage ? Alors, Ma., Tu as le passage ?
23	Ma	Oui.
24	PE	Alors page combien ?
25	Ma	4.
26	PE	Page 4. Alors, lis-moi le passage !
27	Ma	Il était une fois une femme si méchante qu'elle rêvait de manger un enfant.
28	PE	Bien. Il était une fois une femme si méchante qu'elle rêvait de manger un enfant. Alors, maintenant je vais vous poser une autre question. Je vais distribuer une feuille à chaque groupe. Donc ce sera une seule personne qui écrira, ça peut être à tour de rôle. Et vous devrez chercher les réponses que vous noterez. Mais attention, il faudra me noter la page du livre où sont les réponses. Alors, ma question... écoutez-bien la consigne ! Les garçons au fond ! Quel genre d'enfants désire l'ogresse ? Qu'aime-t-elle chez les enfants ? Qu'est-ce qui lui déplaît ? Je vais vous distribuer la feuille.
29		Distribution des feuilles. Recherche en groupes en autonomie. Passage dans les groupes pour préciser la consigne, les guider.
30	PE	Ça suffit, on s'assoit, on fait silence ! Plus personne ne parle, on ferme les livres ! Alors, le groupe 1, est-ce que vous pouvez me citer une chose que l'ogresse n'aime pas ?
31	E	Elle n'aime pas la peau sur les os.
32	PE	Page combien ?
33	E	Page 10

34	PE	Page 10, elle n'aime pas les enfants trop maigres (je le marque au tableau dans la bonne colonne). Que la peau sur les os, ça veut dire qu'ils sont tellement maigres que l'on voit leurs os. Et trop petiots, c'est quoi ?
35	E	Petit
36	PE	Maigre et petit (je note au tableau). Le groupe n° 2, vous allez me dire une autre chose que l'ogresse n'aime pas chez les enfants.
37	E	Elle n'aime pas les enfants qui ont moins d'un mètre.
38	PE	On va retrouver le passage. C'est page combien ?
39	PE	15 et 14. D'accord. Donc, à cette page si, le groupe n° 2 nous dit que l'ogresse n'aime pas les enfants qui mesurent moins d'un mètre, mais est-ce que c'est vraiment ça qui est dit ?
40	Elèves	Non !
41	PE	C'est marqué, qu'elle fut surprise de ne plus rien voir trotter qui mesurât moins d'un mètre. Parce qu'en réalité elle ne voyait plus d'enfants. Quand elle se baladait dans la rue, tout le monde était grand. Elle ne voyait plus d'enfants de moins d'un mètre, tous petits. Pourquoi elle ne les voyait plus ?
42	Elèves	Parce qu'ils se cachaient.
43	PE	Ils se cachaient. Ils étaient déguisés en adultes avec des échasses, des costumes (en leur montrant l'illustration). Et donc, elle fut surprise mais on ne dit pas qu'elle n'aimait pas les enfants de moins d'un mètre.
44	E	Parce qu'ils ne voulaient pas qu'elle les prenne pour les manger.
45	PE	Voilà. Le groupe n°2, est-ce que vous avez autre chose qu'elle n'aime pas ?
46	PE	Elle n'aime pas les enfants qui n'ont plus qu'un bras. Page combien ?
47	E	13
48	PE	(Je note au tableau) Elle n'aime pas les enfants à qui il manque une main. Aujourd'hui, on appelle ça comment des enfants à qui il manque des parties de leur corps ?
49	E	Des handicapés.
50	PE	Des handicapés (Je le note au tableau). Donc elle n'aime pas manger les handicapés. D'accord. Donc le groupe n°3, pouvez-vous me dire une autre chose qu'elle n'aime pas ?

51	E	Se boucher le gosier.
52	E	Ça veut dire quoi ?
53	PE	Page 11, c'est marqué, avaler ce marmouset ? Autant se boucher le gosier ! Ça veut dire quoi se boucher le gosier ?
54	E	Se boucher le nez.
55	E	Se boucher ici (en montrant la gorge).
56	PE	Oui, se boucher la gorge.
57	E	L'œsophage.
58	PE	Avaler ce marmouset ? Autant se boucher la gorge ! Pourquoi elle dit ça ?
59	E	Parce qu'il est trop gros.
60	PE	Il est trop gros et elle a peur de s'étouffer. Elle n'aime pas les enfants maigres et petits mais elle n'aime pas les enfants gros non plus. Groupe n° 4, est-ce que vous pouvez me dire autre chose qu'elle n'aime pas ?
61	E	Bah quand il est trop futé.
62	PE	Page combien ?
63	E	12
64	PE	Page 12, elle n'aime pas les enfants trop futés. Futé, ça veut dire quoi ?
65	Elèves	Malin, intelligent.
66	PE	Malin, intelligent. Elle n'aime pas les enfants intelligents (Je le note au tableau). Groupe n° 5, qu'est-ce qu'elle n'aime pas d'autre chez les enfants ? Est-ce que vous avez trouvé autre chose ?
67	E	Non.
68	PE	Citez-moi alors quelque chose qu'elle aime chez les enfants ! Le groupe n° 5.
69	E	Avec la peau qui n'est pas trop rose.
70	PE	Page combien ?
71	E	Page 22.
72	PE	Ce qu'elle aime page 22, sa peau n'était pas trop rose (Je le note au tableau).

		Groupe n° 1, qu'est-ce qu'elle aime ?
73	E	Les enfants les plus maigrichons et les plus couillons.
74	PE	Ah ! C'est marqué à quelle page ?
75	E	21.
76	PE	Ça c'est à la fin, on y reviendra juste après. Qu'est-ce qu'elle aime, groupe n° 2 ?
77	E	Les enfants les plus appétissants.
78	PE	Oui, mais ce sont lesquels ?
79	E	Ceux qui ont les yeux qui brillent (Il me montre le passage dans l'album).
80	PE	Le groupe n° 2 nous dit, les yeux ambrés pareils à de la gelée de pomme. Des yeux comme de la gelée de pomme (Je le note au tableau). De la gelée de pomme, c'est comme de la confiture. Groupe n° 3, qu'est-ce qu'il y a d'autre qu'elle aime ? ... Il y a encore quelque chose dans le paragraphe, après les yeux de quoi elle parle ?
81	E	Le rire.
82	PE	Oui, son rire, son rire procuré des délices à agacer tout estomac qui a trop longtemps jeûné. Un rire délicieux (Je le note au tableau). Le groupe n° 1 nous disait quelque chose. Tu vas me répéter ce que tu me disais tout à l'heure.
83	E	Page 21, le plus maigrichon, le plus couillon.
84	PE	Donc, le groupe n° 1 me disait qu'à la page 21, à la fin, elle aime bien le plus maigrichon, le plus maigre. Au début, elle n'aimait pas le plus maigre (Je remontre ce que l'on avait noté au tableau), et page 21, qu'est-ce qui se passe, elle dit donnez-moi le plus maigrichon, le plus maigre.
85	E	Parce que personne ne voulait lui en donner.
86	PE	Et le plus couillon, ça veut dire quoi ?
87	E	Le plus bête.
88	PE	Finalement, qu'est-ce qui se passe à la fin, c'est marqué quoi ? Elle avait abaissé ses prétentions. Ça veut dire quoi cette phrase, page 21 ?
89	L	Avant, elle avait demandé des enfants pas trop gros, pas trop maigres. Et maintenant, elle a baissé sa demande.
90	PE	Elle a baissé sa demande. Oui, c'est ça. En réalité, elle est moins difficile. Au début, elle voulait un enfant comment ? Un enfant ni trop maigre, ni trop petit, ni handicapé, ni gros, ni intelligent (en montrant le tableau, ils disent en même temps que moi). Et elle voulait un enfant

		avec des yeux comme de la gelée de pomme, avec un rire délicieux, la peau pas trop rose. Vous ne trouvez pas qu'elle était un petit peu difficile ?
91	Elèves	Si
92	Li	Qu'elle est plus gentille.
93	PE	Et à la fin, qu'est-ce qui se passe ? On nous dit qu'elle avait abaissé ses prétentions. Elle demande moins de choses. Peu importe que l'enfant soit trop maigre ou trop intelligent, elle a tellement faim que ça lui est égal, ça n'a plus d'importance. Page 21, n'importe lequel ! gémissait maintenant l'affamée. Donnez-moi le plus maigrichon, le plus couillon ! (Elle avait abaissé ses prétentions). Qu'est-ce qui se passe quand on a trop faim ?
94	E	Eh ben, on s'en fout de ce qu'on mange.
95	E	On mange ce qu'on peut.
96	PE	On mange ce qu'on trouve finalement. On n'est plus trop difficile. Pourquoi est-ce qu'elle ne mange pas tous les enfants et pourquoi est-ce que cet enfant là elle le mange ? Pourquoi elle le trouve à son goût cet enfant là ?
97	Elèves	Parce que c'est le sien.
98	E	Mais elle ne savait pas au début que c'était le sien.
99	PE	Elle ne savait pas au début que c'était le sien.
100	Elèves	Elle ne se rappelait pas. Elle ne pensait à rien. Elle l'a mangé direct.
101	PE	Ah ! C'est une bonne idée. L'ogresse avait tellement faim que finalement elle n'a pas vu que c'était le sien. Elle était en quelque sorte...
102	E	aveuglée par la faim.
103	PE	aveuglée par la faim. C'est finalement le sien qu'elle a mangé. Et elle le trouvé comment ?
104	Elèves	Beau, bon.
105	PE	Il était vraiment...
106	Elèves	parfait.
107	PE	parfait. Et finalement, est-ce qu'elle le mange vraiment cet enfant ?
108	Elèves	Oui.

