

Construire la lecture de textes ouverts et polysémiques à travers l'exemple de la mise en réseau d'albums fantastiques en cycle 3

Florine Michaud, Florence Pottier

► **To cite this version:**

Florine Michaud, Florence Pottier. Construire la lecture de textes ouverts et polysémiques à travers l'exemple de la mise en réseau d'albums fantastiques en cycle 3. Education. 2013. dumas-00958978

HAL Id: dumas-00958978

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00958978>

Submitted on 13 Mar 2014

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

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



Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

**Construire la lecture de textes ouverts et polysémiques à travers
l'exemple de la mise en réseau d'albums fantastiques
en cycle 3**

Présenté par :

Florine MICHAUD

Florence POTTIER

Discipline : Français - Littérature

Responsable du mémoire : Nicolas ROUVIERE

Sommaire

Introduction	p.1
---------------------------	------------

I/ Partie théorique	p.3
----------------------------------	------------

1.1- Définition de la lecture littéraire	p.3
1.2- La notion de fantastique	p.4
1.3- Présentation du corpus	p.7

II/ Descriptif de la séquence menée en classe.....	p.12
---	-------------

2.1- Séance 1 : Présentation de l'album <i>Max et les Maximonstres</i> (Maurice Sendak) ..	p.12
2.2- Séance 2 : Présentation du début de l'album <i>Le tunnel</i> (Antony Browne)	p.13
2.3- Séance 3 : Présentation de l'album <i>Le tunnel</i> (suite)	p.15
2.4- Séance 4 : Mise en réseau des deux albums et élaboration d'une première définition du genre fantastique	p.18
2.5- Séance 5 : Étude du rapport texte/images dans les deux albums	p.21
2.6- Séance 6 : Structuration des savoirs avec l'album <i>Zathura</i> (Chris Van Allsburg) ..	p.22
2.7- Séance 7 : Travail sur l'album <i>Zathura</i> (Chris Van Allsburg)	p.24
2.8- Séance 8 : Évaluation	p.26

III/ Analyse critique de la séquence.....	p.28
--	-------------

3.1- Le schéma quinaire	p.28
3.2- Analyse des productions écrites	p.29
3.3- Le fantastique : un genre ou une tonalité ?	p.31
3.4- L'angoisse comme partie intégrante de la définition du fantastique	p.32
3.5- Débats interprétatifs	p.34
3.6- Critique de l'évaluation	p.36
3.7- Les prolongements possibles pour une lecture littéraire	p.37

Conclusion.....	p.40
------------------------	-------------

Bibliographie	p.41
----------------------------	-------------

Annexes

Introduction

Lors de notre stage en pratique accompagnée effectué aux mois de novembre et décembre, nous avons réalisé une séquence de littérature consacrée à l'étude de trois albums de tonalité fantastique avec des élèves de CM1-CM2.

L'étude de la littérature à l'école primaire tient une grande place dans les programmes depuis 2002. En ce qui concerne les programmes du cycle des approfondissements de 2008, il figure dans le domaine du *Français* un paragraphe *Littérature* qui préconise de proposer aux élèves « un répertoire de références appropriées à [leur] âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui » dont l'objectif est de construire « une culture littéraire commune ». Enfin, le paragraphe souligne qu'il est important que « les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles. »

En définitive, les programmes révèlent qu'une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, une capacité à retrouver les récurrences qui relient les œuvres entre elles. En effet, pour que les élèves puissent adopter un premier regard réflexif sur ce qu'ils lisent, il est nécessaire que, dès l'école primaire, ils aient constitué un capital de lecture sans lequel le questionnement des textes resterait un exercice formel et stérile. Les œuvres de littérature jeunesse sont nombreuses, c'est pourquoi le ministère de l'Éducation Nationale permet aux enseignants du cycle 3 de choisir des œuvres qu'ils feront lire à leurs élèves parmi une liste de référence d'œuvres officielles. Elle regroupe des supports et des genres littéraires variés (album, bande dessinée, conte, poésie, roman et récit illustré, théâtre, etc.). Mais en guidant leurs choix grâce à une liste nationale d'œuvres de référence, on vise aussi à faire de la culture scolaire une culture partagée. Il importe en effet que tous les élèves aient eu la chance, durant leur scolarité, de rencontrer des œuvres dont ils puissent parler entre eux, dont ils puissent discuter les valeurs esthétiques ou morales qui y sont mises à l'épreuve comme le préconise les programmes de 2008. Cette construction d'une culture commune est primordiale et permet l'élévation de l'esprit de chacun et la construction de soi à travers le partage.

De plus, la littérature s'est constituée comme un univers où les thèmes, les personnages, les situations, les images ne cessent de se répondre. Un accès fréquent aux œuvres littéraires permet donc de construire des repères et un savoir littéraire à travers les stéréotypes des personnages, les structures narratives, les tonalités, les genres...

L'étude d'œuvres littéraires permet également un travail de compréhension notamment par un apprentissage continué des inférences. Dans les progressions en *Lecture* en CM1 il apparaît comme compétence : « Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) ». Cependant, selon nous, il n'est pas envisageable de

restreindre cet apprentissage au seul niveau du CM1, car la lecture littéraire est un travail complexe qui s'apprend à travers la confrontation régulière à des œuvres. Il s'agit de construire progressivement chez le lecteur une posture interprétative. Il doit apprendre à s'approprier et à interpréter les textes c'est-à-dire à combler les vides constitutifs de l'œuvre.

C'est pourquoi nous avons choisi de travailler l'accès à une lecture symbolique à travers un genre littéraire : celui du fantastique. À travers l'étude de textes relevant du fantastique, l'élève est amené à adopter une posture de lecteur expert : il effectue une lecture littéraire des textes. De plus, le fantastique est à la fois un genre et une tonalité. Il permet une étude plus précise de ce que ressent le personnage ou le lecteur. Enfin et surtout, le fantastique est constitutivement propice à une ouverture au sens et à l'interprétation, car il repose sur une incertitude présente, un doute permanent.

Mais dans quelle mesure la mise en réseau d'albums fantastiques en cycle 3 permet-elle de construire la lecture de textes ouverts et polysémiques ?

Dans une première partie, nous poserons le cadre théorique permettant de répondre à cette question. Nous définirons dans un premier temps la lecture littéraire. Dans un second temps nous discuterons de la notion de fantastique et nous terminerons cette partie par la présentation du corpus d'œuvres que nous avons proposées aux élèves. Dans une deuxième partie nous décrirons le déroulement de la séquence que nous avons menée en classe. Enfin, dans la dernière partie nous analyserons notre démarche, depuis la construction de la notion de genre jusqu'à la mise en œuvre des productions écrites et orales des élèves.

I/ Partie théorique

1.1/ Définition de la lecture littéraire

Nous allons dans cette première partie nous intéresser à la notion de lecture littéraire et tenter d'en proposer une définition. Tout d'abord, la lecture littéraire ne peut pas s'appliquer à n'importe quel texte. Il est primordial que l'objet d'étude soit un texte ouvert et polysémique, c'est-à-dire un récit littéraire constitutivement lacunaire. Dans l'ouvrage *Lire la littérature à l'école*, Catherine Tauveron écrit, en reprenant les propos de P.Bayard, que le sens d'un texte ouvert ne peut être construit que grâce au lecteur qui, à travers son imagination, achèvera l'œuvre.¹ En d'autres termes, le sens du texte ne préexiste pas à sa lecture.

Le récit de fiction littéraire est donc d'une certaine manière conçu pour appeler une attitude de lecture particulière, qu'on appelle la lecture littéraire. La pratique de la lecture littéraire consiste à dégager, à partir de la lecture littérale du texte, une interprétation symbolique du sens. Il en découle que cette attitude de lecteur est propre à chacun, et qu'il faille être un lecteur exercé et aguerris pour ne rien laisser passer et prendre en compte chaque détail de la narration, chaque effet de sens ou de non-sens pour lui en donner une signification². Or une telle attitude se construit au fil des lectures et avec l'aide d'un enseignant qui veillera à mettre en évidence ces jeux narratifs. À travers la fréquentation régulière de textes ouverts et polysémiques, le lecteur apprend à s'approprier l'œuvre, à la vivre de l'intérieur et donc à y repérer progressivement les manques, les vides à combler et à leur donner un sens³.

Pour lever l'implicite du texte, le lecteur doit établir des liens, créer des inférences, à la fois à l'intérieur du texte et entre le texte et ses propres connaissances. Durant la lecture il s'agit d'un investissement mémoriel et cognitif. La lecture littéraire d'un texte implique pour le lecteur une parfaite identification des personnages en présence et de leurs mobiles, de leurs buts, pour que ces derniers puissent être mis en relation de causes à effets. Ainsi, dès lors que certains éléments seront volontairement tus, déstructurés ou encore amplifiés, le lecteur sera capable, grâce à un important travail cognitif, d'extraire le sens du texte. Il pourra, en conséquence, détecter et combler les « blancs » de l'intrigue, élaguer le récit lorsque l'auteur s'amuse à noyer son lecteur dans un trop grand flot de texte, problématiser sa lecture en dégageant les questions auxquelles semble devoir répondre le texte ou encore comparer sa lecture avec celles qui forment sa culture littéraire. L'accès au sens profond d'un texte à travers une lecture experte est donc le

1

« le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime, par exemple en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de détails qui ne lui sont pas fournis. C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre (...). » Propos de P.Bayard rapporté par Catherine TAUVERON dans *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002, p15

2 « [...] lecture attentive au fonctionnement du texte afin de débusquer des effets de sens non-immédiats et de les faire proliférer, ou de débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens.» TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM2*, Paris, Hatier, 2002, p.16

3 La lecture littéraire exige du lecteur « un acte d'appropriation » ; « lire c'est habiter le texte et donc (...) le soumettre à des échafaudages de toutes sortes » TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002, p.18-19

fruit d'un important travail cognitif de la part du lecteur. C'est pourquoi la lecture littéraire est souvent comparée à une activité de résolution de problèmes. Daniel Beltrami⁴ ajoute que l'élève va devoir faire appel à sa mémoire et à ses connaissances du monde tout au long du texte pour pouvoir l'interpréter et comprendre ses significations.

La lecture littéraire permet, d'autre part, aux élèves de construire leur propre rapport au monde. À travers l'apprentissage de cette attitude de lecteur grâce à des œuvres qui appellent à réfléchir, ils développeront leur réflexion personnelle sur tout ce qui les entoure. Il s'agit aussi de développer un esprit critique, de prendre du recul par rapport à sa lecture. Les élèves comprennent alors qu'il faut aller plus loin que la lecture littérale pour dégager les significations profondes du texte. Les lecteurs vont ainsi porter un autre intérêt au texte que l'histoire en elle-même. Ils vont comprendre qu'il y a plusieurs interprétations possibles et se plonger alors dans le texte pour en faire ressortir les sens cachés⁵.

La lecture littéraire se différencie donc d'une lecture que l'on pourrait qualifier de littérale et montre des intérêts particuliers. Ainsi, Agnès Perrin affirme que la littérature forme à la fois le lecteur en lui permettant d'accéder aux textes qui requièrent une activité réflexive et créative, l'individu en l'aidant à décrypter le monde qui l'entoure, à donner du sens à l'existence et à se mettre en capacité d'apprendre et le citoyen en développant une relation sensible et critique aux événements passés ou en cours⁶.

1.2/ La notion de fantastique

Les textes littéraires que nous avons retenus comme supports de lecture sont des textes relevant de la fiction : ils appartiennent au « genre » du fantastique. Il existe trois littératures relevant de la fiction irrationnelle : le fantastique, le merveilleux et la science-fiction. Dans un premier temps, avant de se pencher en particulier sur le fantastique, il est intéressant de se questionner sur les genres littéraires. En effet, définir ce qu'est un genre littéraire semble préalable au fait de vouloir déterminer si le fantastique en fait partie ou non. On peut, dans un premier temps, se demander s'il existe un nombre fini de genres, et donc si le fantastique pourrait rentrer dans l'un ou l'autre de ces genres. À cette interrogation Tomachevski répond que « les œuvres se distribuent en de vastes classes qui, à leur tour, se différencient en types et espèces ». Il apparaît donc clairement qu'il n'est pas si évident de classer une œuvre dans un genre en particulier, du fait du nombre très important de catégories et de sous-catégories qui existent. Une œuvre littéraire appartiendrait donc à une grande « classe », mais se distinguerait des autres éléments de cette « classe » par d'autres caractéristiques qui la ferait s'orienter plutôt vers tel ou

⁴ BELTRAMI D., QUET F., RÉMOND M., RUFFIER J., *Lecture pour le cycle 3 : Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Paris, Hatier, 2004, p27

⁵ CRINON J., MARIN B., LALLIAS J-C., *Enseigner la littérature au cycle 3*, Nathan, 2006, p.86

⁶ PERRIN Agnès, *Quelle place pour la littérature à l'école*, Paris, Retz, 2010, p.51

tel «type ». On ne peut donc pas réfuter l'existence de grande « classes » que l'on appelle genres littéraires, de surcroît car d'après Todorov les genres littéraires sont des relais par lesquels l'œuvre se met en rapport avec l'univers de la littérature. Cependant, comme ce même auteur le souligne, le concept de genre doit être nuancé et quantifié. Todorov propose ainsi une distinction entre genres historiques, tirés d'une observation des faits littéraires et genres théoriques, déduits d'une théorie de la littérature, mais les genres historiques ne seraient qu'un sous-ensemble des genres théoriques. Pour définir un genre il faut, selon lui, s'intéresser à trois aspects d'une œuvre : l'aspect verbal, syntaxique et sémantique, qui se manifestent dans une interrelation complexe. Pour conclure sur cette question des genres littéraire il paraît judicieux de dire qu'une œuvre littéraire manifeste tel ou tel genre et non pas que ce genre existe en elle. Ceci dit, il n'y a apparemment aucune nécessité à ce qu'une œuvre incarne fidèlement son genre. Suite à cette réflexion sur les genres littéraires il apparaît que le fantastique n'est pas un genre à proprement parlé, même si dans *Introduction à la littérature fantastique* Todorov écrit souvent : le « genre fantastique ». Il paraît plus approprié de dire que le fantastique est une tonalité, un registre. On parle de genres littéraires quand on étudie plutôt la forme du texte, les trois aspects dont parle Todorov, et de tonalité ou registre quand on analyse l'effet produit sur le lecteur. Or l'essence même du fantastique est de produire sur le lecteur, être qui ne connaît que les lois naturelles, une hésitation face à un événement d'apparence surnaturelle. Le fantastique se manifeste lorsque, dans un cadre tout à fait ordinaire et réel, il devient très difficile, voire impossible de trancher entre une explication rationnelle et une explication relevant du surnaturel face à un phénomène mystérieux.

De nombreux auteurs ont tenté de définir le fantastique. D'après Vladimir Soloviov « dans le véritable fantastique, on garde toujours la possibilité extérieure et formelle d'une explication simple des phénomènes, mais en même temps cette explication est totalement privée de probabilité interne », Castex écrit que « le fantastique se caractérise par une intrusion brutale du mystère dans le cadre de la vie réelle » et pour finir, Louis Vax relate que « le récit fantastique aime nous présenter, habitants du monde réel que nous sommes, des hommes comme nous, placés soudainement en présence de l'inexplicable ».

