



HAL
open science

L'album : première réception littéraire

Anne-Sophie Lelandois

► **To cite this version:**

| Anne-Sophie Lelandois. L'album : première réception littéraire. Education. 2014. dumas-01090803

HAL Id: dumas-01090803

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01090803>

Submitted on 16 Dec 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
UNIVERSITE DE TOURS
ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Anne-Sophie LELANDOIS

soutenu le : 17 septembre 2014

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Littérature

L'album : première réception littéraire

Mémoire dirigé par :
Yves FEUNTEUN

Professeur agrégé de lettres modernes, ESPE Centre Val
de Loire, centre de formation de Blois

JURY (*y reporter tous les membres de jury présents à la soutenance*):

Virginie ACTIS

Professeure agrégée de lettres modernes, ESPE Centre Val
de Loire, centre de formation de Blois

Yves FEUNTEUN

Professeur agrégé de lettres modernes, ESPE Centre Val
de Loire, centre de formation de Blois

Table des matières

I.	Cadre théorique	10
A.	Les codes et les spécificités littéraires de l'album	12
1.	L'image	12
2.	Le texte.....	14
3.	Le fonctionnement iconotextuel (Rapport texte / image)	15
4.	L'objet-livre et le « paratexte »	17
B.	L'album comme « territoire de jeu » littéraire	19
C.	Modes de lecture : participation et distanciation.....	20
D.	La « coopération » du lecteur.....	22
E.	Intertextualité et intericonicité dans les albums.....	24
F.	La métafiction, un jeu fictionnel.....	27
II.	Méthodologie.....	31
A.	Protocole envisagé.....	31
B.	Démarche pédagogique.....	34
C.	Choix des albums.....	36
D.	Présentation et spécificités de <i>Mon chat le plus bête du monde</i>	38
E.	Place de la littérature de jeunesse et de la lecture littéraire dans le cadre institutionnel et dans la communauté pédagogique	41
F.	Protocole réalisé	45
III.	Analyse des séances	46
A.	Stratégies pédagogiques : à la découverte des différentes strates de lecture	46
B.	Phase d'amorce de la séance.....	50
1.	Phase de rappel	50
2.	Passation des consignes.....	51
3.	Mobilisation de l'attention	51
C.	Méthodes de lecture.....	52
D.	Echange et gestion des interactions	54
E.	Transposition didactique	58
F.	Exploitations pédagogiques complémentaires	61
1.	L'autoportrait.....	61
2.	Intericonicité et intertextualité	62
3.	Lecture en constellation.....	63
G.	Le sujet lecteur.....	65
H.	Bilan.....	67
IV.	Conclusion	68
V.	Bibliographie	70
VI.	Annexes	74
A.	Annexe 1 : Résumés des albums envisagés pour élaborer une lecture en réseau	74
B.	Annexe 2 : Fiche de préparation de la séance 3.....	77
C.	Annexe 3 : Retranscription de la lecture de <i>Mon chat le plus bête du monde</i>	80
D.	Annexe 4 : Photographie de Gilles Bachelet présentée aux élèves.....	84
E.	Annexe 5 : Lettre de Gilles Bachelet.....	85
F.	Annexe 6 : Comparaison des autoportraits	86
G.	Annexe 7 : Pastiches	87
H.	Annexe 8 : <i>La condition humaine</i> (1935) de René Magritte	88

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire Monsieur Yves Feunteun pour sa disponibilité, ses précieux conseils et les temps de concertation qui m'ont permis d'approfondir et de guider ma réflexion personnelle sur mon sujet de recherche. Je remercie également Madame Anne Feunteun pour ses encouragements et l'aide apportée lors de l'élaboration de ce travail.

Tout naturellement, je remercie aussi les élèves de grande section maternelle avec qui j'ai réalisé les séances pour construire mon analyse.

Enfin, j'exprime toute ma gratitude à ma famille pour son soutien tout au long de ce travail.

Où est le réel humain ? Dans les fictions qui le constituent [...]. Élaborées au long des siècles, ces fictions deviennent, par la foi que nous mettons en elles, notre réalité la plus précieuse et la plus irrécusable. Bien que toutes tissées d'imaginaire, elles engendrent un *deuxième niveau de réalité*, la réalité humaine, universelle sous ses avatars si dissemblables dans l'espace et dans le temps. Entée sur ces fictions, constituées par elles, la conscience humaine est une machine fabuleuse... et *intrinsèquement fabulatrice*. Nous sommes l'espèce fabulatrice.¹

Nancy Huston dans son essai *L'espèce fabulatrice* mène une réflexion sur le rôle de la littérature. L'auteure qualifie l'espèce humaine de fabulatrice par sa capacité et son besoin d'inventer des histoires pour donner du sens au réel qui l'entoure. La littérature se donne donc comme essentielle. Pour y accéder, il faut permettre la réception littéraire qui rend possible la sensibilisation à l'aspect esthétique d'une œuvre littéraire, œuvre ouverte à une pluralité de sens et d'interprétations, et forge une culture littéraire.

La lecture littéraire c'est tout d'abord une lecture non « fonctionnelle » c'est-à-dire qui n'a pas pour rôle premier d'apporter une information. Elle est avant tout « une mise à distance critique »², la suspension d'un premier niveau de lecture au profit d'autres niveaux, où est privilégiée la « coopération interprétative »³ d'Umberto Eco. Jean-Louis Dufays s'appuyant sur Bertrand Gervais (1993) définit la lecture littéraire comme :

le passage d'une régie de la progression (fondée sur la lecture linéaire et l'illusion référentielle) à une régie de la compréhension (fondée sur la mise à distance et l'analyse rationnelle). On assiste alors à une valorisation des éléments formels, des intertextes, de l'énonciation, du travail de l'écrivain, du point de vue esthétique sur les textes.⁴

Cette lecture littéraire implique une réception particulière, celle la « réception littéraire ». Celle-ci induit la posture du lecteur qui se met dans un jeu de reconnaissance, de participation (pas toujours perçue comme « littéraire » mais qui sera justifiée par la suite) et de distanciation. C'est le lien particulier qui se tisse entre le livre et le lecteur.

Cette posture distanciée et participative du lecteur permet le travail d'interprétation et la recherche de signification. Le lecteur doit être en alerte, être attentif aux sens du récit. Pour rendre cette posture possible, l'enfant a besoin de l'enseignant qui, au-delà de sa fonction d'orateur, se fera « appropriateur, [c'est-à-dire] qui cherche [...] à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec les

¹ HUSTON, Nancy. 2008, p.29-30.

² DUFAYS, Jean-Louis. 2006, §36.

³ ECO, Umberto. 1985.

⁴ DUFAYS, Jean-Louis. 2006, §37.

textes. »⁵

La question de la réception littéraire si importante et complexe a déjà été soulevée et traitée par un grand nombre de sociologues comme Leenhards et Jozsa (1982), Baudelot, Cartier, Detrez (1999) et de didacticiens tels que Jean-Louis Dufays qui se sont notamment attardés à étudier cette question pour l'enseignement secondaire. Les sociologues et enseignants mettent en exergue le rapport superficiel qu'entretiennent les enfants et adolescents avec la littérature et les problèmes de compréhension qui surgissent sur des textes résistants. D'un point de vue sociologique, de nombreux facteurs comme le niveau social, le sexe, les filières d'études choisies, l'influence des médias entrent en jeu. D'un point de vue didactique, ces lacunes peuvent s'expliquer aussi par les outils pédagogiques utilisés ou également par la vision particulière et trop précise de l'enseignant sur les savoirs et savoir-faire qu'il doit transmettre ou la vision trop réductrice des capacités des enfants.

Le rôle de l'enseignant doit lui aussi être questionné : quelles pratiques de lecture peuvent être menées par l'enseignant ? Comment doit-il lire ? Quels outils pédagogiques peut-il mettre en place ? Quels savoirs doit-il connaître pour les retransmettre ou du moins pour pouvoir guider le lecteur et rendre sa lecture enrichissante ? L'enseignant doit garder à l'esprit que cette rencontre littéraire doit être la mieux vécue possible car les enjeux pour l'avenir sont conséquents. La pratique de la lecture n'est pas innée et doit être transmise, il en est de même pour le plaisir que l'on peut y trouver. Comment transmettre le goût de lire ? Et doit-on parler de transmission ou plutôt de construction ? Un des rôles de l'enseignant comme le souligne les programmes est d'être un médiateur culturel et littéraire : il faut développer chez l'enfant le goût de la lecture. Cependant, cet enjeu fort ne peut être accessible sans avoir un certain nombre de clefs, de savoirs et de savoir-faire pour rendre cela possible. Catherine Tauveron le souligne :

on compte sur la magie du livre sans dire que la magie ne peut opérer si le lecteur n'apporte une part importante de lui-même et sans penser qu'il puisse exister un plaisir esthétique, intellectuel et culturel qui, loin d'opérer par magie se construit. ⁶

⁵ DUFAYS, Jean-Louis. 2006, §13.

⁶ TAUVERON, Catherine. 2002, p.14.