109	E	Bah, en fait, c'est qu'elle le mange et puis quand on regarde à la page 23, à côté de son enfant on voit un petit singe. Et page 25, on dirait qu'elle l'a mangé et le singe il a peur.
110	PE	Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? Est-ce que vous pensez que l'ogresse l'a réellement mangé ?
111	Elèves	Non.
112	L	Bah parce qu'en fait, le singe il crie parce qu'il sait qu'il va se faire manger aussi.
113	PE	Le singe crie parce qu'il sait qu'il va se faire manger aussi. Comment on sait qu'elle l'a mangé ? Qu'est-ce qui nous montre qu'elle l'a mangé ?
114	J	La tête du singe.
115	PE	Autre chose ? Et dans le texte ?
116	E	Elle le croqua.
117	PE	C'est marqué elle le croqua, mais pourquoi vous avez eu un doute ? Pourquoi vous n'étiez pas sûrs qu'elle l'avait croqué ?
118	E	Parce qu'il y avait le singe. On aurait dit qu'elle l'avait mangé.
119	PE	Parce que finalement on ne voyait pas sur le dessin que l'enfant était croqué. On nous marque bien dans le texte elle le croqua mais sur la page suivante on ne voit pas qu'elle le croque. On voit simplement le singe effrayé, soit parce qu'il va peut-être se faire mangé, soit parce qu'il est en train de voir, ou qu'il a vu l'enfant qui se faisait manger.
120	PE	Comment on a su que c'était son enfant dans la page d'après ? Qu'est-ce qui est marqué ?
121	E	La mangeuse se souvint tout à coup que ce festin était... le sien !
122	PE	Page 26, c'est marqué qu'elle se souvint tout à coup que ce festin était le sien. Ça veut dire ?
123	E	Qu'elle se souvient que c'était son enfant.
124	PE	Mais est-ce qu'elle admet qu'elle a mangé son enfant après ?
125	E	Non. Bah non, puisqu'elle dit on me l'a mangé, on me l'a volé.
126	PE	Elle dit « on » mais c'est qui ce « on » ?
127	E	Puisqu'à la dernière page on voit des pigeons, peut-être que ça a un rapport.
128	PE	Un pigeon qui l'a mangé peut-être ?
129	Elèves	Non !

130	PE	Qui c'est ce « on », on me l'a mangé ?
131	E	C'est les gens.
132	PE	Mais on nous dit qu'elle l'a mangé non ?
133	Elèves	Bah oui. La mangeuse se souvint qu'elle l'avait mangé.
134	PE	Donc elle l'a mangé mais pourquoi vous dites que ce sont les gens qui l'ont mangé ?
135	Li	C'est elle. En fait elle l'a mangé mais elle ne veut pas l'avouer c'est pour ça qu'elle dit « on ».
136	PE	Ah ! Elle ne veut pas l'avouer.
137	E	En fait, elle veut qu'on lui donne un enfant et si elle disait que c'était elle qui l'avait mangé, personne ne voudrait lui en donner.
138	PE	Oui. Apparemment, l'ogresse accuse les autres d'avoir mangé son enfant, comme ça les autres parents pourront lui donner leurs enfants sans se douter de rien, puisqu'elle n'avoue pas l'avoir mangé. Y-a-t-il une autre idée qui pourrait expliquer qu'elle ne veuille pas dire que ce soit elle ?... Moi j'ai une idée. Pourquoi elle accuse les autres ?
139	E	Pour ne pas qu'on l'arrête.
140	E	Pour pas que les gens aient peur d'elle.
141	PE	Oui.
142	E	Pour ne pas se faire arrêter.
143	PE	Mais aussi pourquoi ? Qu'est-ce qui s'est passé, elle était joyeuse d'avoir mangé son enfant ?
144	Elèves	Non ! Elle était triste.
145	E	Pour ne pas s'en rappeler.
146	PE	Oui, ça c'est une autre idée. Pourquoi elle ne veut pas s'en rappeler ?
147	E	Parce qu'elle est très triste parce qu'elle veut un enfant à aimer.
148	PE	Oui, c'est quelque chose de très dur pour elle. Finalement, est-ce qu'elle voulait le manger ?
149	Elèves	Non !
150	PE	Résumons ce que l'on a dit aujourd'hui. La mère n'admet pas avoir mangé son enfant, elle accuse quelqu'un d'autre avec le « on ». Nulle part dans le texte il n'est dit que quelqu'un avait mangé l'enfant de

		<p>l'ogresse. Les illustrations ne montrent pas l'ogresse dévorant son enfant. Mais on a compris avec le singe et son air effrayé qu'elle l'avait mangé et c'était marqué « Elle le croqua » en-dessous. Lundi prochain nous essaierons de comprendre la dernière page.</p>
--	--	---

ANNEXE 4 : Débat de la séance 3 de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*

151	PE	<p>Vous vous souvenez de l'album ? On avait déjà expliqué pas mal de choses la semaine dernière. Ça fait un petit moment déjà. Mais on avait expliqué, qu'au départ, l'Ogresse cherchait un enfant à manger et qu'à la fin, elle voulait un enfant à aimer. Donc, au fil de l'histoire, cette femme change, elle change de comportement, d'avis. Ensuite, on avait eu un doute, on s'était demandé si elle mangeait réellement l'enfant, parce qu'on ne le voyait pas sur l'image, vous vous souvenez ? Mais, c'était marqué : « Elle le croqua. ». Donc après, on avait eu l'explication d'un groupe qui était ici, qui nous disait que l'on retrouvait le singe, le singe qui était ici (en montrant l'album), on le retrouvait dans l'image d'après. Il avait l'air effrayé. On s'était dit qu'on ne voyait pas la scène où l'Ogresse mangeait l'enfant, mais seulement l'air effrayé du singe. Mais on a eu encore un doute parce qu'après l'Ogresse disait : « On me l'a mangé. On me l'a volé. On m'a pris mon enfant. ». On se demandait pourquoi elle disait « On », c'est elle qui l'avait mangé, et on ne comprenait pas. On s'était dit qu'elle n'avouait pas qu'elle l'avait mangé. Elle mentait en fait, vous vous souvenez pourquoi ?</p>
152	E	Parce que sinon les gens auraient peur de lui donner leurs enfants.
153	PE	<p>Voilà, on avait dit soit parce que les gens avaient peur après de lui confier leurs enfants parce que sinon elle les aurait mangés. Donc elle ne voulait pas dire que c'était elle. Ou alors, on avait dit qu'elle était tellement triste, qu'elle ne voulait pas se rappeler avoir mangé son enfant. Elle se mentait à elle-même en fait. Donc après, on avait une question par rapport à la dernière page, il y avait quelque chose que l'on ne comprenait pas. À la fin c'était marqué : « Sans le manger... répète-t-elle sourdement, parce que les mots sont confondants. ». Et ça, on ne comprenait pas du tout ce que ça voulait dire, ça n'avait aucun sens pour nous.</p> <p>Donc pour vous aider, j'ai préparé des activités. Déjà, individuellement, ce que vous allez faire c'est de rechercher dans le dictionnaire le sens du mot « croquer », afin de vérifier le sens de la phrase « Le gamin était tout simplement... à croquer. ».</p>
154		Recherche individuelle dans le dictionnaire.
155	PE	Donc P. tu vas nous lire la première définition du mot « croquer ».
156	P	Broyer entre ses dents avec un bruit sec.
157	PE	Broyer entre ses dents avec un bruit sec, donc ça c'est ce que tout le monde connaît, quand on croque une pomme ou n'importe quoi. Est-ce qu'il y a un autre sens qui pourrait nous expliquer cette phrase ? L. ?
158	L	Joli à croquer.
159	PE	L. a dans son dictionnaire : « Joli à croquer. » Est-ce que vous connaissiez cette expression ?
160	E	Ça veut dire que ça va être bon à manger.

161	PE	Non.
162	E	Ça veut dire qu'il est beau.
163	PE	Donc, à votre avis, dans la phrase « Le gamin était tout simplement... à croquer. », que signifie « croquer » ?
164	E	Elle voulait le manger.
165	PE	Mais ça peut vouloir dire aussi ?
166	E	Bah qu'il est beau.
167	PE	Oui, qu'il est très beau. Est-ce qu'avant l'Ogresse disait qu'il était beau ?
168	Elèves	Oui, les yeux... la peau rose...
169		Je relis le passage dans l'album.
170	PE	C'est bizarre, elle dit qu'il était beau à croquer et après elle le croque.
171	Elèves	Bah oui.
172	PE	Est-ce que si vous dites à quelqu'un qu'il est beau à croquer, vous le croquez après ?
173	E	Bah non. Il est joli.
174	E	Elle voulait un enfant pas trop maigre et tout ça, vu qu'elle a dit qu'il était à son goût, elle l'a croqué.
175	PE	C'est marrant quand même qu'elle utilise les mots de cette manière là. Moi, j'ai un autre sens du mot croquer dans la peinture, dans le dessin ?
176	Elèves	Oui.
177	PE	Alors ?
178	E	Croquer un paysage, dessiner en quelques coups de crayon.
179	PE	Ça peut vouloir dire quoi : « Elle le croqua. » ? ... Il était beau à croquer, il était joli, qu'est-ce qu'elle fit ?
180	E	Elle le dessina.
181	E	Je n'ai rien compris.
182	PE	Pour nous aider, on va chercher la définition de confondant.
183		Recherche individuelle.
184	PE	Ew. ?
185	Ew	J'ai trouvé confondre, prendre une personne ou une chose pour une autre.
186	PE	Est-ce que quelqu'un a confondant ? ... Donc quand elle dit les mots sont confondants, ça peut vouloir dire quoi ?
187	E	Ça veut dire que ça se trouve elle dit ça mais en fait elle veut le manger.
188	PE	Elle dit ça mais elle voudrait le manger donc elle ment sur les mots en fait ?
189	E	Comme pour croquer, c'est un mot confondant, parce qu'elle a confondu avec un autre.
190	PE	Elle a confondu avec un autre, ça c'est intéressant. Elle a confondu les