Nous pouvons donc résumer ces définitions en disant que le fantastique se manifeste lorsque, dans un cadre tout à fait ordinaire et réel, quelque part où le monde, les gens, semblent conformes à ce que nous connaissons, il devient très difficile, voire impossible de trouver une explication à phénomène mystérieux. Le fantastique, fondé sur la fiction, traduit l'irruption du surnaturel dans un cadre réaliste. Il est le domaine de l'irrationnel inacceptable car les invraisemblances semblent ne pas avoir d'explication logique, cohérente et ce dans un monde quotidien. Le fantastique ne serait présent que dans le doute, l'hésitation permanente. Il y a oscillation chez le lecteur entre acceptation du surnaturel et tentative d'explication rationnelle. C'est donc le genre de l'hésitation et de l'incertitude. Le malaise et la peur éprouvés par le lecteur résultent de l'ébranlement de ses certitudes, de la déstabilisation provoquée par l'apparition d'évènements originaux par rapport à son univers de référence. En cela on peut dire que le fantastique est situé entre le réel (ou l'étrange) et le merveilleux.

Dans le merveilleux – et sa forme contemporaine « la fantasy » – le surnaturel est accepté car le contexte lui-même est imaginaire et irréaliste. Dans ce contexte, les événements surnaturels ne provoquent aucune réaction particulière chez les personnages de l'histoire ou chez le lecteur. Le merveilleux est le domaine du conte et de l'enchantement, c'est l'irrationnel accepté. Ses invraisemblances ne heurtent pas le lecteur, qui les accepte sans exiger d'explication. Le récit merveilleux est souvent lié au conte de fées qui commencent souvent par la formule « il était une fois », mais il existe également d'autres formes de récits appartenant au merveilleux.

L'étrange et le merveilleux « délimitent » le caractère fantastique d'une œuvre. En effet, si à la fin d'une histoire le lecteur ou le personnage prend une décision et opte pour une interprétation aux phénomènes mystérieux, l'histoire sort du fantastique pour entrer dans l'étrange ou dans le merveilleux. D'après Todorov « s'il décide que les lois de la réalité demeurent intactes et permettent d'expliquer les phénomènes décrits, nous disons que l'œuvre relève d'un autre genre : l'étrange. Si, au contraire, il décide qu'on doit admettre de nouvelles lois de la nature par lesquelles le phénomène peut être expliqué, nous entrons dans le genre du merveilleux. ». Autrement dit, l'étrange serait le « surnaturel expliqué » et le merveilleux le « surnaturel accepté ». Le fantastique serait donc surtout un effet, qui se produirait au cours de la lecture avant que le texte bascule dans l'un ou l'autre des deux genres décrits précédemment. Cependant, dans *Introduction à la littérature fantastique*, Todorov distingue deux sous-catégories dans le fantastique entre l'étrange et le merveilleux : le fantastique-étrange d'une part et le fantastique-merveilleux d'autre part. D'après lui « ces sous-genres comprennent les œuvres qui maintiennent longtemps l'hésitation fantastique, mais s'achèvent enfin dans le merveilleux ou dans l'étrange. » Le fantastique « pur » se situerait à l'exacte limite entre ces deux sous-catégories.

Le fantastique est aussi souvent confondu avec la science-fiction. En fait ce genre de récit est une des sous-catégories du merveilleux. Au XIX^{ème} siècle il était appelé le merveilleux-scientifique et nous l'appelons aujourd'hui science-fiction. Les récits appartenant à la science-fiction se situent dans un contexte non contemporain au lecteur, souvent un futur plus ou moins proche, au sein duquel les événements semblent rationnels, alors qu'ils ne peuvent pas l'être dans le contexte quotidien du lecteur. Todorov écrit que dans la science-fiction « le surnaturel est expliqué d'une manière rationnelle mais à partir de lois que la science contemporaine ne reconnaît pas ». On peut dire que c'est de l'irrationnel accepté et les faits s'enchaînent tous d'une manière parfaitement logique. Ces récits découlent souvent de découvertes scientifiques et de leurs anticipations et se déroulent donc dans le futur.

En conclusion, nous pouvons proposer une définition du fantastique, reprenant des propos de Todorov dans *Introduction à la littérature fantastique* : le fantastique « exige que trois conditions soient remplies. D'abord, il faut que le texte oblige le lecteur à considérer le monde des personnages comme un monde de personnes vivantes et à hésiter entre une explication

naturelle et une explication surnaturelle des événements évoqués. Ensuite cette hésitation peut être ressentie également par un personnage ; ainsi le rôle de lecteur est pour ainsi dire confié à un personnage et dans le même temps l'hésitation se trouve représentée, elle devient un thème de l'œuvre. [...] Enfin il importe que le lecteur adopte une certaine attitude à l'égard du texte : il refusera aussi bien l'interprétation allégorique que l'interprétation « poétique ». Ces trois exigences n'ont pas une valeur égale. La première et la troisième constituent véritablement le genre ; la seconde peut ne pas être satisfaite. Toutefois la plupart des exemples remplissent les trois conditions. [...] Le fantastique occupe le temps de l'incertitude ; dès que l'on choisit l'une ou l'autre des réponses on quitte le fantastique pour entrer dans un genre voisin, l'étrange ou le merveilleux. Le concept de fantastique se définit donc par rapport à ceux de réel et d'imaginaire. »

Les récits fantastiques sont donc des textes réticents parce qu'ils empêchent délibérément la compréhension immédiate de l'intrigue en brouillant les frontières du monde fictif réaliste et du monde fictif imaginaire.

1.3/ Présentation du corpus

Quels supports de lecture choisir parmi la littérature jeunesse pour travailler la lecture littéraire ? Notre choix s'est porté sur trois albums car ce type de support est un tout constitué de textes et d'images, qu'il faut articuler. En effet, le texte présente souvent des incomplétudes que peuvent combler les images. L'image cesse alors d'être hors du texte pour être au service de la lecture littéraire elle-même. Lire l'image revient à prendre conscience qu'elle interprète le texte. L'album, qui est une forme de littérature à part entière, permet d'appréhender, d'expérimenter des attitudes spécifiques de lecteur, dont la principale consiste à créer des liens entre des éléments. Il peut être abordé de différentes façons : lecture magistrale par l'enseignant ou les élèves d'extraits du texte ou de l'œuvre complète, lecture personnelle et individuelle, découverte progressive, questionnement des illustrations au préalable ou en accompagnement de la lecture, présentation au groupe classe de lectures personnelles, etc. Toutes sortes d'entrées peuvent ainsi être mises en œuvre.

Les différents albums choisis autour du genre fantastique sont *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak, *Le Tunnel* d'Anthony Browne et *Zathura* de Chris Von Allsburg.

L'album *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak décrit les aventures imaginaires d'un petit garçon nommé Max, un enfant effronté que sa mère envoie se coucher sans dîner. Max porte au cours de ses aventures un déguisement de loup et rencontre plusieurs créatures, les Maximonstres. Max fuit le monde réel dans lequel il se fait punir en inventant un nouveau monde dont il est le roi et où il punira lui-même avec ses propres règles. Mais, au bout d'un moment, il s'aperçoit que son monde imaginaire a lui aussi des limites et que rien ne peut

remplacer sa mère. Il s'agit en réalité du voyage intérieur du personnage, enfant roi, qui laisse se déchaîner ses pulsions dans son imaginaire. Cet album est, à l'époque de sa parution, novateur car il décrit un nouveau rapport à la loi, où le personnage, dans son rêve, met à mal l'autorité parentale. Le rapport à l'enfant change, on le reconnaît comme étant un être de désirs, de pulsions, qui se déchaînent dans son imaginaire. L'album est aussi révolutionnaire au niveau de la place qui est accordée à l'image. Elle tient en effet un rôle important dans la compréhension de l'histoire et apparaît tout autant polysémique que le texte. La construction de l'album est donc elle aussi nouvelle dans la littérature jeunesse, par moment le texte disparaît et l'image prend entièrement le relais, ce qui est le cas notamment au moment où le personnage de Max laisse libre cours à ses pulsions d'enfant. De plus, cet album avait été jugé par certains transgressif à sa sortie, car trop sombre pour des enfants. Sendak propose effectivement un style novateur dans sa manière de dessiner, loin des dessins aux couleurs pastelles et aux contours marqués de la plupart des albums de littérature jeunesse. Il apporte un travail de hachures avec des trames apparentes, que certains vont considérer comme n'étant pas très soigné, bâclé. Cet album a, par conséquent, fait polémique au moment de son édition et il a été décrit comme choquant car il met en scène le déchaînement des pulsions d'un enfant. En France, la psychanalyste Françoise Dolto l'avait au départ déconseillé car elle pensait que cet album ouvrirait la porte aux cauchemars.

Nous avons fait le choix de commencer la mise en réseau sur le fantastique par cet album car il constituait pour nous une bonne entrée en la matière. En effet, il intègre le doute caractéristique de la tonalité fantastique. Cependant, si à aucun moment M. Sendak n'écrit explicitement que ce voyage n'est pas réel, les mots employés et les images permettent une lecture plus implicite et le lecteur n'hésite pas bien longtemps pour interpréter le voyage de Max comme étant un rêve. Au regard de ce constat, nous nous sommes demandées qui du lecteur ou du personnage héros de l'histoire devait hésiter quant à l'explication des phénomènes mystérieux propres au fantastique. D'après Todorov « l'hésitation du lecteur est [...] la première condition du fantastique ». Mais il s'interroge tout de même sur la nécessité ou non qu'a le lecteur de s'identifier aux personnages de l'histoire qui ressentiraient eux aussi le doute, l'incompréhension ou l'hésitation et que le texte retranscrirait donc explicitement. Il répond à cette question en citant des œuvres fantastiques qui ne suivent pas cette règle et écrit que l'identification aux personnages n'est pas une condition nécessaire pour qu'un texte soit fantastique, mais que la plupart de ces œuvres se soumettent à cette règle.

Dans l'album *Max et les Maximonstres* il est apparemment difficile pour le personnage de trancher sur l'explication de son voyage. Nous pouvons, en conséquence, discuter le fait que ce récit soit une histoire fantastique pour nos élèves de CM1-CM2, car ils n'ont pas hésité très longtemps avant de nous proposer une interprétation qui s'appuyait directement sur le texte et les images de l'album. Pour nous, adultes, ce texte n'est pas non plus fantastique car il est assez évident que le petit Max rêve son voyage au pays des Maximonstres. Cependant pour les enfants de 5-6 ans, auxquels s'adresse normalement cet album, cette histoire peut prendre un caractère fantastique car il sera pour eux et leur jeune âge assez difficile de trouver une explication aux aventures de Max et ils resteront dans le doute. De plus ces enfants pourront très facilement s'identifier à ce petit garçon qui fait le monstre avant de se faire punir dans sa chambre et leur

imaginaire participera à la confusion qui pourra s'installer en eux.

Le second album que nous avons proposé aux élèves est *Le Tunnel* d'Anthony Browne. L'auteur y met en scène un frère et une sœur, différents à tous égards et qui ne s'entendent pas. Cette relation d'opposition du frère et de la sœur est annoncée dans les images des doubles pages de garde de l'album. Sur le côté gauche, on voit une tapisserie aux motifs floraux de couleur verte avec un sol marron et sur le côté droit, une tapisserie qui représente un mur de briques ocre avec un sol de couleur verte. La page de gauche représente Rose et celle de droite Jack. L'histoire part donc d'une situation conflictuelle entre deux personnages, que l'on peut rapprocher de celle du premier album.

Après que leur mère les envoie jouer dehors, les deux personnages vont jusqu'à un terrain vague où le frère découvre un tunnel mystérieux qu'il décide d'explorer. Le temps passe, il ne revient pas. La jeune sœur, malgré sa peur, décide d'aller à sa recherche. Il y a alors, à ce moment-là, surgissement de l'irréel dans l'histoire. Ici, c'est la transgression et le passage du tunnel qui permettent l'entrée dans un monde irréel. Mais ce monde terrifiant, où le bois regorge d'un entrelacs improbable de cordes, de têtes de sangliers, d'oiseaux qui se mêlent au végétal et de monstres ne paraît pas si étranger au lecteur averti. En effet, des éléments figurant dans cette forêt étaient déjà visibles sur les pages précédentes de l'album, comme par exemple le loup qui se confond avec l'écorce des troncs qui figure sur un tableau accroché au mur de la chambre de la fillette. Anthony Browne pétrit les forêts, sculpte les troncs d'arbres et donne ainsi à voir l'inconscient de ses personnages, les images qui les habitent, leurs rêves éveillés. Il a recours à la tonalité du fantastique pour faire s'exprimer l'inconscient des personnages, surtout celui de la fillette dont l'univers baigné de contes surgit au bout du tunnel.

De plus, la symbolique de la traversée du tunnel peut s'agir d'une représentation d'un voyage initiatique où le tunnel serait une voie de passage conduisant, par l'obscur, d'une zone de lumière à une autre. En effet, les enfants sortent du tunnel grandis, emprunts d'une plus grande sagesse et avec une nouvelle maturité. Ils auront appris à accepter la part de l'autre et à s'affirmer en tant que personne à part entière. Cette évolution pouvait être pressentie par le lecteur grâce à une étude des images du contour du tunnel constitué de briques empruntées à l'univers de Jack et d'un couvert végétal emprunté à celui de Rose. Le tunnel représente donc la fusion de leurs deux personnalités complémentaires. Il va permettre aux enfants de retrouver les liens qui les unissent.

En effet, à la fin, les deux enfants sortent vainqueurs de leurs aventures grâce à l'expression du sentiment d'amour fraternel. Si Rose accomplit un geste d'amour envers son frère, Jack exprime quant à lui la certitude de l'amour : « Rose je savais que tu viendrais ». Jack est initié malgré lui au monde de l'irrationnel et des sentiments qu'il refusait jusqu'alors, et Rose a surmonté ses frayeurs. Ils ont en quelque sorte repoussé les limites dans lesquelles ils étaient prisonniers. Dans ce sens la dernière scène de l'album se déroule en terrain neutre, on ne retrouve ni la tapisserie aux motifs floraux ni le mur de briques, les enfants se sont donc détachés de leur univers respectifs. On remarque également dans l'illustration des pages de garde, à la fin de l'album, que le ballon et le livre de contes sont l'un à côté de l'autre, alors que sur les pages de garde du début le livre de Rose est seul sur la page de gauche. Dans cet album, les images

n'« illustrent » pas le texte, mais y ajoutent des perceptions, des sensations supplémentaires. Anthony Browne place ses personnages dans un monde réaliste et les amène dans un monde surnaturel à travers un voyage progressif. Le sens du temps est en effet porté par les images : quatre d'entre elles pour entrer dans le monde fantastique, quatre autres pour revenir au monde « normal ». On observe donc une analogie de structure et de thème entre *Le Tunnel* et *Max et les Maximonstres*, ce qui justifie la mise en réseau de ces deux œuvres.