Il faut créer des habitus. Selon Bourdieu, un habitus est :

un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre.⁷

Dans ce cadre de recherche, il est vite apparu impossible de lier le rôle propédeutique de cette première réception littéraire au goût de la lecture. Il est en effet trop ambitieux et naïf de croire que l'on peut « donner » le goût de la lecture comme on donnerait un cadeau et encore plus naïf de penser que ce plaisir une fois goûté ne quittera plus l'enfant et l'adulte qu'il deviendra. C'est une construction longue, difficile et périlleuse remise en question à plusieurs étapes de la scolarité et de la vie.

Ce sujet de la réception littéraire peut être replacé à une autre échelle, celle de la petite enfance : comment se joue la réception chez les jeunes apprenants ? Quels sont les premiers fondements de cette réception ? En analysant les premières réceptions littéraires auprès d'un très jeune public, peut-être pourrait-on trouver des clefs afin de construire un ancrage solide dans la culture littéraire ? Cette interrogation renvoie à la question du « devenir lecteur ». Que signifie devenir lecteur ? Comment l'enfant devient-il lecteur ? A quel moment ? Quels en sont les intérêts, les enjeux ?

Chez le très jeune enfant de maternelle, la « lecture écoute » est souvent bien accueillie, notamment grâce à sa dimension psychoaffective et au besoin pour son développement de jouer avec l'imaginaire ainsi qu'au pouvoir de fascination que peut exercer l'image dans l'album. L'attrait pour la lecture semble déjà plus fragile au cycle 3, et, comme l'a observé et analysé le chercheur Christian Poslaniec⁸, il est totalement anéanti pour certains élèves au fil de leur progression scolaire. J'ai pu entrevoir cette tendance lors de mes expériences professionnelles en tant que maître auxiliaire dans le second degré.

Ma recherche aurait pu alors s'orienter sur les problèmes de réception en cycle 3, où se rencontrent les premiers écarts dans les pratiques de lecture, mais cela implique des causes antérieures. Ainsi ma réflexion s'est focalisée vers les premiers cycles des apprentissages. Il m'est apparu plus intéressant d'inscrire ce

⁷ BOURDIEU, Pierre. « Le sens pratique », p.88-89.

⁸ POSLANIEC, Christian. « Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes ».

travail au début de l'apprentissage de la lecture, non pas au CP avec l'apprentissage technique de décodage qui requiert une grande mobilisation des compétences fonctionnelles mais dès la grande section qui est un moment crucial pour les apprentissages précoces et les premières structurations. L'élève en début de cycle 2 s'est décentré, ce qui est nécessaire pour entrer dans les apprentissages. Il a fait de nombreux progrès dans la maîtrise du langage, de la langue, dans la structuration de sa pensée, ce qui peut permettre de mettre en place et de mieux évaluer ses compétences en tant que jeune lecteur. Ainsi, il apparaît possible d'envisager et d'orienter mon travail en GS. La « lecture écoute » qui est proposée à l'élève à partir de l'album, permet de mettre en place une lecture littéraire, qui convoquera des processus psychoaffectifs et cognitifs, nécessaires pour révéler des capacités de lecteur, de développer et d'acquérir de bonnes compétences de lecture. L'objectif ne serait donc pas prioritairement de donner le goût de la lecture mais bien de permettre l'accès à la littérature par l'appropriation de codes et de compétences qui apporteront des clefs sur les fonctionnements et fonctions de la littérature et ce dès le plus jeune âge quoi qu'on puisse, de prime abord, penser cet apprentissage inabordable pour des élèves de maternelle.

Ma problématique initialement envisagée « comment donner le goût de lire à des enfants de cycle 1 ou 2 ? » a dû être réévaluée et resserrée autour des compétences à développer pour entrer en lecture dès la grande section maternelle. Les travaux de Catherine Tauveron, qui ont cette ambition, ont confirmé mes idées de recherches. Dans *Lire la littérature à l'école*, l'auteure prône la mise en place d'une lecture littéraire de la GS au CM2 en précisant que c'est « un pari sur l'intelligence et la sensibilité des élèves »⁹. L'enfant est appréhendé en tant que personne, c'est-à-dire un être doué d'intelligence, d'écoute, de langage, de mémoire et de sensibilité. L'enfant réfléchit sur le monde et interagit avec celui-ci depuis sa naissance. Il y a co-construction du développement de l'enfant avec des capacités cognitives et co-construction avec l'environnement psychoaffectif et social. Les recherches d'Evelio Cabrejo-Parra, psychanalyste et écrivain, s'inscrivent dans cette même thèse. Dans une conférence *Le livre dans le développement du tout petit*¹⁰, il affirme la nécessité d'offrir la littérature à l'enfant. La littérature comme le langage en tant que prolongation de celui-ci, est une « partie constituante de la psyché de

⁹ TAUVERON, Catherine. 2002, p.8.

¹⁰ CABREJO-PARRA, Evelio. « Le livre dans le développement du tout petit ».

l'enfant ». Le nourrisson accède au langage comme à une forme de musique socialement acceptée, et, dès le sixième mois de vie, à une représentation symbolique de l'autre par le langage. Dès ce moment le livre peut intervenir comme « nourriture » et permettre d'entrer dans le monde extérieur, c'est « la dialectique avec l'autre réel et l'autre intérieur symbolique ». La littérature par l'entrée dans la fiction sert à la décentration de l'enfant. Les opérations mentales permettent d'accéder au langage du récit c'est-à-dire à la représentation de ce qui n'existe pas, à l'imaginaire. L'entrée dans le monde fictionnel par le jeu de la littérature permet à l'enfant l'accès à l'abstraction et à la liberté selon Evelio Cabrejo-Parra. L'enfant devient également un être de culture et ainsi se sent moins seul devant ses angoisses ou exprime ses désirs. Il inscrit tout ce qu'il reçoit du monde extérieur dans son propre « livre psychique ». Pour toutes ces facultés et ces besoins, pourquoi lui refuserait-on l'accès à la littérature ?

La littérature peut être accessible par la lecture à haute voix et par l'album, forme littéraire de prédilection de la petite enfance. Sous des apparences attrayantes et distrayantes, l'album révèle une dimension esthétique et permet des jeux multiples. Par l'album, l'élève est déjà lecteur, par l'accès direct à l'image, même si cela demande déjà un apprentissage, et par la lecture à haute voix du médiateur, puisque l'accès au sens est la première entrée en lecture. C'est cette signifiante qui sera la source essentielle de motivation pour l'apprentissage technique de la lecture. L'album serait ici l'instrument privilégié d'initiation au livre et à l'esthétique de l'œuvre. L'imagination créatrice du jeune lecteur par cette approche littéraire permet une vision personnelle pour aboutir à une interprétation, part active dans la construction du sens et qui pourra s'enrichir par les regards multiples sur l'œuvre. Il permet également d'ouvrir sur une réception artistique plus globale par la dimension iconique et offre donc la possibilité de développer des compétences transdisciplinaires.

Même si aujourd'hui le degré de littérarité de la littérature de jeunesse n'est plus à discuter et qu'elle est prise en compte par les programmes dès la maternelle, l'album, dans la littérature de jeunesse, peut encore souffrir d'un manque d'égard. Il sert notamment de support au développement de la maîtrise de la langue et, s'il est étudié pour lui-même, son analyse s'attache principalement à la compréhension globale du récit. Il peut être également support pour d'autres apprentissages et perd ainsi ses fonctions premières. Bien que de nombreux travaux de recherche sur la médiation littéraire aient été réalisés, que des formations aient été apportées en

didactique du français aux futurs enseignants et aux enseignants, la question de la réception chez l'apprenti lecteur n'est pas toujours prise en considération ou du moins peut-on observer des résistances dans cet apprentissage. Lier « album » et « lecture littéraire » n'est pas une évidence. L'album, souvent perçu comme simple outil de lecture, est en fait difficile à appréhender par ses spécificités. Dans sa forme liant texte et image, l'album requiert des outils particuliers d'analyse souvent méconnus. Il faut ajouter à cela que les programmes de maternelle de 2008 centrent ses objectifs de l'apprentissage de la lecture sur la découverte du principe alphabétique et le décodage. Or lire c'est également accéder au sens, c'est pouvoir développer des attentes de lecture à partir d'un repérage d'indices, faire des inférences, traiter du sens puis conserver en mémoire celui-ci pour opérer un sens global au texte ou créer du sens avec d'autres textes, c'est se familiariser avec un univers fictionnel et découvrir un rapport particulier entre le lecteur et l'œuvre.

Ces différents freins empêchent le développement de ces compétences de lecture, de l'accès à la découverte de l'acte de lire. Il faut donc promouvoir les compétences de compréhension et d'interprétation pour l'apprentissage de la lecture.

En m'appuyant sur les recherches de didacticiens et théoriciens, sur mes propres observations et mon ressenti, je souhaiterais donc mettre en évidence le rôle essentiel de l'album dans la réception littéraire chez le jeune enfant de début de cycle 2, c'est-à-dire en grande section maternelle selon les programmes de 2008. Le but de ma recherche est d'essayer de démontrer que l'album permet de développer chez ce très jeune public un type particulier de lecture, celui d'une lecture littéraire et par celle-ci, le moyen fort de l'inscrire en tant que lecteur et membre de la communauté littéraire.