		mots.
191	E	Moi j'ai trouvé pour confondre, ça voulait dire par exemple convaincre de fausseté.
192	PE	Ça peut vouloir dire quoi d'autre les mots sont confondants ? ... Qu'est-ce que ça veut dire convaincre de fausseté ? ... La fausseté, c'est quoi ?
193	E	C'est quand on fait une erreur, c'est quand c'est faux.
194	PE	Et qu'est-ce qu'elle a pu faire comme erreur l'ogresse ?
195	Elèves	Bah de le manger. Elle a mangé son enfant.
196	PE	Oui. Donc convaincre de fausseté, ça peut vouloir dire quoi ? Convaincre, c'est quoi ?
197	E	Bah en fait c'est qu'elle dit qu'on l'a volé mais en fait, c'est elle qui l'a mangé.
198	PE	Voilà. Confondre quelqu'un, confondre un coupable, ça veut dire le voir commettre son crime. Donc, les mots sont confondants, ça veut dire que les mots montrent qu'elle a fait quelque chose de mal. Les mots sont confondants, ça veut dire à la fois que les mots montrent qu'elle a fait quelque chose de mal et sont confondants, ça veut dire aussi que les mots ont été confondus. Ça veut dire deux choses en fait, c'est compliqué. C'est comme si on pouvait lire cet album de deux manières différentes. Est-ce que vous connaissez les différents sens d'un mot, le sens propre et le sens figuré ?
199	Elèves	Oui
200	PE	C'est ce qu'on a fait tout à l'heure avec croquer. Le sens propre de croquer c'est manger. Le sens figuré c'est être très joli. Pour confondre c'est pareil, ça peut vouloir dire se tromper, mélanger les mots, donc elle s'est trompée de mots. Ça peut vouloir dire aussi que les mots prouvent qu'elle a fait quelque chose de mal. Je vais vous donner un tableau et par groupe vous allez rechercher d'autres mots que l'ogresse a pu confondre. Donc je vais vous donner des mots et avec votre dictionnaire, vous allez chercher d'autres mots que l'ogresse a pu confondre.
201		Distribution des feuilles. Travail de groupes en autonomie. Je passe dans les groupes pour vérifier que la consigne est comprise, pour répondre à leurs questions. À Un moment suite aux mêmes difficultés dans les groupes pour « Le sien », j'interromps le travail en groupes pour leur fournir une aide.

202	PE	« Le sien » marque la possession, il peut se rapporter à deux choses différentes. Quand on dit « son festin était le sien », c'est quoi qui était le sien ?
203	Elèves	C'était son enfant.
204	PE	Voilà, maintenant vous cherchez. « le sien » ça veut dire c'est à moi, il y a deux choses dont elle parle. Vous le marquez.
205		Fin du travail de groupe.
206	PE	On va corriger. Donc pour le mot lardon, c'est à quelle page ?
207	E	9.
208	PE	Tout le monde prend la page 9. Tu vas me lire la phrase où c'est marqué lardon.
209	N	C'est avec des yeux brillants-gourmands qu'elle se mit à parcourir le pays, examinant de près tout lardon qu'elle rencontrait.
210	PE	Ça veut dire quoi lardon ?
211	E	Un morceau de lard ou un jeune enfant.
212	PE	Donc le sens propre de lardon, c'est petit morceau de lard, ceux qu'on mange, qu'on met dans les pâtes. C'est de la nourriture, de la viande. Et ça veut aussi dire jeune enfant. Elle parle à la fois des enfants et en même temps c'est de la nourriture.
213	Elèves	Ah oui ! Elle veut manger et en même temps c'est de la nourriture. Elle parlait des enfants.
214	PE	Maintenant le mot se contenter.
215	E	Page 19.
216	PE	Lis-nous la phrase.
217	L	Donnez-moi un pitchoun, s'il vous plaît ! Un seul ! Et je promets de m'en contenter.
218	PE	Qui peut me dire ce que ça veut dire ?
219	P	Donner satisfaction à quelqu'un et n'avoir besoin de rien de plus.
220	PE	Très bien, alors se contenter dans la phrase je promets de m'en contenter, ça veut dire je promets que ça suffira, je n'aurais pas besoin d'un enfant de plus. Et ça veut dire aussi donner satisfaction à quelqu'un, ça veut dire satisfaire son appétit. Ensuite, le sien.
221	E	Page 26. Au bout de quelques jours, tandis qu'elle finissait de digérer, la mangeuse se souvint tout à coup que ce festin était... le sien !
222	PE	Qu'est-ce que ça veut dire ?
223	E	Quelque chose qui est à elle.
224	PE	Alors, c'est quoi qui est à elle ?
225	Elèves	Son enfant.
226	PE	Ça c'est le deuxième sens, le sens figuré, mais le sens propre ? ... De quoi elle parle quand elle dit ce festin était le sien ?

227	E	Son repas.
228	PE	Oui, de son festin.
229		Je marque au tableau la phrase pour mieux leur expliquer.
230	PE	Si on résume, qu'est-ce qui se passe dans cet album avec tous ces mots ? « Sans le manger... répète-t-elle sourdement, parce que les mots sont confondants. »
231	P	Bah, parce que à chaque fois c'est...
232	E	Les mots ne sont pas la même chose.
233	P	... pour le festin, c'est son enfant et son repas.
234	PE	Il y a un double-sens ?
235	P	Oui voilà.
236	PE	Donc, il y a un double-sens tout au long de l'album dans les mots que prononce l'Ogresse.
237	E	Elle le croqua, deux sens.
238	PE	À chaque fois, elle se trompe de mots, elle utilise le mot mais ça peut vouloir dire deux choses. Quand elle dit « Elle le croqua. », peut-être qu'elle s'est juste trompée.
239	E	Elle voulait le dessiner.
240	E	Elle voulait pas le croquer parce que c'était son fils.
241	PE	Peut-être qu'elle était juste ?
242	E	Aveuglée par la faim.
243	E	Bah oui, mais alors pourquoi le singe il a peur ?
244	D	Parce que l'enfant s'est fait croquer.
245	PE	Finalement, on aurait pu avoir un doute et se dire qu'elle avait juste dessiné l'enfant quand elle dit : « Le gamin était tout simplement à croquer ». On se dit qu'elle le trouve simplement joli et pour « Elle le croqua. », on peut se dire qu'elle l'a juste dessiné. Mais finalement on regarde le singe qui a peur...
246	Elèves	Et elle dit, on me l'a mangé. On me l'a volé.
247	PE	Voilà et finalement on comprend que ce n'est pas vrai. À la fin du livre, quand elle dit : « Un petit. Donnez-moi un petit. Donnez-moi un petit à aimer. On m'a pris le mien. On me l'a mangé. Un petit, un tout petit. À aimer ! À aimer sans le manger. », pourquoi elle précise sans le manger ?
248	Elèves	Parce qu'elle ne veut plus le manger. Sinon les autres ils ne vont pas lui donner leurs enfants.
	PE	Voilà. L'Ogresse s'est trompée, elle a été tellement aveuglée par l'appétit, son enfant était tellement joli, que finalement, elle aurait pu le dessiner ou autre chose mais finalement elle l'a croqué, elle l'a mangé. À La fin quand elle dit : « Donnez-moi un petit, un tout petit à aimer sans le manger. », on aurait pu penser qu'elle voulait encore un enfant

		pour le manger.
249	E	Mais non elle dit sans le manger.
250	PE	Voilà. Donc c'est pour cela qu'elle précise sans le manger parce que sinon on pourrait croire qu'elle demande un petit encore une fois pour le manger, parce qu'on aime manger la nourriture. Donc à la fin, elle répète sans le manger parce que les mots sont confondants, et c'est la dernière phrase qui nous donne la solution.
251	E	Bah quand elle dit que les mots sont confondants. Elle dit le croquer, elle aurait pu le dessiner.
252	PE	Voilà. C'est comme si dans tout l'album on avait une grande énigme, on ne sait pas ce que ça veut dire, et à la fin, quand on nous dit les mots sont confondants, on a la clé de l'énigme. On comprend qu'il y a un double-sens dans les mots, on confond les mots, on se trompe. Après les vacances, je vous poserez quelques petites questions sur papier individuellement pour savoir si vous avez compris. Ce ne sera pas quelque chose de noté.

ANNEXE 5 : Fiche (ce qu'elle aime/ce qu'elle n'aime pas) pour la recherche en groupe de la séance 3 de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*

L'OGRESSE EN PLEURS**Prénoms :**

Consigne : Remplissez ce tableau en écrivant dans la bonne colonne ce que l'ogresse aime chez les enfants et ce qu'elle n'aime pas. N'oubliez pas d'indiquer le numéro de la page du livre où vous avez trouvé la réponse.

Ce qu'elle aime	Ce qu'elle n'aime pas	page

**ANNEXE 6 : Fiche (sens propre/sens figuré) pour la recherche en
groupe de la séance 4 de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs***

L'OGRESSE EN PLEURS**Prénoms :**

Consigne : Remplissez ce tableau en indiquant pour chaque mot ou expression son sens propre et son sens figuré. Vous pouvez vous aider du dictionnaire.

Mot/expression	Sens propre	Sens figuré	Page
LARDON			
(SE) CONTENTER			
LE SIEN			

ANNEXE 7 : Évaluation sommative de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*

Nom :

Prénom :

L'OGRESSE EN PLEURS

I/ QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

Rédigez vos réponses et indiquez la page de l'album où vous trouvez la réponse pour chaque question.

1/ Que recherche l'Ogresse au début de l'album ?

Page :

2/ Que recherche l'Ogresse à la fin de l'album ?

Page :

3/ Pourquoi l'ogresse ne mange-t-elle pas les enfants qu'elle croise sur son chemin ?

Page :

4/ À la page 22, pourquoi trouve-t-elle cet enfant à son goût ?

Page :

5/ Qu'est-ce qui nous prouve dans l'album que l'ogresse mange cet enfant ?

Page :

6/ Que ressent l'ogresse après avoir mangé l'enfant ?

Page :

7/ Pourquoi l'a-t-elle mangé alors ?

8/ Pourquoi accuse-t-elle que « ON » ait mangé son enfant ?