Zathura de Chris Von Allsburg, le dernier album de notre mise en réseau, raconte le périple, après la découverte d'un jeu, de deux enfants. On retrouve au début du récit la relation conflictuelle observée dans les albums précédents mais, ici, entre deux frères : Walter et Dany. La lutte sans relâche des deux frères, qui peut nous rappeler celle d'Abel et Caïn, va se poursuivre dans une partie qui va les transporter dans l'espace à la rencontre d'êtres irréels. En effet, le jeu découvert, nommé *Zathura*, leur fait vivre des aventures incroyables dans l'espace (pluie de météores, attaque de vaisseau spatial...). Les illustrations en noir et blanc, très réalistes, sont en décalage, comme dans *Max et les Maximonstres*, avec les illustrations que l'on trouve habituellement dans les albums de littérature jeunesse et font naître chez le lecteur une certaine angoisse, ce qui, de ce point de vue, confère à l'œuvre une tonalité fantastique. La lutte métaphorique à travers le jeu entre les deux frères va se poursuivre jusqu'à ce que le frère le plus âgé retrouve son rôle protecteur d'ainé. Il s'agit à nouveau d'un voyage initiatique, d'une prise de conscience pour l'un des personnages de son rôle de grand frère. En effet, de retour chez eux, les garçons semblent grandis et sont réconciliés.

Dans ces trois albums, l'irruption du fantastique semble être une manifestation symbolique de l'inconscient des personnages et traduire le conflit psychologique dans lequel ils sont engagés. Les héros sont des enfants dans les trois histoires, ce qui permettait à nos élèves de s'identifier plus facilement aux personnages et de peut-être se sentir plus concernés par leurs aventures. Le choix des albums que nous avons proposés aux élèves est également assez intéressant car dans ces trois histoires l'intensité de la tonalité fantastique n'est pas la même. Le premier album, *Max et les Maximonstres* appartiendrait plutôt à la sous-catégorie du fantastique-étrange car le surnaturel s'explique assez facilement par le rêve. Il est d'ailleurs plus proche de l'étrange que du fantastique. Le second album, *Le Tunnel*, ferait plus partie de la sous-catégorie du fantastique-merveilleux car le lecteur a tendance à accepter qu'au bout du tunnel se trouve un univers merveilleux dans lequel les deux enfants vivent vraiment des aventures. Quant à l'album *Zathura*, il se rapproche assez du fantastique pur car il est très difficile, voire impossible de se décider sur une explication plus que sur une autre quant au fait que les deux frères se retrouvent dans l'espace. Avec les élèves nous avons d'ailleurs conclu que dans cette histoire on ne pouvait pas savoir avec certitude ce qui s'était réellement passé.

Ainsi au cours des lectures de cette mise en réseau, le doute et le malaise sont de plus en plus importants au fil des albums que découvrent les élèves. Le niveau de cryptage augmente lui aussi depuis *Max et les Maximonstres* jusqu'à *Zathura*. Il aurait d'ailleurs été très intéressant de construire avec les élèves un classement de ces trois albums en fonction de l'intensité du doute

qu'ils suscitent.

À l'issue de cette première partie, nous avons mis en évidence que le propre du fantastique est l'hésitation entre réel et surnaturel qui crée un effet de texte ouvert et polysémique. Cet effet d'ouverture où s'engouffre l'interprétation du lecteur est constitutif de la lecture littéraire. Étudier des albums à caractère fantastique c'est donc faire entrevoir aux élèves le contrat de lecture spécifique qui lie le lecteur et l'œuvre et permet une lecture littéraire. Nous pouvons ainsi nous demander dans quelle mesure la mise en réseau d'albums fantastiques en cycle 3 permet de construire la lecture de textes ouverts et polysémiques.

II/ Descriptif de la séquence menée en classe

Notre séquence relative à la construction de la lecture littéraire à travers la mise en réseau d'albums appartenant au genre du fantastique a été menée lors d'un stage à l'école primaire de Sinard dans une classe de CM1-CM2. Celle-ci comptait 26 élèves dont 16 CM1 et 10 CM2. Notre séquence⁷ comprend 8 séances décrites ci-dessous.

2.1/ Séance 1 : Présentation de l'album *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak

Nous avons débuté cette séance à 15h15 le lundi 19 novembre. L'objectif de cette séance était d'étudier la structure narrative du récit.

La séance a débuté par une présentation globale de ce que nous allions faire pendant la séquence : nous avons annoncé aux élèves que nous allions faire de la littérature et que nous allions travailler sur différents albums, qui peut-être « feront un peu peur ». Cette présentation visait à attiser leur curiosité mais n'a pas soulevé beaucoup de réactions.

Nous avons enchaîné en présentant le premier album : *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak. Nous avons choisi d'entrer dans cet album par le texte. Pour la première activité, nous avons distribué un tapuscrit⁸ à chaque élève. Ils ont pris connaissance de l'histoire par une lecture individuelle. Nous leur avons ensuite demandé de découper le texte en grandes parties selon leurs propres critères. Une fois que le travail de découpage semblait avancé pour la plupart des élèves, nous les avons regroupés en six groupes (qui étaient leurs groupes habituels de travail, liés à la disposition de la classe). Nous leur avons alors demandé de discuter de leurs découpages, de les comparer, puis de se mettre d'accord pour en définir un par groupe sur un nouveau tapuscrit vierge. Nous avons également redonné la consigne de donner un titre à chaque partie. Ce travail en groupe a duré quinze minutes. Nous avions prévu de leur faire expliquer leur découpage en une ou deux phrases sur une feuille à côté mais, faute de temps, nous avons préféré retirer cette partie, l'oral paraissant suffire et le travail en groupe fonctionner.

Les différents découpages effectués en groupe ont été confrontés lors de la mise en commun sur le Tableau Blanc Interactif (TBI). Un élève par groupe passait au TBI, découpait le texte grâce au stylet puis énonçait à voix haute le titre donné à la partie qui venait d'être découpée. Cette mise en commun a été plus longue que prévue (30 min) mais la classe est restée attentive grâce à l'attrait du nouvel outil qu'est le TBI.

7 Annexe 1 : Plan de séquence

8 Le texte de l'album sans les images.

Nous avons poursuivi avec la troisième activité qui consistait en une reconstitution de la chronologie de l'histoire, grâce aux images. Six images extraites du début de l'album ont été distribuées à trois groupes de CM1 et six images tirées de la deuxième partie de l'album ont été distribuées à trois groupes de CM2. Nous avons fait le choix de différencier car le classement était moins évident avec les images de la fin de l'histoire. Certains groupes de CM2 ont d'ailleurs eu du mal à placer l'image de Max en bateau, illustrant le voyage du retour, et l'ont placée au début de leur frise. Cependant, ils ont assez rapidement compris leur erreur en voyant les groupes de CM1 afficher leurs frises lors de la mise en commun au tableau. En effet, pour comparer le classement de chacun, nous avons demandé aux élèves de CM1 de placer leur frise à gauche du tableau les unes en dessous des autres et aux CM2 de les placer à droite de la même façon⁹. Nous avons validé leurs réponses à partir d'une lecture magistrale de l'album, en faisant des pauses à chaque image de la frise et en demandant à chaque fois : « À quelle image correspond ce que je viens de lire ? » Un élève venait alors pointer au tableau l'image qu'il pensait correspondre au texte lu. Nous dévoilions ensuite l'image de l'album, validant ou non l'hypothèse.

Nous avons fini cette séance par un rapide débat interprétatif autour de la question « Est-ce que Max a vraiment vécu ce voyage ? » afin d'amener les élèves à s'exprimer, à argumenter et à donner leur point de vue sur le texte étudié. Nous sommes peu intervenues, encadrant le débat et demandant à chacun des élèves qui s'exprimaient de justifier leur réponse. Beaucoup d'élèves ont avancé que cela ne s'était pas vraiment passé : « Les arbres ça se peut pas que ça pousse dans une chambre. », « On ne peut pas voyager en bateau si longtemps sans avoir faim ! », « Sa maman elle se serait inquiétée, moi si je partais si longtemps elle appellerait la police ! », « Il doit aller au lit, il rêve... ». D'autres, en minorité, ont répondu : « Rien ne dit qu'il rêve parce qu'on le voit jamais dans son lit. ». Le rapport entre texte et images, effectué spontanément par ces élèves, les a amenés à se questionner.

Nous avons donc profité de cette dernière remarque pour souligner le fait que tout le monde n'était pas forcément d'accord. Cette histoire laissait planer le doute entre ce qui est réel et ce qui ne l'est pas. Nous avons enfin conclu en annonçant que nous verrions le lendemain une autre histoire, elle aussi un peu étrange...

2.2/ Séance 2 : Présentation de l'album *Le Tunnel* d'Anthony Browne

Nous avons débuté cette séance à 10h30 le mardi 20 novembre. L'objectif de cette séance était de produire un travail d'écriture en ré-employant la structure narrative.

Avant l'entrée en classe des élèves, nous avons reconstitué au tableau la frise chronologique des images de *Max et les Maximonstres*, obtenue à la fin de la séance 1. Nous

⁹ Annexe 2 : Frise d'images *Max et les Maximonstres*

avons découpé le texte à la craie blanche selon les parties qui étaient ressorties de la confrontation lors de la mise en commun sur le TBI.

En dessous de chaque partie nous avons écrit le titre que les élèves leur avaient donné :

- | | | |
|-----------------------|------------------------------|----------------------|
| 1) Les bêtises de Max | 4) Le roi Max | 6) Terribles griffes |
| 2) La forêt | 5) Max ne veut plus être roi | 7) Le retour |
| 3) La navigation | | |

La séance a donc débuté par un rappel de ce qui avait été fait la veille en séance 1. Nous avons demandé aux élèves s'ils se souvenaient de cette frise et s'ils reconnaissaient leurs parties. Comme cette activité avait été réalisée la veille, les enfants s'en souvenaient plutôt bien. Nous leur avons ensuite dit : « Je vais maintenant vous proposer un autre découpage ». À la craie rouge, nous avons à notre tour découpé le récit illustré par la frise d'images et mis les titres que nous avons choisis lors de notre préparation de séance en dessous¹⁰ :

- | | |
|------------------|---------------------|
| 1) Le début | 4) Le voyage retour |
| 2) Le voyage | 5) La fin |
| 3) Les aventures | |

Après avoir montré aux élèves que leur découpage et le nôtre étaient assez proches, nous avons expliqué ce dernier en faisant intervenir les enfants sur trois parties : le début, les aventures et la fin. La consigne que nous leur avons formulée était la suivante : « La première partie, j'ai décidé de l'appeler « le début ». Est-ce que quelqu'un peut me dire ce qui se passe dans cette partie? ». A partir de leurs observations et échanges, les élèves ont été amenés à dire que la situation initiale (que nous appelons avec eux « début ») était la partie où l'on présente les personnages et le lieu. Nous avons ensuite expliqué le déroulement (ou péripéties) et la situation finale (que nous appelons respectivement avec les élèves « les aventures » et « la fin ») en utilisant le même fonctionnement de questions/réponses. Dans la dernière partie, nous avons insisté sur le fait que le personnage revenait au lieu de départ : la chambre.

Une fois le schéma narratif explicité à partir de la frise d'images de *Max et les Maximonstres*, nous avons annoncé aux élèves que ce découpage serait utile pour le travail qu'ils allaient devoir réaliser. Nous leur avons alors présenté le second album que nous envisagions d'étudier : *Le Tunnel* d'Anthony Browne. Nous avons poursuivi en entamant la lecture magistrale du début de l'album, jusqu'à la page 11 : « elle était obligée de le suivre dans le tunnel ».

10 Annexe 3 : Découpage de la frise d'images

Cette lecture une fois achevée, nous avons vérifié la compréhension du début de l'histoire en demandant à différents élèves de résumer ce qui venait d'être lu. En se complétant les uns après les autres, trois élèves nous ont convenablement résumé l'histoire.

Nous leur avons ensuite demandé : « Quelle(s) partie(s) [du schéma narratif] je viens de lire? », sachant qu'elles étaient toujours écrites au tableau. La majorité des élèves s'est accordée pour dire qu'il s'agissait de la présentation des personnages. Elle aboutit à nommer cette partie : « le début ». Mais une élève, Yuna, a ajouté : « Il y a le début et aussi un peu la suite, le voyage, mais pas en entier. ». Elle a expliqué ses propos en déclarant que le frère était déjà entré dans le tunnel donc qu'il avait commencé le voyage, alors que sa sœur, elle, n'y était pas encore entrée.

Dans un second temps, nous leur avons demandé de nous raconter ce qui pouvait bien se passer ensuite dans cette histoire à travers une production d'écrit. Nous avons énoncé les consignes pour l'invention et l'écriture de la suite, notamment le respect des parties figurant au tableau. Leur récit devait contenir la fin du voyage, des aventures, un voyage retour et une fin. Nous leur avons rappelé qu'à la fin les personnages devaient se retrouver chez eux, comme nous l'avions observé dans *Max et les Maximonstres*.

Les feuilles¹¹, supports d'écriture, que nous avons distribuées étaient différentes en fonction du niveau des élèves. Nous avons différencié les consignes pour les CM1 et les CM2. La consigne écrite sur la fiche activité des élèves de CM2 était : « *Les deux enfants jouaient dans le terrain vague et le frère vient d'entrer dans le tunnel. Lisez le passage ci-dessous et imaginez la suite de l'histoire.* ». Pour les élèves de CM1, nous avons rajouté des questions pour les aider à se lancer dans l'écriture du texte : « *Que va faire la petite sœur? Où est passé le frère? Où débouche le tunnel? Les enfants vont-ils se retrouver? La petite sœur a-t-elle des raisons d'être terrorisée?* ».

Nous avons alors laissé écrire les enfants dans le calme jusqu'à la fin de la matinée, momentanément interrompue par la récréation. Certains élèves de CM1 ont eu du mal à se lancer dans l'écriture et ont pu s'aider des questions que nous avons prévues dans la consigne.

2.3/ Séance 3 : Présentation de l'album *Le Tunnel* d'Anthony Browne (suite)

Nous avons débuté cette séance à 14h le lundi 26 novembre. L'objectif de cette séance était de commencer à construire la notion de fantastique, notamment souligner le doute qu'il provoque chez le lecteur.

Nous avons commencé par un rappel de ce qui avait été vu lors des séances précédentes en demandant aux élèves quels étaient les titres des albums déjà étudiés. Ils ont répondu immédiatement et semblaient très bien se rappeler des histoires abordées. Dans un deuxième

¹¹ Annexe 4 : Supports productions d'écrit

temps, nous avons alors lu trois productions d'élèves¹² que nous avons dactylographiées et anonymées au préalable¹³. En effet, lors de la préparation de la séance, nous avons sélectionné trois productions d'élèves différentes : une réaliste, une du domaine du merveilleux et une intermédiaire (contenant la phrase : « Ils se demandaient s'ils n'avaient pas rêvé. »). Les élèves ont écouté attentivement. Suite à ces lectures, nous avons lu la véritable suite du *Tunnel* et ce sans montrer les images pour ne pas empiéter sur la dernière activité de la séance. La consigne donnée à la classe était d'indiquer lequel des textes 1, 2 ou 3 ressemblait le plus à la vraie suite du *Tunnel*. Ce travail de réflexion, aboutissant au choix d'un texte, a été effectué en binôme. Nous leur avons demandé de noter sur leur cahier de brouillon le texte choisi et d'en expliquer les raisons en quelques lignes. Durant cette activité, nous avons souvent observé des désaccords au sein des binômes et la tentation d'en parler avec les autres groupes était plutôt forte. Nous avons pu noter certaines réactions d'élèves telles que : « Ça ne ressemble pas parce qu'il n'y a pas de forêt. ». Ces élèves avaient du mal à se détacher de la ressemblance factuelle (les lieux, les personnages ...) pour se concentrer sur les similitudes plus structurales.

