



HAL
open science

La place de l'apprentissage de la la lecture littéraire au CP dans le cadre de l'apprentissage de la lecture à partir d'albums de littérature de jeunesse

Hélène Grare

► To cite this version:

Hélène Grare. La place de l'apprentissage de la la lecture littéraire au CP dans le cadre de l'apprentissage de la lecture à partir d'albums de littérature de jeunesse. Education. 2012. dumas-00825295

HAL Id: dumas-00825295

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00825295>

Submitted on 23 May 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.

**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : GRARE Hélène
SITE DE FORMATION : Villeneuve D'Ascq
SECTION : 5**

Intitulé du séminaire de recherche : Littérature

Intitulé du sujet de mémoire : La place de l'apprentissage à la lecture littéraire au CP dans le cadre de l'apprentissage de la lecture à partir d'albums de littérature de jeunesse.

Nom et prénom du directeur de mémoire : GAIOTTI Florence

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr



Table des matières

Table des illustrations.....	3
Introduction au mémoire	5
I. En quoi consiste l'apprentissage de la lecture à partir de la littérature de jeunesse ? Quels en sont les intérêts ?	6
A. Elève chercheur de code, chercheur de sens.....	7
B. La littérature de jeunesse offre du plaisir et développe la culture littéraire de l'élève.....	9
C. En quoi apprendre à lire à partir d'albums peut poser problème ?.....	10
II. Quelle est la place de la littérarité dans l'apprentissage de la lecture ?	11
A. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?	11
B. Approcher la littérarité : une nécessité.....	12
C. Certains enseignants ont tendance à « passer à côté » de la littérarité du texte....	14
D. Quels ouvrages choisir qui répondent à la question de la littérarité du texte ? La méthode de lecture y répond-elle également ?	15
III. Recherches à partir d'un corpus: mise en place d'un dispositif de recherche personnel.....	17
A. Le parti pris des méthodes de lecture :.....	18
B. Analyse des albums : les supports vont-ils favoriser une lecture littéraire ?.....	22
<i>Ribambelle</i> : analyse des albums 1, 2, 3 et 5 (cf. Figure 1 : Albums <i>Ribambelle</i> , Série bleue).....	22
<i>Que d'histoires !</i> : analyse des albums: 1, 2, 3, 4 et 5 (cf. Figure 13 : Albums <i>Que d'histoires !</i>)	32
Synthèse de l'analyse des manuels.....	42
C. Analyse des guides du maître et des cahiers d'activités des élèves.....	43
<i>Ribambelle</i>	44

<i>Que d'histoires !</i>	49
Conclusion	55
Bibliographie	58
Annexes	60

Table des illustrations

Figure 1 : Albums <i>Ribambelle</i> , Série bleue	60
Figure 2 : Extrait de <i>J'ai rêvé que</i>	61
Figure 3 : Extrait de <i>J'ai rêvé que</i>	61
Figure 4 : Extrait de <i>Quel bazar chez Zoé !</i>	62
Figure 5 : Extrait de <i>Quel bazar chez Zoé !</i>	62
Figure 6 : Extrait de <i>Zékéyé et le serpent python</i>	63
Figure 7 : Extrait de <i>Zékéyé et le serpent python</i>	63
Figure 8 : Extrait de <i>Zékéyé et le serpent python</i>	64
Figure 9 : Extrait de <i>Zékéyé et le serpent python</i>	64
Figure 10 : Extrait de <i>Matou Miteux</i>	65
Figure 11 : Extrait de <i>Matou Miteux</i>	65
Figure 12 : Extrait de <i>Matou Miteux</i>	66
Figure 13 : Albums <i>Que d'histoires !</i>	67
Figure 14 : Extrait de <i>Poulette Crevette</i>	68
Figure 15 : Extrait de <i>Pas si grave !</i>	68
Figure 16 : Extrait de <i>La haute tour sombre</i>	69
Figure 17 : Extrait de <i>La haute tour sombre</i>	70
Figure 18 : Extrait de <i>La haute tour sombre</i>	70
Figure 19 : Extrait de <i>Le trésor d'Erik le rouge</i>	71
Figure 20 : Extrait de <i>Le trésor d'Erik le rouge</i>	71
Figure 21 : Extrait de <i>L'enfant du toit du monde</i>	72
Figure 22 : Extrait de <i>L'enfant du toit du monde</i>	72
Figure 23 : Extrait de <i>L'enfant du toit du monde</i>	73
Figure 24 : Extrait de <i>L'enfant du toit du monde</i>	73
Figure 25 : Extrait de <i>Matou Miteux</i>	74
Figure 26 : Extrait de <i>Matou Miteux</i>	74

La place de l'apprentissage à la lecture littéraire
au CP dans le cadre de l'apprentissage de la
lecture à partir d'albums de littérature de
jeunesse.

Introduction au mémoire

Durant mon stage de pratique accompagnée en CP à l'école Léon Jouhaux à Lille en première année de master, j'ai pu observer une démarche d'apprentissage de la lecture où l'enseignante avait choisi d'entrer dans cet apprentissage à partir d'albums de littérature de jeunesse. Moi-même étant très intéressée par les livres pour la jeunesse, j'ai eu envie de m'attacher de plus près à ce sujet pour pouvoir, si un jour il m'est donné de travailler avec des CP, appliquer cette façon de faire. Après être partie sur l'étude de l'apprentissage de la lecture à partir d'albums de littérature de jeunesse, ma réflexion s'est recentrée sur un point particulier : l'apprentissage de la littérarité dans les manuels qui s'appuient sur la littérature de jeunesse. J'ai donc choisi de porter mon mémoire sur l'apprentissage de la littérarité et la prise en compte de cette littérarité par les manuels lors de l'apprentissage de la lecture.

Dans le cadre des méthodes de lecture qui s'appuient sur les albums et offrent une grande part au sens, quelle est la place de l'apprentissage à la lecture littéraire ?

L'apprentissage de la lecture est un phénomène long, complexe, mais essentiel. Ce processus demande à l'élève beaucoup d'efforts. Face à ce constat, le professeur des écoles se doit de proposer des projets variés et motivants afin que l'enfant entre plus aisément dans la lecture. On cherche alors à rendre cette étape plus motivante, qui donne sens à cet apprentissage.

C'est en 2002 que pour la première fois la littérature entre dans les programmes mettant à l'honneur une nouvelle entrée dans la discipline qu'est le français, « nous assistons ainsi à l'avènement d'une sous-discipline considérée comme fondamentale » selon M. F. Bishop et Dominique Ulma¹. On commence à parler de littérature à l'école primaire dans les années 1870 avec notamment le discours de V. Duruy, ministre qui conseille en 1866 de « mettre (les élèves) en présence des plus beaux morceaux de notre littérature » afin de permettre aux élèves une meilleure compréhension de la langue française et de ses

¹ *La littérature à l'école, enjeux, résistances et perspectives, sous la direction de M. Lebrun, A. Rouxel, C. Vargas, langues et écritures, 2007*

caractéristiques ; l'école primaire sort alors peu à peu de la restriction du « lire-écrire-compter » de la loi Falloux de 1850. En 1882, Jules Ferry fait de la littérature une composante à part entière de la langue française. Mais c'est en 1992 qu'apparaît pour la première fois le fait que la littérature de jeunesse soit un élément déterminant dans l'apprentissage de la langue et qu'elle permet de doter les élèves d'une première culture littéraire.

Aujourd'hui on comprend que l'utilisation de la littérature à l'école primaire est fondamentale : pour la maîtrise du langage oral, pour les valeurs qu'elle véhicule, pour la base culturelle qu'elle constitue et pour l'apprentissage de la lecture elle-même. De là, est née une nouvelle façon de faire entrer les élèves dans la lecture, celle d'utiliser la littérature de jeunesse pour apprendre à lire.

I. En quoi consiste l'apprentissage de la lecture à partir de la littérature de jeunesse ? Quels en sont les intérêts ?

Premier temps

Il m'a semblé logique, pour entrer dans ce mémoire, de mettre l'accent dans un premier temps sur l'apprentissage de la lecture elle-même. Il s'agit donc, à travers le repérage des intérêts de ce type d'apprentissage, de comprendre pourquoi certains enseignants ont choisi de partir des manuels qui s'appuient sur la littérature de jeunesse : l'élève, bien qu'il doive apprendre à déchiffrer, est aussi entré dans un processus de compréhension. Cette compréhension est elle-même favorisée par le fait que la rencontre avec la littérature provoque souvent plaisir et goût de lire. Je me suis également interrogée sur les raisons pour lesquelles certains enseignants décident de ne pas utiliser cette approche malgré leur connaissance sur le sujet.

Recherches théoriques concernant le premier point : en quoi consiste l'apprentissage de la lecture à partir de la littérature de jeunesse ? Quels en sont les intérêts ?

L'ouvrage *la littérature et l'école, enjeux, résistances et perspectives* montre des exemples de souvenirs de PE1 concernant leur apprentissage de la lecture grâce aux manuels scolaires. Ces piètres souvenirs sont symptomatiques de la « faible part de « vrais » textes rencontrés au cours de leur apprentissage scolaire ». On a alors exemple d'une étudiante en PE1 qui affirme « deux phrases idiotes me retentissent toujours dans la tête : « Bobby trotte avec Daniel » et « Bobby trotte avec Valérie ». C'est dire si cela m'a marquée, un peu comme les publicités où les comédiens sont volontairement mauvais interprètes et que la marque du produit est répétée lourdement plusieurs fois pour que les spectateurs et futurs consommateurs la retiennent et s'en souviennent » ou encore une autre étudiante se souvient : « à l'école, c'était toujours Bigoudi ceci, Bigoudi cela. Il a fallu écrire comme dans le manuel « Bigoudi » et là tout est devenu difficile. »

Les souvenirs remémorés de ces étudiants sont révélateurs du manque de prise en compte de l'aspect littéraire du texte lors de l'apprentissage de la lecture. Pour ne pas en rester à ce stade, il est donc important d'apprendre à lire aux élèves à partir d'albums qui donnent du sens à l'activité.

A. Elève chercheur de code, chercheur de sens

Dans *Aimer lire : Guide pour aider les enfants à devenir lecteurs*², B. Germain montre que les méthodes pédagogiques employées ont une grande responsabilité dans l'apprentissage de la lecture et que, dans cet apprentissage, on ne peut dissocier deux aspects : l'identification des mots d'un côté et l'entrée dans les textes pour la compréhension de l'autre.

² *Aimer lire : Guide pour aider les enfants à devenir lecteurs*, Scéren, CNDP, Bayard Jeunesse, 2004 dans *Apprendre à lire : une question de méthode* par Bruno Germain

Jusqu'aux années 1960, on a privilégié le décodage b-a – ba où le processus de lecture était centré sur le décodage graphèmes/phonèmes. Dans les années 1970, on a privilégié le sens où le processus était centré sur la compréhension. Aujourd'hui, il a été prouvé que l'enseignement de la lecture ne doit délaisser ni le sens ni le décodage, telles sont les positions de R. Goigoux dans *Pratiques et méthodes d'enseignement de la lecture*³. L'apprentissage de la lecture présente un coût cognitif important consacré au décodage et à la compréhension. La charge peut être d'autant plus affectée à la compréhension que l'identification des mots écrits est automatisée. Mais l'automatisation ne fait pas tout : le fait que le cerveau soit libéré des mécanismes de décodage ne signifie pas que la compréhension va de soi. Parce que la lecture est un phénomène complexe dont on sait aujourd'hui qu'elle doit combiner déchiffrement et compréhension ; la difficulté de l'exercice se situe dans le fait que comprendre et déchiffrer sont des activités opposées : si le déchiffrement implique la reconnaissance d'unités non significatives (lettres, syllabes), la compréhension d'un texte implique le déplacement de la reconnaissance vers des unités porteuses de sens.

C'est pourquoi l'apprentissage de la lecture par le biais de la littérature de jeunesse peut permettre de développer ces capacités de compréhension et de donner du sens à sa lecture. Dans l'ouvrage *Les secrets de la lecture, une démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP*⁴, les auteurs veulent proposer une démarche qui amène les élèves à construire le sens, c'est pourquoi ils ont choisi l'album comme support d'apprentissage de la lecture. L'enseignant a alors une double motivation, il va faire de l'élève à la fois un chercheur de sens et un chercheur de code.

³ *Pratiques et méthodes d'enseignement de la lecture*, Goigoux, R. Revue des Hautes écoles pédagogiques, 2004

⁴ *Les secrets de la lecture, une démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP*, V. Gavignon, B. Cocagne, M.L. Scheidhauer, collection Guides pratiques

Pour moi, cela montre que la littérature de jeunesse pourrait être un support pour entrer dans l'apprentissage de la lecture car il y aurait en plus d'une identification des mots, un processus essentiel que permet l'album : la recherche du sens.

B. La littérature de jeunesse offre du plaisir et développe la culture littéraire de l'élève.

Le livret « *Petits trucs et grandes vérités à l'intention des parents d'élèves de CP*⁵ » réalisé en 2006 traite du fait qu'apprendre à lire est long et difficile mais que pour l'enfant entrer plus facilement dans la lecture, il faut qu'il comprenne que cet apprentissage permet le plaisir. Ce livret décrit la littérature comme étant un plaisir, une source motivante pour apprendre à lire.

Quant à C. Poslaniec, il fait apparaître que l'école a deux missions dans le domaine du français : apprendre à lire aux élèves et les initier à la littérature, ce qui explique que de plus en plus de manuels scolaires proposent des textes contemporains et souvent de la littérature de jeunesse. Ici, on pose donc que la littérature de jeunesse va permettre d'entrer dans la lecture car on demande aux élèves à la fois d'apprendre à lire et de construire une culture littéraire.

Jacques Fijalkow dans *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*⁶, en 2006 refuse de réduire l'entrée dans la lecture à un apprentissage des correspondances graphie-phonie. Cet ouvrage montre l'intérêt du recours à la littérature pour la jeunesse face au manuel de lecture qui pourtant très prisé, laisse peu de place à l'ancrage culturel que l'on retrouve dans les livres de littérature de jeunesse.

⁵ Livret réalisé par le CNDP et la rédaction J'aime lire, « *Petits trucs et grandes vérités à l'intention des parents d'élèves de CP* », 2006

⁶ *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Pasa Laurence, Ragano Serge et Fijalkow Jacques, 2006

L'album de littérature de jeunesse, s'il provoque l'appétit de lire, est aussi porteur de sens et en cela va permettre de surmonter la contradiction : l'élève chercheur de code va en même temps chercher le sens de l'histoire qu'il est en train de déchiffrer et cela, non pas comme dans les méthodes traditionnelles, je prends l'exemple du manuel Ratus qui présente des textes plats, qui sont davantage des phrases sans lien entre elles et qui n'ont pas toujours de sens. De plus, la présence des illustrations dans l'album peut amener l'enfant à anticiper les événements de l'histoire ce qui va l'aider dans le déchiffrement et en même temps mettre en lien ce qu'il lit et ce qu'il en comprend, les illustrations lui permettront aussi d'interpréter l'album de manière plus personnelle.

En outre, si l'utilisation d'albums de littérature de jeunesse comme supports d'apprentissages est explicite dans les programmes 2002, c'est que, s'ils permettent aux élèves d'aimer lire, ils sont aussi pour les enfants, un moyen d'accéder à une culture littéraire et à un apprentissage de la culture littéraire. La littérature de jeunesse est donc une source motivante dans l'apprentissage de la lecture et de la lecture littéraire.

Les illustrations ont un rôle très important en littérature de jeunesse et dans l'apprentissage de la lecture, elles favorisent la compréhension. Si les illustrations peuvent être sources de motivation pour les élèves, il s'agit de s'interroger sur l'utilisation qu'en font les manuels, l'image peut être un prétexte pour aller vers le texte mais la relation texte/image dépend de la connivence entre l'auteur et l'illustrateur. L'image peut parfois être déroutante par rapport au texte. Il faut donc également apprendre à maîtriser les codes de lecture d'image et voir si les manuels en tirent parti ou s'ils décident de ne pas les prendre en compte.

C. En quoi apprendre à lire à partir d'albums peut poser problème ?

Dans la préface de *L'album, une initiation à l'art du récit*⁷, Jean Fabre dénonce au contraire, les abus faits à travers l'album trop « scolarisé ». Il s'agit pour moi, de prendre

⁷ *L'album, une initiation à l'art du récit*, Claude Le Manchec, L'école Des Loisirs, 1999

en compte le fait que certains pensent que l'album doit être préservé d'un détournement à des fins didactiques : pour ne pas dénaturer la portée de l'album.

Apprendre à lire à partir d'albums, pour les plus réticents, limite le plaisir de lire ; lire devient alors une activité liée uniquement à l' « apprendre ». En effet, les textes des albums peuvent être perçus comme trop difficiles, certains graphèmes et phonèmes sont utilisés alors qu'ils n'ont pas encore été étudiés, il s'agirait d'un obstacle qui mettrait en péril l'apprentissage de la lecture.