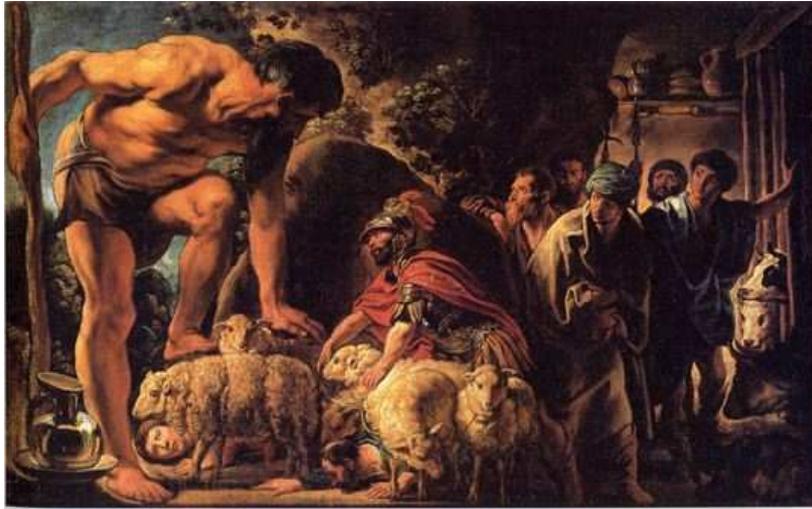
Page :

9/ Que signifie, selon toi, l'expression « les mots sont confondants » à la fin de l'album ?

10/ Avez-vous trouvé cet album facile/difficile à comprendre ? Expliquez pourquoi.

II/ MON RESENTI

Choisissez un tableau qui vous fait penser à l'album *L'Ogresse en pleurs*, en cochant la case correspondante, et expliquez pourquoi il vous y fait penser.



(Ulysse et Polyphème - Jordaens)



(Le Festin d'Hérode - Francken)



(Enfants de Charles I et leur dogue de combat - A. van Dyck)

J'ai choisi ce tableau parce que dans *L'Ogresse en pleurs* ça me fait penser à :

ANNEXE 8 : Évaluations d'élèves de la séquence 2 *L'Ogresse en pleurs*

L'OGRESSE EN PLEURS

I/ QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

Rédigez vos réponses et indiquez la page de l'album où vous trouvez la réponse pour chaque question.

1/ Que recherche l'Ogresse au début de l'album ?

Page : 86

Elle recherche un marmot à croquer.

2/ Que recherche l'Ogresse à la fin de l'album ?

Page : 29

Elle recherche un petit à aimer

3/ Pourquoi l'ogresse ne mange-t-elle pas les enfants qu'elle croise sur son chemin ?

Page : 9

C'est parce que elle veut l'enfant le plus appétissant.

4/ À la page 22, pourquoi trouve-t-elle cet enfant à son goût ?

Page : 22

Parce que c'est le sien.

5/ Qu'est-ce qui nous prouve dans l'album que l'ogresse mange cet enfant ?

Page : 24

On ne voit plus l'enfant sur la page

6/ Que ressent l'ogresse après avoir mangé l'enfant ?

Page :

Elle se sent triste.

7/ Pourquoi l'a-t-elle mangé alors ?

Parce qu'elle était aveuglé par l'appétit.

8/ Pourquoi accuse-t-elle que « ON » ait mangé son enfant ?

Page :

Parce que si elle disait que c'était elle, les gens -
~~l'auraient~~ m'auraient pas offert un ~~petit~~ a'annex
 pour l'ogresse.

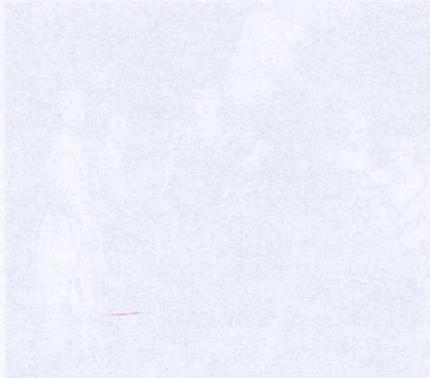
9/ Que signifie, selon toi, l'expression « les mots sont confondants » à la fin de l'album ?

C'est qu'il y a des mots qui voulais dire 1, 2 ou 3
 choses.

10/ Avez-vous trouvé cet album facile/difficile à comprendre ? Expliquez pourquoi.

difficile. Parce que il y avait des mots qui voulais
 dire 2 ou 3 choses et je me les mélangeais !

(Le Felpin d'Hérode - Francken)



(Enfants de Charles Ier et leur jouet de combat - A. van Dyck)

II/ MON RESENTI

Choisissez un tableau qui vous fait penser à l'album *L'Ogresse en pleurs*, en cochant la case correspondante, et expliquez pourquoi il vous y fait penser.



(Ulysse et Polyphème - Jordaens)



(Le Festin d'Hérode - Francken)



(Enfants de Charles I et leur dogue de combat - A. van Dyck)

J'ai choisi ce tableau parce que dans *L'Ogresse en pleurs* ça me fait penser à : quand l'ogresse mange sont enfant.

17 QUESTIONS DE COMPREHENSION

Relisez vos réponses et indiquez la page de l'album où vous trouvez la réponse pour chaque question.

1/ Que recherche l'Ogresse au début de l'album ?

Page 16

Elle recherche son mari et à manger.

2/ Que recherche l'Ogresse à la fin de l'album ?

Page 19

Elle recherche un petit à manger.

3/ Pourquoi l'Ogresse ne mange-t-elle pas les enfants qu'elle trouve sur son chemin ?

Page 2

Car elle ne veut pas être dérangée par les pleurs des enfants.

4/ À la page 21, 22, 23 qui trouve-t-elle cet enfant à son goût ?

Page 2

Un petit qui a fait la sieste.

5/ Qu'est-ce qui nous prouve dans l'album que l'ogresse mange cet enfant ?

Page 24

On se voit dans l'album sur la page.

6/ Que ressent l'ogresse après avoir mangé l'enfant ?

Page 25

Elle se sent triste.

L'OGRESSE EN PLEURS

I/ QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

Rédigez vos réponses et indiquez la page de l'album où vous trouvez la réponse pour chaque question.

1/ Que recherche l'Ogresse au début de l'album ?

Page : 4

un enfant .

2/ Que signifie, selon toi, l'expression « les mots sont confondus » à la fin de l'album ?

2/ Que recherche l'Ogresse à la fin de l'album ?

Page : 29

Un petit enfant à aimer .

3/ Pourquoi l'ogresse ne mange-t-elle pas les enfants qu'elle croise sur son chemin ?

Page : 10/11/12/13/

Il ne sont pas assez appétissants pour elle .

4/ À la page 22, pourquoi trouve-t-elle cet enfant à son goût ?

Page : 22

parce que l'enfant s'appelle Étai pas très rose
il avait les yeux ambler tous quelle désinés .

5/ Qu'est-ce qui nous prouve dans l'album que l'ogresse mange cet enfant ?

Page : 23/24

à la page 23 on voit le singe sur la chaise
et à la page 24 il dit « Elle la croquer » et on
voit que le singe il a peur .

6/ Que ressent l'ogresse après avoir mangé l'enfant ?

Page : 26

Évidemment quel digère sont repas elle sait
souverain que se repas étai le rien .

7/ Pourquoi l'a-t-elle mangé alors ?

à cause de la faim.

8/ Pourquoi accuse-t-elle que « ON » ait mangé son enfant ?

Page : 29

peut ne pas dire que sait elle qui la manger.

9/ Que signifie, selon toi, l'expression « les mots sont confondants » à la fin de l'album ?

Seu ne dire que tout les ne sont pas les bon.

10/ Avez-vous trouvé cet album facile/difficile à comprendre ? Expliquez pourquoi.

Difficile, parce que il ya des mots que je ne comprenait pas.

II/ MON RESENTI

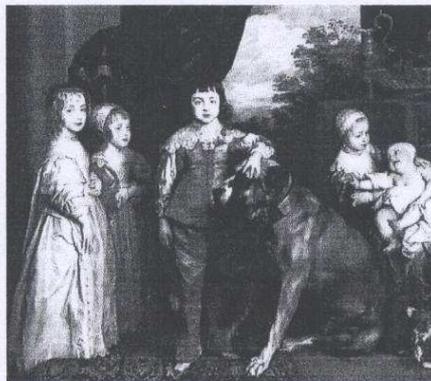
Choisissez un tableau qui vous fait penser à l'album *L'Ogresse en pleurs*, en cochant la case correspondante, et expliquez pourquoi il vous y fait penser.



(Ulysse et Polyphème - Jordaens)



(Le Festin d'Hérode - Francken)



(Enfants de Charles I et leur dogue de combat - A. van Dyck)

J'ai choisi ce tableau parce que dans *L'Ogresse en pleurs* ça me fait penser à :

Qu'il mange de gens parce, au dans le deuxième
tableau il veut manger la tête d'une
personne

1/ Que recherche l'ogresse au début du tableau ?

Page : 1

Elle cherche

2/ Que recherche l'ogresse à la fin de l'album ?

Page : 2

Elle cherche à manger

3/ Pourquoi l'ogresse ne mange-t-elle pas l'enfant au début ?

Page : 1

Elle ne voit pas son appétit car elle

4/ A la page 12, pourquoi l'enfant ne pleure-t-il pas ?

Page : 12

parce que l'enfant ne comprend pas que
devant les yeux de l'ogresse elle ne pleure pas

5/ Quel est ce qui nous prouve dans l'album que l'ogresse mange cet enfant ?