Mes hypothèses sont donc les suivantes :

- Si le médiateur offre une lecture experte, c'est-à-dire qui permet une interprétation réflexive, dès le plus jeune âge, on améliore la réception de la littérature chez le jeune lecteur en développant des processus cognitifs.
- Le débat interprétatif serait le dispositif pédagogique le plus approprié pour que l'élève accède à une lecture littéraire.
- Si on pratique une lecture en constellation, on favorise l'enrichissement culturel, la découverte des fonctions de la littérature et l'inscription de l'enfant dans la communauté littéraire.

I. Cadre théorique

L'album par sa richesse et sa complexité, notamment par ses différents niveaux de lecture, appartient à la littérature. Il est un genre à part entière entretenant des liens forts entre l'image, le texte et le paratexte : éléments permettant de créer du sens. Ces liens offrent une grande vitalité du genre aujourd'hui et ont permis hier son évolution vers ce qu'on appelle l'album moderne par le renversement de l'importance texte/image. Parmi les albums reconnus pour cette transition figure *Macao et Cosmage, ou l'expérience du bonheur* par Edy-Legrand en 1919. Dès lors, la mise en page sera travaillée pour laisser s'exprimer les images. En 1924, la première bibliothèque spécialisée en littérature de jeunesse (L'Heure Joyeuse) s'ouvre à Paris. Quelques éditions spécialisées comme Les Editions du Père Castor (créé en 1931), les Editions de la Farandole (créé en 1955) sont présentes mais c'est aux Etats-Unis que se révèle dans les années 60 un véritable dynamisme de la littérature de jeunesse. Une édition comme Harper & Row dévoile un grand nombre d'albums et d'auteurs novateurs, aujourd'hui devenus incontournables comme Tomi Ungerer ou Maurice Sendak. Il faut attendre le milieu des années 60 en France pour que la littérature de jeunesse prenne son essor. L'édition de L'Ecole des loisirs est créée en 1965 par Jean Fabre, la NRF prend également en considération cette littérature de jeunesse et entraîne avec elle sa légitimation. L'après 68 permet l'évolution du regard porté sur l'enfance avec l'essor de la psychologie, en même temps la pratique de la lecture se démocratise. Le regard porté sur la littérature de jeunesse et par-là sur l'album évolue. Ainsi, ce genre a pris une ampleur extraordinaire et imprévue et s'est intégré dans les pratiques de lecture à l'école. Ce genre ne cesse encore aujourd'hui d'évoluer par de nouvelles formes, de nouvelles esthétiques et techniques.

Il est difficile, voire impossible d'en donner une définition exacte, les auteurs/illustrateurs jouant avec les limites de celui-ci. Il existe autant d'expériences de lectures que d'albums. L'album se caractérise par trois éléments essentiels : l'image, le texte et l'objet-livre qui fonctionnent comme des langages. Le lien et la tension entre ces trois éléments peuvent permettre de définir ce genre. L'album contemporain est foisonnant, ce qui atteste de la plasticité du genre et de ses qualités littéraires par les divers niveaux de lecture et les nombreux mondes

imaginaires convoqués.

L'exploitation de l'album par le médiateur-lecteur nécessite donc la connaissance des codes et des spécificités de l'album pour guider l'élève. Sophie Van Der Linden dans *Lire l'album* le confirme :

On touche à l'aspect paradoxal de l'album ; d'abord destiné aux plus jeunes d'entre nous, a priori aux moins expérimentés en matière de lecture, il s'affirme comme une forme d'expression à part entière et n'en appelle pas moins des compétences de lecture affirmées et diversifiées.¹¹

¹¹ VAN DER LINDEN, Sophie. 2007, p.7.

A. Les codes et les spécificités littéraires de l'album

1. L'image

Comme l'indique Sophie Van Der Linden : « l'album est un objet initialement conçu pour s'adresser aux non-lecteurs. »¹² L'image semble donc être la caractéristique essentielle de l'album puisqu'elle est première. Cette place primordiale s'accompagne d'un travail esthétique sans cesse renouvelé. Les techniques utilisées sont nombreuses (dessin, peinture, photographie ou mélange de celles-ci) et l'illustrateur tout comme l'auteur est reconnaissable par son style et son univers particulier.

Au-delà de son intérêt esthétique, l'image apporte du sens et c'est en cela que l'image est preuve de littéarité. Elle peut offrir un certain nombre d'informations dont s'économisera le texte comme des informations spatio-temporelles ou des informations sur les personnages par exemple. Elle est de plus au service de la lecture littéraire comme le souligne Catherine Tauveron :

Elle rend concrets des procédés littéraires comme l'allusion, la citation, la stylisation, l'ironie, la polysémie ou la métaphore. Lire l'image revient [...] à prendre conscience qu'elle interprète le texte, et donc à comprendre la notion même d'interprétation.¹³

Le cadrage et la focalisation choisis par l'illustrateur sont des outils également au service de l'histoire. Il ne s'agit donc pas d'un simple support venant illustrer ou accompagner un récit. C'est en cela qu'il faut distinguer « illustration » et « image ». L'image au même titre que le texte se veut narration. Marion Durand et Gérard Bertrand, dans *L'image dans le livre pour enfants*, écrivent : « Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les mots sont présents dans l'image ; bien qu'invisibles, ils participent activement à son déchiffrement. »¹⁴ Ce pouvoir narratif atteint son apogée dans certains albums « sans texte » comme, par exemple, dans *Loup Noir* d'Antoine Guilloppé.

¹² VAN DER LINDEN, Sophie. 2007, p.29.

¹³ TAUVERON, Catherine. 2002, p.133.

¹⁴ DURAND Marion et BERTRAND Gérard, « L'image dans le livre pour enfants », cité par POSLANIEC Christian, 2005, p.16.

Cette véritable lecture (d'images) fait appel à des codes socio-culturels et des connaissances sur le travail iconographique (codes des couleurs, trait, point de vue, taille, format, etc.). Ces jeux graphiques méritent donc d'être étudiés. Dans les albums de Claude Ponti, par exemple, on peut observer une façon particulière de traiter l'image comme dans les excès de l'incongru par l'hybridité de ses personnages-objets. Il s'agit d'un grotesque iconographique qui raille ici la logique et le fonctionnel employé par certains narrateurs imagiers. L'humour est employé par l'image et n'est pas seul réservé au texte. Dans *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet, c'est le foisonnement des détails dans l'image qui incite à multiplier les lectures. En opposition, des illustrateurs comme Stéphanie Blake ou Malika Doray proposent un trait de crayon simple voire enfantin allant à l'essentiel. Par ces différents éléments, l'illustrateur fait naître une relation particulière entre l'œuvre et son lecteur.

2. Le texte

Il est important de s'attacher à la dimension textuelle de l'album comme pour tout autre genre littéraire car le texte est évidemment porteur de sens et marqué par des qualités littéraires. Repérer des singularités d'écriture est essentiel afin d'en apprécier l'essence. Au-delà du contenu de l'histoire, l'élève peut être sensible à un certain nombre d'éléments que sont le registre de langue employé par l'utilisation d'un lexique et d'une syntaxe choisie, le registre littéraire (comique, épique,...), la musicalité des mots (utilisation de rimes ou d'onomatopées), ou de jeux de mots mettant en évidence les réalités sonores de la langue comme dans *La belle lisse poire du prince de Motordu* (2009) de PEF. La lecture à haute voix doit mettre en avant ces dimensions théâtrales et musicales.

De plus, le texte peut porter en lui une structure particulière de l'histoire. Certaines histoires procèdent par accumulations, d'autres fonctionnent en boucle par un schéma répétitif et d'autres sont linéaires avec un schéma narratif classique. Le type de texte peut varier. Souvent narratif pour les fictions, il peut être aussi descriptif comme dans *Mon chat le plus bête du monde* où le narrateur nous dresse le portrait de son chat. La place du narrateur (témoin ou personnage) et le point de vue utilisé sont également repérables dans le texte. Les personnages peuvent être nommés et l'élève peut essayer de repérer ses reprises anaphoriques. Tous ces éléments constitutifs du texte participent à sa singularité et à sa littéarité.

3. Le fonctionnement iconotextuel (Rapport texte / image)

L'identité de l'album provient de la coexistence riche et complexe du texte et des images qui fait de lui une forme littéraire unique utilisant la double narration.

Marion Durand et Gérard Bertrand dans *L'image dans le livre pour enfants*, écrivent : « Le texte génère des images mentales [...] et les images suscitent des mots. Il existe deux narrateurs, un narrateur textuel et un narrateur imagier ».¹⁵ Cette double narration peut fonctionner de différentes façons. Sophie Van Der Linden en identifie trois principaux types :

- Le rapport de redondance où se superpose partiellement ou totalement le sens de l'image à celui du texte comme dans *Maman ! Des monstres ! (2011)* de Liliana Cinetto et Poly Bernatene,
- Le rapport de collaboration : « texte et images travaillent conjointement en vue d'un sens commun »¹⁶. Le sens naît de la complémentarité des deux éléments. *Jojo la Mache (1993)* d'Olivier Douzou en est un exemple. Il n'est pas écrit par exemple que la queue de la vache Jojo devient étoile filante. Ce que l'image dit, le texte ne le dit pas, l'un renvoie à l'autre.
- Le rapport de disjonction où l'opposition texte et image crée le jeu de décalage, de transfert pour interroger le lecteur ou faire naître l'absurde, comme c'est le cas dans *Mon chat le plus bête du monde*. Pour le jeune lecteur, il s'agit de comprendre la mise en évidence de l'écart et par là le principe de l'absurde, notion difficile à aborder avec de jeunes apprenants.