II. Quelle est la place de la littérature dans l'apprentissage de la lecture ?

Deuxième temps

Pour pouvoir répondre à ma problématique, il a fallu dans un deuxième temps centrer mon propos sur la place de la littérature dans l'apprentissage de la lecture. En effet, avant de pouvoir travailler l'aspect littéraire des manuels de lecture, il a fallu que moi-même je sois au clair sur ce que lecture littéraire signifie. Il est alors apparu dans mes recherches théoriques que bon nombre d'enseignants ne prennent pas en considération la littérature des textes étudiés en classe. A partir de cette constatation, je me suis interrogée sur les ouvrages à utiliser qui favoriseraient l'interprétation littéraire.

Recherches théoriques concernant le deuxième point : la place de la littérature dans l'apprentissage à la lecture littéraire

A. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

Afin de répondre à la question « qu'est-ce qu'un texte littéraire ? », nous pouvons retenir la proposition de Myriam Tsimbidy dans *Enseigner la littérature de jeunesse* en 2008⁸ qui

⁸ *Enseigner la littérature de jeunesse*, Myriam Tsimbidy, presses universitaires du Mirail, 2008.

reprend les définitions de spécialistes. D'abord Jocelyne Giasson qui « utilise un critère pragmatique en opposant le texte littéraire au texte courant (documentaires, directives et formulaires) qui seraient écrits pour faire agir ». Selon elle, le texte littéraire peut se permettre des fantaisies, tandis que le texte courant n'autorise pas de divagation. Ensuite Catherine Tauveron qui « s'appuie sur un critère sémantique, et écarte tous les textes qui ne laissent aucune place à l'interprétation et ce, qu'ils soient informatifs ou narratifs. » Pour celle-ci, le texte littéraire doit être résistant. Un texte résistant peut-être réticent et poser des problèmes de compréhension ou proliférant c'est-à-dire qu'il existe différentes interprétations possibles. Pour l'auteur, ces deux définitions s'additionnent : il s'agit à la fois de prendre en compte un critère concret où le texte littéraire obéit à des préoccupations esthétiques et à un critère sémantique qui dit que le texte littéraire doit permettre les interprétations du lecteur.

B. Approcher la littérature : une nécessité

Il faut distinguer deux significations dans le fait de donner du « sens » à sa lecture : pour certains chercheurs, atteindre le « sens premier » correspond à la compréhension du texte tandis qu'atteindre les « sens seconds » correspond à l'interprétation du texte littéraire. Pour exemple, dans un récit, la compréhension et l'interprétation sont deux aspects distincts : la compréhension permet de retirer l'organisation du récit, l'identification et le rôle des personnages principaux, la succession des actions ; l'interprétation s'attache à identifier les intentions du lecteur ou encore à identifier les différents sens possibles de l'œuvre.

Au contraire pour d'autres chercheurs, l'interprétation précède la compréhension. Pour Catherine Tauveron dans *Lire la littérature à l'école*⁹ la compréhension et l'interprétation sont « deux opérations dialectiquement articulées ». Pour ces chercheurs, avant d'apprendre à comprendre il faut apprendre à interpréter dès les premiers mots de lecture. La limite de cette deuxième théorie s'explique dans le fait qu'il doit y avoir un retour constant au texte pour ne pas sortir de l'interprétation réelle de l'auteur.

⁹ *Lire la littérature à l'école*, Catherine Tauveron, 2002

Dans les années 80, des enseignants se sont interrogés sur la possibilité de travailler avec les élèves sur la compréhension. Dans les années 1990 les enseignants se sont interrogés sur les procédures qui pouvaient permettre aux élèves de « devenir autonomes dans leur compréhension en lecture ». Face à cela, il faut s'interroger sur un côté que l'on ne prend pas en compte : « l'importance de ces réactions personnelles face au texte ». C'est ici tout l'intérêt de l'aspect littéraire d'un texte si un élève a appris à comprendre un texte il ne sait pas pour autant l'utiliser dans un contexte plus personnel. Comme l'ouvrage *Les textes littéraires à l'école*¹⁰ le précise un nouveau courant pédagogique est né : il faut aujourd'hui réunir « les interventions visant la compréhension des textes et la réaction à ceux-ci ». Les auteurs posent alors la question : « comment arriver à enseigner des stratégies de lecture tout en ne perdant pas de vue l'objectif réel de l'appréciation du texte littéraire ? ». Comprendre signifie « combler ce que l'auteur a laissé implicite ». Les élèves doivent également réagir au texte c'est-à-dire exprimer un sentiment personnel face à celui-ci.

Dans le même ouvrage, les auteurs montrent que l'enseignant va apprendre à l'élève à comprendre les textes c'est-à-dire qu'ils veulent préparer à mettre en œuvre des stratégies conscientes pour comprendre un texte. L'enfant devra se poser des questions au fur et à mesure de la lecture du texte comme « de quoi parle l'histoire ? » « Qu'est-il arrivé à ce personnage ? » « Que va-t-il se passer maintenant ? » Le lecteur qui a acquis ces stratégies se posera ces questions à chaque lecture de texte, celui qui ne les aura pas acquises avancera dans la lecture sans prendre conscience qu'il en a perdu le fil. Si la compréhension du texte est nécessaire, elle n'est pas pour autant suffisante dans l'approche de texte littéraire. En effet, il faut alors réagir au texte et par là, on n'attend plus seulement de l'élève le fait qu'il dise s'il a aimé ou non l'œuvre. Après avoir permis aux élèves d'exprimer leur compréhension initiale, il faut les soutenir dans l'exploration des différentes interprétations du texte, l'enseignant doit aider les élèves à faire le lien entre ce que ceux-ci ont pu vivre, leurs expériences, et ce qu'ils ont lu. On demandera aussi aux élèves d'analyser le texte d'en devenir le critique.

¹⁰ *Les textes littéraires à l'école*, outils pour enseigner, J.Giasson, 2005

C. Certains enseignants ont tendance à « passer à coté » de la littéarité du texte

Dans *Lire la littérature à l'école*, Catherine Tauveron montre « comme il arrive cependant que les apprentis lecteurs, contre le présupposé, identifient tous les mots et ne comprennent pas, on s'arrange pour leur donner les textes où il n'y a rien à comprendre, c'est-à-dire des textes sans épaisseur, sans portes secrètes, sans grenier et son sous-sol, textes plats qui s'épuisent dans la littéralité de leur dit ». « On se contente, croyant apprendre, de faire lire et de vérifier que le texte a été compris. Vérification qui repose sur une conception désormais un peu plus exigeante de la compréhension (on passe de la compréhension « littérale » à la compréhension dite « fine »). Désormais au lieu de donner telle ou telle caractéristique d'un personnage, l'élève doit maintenant faire des inférences. L'ouvrage prend pour exemple un texte qui parlerait à la fois de la tour Eiffel et de la Seine et où l'enfant devrait inférer que l'intrigue se déroule à Paris. Catherine Tauveron regrette le fait que les enseignants ne vérifient la compréhension d'un texte que par un questionnaire qui ne prend que peu en compte la dimension esthétique, artistique, et emblématique du texte. La dimension affective est également mise de côté, hormis en maternelle. Pour Catherine Tauveron, les récits « lisses » et « lisibles » sont totalement inintéressants et font courir des risques à l'élève.

Il existe pour Rosenblatt¹¹, 1968, deux types de lecture : « la lecture efférente » et « la lecture esthétique ». La lecture efférente permet de comprendre un texte, d'y prendre des informations, tandis que la lecture esthétique est davantage liée à l'émotion qu'elle peut faire ressentir au lecteur. L'ouvrage *les textes littéraires à l'école, ibid.*, montre qu'en classe il existe un malentendu entre les deux termes : « les enseignants ont tendance à orienter les élèves vers la lecture efférente pour les textes littéraires, alors que celle-ci convient plutôt au texte informatif. Par exemple, l'enseignant qui pose la question suivante aux élèves illustre bien cette confusion entre l'attitude efférente et l'attitude esthétique : « qu'avez-vous

¹¹ *Les textes littéraires à l'école*, outils pour enseigner, J.Giasson, 2005

appris de nouveau concernant les abeilles dans ce poème ? », Rosenblatt, 1991, *ibid.* Ce que les auteurs de l'ouvrage reprochent aux enseignants qui encouragent les élèves à adopter une lecture efférente envers n'importe quel type de texte c'est que ce type de lecture n'interroge pas la littérarité du texte. Pourtant des études (Cox, 1997 ; Perreault et Giasson, 1996)¹² ont montré que les élèves ont tendance à juger de la qualité littéraire, de l'esthétique du texte quand les enseignants ne les interrogent pas sur un point précis du texte.

Approcher la littérarité d'un texte consiste aussi à discuter de celui-ci. L'ouvrage *les textes littéraires à l'école* montre qu'il existe deux modèles de discussions autour des textes : le modèle traditionnel où l'enseignant parle, et pose des questions et attend des réponses précises, il n'y a alors que peu d'interaction entre les élèves et le modèle actuel qui conduit à une pensée critique, il y a cette fois interactions entre le maître et les élèves puis les élèves entre eux. Il n'y a que lorsque les élèves sont actifs que la discussion peut progresser autour du texte littéraire.

D. Quels ouvrages choisir qui répondent à la question de la littérarité du texte ? La méthode de lecture y répond-elle également ?

Certains manuels de lecture présentent des textes simples, voire simplets, construits afin de travailler essentiellement le code, tandis que la lecture à partir de la littérature a l'avantage de présenter des textes plus complexes, qui offrent souvent une lecture plurielle. Mais il faut travailler les deux facettes pour entrer dans la lecture : un album seul n'apparaît donc pas suffisant pour y entrer. S'il présente de nombreux avantages, il ne guide pas l'élève vers le déchiffrage. Il existe donc différentes façons d'apprendre à lire à partir d'albums : un enseignant peut préparer lui-même ses progressions à partir de l'album choisi où il articule phonèmes/graphèmes, repérages des sons, création d'un capital de mots (qui peuvent être extraits de l'album) et en même temps, travailler sur le texte, dans ce cas quels

¹² *Les textes littéraires à l'école*, outils pour enseigner, J.Giasson, 2005

sont les arguments qui légitiment le choix de tel ou tel album ? Certains ouvrages présentent eux-mêmes des mises en œuvre de séances à partir d'albums ; mais il existe depuis une dizaine d'années des manuels qui proposent d'apprendre à lire à partir d'albums en travaillant à la fois le code et le sens et à côté, proposent des cahiers d'activités qui eux même travaillent sur le code mais où l'interprétation des textes est également prise en compte, mais dans ce cas, on pourrait s'interroger sur la pertinence des textes : sont-ce réellement des textes dits « littéraires » ?

Dans *La littérature de jeunesse à l'école : pourquoi ? Comment ?* Renée Léon¹³ traite du choix des œuvres pour l'enseignant : il ne doit pas choisir de textes anodins. Dans *Les textes littéraires à l'école* les auteurs montrent que si beaucoup d'albums sont faits pour être lus aux enfants, certains sont créés pour des lecteurs débutants. Ces textes accessibles aux débutants en lecture présente une « structure prévisible » à savoir : l'illustration coïncide avec le texte, il le conforte, le texte est rythmé, le texte contient une « structure répétitive ». Pour les auteurs il faut s'interroger sur un point : « qu'est-ce qu'un livre de qualité ? » En effet, existe-t-il des livres que les élèves doivent avoir absolument lus et d'autres pas ? Pour les auteurs un livre de qualité à plusieurs caractéristiques : celui-ci doit avoir une diversité de niveau de lecture c'est-à-dire qu'il doit être compris aussi bien par des enfants plus jeunes que compris, mais cette fois différemment, par des enfants plus âgés ; le livre de qualité à une certaine « intensité » c'est-à-dire qu'il doit susciter une émotion chez le lecteur ; un bon livre doit faire passer un message subtil ; l'ouvrage propose de se poser les quelques questions suivantes après la lecture pour pouvoir vérifier de la qualité de l'œuvre lue (Karnowski, 1997)¹⁴ :

« Est-ce un livre que je voudrais relire ? Est-ce que je peux m'identifier clairement avec le personnage principal ? Est-ce que je me préoccupe de ce qui peut lui arriver ? Ce livre a-t-il suscité chez moi des réactions particulières, comme la peur, la tristesse, la joie ? Qu'ai-je aimé dans l'écriture et dans les illustrations ? Ai-je le goût de chercher un autre livre du même auteur ou du même illustrateur ? »

¹³ *La littérature de jeunesse à l'école : pourquoi ? Comment ?*, Renée Léon, Hachette Education, 2004

¹⁴ *Les textes littéraires à l'école*, outils pour enseigner, J.Giasson, 2005

Face à toutes ces questions et à celles traitées précédemment, il est normal de s'interroger sur les albums : répondent-ils à tous ces critères ? Les manuels de lecture qui se servent de la littérature de jeunesse répondent-ils tous positivement à ces interrogations ? Mettent-ils tous en œuvre des activités qui permettent de s'approprier le texte ? De l'interpréter ?

III. Recherches à partir d'un corpus: mise en place d'un dispositif de recherche personnel

C'est donc à partir de ces recherches que, dans une dernière partie, je pourrais répondre à ma problématique à savoir la place que donnent les manuels de lecture à l'apprentissage de la lecture littéraire. J'ai choisi de m'attarder plus précisément sur deux manuels de lecture qui prônent la littérature de jeunesse : *Ribambelle* (Hatier) dont la version que j'ai choisi date de 2008 et *Que d'histoires !* (Magnard) dont la version que j'ai choisi date de 2010, pour pouvoir mettre en relief ce qu'ils proposent et ce qui est réellement mis en œuvre du point de vue littéraire. Grâce aux recherches que j'ai effectuées, j'ai pu établir des critères à évaluer chez les manuels de lecture :

1-le choix des albums

2-La complexification des textes

3-les supports de travail

4 l'alternance code/sens : pourquoi choisir de travailler à partir d'albums ?

5-les illustrations

6- La production d'écrit

Avant d'analyser les albums, les cahiers d'activités et séquences proposés par la méthode, il s'agit de faire une synthèse des partis pris des méthodes à partir de ces différents critères,

de montrer ce qu'elles mettent en avant dans leurs discours, leurs avant-propos afin de comprendre leurs démarche. La vue synthétique des principales caractéristiques des méthodes permettra de détailler dans un deuxième temps les albums eux-mêmes. Il faudra prendre en compte le fait que les méthodes ne mettent pas toujours en œuvre ce qu'elles présentent dans un premier plan et qu'il faudra donc réexaminer les différents points traités dans le tableau suivant.

A. Le parti pris des méthodes de lecture :

	<i>Ribambelle</i>	<i>Que d'histoires !</i>
Le choix des albums	<p>Selon la méthode de lecture <i>Ribambelle</i> ; les albums sont choisis en fonction de leur variété et de la qualité de leurs textes et de leurs illustrations mais également en fonction de leur composition et de leur complexité (longueur de l'album, vocabulaire utilisé).</p> <p><i>Ribambelle</i> met également en avant le fait qu'elle utilise des textes authentiques tandis qu'elle affirme que, par commodité, la plupart des méthodes de lecture proposent des textes pauvres. Un texte authentique doit permettre aux lecteurs d'identifier le type de texte, le genre d'écrits, de lier entre elles différentes informations, maîtriser le système des substituts et produire des inférences. <i>Ribambelle</i> se félicite de ne pas avoir créée des textes « aménagés » qui ont pour but d'introduire telle phonie ou tel mot de vocabulaire mais de permettre à l'enfant d'acquérir une compréhension fine du texte,</p>	<p><i>Que d'histoires !</i> met en avant l'importance des supports qui vont contribuer à motiver les élèves par les thèmes abordés « le respect de la différence, la vie à l'école, la solidarité, l'imagination, l'amitié, le voyage et l'aventure. Les cinq albums proposés sont tous du même auteur : Françoise Guillaumond, il s'agit d'un choix du manuel mais les illustrations sont faites pour chaque album qui est illustré par des personnes différentes.</p>

en lui permettant de mémoriser les informations au fil de sa lecture pour avoir une vision globale du texte. Cependant, la méthode de lecture ajoute que la lecture d'autres œuvres est nécessaire dans cet apprentissage.