Pendant ce temps, nous avons construit un tableau sur le tableau noir de la classe pour recueillir les réponses des élèves lors de la mise en commun. À la fin du temps imparti, nous avons interrogé les groupes un par un. Cinq ont voté pour le texte 1, cinq autres pour le texte 2 et trois pour le texte 3. Nous avons alors répertorié leurs arguments :

<u>Argument pour le texte 1 :</u>	<u>Argument pour le texte 2 :</u>	<u>Argument pour le texte 3 :</u>
- ils se rencontrent tard mais rentrent ensemble	- ils rentrent à l'heure pour le déjeuner	- il y a un moment d'aventures
- ils ne se perdent pas	- personnages qui font peur	- il y a un autre monde
- il y a un autre monde	- elle rentre dans le tunnel	- les enfants disent à leur mère que leur histoire est vraie
- ils sortent du tunnel	- ça aurait pu se passer en vrai	
- ils remontent dans le temps		
- c'est peut-être un rêve		

Tenant compte des votes et des arguments avancés, les élèves ont débattu dans le but de convenir ensemble du texte le plus proche de la vraie suite du tunnel. Certains élèves ont voulu éliminer le texte 3 rapidement à cause des résultats du vote (trois votes contre cinq pour les autres textes). Mais nous l'avons gardé, en expliquant aux élèves que nous voulions des arguments pour pouvoir vraiment l'éliminer, car il était intéressant pour la confrontation. Nous avons guidé la discussion en mettant en évidence le fait qu'un des arguments avancé en faveur du

12 Annexe 5 : Productions d'élèves originales

13 Annexe 6 : Productions d'élèves dactylographiées et anonymées

texte 3 était la présence d'un autre monde, ce qui était un point commun avec le Tunnel et le texte 1. Les élèves ont ainsi réalisé que dans le texte 2 il n'y avait pas « d'autre monde ». Les élèves se sont alors mis d'accord pour éliminer ce texte, parce qu'il était trop réel par rapport aux deux autres et à la véritable histoire du *Tunnel*.

La discussion a repris autour des deux textes restants : les textes 1 et 3 qui ont en commun un monde imaginaire. Les élèves ont apparemment préféré l'histoire du texte 3 et ont donc eu tendance à penser que c'était ce texte qui ressemblait le plus à la suite du *Tunnel*. Certains ont avancé qu'il y avait plus d'aventures c'est pourquoi ils le trouvaient plus adapté. Nous avons alors dû rappeler aux élèves qu'un doute persistait dans *Le Tunnel* en leur demandant : « Dans *Le Tunnel* est-ce que les enfants ont vraiment vécu les aventures? Est-ce que ça s'est vraiment passé? ». Les élèves ont heureusement répondu à la grande majorité « on sait pas trop », ce qui a facilité l'orientation de la discussion. Nous avons donc souligné le fait que dans *Le Tunnel* un doute persistait, que l'on se demandait si « c'est vrai ou pas ». À partir de cette constatation, nous avons repris la comparaison des textes 1 et 3 et demandé : « Est-ce qu'il n'y aurait pas un texte dans lequel on ne sait pas trop si les enfants ont vraiment vécu leurs aventures? ». Un élève a réagi : « Si, dans le texte 1, ils ne l'ont pas vraiment vécu. ». Nous lui avons demandé de justifier sa réponse en nous lisant ce qui lui faisait dire ça. Il nous a alors lu le passage : « [...] *Ils se demandaient s'ils n'avaient pas rêvé.* [...] ». Après avoir répété cette phrase, nous avons demandé aux élèves de s'intéresser au texte 3 en leur posant la question suivante : « Est-ce que dans le texte 3 nous avons un doute sur ce qui se passe? Les enfants sont-ils vraiment allés au pays du bonbon? ». Peu de réponses ont émergé de la part des élèves. Nous avons donc repris l'exemple du *Tunnel* pour qu'ils reformulent le fait que dans cet album nous ne savons pas si ce qu'ont vécu les personnages est réel ou non. Nous leur avons ensuite fait relire les dernières lignes du texte 3 dans lesquelles les enfants disent à leur mère, qui ne croit pas le récit de leurs aventures au pays du bonbon : « *Mais si c'est vrai !* ». À ce moment, les élèves ont compris que, dans cette histoire, il n'y avait pas de doute possible sur les périples du frère et de la sœur.

En leur redemandant enfin quel texte ils voulaient choisir, ils sont tombés d'accord sur le texte 1. Nous leur avons fait reformuler les raisons pour lesquelles ils avaient choisi ce texte : le monde imaginaire et le doute. Ce sont ensuite les élèves qui nous ont demandé quel était le texte que nous avions choisi. Nous leur avons alors répondu que nous avions également retenu ce texte pour les mêmes raisons qu'eux. Nous avons encore une fois reformulé les deux critères de choix : un autre monde et le doute.

En guise d'activité de fin de séance, nous avons fait reconstituer la chronologie du *Tunnel* à partir des images de l'album, placées en désordre au tableau. Ce travail s'est fait en collectif et a été l'occasion de débattre sur la compréhension du récit. La validation de la frise s'est faite lors de la lecture magistrale de l'album.

En fin de séance, nous avons constaté un réel questionnement de la part des élèves. Ils avaient remarqué des détails bizarres dans certaines illustrations : « Pourquoi il y a ça dans cette image ? ». Ils ont aussi été interpellés : « Mais on sait pas tout...tu nous as pas lu tout le livre ?! », « On sait pas pourquoi il se transforme en pierre et comment ?! ». Cette séance s'est terminée ainsi.

2.4/ Séance 4 : Mise en réseau des deux albums : *Max et les Maximonstres* et *Le Tunnel*

Cette quatrième séance s'est déroulée le mardi 27 novembre. Elle a duré environ une heure. L'objectif de cette séance était d'établir des analogies de thème et de structure entre les deux albums pour définir le genre du fantastique. Il sera nommé pour la première fois depuis le début de la séquence.

En préparation de la séance, les frises d'images des deux albums ont été préalablement affichées au tableau¹⁴. La séance a débuté par un rappel de ce qui avait été fait lors de la séance précédente : la lecture de la fin du *Tunnel* et la constitution de la frise d'images.

Nous avons ensuite introduit le terme de fantastique en formulant aux élèves l'énoncé suivant : « Nous avons étudié deux albums : *Max et les Maximonstres* et *Le Tunnel*. Ces deux albums appartiennent au genre du fantastique. ». Nous avons alors écrit, au centre du tableau, le titre de notre séance : « Le fantastique ». Les élèves se sont interrogés : « c'est quoi les genres? ». Nous leur avons répondu : « Ce sont des catégories qui permettent de classer les œuvres littéraires. On peut les classer en fonction de la forme (poésie, roman, théâtre...), ou du caractère (fantastique, tragique, comique...). Mais je ne vais pas vous dire tout de suite ce qu'est exactement le genre du fantastique car vous allez essayer de le découvrir par vous-mêmes aujourd'hui. À la fin de la séance, nous essayerons d'écrire ensemble une définition du fantastique. ».

Dans un premier temps, nous les avons regroupés par binômes pour comparer les deux albums. L'objectif, rappelons-le, était de leur faire repérer des points communs afin d'aboutir à une définition du genre fantastique en fin de séance. Pour les mettre au travail, la consigne que nous avons formulée était la suivante : « Trouvez des points communs entre les deux histoires en vous aidant des frises chronologiques d'images et des textes. ». Certains élèves n'ayant pas compris l'expression « points communs », nous leur avons expliqué en donnant des synonymes. Nous avons ensuite demandé à ceux qui avaient compris de reformuler la consigne pour leurs camarades. Nous avons défini le premier point commun en collectif pour nous assurer qu'ils avaient bien compris ce que l'on attendait d'eux. Le premier point commun trouvé en classe entière est ressorti grâce aux images des frises. Il s'agissait de la récurrence de la présence d'un

14 Annexe 7 : Aide à la recherche d'analogies

voyage. Les élèves avaient observé le voyage en bateau de Max sur la première frise et la traversée du tunnel, sur la deuxième. Une fois la consigne bien comprise, les binômes se sont mis au travail. Pendant cette activité, certains élèves se levaient et allaient au tableau pour montrer à leurs camarades certaines images de la frise afin d'expliquer leur propos : « Regarde, là, sur cette frise, et là, on dirait qu'ils font tous les deux des bêtises, c'est peut être un point commun ? ». Ces comportements spontanés traduisaient l'implication des élèves dans la tâche à réaliser.

Après quinze minutes de recherche, nous avons effectué une mise en commun au tableau. Nous avons interrogé chaque groupe un par un pour qu'il nous donne les points communs qu'il avait trouvés, et nous les avons répertoriés dans un tableau. Pour nous assurer que nous parlions bien des mêmes endroits de l'histoire, des élèves venaient montrer les similitudes au tableau sur la frise. Cela permettait une meilleure compréhension de ce qui était dit par le reste de la classe.

Le résultat de la mise en commun a été le suivant :

Points communs	<i>Max et les Maximonstres</i>	<i>Le Tunnel</i>
Le début	Maison	Maison
	Bêtises	Bêtises/chamailleries
	Le début est réel	
	La mère n'est pas contente dans les deux histoires	
Le voyage	En bateau	Tunnel
Aventures	Quand max rencontre les monstres	Quand ils sont dans la forêt
	La tristesse	La tristesse
Imaginaire	Monstres	Forêt
	Forêt	Frère en pierre
	Envie de retourner à la maison	
	Retour chez eux (contents)	
	Repas	

Cette mise en commun nous a permis de remarquer des erreurs de compréhension, qui ont pu être corrigées collectivement. Ainsi Thibaud a affirmé que le début de *Max et les Maximonstres* n'était pas réel car l'enfant possédait une queue. La réaction des autres élèves fut

immédiate : « Mais non, c'est un déguisement !!! ». Nous leur avons alors demandé comment ils savaient qu'il s'agissait d'un déguisement. Les élèves nous ont répondu que c'était écrit dans le texte et l'un d'entre eux a relu le passage en question.

Dans un deuxième temps, une fois la mise en commun terminée, nous avons essayé de résumer et de regrouper les idées qui pouvaient aller ensemble. Les élèves ont eu du mal à tout récapituler dans l'ordre chronologique. Nous avons donc repris le schéma narratif, vu dans les séances précédentes, pour les guider. Nous avons posé des questions de sorte à organiser leurs idées, telles que : « Quelles sont les idées qui parlent plutôt du début de l'histoire? Pourquoi il y a un voyage ? Où se termine-t-il ? ». Nous avons noté sur un côté du tableau les principales idées ressorties :

- ils font des bêtises
- la mère n'est pas contente
- début et fin réels
- voyage vers un autre monde
- à la fin on rentre à la maison, tout va mieux

Enfin, nous avons rappelé aux élèves que le but de ce travail de comparaison était de donner une définition de ce qu'est le fantastique. Nous leur avons fait sortir une feuille et demandé d'écrire comme titre « Le fantastique ». Ils ont dû construire eux-mêmes la trace écrite, en collectif, en complétant à l'oral la phrase que nous avions écrite au tableau : « *Le fantastique c'est...* ». Mais cette consigne a semblé inhiber la participation des élèves. Nous avons donc choisi de l'abandonner et de simplement essayer de structurer leurs idées afin d'obtenir une trace écrite claire. Certains élèves, face au mot « fantastique », bien qu'ils aient souligné les faits réels pendant la mise en commun, ont proposé : « Le fantastique c'est irréel, on a tout inventé. ». L'obstacle semblait être le sens courant du mot « fantastique ». Nous avons demandé au reste de la classe s'ils étaient d'accord et ils ont souligné que « Non, il y a une partie réelle, au début c'est réel et après ça imagine. ». Toujours dans le but de bien organiser les idées mais aussi la trace écrite, nous avons recentré le débat autour de la question : « De quoi part la situation ? ». Les élèves ont alors répondu : « Elle est vraie et elle devient irréelle. ». Nous avons continué à mener et à orienter le débat en posant la question suivante : « Pourquoi est-ce que les personnages partent dans un monde irréel ? ». Les élèves ont répondu : « Les personnages vivent une situation désagréable et ils ont envie de s'échapper. ». Cette idée d'échappatoire était intéressante mais dans le feu de l'action, nous ne l'avons pas isolée et notée sur le tableau.

Puis, au bout de quinze minutes, les élèves nous ont proposé pour les deux histoires : « Au bout du voyage, ils leur arrivent quelque chose. », « Ils vivent des aventures dans un monde imaginaire. », « C'est le moment irréel. », « À la fin ils sont plus réconciliés, ils sont plus

proches. ». En amenant ainsi les élèves à récapituler en suivant l'ordre chronologique de l'histoire, nous obtenons sous leur dictée la trace écrite suivante au tableau :

« *On part de quelque chose qui est réel.*

Les personnages vivent une situation désagréable.

Ils commencent un voyage, puis vivent des aventures dans un autre monde imaginaire, irréel.

Ils ont envie de retourner à la maison.

Ils font le retour vers la réalité.

À la fin ils sont réconciliés. »

2.5/ Séance 5 : Etude du rapport texte/images dans les deux albums

Nous avons débuté cette séance à 15h00 le lundi 3 décembre. Les objectifs spécifiques à cette séance ont été d'analyser des images pour rechercher le sens caché du récit, c'est-à-dire d'initier les élèves à la lecture littéraire, et de continuer à construire la notion de fantastique.

Dans un premier temps, nous avons souhaité que les élèves répondent à la question : « Est-ce que ces histoires, que nous avons étudiées, se sont vraiment passées? Et pourquoi? ». Pour ce faire nous avons distribué des petits papiers pour que les élèves répondent de façon individuelle, en dix minutes, en donnant leur point de vue sur chacun des deux albums. Ce recueil s'est fait en deux temps : un premier papier pour *Max et les Maximonstres* puis un deuxième pour *Le Tunnel*. Après leur avoir laissé quelques minutes de réflexion, nous avons ramassé les premiers papiers pour les trier par réponses ressemblantes. Pendant ce temps, les élèves donnaient, sur le deuxième papier, leur avis sur le *Tunnel*.

Nous avons ensuite lancé un débat dans la classe autour des réponses proposées sur *Max et les Maximonstres*. Pour la plupart des élèves, les aventures de Max n'étaient pas réelles : il avait dû rêver, les monstres n'existent pas, une chambre ne peut pas se transformer en forêt et enfin le voyage durait beaucoup trop longtemps. Suite à cette mise en commun nous avons souligné le désaccord entre les élèves quant à leurs réponses et le doute qui persistait dans cet album. Face aux différentes réponses données, nous avons amené les élèves à formuler plusieurs questions, que nous avons écrites au tableau :

- *Est-ce que ses parents s'inquiètent?*
- *Est-ce qu'il y a une forêt qui pousse dans sa chambre?*
- *Est-ce qu'il a vraiment voyagé cent ans?*
- *Est-ce que les Maximonstres sont réels?*
- *Est-ce que Max a rêvé?*
- *Est-ce que Max a vraiment vécu ces aventures?*

Dans un deuxième temps, nous avons lancé un débat autour des réponses des élèves concernant *Le Tunnel*. Pour certains, le frère et la sœur avaient réellement vécu cette histoire :

elle leur paraissait crédible car se déroulait dans des lieux réels (terrain vague, tunnel, forêt) et rien ne laissait à penser qu'ils avaient rêvé. D'autres ont affirmé que les personnages n'avaient pas vécu cette histoire car ils arrivaient dans une « forêt bizarre » et qu'il n'était « pas possible que le frère se change en statue et redevienne normal après ». Nous avons alors demandé : « À partir de ces avis, quelles questions peut-on se poser? ». Les élèves ont formulé l'interrogation suivante : « Est-ce que l'histoire est réelle? ».