Cette double lecture simultanée texte et images, qui met en évidence une distorsion ou une opposition claire, fait intervenir la part coopérative du lecteur. Il s'agit « d'une coopération interprétative du lecteur » au sens défini par Umberto Eco dans *Lector in fabula* à cela près que la coopération ne se veut pas uniquement textuelle mais se crée entre sémiotique et iconographie pour générer l'interprétation. De plus, la position omnisciente du lecteur par l'observation de différents points de vue l'implique dans cette lecture.

¹⁵ DURAND Marion et BERTRAND Gérard, « L'image dans le livre pour enfants », cité par POSLANIEC Christian, 2005, p.16.

¹⁶ VAN DER LINDEN, Sophie. 2007, p.120-121.

L'investissement de l'image ou du texte dans la page est révélateur de sens dans la lecture. Il permet également de définir la primauté relative de l'un sur l'autre. Ces interactions peuvent évoluer au fil de l'album. Par exemple, dans *Max et les Maximonstres* (1967) de Maurice Sendak, l'expansion de l'image sur la page est la métaphore du pouvoir de l'imaginaire donnant sens aux impressions évoquées. L'équilibre texte/image est retrouvé à la fin de l'album lorsque Max revient à la réalité.

4. L'objet-livre et le « paratexte »

L'album offre cette particularité de travailler sa matérialité, son paratexte. Dans *Seuils*, Gérard Genette désigne par le terme « paratexte » ce qui entoure et prolonge le texte, et par « paratexte auctorial » spécifiquement ce qui émane de l'auteur. Ainsi, tous les autres constituants matériels comme le format, le grain du papier, la graphie, le fond de pages, la première et la quatrième de couverture, la double page, la pliure, l'investissement spatial du texte ou de l'image sur la page de droite ou de gauche apportent du sens.

La première et quatrième de couverture sont étroitement liées au contenu de l'album avec des frontières qui sont parfois peu visibles. Florence Gaiotti dans *L'album : le parti pris des images* parle de « seuils » car elles ont des « fonctions de seuils, d'ouverture et de fermeture, matérielles et symboliques [et représentent parfois] des éléments constitutifs de l'univers fictionnel qui se déploient à l'intérieur du livre et dont ils font ainsi déborder les limites »¹⁷. La première et quatrième de couverture peuvent donc avoir des fonctions d'appels mais aussi d'indices ou de jeu, comme par exemple celui d'intégrer le code barre à l'image.

Dans *Plouf* de Philippe Corentin, le format à l'italienne et l'image proposée dans le sens vertical met en scène la chute du loup dans le puits. La verticalité matérielle est en adéquation ici avec le récit et le lecteur joue avec le livre en le changeant de sens pour continuer sa lecture.

Le jeu avec la pagination dans l'album *Mon chat le plus bête du monde* est un autre procédé pour amuser le lecteur. La pagination semble inexistante dans cet album mais dans la lettre écrite par le protagoniste principal est indiquée une référence précise d'une page de ce même album rendant possible, si le lecteur le souhaite, la pagination.

L'album contemporain profite également des innovations techniques pour le rendre toujours plus attrayant et plus vivant. L'album d'Antoine Guilloppé *Ma jungle*, par exemple, propose un travail formidable de découpe au laser en créant avec la page un jeu d'ombres et de lumières offrant à l'histoire une autre dimension. Ce travail original lie matérialité et sens et propose un nouveau rapport physique avec le livre.

¹⁷ ALARY, Viviane, CHABROL GAGNE, Nelly (études réunies par). 2012, p.157-158.

Toutes ces composantes de l'objet-livre entraînent le lecteur dans une expérience unique avec l'album.

B. L'album comme « territoire de jeu » littéraire

L'album permet à l'enfant de développer sa réflexion par le travail de la lecture littéraire. Bertrand Gervais la définit comme une « lecture qui fait de la densité du texte son domaine de prédilection », champ vaste auquel on doit ajouter le rôle de l'image pour l'album. Catherine Tauveron dans *Lire la littérature à l'école* précise que cette lecture particulière peut être perçue par des jeunes enfants comme une « occupation d'un territoire de jeu », c'est « habiter le texte et donc le « lotir », le soumettre « à des échafaudages de toutes sortes »¹⁸. Cette métaphore de la lecture met en évidence que c'est « *un acte singulier d'appropriation d'un texte* » et qu'elle implique donc un repérage et une maîtrise de certains outils même si cela se fait de manière implicite pour les enfants. Il s'agit :

[d'] une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle.¹⁹

Catherine Tauveron évoque la notion du jeu et du plaisir de la recherche, de la découverte et de la reconnaissance, dans des textes qu'elle nomme « résistants ». Toutes ces opérations mentales mènent à « des interprétations diverses dont le degré de pertinence doit toujours être argumenté et évalué, [la lecture littéraire] appelle naturellement l'échange. »²⁰ Plusieurs compétences sont donc nécessaires pour pratiquer ce jeu littéraire : la compréhension et l'interprétation.

La compréhension littérale d'un texte c'est « pouvoir identifier les personnages en présence, leurs buts, leurs rôles respectifs dans l'action, leur relations (familiales, affectives, sociales...) et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue. »²¹

Au-delà de ce premier niveau intervient une compréhension plus fine du texte rendue possible par la capacité à relever des indices, faire des inférences, jouer avec des ellipses, prendre en compte des béances, passer du sens sémantique et syntaxique du texte, du rôle d'illustration de l'image à un sens symbolique plus riche : l'interprétation. Cependant cette lecture littéraire ne fait pas intervenir que des processus cognitifs, elle implique deux modes de lecture.

¹⁸ TAUVERON, Catherine. 2002, p.18-19.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid., p.20-21.

²¹ Ibid., p.22.

C. Modes de lecture : participation et distanciation.

Il existe deux grands modes de lecture avec des fonctions bien différentes. Jean-Louis Dufays différencie la fonction de « participation » à celle de « distanciation ». Il précise que la lecture ayant pour fonction la participation se fait « émotionnelle et identificatoire et relève de ce que Picard et Jouve appelle le *lu* et le *lisant*, ou de ce que Winnicott appelait le *playing*, le jeu ouvert sur l'infini des fantasmes »²². En cela, ils ne considèrent pas cette lecture comme littéraire à proprement dite. Cette lecture psychoaffective et émotionnelle est souvent dénigrée et rejetée pour une analyse textuelle. Ce rapport à l'œuvre à son paroxysme est dénoncé au sein même de la littérature. Le bovarysme ou le donquichottisme en sont deux exemples célèbres de la littérature mettant en évidence les dangers de cette lecture par identification menant à l'erreur ou bien même à la folie. Cependant, la littérature faisant intervenir l'illusion, la représentation de ce qui n'existe pas, le lecteur ne peut échapper à ce mode de lecture.

De plus, de nombreux didacticiens comme Catherine Tauveron ou bien encore Christian Polsianec légitiment cette lecture participative en l'assimilant à la lecture littéraire²³. En effet, le lecteur, en participant au récit par son affectivité, sa vision du monde, va créer des hypothèses de lecture et interpréter le récit dans son élaboration. Claude Le Manchec semble en accord également avec l'intérêt de cette lecture participative car « le lecteur spéculé sur les motivations [des personnages] et leurs buts. C'est dans sa propre expérience qu'il puise ce qui viendra compléter les silences du texte. »²⁴. La participation psychoaffective du lecteur permet

un phénomène de transfert [...] que la psychanalyse appelle projection (mise de soi en autrui) et introjection (ou d'autrui en soi) [...] Ces phénomènes peuvent aider [l'enfant] à appréhender la vérité de sa propre vie à travers la fiction [...] la lecture est un exutoire.²⁵

Cela rejoint la fonction cathartique du théâtre. De plus, « ceci implique un retour sur soi qui forme une expérience- une contre expérience [...] Aussi riche que l'identification. »²⁶ Ce dernier point touche un des grands rôles de la littérature : apprendre sur soi et mieux connaître le monde. Les affects ressentis et découverts

²² DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE LOUIS, LEDUR Dominique. 2005, p.119.

²³ POSLANIEC, Christian. « Se former à la littérature jeunesse », p.92.

²⁴ LE MANCHEC, Claude. 1999, p.31.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

par l'expérience littéraire participent à la création de l'identité.

A cet ancrage dans l'affectif et l'imaginaire s'oppose la lecture qui a une fonction de distanciation. Elle se veut : « objectivante, vigilante à l'égard des stéréotypies, et elle relève du *lectant* (Picard), ou du *game* (Winnicott), du jeu dont on connaît les règles »²⁷. Exploration complexe du texte, c'est la lecture *herméneutique* de Riffaterre, *la coopération interprétative* d'Umberto Eco. « Ce mode de lecture est à proprement parlé la lecture littéraire définie comme telle pour la première fois par Bertrand Gervais en 1993 »²⁸ précise J-L Dufays. Elle engage des enjeux culturels et intellectuels, appelés enjeux « rationnels » par Catherine Tauveron, permettant d'assimiler un certain nombre de codes afin de mieux comprendre les textes ultérieurs et de mieux les relier.