Le premier album présenté *J'ai rêvé que ...* de Françoise et Armand Kaercher, dit *Ribambelle*, stimule l'imaginaire des enfants, il va donc permettre de développer chez l'élève un comportement de lecteur en passant par son imaginaire. Il présente l'élève comme pouvant se placer au centre de l'histoire. *Ribambelle* propose une large sélection d'ouvrages avant chaque début de séquence permettant une mise en réseau, montrant par là l'importance de lire d'autres œuvres à côté de celle-ci. Pour l'album *Matou Miteux*, la méthode propose de travailler en réseau sur le personnage central et le thème du chat dans la littérature enfantine en proposant 8 albums distincts, avec notamment *Une histoire sombre, très sombre*, R Brown, 2001 ou encore *Les six repas du chat*, I. Moore, 2000. Elle propose également de travailler autour des transformations et sur les personnages rencontrés par exemple la tortue avec *Tortue*, M.-A. Julivert ou sur la souris avec *Viens jouer avec moi, petite souris*, J. Aruego, R. Kraus, A. Dewey, 1989. Un autre album du même illustrateur est

	également proposé <i>Les vingt-quatre heures du chat</i> , M.Paoli, N. Vial, 1995.	
La complexification des textes	La méthode de lecture <i>Ribambelle</i> présente d'abord des textes plus courts et plus faciles d'accès pour progressivement se consacrer à des œuvres plus complexes.	<i>Que d'histoires !</i> ne traite pas de ce critère.
Les supports de travail	A côté des cinq albums étudiés tout au long de l'année, la méthode <i>Ribambelle</i> présente deux cahiers d'activités ainsi que deux livrets d'entraînement à la lecture. Le manuel propose également d'enrichir la mise en réseau, et met en relief un travail sur la production d'écrits, qui permet d'apprendre à lire. Le réseau et la production d'écrits font partie de l'aspect littéraire des textes.	La méthode <i>Que d'histoires !</i> présente cinq albums correspondant aux cinq périodes scolaires. L'élève a deux cahiers d'activité.
L'alternance code/sens : pourquoi choisir de travailler à partir d'albums ?	Pour le manuel de lecture <i>Ribambelle</i> , il est primordial de construire simultanément le sens et le code et parle de danger lorsque l'apprentissage de la lecture n'est basé que sur le seul décodage, ce qui donnera des élèves déchiffreurs mais non lecteurs. Le décodage et le sens ne vont donc pas forcément de pairs, c'est à la fois les spécificités du langage écrit et l'attention du lecteur sur le texte lu qui permettent de donner du sens à cet écrit, n'en restant pas à l'acte mécanique de décodage. <i>Ribambelle</i> met en avant l'importance d'alterner le but de la lecture : le travail sur le sens et le moyen par lequel on y accède : le	<i>Que d'histoires !</i> veut renforcer par son approche la connaissance de la littérature de jeunesse en apportant une culture littéraire aux élèves. Cette méthode a pour ambition de montrer les richesses que peuvent offrir la littérature de jeunesse tout en apprenant à lire. Alors, un travail parallèle du sens et du code est revendiqué comme chez les deux manuels précédents précisant que le savoir-lire doit être une combinaison d'un travail sur le sens et d'un travail sur le code.

	déchiffrage. L'apprentissage du code mis à part, le manuel <i>Ribambelle</i> annonce comme objectif la construction « du sens à partir de littérature de jeunesse ». A partir de là, on peut s'interroger sur ce que signifie le « sens », s'agit-il du « sens premier » qui renvoie à la compréhension des textes ou du « sens second » qui renvoie à leur interprétation. Il met en avant le fait que l'on travaille simultanément le sens et le code et que l'on va travailler la compréhension à partir de textes authentiques.	
Les illustrations	<i>Ribambelle</i> ne traite pas de l'aspect image des albums.	Les illustrations sont essentielles selon la méthode <i>Que d'histoires !</i> dans la découverte de l'album.
La production d'écrit	<i>Ribambelle</i> ne traite pas de ce critère.	La méthode <i>Que d'histoires !</i> propose une place importante à la production d'écrit dès le début d'année soit seul soit en duo. En effet, chaque séquence propose une séance de production d'écrits. Les productions de textes seront recueillies dans un cahier fabriqué par l'élève, le manuel ne donnant pas d'avantages d'indications concernant la portée littéraire de ce travail de production écrite.

Cette étude des avant-propos des méthodes a permis de mettre en relief ces différents critères qui seront utiles dans les deux autres temps de ma recherche.

B. Analyse des albums : les supports vont-ils favoriser une lecture littéraire ?

***Ribambelle* : analyse des albums 1, 2, 3 et 5 (cf. Figure 1 : Albums *Ribambelle*, Série bleue)**

J'ai rêvé que... F.A Kaercher, 1997(premier album de la série)

Quel bazar chez Zoé ! Dominique Falda, 2000(deuxième album de la série)

Zékéyé et le serpent python, Nathalie Dieterlé, 1991(troisième album de la série)

Le loup et les sept cabris, les frères Grimm, 2000(quatrième album de la série)

Matou miteux, Nicolas Vial, 1994(cinquième album de la série)

Progression générale :

La méthode de lecture *Ribambelle* a choisi une évolution des albums tout au long de l'année et ce, sur différents critères.

Ribambelle choisit d'étoffer peu à peu ses albums au fur et à mesure de l'avancée dans l'année scolaire : la méthode passe de textes courts et très simplifiés à des textes plus complexes. Cependant, des textes simplifiés ne vont pas toujours de pair avec un explicite fort. Un texte à la syntaxe plus complexe et au vocabulaire plus élaboré peut être plus abordable du point de vue de la compréhension fine qu'un texte court où certaines choses sont tues.

Le vocabulaire permet lui une interprétation différente selon les choix de l'auteur. La méthode de lecture a choisi de partir d'un vocabulaire moins élaboré pour peu à peu complexifier certains mots mais surtout laisser place à l'interprétation grâce à certains termes, ce que l'on peut observer dans l'album *Matou miteux*.

Il faut aussi mettre en relief l'écart très important entre la taille des textes : si le premier album ne présente que quelques phrases (une phrase par double page), *Matou Miteux*, le dernier album de la série comporte 32 pages de plusieurs phrases chacune.

Progressivement, les lecteurs arrivent à une complexification du texte : par rapport au personnage principal, les apprentis lecteurs vont passer d'un jeune enfant, voire un bébé avec sa tétine (*J'ai rêvé que...*) à une petite fille (Zoé) ou encore un petit garçon (Zékéyé) puis à un loup (*Le loup et les sept cabris*) et un chat (*Matou Miteux*). On passe donc d'un personnage humain à un personnage animal mais humanisé, en outre, la complexification au niveau de la lecture a également lieu au niveau de l'implication du lecteur au niveau du texte. La difficulté du personnage est telle que progressivement, les lecteurs passent à un personnage plus complexe, qui demande à être étudié plus en profondeur. Si les élèves sont plus proches de l'enfant de *J'ai rêvé que...*, ils peuvent avoir des difficultés à comprendre la logique de pensée du chat dans *Matou Miteux*, des connaissances sur l'animal sont donc nécessaires.

Les sujets traités, d'abord plus proches de l'univers des enfants, leur permettent d'entrer plus facilement dans la lecture puis progressivement, le manuel est amené à élargir le champ d'horizon des lecteurs en offrant des personnages plus éloignés de leur quotidien.

De plus, les sujets traités sont d'abord des sujets comiques de par leurs illustrations. S'ils présentent tous une touche d'humour, le dernier album renforce le trait sur le côté angoissant de l'histoire, angoisse qui est notamment perceptible dans les illustrations. En effet, les illustrations prennent une grande importance dans les albums et s'ils sont en totale adéquation dans les premiers récits, on remarque un détachement entre le texte et l'image dans le dernier album.

En dehors de la complexification des personnages, de la longueur du texte, ou encore du sujet traité, les albums font progressivement place à l'implicite, et ce, notamment avec *Matou Miteux*. Le lecteur est chaque fois impliqué mais l'est davantage lorsqu'on appelle à l'implicite ou encore à ses connaissances encyclopédiques : *J'ai rêvé que...* ne présente pas de difficulté vis-à-vis de la connaissance du monde, mais celle-ci se complexifie lorsqu'on passe à l'histoire de Nathalie Dieterlé (*Zékéyé et le serpent python*) où l'on met en scène un enfant d'Afrique dont les habitudes et les mœurs ne sont pas toujours les mêmes que celles d'un enfant d'Occident.

La progression dans ce manuel est telle que les albums se complexifient au fur et à mesure de l'année, mais il faut également mettre en avant le fait que les albums se diversifient : *Ribambelle* a choisi de passer des albums à structures répétitives à des albums plus

complexes, qui donnent lieu à une réflexion, à un travail sur le sens, et pas seulement la compréhension littérale, *Matou Miteux* en est l'exemple même avec les références encyclopédiques, syntaxiques et lexicales que l'élève doit mettre en jeu pour comprendre finement l'histoire.

Il faut s'interroger sur le choix de la place des albums dans la progression de l'année. Nous examinerons plus précisément le premier et dernier album de la série.

La simplification extrême du premier album ne permet pas d'entrer dans le récit littéraire à proprement parler. Si les élèves peuvent porter un intérêt à la lecture en tant qu'elle favorise le passage de la maternelle au monde « des grands », il s'agit d'une histoire choisie particulièrement pour les lecteurs débutants et ceux-ci comprennent rapidement la structure répétitive du texte. Il s'agit donc dans ce premier album de rester au plus près de l'univers des enfants pour les faire entrer progressivement dans la lecture. Aucune connaissance particulière du monde n'est requise et l'image a une importance capitale puisque c'est elle qui va permettre à l'élève de s'évader, notamment grâce à la touche d'humour qui est apportée.

Matou miteux a été choisi en tant que dernier album de la série montrant ainsi une progression tout au long de l'année. Avec une structure syntaxique complexe, les lecteurs sont amenés à lire un conte avec un implicite très fort. Ils doivent faire des inférences pour comprendre l'histoire, les illustrations ne coïncidant pas toujours avec le texte.

Les lecteurs sont cette fois amenés à se poser toute une série de questions telles que « où en est-on dans l'histoire ? », « Que va-t-il arriver ensuite ? », qu'ils ne se posaient pas dans le premier album mais également des questions sur la relation atypique entre le chat et le meunier ou encore le chat et la souris. Le type de langage et le vocabulaire utilisé ont eux aussi évolués et se sont complexifiés. L'album fait également naître des réactions chez les lecteurs, nous sommes dans un récit littéraire qui permet de nombreuses inférences, par exemple, les élèves doivent comprendre les relations qui unissent meunier/chat et chat/souris pour comprendre l'histoire. Il correspond donc à la demande de littérarité que l'on attend des albums de littérature de jeunesse. Si cet album arrive à la fin de la progression ce n'est donc pas par hasard mais il s'agit d'une véritable réflexion des auteurs du manuel.

Les albums de la série bleue:

Je répondrai dans un premier temps à la question : est-ce que les supports vont favoriser une lecture littéraire ? Pour cela, j'ai interrogé les textes par rapport à certains critères que sont le sujet en lui-même, la langue avec notamment la syntaxe, le lexique et les temps utilisés et enfin le niveau de compréhension/ interprétation de l'histoire et ce, grâce notamment aux illustrations.

J'ai rêvé que... F.A Kaercher, 1997

Sujet :

A chaque page, l'enfant fait un nouveau rêve « J'ai rêvé que mon nounours était vivant... » (cf. Figure 2). Il n'y a pas réellement d'histoire avec un début et une fin mais une succession de phrases qui racontent chacune un rêve.

Langue :

À chaque nouvelle étape de l'histoire, il n'y a qu'une phrase, le lecteur avance doucement avec toujours cette même construction « j'ai rêvé que » au passé composé, il ne s'agit pas d'un récit narratif. La simplification de la langue ne correspond pas forcément à la facilité attendue car les élèves doivent faire des efforts pour « se créer une histoire », le texte étant dépourvu d'indicateurs temporels et logiques, il s'agit davantage de phrases juxtaposées que d'une réelle histoire. La structure répétitive « J'ai rêvé que... » met en avant cette simplification du point de vue de la lecture, le manuel, grâce à cet album, veut faciliter la lecture pour le lecteur débutant mais il veut également montrer l'importance du mot dans la phrase : le fait que si l'on change un mot dans une phrase, c'est la phrase entière qui change de sens.

Compréhension/interprétation :

Dans les phrases qu'a choisi l'auteur, les images en référence au texte ne montrent pas d'éléments superflus, par exemple, un enfant qui dort avec un ours pour la phrase qui l'accompagne : « J'ai rêvé que mon nounours était vivant... ». La tétine de l'enfant montre le monde infantile, qui peut rappeler le passage de la maternelle à l'élémentaire. La tétine sera présente dans plusieurs des illustrations à la suite de celles-ci. Les images aident à la compréhension, il n'y a pas de superflu, seuls sont mis en exergue les éléments qui sont

repris dans le texte. Le décor est minimaliste : très peu de choses mais l'essentiel est représenté pour comprendre l'histoire. L'image est un vrai support qui va aider l'élève. Si le texte est extrêmement simplifié cela ne signifie pas qu'il n'y a pas d'implicite, si l'élève peut facilement comprendre le texte, c'est le rapport avec l'image et cet effet comique qui va permettre l'implicite, le clin d'œil que veut mettre en avant l'auteur du texte (cf. Figure 3). Le manuel aurait pu choisir de ne travailler que sur le texte mais les images illustrent et donnent un effet comique à la situation.

Le problème de la littérarité peut être posé, en effet, il n'y a pas une suite logique des événements, pas réellement un début ni une fin, même si la fin de l'histoire présente une chute : « et puis je me suis réveillé ». L'élève doit faire des efforts pour comprendre le lien entre les différentes phrases puisque ce n'est pas une succession d'événements. Il ne s'agit pas d'une histoire complète et cohérente, il n'y a pas de dynamique d'action.

L'histoire ne progresse pas réellement, l'œuvre ne requiert pas de connaissances encyclopédiques, syntaxiques ou lexicales particulières, par contre il peut y avoir une implication affective forte et l'intérêt de l'enfant peut être présent, non pas sur l'intrigue réelle de l'histoire mais sur ce dont va rêver le personnage.

L'attachement au personnage avec sa tétine peut-être réel. Le texte est court mais les hypothèses vont leur permettre d'anticiper la phrase associée, c'est ce qu'a voulu présenter le manuel *Ribambelle* car il s'agit d'un travail de début d'année, mais c'est un effet comique qui ressort grâce aux illustrations qui vont beaucoup aider à la compréhension.

À chaque page tournée, l'élève n'est pas surpris quant à ce qu'il peut y trouver car la structure est prévisible mais ce sont les illustrations qui vont être porteur d'une émotion. Les élèves ne peuvent pas perdre le fil de l'histoire, ce qui conforte dans l'idée d'une volonté du manuel d'une simplification extrême de l'album.

Pour pouvoir enseigner la lecture, il est nécessaire de s'interroger sur les racines de ce désir de lire, ce qui donne envie aux élèves d'apprendre à lire, ses motivations. La lecture littéraire a cet avantage de proximité affective, c'est pourquoi le manuel *Ribambelle* a choisi, si l'on prend par exemple *j'ai rêvé que...* de jouer sur cette affectivité du lecteur, de

la proximité de l'enfant avec le texte/image comme le décrit l'ouvrage *Enseigner autrement la lecture avec un album*¹⁵.

La motivation vient ici du rapprochement que peut faire l'enfant avec sa propre histoire, ses propres rêves.

Quel bazar chez Zoé ! Dominique Falda, 2000

Sujet :

Il s'agit de l'histoire d'une jeune fille qui vit des aventures extraordinaires avec chaque fois un animal différent. La chute montre que ces animaux sont en réalité des jouets, le lecteur comprend donc qu'il était dans l'imaginaire de la petite fille.

Langue :

Le vocabulaire est parfois difficile avec des mots tels que « velu », « pataugeait », « se rafraîchir », l'album choisi de jouer sur les répétitions « c'est étrange, c'est bizarre, quel bazar ! » qui vont aider à la lecture par la reconnaissance globale des mots et à la compréhension de l'histoire grâce à la répétition et au plaisir du rythme et des sonorités. Les temps utilisés sont le passé composé, le présent ou encore l'imparfait. Il y a encore peu d'écrits mais davantage qu'au premier album. L'album de la série verte de *Ribambelle* écrit également par Dominique Falda montre également un refrain dans l'album *Drôle d'année pour Zoé*. L'album, lui aussi assez court, présente un langage familier. Les auteurs du manuel sont encore dans l'optique d'offrir un texte choisi pour des lecteurs débutants.

Compréhension/interprétation :

« Cette semaine, dans ma maison, il s'est passé des tas de choses étranges, extraordinaires. C'est étrange, c'est bizarre, quel bazar ! » (cf. Figure 4) L'image correspondante montre une jeune fille qui écarte les bras, le décor montre qu'elle est dans sa chambre mais il n'aide pas à la compréhension. Les illustrations de cet album montrent en effet quelques indices sur le texte mais sans en dévoiler davantage, elles sont elles aussi colorées et apportent un effet comique à l'histoire.