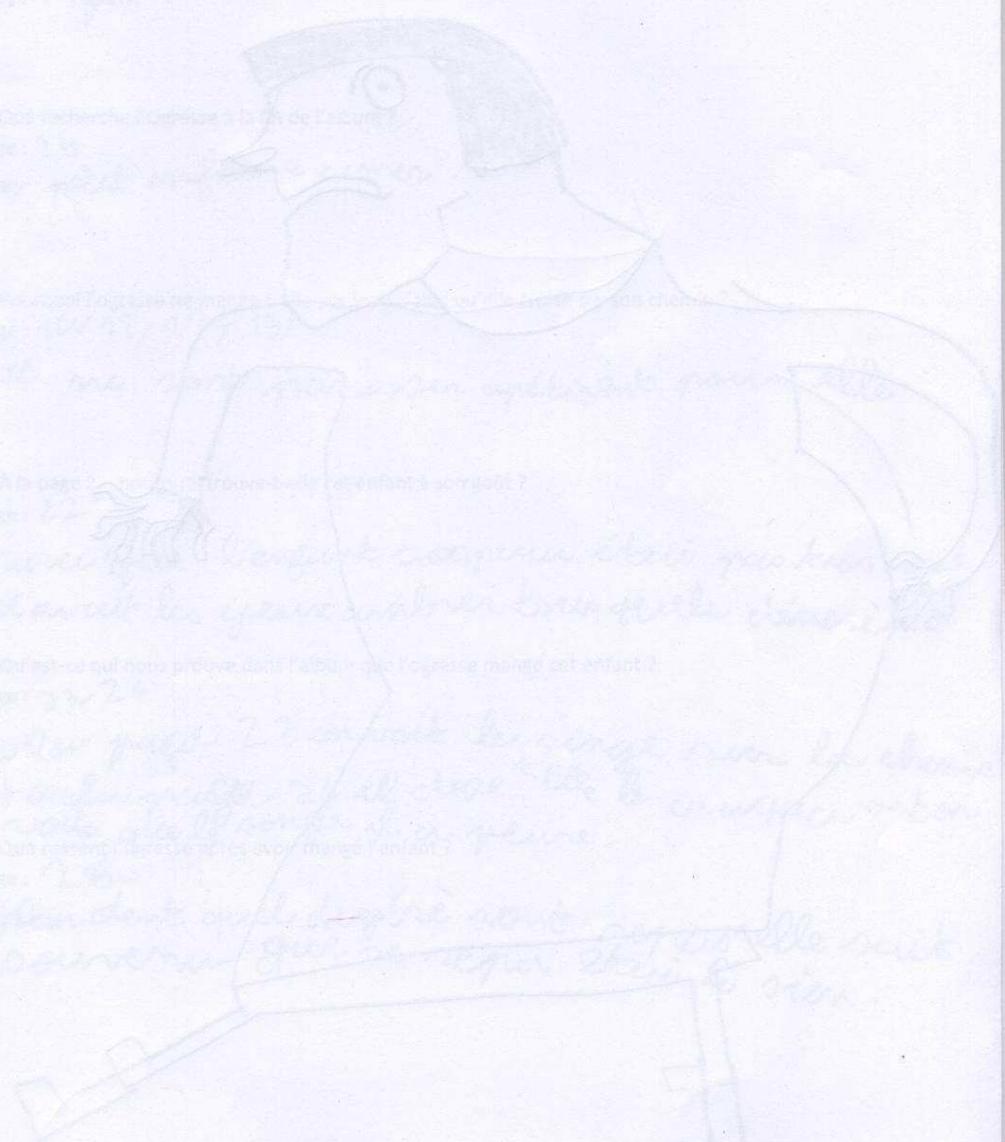
Page : 2

à la page 2, on voit le sang sur le chemin
et on voit que l'ogresse a mangé l'enfant
car elle a mangé son ventre

6/ Quel est le message de ce livre ?

Page : 2

pendant que l'ogresse ne mange pas elle se
souvent que se faire elle se



L'OGRESSE EN PLEURS

I/ QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

Rédigez vos réponses et indiquez la page de l'album où vous trouvez la réponse pour chaque question.

1/ Que recherche l'Ogresse au début de l'album ? Elle cherche un enfant.
Page : 4

2/ Que recherche l'Ogresse à la fin de l'album ? Elle cherche un petit à aimer.
Page : 29

3/ Pourquoi l'ogresse ne mange-t-elle pas les enfants qu'elle croise sur son chemin ?
Page : 12, 11, 13
Parce qu'il est trop futé.
Parce qu'il est trop gros
Parce qu'il lui manque un bras.

4/ À la page 22, pourquoi trouve-t-elle cet enfant à son goût ? C'est le sien. Elle le trouve à son goût.
Page : 22

5/ Qu'est-ce qui nous prouve dans l'album que l'ogresse mange cet enfant ?
Page : 24, 25
L'enfant n'est plus là et le singe à peur.

6/ Que ressent l'ogresse après avoir mangé l'enfant ? Elle regrette d'avoir mangé son petit.
Page : 26

7/ Pourquoi l'a-t-elle mangé alors ? Parce qu'il était à son goût,

8/ Pourquoi accuse-t-elle que « ON » ait mangé son enfant ? Elle veut pas que les autres s'ache qu'elle l'a mangé.
Page : 29

9/ Que signifie, selon toi, l'expression « les mots sont confondants » à la fin de l'album ? Elle l'a pas mangé mais elle dit sans le manger parce que les mots son confondant.

10/ Avez-vous trouvé cet album facile/difficile à comprendre ? Expliquez pourquoi.

Au début facile mais à la fin un peut dur à comprendre parce qu'elle dit les mots son confondant alors j'ai pas très compris

II/ MON RESSENTI

Choisissez un tableau qui vous fait penser à l'album *L'Ogresse en pleurs*, en cochant la case correspondante, et expliquez pourquoi il vous y fait penser.



(Ulysse et Polyphème - Jordaens)



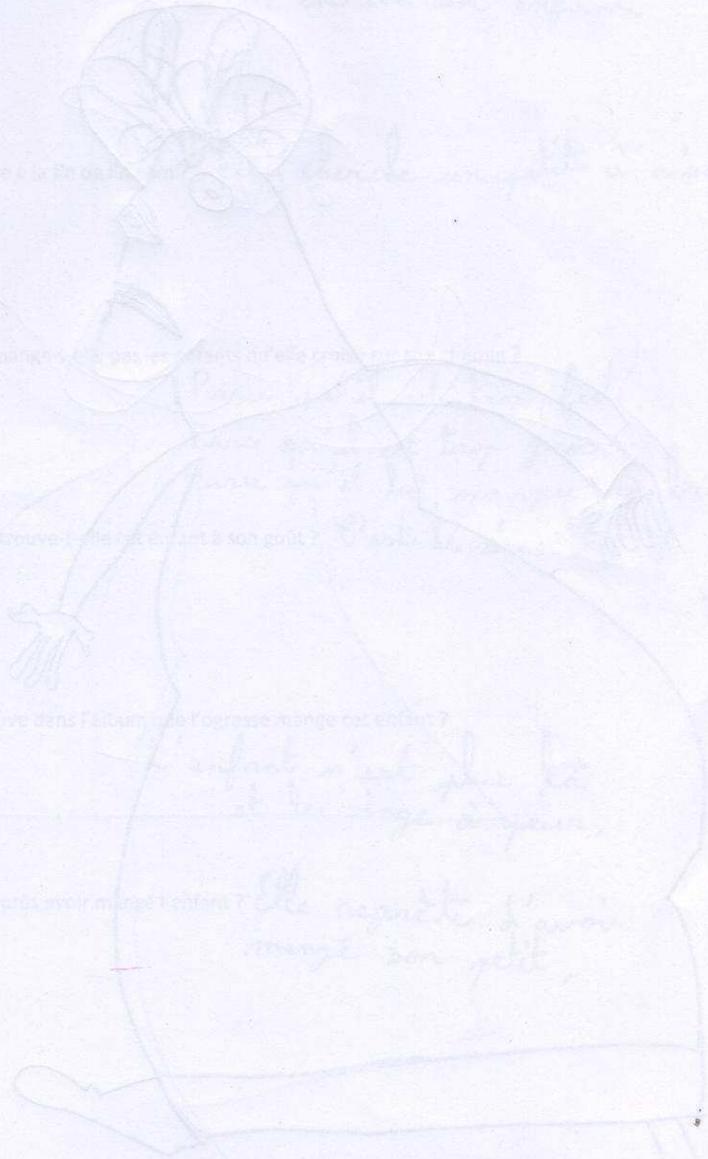
(Le Festin d'Hérode - Francken)



(Enfants de Charles I et leur dogue de combat - A. van Dyck)

J'ai choisi ce tableau parce que dans *L'Ogresse en pleurs* ça me fait penser à :

quand elle mange son enfant, Parce que dans l'image que j'ai choisi les gens mange dors ça me fais penser à l'ogresse en pleurs.



L'OGRESSE EN PLEURS

I/ QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

Rédigez vos réponses et indiquez la page de l'album où vous trouvez la réponse pour chaque question.

1/ Que recherche l'Ogresse au début de l'album ? *un enfant à manger.*
Page : *9*

2/ Que recherche l'Ogresse à la fin de l'album ? *un enfant à dîner.*
Page : *28, 30*

3/ Pourquoi l'ogresse ne mange-t-elle pas les enfants qu'elle croise sur son chemin ? *parce qu'elle*
Page : *10, 11, 12*
croit que ce sont des adultes ou
parce qu'elle est trop indulgente.

4/ À la page 22, pourquoi trouve-t-elle cet enfant à son goût ? *parce que ses le*
Page : *22, 23*
sien.

5/ Qu'est-ce qui nous prouve dans l'album que l'ogresse mange cet enfant ? *l'écriture*
Page : *24, 25*
(elle le croque)

6/ Que ressent l'ogresse après avoir mangé l'enfant ? *de la tristesse elle ne*
Page : *26, 27*
veut pas avouer
même pas à elle.

7/ Pourquoi l'a-t-elle mangé alors ?

Elle avait est usée
 plus gros que le
 ventre avec des par
 la faim.

8/ Pourquoi accuse-t-elle que « ON » ait mangé son enfant ?