Même si la seconde méthode, de par sa définition, semble mieux convenir à la mise en place d'une lecture littéraire, il ne faut surtout pas freiner la lecture participative pour les raisons évoquées qui a des enjeux « passionnels » permettant le décentrement et/ou le « centrement ». Il s'agit donc d'opérer un mélange des deux lectures qui ont des enjeux différents et complémentaires.

Mais quel que soit le mode de lecture privilégié, lire nécessite la « coopération » du lecteur.

²⁷ DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE LOUIS, LEDUR Dominique. 2005, p.119.

²⁸ Ibid., p.91.

D. La « coopération » du lecteur

Entrer en lecture signifie jouer, agir avec le texte et l'image à partir de ses propres connaissances littéraires et sur le monde. L'auteur dispose à notre portée des éléments. Certains sont évidents, d'autres le sont moins. Il faut apprendre à jouer avec les blancs du texte, composer du sens. Il n'y a pas une et unique interprétation décidée par le texte comme il a longtemps été laissé à penser. Celles-ci sont personnelles et plurielles mais doivent veiller au respect du texte.

L'interprétation n'est pas évidente mais doit être encouragée. Umberto Eco dans *Lector in fabula* met en évidence la participation active du lecteur, c'est-à-dire sa « coopération interprétative ». L'acte de lire implique l'élaboration de « la structure des mondes possibles » et pour cela le lecteur doit adopter une attitude prévisionnelle. Il peut être intéressant de mettre cela en œuvre en Grande Section. Demander aux élèves ce qui va arriver selon eux est une activité riche sur la réflexion autour du schéma narratif. Elle peut conduire à des découvertes sur les intentions et choix de l'auteur, qui vont souvent se révéler bien différents des leurs. « Le lecteur assume une attitude propositionnelle [...], [et avance] des hypothèses sur ce qui est possible »²⁹ et ce dans « un monde » particulier de la fiction qui « ne représente pas correctement la réalité » donc le lecteur doit adopter une « attitude interprétative »³⁰. Cette attitude interprétative peut, semble-t-il, se retrouver chez tout lecteur et même chez le jeune lecteur de manière assez innée car les univers de l'imaginaire sont pour lui un territoire de jeu. Il peut « accepter l'idée »³¹ comme le dit Umberto Eco d'entrer dans la fiction. Jean-Marie Schaeffer est en accord avec cette idée en précisant la compétence en jeu pour cette coopération : « tout être humain est à même d'inventer, de comprendre, de répéter ou de transformer des fictions narratives, la seule condition supplémentaire qu'il doive remplir étant qu'il soit aussi capable d'adopter une attitude de feintise ludique partagée. »³² Pour cela, les œuvres proposées aux élèves doivent être accessibles tout en étant suffisamment résistantes se situant dans la zone proximale de développement définie par Vygotsky. Certains albums ont une résistance, une profondeur de sens et

²⁹ ECO, Umberto. 1985, p.157-158.

³⁰ Ibid. p.164.

³¹ Ibid.

³² SCHAEFFER, Jean-Marie. 1999, p.222.

d'interprétation par l'utilisation de jeux littéraires qui sont de véritables défis pour les lecteurs novices. C'est le cas des miroirs intertextuels et intericoniques ou bien encore de la métafiction et de l'utilisation de la métalepse rompant le pacte de lecture habituel.

E. Intertextualité et intericonicité dans les albums

Une œuvre littéraire n'existe pas *ex nihilo*. Elle s'appuie sur des emprunts c'est-à-dire sur des références, des citations ou des allusions et crée un jeu littéraire d'échos. La présence intertextuelle dans l'œuvre est un des critères essentiels pour l'inscrire dans le champ littéraire. Si la littérature de jeunesse, et dans celle-ci l'album, a longtemps été interrogée pour savoir si elle devait être considérée comme littérature, le critère de l'intertextualité l'a aidée dans son dévoilement.

Si l'image fait sens au même titre que le récit, il en est de même dans le jeu de reprises d'images et de références picturales. De la même manière, cette mise en relation iconographique, appelée intericonicité, permet de créer un jeu avec le lecteur et met en valeur la dimension culturelle. Par exemple, dans *Le géant de Zéralda* (1971) de Tomi Ungerer on peut retrouver par les couleurs, le trait, la disposition et la reprise de certains éléments des références à Bruegel ou bien encore à Gustave Doré. Claude Ponti abuse également de ces reprises iconographiques dans nombre de ces albums comme par exemple dans *Blaise et le château d'Anne Hiversère* (2004) faisant apparaître à la fête d'anniversaire des personnages de fictions issus d'autres univers (cinéma, télévision, bande-dessinée). Dans l'album *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet, plusieurs tableaux sont présents dans l'appartement du personnage narrateur. Les pastiches d'œuvres d'artistes tels que Ben, Mondrian, Picasso et les références à plusieurs courants comme le surréalisme participent à l'interprétation de l'œuvre (voir [annexe 7](#)). L'allusion au triple autoportrait *Triple Self-Portrait* (1960) de Norman Rockwell confirme la mise en abyme et l'interprétation sur l'art de manière générale qui interroge la notion de représentation (voir [annexe 6](#)). Ces deux procédés entremêlés inscrivent l'album dans la littérature car ce jeu est porteur de sens et d'interprétation.

Les interprétations peuvent être nombreuses selon Christian Poslaniec³³. Les procédés d'intertextualité et d'intericonicité éclairent le sens de l'œuvre et lui apportent profondeur. Il s'agit d'un jeu ayant pour finalité de faire participer le lecteur, d'encourager l'exploration, d'être attentif aux personnages rencontrés qui pourront resurgir ailleurs, un autre jour dans un autre album (comme le personnage récurrent « Blaise, le poussin masqué » dans les albums de Claude Ponti) et créer le plaisir de

³³ POSLANIEC, Christian. « Se former à la littérature jeunesse », p.136.

la reconnaissance, de découvrir le rôle de l'intertexte dans l'interprétation. Ces clins d'œil font naître une relation entre l'auteur et son lecteur ou l'œuvre et son lecteur.

L'intertextualité et l'intericonicité dans l'album, outils pour une lecture littéraire, peuvent s'avérer complexes. La faculté d'établir ces liens nécessite la mobilisation de connaissances et de références pour en construire de nouvelles. Ces albums très ludiques, comme le souligne Nathalie Froloff dans *L'album le parti pris des images*, s'adressent donc le plus souvent à un double lectorat puisque certaines de ces références ne font sens que pour les adultes alors que d'autres toucheront davantage les enfants ce qui permet une lecture et surtout une relecture à plusieurs niveaux³⁴. Le lecteur peut se faire une représentation de l'album en fonction de sa culture, de son expérience et de son imaginaire. Si le lecteur expert peut aisément faire cette opération, elle est en revanche difficile à manipuler pour l'apprenti lecteur. La première raison à cela tient évidemment du fait que, vu son jeune âge, l'enfant n'a rencontré qu'un nombre limité d'œuvres. De plus, il n'a pas encore pleinement acquis la faculté de tisser des liens et ses lectures peuvent tomber dans l'oubli. Le jeune lecteur pourra être guidé dans cette exploration par un médiateur qui proposera une lecture en constellation, processus didactique visant à affiner la compréhension et l'interprétation active et éclairée de l'œuvre lue et à initier le lecteur à cette démarche.

Le terme de constellation est à distinguer de celui de réseau souvent rencontré dans les ouvrages de didactique. La lecture en réseau associe différentes œuvres pour découvrir un thème, un auteur, un procédé, un personnage archétype par exemple. Ce moyen didactique révèle un intérêt dans la découverte et exploration des univers littéraires. La lecture en constellation quant à elle éclairera le sens d'une œuvre. L'Observatoire nationale de la lecture (O.N.L.) apporte cette distinction :

Nous utilisons le terme de constellation en le distinguant de celui de réseau afin de circonscrire la notion à une action de mise en relation d'ouvrages, répondant à un problème de compréhension ou d'interprétation.³⁵

Lire en constellation c'est donc explorer les échos qu'on y entend, les liens de ressemblances et de différences qu'on y reconnaît et qui apportent un regard plus averti sur l'œuvre lue.

³⁴ ALARY, Viviane, CHABROL GAGNE, Nelly (études réunies par). 2012, p.170.

³⁵ Observatoire national de la lecture. Travaux thématiques, Livres de Jeunesse et Apprentissages, Constellations.

Un autre jeu, qui peut se dévoiler dans certains albums apportant une dimension littéraire, est le jeu de miroirs que la littérature entretient avec elle-même et qu'elle pousse jusqu'à une certaine transgression jouant avec le statut même de ses personnages, de l'image du lecteur et de l'auteur.