¹⁵ *Enseigner autrement la lecture avec un album*, tome1, Centre Départemental de Documentation Pédagogique des P.O.(page 7)

Il s'agit cette fois encore d'un récit sans trop de suspense, il s'agit chaque fois d'un même rituel, mais avec des éléments différents pour chaque jour de la semaine. La chute finale est cependant intéressante de par l'interprétation que peuvent faire les enfants de l'histoire : les animaux cités tout au long du récit sont en réalité des peluches et des poupées que la jeune fille de l'histoire s'imagine être dans des situations extraordinaires (cf. Figure 5).

Nous sommes passés à un personnage plus âgé, même s'il reste un enfant. Les auteurs s'attachent toujours à rester au plus près de l'univers de l'enfant, d'ailleurs aucune connaissance encyclopédique particulière n'est requise.

Si la structure est prévisible, l'histoire peut créer un horizon d'attente chez les lecteurs grâce à la succession d'événements relatés.

Zékéyé et le serpent python, Nathalie Dieterlé, 1991

Sujet :

Nous sommes ici dans le troisième album proposé par le manuel *Ribambelle*. L'album proposé raconte l'histoire d'un enfant qui veut se montrer courageux et pour cela tuer un serpent mangeur d'hommes. Il s'agit d'un enfant d'Afrique et plus précédemment du Cameroun.

Langue :

Les phrases sont courtes et complexes mais le narrateur ne propose pas de répétition syntaxique. On retrouve de l'imparfait, du présent, du futur, du passé simple ou encore du plus-que-parfait ; le vocabulaire peut-être parfois difficile : « renoncer », « proie », « dépité », « exploit », « suggéré ». On peut donc assimiler cet album à un récit traditionnel qui n'est pas conçu spécialement pour les lecteurs débutants. L'album propose aux enfants une langue élaborée à travers son lexique et sa syntaxe, typique des normes écrites. Le vocabulaire est riche mais on a également la présence de phrases complexes, de mots de liaison. On remarque l'évolution par rapport au précédent album, nous ne sommes plus dans la simplification de la langue, le texte est également plus long. Le mélange du récit et du dialogue permet d'approcher un autre type de discours que l'on retrouve généralement dans les récits, il rend l'histoire plus vivante.

Compréhension/interprétation :

Cet album peut donc être proche des élèves car le personnage principal est un enfant qui vit des aventures.

L'élève peut trouver un intérêt à lire cette histoire, elle est stimulante car un certain suspense est présent qui rend l'histoire intéressante. Le personnage du petit garçon est également motivant car proche du monde de l'enfant, même si dans cette œuvre, les lecteurs sont éloignés de leur univers quotidien.

Les illustrations permettent d'identifier quelques éléments du texte mais elle reste minimaliste. Par exemple, dans la première page on a le texte suivant : « il était une fois, en Afrique, il y a très longtemps, un serpent python. Il vivait dans un pays qui s'appelle le Cameroun et une région qu'on appelle le Bamiléké. C'était un python mangeur d'homme et tout le monde avait peur de lui » (cf. Figure 6). L'image représente un serpent sur un arbre les yeux menaçants mais il n'y a pas davantage d'indices ni sur le pays ni sur le fait que ce python est un mangeur d'hommes. Mais dans certaines illustrations, tout est mis en avant, rien n'est laissé de côté, donc l'implicite est difficile à retrouver dans cette histoire. Les images sont parfois insérées entre deux textes.

Cependant, les images peuvent être distantes par rapport au texte donné, il y a une discordance entre le texte où Zékéyé est « rempli de courage et d'audace » et l'image où l'on voit l'enfant fuir devant un tigre d'abord, puis fuir devant un éléphant (cf. Figure 7). Il y a là une difficulté car l'image n'est pas en accord avec le texte image, elle a alors une fonction connotative ; elle suggère au lecteur que Zékéyé n'était pas si courageux qu'il voulait le prétendre : c'est un clin d'œil au lecteur. Le comique des images peut permettre aux élèves de s'attacher au personnage, mais elles sont également une aide à la compréhension. L'illustration renforce l'écrit : le guerrier censé être le plus fort occupe la moitié de la page, ce qui renforce sa spécificité, l'image insiste sur certains éléments du texte. L'illustrateur a choisi de mettre beaucoup d'expressions dans les visages, notamment par le jeu des couleurs, par exemple : les yeux jaunes des personnages montrent la colère, le danger (cf. Figure 8). En outre, certaines images présentent des éléments que le texte ne cite pas explicitement : « le danger restait présent ». Le serpent prend alors une grande place dans l'illustration correspondante, ce qui montre implicitement que le danger est l'animal. Les images atténuent ce qu'il pourrait y avoir d'inquiétant : lorsque Zékéyé part

pour tuer le serpent, le comique des images, très colorées, montre le caractère amusant de l'aventure.

L'histoire présente une structure répétitive : Zékéyé va chercher de l'aide auprès de trois guerriers, la répétition aide à la compréhension du récit. De plus, il s'agit d'une histoire avec un but réel qui met en avant le courage d'un enfant et qui peut donc toucher les élèves en leur faisant passer un message, une émotion particulière.

A la fin de l'histoire, le lecteur est dans l'implicite et la connaissance du monde : « Grâce à ses nouveaux bijoux en serpent, la maman de Zékéyé fut élue la plus belle maman de l'année. » (cf. Figure 9). Les élèves doivent faire des inférences pour comprendre d'une part que ce mode de vie peut être différent de celui de la civilisation européenne et d'autre part, ils doivent prendre en compte qu'il s'agit du serpent qui a été tué par Zékéyé puis découpé en morceaux. Il s'agit d'une fin amusante pour les élèves, en aval de l'histoire même.

Si cet album est utilisé pour les lecteurs débutants, c'est notamment grâce à ses structures syntaxiques simples, le vocabulaire adapté aux plus jeunes, qui vont favoriser la compréhension mais aussi grâce au sujet traité pour lequel les élèves peuvent porter un intérêt spécifique. Cependant, il s'agit d'une histoire complète présentant un début, une fin et une suite de péripéties intermédiaires.

Matou miteux, Nicolas Vial, 1994

Sujet : C'est l'histoire d'un chat qui vit des aventures extraordinaires : d'abord coincé dans un engrenage, son maître décide de lui mettre une carapace de tortue sur le dos, celle-ci va être l'objet des péripéties de l'animal dans la suite de l'histoire.

Langue :

L'utilisation d'une construction syntaxique particulière est une des difficultés dans la structure des phrases. En outre, une ressemblance avec la fable peut avoir lieu « gardons notre sang froid ». Les phrases sont complexes et présentent beaucoup d'accumulations « Mais il prit un virage trop rapide, dérapa, tourneboula, buta ». La répétition de phrases est elle aussi difficile à comprendre dans la suite de l'histoire: « Un vrai déluge ! Une pluie incessante. Le chat miaulait. Le niveau montait. La rivière déborda. ». Les phrases sont

mises les unes à la suite des autres sans connecteurs logiques et temporels, ce dont les élèves n'ont pas l'habitude à l'oral, ni à l'écrit. Le mélange entre discours direct et récit présente lui aussi des difficultés dans la lecture. Les compléments circonstanciels en début de phrase ne facilitent pas la lecture ni la compréhension, mais relèvent de normes littéraires que l'on peut retrouver dans des récits plus élaborés. La difficulté du lexique est également un frein à la lecture, le vocabulaire utilisé peut prêter à interprétation et les expressions peuvent apparaître difficiles pour des lecteurs débutants.

Compréhension/interprétation :

L'image a une très grande importance dans l'album, des encarts permettent de lire le texte et mettent en avant l'importance des illustrations. En outre, les pages sont indépendantes les unes des autres, l'illustrateur a choisi de ne pas fonctionner sur une double page. L'image a également une très grande importance dans le sens où, au début de l'histoire, l'atrocité des événements que subit le chat « cassé, brisé, esquinté, assommé, le pauvre chat gisait tel une loque. » se lit dans les illustrations. Les illustrations vont en ce sens aider à la compréhension car le vocabulaire étant difficile, la mise en scène permet d'expliquer certains termes. Il y a donc une force supplémentaire avec ces images qui ont une fonction de redondance et d'aide à la compréhension de l'histoire. Mais les illustrations n'ont pas seulement cette fonction, elles en montrent davantage que ce que dévoile le texte. Elles mettent notamment en avant l'attachement du chat envers son maître, le meunier. Les illustrations ont également une fonction supplémentaire : elles sont nécessaires à la compréhension, c'est le cas lorsque l'auteur présente « le touareg et sa monture » (cf. Figure 10), les personnages sont en réalité le chat et la souris de l'histoire mais une métaphore rend difficile sa compréhension, qui va être possible grâce à l'image : les illustrations sont donc associées au texte.

La présentation de l'histoire est celle du conte « Il était une fois Matou Miteux (...) Un jour (...) » (cf. Figure 11), ce que renforce la ressemblance avec un récit littéraire traditionnel ; le manuel a voulu donc élargir le champ des lectures en proposant un texte typique et motivant, à la structure narrative semblable à celle d'un texte littéraire.

Cet album présente de nombreuses difficultés. D'abord, le côté loufoque de la situation, un chat vit des aventures extraordinaires, il est aidé par une souris durant ses aventures. L'auteur fait de cette histoire une aventure héroïque grâce à l'association improbable du

chat et de la souris. Les élèves doivent faire appel à des connaissances encyclopédiques pour saisir la portée de l'histoire. Il s'agit d'un implicite fort, notamment avec cet épisode où la souris va s'agripper au chat pour pouvoir s'en sortir « en voyant la tête du chat, elle faillit replonger, mais comprit vite à qui revenait l'avantage » (cf. Figure 12). Dans cet exemple, les élèves doivent connaître la relation usuelle chat/souris pour comprendre la situation, de plus, l'illustration n'aide pas car le chat n'est pas présenté de face dans l'image. Le cheminement logique et la formulation peuvent poser problème à la compréhension, cela suppose que les élèves aient les connaissances encyclopédiques et lexicales et syntaxiques pour faire des inférences. Certaines idées ne sont pas dites et sont pourtant nécessaires à la compréhension fine de l'histoire. A la fin de l'histoire, le chat s'éclipse discrètement car les normes redeviennent celles qui précédaient l'aventure : le chat chasse les souris ; même si celle-ci l'a aidé, chacun des deux personnages reprend ses habitudes. Il va être difficile aux élèves de ne pas rompre le fil de l'histoire et, comme dans l'ouvrage précédent, ils doivent être en mesure de répondre à des questions du type « que s'est-il passé ? », « Que va-t-il se passer ensuite ? ».

C'est un album très complexe qui va a priori demander une implication du lecteur relativement importante car il y a beaucoup de texte mais qui n'est pas toujours représenté dans l'image. Le lecteur doit également compléter le texte car les illustrations ne montrent pas tout. Les lecteurs sont également face à un autre type de personnage que celui des albums précédents : un chat personnifié, même si les élèves ont déjà dû rencontrer ce type de personnage dans des récits lus par l'enseignant depuis la maternelle. Il s'agit donc d'un élargissement du type de personnage utilisé qui va ouvrir la voie à des albums de plus en plus complexes. Le texte n'a pas été créé pour des lecteurs débutants mais a été choisi pour cette complexification progressive que le manuel veut mettre en avant.

Que d'histoires ! : analyse des albums: 1, 2, 3, 4 et 5 (cf. Figure 13 : Albums Que d'histoires !)

Poulette crevette, Françoise Guillaumond, illustrations de Clément Oubrierie, 2002 (premier album)

Pas si grave ! F. Guillaumond, Arnaud Célérier (deuxième album)

La haute tour sombre, Françoise Guillaumond, Philippe Goossens, 2001(troisième album)

Le trésor d'Erik le Rouge, F. Guillaumond, Christine Porchon, 2001(quatrième album)

L'enfant du toit du monde, F. Guillaumond, 2001 (cinquième album)

Progression générale :

La méthode de lecture *Que d'histoires !* a également choisi une évolution des albums tout au long de l'année et ce, sur différents critères.

La particularité du manuel *Que d'histoires !* est le fait que tous les albums de la série ont été écrits par une seule et même auteure qui a collaboré chaque fois avec des illustrateurs différents.

Que d'histoires ! a choisi d'étoffer peu à peu ses albums au fur et à mesure de l'avancée dans l'année scolaire : la méthode passe des textes simples à des textes plus complexes. Cependant, s'il s'agit de textes simplifiés il y a tout de même une trame dans le récit qui permet d'y voir un récit littéraire. Si le troisième album joue davantage sur la compréhension même de l'histoire : une mise en abyme qui va rendre la compréhension du texte difficile, le dernier album joue sur la longueur du texte et l'éloignement par rapport à l'univers de l'enfant pour accentuer la difficulté. Du point de vue de l'enchaînement des actions, les élèves doivent chaque fois se poser une série de questions pour se resituer dans la lecture de l'histoire. En effet, les albums suivent tous une logique narrative traditionnelle avec une succession d'événements qui mènent à un but final.

En outre, l'auteur a choisi d'utiliser dès le premier album un lexique plus élaboré avec des termes qui peuvent être difficiles, que les enfants ne rencontrent pas toujours à l'oral. Cependant, cette approche permet de comprendre qu'il n'est pas nécessaire de connaître tous les mots écrits pour comprendre une histoire même si l'enseignant pourra définir les termes.

Il faut aussi mettre en relief l'écart entre la longueur des textes : le premier album présente 30 pages avec des textes courts tandis que le dernier album comprend 47 pages avec des textes plus longs.

Les sujets traités, d'abord plus proches de l'univers des enfants, hormis pour *Poulette Crevette*, leur permettent d'entrer plus facilement dans la lecture,. Le manuel amène à élargir le champ d'horizon des lecteurs en offrant des univers plus éloignés de leur quotidien : *Pas si grave !* traite de l'histoire d'un élève dans sa classe mais les lecteurs passent progressivement à des histoires plus éloignées de leurs habitudes avec notamment les trois petites-filles pirates dans *Le trésor d'Érik le Rouge* ou encore avec *L'enfant du toit du monde*.

En outre, si les premiers albums sont traités avec une touche d'humour, notamment grâce à leurs illustrations, le dernier album *L'enfant du toit du monde* est un sujet plus sérieux, plus inquiétant.

Les illustrations ont une grande importance dans les albums et s'ils sont en totale adéquation dans les premiers récits, on remarque un détachement entre le texte et l'image dans les derniers albums.

Les albums font progressivement place à l'implicite et ce avec notamment le troisième album, *La haute tour sombre*, qui implique le lecteur dans sa relation avec l'écrit. Il s'agit de placer les élèves progressivement en difficulté face au texte que ce soit par la nécessité d'avoir des connaissances encyclopédiques dans *L'enfant du toit du monde* ou par la nécessité de se distancier de l'histoire dans *La haute tour sombre*. *L'enfant du toit du monde* nécessite des connaissances encyclopédiques car l'élève doit faire appel à un contexte qui peut être très éloigné du sien.

Les albums se complexifient au fur et à mesure de l'année, mais il faut également mettre en avant le fait que les albums se diversifient. Les connaissances encyclopédiques et syntaxiques deviennent essentielles dans le dernier album mais il s'agit également d'un élargissement du point de vue du type de texte. En effet, le dernier album est assimilé à un roman, ajoutant ainsi une difficulté supplémentaire.

Il faut s'interroger sur le choix de la place des albums dans la progression de l'année. Nous examinerons plus précisément le premier et dernier album de la série à savoir *Poulette crevette* et *L'enfant du toit du monde*.

Dans le premier album de la série, *Poulette crevette*, le lexique complexe et élaboré et la longueur du récit amènent à penser que le choix du manuel est de rester dans le récit

littéraire traditionnel. La simplification se trouve donc ailleurs. La structure répétitive, les phrases courtes et l'histoire très accessible aux élèves de CP mettent en avant cette simplification. Les élèves doivent porter un intérêt à la lecture grâce aux illustrations comiques qui peuvent les motiver. En outre, l'histoire a été choisie pour des lecteurs débutants mais il n'en reste pas moins qu'elle présente un intérêt littéraire.

L'enfant du toit du monde a été choisi en tant que dernier album de la série montrant ainsi une progression tout au long de l'année. Il s'agit d'un petit roman avec des chapitres définis. Avec une structure syntaxique complexe, les lecteurs sont amenés à lire une histoire avec un implicite très fort. Ils doivent faire des inférences, des retours en arrière pour comprendre l'histoire. La difficulté de ce dernier album consiste à comprendre le monde dans lequel vivent les personnages. Ajoutant donc à la difficulté de la lecture elle-même, les auteurs de *Que d'histoires !* ont choisi de placer la difficulté au niveau de la longueur de l'histoire et de la difficulté à entrer dans un monde éloigné du sien. L'album n'est plus dans un récit à structure répétitive et il peut faire naître chez les lecteurs des réactions d'angoisse, d'inquiétude face à l'histoire. Cette histoire fait donc passer un message particulier qui interroge sur la relation d'amitié ou encore sur le courage. Le texte permet donc de nombreuses interprétations.