Page :

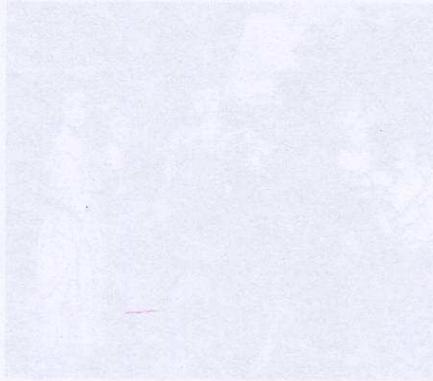
elle veut veut
 pas avouer,

9/ Que signifie, selon toi, l'expression « les mots sont confondants » à la fin de l'album ?

qu'elle croit que elle va en manger
 un autre

10/ Avez-vous trouvé cet album facile/difficile à comprendre ? Expliquez pourquoi.

difficile ; car les mot etant dur a comprendre
 et les illustration nous faisaient prendre la
 mauvaise voie.



[Enfants de Charles I et leur dogue de combat] - A. van Dyck

II/ MON RESSENTI

Choisissez un tableau qui vous fait penser à l'album *L'Ogresse en pleurs*, en cochant la case correspondante, et expliquez pourquoi il vous y fait penser.



(Ulysse et Polyphème - Jordaens)



(Le Festin d'Hérode - Francken)



(Enfants de Charles I et leur dogue de combat - A. van Dyck)

J'ai choisi ce tableau parce que dans *L'Ogresse en pleurs* ça me fait penser à :

Le petit garçon qui était sur le chien,
et là il était à côté du chien.

1/ QUESTIONS DE COMPREHENSION

Relisez vos réponses et indiquez le passage de l'album où vous trouvez la réponse pour chaque question.

1/ Que recherche l'Ogresse au début de l'album ?
Page : 4

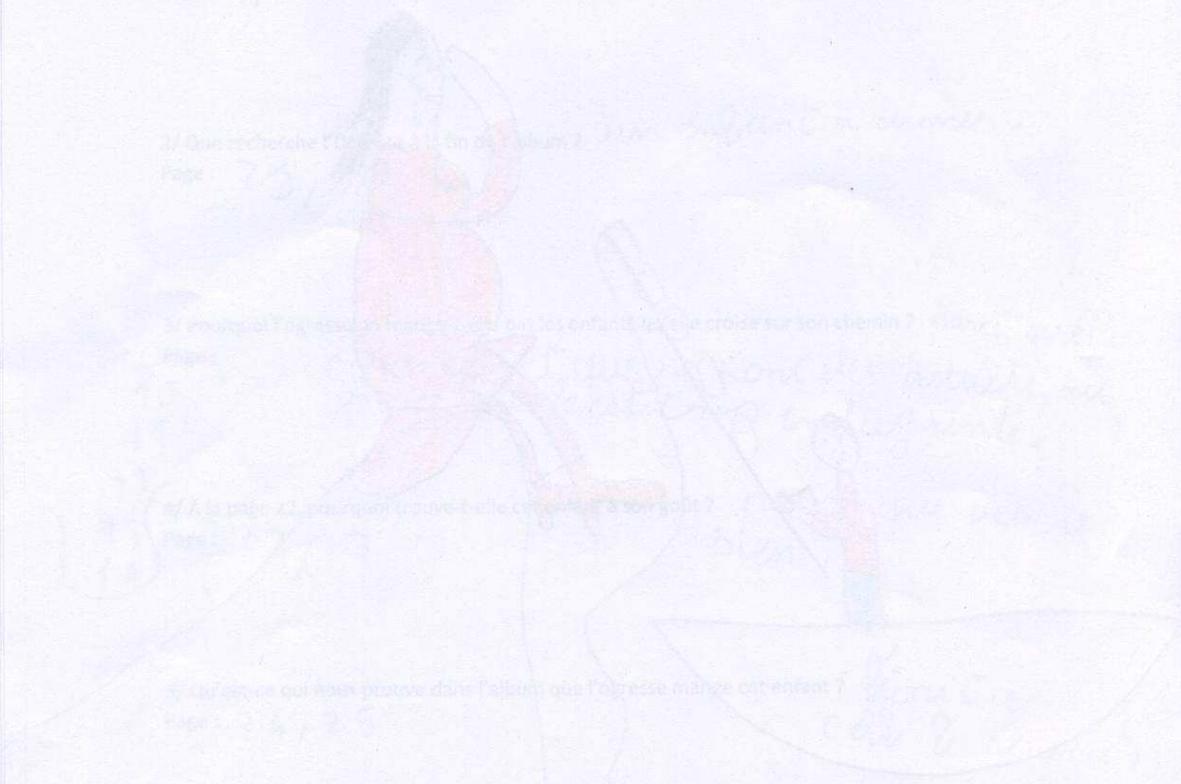
2/ Que recherche l'Ogresse à la fin de l'album ?
Page : 25

3/ Pourquoi l'Ogresse se met-elle à pleurer quand les enfants la croise sur son chemin ?
Page :

4/ A la page 21, pourquoi trouve-t-elle ce petit à son goût ?
Page :

5/ Quel est ce qui vous intrigue dans l'album que l'Ogresse mange cet enfant ?
Page : 24, 25

6/ Que ressent l'Ogresse après avoir mangé l'enfant ?
Page : 25 ; 47
Elle se sent triste et ne
peut pas dormir
même pas à l'eau.



L'OGRESSE EN PLEURS

I/ QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

Rédigez vos réponses et indiquez la page de l'album où vous trouvez la réponse pour chaque question.

1/ Que recherche l'Ogresse au début de l'album ?

Page : 4 un enfant à manger.

2/ Que signifie, selon toi, l'expression « les mots sont correspondants » à la fin de l'album ?

2/ Que recherche l'Ogresse à la fin de l'album ?

Page : 26 son enfant.

3/ Pourquoi l'ogresse ne mange-t-elle pas les enfants qu'elle croise sur son chemin ?

Page : 9, 13... parce que il on plient de défot.

4/ À la page 22, pourquoi trouve-t-elle cet enfant à son goût ?

Page : 22 parce que il ma pas de defot.

5/ Qu'est-ce qui nous prouve dans l'album que l'ogresse mange cet enfant ?

Page : 26 parce que elle dit qu'on a manger son enfant.

6/ Que ressent l'ogresse après avoir mangé l'enfant ?

Page : triste

7/ Pourquoi l'a-t-elle mangé alors ?

parce' que elle voulu manger un enfant.

8/ Pourquoi accuse-t-elle que « ON » ait mangé son enfant ?

Page : 27 parce' que c'est elle qui la manger

9/ Que signifie, selon toi, l'expression « les mots sont confondants » à la fin de l'album ?

10/ Avez-vous trouvé cet album facile/difficile à comprendre ? Expliquez pourquoi.

un peu. il y avait des mots que je ne connaissais pas.

II/ MON RESENTI

Choisissez un tableau qui vous fait penser à l'album *L'Ogresse en pleurs*, en cochant la case correspondante, et expliquez pourquoi il vous y fait penser.



(Ulysse et Polyphème - Jordaens)



(Le Festin d'Hérode - Francken)



(Enfants de Charles I et leur dogue de combat - A. van Dyck)

J'ai choisi ce tableau parce que dans *L'Ogresse en pleurs* ça me fait penser à : Elle a l'air être aussi affamée que l'homme. Il est prêt à le tuer.

1/ QUESTIONS DE COMPREHENSION

Relisez vos réponses et réfléchissez à l'album en vous trouvant la réponse pour chaque question.

2/ Que réfléchit l'ogresse au sujet de l'enfant ?

Page 12 Elle a l'air affamée.

3/ Que raconte l'ogresse à la fin de l'album ?

Page 24 Elle a mangé l'enfant.

4/ Pourquoi l'ogresse se arrange-t-elle pas les enfants qu'elle croise sur son chemin ?

Page 31 Elle a peur qu'ils ne pleurent et qu'elle ne soit vue.

5/ A la page 22, pourquoi brève-t-elle cet enfant à son goût ?

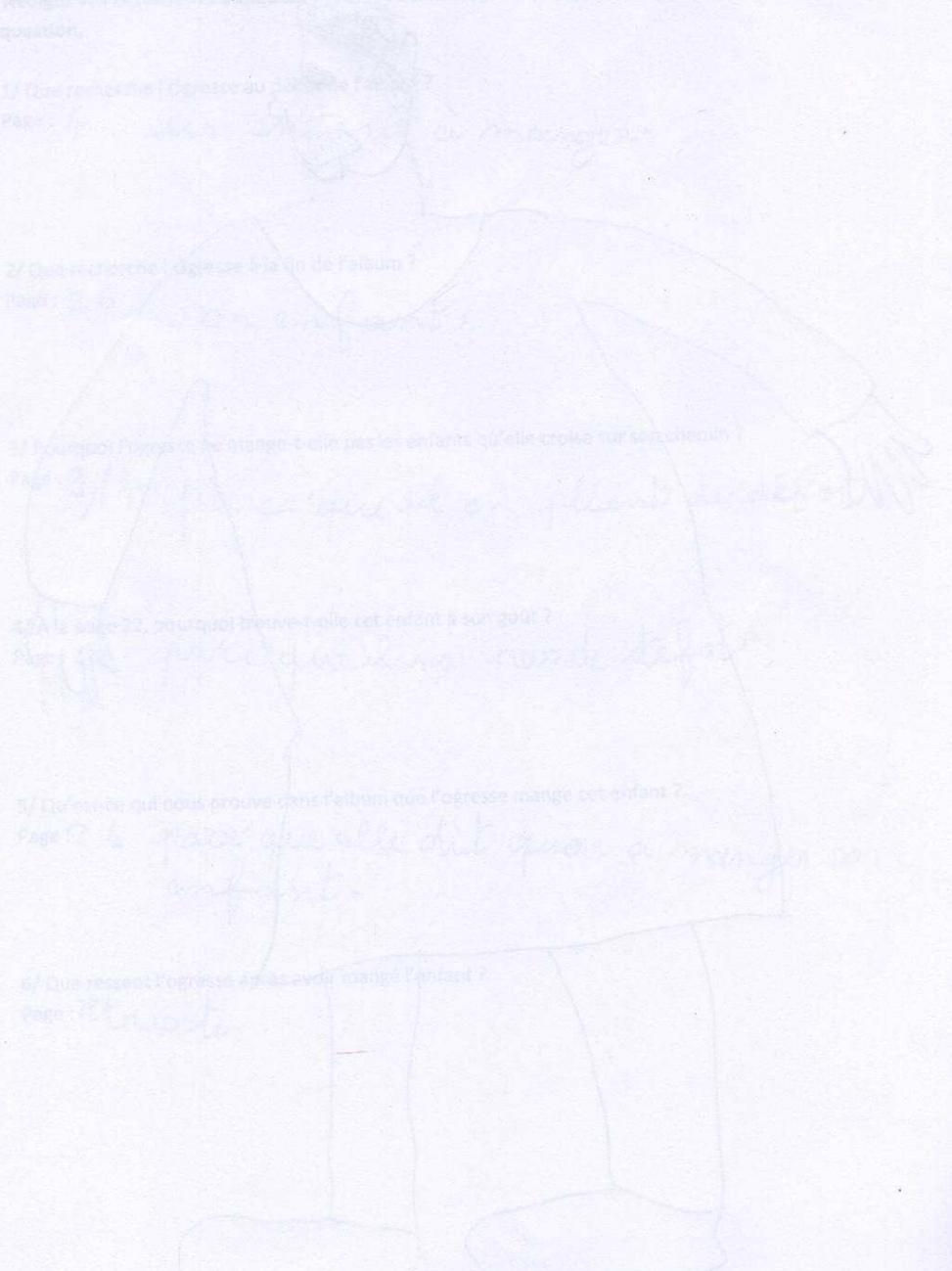
Page 22 Elle a faim et elle veut manger.