F. La métafiction, un jeu fictionnel

Quand la littérature se prend elle-même pour objet d'étude de manière consciente, qu'elle mêle à la fiction une réflexion sur la création et/ou sur la réception et l'interprétation qu'elle engendre, elle utilise la métafiction. Cette mise en abyme, permettant de questionner l'acte d'écrire et de lire, confère une grande légitimité à la littérature et se retrouve aussi dans certains albums contemporains, à la portée du jeune public. Ce jeu de miroirs est proposé dans de nombreux albums comme dans *N'oublie pas de te laver les dents* de Philippe Corentin où l'auteur se met en scène en tant que personnage et où l'album trouve son écho dans l'histoire. Dans *Pourquoi Monsieur l'ourson ne peut-il pas dormir ?* (2000) de Wolfram Eicke et Christine Sormann, ce jeu permet de questionner le métier de l'écrivain et plus largement les métiers du livre, dévoilant la complexité de l'acte d'écrire et du rôle médiatique de la réception. Le thème de la lecture et de ses rôles occupe quant à lui la place centrale dans *Péric et Pac* (1994) de Jennifer Dalrymple ainsi que dans *Un beau livre* (1991) de Claude Boujon et bien d'autres. Ce jeu de la métafiction est à son apogée lorsqu'elle utilise la métalepse et brouille ainsi les pistes entre réalité et fiction, que cette mise en abyme se décuple. Catherine Tauveron qui a étudié ce phénomène dans les albums parle de « métafictions métaleptiques »³⁶. Ce procédé permettant des glissements possibles entre le monde de la fiction et le réel, cette transgression, intrusion de l'auteur fictif dans l'univers fictionnel surprend et ce jeu de mise en abyme apporte profondeur et réflexion à l'œuvre car il n'y a plus une lecture mais une multitude de strates à découvrir et explorer. Le lecteur recherche une méthode pour résoudre les ambiguïtés du texte mais le sens se dérobe et les incertitudes persistent. La métalepse fonctionne ainsi pour créer un effet d'incompréhension chez le lecteur et l'amène à réfléchir. L'album *Mon chat le plus bête du monde* est un exemple très riche de l'utilisation de la métalepse définie par Gérard Genette dans son essai *Métalepse. De la figure à la fiction* comme : « toute intrusion du narrateur ou du narrataire extradiégétique dans l'univers diégétique (ou de personnages diégétiques dans un univers métadiégétique, etc.), ou inversement. »³⁷. L'auteur

³⁶ TAUVERON, Catherine. « Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse ».

³⁷ GENETTE, Gérard. « Discours du récit » (Figures III), p. 243.

Gilles Bachelet dans *Mon chat le plus bête du monde*, de manière subtile, entre lui-même dans l'univers de sa fiction par la lettre en page 11 (voir [annexe 5](#)) où le narrateur personnage utilisant le pronom personnel de la première personne évoque son travail d'illustrateur, signe la lettre « Gilles Bachelet » et où la référence à la page 10 de cet album révèle une intrusion de l'auteur dans l'univers fictionnel, transgression qui rompt le pacte de lecture habituel par la métanarration. La question du « je » et du « jeu » est soulevée par plusieurs combinaisons et il en est de même par le jeu de l'album dans l'album. Comme tout élément peut faire sens dans un album, le jeu suggéré par la pagination qui se veut manquante dans un premier temps puis rétablie grâce à la lettre indiquant la page 10, il est alors aisé à partir de celle-ci de retrouver la première page qui prend en compte une partie du titre « Mon » qui peut devenir « MOI » si on glisse les pages et associe la première avec la page 20 où apparaît l'autoportrait.

La métalepse est abordée aussi sous le versant de l'art et continue d'interroger sur sa fonction : tout d'abord par la référence au triple portrait de Norman Rockwell (voir [annexe 6](#)) puis par les références au courant surréaliste utilisant ce même procédé et plus particulièrement par l'évocation de *La Promesse* (1950) pastichée et de *La condition humaine* (1933) de Magritte (voir [annexe 8](#)).

Dans ce jeu du « tableau dans le tableau », utilisé à maintes reprises dans les œuvres de Magritte, le réel fictif (l'éléphant-modèle) et sa représentation picturale sont imbriqués, tentant de mettre en évidence une distanciation alors même que ces deux références restent des créations dans l'album. C'est une métaphore d'une des fonctions essentielles de la littérature mettant en évidence son processus et son pouvoir de création et de réflexion sur elle-même, son jeu de mise en scène et de seuils multiples qu'elle offre tout en s'inscrivant dans un univers culturel. Cette réflexion est menée avec humour et légèreté. L'éléphant est un animal choisi et le jeu de mot avec le substantif ou le verbe employé au présent « trompe » renvoie à cette même réflexion.

L'incongruité désirée par le rapport texte/image, entraînant l'absurde sur l'identité de l'animal évoqué dans l'album, permet de faire réfléchir le lecteur à la notion même de personnage et d'identité et plus largement au rôle de la fiction. La question du personnage « chat » ou « éléphant » n'attend pas une réponse univoque. Image et narration créent une entité unique. De même, la confusion entre personnage narrateur et auteur est entretenue et c'est là le mécanisme essentiel de

cette œuvre. Si l'auteur n'est que représenté, que l'on peut parler d'auteur fictif, il s'exprime toutefois auprès de son lecteur par la création de ses albums, de l'univers fictionnel qui est présenté et qui révèle une partie de lui-même, de son « livre psychique ». La référence au triple autoportrait de Norman Rockwell est une clef de l'album pour qui sait le voir. Par celui-ci est posée la question de la construction de soi et de la mise en abyme de soi, un « je » comme autre comme le souligne J.Barral : « Dans l'autoportrait, une citation de soi est à l'œuvre, mais ce soi s'abîme dans le portrait en devenant autre »³⁸. Par son autoreprésentation, l'auteur joue et questionne son identité. Cette image de l'éléphant serait une identification de soi ainsi qu'une mise à distance par l'humour engendré car « l'image c'est ce dont je suis exclu » écrit Barthes³⁹. Cet éléphant peut être interprété comme une « carapace de l'individualité »⁴⁰. L'autoreprésentation est mise à mal et caricature la tension qui existe dans l'autoportrait. Barbara Elia définit l'autoreprésentation comme la « tension entre le concept de corporéité (hors-soi) et de physicité » et précise que « passer de la physicité à la corporéité signifie se servir de soi-même pour aller au-delà de soi-même, comme le danseur dans la danse »⁴¹. De plus, si cet autoportrait n'est pas donné à voir comme une évidence dans l'album, cela revient à analyser que le jeu de miroirs par l'autoportrait cache aussi bien qu'il révèle. L'ambivalence identité et étrangeté joue avec réalité et illusion. La question de l'identité est soulevée ainsi qu'une réflexion sur la singularité. Ainsi, Gilles Bachelet dévoile une partie de lui-même par cet album, il évoque le processus de création littéraire, artistique et sa réception. L'autoportrait met en exergue le pouvoir de l'image et on peut étendre celui-ci à la fiction. « L'image nous parle [...] à propos de chaque chose, de moins que la chose, mais de nous, et à propos de nous [...] » écrit Maurice Blanchot⁴².

Ces diverses métalepses narratives et iconographiques soulèvent une réflexion sur la littérature, le sens que contiennent les œuvres. Si elles mettent en évidence l'illusion, elles n'en demeurent pas moins des œuvres réelles sur l'art du jeu de la déconstruction. La construction de la fiction est la représentation de ce qui n'existe pas et qui pourtant touche, bouleverse procure des émotions ou réflexions

³⁸ BARRAL, Jacque. 2001, p. 67.

³⁹ BARTHES, Roland. « Fragments d'un discours amoureux », cité par BARRAL, Jacque. 2001, p.157.

⁴⁰ BARRAL, Jacque. 2001, p.73.

⁴¹ ELIA, Barbara. « Revue esthétique n°22 », cité par BARRAL, Jacque. 2001, p.71.

⁴² BLANCHOT, Maurice. « L'espace littéraire », cité par LACQUE-LABARTHE, Philippe. 2001, p.174.

vraies chez le lecteur, le spectateur. Il s'agit de la représentation psychique, « c'est de là que vient toute la littérature » comme le dit Evelio Cabrejo-Parra dans sa conférence sur la littérature apportée au jeune enfant.

Ces divers codes, processus de lecture et jeux littéraires de l'album peuvent, dans une perspective didactique et pédagogique, s'inscrire dans une pratique de classe.

II. Méthodologie

Le champ d'étude est ainsi circonscrit par une problématique ciblée sur la volonté d'initier les élèves à la complexité et la densité de la lecture, et par mes recherches sur l'album et la lecture littéraire. Je propose, à partir d'albums choisis, une exploration littéraire exploitant les éléments identifiés dans le cadre théorique. La lecture d'albums est une activité courante en maternelle et les objectifs pédagogiques variés. Une analyse sur la pratique d'une lecture littéraire en classe à partir de l'album par un débat interprétatif permettra de juger de la fécondité de ce dispositif et de son oralité pour aborder la littérature.