La progression voulue par les auteurs est donc très différente de celle du manuel *Ribambelle*.

Les albums de la série:

Je répondrai dans un premier temps aux mêmes questions que pour le manuel *Ribambelle*, à savoir : est-ce que les supports vont favoriser une lecture littéraire ? Pour cela, j'ai également interrogé les textes par rapport à certains critères que sont le sujet en lui-même, la langue avec notamment la syntaxe, le lexique et les temps utilisés et enfin le niveau de compréhension/ interprétation de l'histoire et ce, grâce notamment aux illustrations.

Poulette crevette, Françoise Guillaumond, illustrations de Clément Oubrierie, 2002

Sujet :

L'histoire est celle d'un poussin qui va grandir mais qui a la particularité de ne pas parler, ses parents l'épient pour être présents lorsqu'il dira ses premiers mots et interrogent d'autres personnages pour essayer de comprendre pourquoi il ne parle pas.

Langue :

Dès le premier ouvrage de la méthode de lecture, le lecteur a affaire à du discours : il est alors placé dans une logique narrative traditionnelle, les élèves sont confrontés à un texte qui reprend les normes d'écriture traditionnelles. On retrouve ici davantage de textes que dans le premier album de *Ribambelle*, et ce, dès la première page. Le vocabulaire est également difficile dès le départ avec les verbes « glousse », « glougloute », « cancan », « jargonne », « jars », « renchérit », « frémit », « cramoisis ». L'album est lui aussi typique de la langue écrite notamment grâce à la syntaxe et le vocabulaire utilisés qui ne sont pas créés en vue de l'apprentissage de la lecture mais davantage portés sur un vrai récit de littérature de jeunesse. La structure répétitive n'est pas mise en avant mais peut être un élément favorisant la compréhension des élèves.

Compréhension/interprétation :

Les illustrations correspondent au texte, même si le décor est simplifié : le lecteur est dans le monde de la ferme, l'album ajoute des éléments par rapport au texte qui remettent les personnages dans le contexte du poulailler, cela favorise l'entrée dans l'imagination et dans le monde du récit (cf. Figure 14). Cependant, les expressions des personnages sont réduites, ce qui n'aide pas à comprendre les sentiments des personnages. Les images prennent à chaque fois toute la page et elles inscrivent le texte dans l'illustration même, ce ne sont pas deux entités séparées, le lecteur est donc amené à voir en premier lieu l'illustration et plus précisément les élèves sont directement amenés dans l'univers du poulailler. Il y a donc une grande importance portée à l'illustration, même si l'image n'apporte pas plus d'éléments que le texte. L'humour est très présent dans les illustrations,

l'implicite est donc dans les images qui présentent ce caractère comique que ne reprend pas le texte.

Dès le premier album de la série, il faut comprendre que l'on prend en compte le fait qu'il s'agisse de lecteurs débutants mais que ceux-ci sont tout de même en face d'un texte littéraire traditionnel avec du discours, du vocabulaire spécifique et une progression certaine de l'histoire qui font naître des hypothèses et des interrogations chez les lecteurs. Malgré une simplification, les lecteurs sont invités à rentrer dans le récit littéraire.

Pas si grave ! F. Guillaumond, Arnaud Célérier.

Sujet :

Il s'agit du récit d'un enfant qui explique à sa mère pourquoi il est revenu de l'école les cheveux mouillés : suit donc une accumulation d'évènements contés par l'enfant.

Langue :

Dès le début également l'auteur introduit le discours, ce qui représente une difficulté pour les élèves car le locuteur change, et le « je » intervient, ce qui est un obstacle pour le lecteur débutant. Il s'agit d'une succession d'évènements contés par l'enfant et permet à l'auteur de présenter une répétition tout le long du texte dans le discours entre l'enfant : « non, pas si grave » et sa mère : « Ah ! C'est bien ça... ». Le langage est familier et donc plus proche du monde des élèves. La difficulté du vocabulaire est facilement contournée grâce aux illustrations, notamment concernant les termes « pompe à eau », « citerne ».

Compréhension/interprétation :

L'auteur a choisi de commencer son récit à partir d'un évènement probable : un élève revient de l'école les cheveux mouillés pour ensuite intégrer des évènements extraordinaires.

Les images reprennent exactement les écrits de l'auteur. Elles aident donc à la lecture de l'histoire. L'implicite du texte est représenté dans les illustrations, pour exemple, quand un enfant met le feu au sapin de la classe, la maîtresse semble fâchée et les élèves sont effrayés, ce qui n'est pas décrit dans le texte (cf. Figure 15). Les élèves doivent s'imaginer

la situation et se mettre à la place des personnages pour les comprendre. Tout au long de l'histoire, les émotions des personnages sont donc exprimées dans les images, c'est grâce à elles que les lecteurs peuvent comprendre la gravité de la situation, qui est pourtant atténuée par les représentations joyeuses et colorées des protagonistes. L'humour est donc présent dans les illustrations, par exemple quand l'enfant raconte : « la maîtresse l'a repêchée », les images montrent une véritable canne à pêche. Il y a également un effet comique dans la répétition du dialogue entre l'enfant et sa mère.

En ce qui concerne l'histoire, certains événements peuvent être difficilement compréhensibles car improbables, c'est le cas lors de la noyade d'une petite fille dans la salle de classe.

L'histoire est proche de l'univers de l'enfant car il s'agit d'un élève dans sa classe avec sa maîtresse et ses camarades, il n'y a donc pas de difficultés de compréhension de ce point de vue. La structure répétitive met en avant une série d'événements liés les uns aux autres qui s'enchaînent, il faut donc comprendre la relation entre les différents événements pour entrer dans l'histoire, surtout que la plupart des événements semblent improbables.

La haute tour sombre, Françoise Guillaumond, Philippe Goossens, 2001

Sujet :

C'est une histoire dans l'histoire. Une femme seule écrit l'histoire d'une petite fille, elle aussi seule. Elle est enfermée dans une haute tour et ne trouve rien à faire, elle s'ennuie. La femme va alors tenter d'améliorer la vie de son personnage (cf.

Figure 16).

Langue :

Les phrases n'ont pas une structure syntaxique complexe. Un des obstacles est lié à l'utilisation du discours direct de la narratrice dans le récit.

Compréhension/interprétation :

L'histoire est très complexe, il s'agit d'une histoire à l'intérieur d'une histoire mais ce qui rend la difficulté encore plus grande est la communication entre les personnages de la deuxième histoire et le personnage de la première histoire.

Une difficulté tient au fait qu'à un moment de l'histoire, la petite fille de l'histoire prend une initiative par rapport à son auteur, elle décide par elle-même d'accrocher des messages aux ballons qu'elle jette par la fenêtre. La fiction du récit rejoint la réalité de la femme qui écrit ce récit. La femme ne maîtrise plus la vie de son personnage, elle en devient la spectatrice (cf. Figure 17). La petite fille se libère de la narratrice pour évoluer indépendamment de celle-ci. Il s'agit d'une métalepse.

Le petit garçon de l'histoire, nouveau personnage, parle alors avec la femme et lui suggère de dessiner une porte pour mettre fin à la solitude de la petite fille : la difficulté est ici le mélange fiction/réalité, le protagoniste parle à la femme, créatrice de l'histoire (cf. Figure 18). L'obstacle à la compréhension est donc ce glissement d'une fiction à l'autre.

La fin de l'histoire laisse entendre une nouvelle histoire à venir avec la page blanche, il s'agit d'un élément implicite qui laisse place à interprétation et peut permettre aux élèves de faire des hypothèses sur la suite possible.

Les illustrations renforcent l'idée dans laquelle il y a une petite fille dans une immense tour, elles consolident les textes en exagérant le trait.

***Le trésor d'Erik le Rouge, F. Guillaumont, Christine Porchon,
2001***

Sujet :

Il s'agit de l'histoire de trois filles pirates qui vont vivre des aventures pour arriver finalement un trésor.

Langue :

Cette fois, l'auteur a choisi de commencer par le récit, il y a moins de discours. Le vocabulaire utilisé peut être un obstacle : « bégaya », s'écrièrent ». Les temps utilisés sont le passé simple, l'imparfait, présent.

Compréhension/interprétation :

L'album est assez long, il comporte 47 pages de lecture même si les textes sont brefs. La structure répétitive permet à l'enfant de comprendre le rythme narratif. Chacune leur tour, les petites filles vont aider dans la découverte du trésor. Les premières pages débutent par la présentation des trois fillettes, de leurs particularités. Nous sommes donc dans la description, ce qui met en relief une différence par rapport aux textes précédents qui commençaient par l'action même de l'histoire. Mais les élèves peuvent trouver un grand intérêt à l'histoire notamment lorsque les trois pirates sont à la recherche d'un trésor.

Les images aident à la compréhension et parfois en disent davantage, par exemple avec le texte « elles avaient bu trois barils de soupe », l'image correspondante montre une soupe qui n'est pas appétissante. Mais la plupart du temps les illustrations confirment ce que raconte le texte : une des filles a un crochet, une autre a un cache œil, une dernière a des dents pointues. Ces éléments font appel à des connaissances encyclopédiques, notamment dans la connaissance stéréotypée du personnage du pirate. Le sujet n'est pas le seul motif d'intérêt à l'histoire, en effet, le comique des illustrations peut plaire aux élèves.

Un obstacle réside également dans le fait qu'il y a une interruption dans le récit. Un retour en arrière présente les jeunes filles lorsqu'elles étaient bébés (cf. Figure 19) Le retour au récit est donc après cette interruption, difficile à comprendre.

En outre, le discours est utilisé mais il n'est pas toujours dans sa forme habituelle : il y a des bulles comme sur une bande dessinée. Les élèves ont travaillé la forme du discours dans les précédents albums mais il s'agit cette fois d'y ajouter une nouveauté : les bulles.

Le lecteur retrouve également des difficultés supplémentaires notamment avec les paroles d'un personnage qui écorche les mots : «B'AVO ELLES ONT V'AIMENT 'EUSSE LES T'OIS EP'EUVES » (cf. Figure 20) où l'auteur a choisi de ne pas mettre la lettre « R ». Il y a également la présence de bégaiement dans le discours qui peut être difficilement compréhensible : « les di... dignes fi...filles », ce sont des petits jeux et clins d'œil de

l'auteur. Il s'agit donc d'augmenter peu à peu la difficulté quant aux textes offerts aux lecteurs.

L'enfant du toit du monde, F. Guillaumond, Vincent Dutrait, 2001

Sujet : Un enfant, Atchouk, habite dans les montagnes, à l'école, il rencontre Tara qui reste seule car personne n'est venue la chercher. Suit tout un périple pendant lequel Atchouk raccompagne Tara jusqu'à sa maison.

Langue :

Certains mots peuvent être difficiles comme « précipice », les temps utilisés sont le futur, le présent et le passé composé et le langage utilisé est soutenu. L'auteur mélange discours et récit, ce qui est une difficulté comme pour les précédents albums. Le vocabulaire difficile fait appel à des connaissances encyclopédiques, comme par exemple la tsampa.

Compréhension/interprétation :

L'album présente six chapitres dans une table des matières : le départ, le passage, le ravin, le village, la forêt des rhododendrons, l'arrivée, mais également une quatrième de couverture avec un résumé de l'histoire (cf. Figure 21). Par ces aspects, il est possible d'assimiler cet album à un petit roman. Il y a donc eu une large progression parce que le lecteur est face à un récit de plus en plus long et complexe.

Les images prennent aussi ici toute la place, le texte est intégré aux illustrations, il y a donc une grande importance portée à l'image. Les illustrations aident à la compréhension et situent les événements dans un contexte local. L'histoire met en avant deux personnages : un garçon et une petite fille et seule l'illustration permet de connaître leur attachement (cf. Figure 22). L'illustration complète le texte, elle n'est pas redondante mais ajoute des informations et permet aux lecteurs de comprendre le contexte dans lequel se situent les personnages. Les images aident à comprendre la route que prennent les enfants de l'histoire, qui n'est pas décrite dans le texte, mais ce sont également les expressions du visage qui permettent de comprendre la difficulté du retour.

Le texte est long, le lecteur trouve dans cet album un récit typiquement littéraire. De plus, le récit commence par des descriptions, comme pourrait débiter un roman. Il est donc plus difficile pour les élèves d'entrer dans l'histoire, d'y trouver un intérêt, surtout pour les

lecteurs en difficulté. Il y a une volonté du manuel à faire entrer l'enfant dans des récits de plus en plus complexes. La longueur du texte elle-même peut être un frein à l'intérêt porté au texte, en effet, certains éléments contés n'ont pas de lien avec l'histoire.

En outre, certaines étapes sont tues, par exemple, lorsque les enfants sont sur le chemin du retour, ils « emmènent avec eux Rati, le petit yak ». Or, les élèves doivent imaginer une étape intermédiaire car ce personnage n'a pas été introduit avant (cf. Figure 23). Des raccourcis ont donc lieu qui mettent les élèves en difficulté.

Le monde relaté peut-être éloigné du monde des enfants, il s'agit d'une volonté de l'auteur d'élargir progressivement le champ de travail. Dans cet album, il y a un changement radical de ton, le thème est difficile, il y a un réel danger, un caractère inquiétant à l'histoire (cf. Figure 24). Même si les personnages principaux sont des enfants, l'univers peut leur apparaître plus éloigné par le contexte dans lequel a lieu l'histoire.

Synthèse de l'analyse des manuels

Si l'on compare les deux manuels de lecture, une première différence apparaît quant aux auteurs des albums. En effet, le manuel *Ribambelle* présente chaque fois un auteur différent tandis que le manuel *Que d'histoires !* a choisi une seule et même auteure pour toute la série d'albums. Il s'agit alors d'un choix qui montre que la progression choisie n'est pas la même.

Si *Ribambelle* commence avec l'exploitation d'un album plus proche de l'enfant, une faille intervient au niveau de la structure narrative. Plutôt qu'une suite d'événements logiques, l'album présente des phrases à structure répétitive pour favoriser l'apprentissage du code plutôt que le travail sur le sens. L'accent n'est donc pas mis sur la compréhension fine mais plutôt sur la compréhension littérale. Au contraire, dans le premier album du manuel *Que d'histoires !* Il s'agit de travailler directement sur un album à la structure narrative plus complexe : il s'agit d'une suite d'événements logiques qui permettent à l'élève d'entrer dans une histoire telle qu'il peut en lire depuis la maternelle. S'il s'agit d'un texte aménagé, c'est davantage en faveur de la simplification de l'histoire que pour sa construction narrative. Cependant *Poulette Crevette* ne laisse pas de place à l'interprétation des élèves.

Que d'histoires utilise le mélange discours/récit dès le premier album mais *Ribambelle* a choisi de ne l'utiliser qu'au dernier album. En effet il s'agit d'une difficulté pour les élèves à prendre en compte. Cependant si le discours est un obstacle à la compréhension, il est présent dans les récits traditionnels et peut donc être traité dans les albums. En outre, le manuel *Ribambelle* joue davantage sur l'écart entre la longueur du premier album est celle du dernier album que le second manuel.

En outre, les deux méthodes veulent introduire des connaissances encyclopédiques au fur et à mesure des albums en effaçant peu à peu les structures répétitives et choisissent également de s'éloigner progressivement de l'univers de l'enfant.

Les illustrations prennent chaque fois une grande importance et laissent peu à peu place à l'interprétation. La discordance entre images et textes est effective dans les deux manuels concernant les derniers albums.

La logique de complexification est donc différente entre les deux méthodes, si l'un commence d'abord par des textes plus simples, dépouillés c'est pour entrer peu à peu dans l'univers littéraire qui prend en compte l'interprétation des textes. L'écart entre le premier et le dernier album est donc très important au niveau de la compréhension fine des textes. La méthode *Ribambelle* respecte donc ce qu'elle énonçait déjà dans l'avant-propos à savoir qu'elle n'a pas choisi des textes « aménagés » pour des lecteurs débutants mais elle permet, grâce à ces textes, de s'attarder sur la compréhension de ceux-ci. Quant au deuxième manuel, il ne présente que des récits à la logique narrative traditionnelle et complexifie progressivement les histoires. Les deux méthodes présentent donc des supports favorisant la compréhension et l'interprétation qui sont indispensables à l'obtention d'une culture littéraire.

C. Analyse des guides du maître et des cahiers d'activités des élèves

Si les textes présentent un caractère littéraire, les manuels choisissent-ils de travailler la compréhension fine ou en restent-ils à la compréhension de surface ?

Pour répondre à cette question, il s'agira d'étudier deux séquences d'apprentissage dans le cahier d'exercices de l'élève et le manuel de l'enseignant qui permettent de voir si les

auteurs du manuel prennent en compte l'aspect littéraire du texte : s'ils en restent à une compréhension fine ou approfondissent pour amener l'élève à saisir l'implicite du texte, à l'interpréter, comme le présentent dans leur préface, les méthodes de lecture. J'ai donc choisi de partir des derniers albums de chaque manuel, c'est-à-dire *Matou Miteux* chez *Ribambelle* et *L'enfant du toit du monde* chez *Que d'histoires !* Je n'ai traité que les aspects qui traitent de la compréhension dans l'étude des méthodes.