Après cette première phase de questionnement, nous avons amorcé une activité de recherche dans les albums pour essayer de répondre aux questions que les élèves s'étaient posés. Elle a été lancée par l'énoncé suivant : « On va répondre aux questions que vous vous posez en cherchant des indices dans les livres. ». Nous avons demandé tout d'abord : « Qu'est-ce qu'un indice? ». Les élèves ont reformulé ce terme avec leurs propres mots. Nous leur avons ensuite donné la consigne d'activité suivante : « Maintenant vous allez être des petits détectives et vous allez chercher des indices dans les livres. Pour vous aider je vous distribue un petit questionnaire. ». Nous avons réuni les élèves en sept groupes de trois à quatre. Nous avons pensé à différencier ce travail en distribuant des questionnaires¹⁵ adaptés aux niveaux des élèves et en leur attribuant des albums différents. Ainsi, trois groupes d'élèves de CM1 ont travaillé sur l'album *Max et les Maximontres* et quatre groupes sur l'album *Le Tunnel* : un groupe de CM1 et trois groupes de CM2.

Après que les élèves aient répondu à leur questionnaire, nous avons entrepris une phase de mise en commun qui a duré trente minutes. Les groupes ont échangé les albums : ceux qui avaient travaillé sur *Max et les Maximontres* ont récupéré *Le Tunnel* et inversement.

Nous avons d'abord travaillé sur l'album *Max et les Maximontres*. Un par un les groupes qui l'avaient analysé expliquaient aux autres élèves ce qu'ils avaient trouvé. La mise en commun a été organisée de façon à ce que les groupes qui avaient les questionnaires les plus faciles répondent en premier pour que les élèves possédant un questionnaire plus long puissent compléter. Le premier groupe a décrit la page 4 : « Max fait une bêtise. On voit un tableau qui représente un Maximontre. C'est Max qui a dessiné ce dessin, parce qu'il y a sa signature. Il ressemble au monstre avec la corne (p. 17), parce qu'il a la même tête, la crinière et la corne. ». Ils ont également relevé la citation du début du texte : « Monstre, lui dit sa mère. ». Un autre groupe a ensuite exposé ses observations : « Au début l'image est petite, puis elle devient un peu plus grande, encore un peu plus grande au fil des pages... ».

Après ces remarques sur la mise en page de l'album, un groupe a remarqué : « Max a souvent les yeux fermés sur les images donc ça veut dire qu'il rêve. ». Nina a ajouté : « Dans le texte on dit que Max va au lit. ». Maeva, à son tour, a complété : « Il va se coucher et c'est un moment pas agréable, et il s'imagine qu'il s'évade de sa chambre où il a été puni. ». Ces remarques pertinentes ont amené les élèves à se questionner toujours davantage.

15 Annexe 8 : Questionnaires *Max et les Maximontres*
Annexe 9 : Questionnaires *Le Tunnel*

Nous avons ensuite effectué la mise en commun sur l'album *Le Tunnel*. Un premier groupe a dit : « La petite fille aime lire et rêvasser. Quand on regarde les images du livre de plus près, ça nous rappelle la forêt. Page 8, on voit des sortes de cornes [les tags] dans le terrain vague et on les voit aussi dans le tunnel. On voit un bout du mur qui ressemble au tunnel, on voit les mêmes briques, et ça a la forme d'un tunnel. ». Maeva est alors intervenue : « Aussi bien, ils ont rêvé. ». Nous n'avons pas eu le temps d'aller plus loin dans cette mise en commun faute de temps et nous avons dû la continuer en séance 6.

2.6/ Séance 6 : Structuration des savoirs avec l'album *Zathura* de Chris Van Allsburg

Nous avons débuté cette séance à 15h00 le mardi 4 décembre. Nous avons commencé par la reprise de la mise en commun sur *Le Tunnel* amorcée lors de la séance précédente. L'objectif spécifique à ce début de séance était donc encore d'analyser des images pour rechercher le sens caché du récit, c'est-à-dire d'initier les élèves à la lecture littéraire, et de continuer à construire la notion de fantastique. Nous avons fait répéter au groupe de Nina les observations énoncées la veille : « Les tags dans le tunnel. Et les briques du terrain vague sont comme dans le tunnel et en forme de tunnel. On retrouve les mêmes choses dans le tunnel et dans le terrain vague : c'est bizarre. ».

Puis nous avons interrogé les groupes de Myriam et Enzo. Ils nous ont expliqué qu'ils avaient vu dans les arbres des formes bizarres, des sortes d'animaux (un ours, un loup), une maison, une porte/tombe (certains élèves pensaient que c'était une porte et d'autres que c'était une tombe). Ils ont ajouté : « On retrouve le loup sur le tableau dans la chambre de la petite fille au début. ». Nous leur avons alors demandé : « Est-ce que ça nous aide à répondre à une des questions que l'on s'est posé la dernière fois ? ». Hugo a répondu : « Moi je pense que l'histoire est pas trop réelle ». Enfin, la mise en commun s'est achevée par l'exposé des remarques du groupe de Yuna : « Au début du *Tunnel*, ils [les personnages] ne s'entendent pas bien et à la fin ils s'entendent bien. À la page 2, ils ne font pas les mêmes choses et à la fin ils se sourient, ils sont contents. À la fin ils apparaissent sur une image alors qu'au début ils sont sur deux images [distinctes]. Sur la page de garde du début, du côté du mur intérieur il y a le livre de la petite fille. Sur la page de garde de fin de l'album, le ballon et le livre sont à côté. Ça veut peut être dire que maintenant le frère et la sœur jouent ensemble. Sur la première de couverture on voit la petite fille qui rentre dans le tunnel et sur la dernière de couverture on voit juste le tunnel et un livre. ».

Après ces remarques, nous avons fait ressortir aux élèves la trace écrite sur le fantastique, effectuée lors de la séance 4. Une élève l'a relue pour tout le monde. Nous avons ensuite demandé à la classe : « À votre avis que va-t-on rajouter ? Pourquoi avons-nous observé tout ça aujourd'hui ? ». Les élèves ont répondu qu'ils avaient cherché des indices pour répondre aux questions qu'ils se posaient à cause du doute qui persistait dans ces deux albums. Nous avons rebondi en leur demandant : « Qu'est-ce que c'est qu'un doute ? ». Ils nous ont expliqué que c'est

lorsqu'« on est pas sûr de la réalité. ». En soulignant que ces deux albums étaient fantastiques, nous avons attiré leur attention sur le fait qu'il fallait compléter la trace écrite. Le doute devait apparaître comme une caractéristique des histoires fantastiques. Nous avons alors écrit au tableau, avec l'aide des élèves : « *Dans un récit fantastique, on a un doute entre ce qui est réel et ce qui est irréel. On hésite, alors il faut chercher des indices dans le texte ou dans les images.* ».

Nous sommes ensuite passées à la deuxième partie de cette séance, dont l'objectif était de construire avec les élèves un tableau récapitulatif du schéma narratif, adapté aux trois albums fantastiques que nous avons choisis lors de la préparation. Comme nous avons déjà mis en évidence la structure narrative en cinq parties lors de la séance 2, à partir de l'album *Max et les Maximonstres*, cette activité correspondait à une phase de structuration des savoirs. Pour construire le tableau récapitulatif¹⁶, préalablement préparé pour n'avoir plus qu'à remplir les cases avec les élèves, nous leur avons demandé : « Est-ce que quelqu'un peut me dire comment on avait appelé la x-ième partie de l'histoire? ». Nous avons ainsi fait appel aux souvenirs des élèves et cela nous a permis de nous rendre compte qu'ils se souvenaient du nom de chaque partie. Pour remplir la deuxième colonne du tableau nous avons demandé aux élèves de nous rappeler ce qu'il se passe dans la partie en question. L'enjeu de cet exercice était de faire comprendre aux enfants que nous faisons un tableau général qui pouvait s'appliquer aussi bien à *Max et les Maximonstres* qu'au *Tunnel*. Ainsi en partant de réponses telles que : « Au début Max fait des bêtises et il se fait punir. », « Dans le tunnel les deux enfants se chamaillent tout le temps. », les élèves ont pu se mettre d'accord sur le fait que l'on pouvait écrire « problème » dans la deuxième colonne de la partie du début. Nous avons continué comme ça pour construire en collectif ce tableau récapitulatif. Au moment de compléter la partie « le voyage retour » une élève nous a dit : « Mais dans le *Tunnel* on ne voit pas le voyage retour! ». Nous avons alors relu ce passage de l'album pour qu'ils comprennent comment fonctionne le voyage retour dans *Le Tunnel*. Cette élève a ainsi souligné le fait que les différentes parties d'un récit n'ont pas forcément la même longueur et ne sont pas aussi clairement définies d'une histoire à l'autre.

Une fois le tableau complété, nous avons mis en évidence son intérêt pour repérer les différentes parties d'un récit fantastique ainsi que pour écrire soi-même une telle histoire. Nous avons ensuite distribué aux élèves une fiche avec le tableau vierge qu'ils ont dû compléter et coller à la suite des traces écrites sur le fantastique.

Nous avons fini cette séance à 10h30 en présentant un nouvel album : *Zathura*, de Chris Van Allsburg, que nous avons lu jusqu'à : « « *Si on ne veut pas rester là pour toujours, j'ai l'impression qu'il vaut mieux continuer à jouer* », remarqua Danny. ». Cette lecture a suscité beaucoup de curiosité et d'intérêt de la part des élèves et nous les avons volontairement « laissés sur leur faim » pour continuer le travail le lendemain dans la séance 7.

16 Annexe 10 : Tableau de structuration des savoirs sur le schéma narratif

2.7/ Séance 7 : Travail sur l'album *Zathura* de Chris Van Allsburg

Nous avons commencé cette séance le lundi 10 décembre à 9h20. L'objectif était de réinvestir l'ensemble de ce qui avait été abordé lors de la séquence.

Dans un premier temps nous avons demandé un rappel de la séance de la veille. En collectif, nous avons tracé un nouveau tableau dans lequel nous avons noté les noms des cinq grandes parties que les élèves nous ont données au fur et à mesure.

Nous avons ensuite relu le début de l'album *Zathura* jusqu'à « « [...] *il vaut mieux continuer à jouer.* », *remarque Danny.* ». Les élèves ont dû nous dire, à partir de cette lecture, à quelle partie nous nous étions arrêtées. Un premier élève pensait que nous avions lu jusqu'à la partie que nous appelons le voyage. Quand nous avons demandé aux autres s'ils étaient d'accord avec cette réponse, un élève a pris la parole pour dire : « Non, c'est pas le voyage, parce qu'il y a une météorite qui arrive dans la maison donc ils ont déjà vécu des aventures. ». Elena, quant à elle, nous a dit qu'elle pensait que nous nous étions arrêtées à la partie « le début ». Pour l'aider nous lui avons demandé de relire cette partie dans le tableau récapitulatif. Un petit débat s'est alors instauré entre les élèves :

« Mais ici on est plus dans le lieu réel, il y a l'espace, a dit une élève.

— Moi je pense qu'on est arrivé dans un monde imaginaire donc on est dans la partie des aventures, a proposé Jules.

— Oui mais l'espace c'est pas imaginaire ça existe ! s'est exclamé un autre élève.

— Oui mais les maisons dans l'espace, ça c'est imaginaire.

— Ils vont dans le lieu irréel donc on s'est arrêté au voyage, a tenté un élève.

— Oui mais ils sont déjà arrivés! » a répondu la majorité de la classe.

Ainsi, à l'unanimité, les élèves se sont mis d'accord pour dire que la partie que nous avions lue s'arrêtait aux aventures. Nous avons validé cette réponse et lancé l'activité suivante en distribuant aux élèves un tableau à deux colonnes¹⁷. Dans la première figurait le nom des grandes parties et dans la deuxième « ce qui se passe dans *Zathura* ». Nous leur avons donné la consigne suivante : « Individuellement, vous allez devoir noter dans ces tableaux ce qui se passe dans les deux premières étapes de l'histoire. Ne remplissez pas la partie « les aventures » car elles ne sont pas finies. ». Une fois le travail individuel terminé, au bout de dix minutes, nous avons mis en commun les réponses des élèves et noté dans le tableau les idées qui se dégagent et avec lesquelles tous les élèves étaient d'accord. Pour l'activité suivante, nous avons invité les enfants à lire à voix haute et à tour de rôle les aventures de l'histoire. Après cette lecture collective, les enfants ont complété ensemble la partie correspondante dans le tableau, à nouveau en dix minutes. Pour terminer le découpage de l'histoire nous leur avons lu la suite de *Zathura* jusqu'à la

¹⁷ Annexe 11 : Tableau de structuration du schéma narratif sur *Zathura*

fin et rempli les deux dernières parties en collectif. Une fois le tableau complété, un élève a fait une remarque que nous avons trouvée très intéressante : « En fait ça se rejoint les trois histoires : à chaque fois ils se bagarrent, ils s'en vont... ».

Pour finir, nous avons laissé les élèves s'exprimer sur ce que cet album avait suscité en eux. Un premier élève nous a demandé : « L'histoire elle se finit comme ça? ». Nous avons alors relu la dernière page de l'album (qui finit par « *moi et toi* »). Hugo a fait remarquer à la classe qu'à la fin de cette histoire le grand frère disait « *moi et toi* ». Comme cette remarque était très intéressante pour la compréhension du sens de l'album, nous lui avons demandé de développer ses propos. Il a alors expliqué : « Au début le grand frère il dit : *toi et moi*, et pas *moi et toi*. Il corrige toujours le petit frère. Et à la fin le grand frère il dit aussi : *moi et toi*. ». Nous avons alors sollicité l'ensemble de la classe en leur demandant s'ils comprenaient pourquoi le grand frère avait changé de comportement par rapport à son cadet. Les élèves nous ont répondu : « Ils se sont réconciliés. », « Le jeu dans l'espace, ça les a rapprochés. ». Cela nous a permis de souligner le fait qu'à la fin de l'histoire les deux frères avaient réglé leurs problèmes.

Nous avons enfin enchaîné en demandant aux élèves si, d'après eux, cette histoire s'était vraiment passée. Voici un petit extrait des discussions entre les élèves suite à cette question :

« Ils ont rêvé parce qu'il y a les mêmes images au début et à la fin, nous a proposé Thibaud.

— C'est normal que ça soit la même image, ils ont remonté dans le temps, lui a répondu un autre élève.

— Ils ont imaginés ce qu'ils allaient vivre avec ce jeu, nous a dit Mila.