A. Protocole envisagé

Pour confirmer ou infirmer mes hypothèses sur la possible réception littéraire chez de jeunes apprenants, je projette de mettre en place des « cercles de lecture »⁴³. Cette expression de Serge Terwagne reprise par Jean-Louis Dufays dans son ouvrage renvoie à un dispositif didactique particulier ayant pour objectif, par la constitution d'un groupe d'apprenants, d'interpréter et de construire des connaissances à partir d'un texte littéraire. Cette expérience sera menée en classe de grande section maternelle (élèves de cinq ans) à partir de la lecture à haute voix d'un ou de plusieurs albums. Quelques séances menées autour d'un album devront permettre de mettre en place un dispositif de questionnement et d'échange comme le préconise Catherine Tauveron : « Dès la fin de toute lecture, et surtout quand le texte est ouvert à une pluralité d'interprétations, il convient d'accueillir les réactions orales spontanées des élèves. »⁴⁴ Plusieurs lectures de chaque album seront nécessaires pour que des éléments puissent se découvrir. Le temps consacré pour chaque lecture devra être suffisamment long (environ trente minutes) pour que puisse naître des réflexions, des interactions entre élèves. Le parcours de lectures qui sera mené en classe permettra de mettre en évidence si les enfants de GS peuvent être attentifs à certains éléments des albums qui en font la spécificité littéraire et s'ils peuvent se

⁴³ DUFAYS, Jean-Louis. 2005, p.184.

⁴⁴ TAUVERON, Catherine. 2002, p.160.

positionner en tant que lecteurs actifs, c'est-à-dire prêts à rechercher des éléments qui font sens, s'interroger et en discuter entre pairs.

Cette approche sera qualitative car ce travail ne sera mené que dans une classe pour des raisons de temps et de moyens. Enfin, cette recherche sera participante car elle s'oriente sur les modalités de travail à mettre en place du côté de l'enseignant pour ensuite en cibler les réussites, les difficultés et les limites du côté de l'élève.

Cette observation participante des lectures en classe me permettra de tester, de mettre en application le travail de Catherine Tauveron et de me rendre compte de la faisabilité de cette exploitation pour entrer dans le métier.

Les compétences pour mener une séance de lecture auprès d'un jeune public seront ciblées. Si l'on reprend le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) et de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAENR) sur l'école maternelle réalisé en octobre 2011 il apparaît qu'il n'est pas si simple, même par des enseignants chevronnés, de mener, guider des échanges :

Les silences pour donner à réfléchir, les relances avec demande de précision, les renvois vers d'autres enfants pour avis, corrections ou compléments sont rares. Les sollicitations des non parleurs s'expriment souvent dans des questions fermées et le temps donné pour répondre ne permet guère aux hésitants de s'exprimer. Très peu d'enseignants expriment qu'ils ne comprennent pas ce qui est dit ; [...]. Les reformulations souvent insuffisantes en quantité et qualité, disent les rapports de visite, manquent de « vigueur » (de « théâtralité »). En effet, peu d'enseignants les mettent en valeur alors que le statut de cette parole n'est pas évident : [...] une introduction par un « tu veux dire... » ou « Je crois que X. veut dire que ... » pourrait suffire à lever l'implicite. L'implicite qui s'attache au langage est général : on n'entend qu'exceptionnellement un enseignant dire à ses élèves qu'ils vont apprendre à bien parler ou à mieux parler, à bien raconter une histoire, à trouver des indices pour comprendre une histoire, etc., expliquer que, ce qui compte dans tel moment d'échanges, c'est écouter les autres, demander la parole, éviter de dire ce qui a été déjà dit, etc.⁴⁵

Ce dispositif impliquera une bonne immersion dans la classe pour une bonne prise en main du groupe élèves afin de favoriser la confiance et les échanges. Enfin, il conviendra de prendre en considération le milieu socioculturel et les difficultés scolaires éventuelles des élèves.

Afin de recueillir les données, la question de l'emploi d'un enregistrement audio ou vidéo a été réfléchi. Le choix d'un enregistrement audio s'est imposé car même si aujourd'hui la vidéo est un moyen très utilisé pour observer des interactions, il m'a semblé risqué de privilégier cet outil pour son aspect intrusif, mon intégration

⁴⁵ IGEN et IGAENR, Rapport 2011-108-octobre 2011. « L'école maternelle », p.137.

dans la classe ainsi que la nouveauté de l'activité proposée étant déjà suffisamment perturbantes. De plus, ajouter une caméra risque de compromettre l'interaction souhaitée entre pairs qui doit être un moment de partage et non de surveillance. Ce moyen peut aussi tout simplement détourner leur attention et compromettre la concentration requise pour l'activité. Cet enregistrement des séances apparaît comme indispensable pour conduire l'analyse d'autant plus qu'elle est participante. Il se présente comme l'unique moyen d'avoir un retour réflexif sur la conduite de l'activité et l'interaction des élèves.

B. Démarche pédagogique

Construire une séquence en littérature pour un jeune public requiert des savoirs savants en ce domaine et une capacité à les transposer en un savoir à enseigner. Cette transposition didactique prend en considération la dimension cognitive des apprentissages pour adopter une démarche pédagogique adaptée, c'est-à-dire un dispositif concret pour résoudre un problème. Un certain nombre de questions se sont posées pour trouver le dispositif le plus approprié. En voici quelques-unes :

- Comment amener l'élève à comprendre ?
- Comment peut-on tenter d'aplanir des difficultés pronostiquées par cette activité ? Par quel(s) dispositif(s) ?
- Pour atteindre l'objectif fixé, qui est l'échange entre pairs sur l'œuvre pour élaborer compréhension et interprétation, que peut-on demander aux élèves ou attendre d'eux ?
- Quelles sont les consignes et les matériaux à leur donner ou dispositif à mettre en place pour les aider dans la recherche d'indices ?
- Quelles opérations mentales les élèves doivent effectuer ?
- Dans quel espace organiser ce travail ?

Ces questions font apparaître plusieurs obstacles pour conduire un travail de compréhension et d'interprétation à partir d'un album. D'une part, l'enseignant n'a pas accès de manière directe à la réception de l'œuvre par l'élève. En effet, celui-ci va, au fil de la lecture, se construire des images mentales et établir un rapport personnel avec l'univers de fiction qui lui est proposé. Un dispositif de questions sur fiches comme souvent usité dans les classes ne serait donc pas pleinement révélateur de la représentation de l'album par l'élève et ne permettrait pas d'améliorer son rapport à l'œuvre car les questions et réponses seraient trop fermées. D'autre part, et de toute évidence, on ne peut pas aborder en maternelle des concepts littéraires et « apporter une leçon » sur les codes de l'album car les savoirs et savoir-faire dans le champ littéraire ne sont pas construits ou pas opératoires. On ne peut inculquer un savoir.

La démarche pédagogique qui semble donc la plus appropriée à ce terrain d'étude est une démarche d'apprentissage inductive c'est-à-dire appropriative. Après lecture, donner un temps de réflexion et d'échange entre pairs permettrait de cibler la réception de l'album et par les interactions, de faire évoluer les représentations, construire un savoir. Cela correspond au modèle socioconstructiviste élaboré par Vygotsky. L'élève apprend à partir de ses représentations et par l'interaction entre pairs. Par la situation-problème posée par l'album, il va devoir émettre des hypothèses (conflit cognitif), va prendre conscience de sa propre pensée en la confrontant à celle des autres. La confrontation entre conceptions divergentes pourra faire évoluer ses représentations (conflit sociocognitif). L'élève est acteur dans ses apprentissages.

La situation problème de l'album devra être organisée autour de franchissements d'obstacles successifs au cours des séances qui permettront à l'élève de construire son savoir et de développer des aptitudes. Il ne s'agit pas de contrôler la « bonne » compréhension du texte mais de découvrir leur ancrage dans la réception du texte proposé et d'affiner celui-ci.

Le rôle de l'enseignant sera de guider cet apprentissage en permettant la résolution de tout ou partie du problème. Il devra gérer les phases de recherche d'indices, d'hypothèses et de confrontations des interprétations en aidant par la reformulation ou en sollicitant l'aide des pairs. Il capitalisera en institutionnalisant les connaissances et en gardant une trace écrite des séances sur un support comme le tableau.

C. Choix des albums

L'album est un genre foisonnant en littérature de jeunesse et il est difficile d'élaborer une sélection. Le choix des albums pour cette activité de lecture littéraire est fondamental pour que ce travail de recherche prenne sens. Les albums doivent comporter un certain nombre de critères pour révéler par la situation-problème qu'ils proposent l'acte de lire. Le travail doit également se situer à la frontière de celui fait habituellement en classe pour mettre en avant son intérêt.

Le projet initial était donc de lire un certain nombre d'albums adaptés à des élèves de début cycle 2 pour construire une lecture en constellation et mettant en avant les spécificités littéraires et les codes de l'album, c'est-à-dire « des supports de lecture qui ont du jeu et le sens du jeu »⁴⁶ par la relation texte/image et par les jeux littéraires qui peuvent surgir.

La condition première était donc de choisir des albums à la portée des élèves tout en étant également « résistants ». Pour répondre à cet objectif, la liste de référence (2007) conseillée par l'Education Nationale pour le cycle 2 a donc été consultée (liste pour la maternelle encore indisponible au moment de l'élaboration de mon travail) afin que mon travail trouve un ancrage solide et cohérent, à la frontière entre maternelle et cycle des apprentissages fondamentaux pour en expérimenter sa faisabilité en testant sur le public de grande section « la résistance » des albums. J'ai également consulté les prix littéraires décernés aux albums ces dernières années afin d'avoir des références de qualité supplémentaires.