A chaque étude de séquence, je poserai le nom de celle-ci et indiquerai sous forme synthétique ce que j'estime être une séquence portant sur un type de compréhension précis de manière à saisir ce que je développerai par ailleurs.

Ribambelle

L'album *Matou Miteux* comprend 6 « séquences ».

La séquence 1 traite de la découverte de l'album, et de l'étude des textes 1 et 2, un travail sur l'anticipation d'évènements, la compréhension littérale et l'interprétation du texte est réalisé.

Pour cet album, les objectifs sont essentiellement basés sur la compréhension de l'histoire. Les élèves doivent imaginer une histoire à partir de la première de couverture. Ils sont alors dans l'anticipation des événements de l'histoire. Il s'agit d'une forme de motivation qui permet de trouver un intérêt au texte, tout comme le fait de demander aux élèves leurs impressions sur l'album. Cette étape stimule l'imagination et permet aux élèves d'entrer dans le récit littéraire. Les hypothèses émises pourront être vérifiées après la lecture de l'album. Les élèves cherchent alors à deviner de quoi traite l'histoire, il s'agit là d'attirer l'élève, de le motiver en laissant libre cours à son imagination. Un exercice propose aux élèves d'écrire deux questions qu'ils se posent sur cette histoire et d'écrire un autre titre pour l'album. L'objectif est de favoriser la lecture de l'image ce qui permet aux élèves de discerner ce qui peut être en jeu dans l'histoire à la vue des différents éléments tels que le chat ou encore le moulin sur la première de couverture.

Concernant l'étude du texte, les élèves vont devoir, dans une première phase, émettre des hypothèses à partir des illustrations, il faut donc comprendre l'importance des images puisque dans toutes les séances, l'enseignant devra débiter par l'émission d'hypothèses à partir d'une nouvelle illustration. Ces émissions d'hypothèses à partir des illustrations seront réalisées dans toutes les séquences et auront toujours le même objectif d'anticipation. J'ai fait le choix de ne pas surcharger la lecture en ne précisant pas ce travail d'analyse d'images à chaque début d'étude de texte.

Un exercice propose aux élèves d'écrire une autre phrase qu'aurait pu crier le meunier, ce qui joue sur l'accès au texte. Les élèves doivent entendre la réaction du meunier, son attachement au chat pour pouvoir répondre à l'exercice.

Ces différentes étapes vont donc permettre aux élèves de s'appropriier l'ouvrage mais vont également permettre d'entrer plus facilement dans la compréhension de celui-ci, en ce que différents éléments auront déjà été abordés comme le travail sur les personnages et le lieu de l'action.

Pour les élèves travaillant rapidement, le manuel propose aux élèves d'écrire ce que pense le chat lorsqu'il est avalé par l'engrenage. Le travail sur le personnage du chat est donc approfondi dans cet exercice. Il s'agit de connaître les sentiments du personnage pour entrer dans le récit. Le problème est que ce travail ne concerne pas tous les élèves mais uniquement les plus rapides alors qu'il permet de comprendre plus précisément la douleur du chat dès le début de l'histoire.

Ensuite, une question porte davantage sur la compréhension fine du texte : « pourquoi le chat ne peut-il plus se lécher ? », pour répondre à cette question, les élèves doivent faire une inférence car la réponse n'est pas écrite dans le texte, les élèves doivent comprendre que c'est son accident qui l'empêche de se lécher.

Les élèves, en production d'écrit, vont devoir construire une fiche de renseignements sur le personnage du chat (nom/domicile/propriétaire/aspect physique). On ne prend donc pas en compte l'aspect moral du chat car celui-ci n'est pas décrit dans l'ouvrage, les élèves en restent donc à la compréhension de surface dans cet exercice, ils ne vont pas plus loin que ce qui est écrit dans le texte.

Dès la première séquence, les élèves vont donc s'approprier le récit mais vont pouvoir également interpréter le texte, point positif dans mon étude de l'approche littéraire de l'album.

Les images vont permettre de motiver les lecteurs, de stimuler leur imagination et donc permettre de trouver un intérêt au texte. Ce travail permet de partir d'une interprétation plus personnelle qui, au fil de la lecture va se confirmer ou s'infirmer. Si les illustrations sont un déclencheur pour comprendre le sens de l'histoire, elles n'aident pas au déchiffrement proprement dit car le vocabulaire est très étoffé dans cet album, l'image ne pouvant tout retranscrire. Cependant elles vont aider les lecteurs à anticiper sur le récit.

La séquence 2 traite de l'étude des textes 3 et 4, un travail sur la compréhension littérale et l'interprétation du texte est réalisé.

C'est en production d'écrits que les élèves vont travailler l'interprétation du texte avec les questions suivantes : « que va faire le meunier dans quelques jours ? » et « le chat repart de plus belle. A ton avis, où va-t-il ? ». Les élèves vont pouvoir grâce à ces questions, travailler sur l'implicite du texte. Pour répondre à la première question, ils vont répondre à une information qui n'est pas explicite dans le texte, à savoir que c'est le meunier qui enlèvera au chat sa carapace. La deuxième question renvoie à une interprétation personnelle de l'élève qui doit imaginer un endroit où va se rendre le chat. La première question attend donc une réponse plus précise.

Les élèves travaillant rapidement doivent écrire dans une bulle « ce que se dit Matou Miteux lorsque le meunier lui apprend qu'il retirera son armure dans quelques jours », il s'agit à nouveau de comprendre les sentiments du chat à cet instant, les élèves doivent donc comprendre dans quel état d'esprit il pourrait être en apprenant qu'il n'aura plus de carapace. Seul le terme « ravi » dans l'album aide à l'interprétation car l'illustration présente le chat de dos.

Un exercice « vrai ou faux » permet de vérifier la compréhension de surface du texte.

Les élèves doivent également produire un écrit. Il s'agit d'écrire un dialogue où la tâche est d'« imaginer que Matou Miteux se retrouve face à face avec un rat ». Les élèves doivent écrire le dialogue alors qu'à ce moment de l'histoire ils n'ont pas encore lu le passage où le chat emporte la souris sur la carapace. Ils doivent donc imaginer une scène. L'objectif est encore la motivation des élèves mais il s'agit davantage d'amener au fait que le chat et la souris ne font pas bon ménage. L'enseignant peut donc attendre des élèves qu'ils reconnaissent que les deux animaux ne s'entendent pas en général. L'enseignant peut ici faire émerger le stéréotype de la relation chat/souris qui n'est pas clairement explicitée dans la méthode. La relation atypique du chat et de la souris est un élément essentiel à prendre en compte dans la suite de l'histoire pour en comprendre tout l'implicite. Grâce à cette production d'écrit, les lecteurs débutants travaillent donc la compréhension fine du texte.

La séquence 3 traite de l'étude des textes 5 et 6, un travail sur la compréhension littérale est réalisé.

Un exercice propose à nouveau de travailler la compréhension littérale en choisissant un résumé parmi les trois proposés en relation avec leur lecture.

Pour les élèves qui travaillent rapidement, un exercice supplémentaire est proposé qui relève de la compréhension de l'histoire. Il s'agit d'écrire en observant l'illustration de la page 14 de l'album ce que pense la grenouille qui observe le chat (cf. Figure 25). Ce travail permet de mettre en exergue les sentiments du personnage principal qui paraît effrayé. Mais il s'agit de renforcer la compréhension de surface car le texte montre : « Je vais mourir noyé, s'affola le chat ». Cet exercice a donc tendance à reprendre le texte sans permettre une quelconque interprétation de la part des lecteurs.

Les élèves doivent également répondre à des questions portant sur la compréhension du texte avec « pourquoi la rivière déborde-t-elle ? » et sur l'implicite du texte avec « pourquoi Matou dit-il qu'il est un radeau ? », l'illustration aide alors à la compréhension.

La séquence 4 traite de l'étude des textes 7 et 8, un travail sur la compréhension littérale et l'interprétation du texte est réalisé.

Les élèves doivent reconstruire la chronologie du texte, ce qui permet d'évaluer la compréhension littérale tout comme le questionnaire « vrai ou faux ».

Les élèves travaillant rapidement doivent expliquer « pourquoi la souris ordonne au chat de sauter », les raisons de cet ordre ne sont pas explicités dans le texte, il s'agit donc de faire une inférence grâce à l'aide du contexte et des illustrations.

La production d'écrits oblige les élèves à écrire un texte injonctif, ils doivent écrire la suite des ordres donnés par la souris à Matou Miteux montrant ainsi qu'ils comprennent que c'est la souris qui dirige mais ce qui n'interroge pas les raisons pour lesquelles elle le fait. Cet exercice permet de travailler en particulier sur l'alliance entre le chat et la souris et le fait que ce n'est pas le chat qui a le dessus mais davantage la souris à cet instant précis : l'alliance des deux personnages va être utile à chacun d'eux. Cette production est donc utile à la compréhension fine dans le sens où ces éléments ne sont pas dits dans le texte.

La séquence 5 traite de l'étude des textes 9 et 10, un travail sur la compréhension littérale est réalisé.

Après un « vrai ou faux » qui vérifie la compréhension de surface, les élèves doivent répondre à une question qui anticipe la suite du texte « à ton avis, pourquoi la souris veut-elle aussi retourner au moulin ? ».

La production d'écrit permet aux élèves de créer des mots-valises. En effet la tâche consiste à créer des mots-valises à la manière de Nicolas Vial, par exemple un chat-meau puis d'écrire les définitions correspondantes. Il s'agit d'un jeu sur les mots mais qui permet de pointer une difficulté et le comique de la situation : cela met en relief un aspect qui a pu être un obstacle dans la compréhension, c'est pourquoi l'enseignant demande aux élèves d'en produire à leur tour. Cela met en relief l'importance du jeu sur la langue dans l'approche littéraire.

La séquence 6 traite de l'étude du texte 11, un travail sur la compréhension fine est réalisé.

Trois questions travaillent à nouveau l'implicite du texte, la première concerne l'interrogation suivante « pourquoi la souris aperçoit-elle le moulin alors que le chat ne le voit pas ? » qui va interroger d'avantage l'illustration. La deuxième « pourquoi le meunier croit-il avoir une vision ? » interroge le texte puisque c'est celui-ci qui permet de comprendre l'expression. La troisième question « pourquoi la souris doit-elle être très prudente et s'éclipser très vite ? » interroge l'implicite du texte, ce qui est tu dans l'album : la relation atypique chat/souris.

Chez *Ribambelle*, il s'agit de ne pas en rester à la compréhension littérale du texte mais d'approfondir en travaillant sur l'interprétation de l'histoire. Le manuel tire parti des illustrations en ce qu'il utilise l'image pour aider à l'interprétation, c'est le cas lorsque les élèves doivent imaginer les pensées de la grenouille. Si la méthode travaille à la fois le code, la compréhension de surface et la compréhension fine de l'histoire, d'autres points ne sont pas travaillés qui mériteraient de l'être pour que les élèves entrent dans la compréhension du texte : la colère du chat lorsque la souris monte sur sa carapace par exemple, ou encore la peur de la souris qui n'est pas explicitée dans le texte mais qui se lit dans l'expression des visages des personnages (cf. Figure 26). Ces éléments ne sont pas repris dans la méthode et sont pourtant essentiels pour la compréhension du récit.

Que d'histoires !

L'album *L'enfant du toit du monde* comprend 9 « séquences ».

La séquence 1 traite de la découverte de l'album, un travail sur la compréhension littérale et l'anticipation des évènements est réalisé.

La première séance traite de la découverte de l'objet livre et du questionnement sur le texte qui va permettre de motiver l'élève afin d'entrer dans la lecture du texte. La découverte de la quatrième de couverture va permettre à l'élève d'anticiper sur la suite de l'histoire : « que va-t-on y trouver ? » mais également de prendre connaissance des prénoms des personnages. Ce travail a donc l'objectif de stimuler les élèves. Un exercice demande aux élèves d'écrire des questions qu'ils se posent sur l'album sans l'avoir lu. Cela permet de travailler sur deux aspects : l'écriture mais également l'intérêt porté à l'histoire. En effet l'objectif pour les élèves sera de répondre aux questions posées, ces questions pourront développer leur imaginaire car elles permettront aux élèves de se représenter la suite de l'histoire. Cet exercice permettra aux élèves de s'appropriier l'ouvrage, travail nécessaire pour entrer dans la compréhension de l'histoire.

À partir d'une familiarisation avec la table des matières et de la carte, les élèves ont travaillé sur les différents chapitres de l'histoire : « imaginez oralement l'histoire à venir à partir de tous ces éléments ». Pour l'instant, le travail présenté concerne la compréhension de l'histoire en ce qu'ils permettent aux élèves de s'approprier l'album et le contexte dans lequel sont situés les personnages.

La séquence 2 traite de l'étude du chapitre 1 « le départ », un travail sur la compréhension littérale et une mise en contexte pour entrer dans le récit est réalisé.

Les élèves doivent dessiner le pays d'Atchouk, personnage principal de l'histoire, en faisant apparaître tous les éléments du texte. L'image est ici utilisée pour favoriser l'interprétation car le manuel propose le dessin comme écrit de travail pour interpréter.

Les élèves vont ensuite découvrir les deux personnages principaux de l'histoire et doivent écrire les renseignements qui concernent les deux personnages, mais seulement à partir des éléments du texte. Il ne s'agit pas d'un travail plus approfondi sur les sentiments des personnages, sur leur caractère moral qui n'est pas décrit. L'enseignant doit interroger les élèves sur la relation entre les deux personnages à partir d'indices trouvés dans les textes. Il

en reste donc à la compréhension littérale du texte. Les illustrations peuvent aider à comprendre le lien qui unit les deux enfants mais le manuel ne précise pas cet usage.

Une production d'écrit proposée consiste à décrire un lieu. Les élèves doivent expliquer pourquoi ils aimeraient ou non aller en vacances là où vivent les deux personnages, en Himalaya. Il s'agit grâce à ce travail d'aider les élèves à saisir les difficultés que l'on peut rencontrer dans la vie de cette région du monde, cela sollicite donc les connaissances encyclopédiques. Les élèves vont réfléchir aux conditions de vie en Himalaya, éléments indispensables pour comprendre la portée du texte.

La séquence 3 traite de l'étude de la fin du chapitre 1 « le départ », un travail sur la compréhension littérale et la compréhension fine est réalisé.

L'apparition du personnage du yak, Rati, est mise en relation avec l'image. L'enseignant explique ensuite les différentes significations des prénoms des personnages de l'histoire c'est-à-dire que Tara signifie « étoile » et Rati signifie « nuit », ces explications permettent aux élèves d'améliorer leur compréhension de l'histoire.

Ensuite, les élèves doivent repérer les différentes représentations des personnages en coloriant d'une même couleur tous les mots qui désignent Atchouk, Tara ou Rati. Ce travail sur les substituts va permettre une meilleure compréhension de l'histoire. Le manuel de l'enseignant demande de récapituler ce que l'on connaît des deux enfants et de leurs relations, il y a donc un travail qui influe sur la compréhension fine de l'histoire car la relation qui lie les deux personnages n'y est pas explicitée.

Après un travail d'écriture sur un rêve personnel qui ne présente pas de lien avec l'histoire, les élèves doivent observer Tara endormie dans l'illustration pour décrire le rêve qu'elle est en train de faire par rapport à ce qu'ils savent d'elle. Cela permet de travailler sur le rapport texte/image tout en mettant en avant les sentiments du personnage. Il s'agit d'un travail sur l'épaisseur du personnage, son caractère, son intériorité. Cela permet aux lecteurs d'explicitier certains aspects qui ne sont que suggérés.

La séquence 4 traite de l'étude du chapitre 2 « le passage », un travail sur la compréhension littérale est réalisé.

Les élèves doivent, par groupe, observer les illustrations sans lire le texte et à partir de celles-ci inventer l'histoire du deuxième chapitre. Durant cette phase il s'agit de laisser s'exprimer les élèves sur l'interprétation qu'ils font des illustrations : les hypothèses doivent concerner ce que raconte le texte. Les élèves doivent avoir l'envie sinon le besoin de s'engager dans la lecture afin de vérifier les hypothèses.

L'enseignant doit demander aux élèves, après lecture du deuxième chapitre, de dégager les différentes étapes de ce chapitre. Cet exercice doit donc permettre à l'élève d'examiner la succession chronologique des événements pour comprendre où mène l'histoire.

La séquence 5 traite de l'étude du chapitre 3 « le ravin », un travail sur la compréhension fine et l'anticipation des événements est réalisé.