6/ Qu'est-ce qui nous prouve dans l'album que l'ogresse mange cet enfant ?

Page 26 Elle dit qu'elle a mangé son enfant.

7/ Que ressent l'ogresse après avoir mangé l'enfant ?

Page 27 Elle pleure.



L'OGRESSE EN PLEURS

I/ QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

Rédigez vos réponses et indiquez la page de l'album où vous trouvez la réponse pour chaque question.

1/ Que recherche l'Ogresse au début de l'album ?

Page : 9

Elle recherche un enfant

9/ Que signifie, selon toi, l'expression « les mots sont combattants » à la fin de l'album ?

2/ Que recherche l'Ogresse à la fin de l'album ?

Page : 26, 29

Elle recherche un enfant à aimer

3/ Pourquoi l'ogresse ne mange-t-elle pas les enfants qu'elle croise sur son chemin ?

Page : 10, 11, 12, 13

Parcequ'ils sont maigre, gros, trop futé, et ils leur manque une main

4/ À la page 22, pourquoi trouve-t-elle cet enfant à son goût ?

Page : 22

Parcequ'elle le trouve joli moutard sa peau était rose, tron nose des yeux ambres et de la gelée de pomme

5/ Qu'est-ce qui nous prouve dans l'album que l'ogresse mange cet enfant ?

Page : 24

Elle le croqua

et son rire provoquait des délices

6/ Que ressent l'ogresse après avoir mangé l'enfant ?

Page : 26, 29, 30

Elle se sent très triste

7/ Pourquoi l'a-t-elle mangé alors ?

Elle se rappelle parce que c'était le sien

8/ Pourquoi accuse-t-elle que « ON » ait mangé son enfant ?

Page : 29

Parce que si elle aurait dit ^{que c'était elle} ~~je~~ ne l'aurait ^{comme} ~~pas~~ donné d'enfants ^{quand-même}

9/ Que signifie, selon toi, l'expression « les mots sont confondants » à la fin de l'album ?

Ça veut dire qu'il y a deux sens

10/ Avez-vous trouvé cet album facile/difficile à comprendre ? Expliquez pourquoi.

assez difficile

II/ MON RESSENTI

Choisissez un tableau qui vous fait penser à l'album *L'Ogresse en pleurs*, en cochant la case correspondante, et expliquez pourquoi il vous y fait penser.



(Ulysse et Polyphème - Jordaens)



(Le Festin d'Hérode - Francken)



(Enfants de Charles I et leur dogue de combat - A. van Dyck)

J'ai choisi ce tableau parce que dans *L'Ogresse en pleurs* ça me fait penser à :

Gard elle mange sont enfant

QUESTIONS DE COMPREHENSION

Redigez vos réponses et indiquez le page de l'album où vous trouvez la réponse pour chaque question.

1/ Que recherche l'Ogresse au début de l'album ?

Page 3

Elle recherche un enfant

2/ Que recherche l'Ogresse à la fin de l'album ?

Page 26, 27

Elle recherche un enfant à aimer

3/ Pourquoi l'Ogresse ne mange-t-elle pas les enfants qu'elle grille sur son chemin ?

Page 10, 11, 12

Parce qu'elle est un peu plus, plus, trop fute, et elle aime les enfants

4/ À la page 24, pourquoi l'Ogresse ne mange-t-elle cet enfant à son goût ?

Page 22

Parce qu'elle aime les enfants qui mangent du pain et elle aime les gens qui mangent du pain

5/ Qui est le héros principal dans l'album que l'Ogresse mange cet enfant ?

Page 31

Elle la mange

6/ Que reçoit l'Ogresse après avoir mangé l'enfant ?

Page 20, 29, 30

Elle se voit le ventre

ANNEXE 9 : Interview donné aux professeurs des écoles

INTERVIEW avec 4 ouvrages donnés préalablement (*L'Ogresse en pleurs*, *H.B.*, *L'homme de paille*, *Entre fleuve et canal*)

- Avez-vous déjà abordé des sujets sensibles en classe (mort, divorce, maltraitance...) ? Si oui, pourquoi (élément déclencheur dans la classe, prévention,...), le(s)quel(s) et par quel moyen (dialogue, littérature de jeunesse,...) ?

- Pensez-vous qu'il soit nécessaire d'aborder ces sujets sensibles en classe ? Si oui, pourquoi ? À partir de quel cycle ?

- Dans la liste d'ouvrages de littérature de jeunesse donnée, quels albums vous semblent légitimes d'être lus en classe ? Avec quels objectifs d'apprentissage ?

- Pour ceux que vous ne liriez pas, quelles sont les raisons de ce rejet ?

- Prendriez-vous des précautions particulières pour la lecture de ces albums en classe ?

- Quelle organisation adopteriez-vous pour leur faire découvrir ces albums : lecture par l'enseignant ou mise à disposition des élèves de l'album dans le coin lecture ?

- Y aurait-il un rythme à respecter selon vous ? Par exemple pas plus d'un ouvrage dit sensible par an ?

- Remarques de l'enseignant(e) à ajouter

Annexe 10 : Interview 1 d'une professeure des écoles

INTERVIEW avec 4 ouvrages donnés préalablement (*L'Ogresse en pleurs*, H.B., *L'homme de paille*, *Entre fleuve et canal*)

• **Avez-vous déjà abordé des sujets sensibles en classe (mort, divorce, maltraitance...) ? Si oui, pourquoi (élément déclencheur dans la classe, prévention,...), le(s)quel(s) et par quel moyen (dialogue, littérature de jeunesse,...) ?** Oui.

- à l'occasion de décès (grands-parents) → dialogue avec les enfants de la classe.

- dans le cadre de lectures « obligatoires » type prix des incos → le « moyen » vient en premier, et c'est l'occasion d'aborder le sujet en classe. C'est aussi une possibilité pour évoquer sans dramatiser des situations connues de l'enseignant et dont l'enfant concerné ne veut pas parler.

- Dans le cadre de la prévention : ex : quand on communique sur le 119, ou dans le cadre de la semaine santé. Les moyens peuvent être le dialogue, le jeu de rôle éventuellement, et beaucoup de reformulation pour éviter des amalgames entre des situations ordinaires et des cas de maltraitance. Ou encore des cas réels : demande systématique de goûter / échanges « forcés » qui peuvent menés à des situations de harcèlement.

• **Pensez-vous qu'il soit nécessaire d'aborder ces sujets sensibles en classe ? Si oui, pourquoi ? À partir de quel cycle ?**

Au cycle 3 ces sujets me semblent importants à aborder, afin que les enfants commencent à « s'armer » contre des situations difficiles.

Au cycle 2 hormis certains sujets de prévention, c'est plutôt l'occasion qui va inciter à en parler.

Pour le cycle 1 : je ne sais pas.

• **Dans la liste d'ouvrages de littérature de jeunesse donnée, quels albums vous semblent légitimes d'être lus en classe ? Avec quels objectifs d'apprentissage ?**

Dans tous les cas, les compétences travaillées seraient principalement : compétence 1 « dégager le thème d'un texte » et « utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte » et « rédiger un texte » + compétence 6 : « prendre part à un dialogue ... justifier un point de vue » « respecter les autres » + « avoir conscience de la dignité » + « notion de droits et de devoirs »

Entre fleuve et canal : pour aborder le thème de la séparation et/ou le thème du non-dit et du malaise associé. Rôle de la parole et de la communication.

HB : pour aborder le thème du désespoir, pour relativiser et/ou débattre de la notion de « bon » et « méchant ».

Travailler la notion de point de vue. Pour écrire l'histoire racontée par HB.

Ogresse en pleurs : le seul à mon avis accessible éventuellement au cycle 2. Pour le thème de l'obsession / l'aveuglement / le remord.

En outre, il y a un travail vraiment intéressant à faire sur les illustrations de Wolf Erlbruch.

• **Pour ceux que vous ne liriez pas, quelles sont les raisons de ce rejet ?**

Il ne s'agit pas d'un rejet, mais l'Homme de paille, tel que je l'ai perçu, me semble difficile à travailler avec des enfants de primaire : Pour moi, le livre traite de « la place de l'autre », du « refus d'assumer sa vie et sa place dans la société ». Il y a aussi beaucoup de « non-dits » dans cet album.