— Il l'a effectivement vécu, a affirmé Lorenzo, parce qu'il dit à son frère qu'il ne veut pas y jouer. C'est pour le protéger. Il lui propose de jouer au foot à la place.

— Mais comment ils auraient pu revenir dans le temps? a demandé un élève.

— L'histoire s'est vraiment passée, nous a dit Maeva, parce les enfants n'auraient jamais pu inventer une histoire pareille!

— Oui mais c'est pas possible un retour dans le passé », lui a répondu un élève.

Nous avons conclu avec les élèves que, dans *Zathura*, on ne peut pas vraiment savoir si l'histoire s'est vraiment passée ou non. Le doute persiste, comme dans les autres albums que nous avons déjà étudiés avec eux, parce que ce sont des histoires fantastiques.

2.8/ Séance 8 : Evaluation

L'objectif était d'évaluer la compréhension du schéma narratif, à travers un récit puzzle et la compréhension de la notion de fantastique, à partir de la double page « Sous la moquette » de l'album *Les mystères de Harris Burdick* (Chris Van Allsburg). L'évaluation¹⁸ a duré environ une heure car nous avons voulu laisser le temps à chacun de finir.

La première activité consistait en la reconstitution du texte « La crêpe magique » en collant dans un tableau les différentes parties correspondant à celle du schéma narratif. Dans la colonne de droite, des questions amenaient à une justification du collage précédent. Il s'agissait parfois de citations, parfois de lieux réel ou irréel à préciser, etc. Cette première partie de l'évaluation se terminait par la question : « Le texte *La crêpe magique de Pierre* est-il un texte fantastique ? Répond par oui ou non et explique pourquoi. » Nous attendions une réponse justifiée qui évoque à la fois les cinq parties du schéma narratif et la présence ou non d'un doute quant à l'explication des aventures de Pierre.

La deuxième partie de l'évaluation consistait en un choix de texte en fonction de l'image de la double page « Sous la moquette » de l'album *Les mystères de Harris Burdick* (Chris Van Allsburg). La consigne était de trouver quel était, parmi les trois textes proposés et écrits par nos soins, le texte à caractère fantastique. Aucune justification n'était demandée mais les élèves pour effectuer le bon choix devaient se rappeler du caractère principal du fantastique : le doute. Nous avons donc rédigé trois textes : un que nous avons qualifié de réaliste, un de merveilleux et un de fantastique.

La première partie de l'évaluation semble avoir posé plus de problèmes aux élèves. Certains ne parvenaient pas à remettre les morceaux de récit dans l'ordre malgré le fait qu'ils se soient souvenus des cinq parties du schéma narratif explicité en classe. Quant à la deuxième partie, elle a d'après nous été plutôt bien comprise, mais nous nous sommes rendues compte en corrigeant les copies que les textes que nous avons proposés aux élèves n'étaient peut-être pas si faciles à départager et que cela ne leur a pas facilité la tâche.

18 Annexe 12 : Évaluation

III/ Analyse critique de la séquence

3.1/ Le schéma quinaire

Nous avons envisagé de caractériser les différentes étapes du récit d'abord dans un souci d'aide à la compréhension et de repérage du passage d'un monde réel à un monde irréel par les élèves. Nous n'avons donc pas opté pour formaliser de façon théorique le schéma quinaire mais nous avons plutôt effectué un découpage thématique et chronologique. Nos cinq parties étaient donc : « le début », « le voyage aller », « les aventures », « le voyage retour » et « la fin ». Mais cette dénomination de « début » et de « fin » nous apparaît avec le recul assez légère par rapport aux propositions des élèves lors de la première séance. Le titre proposé en ce qui concerne le « début » était « Les bêtises de Max ». Cette dénomination est plus précise et s'appuie davantage sur le sens. De plus, il peut être décliné ensuite dans les deux autres albums avec « Les bêtises du frère et de la soeur » dans *Le Tunnel* et « Les bêtises des deux frères » dans *Zathura*. Nous aurions ensuite pu construire avec eux l'opposé, c'est à dire « Le retour au calme de Max » au lieu de la notion de « fin ». Cela aurait été également plus riche en terme de compréhension.

Le principal avantage de ce découpage consistait à partir de ce que disaient les élèves. En effet, ce découpage établi à partir de l'album *Max et les Maximonstres*, était suffisamment clair pour les élèves car la partie du « voyage » était illustrée par des images. Ainsi l'analyse de structure est pertinente et a dans l'ensemble bien fonctionné. Ce découpage avait aussi pour but, en séance 2, de guider les élèves dans l'écriture d'un récit fantastique.

Cependant, si cette délimitation paraissait évidente à partir de l'album *Max et les Maximonstres*, elle a pu être imprécise lors de l'étude des albums suivants. En effet, lors de l'étude de l'album *Zathura*, en séance 6, cette délimitation floue du texte a posé problème à une majorité d'élèves. Dans *Zathura* ce découpage thématique était inapproprié car il n'y a pas de voyage vers un autre monde, c'est le monde irréel qui vient aux enfants, d'où quelques difficultés avec les élèves à ce moment-là qui nous ont dit : « Mais ils ne partent pas de leur maison ». La sixième séance aurait donc été un bon moment pour rebondir sur le flou de cette notion de « début » et de « voyage ». Nous aurions dû changer la dénomination des parties à mesure que la séquence avançait. Nous aurions ainsi pu passer de notre structure simplifiée (début, voyage aller, aventures, voyage retour, fin) à une structure de type quinaire avec :

- une situation initiale : présentation des personnages, description de leurs caractéristiques, lieu ou cadre dans lequel se déroule l'action (monde réel)
- l'élément perturbateur : événement (un problème, une rupture, un incident, une punition) qui va changer la situation initiale
- les péripéties : quand l'irréel surgit (aventures, épreuves)
- l'élément de résolution : action qui résout le problème

- une situation finale : retour des personnages à la stabilité, au monde réel

En effet si, dans *Zathura*, le voyage n'existe pas, il y a par contre un élément perturbateur. S'il avait été introduit à ce moment, les élèves auraient parfaitement pu comprendre ce terme, en comprenant qu'il y a d'une part la présentation des personnages – on parle de situation initiale – et d'autre part un problème, une rupture, un incident, une punition – on parle d'élément perturbateur. Nous aurions pu continuer en leur disant que quand l'irréel surgit, on parle des péripéties. Nous aurions expliqué que les bêtises et les éléments problèmes étaient des incidents provoquant un acte de remontrance, de punition qui permettait le début des péripéties. Cela aurait été l'occasion de mieux délimiter, de pointer la punition et de faire réfléchir les élèves sur la structure narrative. Nous aurions même eu, dans ce cas, la possibilité de les faire réfléchir sur la limite entre situation initiale et élément perturbateur qui est de plus en plus floue au fil des albums que nous avons étudiés.

Ainsi nos propositions de dénomination des différentes parties ont, en quelque sorte, fait régresser les élèves par rapport à ce qu'ils avaient proposé.

3.2/ Analyse des productions écrites

Lors de la troisième séance, nous avons analysé des productions écrites d'élèves différentes en fonction de la tonalité et de la cohérence narrative. Durant la deuxième séance, nous avons envisagé l'écrit comme un écrit de travail n'ayant pas vocation à être évalué du point de vue des performances linguistiques (orthographe, syntaxe, etc.). Ainsi chacune des productions choisies pour être présentées en séance 3 a été soumise à un toilettage orthographique et à une correction syntaxique avant d'être présentée aux élèves. Les différents écrits que nous avons choisis avaient pour vocation de servir de supports à la découverte de la tonalité fantastique. Ces trois textes ont été proposés aux élèves pour qu'ils en discutent, les comparent, en débattent, avant une phase de lecture de la véritable suite de l'album. Une fois que les trois textes et la vraie suite du *Tunnel* eurent été lus, les productions d'élèves que nous avons sélectionnées furent confrontées avec la suite de l'album et les élèves ont alors pu noter des ressemblances ou des différences.

Comment avons-nous choisi les trois textes? Après une lecture attentive de chacune des productions d'élèves, nous avons choisi trois récits :

- un plutôt merveilleux (un lieu irréel, le pays du bonbon, accepté) : le texte 2
- un récit ancré dans un contexte réel (les aventures peuvent vraiment exister et tout se passe dans un lieu connu) : le texte 3
- un texte dans lequel le début appartient au monde réel puis l'histoire bascule dans un monde irréel (un château où l'on rencontre des chevaliers), mais où le doute persiste : le texte 1.

Pour choisir les textes que nous allons utiliser par la suite, nous avons, dans un premier temps, lu toutes les productions que nous avons obtenues à la fin de la séance. Durant cette première lecture, nous avons mis de côté les productions qui suivaient un bon déroulement chronologique et dans lesquelles l'enchaînement des événements était cohérent. Comme nous avons demandé aux élèves de nous proposer un voyage, des aventures, un voyage retour et une fin, nous avons également veillé à ce respect des consignes dans les copies que nous avons sélectionnées. Une fois ce tri effectué, nous nous sommes plus particulièrement intéressées à la tonalité des productions écrites des élèves. Nous avons pour objectif de proposer aux élèves en troisième séance une production réaliste, une merveilleuse et une à caractère fantastique. Il nous a donc fallu trouver trois écrits d'élèves qui rentraient dans ces catégories. Pour le récit merveilleux, nous avons énormément de productions qui auraient pu correspondre, car, à ce stade de la séquence, les élèves associaient encore l'imaginaire au merveilleux. Cependant, beaucoup d'élèves qui avaient imaginé un monde merveilleux pour leur personnages s'y sont perdus et leurs aventures étaient un enchaînement d'événements qui n'étaient pas très cohérents. Ces productions ne respectaient donc pas la consigne de proposer un voyage retour et une fin et n'ont ainsi pas été sélectionnées.

De plus, dans les productions qui dénotaient d'un caractère merveilleux, nous recherchions des éléments qui attestaient du fait que les enfants avaient vécu ces aventures dans un monde merveilleux et vraisemblable. C'est pourquoi nous avons choisi de donner aux élèves le texte 2, car il propose un monde particulier mais admissible par le lecteur : le pays des bonbons. Dans ce monde imaginé, les enfants vivent des aventures, rencontrent des personnages et affirment ensuite à leur retour que tout ce qu'ils ont vécu est bien réel. Nous sommes alors bien dans l'irréel accepté, par les personnages, par l'auteur, en l'occurrence l'élève qui a écrit le texte en question, et enfin par le lecteur. Le passage suivant a ainsi été un des éléments déclencheurs du fait que l'on ait sélectionné ce texte pour représenter le caractère merveilleux auprès des élèves :

- « - On est allé au pays du bonbon.
- Oui c'est bien, vous avez de l'imagination les enfants!
- Mais c'est vrai! »

Dans les productions que nous avons récupérées à l'issue de la deuxième séance, nous avons également un certain nombre d'écrits très réalistes. Pour sélectionner celle que nous allons proposer aux élèves, nous avons dans un premier temps éliminé tous les travaux qui faisaient intervenir la police, la gendarmerie, des meurtriers ou des choses très surprenantes comme la présence de sectes ou autres. En effet, le contexte de départ (deux enfants qui jouent seuls dehors et dont l'un des deux entre dans un tunnel en laissant l'autre seul devant) a inspiré beaucoup de choses assez sanguinolentes et violentes aux élèves. Nous avons choisi d'éliminer ces écrits car nous avons trouvé qu'ils n'étaient pas très profitables au reste de la classe compte tenu de leur contenu brutal. Nous avons donc opté pour des histoires réalistes ne faisant intervenir aucune des choses que nous avons décrites précédemment et le choix s'est

immédiatement restreint. Nous avons choisi le texte 3 car il est réaliste, clair, cohérent et suit bien le déroulement que nous attendions.

Enfin, le choix du texte à caractère fantastique n'a pas été très difficile, car nous avons très peu de productions écrites qui auraient pu correspondre à ce que nous cherchions. Ainsi, quand nous avons lu le texte 1, nous l'avons tout de suite mis de côté, car il comprenait tous les éléments que nous attendions de la part des élèves pour répondre à la consigne. L'élève avait, par ailleurs, proposé une histoire où le doute était présent en écrivant le passage suivant : « Après trois heures ils sortirent du tunnel. Le frère tomba d'une chaise et la sœur se renversa une tasse de thé dessus. Ils se demandaient s'ils n'avaient pas rêvé. ». À travers cette dernière phrase exprimant le doute, nous estimions n'avoir lu aucun texte qui aurait pu mieux correspondre à ce que nous recherchions pour représenter la tonalité fantastique. Nous avons donc choisi de proposer ce texte, ainsi que les deux précédents, aux élèves lors de la troisième séance.

3.3/ Le fantastique : un genre ou une tonalité ?

Lors de la quatrième séance, nous avons introduit le terme de fantastique en formulant aux élèves l'énoncé suivant : « Nous avons étudié deux albums : *Max et les Maximonstres* et *Le Tunnel*. Ces deux albums appartiennent au genre du fantastique. ». Les élèves s'étaient alors interrogés en nous demandant : « c'est quoi les genres? ». C'est au moment où cette question est survenue que nous avons pu constater que cette notion n'était pas évidente à définir. Un premier problème s'est posé : le fantastique est-il un genre littéraire, ou une tonalité? Notre réponse a d'ailleurs été assez ouverte, évoquant « des catégories » établies en fonction de la forme ou du caractère d'un texte. Au regard des recherches que nous avons effectuées par la suite pour la partie théorique de ce mémoire, nous savons désormais que la définition du fantastique oscille entre genre et tonalité. Nous n'aurions donc pas dû parler de genre, mais plutôt « d'histoires » fantastiques dans un premier temps pour ensuite aller vers la perception de la tonalité fantastique. En effet, pour les élèves, il est plus simple et plus juste de l'aborder en terme d'effets, de sensations.

Cette confusion lors de cette quatrième séance a permis de nous interroger sur ce qu'est réellement le fantastique. En effet, avant de nous lancer dans ce travail, il nous semblait qu'il s'agissait d'un genre littéraire. Finalement, il s'avère que cette notion de genre littéraire est assez complexe à définir et que, pour le fantastique, il est plus correct de parler de tonalité plutôt que de genre. Nous nous sommes ensuite intéressées aux limites du fantastique. À partir de quand et jusqu'où peut-on affirmer qu'un texte est fantastique? Pour répondre à ce questionnement, nous nous sommes particulièrement intéressées à l'ouvrage de Tzvetan Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, reconnu comme donnant les clés de la définition admise du fantastique de nos jours. Aux nombreuses définitions du « fantastique », Todorov ajoute que le caractère

fantastique d'une œuvre est le fait que *quelqu'un* hésite quant à l'explication de ces phénomènes mystérieux. Il écrit : « "J'en vins presque à croire" : voilà la formule qui résume l'esprit du fantastique. La foi absolue comme l'incrédulité totale nous mèneraient hors du fantastique ; c'est l'hésitation qui lui donne vie. ». Si un choix était fait, on quitterait le fantastique pour entrer dans l'étrange si l'explication penchait du côté du réel, ou dans le merveilleux si l'explication du phénomène était surnaturelle. Ainsi l'étrange et le merveilleux sont les genres voisins au fantastique et ce sont eux qui « délimitent » le caractère fantastique d'une œuvre. Nous avons donc estimé rétrospectivement que nous n'aurions pas dû parler de genre fantastique aux élèves mais plutôt d'histoires, d'atmosphères fantastiques. Nous avons d'ailleurs, suite à cette quatrième séance et aux difficultés que nous avons rencontrées face à ce questionnement sur les « genres », immédiatement choisi de ne plus parler de « genre fantastique » lors des séances suivantes. Nous nous contentions de dire aux élèves qu'il s'agissait « d'albums fantastiques » et nous évoquions « le fantastique » sans préciser s'il s'agissait d'un genre ou d'une tonalité. Notre travail a, toutefois, tout au long de la séquence, montré que cette tonalité est celle du doute sur le caractère réel ou surnaturel des événements. Les nombreux moments d'expression ou de débats sur le caractère réel ou irréel des histoires des différents albums, ainsi que la mise en relief des doutes de chacun, a donc permis aux élèves de construire la notion de fantastique sur ce doute. Ainsi, à l'issue de la séquence, nous avons pu constater une évolution dans la structuration de la notion de fantastique chez les élèves, qui, au début de notre travail, l'associaient au caractère imaginaire d'une histoire, sans tenir compte du doute qui caractérise cette tonalité.