La lecture de la carte de l'album va permettre de retrouver l'itinéraire des enfants de l'histoire. Durant la découverte du texte les élèves doivent émettre des hypothèses sur le contenu du texte.

L'enseignant demande aux élèves d'écrire dans leur cahier d'activités ce qui se passera ensuite. Les élèves doivent donc avoir compris l'implicite qui se dégage du récit pour pouvoir anticiper la suite de l'histoire.

La séquence 6 traite de l'étude du chapitre 3 « le ravin », un travail sur la compréhension fine est réalisé.

L'enseignant continue de travailler sur la compréhension de la relation entre les deux personnages principaux de l'histoire grâce au texte mais aussi grâce aux illustrations.

L'enseignant met en exergue le changement de point de vue qui peut être un obstacle à la lecture « Qui raconte l'histoire ? ». Il s'agit d'un changement car le lecteur passe d'un récit à la troisième personne à un récit à la première personne du singulier.

Les élèves doivent d'abord oralement puis par écrit émettre des hypothèses concernant la raison pour laquelle la panthère a sauvé la vie de Tara. L'enseignant fait ici appel à la compréhension de l'élève qui doit se remémorer un épisode précédent : ce sont les deux personnages qui ont sauvé le petit de la panthère. Le texte ne l'explique pas, c'est donc aux élèves de faire le lien entre les deux événements.

La séquence 7 traite de l'étude du chapitre 4 « le village », un travail sur la compréhension fine est réalisé.

Avec la découverte du texte du début du quatrième chapitre l'enseignant questionne sur le sens du texte, implicite, à savoir comment Atchouk rassure Rati. Il s'agit ensuite pour les élèves de mimer une situation donnée. Les élèves doivent jouer la scène lue par groupe de trois : un enfant joue l'arbre, un autre Atchouk, un dernier Tara. D'autres questions interrogent sur le sens du texte littéral.

Les élèves ont repéré des informations données par les illustrations, ils doivent mettre en avant ce que les illustrations apportent de nouveau par rapport au texte.

Un autre travail sur la compréhension fine du texte est réalisé qui interroge la raison pour laquelle Rati a peur : les lecteurs doivent faire des inférences pour trouver la réponse.

La séquence 8 traite de l'étude du chapitre 5 « la forêt des rhododendrons », un travail sur la compréhension littérale est réalisé.

La découverte du texte au début du chapitre 5 permet de relever les différentes façons de désigner Rati, Tara et Atchouk. Les élèves vont devoir imaginer une suite : « les enfants sont perdus. Vont-ils retrouver leur chemin ? Et si oui, comment ? ». Il s'agit donc de

laisser les élèves imaginer la suite de l'histoire, ils doivent se remémorer les événements passés pour pouvoir trouver une suite logique à l'histoire : l'enseignant vérifie donc la compréhension des élèves.

La séquence 9 traite de l'étude du chapitre 6, un travail sur la compréhension fine est réalisé.

Le travail porte sur la carte du départ. Grâce à la découverte du texte les élèves doivent décrire l'implicite en expliquant l'état d'esprit du grand-père vis-à-vis du retour de sa petite-fille, le texte ne le décrivant pas, les élèves doivent retrouver les indices donnés par le texte et les images.

Puis parallèlement au début du texte les élèves doivent relier le passage de description des arbres du pays de Tara que le personnage principal, Atchouk, peut désormais voir.

Que d'histoires ! a également choisi, comme le précisait sa préface, de travailler à la fois le sens et le code. Le dernier album est plus long que les albums précédents de la série. Il présente des phrases complexes mais la plus grosse différence avec les premiers albums de la série est celle de l'implicite du texte. Les inférences sont nécessaires tout au long de l'album, ce qui nécessite un travail sur la compréhension fine de l'histoire. Dans ce manuel, si la plupart des questions portent sur le code ou la compréhension littérale du texte, il y a tout de même des questions concernant l'interprétation de l'histoire. La production d'écrit, très présente dans la méthode, peut elle-même aider les élèves à comprendre certains faits.

De plus, le manuel tire parti des illustrations en ce qu'il utilise l'image pour aider à l'interprétation, notamment concernant la relation entre Atchouk et Tara qui n'est pas décrite dans le texte.

Conclusion

Voltaire disait « peu de gens lisent, et parmi ceux qui lisent, il y en a beaucoup qui ne se servent que de leurs yeux ».

L'album est un support privilégié : d'abord il est une « œuvre narrative intégrale »¹⁶. Il développe une histoire cohérente qui contient un début et une fin et une dynamique logique par la succession des événements. L'intérêt de l'enfant va s'accroître et il va s'impliquer, peut-être formuler des hypothèses, si on lui en donne l'occasion. Ensuite, l'album est une « œuvre littéraire » il doit répondre à certaines normes écrites que l'on retrouvera dans d'autres récits au cours de la scolarité et dans la vie quotidienne : une langue écrite élaborée, un vocabulaire riche et une syntaxe développée, des phrases complexes. Enfin, l'album est une « œuvre fondée sur un rapport texte/image » pour les élèves qui sont encore dans l'apprentissage de la lecture, l'illustration est une aide précieuse, mais permet aussi des hypothèses qu'il s'agit de vérifier. « L'image aide également l'enfant à se représenter l'histoire », elle est stimulante pour l'élève.

L'album a donc un statut privilégié, il va favoriser l'entrée dans la lecture mais c'est la façon dont les manuels vont utiliser cet outil qui va être décisive. Si un album présente des qualités certaines, il n'en reste pas moins qu'il n'est pas forcément bien utilisé. Les méthodes, comme nous l'avons vu, présentent des textes intéressants et variés, mais ce sont les guides et cahiers de l'élève qui doivent tout mettre en œuvre pour faire ressortir l'intérêt des textes et favoriser l'apprentissage. Les deux manuels ont montré qu'il est difficile mais possible de conjuguer code et sens et qu'il ne faut pas en rester à la compréhension de surface pour comprendre tout l'intérêt du récit. Les élèves ne vont être motivés que si l'enseignant leur propose des textes attirants qui lui permettent de réfléchir,

¹⁶ *Enseigner autrement la lecture avec un album*, tome 1, Centre Départemental de Documentation Pédagogique des P.O.(page 17)

où tout n'est pas donné d'emblée et les mettent dans des situations qui donnent du sens à l'apprentissage.

C'est pourquoi les différentes interrogations des manuels et des cahiers d'activités poussent l'élève à aller plus loin dans sa réflexion, notamment par l'intermédiaire des illustrations mais aussi grâce aux productions d'écrits. Les deux méthodes de lecture que sont *Ribambelle* et *Que d'histoires !* se différencient, nous l'avons vu, par leurs approches. Même si les deux méthodes ne présentent pas tous les aspects de la compréhension fine du texte, elles présentent néanmoins des éléments travaillant l'interprétation de l'histoire, ce que ne présentent pas les manuels de lecture tels que *Max, Jules et leurs copains* ou encore *Léo et Léa*. La production d'écrits et l'émission d'hypothèses vont notamment aider à cette interprétation. La compréhension de surface est davantage traitée dans les exercices des cahiers d'activités tandis que la compréhension fine semble être travaillée à la fois à l'oral et en production d'écrits, et ce, dans les deux méthodes. Les partis pris des méthodes sont donc respectés en ce qu'elles annonçaient l'alternance du code et du sens. Si *Que d'histoires !* traite de l'importance des illustrations et de la production d'écrits, *Ribambelle* n'en parle pas. Cependant, les deux méthodes les ont abordés afin de travailler la compréhension du récit. Il faut également souligner le choix des albums et particulièrement les derniers de chaque série qui présentent des aspects littéraires, ce que les manuels revendiquent. Mais il faut nuancer ces propos en montrant que tous les éléments de compréhension fine de l'histoire n'ont pas été pris en compte dans les deux méthodes, ce qui permet de supposer que le choix des manuels quant aux éléments à aborder pouvait être restreint par rapport au temps accordé à l'apprentissage de la lecture. Il n'en reste pas moins que c'est à l'enseignant de combler ces lacunes qui pourraient poser problème aux élèves : il doit mettre en œuvre un travail sur la compréhension et l'interprétation pour que l'apprentissage de la lecture à partir d'albums de littérature de jeunesse ne soit pas vain.

L'album permet donc à la fois de travailler sur le code, la compréhension et l'interprétation, et ceci dépend des méthodes choisies par le maître, mais il est tout de même nécessaire d'étudier parallèlement d'autres albums à travers des modalités plus singulières, où lire n'est plus seulement lié à « l'apprendre » car il ne s'agit pas d'associer en permanence album et apprentissage de la lecture. *Ribambelle* présente d'ailleurs pour chaque album travaillé une mise en réseau possible à partir des thèmes travaillés. Une méthode peut être intéressante mais quelque soit cette méthode, elle ne peut palier à la

lecture d'autres œuvres dans d'autres modalités de lecture, car rappelons le, si la lecture est un apprentissage, elle reste aussi un plaisir.

Bibliographie

❖ Partie théorique

Aimer lire : Guide pour aider les enfants à devenir lecteurs, Scéren, CNDP, Bayard Jeunesse, 2004 dans Apprendre à lire : une question de méthode par Bruno Germain

De la lecture à la littérature, Poslaniec C., Edition du Sorbier, 1992

Enseigner la littérature de jeunesse, Myriam Tsimbidy, presses universitaires du Mirail, 2008

Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse, Pasa Laurence, Ragano Serge et Fijalkow Jacques, 2006

L'album, une initiation à l'art du récit, Claude Le Manchec, L'école Des Loisirs, 1999

La littérature de jeunesse à l'école : pourquoi ? Comment ?, Renée Léon, Hachette Education, 2004

Les secrets de la lecture, une démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP, V. Gavignon, B. Cocagne, M.L. Scheidhauer, collection Guides pratiques, CRDP Alsace SCEREN

Les textes littéraires à l'école, outils pour enseigner, J.Giasson, 2005

Lire la littérature à l'école, Catherine Tauveron, 2002

Livret réalisé par le CNDP et la rédaction J'aime lire, « Petits trucs et grandes vérités à l'intention des parents d'élèves de CP », 2006

Pratiques et méthodes d'enseignement de la lecture, Goigoux, R. Revue des Hautes écoles pédagogiques, 2004

❖ Dispositif de recherche

Que d'histoires !, cahier d'activités 2, M.-C. Peirtsegaele, Magnard, 2010

Que d'histoires !, Guide pédagogique CP, F. Guillaumond, M.-C. Peirtsegaele, Magnard, 2010

Ribambelle, Cahier d'activités 2, J.P Demeulemeester, N. Demeulemeester, M. Géniquet, M.-H Lacroix, 2008

Ribambelle, Guide pédagogique CP, J.P Demeulemeester, N. Demeulemeester, M. Géniquet, J. Fournier- Bergeron, Hatier, 2008

▪ Albums de la méthode *Ribambelle*

J'ai rêvé que... F.A Kaercher, 1997

Quel bazar chez Zoé ! Dominique Falda, 2000

Zékéyé et le serpent python, Nathalie Dieterlé, 1991

Le loup et les sept cabris, les frères Grimm, 2000

Matou miteux, Nicolas Vial, 1994

▪ Albums de la méthode *Que d'histoires !*

Poulette crevette, Françoise Guillaumond, illustrations de Clément Oubrerie, 2002