Le livre peut trouver sa place en fond de classe, mais je ne me vois pas le lire en lecture suivie ou en lecture offerte.

• **Prendriez-vous des précautions particulières pour la lecture de ces albums en classe ?**

Je ne sais pas à priori. Il me semble que cela dépend beaucoup du profil de la classe et de la connaissance que l'on a de chacun des élèves et de leur histoire personnelle.

• **Quelle organisation adopteriez-vous pour leur faire découvrir ces albums : lecture par l'enseignant ou mise à disposition des élèves de l'album dans le coin lecture ?**

Il me semble que j'essaierais de ne pas présenter ces livres seuls, mais dans un (petit) réseau, afin qu'ils soient en situation de mieux comprendre le thème adressé. Ou bien les mettre en parallèle avec un album du même thème, plus « léger ». Ex : Entre fleuve et canal + Le jeu de cette famille (que tu avais dû voir dans la classe l'année dernière : sélection incos CP 2011)

• **Y aurait-il un rythme à respecter selon vous ? Par exemple pas plus d'un ouvrage dit sensible par an ?**

Je ne pense pas que l'on puisse s'imposer un rythme, car il faut pouvoir gérer les imprévus en plus des thèmes imposés (ex la guerre selon le programme d'histoire en cycle 3). Cependant, il faut à mon sens, veiller à espacer très sensiblement 2 albums/thèmes sensibles, ce qui donne entre 1 et 3 maxi par an.

• **Remarques de l'enseignant(e) à ajouter**

HB et L'homme de paille ne sont pas (il me semble) dans la liste de littérature C3. Il est peut-être possible de les rapprocher d'un livre sur le même thème dans la liste.

Mais ce n'est absolument pas obligatoire !

Annexe 11 : Interview 2 d'une professeure des écoles

INTERVIEW avec 4 ouvrages donnés préalablement (*L'Ogresse en pleurs*, *H.B.*, *L'homme de paille*, *Entre fleuve et canal*)

• Avez-vous déjà abordé des sujets sensibles en classe (mort, divorce, maltraitance...) ? Si oui, pourquoi (élément déclencheur dans la classe, prévention,...), le(s)quel(s) et par quel moyen (dialogue, littérature de jeunesse,...) ?

Il m'est déjà arrivé de discuter de sujets sensibles avec mes élèves, notamment l'année dernière, en classe de GS (j'y étais nommée à l'année). A chaque fois, ce n'était pas moi qui amenait ce sujet en classe, mais une question, ou une anecdote racontée par un élève, et qui semblait intéresser les autres (maladie d'un autre enfant, séparation de parents, ou questions sur la religion au moment de Noël) à laquelle j'accordais un temps de parole et de débat avec le groupe classe, très peu par le biais des livres. Cette année, je ne vois chaque classe qu'une seule fois par semaine, il m'est donc plus difficile de mener ce travail, mais parfois certains élèves ont besoin d'exprimer leur vécu (maladie ou décès d'une proche notamment) et le sujet est abordé mais de façon plus rapide et anecdotique. Dans tous les cas, il ne faut pas créer de tabous à l'école. Notre public est composé d'enfants qui se posent des questions existentielles légitimes et c'est à nous de leur expliquer que ce qu'ils vivent, d'autres le vivent aussi, etc. ou éventuellement de les renvoyer au cercle familial pour y répondre (notamment en ce qui concerne la religion) sans pour autant refuser de les écouter. Par contre je n'ai jamais mené de séquence prévue en amont sur un tel sujet.

• Pensez-vous qu'il soit nécessaire d'aborder ces sujets sensibles en classe ? Si oui, pourquoi ? À partir de quel cycle ?

Oui, dans tous les cycles, mais sans entrer dans une programmation fixe. Cela ne fait pas parti clairement des programmes scolaires, même si ces sujets ne sont pas exclus par ces derniers, je pense qu'il ne faut pas y consacrer un temps « abusif ».

• Dans la liste d'ouvrages de littérature de jeunesse donnée, quels albums vous semblent légitimes d'être lus en classe ? Avec quels objectifs d'apprentissage ?

L'ogresse en pleurs me paraît tout à fait abordable en cycle 3. Ce conte n'est pas « pire » que certains autres, avec lesquels il peut être mis en relation, et l'histoire est clairement fictionnelle.

• Pour ceux que vous ne liriez pas, quelles sont les raisons de ce rejet ?

HB : Je pense qu'il peut être « dérangeant » car le fait divers qu'il raconte est récent, j'ai par exemple eu affaire à un collègue travaillant dans l'école prise en otage par « Human Bomb » au moment des faits. Dans ce cas, la façon qu'a l'auteur d'humaniser et presque d'excuser le preneur d'otage pourrait ne pas convenir à certaines sensibilités et le but n'est pas ici de créer de conflit d'opinion avec les parents d'élèves. J'exclurais donc cet album pour éviter ce type de réaction, même si je peux accepter en lisant moi-même l'ouvrage que l'on puisse exprimer ce point de vue.

L'homme de paille => J'ai trouvé le contenu de cet album très spécial, il faut vraiment je pense, être sensible à l'humour noir pour l'apprécier. Une fois encore, je n'interdirais pas la lecture de ce livre (par exemple un élève qui le choisirait en bibliothèque) mais je ne le proposerai probablement pas en lecture collective.

Entre fleuve et canal => Je l'ai trouvé beaucoup trop long et peu clair même pour des CM, et je n'ai moi-même pas « accroché » l'histoire que je trouve difficile à mettre en rapport avec la situation du divorce telle qu'on la connaît dans notre société.

• **Prendriez-vous des précautions particulières pour la lecture de ces albums en classe ?**

Possibilité si l'on souhaite traiter en profondeur un sujet sensible (sur un temps long, avec des traces écrites de travail...) de faire un mot aux parents expliquant le choix de notre thème afin de leur faire adhérer au projet sans les choquer ou les surprendre. En CM1 par exemple, une mère d'élève s'était plainte d'une scène d'un film visionné avec les élèves dans le cadre du projet « École et Cinéma » en place à Saint-Brévin, car les images montrant une souffrance ou un décès d'enfant étaient trop choquantes pour elle. Il a fallu justifier après coup le choix du film. Dans le cas d'un album, il vaut mieux l'avoir lu soi-même avant pour éviter d'aborder des sujets que l'on ne souhaite pas ou alors se préparer à répondre aux questions des enfants.

• **Quelle organisation adopteriez-vous pour leur faire découvrir ces albums : lecture par l'enseignant ou mise à disposition des élèves de l'album dans le coin lecture ?**

Plutôt lecture par l'enseignant pour pouvoir « débriefier » collectivement ensuite et ne pas laisser de questions sensibles en suspend.

• **Y aurait-il un rythme à respecter selon vous ? Par exemple pas plus d'un ouvrage dit sensible par an ?**

Non, mais il ne faut sûrement pas en abuser, nous ne sommes pas des psychologues, et il y a d'autres aspects de la littérature à traiter.

• **Remarques de l'enseignant(e) à ajouter**

Non

Annexe 12 : Interview 3 d'une professeure des écoles

INTERVIEW avec 4 ouvrages donnés préalablement (*L'Ogresse en pleurs*, H.B., *L'homme de paille*, *Entre fleuve et canal*)

• **Avez-vous déjà abordé des sujets sensibles en classe (mort, divorce, maltraitance...) ? Si oui, pourquoi (élément déclencheur dans la classe, prévention,...), le(s)quel(s) et par quel moyen (dialogue, littérature de jeunesse,...) ?**

non

• **Pensez-vous qu'il soit nécessaire d'aborder ces sujets sensibles en classe ? Si oui, pourquoi ? À partir de quel cycle ?**

La mort ou le divorce ne me paraissent pas nécessaires d'être abordés sans élément « déclencheurs » dans la classe...et seulement si cela doit être fait sans être voyeuriste vis à vis d'un enfant. La maltraitance peut être traitée dans le cadre du travail sur les droits de l'enfant. Ces thèmes peuvent être abordés à n'importe quel cycle en fonction des besoins des élèves.

• **Dans la liste d'ouvrages de littérature de jeunesse donnée, quels albums vous semblent légitimes d'être lus en classe ? Avec quels objectifs d'apprentissage ?**

L'ogresse en pleurs : texte intéressant, pas trop difficile : permet un travail de mise en réseau autour des ogres, peut-être en lien avec les contes (ex : le petit poucet). Pour moi, ils n'abordent pas un thème plus sensible que des contes comme Le petit poucet

• **Pour ceux que vous ne liriez pas, quelles sont les raisons de ce rejet ?**

HB : je trouve le texte trop long et le sujet me paraît difficile à aborder et sans réel intérêt pédagogique pour les enfants : à la fois sur le thème et sur l'écriture littéraire.

L'homme de paille : texte très compliqué pour des enfants de cycle 3

Entre fleuve et canal : aucune intérêt pour des enfants

• **Prendriez-vous des précautions particulières pour la lecture de ces albums en classe ?**

Non je ne pense pas qu'il y ait de précautions particulières à prendre pour lire L'ogresse en pleurs car des enfants de cycle 3 (je ne le lirai pas avant) sont capable de mettre une certaine distance

• **Quelle organisation adopteriez-vous pour leur faire découvrir ces albums : lecture par l'enseignant ou mise à disposition des élèves de l'album dans le coin lecture ?**

Lecture par l'enseignant

• **Y aurait-il un rythme à respecter selon vous ? Par exemple pas plus d'un ouvrage dit sensible par an ?**

Non tout dépend des projets envisagés par l'enseignant.

• Remarques de l'enseignant(e) à ajouter

Je ne crois pas que la littérature de jeunesse doive servir à aborder ces thèmes : il me paraît bien plus intéressant de travailler avec des enfants sur des livres qui les amènent dans un monde imaginaire, farfelu (du type Claude Ponti)

Pour ma part, j'aime aborder les thèmes « sensibles » au travers des livres de l'auteur Mathis qui sait mettre à distance des thèmes du quotidien en les rendant ludiques et pas plombant!