3.4/ L'angoisse comme partie intégrante de la définition du fantastique

Comme nous l'avons vu précédemment le fantastique est un registre, une tonalité qui va susciter chez le lecteur un sentiment de doute, une hésitation entre réel et surnaturel. Il maintient un climat de suspense pour que le lecteur doute et ne sache pas quelle solution choisir à la fin de l'œuvre, selon la définition qu'en a donnée Tzvetan Todorov. De plus, la tonalité du fantastique suscite souvent l'inquiétude, l'angoisse, voire la peur chez le lecteur. Cependant, les albums que nous avons choisis pour notre séquence n'ont pas vraiment suscité l'inquiétude chez nos jeunes lecteurs de CM1-CM2. En effet, les élèves n'ont pas ressenti le côté angoissant que pouvaient avoir les trois albums que nous leur avons présentés. Nous avons donc choisi de ne pas trop aborder cet aspect du registre fantastique avec eux. Cependant les élèves ont quand même bien compris que si eux n'étaient pas très effrayés en découvrant ces histoires, les personnages qui vivaient les aventures devaient, quant à eux, ressentir de la peur, surtout dans *Le Tunnel* et *Zathura*.

Suite à ce constat, nous nous sommes alors demandées si ce sentiment de peur chez le lecteur était une des caractéristiques liées au fantastique, auquel cas le choix de nos albums n'aurait peut-être pas été judicieux, compte tenu de l'âge de nos élèves.

Parmi les théoriciens qui se sont intéressés à la notion de fantastique, beaucoup pensent et affirment que, dans un récit fantastique, le lecteur doit ressentir profondément un sentiment de crainte et de terreur face aux phénomènes mystérieux qui surviennent dans l'histoire. Todorov écrit, dans *Introduction à la littérature fantastique*, que pour H. P. Lovecraft, auteur d'histoires fantastiques, « le critère du fantastique ne se situe pas dans l'œuvre mais dans l'expérience particulière du lecteur ; et cette expérience doit être la peur ». La critique de Todorov face aux affirmations de ses pairs est la suivante : « si l'on prend leurs déclarations à la lettre, et que le sentiment de peur doive être trouvé chez le lecteur, il faudrait en déduire (est-ce là la pensée de nos auteurs?) que le genre d'une œuvre dépend du sang-froid de son lecteur ». Il en résulte que la peur est un sentiment souvent lié au registre du fantastique, mais qu'elle n'en est pas une condition nécessaire. Ainsi la réaction de nos élèves n'a pas réellement mis en échec la définition du fantastique que nous tentions de construire avec eux, elle nous a juste appris qu'ils avaient acquis assez de sang-froid pour ne pas être effrayés à la lecture des trois albums que nous leur avons proposés. Et si nous avions lu ces histoires à des enfants plus jeunes, ils auraient certainement été plus effrayés, mais cela n'aurait pas pour autant changé, au regard de ce critère, la tonalité de l'album. Pour ce qui est du sentiment de peur que pourraient ressentir les personnages, ce n'est, d'après Todorov, pas non plus un critère nécessaire à retenir pour la définition du fantastique. En effet le sentiment de peur chez les personnages est souvent présent dans les contes de fées (on peut citer les contes de Perrault) et il existe des récits fantastiques dont toute peur est absente (Todorov cite *la Princesse Brambilla* de Hoffman ou *Véra* de Villier de l'Isle-Adam). Mais les élèves de la classe de CM1-CM2 ont tout de même souligné le fait que les personnages des trois albums que nous leur avons présentés pouvaient éprouver de la peur durant leurs aventures. Or, comme ce sentiment de peur est tout de même récurrent dans les récits à tonalité fantastique, nous avons rebondi sur ces propos en soulignant le fait que c'était là une des caractéristiques du fantastique, car nous souhaitons que les élèves en aient conscience. En outre, lorsque nous avons voulu aborder la peur suscitée par leur lecture et que les élèves nous ont affirmé qu'ils n'en avaient pas ressentie, nous avons alors préféré laisser de côté cet aspect de la tonalité fantastique. Avec le recul par rapport à cette expérience, il aurait été judicieux, à ce moment-là, de rebondir par rapport à ce que nous avaient dit les élèves et de nuancer nos propos. Comme le sentiment de peur avait été rejeté catégoriquement par l'ensemble de la classe, plutôt que d'abandonner tout simplement cet aspect, nous aurions pu reformuler nos propos en parlant d'inquiétude ou de malaise plutôt que de peur. Les élèves auraient certainement été plus réceptifs à ces termes et il leur aurait été peut-être plus facile de parler de leurs ressentis et d'admettre un certain malaise à la lecture de passages particuliers de tel ou tel album. Enfin, bien qu'ils n'aient eux-mêmes pas été très inquiets à la lecture des trois albums, nous aurions pu leur proposer d'établir une comparaison du degré d'inquiétude que suscitent ces trois histoires. Les élèves auraient ainsi pu classer les albums de celui qui « fait le moins peur » à celui qui « fait le plus peur ». Nous aurions par la suite pu mettre ce classement en corrélation avec un autre classement qui se serait intéressé à l'intensité du doute dans les trois histoires. Ainsi les élèves auraient peut-

être mieux perçu le fait que ces deux aspects, la peur et le doute, font partie de la définition du fantastique.

3.5/ Débats interprétatifs

La lecture littéraire est un acte complexe et aucun élève n'est encore capable à lui seul de remplir tous les blancs, de prêter attention aux données du texte ou des images et de mobiliser en même temps sa culture livresque pour poser des questions au texte, de trouver des réponses, d'imaginer plusieurs hypothèses interprétatives et d'apporter pour chacune des preuves de validité.

C'est le rôle de la communauté des lecteurs que de fournir à chacun le complément qui lui manque. Ainsi, le débat interprétatif nous a semblé être un bon moyen de parvenir à des échanges permettant la construction du sens. Il permet d'ouvrir dans la classe un espace de négociation du sens où les élèves vont pouvoir argumenter, valider ou invalider les hypothèses de chacun. En effet, toute proposition est soumise aux réactions du groupe et à la relecture du texte. Ce va-et-vient constitue l'initiation à l'argumentation. L'élève explique, justifie et s'appuie sur le texte, le cite, s'appuie sur la réponse d'un camarade, sur une proposition du professeur des écoles, etc.

Par exemple, les échanges lors de la mise en commun en séance 4, ont permis de remarquer des erreurs de compréhension, qui ont pu être corrigées collectivement. Voici la remarque de Thibaud sur l'album *Max et les Maximonstres* :

« – Le début n'est pas réel.

– Pourquoi ? demandons-nous pour amener l'élève à justifier son propos.

– L'enfant il peut pas avoir une queue! »

La réaction des autres élèves fut immédiate : « Mais non, c'est un déguisement !!! ». Nous leur avons alors demandé comment ils savaient qu'il s'agissait d'un déguisement. Les élèves nous ont répondu que c'était écrit dans le texte. La relecture du texte est alors effectuée par un élève pour justifier l'invalidité de la première hypothèse de Thibaud.

Le texte littéraire appelle à la participation du lecteur, « il est une négociation publique du sens » selon J. Bruner et le débat interprétatif place le lecteur dans une démarche active. Cette posture active, créative, de chacun doit permettre de mettre en doute la compréhension et la validité des interprétations des élèves. C'est ensemble que les pièces du puzzle se mettent progressivement en place, chacun des lecteurs cheminant dans le texte à son rythme et apportant sa pierre à l'édifice.

Mais si, comme l'indiquent les textes d'accompagnement aux programmes, « les élèves sont invités à débattre librement autour du texte [...] l'interprétation prend le plus souvent la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur des œuvres », il convient de rappeler que la liberté des lecteurs commence seulement où s'arrête celle du texte. Selon Umberto Eco,

« il est possible de faire dire beaucoup de choses au texte, parfois un nombre potentiellement infini de choses, mais il est impossible, ou du moins illégitime d'un point de vue critique, de lui faire dire ce qu'il ne dit pas ». Lire de la littérature, ce n'est donc pas produire de la parole à propos d'un texte, sans contrôle ni rétroaction, c'est produire du sens (et pas seulement le recueillir) en collaboration avec le texte. En ce sens, la lecture littéraire est une activité créatrice contenue et régulée. Les élèves doivent être mis en situation de composer avec le texte et de prendre conscience que toutes les hypothèses ne sont pas permises. Il importe donc que le professeur des écoles joue le rôle de meneur de jeu et d'arbitre. Cependant, les élèves de la classe de CM1/CM2 que nous avons observée ont très peu fait de remarques subjectives et notre rôle était plutôt de les guider, de les amener à s'interroger. Pour ce faire, nous posions des questions réfléchies à l'avance, mais à l'air faussement innocent, pour confronter les élèves à une butée qu'autrement ils n'auraient pas aperçue et qui va les contraindre à reconsidérer leur lecture. Il importe aussi que nous nous soyons donné les moyens d'accéder au processus même de lecture mis en œuvre (« Comment as-tu fait pour comprendre cela ? Sur quoi t'es-tu appuyé ? Qu'est ce qui te fait dire ça dans le texte/ les images ? » ou « Comment as-tu d'abord compris ? Qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis ? »).

Ce type de questions a également été utilisé lors du travail en groupe des élèves autour des images de l'album *Le Tunnel* en séance 6. Ainsi, certains élèves nous ont expliqué qu'ils avaient vu dans les arbres des formes bizarres, des sortes d'animaux (un ours, un loup), une maison, etc. Ils ont ajouté : « On retrouve le loup sur le tableau dans la chambre de la petite fille au début. ». Nous leur avons alors demandé : « Est-ce que ça nous aide à répondre à une des questions que l'on s'est posé tout à l'heure ? » (Est-ce que ces aventures se sont vraiment passées ?). Des élèves ont alors pu interpréter ces images récurrentes et ont répondu : « Moi je pense que l'histoire est pas trop réelle ». À ce moment de la séance, l'ensemble des élèves se retrouvait confronté à un choix paradoxal face à la découverte de ces images récurrentes. Soit certains préféraient donner à ces images un caractère d'indice pour comprendre que le récit était né de l'imagination de la petite fille, soit ils acceptaient la vision surnaturelle du narrateur et les images devenaient des éléments de coïncidence qui les interpellaient et alimentaient le doute ou l'angoisse présents dans le récit. Les élèves ont, à ce moment là, pris conscience que le texte et/ou les images les guidaient dans leur interprétation. Ils ont alors rattaché le voyage à travers le tunnel à un événement surnaturel ou lui ont donné une explication rationnelle, ramenant ainsi l'histoire dans le champ du réalisme. Mais quelque qu'ait été l'issue de leur réflexion, le doute quant à ce qu'il s'était passé de l'autre côté du tunnel persistait.

Le professeur des écoles se doit enfin d'arbitrer le débat avec vigilance et de ne pas laisser dire, sans les relever, des interprétations abusives qui contreviennent manifestement aux données du texte. Arbitrer avec vigilance, c'est engager les élèves dans des procédures de validation parce que la lecture partagée n'a de valeur que si elle convoque des données objectives. Notre rôle était souvent de faire faire aux élèves un retour vers le texte ou les images afin de justifier leur propos. Arbitrer, c'est aussi au besoin avancer des contre-arguments à une mauvaise compréhension, organiser la confrontation et l'évaluation des interprétations complémentaires ou divergentes, être

sans cesse sur le qui-vive, suivre avec attention les cheminements collectifs et individuels du sens, œuvrer au besoin à leur réorientation. Ainsi, parfois lorsque le débat perdait de son souffle, nous avons veillé à interroger certains « élèves ressources » notamment quand nous entendions une remarque intéressante de leur part qui n'avait pas été dite devant le groupe classe. Nous veillions toujours à ce que la remarque soit validée ou invalidée par leurs camarades qui repartaient alors comme sur une nouvelle piste.

Parfois, il faut aussi reformuler dans ses propres mots une interprétation entendue et la relier à d'autres. Arbitrer, c'est enfin engager un travail de synthèse qui fait apparaître les interprétations successivement envisagées, des jugements de recevabilité portés sur chacune d'elles et qui débouche éventuellement sur une trace écrite élaborée en collectif.

De plus, le plaisir de lecture n'est rien s'il n'est pas partagé, construire une hypothèse de lecture n'a de sens que si l'hypothèse peut être confrontée à celle des autres ou soumise à leur évaluation. C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige ou se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte. Loin d'être un acte solitaire et silencieux, comme le veut la représentation classique et comme le supposaient les questionnaires traditionnels, la lecture suppose la coopération. En effet, nous avons pu constater un réel enthousiasme lors de ces séances de littérature et certains élèves semblaient éprouver un réel plaisir à discuter ensuite de leur lecture ou des indices qu'ils avaient pu découvrir dans le texte et les images.

3.6/ Les prolongements possibles pour une lecture littéraire

L'objectif de notre séquence d'enseignement était de faire découvrir aux élèves la lecture de textes ouverts et polysémiques. Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi de restreindre le champ des possibilités qui s'ouvrait à nous en terme de choix de tels supports, et de nous concentrer sur l'exemple des textes à tonalité fantastique. C'est pourquoi nous avons proposé aux élèves une mise en réseau de trois albums de la littérature jeunesse à caractère fantastique, à travers laquelle ils ont commencé à se familiariser avec la lecture littéraire.

Suite à cette expérience en classe, nous pensons maintenant que les activités de lecture autour de la compréhension de texte doivent amener les élèves progressivement vers une pratique intuitive de la lecture littéraire, c'est à dire passer d'une compréhension littérale à une interprétation symbolique. Cette façon d'aborder la lecture permet aux élèves de construire leur propre rapport au monde. À travers l'apprentissage de la lecture littéraire d'œuvres qui appellent à réfléchir, ils développent leur réflexion personnelle et un esprit critique. Ils sont amenés à comprendre qu'il faut aller plus loin que la lecture littérale pour dégager les significations profondes de l'œuvre. Les élèves-lecteurs vont ainsi porter un autre intérêt au texte que l'histoire en elle-même. Ils vont comprendre qu'il y a plusieurs interprétations possibles et se plonger alors dans le texte pour en faire ressortir les sens cachés.