Pas si grave ! F. Guillaumond, Arnaud Célérier

La haute tour sombre, Françoise Guillaumond, Philippe Goossens, 2001

Le trésor d'Erik le Rouge, F. Guillaumond, Christine Porchon, 2001

L'enfant du toit du monde, F. Guillaumond, 2001

Annexes

Figure 1 : Albums *Ribambelle*, Série bleue



Figure 2 : Extrait de *J'ai rêvé que ...*



Figure 3 : Extrait de *J'ai rêvé que ...*



Figure 4 : Extrait de *Quel bazar chez Zoé !*



Figure 5 : Extrait de *Quel bazar chez Zoé !*



Figure 6 : Extrait de *Zékéyé et le serpent python*



Figure 7 : Extrait de *Zékéyé et le serpent python*



Figure 8 : Extrait de *Zékéyé et le serpent python*

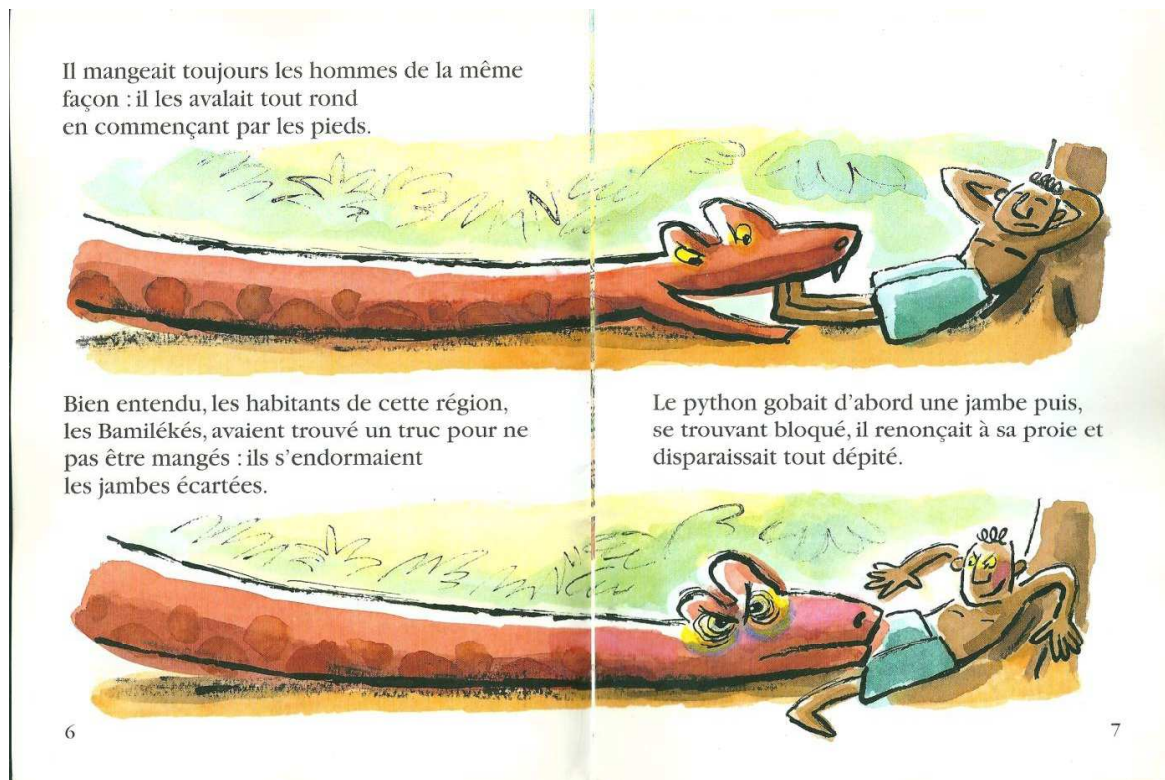


Figure 9 : Extrait de *Zékéyé et le serpent python*



Figure 10 : Extrait de *Matou Miteux*

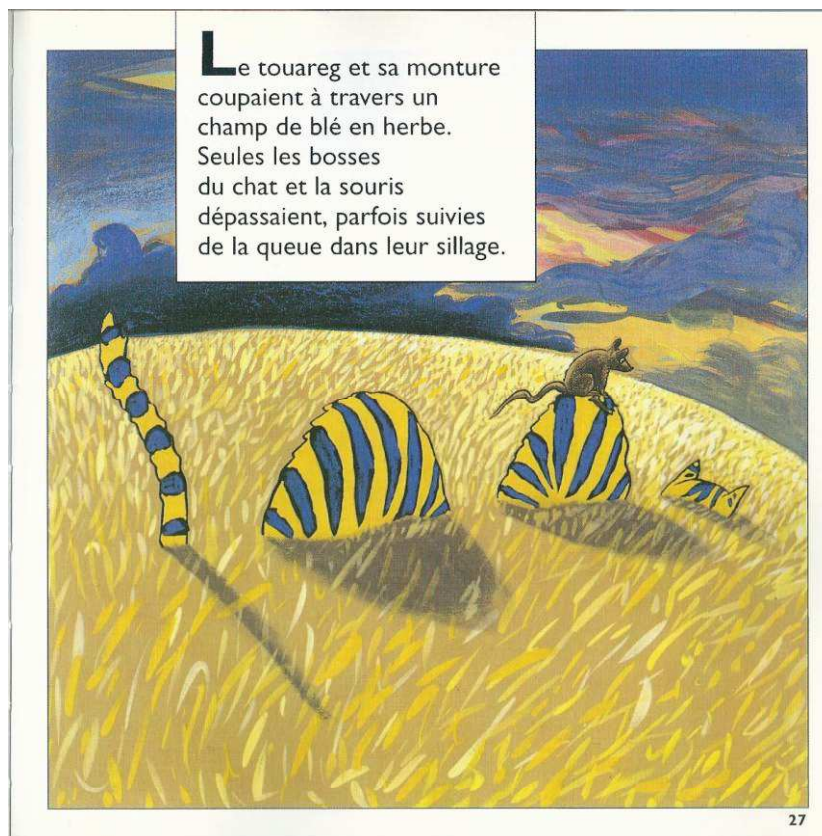


Figure 11 : Extrait de *Matou Miteux*

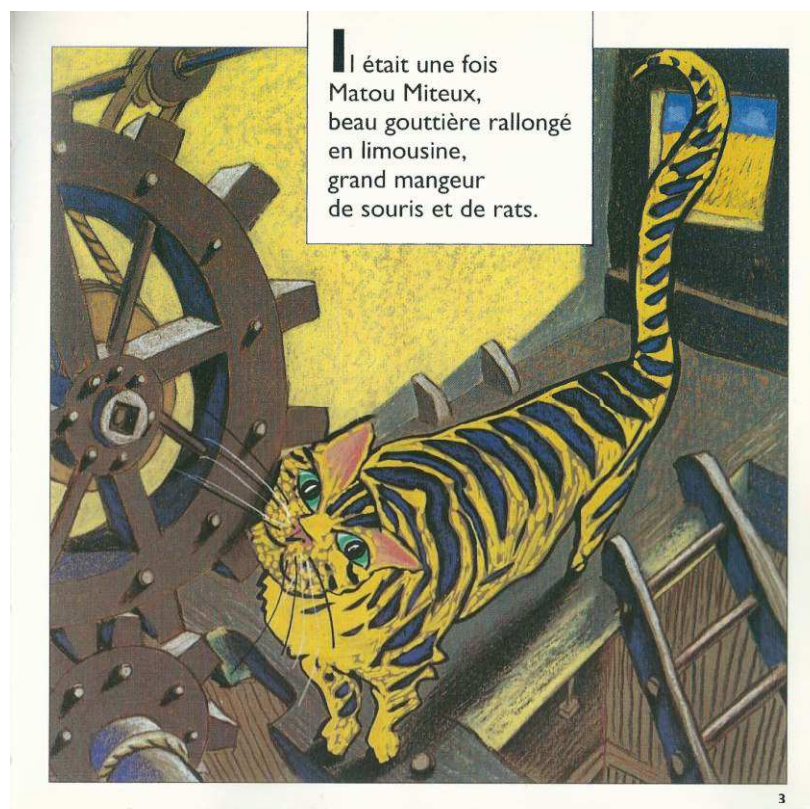


Figure 12 : Extrait de *Matou Miteux*



Figure 13 : Albums *Que d'histoires !*

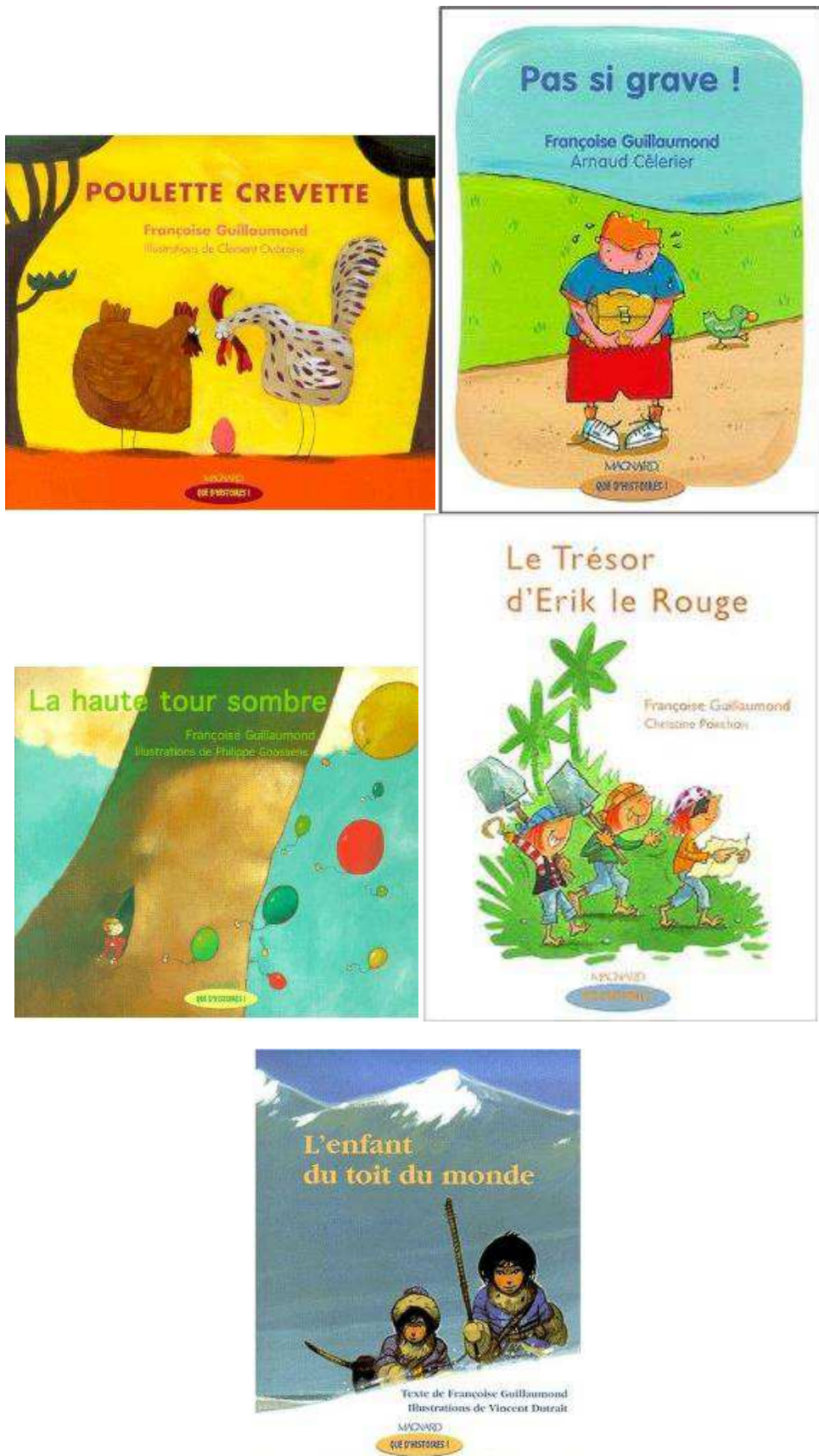


Figure 14 : Extrait de *Poulette Crevette*



Figure 15 : Extrait de *Pas si grave !*



Figure 16 : Extrait de *La haute tour sombre*



Figure 17 : Extrait de *La haute tour sombre*



Figure 18 : Extrait de *La haute tour sombre*

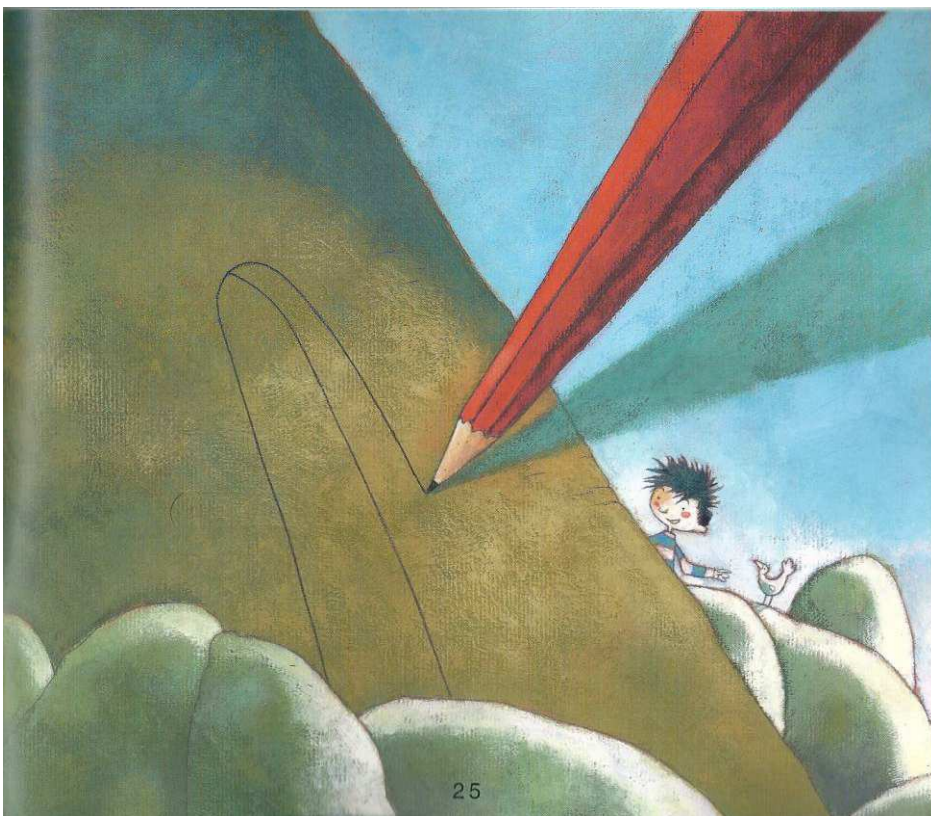


Figure 19 : Extrait de *Le trésor d'Erik le rouge*

Sur le pont, le chef des pirates prit la parole et bégaya :



6

– Ce sont bien les di... dignes fi... filles d'Erik le Rouge.
Il y a sept ans, nous les avons trou... trouvées dans trois cai... caisses en bois qui flo... flottaient sur l'eau.



C'était juste après le nau... naufrage d'Erik le Rouge.

7

Figure 20 : Extrait de *Le trésor d'Erik le rouge*



4

5

Figure 21 : Extrait de *L'enfant du toit du monde*

TABLE DES MATIÈRES	
Carte	p 2
1 Le départ	p 4
2 Le passage	p 12
3 Le ravin	p 20
4 Le village	p 28
5 La forêt de rhododendrons	p 36
6 L'arrivée	p 42


 © Éditions Magnard, 2001 - Paris
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays.
Loi n° 49-956 du 16-07-1949 sur les publications destinées à la jeunesse.
Dépôt légal : janvier 2001 - N° d'éditeur : 2010/309
Imprimé en juin 2010 par Pollina - L54175

Figure 22 : Extrait de *L'enfant du toit du monde*



Figure 23 : Extrait de *L'enfant du toit du monde*

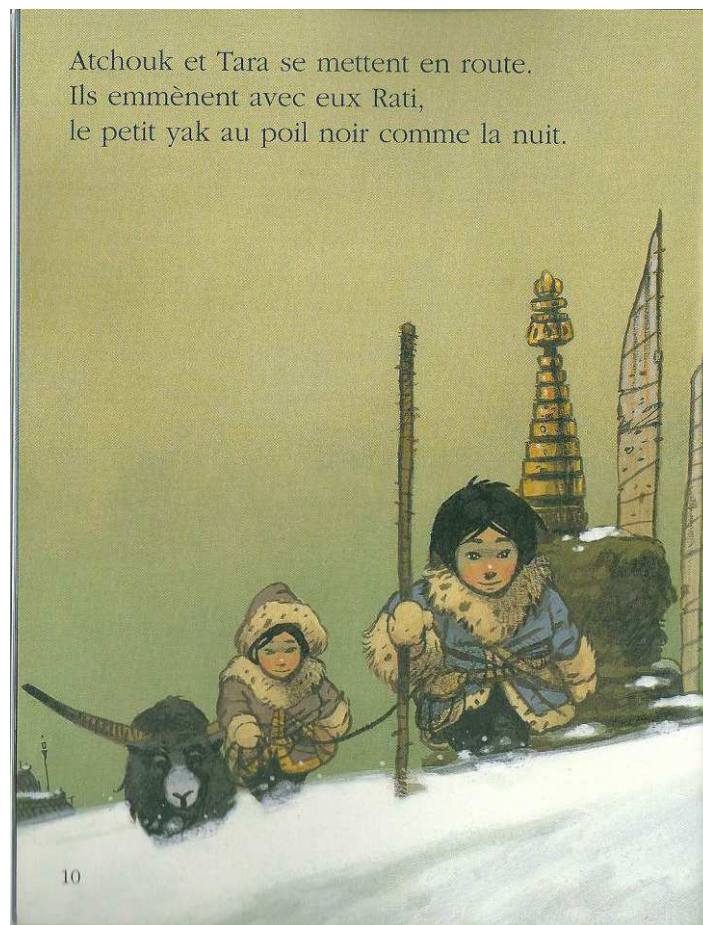


Figure 24 : Extrait de *L'enfant du toit du monde*

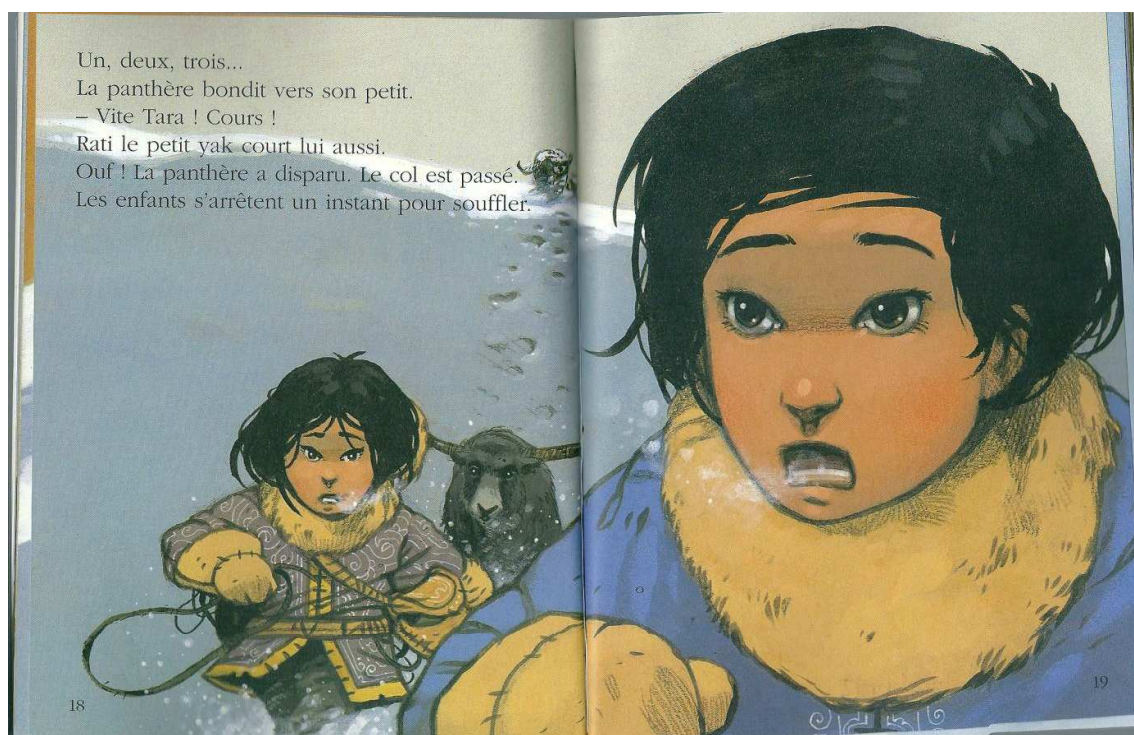


Figure 25 : Extrait de *Matou Miteux*



Figure 26 : Extrait de *Matou Miteux*



Résumé

J'ai choisi, dans le cadre de ce mémoire sur la place de l'apprentissage à la lecture littéraire au CP lors de l'apprentissage de la lecture, de mettre en œuvre une recherche qui traite de la place de la littéarité dans ce domaine. Dans un premier temps, je me suis interrogée sur l'apprentissage de la lecture en lui-même puis je me suis penchée sur la notion de littéarité pour pouvoir, dans un troisième temps effectuer mes recherches. Mon travail porte sur deux méthodes de lecture que sont *Ribambelle* et *Que d'histoires !* qui présentent chacune un album par période de l'année et que j'ai choisi d'étudier en trois temps. Dans un premier moment, mon travail a consisté à examiner les avant-propos des méthodes afin de recueillir un certain nombre de critères mettant en avant les aspects littéraires travaillés. Le second moment de ma recherche a permis d'affiner ces critères grâce à l'étude de chaque album. Enfin, j'ai pu m'attarder sur les guides du maître et cahiers d'activités pour pouvoir examiner ce que la méthode a réellement mis en avant par rapport aux critères de littéarité qu'elles pouvaient avoir définies dans les avant-propos et si ces méthodes respectaient également le travail sur la compréhension, aussi bien littérale que fine que j'ai pu mettre en avant dans l'étude des albums.

Mots clés :

Album, apprentissage de la lecture, compréhension fine, compréhension littérale, culture littéraire, élève, illustration, implicite, interprétation, littéarité, littérature de jeunesse, méthode de lecture.