À l'issue de cette séquence, nous avons pu constater que les élèves avaient pris conscience du rôle qu'ils avaient à jouer en tant que lecteur et que la lecture est un acte personnel qui les lie au texte de manière singulière. Cependant, s'ils en ont bien pris conscience, ils avaient tout de même encore des difficultés à aller plus loin que la lecture littérale, à se sentir autorisé à rechercher l'implicite et l'interprétation. C'est pourquoi nous pensons que ce travail autour de la lecture littéraire de textes ouverts et polysémiques ne doit pas s'arrêter à la fin de notre séquence sur le fantastique. Au contraire, le travail que nous avons réalisé avec les élèves de cette classe de CM1-CM2 n'est en fait qu'un point de départ qui attend des prolongements tout au long de l'année. Nous avons en effet amené les enfants à se construire des conduites de lecture réutilisables et à développer des compétences interprétatives¹⁹ applicables à toutes les autres œuvres qu'ils rencontreront par la suite.

Après l'étude de ces trois œuvres fantastiques, il aurait donc été intéressant d'envisager la lecture d'autres textes, sujets à l'interprétation. Ces nouveaux textes donnés à lire ne doivent pas être des textes directement « lisibles », lisses et plats, mais résistants. Parmi ces textes résistants il serait judicieux de proposer à la fois des textes « réticents », construits de manière à ce qu'ils posent délibérément des problèmes de compréhension au lecteur et des textes « proliférants » qui, par leur aspect globalement polysémique, posent des problèmes d'interprétation au lecteur²⁰. Suite à l'étude des récits fantastiques que nous avons proposés aux élèves, qui posent essentiellement des problèmes d'interprétation, nous aurions pu proposer à la classe des textes proliférants dans un premier temps pour ensuite passer à des textes réticents et éventuellement proposer par la suite des textes résistants à la fois proliférants et réticents. Cela déboucherait alors sur une mise en réseau plus large avec des récits où il n'y a pas d'absolue certitude. Il pourrait s'agir de supports identiques (albums de jeunesse) ou différents (nouvelles, roman, etc.) pour que les élèves acquièrent progressivement une plus grande culture littéraire. Ces textes résistants, complétant l'expérience du doute par des situations d'incompréhension, d'interprétation, de lacunes à combler, d'informations inutiles à éliminer, d'improbabilités, etc., pourraient ainsi constituer un prolongement intéressant au travail que nous avons mis en place durant notre stage de pratique accompagnée.

3.7/ Critique de l'évaluation

Lors de la dernière séance de notre séquence autour d'albums « fantastiques », nous avons proposé aux élèves une évaluation sommative²¹. Cette évaluation était centrée sur le schéma narratif, point commun de structure des récits fantastiques étudiés, et sur la notion de tonalité fantastique. La première partie de l'évaluation avait pour objectif d'évaluer la compréhension du

19 TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002, p.36

20 TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002, p.37

21 Annexe 12 : Évaluation

schéma narratif, à travers un texte à remettre dans l'ordre en suivant les cinq grandes étapes mises en évidence tout au long de la séquence. Bien que cette première partie n'était pas centrée sur la notion de fantastique mais sur cette compréhension du schéma narratif, le texte support que nous avons proposé pour ce premier exercice aurait pu être un récit fantastique pour être en accord avec l'objectif principal de la séquence. En effet, le doute à propos du fait que le personnage de l'histoire que nous avons choisie ait vécu ces aventures n'était pas vraiment présent. Le lecteur pouvait facilement être dans l'acceptation de l'irréel et dans ce cas l'histoire appartenait plus au genre du merveilleux. Cette conclusion, quant au caractère merveilleux de *La crêpe magique de Pierre*, est accentuée par la présence de nombreux personnages stéréotypés caractéristiques du conte merveilleux tels que la fée, la princesse, le chevalier, le roi, etc. Le titre contribue également à justifier les aventures du jeune garçon par le caractère « magique » de la crêpe, donc à accepter l'irruption de l'irréel. Il n'y a pas non plus de situation conflictuelle au début du récit, alors que celle-ci était présente dans les trois albums étudiés en classe. Enfin, ce récit ne provoquant pas d'anxiété particulière chez le lecteur s'éloigne donc encore un peu de la tonalité fantastique. Tout ceci n'a certainement pas facilité le travail de reconstitution de l'histoire de la part des élèves, qui ont pu, au regard de ce nouveau texte, perdre leurs repères encore assez fragiles pour déterminer les grandes étapes narratives d'un récit. Sachant que le fantastique était notre axe d'étude et aux vues de l'ensemble des albums que nous avons étudiés, il aurait été plus judicieux de proposer un récit puzzle à caractère fantastique.

De plus, cette première partie de l'évaluation se finalisait par la question suivante : « Le texte *La crêpe magique de Pierre* est-il un texte fantastique ? ». Les élèves devaient y répondre en justifiant leur réponse. Nous n'attendions pas une réponse précise mais plutôt l'apparition de la notion de doute comme caractéristique du fantastique, ajoutée à un commentaire sur le respect de la forme rencontrée dans les autres albums à travers la présence du schéma narratif. Beaucoup d'élèves ont remarqué la similitude de forme mais n'ont pas évoqué le fait que l'on pouvait douter ou non de l'explication des aventures du jeune garçon. Nous avons, en conséquence, mis une bonne appréciation aux élèves ayant mentionné le doute comme caractéristique du fantastique, qu'il soit présent ou non pour eux dans le texte.

La deuxième partie de l'évaluation, dont la finalité était de repérer la tonalité fantastique d'un texte, a été plus complexe à évaluer car deux textes pouvaient apparaître comme fantastiques. En effet, lors de la préparation de l'évaluation, nous avons rédigé trois textes en nous inspirant d'une page du livre *Harris Burdick* de Chris Van Allsburg. Nous voulions proposer aux élèves un texte réaliste (le texte 1), un texte à tonalité fantastique (le texte 2) et un que nous voulions proche de l'étrange (le texte 3). Au niveau des réponses des élèves, presque aucun d'entre eux n'a choisi le texte 1, ce qui montre qu'ils avaient bien saisi le fait que dans un texte fantastique le lecteur doit douter de l'explication aux phénomènes étranges qui se déroulent. Or, dans ce premier texte, il était assez évident que l'explication du phénomène était le gros rat caché sous la moquette. La grande majorité des élèves a choisi le texte 2. C'est justement à ce texte que nous avons essayé de donner une tonalité fantastique lors de la préparation de l'évaluation. Cependant une bonne partie des élèves a tout de même sélectionné le texte 3, et il est vrai que la

confusion était assez facile. En effet, ce dernier texte est assez proche de l'univers fantastique et l'interprétation quant à l'explication des phénomènes mystérieux demande réflexion. Toutefois une lecture attentive du texte 3 laisse apparaître que les choses étranges qui arrivent au personnage sont l'effet des pilules violettes qu'il a prises sur les conseils de son médecin, alors que, dans le texte 2, le lecteur ne peut pas savoir si ce sont les animaux qui hantent la maison, si c'est la maison elle-même qui réagit à la présence du professeur, si le professeur est en pleine hallucination ou si des forces magiques se déchaînent contre lui.

On pouvait cependant penser que le texte 3 relevait du fantastique car les événements surnaturels sont interprétés, de la part du lecteur, comme étant un effet des pilules alors que cela n'est jamais explicitement dit dans le texte. On pourrait donc considérer qu'il y a ici un doute lié à l'absence d'indications sur une hallucination du personnage. Cela paraît pourtant être une conclusion évidente suite à la lecture du texte. Il est donc difficile de définir le fantastique car le doute est toujours plus ou moins présent dès qu'il y a de l'implicite dans un texte.

Les résultats des élèves ont ainsi révélé une certaine confusion dans nos propositions de textes. Il aurait été plus pertinent de mieux catégoriser ces textes afin d'éviter toute ambiguïté. Cela nous a fait prendre conscience qu'il n'est pas si évident de proposer des écrits de notre création aux élèves, car nous ne sommes en effet pas très qualifiées pour écrire des textes supports de travail. Et cet exercice, qui nous semblait assez évident à réaliser, s'est avéré être beaucoup plus ambiguë que ce que nous avons imaginé. Cela nous a montré l'importance d'échanger, de confronter ses idées avec d'autres personnes, ce qui nous aurait certainement évité cette situation.

Conclusion

Ce mémoire avait pour but de chercher à comprendre en quoi la mise en réseau d'albums « fantastiques » en cycle 3 permet de construire la lecture de textes ouverts et polysémiques. Nous avons montré que ces supports sont particulièrement riches, du fait de l'articulation entre le texte et les images, des interprétations qu'il faut y faire et du doute qui les constitue. Ils révélaient donc être un bon choix pour initier les élèves à la lecture de textes ouverts et polysémiques. Ils nous ont permis de faire naître chez eux les prémices d'un comportement de lecteur expert. Tout au long de cette séquence, nous avons pu constater que les élèves ont pris un réel plaisir à découvrir et à explorer les albums que nous leur avons proposés. Il nous semble que cette séquence a également été l'occasion de montrer aux élèves-lecteurs qu'un même album pouvait donner lieu à plusieurs interprétations justifiables à partir de différents éléments, d'indices présents dans l'œuvre. Les débats que nous avons menés ont alors été particulièrement intéressants afin de développer les capacités interprétatives des élèves mais aussi afin de les faire s'exprimer sur leur lecture, tel qu'ils avaient envie de le faire, et non en répondant à de simples questions de compréhension littérale. Le fantastique abordé comme étant une tonalité plus qu'un genre, a été un bon moyen pour nous de prendre conscience que le ressenti du lecteur est réellement une des composantes essentielles de la lecture littéraire. Or cet aspect paraît bien souvent oublié dans les pratiques de l'enseignement de la littérature à l'école où l'élève n'est pas vraiment amené à s'exprimer sur ce qu'il ressent de sa lecture. Nous nous sommes également rendus compte, en mettant en place cette séquence d'enseignement, qui se voulait volontairement originale par rapport à des pratiques plus conventionnelles, de l'importance du rôle de l'enseignant dans l'acquisition des connaissances de ces élèves. En effet, nous avons fait le choix de nous laisser fréquemment guider par ce que disaient ou produisaient les élèves en classe et de sans cesse réajuster nos séances en fonction de leurs besoins. Nous avons pu ainsi leur proposer des activités au plus près de leurs attentes, ce qui a maintenu un intérêt sincère de la quasi-totalité des élèves. Notre comportement nous a également confirmé qu'une attitude d'enseignant à l'écoute de ses élèves, prenant en compte foncièrement ce qu'ils disent, les guidant sans jamais aller contre leurs convictions de manière frontale, mais en les poussant à la réflexion, à l'analyse, permet effectivement aux élèves de construire et de structurer eux-mêmes, au fur et à mesure, des notions qu'ils ne maîtrisaient pas auparavant. Cette expérience de la lecture littéraire à travers différents albums, nous a donc montré l'intérêt de mettre en place des activités dans lesquelles les élèves sont les principaux acteurs de leurs apprentissages. La mise en place de cette séquence nous a aussi permis d'observer la manière dont les élèves appréhendent une œuvre, une expérience très utile pour construire de futures séquences de littérature.

Ce travail nous aura aussi permis d'enrichir nos connaissances personnelles en matière de littérature par le biais de nos différentes lectures théoriques, et de nous rendre compte que ces connaissances ont un effet direct sur notre façon d'enseigner. Ainsi aujourd'hui, avec le recul que nous avons, nous modifierions certains aspects de notre séquence. Cela nous montre bien l'importance de la formation continue des enseignants du primaire dans tous les domaines qu'ils ont à enseigner à leurs élèves.

Bibliographie

Ressources utilisées en classe :

- 🕒 SENDAK Maurice, *Max et les Maximonstres*, Paris, L'école des loisirs, 2002
- 🕒 BROWNE Anthony, *Le Tunnel*, Paris, Kaleidoscope, 2006
- 🕒 VAN ALLSBURG Chris, *Zathura*, Paris, L'école des Loisirs, 2003
- 🕒 VAN ALLSBURG Chris, *Les Mystères de Harris Burdick*, Paris, L'école des Loisirs, 1985

Ressources utilisées pour nos recherches :

Monographies :

- 🕒 ALAMICHEL Dominique, *Albums, mode d'emploi cycle 1, 2 et 3*, collection Argos Scérén, CRDP de l'Académie de Créteil, 2009
- 🕒 BELTRAMI D., QUET F., RÉMOND M., RUFFIER J., *Lecture pour le cycle 3 : Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Paris, Hatier, 2004
- 🕒 BRUEL Christian, *Anthony Browne*, Paris, Ed. Etre, 2001
- 🕒 BRUNER Jérôme, *Pourquoi nous aimons nous raconter des histoires*, Pocket, 2005
- 🕒 CRINON J., MARIN B., LALLIAS J-C., *Enseigner la littérature au cycle 3*, Nathan, 2006
- 🕒 ECO Umberto, *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, LGF, 1985
- 🕒 GRENIER Christian, *La SF, la science-fiction, à l'usage de ceux qui ne l'aiment pas*, Paris, Ed. du Sorbier, 2003
- 🕒 PERRIN Agnès, *Quelle place pour la littérature à l'école*, Paris, Retz, 2010
- 🕒 TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM2*, Paris, Hatier, 2002
- 🕒 TODOROV Tsvetan, *Introduction à la littérature fantastique*, Seuil, 1976

Sitographie

- 🕒 MEN, Programme du cycle des approfondissements - textes officiels, 2008 disponible à l'adresse :
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm
- 🕒 MEN, La littérature à l'école, Une culture littéraire à l'école, Ressources pour le cycle 3, 2008, disponible à l'adresse :
http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

- 🕒 MEN, La littérature à l'école, liste de référence, cycle 3, Révision 2007, disponible à l'adresse
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C3_110323_171582.pdf



MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : Florine MICHAUD
Florence POTTIER

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Nicolas ROUVIERE

TITRE : Construire la lecture de textes ouverts et polysémiques à travers l'exemple de la mise en réseau d'albums fantastiques en cycle 3.

RÉSUMÉ :

Ce mémoire s'intéresse à la littérature jeunesse en cycle 3 à travers l'étude d'albums fantastiques, supports privilégiés permettant aux enfants d'entrer dans une lecture plus implicite, plus littéraire. Notre démarche consiste à proposer à des élèves de CM1/CM2 les albums suivants : *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak, *Le Tunnel* d'Anthony Browne et *Zathura* de Chris Von Allsburg. Nous verrons que ces albums « fantastiques » sont constitutivement propices à une ouverture au sens et à l'interprétation, car le fantastique repose sur une incertitude présente, un doute permanent. De plus, le fantastique qui est à la fois un genre et une tonalité permet une étude plus précise de ce que ressent le personnage ou le lecteur. Après une présentation des repères théoriques, nous décrivons la séquence mise en place avec les élèves et nous portons enfin un regard critique sur notre démarche et analysons quelques productions et réactions d'élèves pour répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure la mise en réseau d'albums fantastiques en cycle 3 permet-elle de construire la lecture de textes ouverts et polysémiques ?

MOTS CLÉS :

enseignement de la littérature, genre et tonalité fantastique, cycle 3, lecture littéraire implicite, albums de littérature jeunesse, doute, angoisse