La sélection devait tenir compte également des instances littéraires travaillées en maternelle telles que la structure du récit, la restitution des événements logiques et chronologiques d'une histoire ou la notion de personnage (identification des personnages principaux, leur permanence, leur repérage dans le texte et les images). Cette dernière apparaît comme un travail essentiel en maternelle car elle permet l'immersion du lecteur dans l'histoire. Mon travail s'appuiera sur ces instances, ou les dépassera pour en toucher les limites.

Une première sélection de trois albums (voir [annexe 1](#)) s'est donc réalisée en fonction de ces critères. Deux d'entre eux, *Chien Bleu* de Nadja et *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet sont inscrits dans la liste de référence du cycle 2,

⁴⁶ TAUVERON, Catherine. 2002, p.17.

parue en 2007, proposée par l'Education Nationale pour accompagner les programmes. Le dernier choisi, *Les lions ne mangent pas de croquettes* d'André Bouchard, comme les deux précédents, fut primé pour ses qualités littéraires. Les trois albums font intervenir un animal de compagnie étrange. Une lecture en réseau par ce thème peut se constituer. La notion de personnage peut être travaillée et s'inscrire comme travail premier dans une classe. Au-delà, la dimension symbolique, que mettent en œuvre ces albums, permettra de travailler l'interprétation.

Après réflexion, la mise en résonance des textes autour d'un thème ne correspondait pas à mon travail de recherche. Ce lien thématique par une lecture en réseau apporte une culture littéraire mais n'implique pas obligatoirement une démarche cognitive sur les œuvres pour former l'élève en tant que lecteur. Ainsi, la mise en résonance des textes devrait se faire par une lecture en constellation. Un album complexe comme *Mon chat le plus bête du monde* pourrait être éclairé par d'autres albums choisis. Ainsi, *Les lions ne mangent pas de croquettes* pourrait devenir une entrée en matière pour découvrir la notion de métafiction par l'histoire inscrite dans l'histoire et soulever une des fonctions de la littérature. *Mon chat le plus bête du monde* complexifierait ces notions par les métalepses découvertes. Enfin, un nouvel album *Sans titre* d'Hervé Tullet reprendrait de manière plus dévoilée l'intervention de l'auteur et le travail de création à l'œuvre. Ce dernier album serait un moyen pour réinvestir les notions, approfondir, mieux comprendre le travail réalisé. Ces lectures utilisant ce procédé pourraient s'échelonner tout au long de l'année scolaire. Il ne s'agirait plus d'une séquence mais d'un véritable projet autour de ce jeu littéraire. Mais ce projet se confronte aux limites de mon travail de recherche qui, sur un temps très restreint, ne pourra pas me permettre de le réaliser. Pour ces raisons de temps, seul l'album *Mon chat le plus bête du monde* sera exploité et son choix par sa singularité s'inscrit dans la démarche de ma recherche.

D. Présentation et spécificités de *Mon chat le plus bête du monde*

Ce choix didactique s'est affiné et s'est opéré par la volonté de créer une démarche réflexive et de faire découvrir aux élèves les différents niveaux de lecture que peut porter en elle une œuvre. Ainsi, *Mon chat le plus bête du monde* s'est révélé être une œuvre assez résistante pour porter un travail sur la métafiction conduisant à une prise de conscience sur l'acte de lire, ainsi qu'à une implication forte du lecteur dans le fonctionnement même et la réception de l'œuvre. Ce jeu réflexif qu'offre la métalepse n'est pas sans rappeler l'œuvre d'Italo Calvino *Si par une nuit d'hiver un voyageur* où dès l'incipit le lecteur est convoqué directement comme lecteur devenant intradiégétique, lisant « le dernier roman d'Italo Calvino ». L'autoréférence à l'auteur ainsi qu'au roman peut être mis en parallèle avec le jeu métaleptique de *Mon chat le plus bête du monde*. Ce jeu réflexif mis en avant devient l'enjeu fondamental dans ce travail littéraire. Dans *La Machine littérature* Italo Calvino écrit : « Le processus de la composition littéraire une fois démonté et remonté, le moment décisif de la littérature deviendra la lecture »⁴⁷. La réception n'est réalisable qu'avec une coopération particulière du lecteur, tout l'objet de son roman *Si par une nuit d'hiver un voyageur*. *Mon chat le plus bête du monde*, s'inscrivant dans cette même démarche, est donc un album riche pour diriger mon travail.

Cet album n'est pas propice à un travail sur la structure du récit, le vocabulaire employé (sans prendre en compte la lettre en page 11 – voir [annexe 5](#)) est simple. Les personnages sont, pour une première approche, facilement identifiables, sans jeu de reprises anaphoriques. Les enjeux habituels sont quelque peu laissés de côté. Les élèves pourront par cet album et par l'entrée sur les personnages, concentrer leur attention à la tension texte/image qui en fait sa spécificité. L'humour ainsi découvert inscrira leur rapport avec l'œuvre, du jeu qu'elle suggère et de la profondeur des personnages. Elle interrogera les notions de personnage/auteur/lecteur et toute leur complexité. Cela pourra aboutir, par l'exploration d'indices, à interpréter sur le jeu que peut offrir la littérature elle-même. La structure profonde de l'album, qui se révèle par le jeu de la métalepse, pourra

⁴⁷ CALVINO, Italo. « La machine littérature », cité par FOURNEL, Paul. 1981, p.III (préface).

conscientiser les élèves sur l'acte de lire. Le pacte de lecture classique est en effet rompu par le jeu d'interpénétration entre réalité et fiction. L'élève pourra prendre conscience du rôle créatif de l'auteur mais également de son propre rôle de lecteur qui permet de faire exister l'œuvre. De plus, la cohabitation entre lecture fusionnelle et lecture distanciée devra permettre à l'ensemble des élèves d'entrer en lecture et opérer un travail selon leurs capacités propres. C'est en affrontant cette difficulté que le lecteur pourra devenir chercheur de sens. Cette compétence développée pourra être transférée aux autres lectures dites « résistantes ».

Dans la liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2, *Mon chat le plus bête du monde* est inscrit avec un niveau de difficulté de lecture de 2 sur une échelle allant jusqu'à 3. S'il semble que son étude puisse se faire courant cycle 2, il m'a semblé intéressant de le tester en GS pour mettre à l'épreuve ma problématique. Apporter de la complexité dès le début des apprentissages pour permettre à l'élève de trouver de l'intérêt à celui-ci, développer des compétences de lecture, d'autonomie et de pensée, malgré et par la difficulté qui une fois dépassée serviront à l'élève pour tous les apprentissages ultérieurs, est au cœur de ma démarche. Dans *Défi lire 6 à 8 ans* (2012) par Jean Bernard Schneider, l'étude de cet album est proposée à des élèves de CP avec un accès aisé mais l'auteur précise qu'il peut être adapté dès l'âge de cinq ans. Les différents niveaux de lecture de l'œuvre permettent sa lecture à différents âges, ce qui me permet, avec une si grande amplitude d'intérêts, de saisir les connaissances et les capacités des élèves. Cet album répond également au critère de sélection par l'humour qu'il propose car le rire est un moyen éducatif fort.

Ses qualités littéraires et artistiques et le questionnement qu'il peut soulever peut répondre aux attentes des enfants. Cette idée est soulignée par Bruno Bettelheim dans de *Psychanalyse des contes fées* (1976) :

Pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination, qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions ; qu'elle soit accordée à ses angoisses et à ses aspirations : qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés, tout en lui suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent.

Au-delà de l'humour, la réflexion que peut faire naître cet album chez l'élève répond à cela.

Me plaçant en tant que future enseignante, ce travail de recherche sur les pratiques menées en classe doit prendre en considération les programmes en vigueur et plus largement les démarches adoptées et le positionnement de la communauté pédagogique.

E. Place de la littérature de jeunesse et de la lecture littéraire dans le cadre institutionnel et dans la communauté pédagogique

L'objet de ma recherche autour de la réception littéraire, et plus particulièrement d'une activité de lecture littéraire rendue possible par un débat interprétatif en GS, peut s'inscrire dans les objectifs des programmes 2008 et correspondre en partie aux attentes du document d'accompagnement des programmes *Le langage à l'école* maternelle 2011. Il se trouve légitimé plus largement par la communauté pédagogique qui a œuvré pour l'intégration de la littérature de jeunesse à l'école.

Les programmes officiels de l'école primaire depuis 2002 prennent en considération explicitement la littérature de jeunesse, la construction d'une première culture littéraire et la mise en place de la lecture littéraire à partir d'albums. Ces programmes 2002 ont développé les activités littéraires à l'école maternelle par des lectures offertes, des mises en réseaux, des activités de compréhension, des productions d'écrits, par la mise en place de débats littéraires : « Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension », accompagnés d'objectifs en communication au service de ces derniers :

l'élève doit être capable de prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse, de participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.

A cela, s'ajoute une liste d'œuvres qui fut proposée pour les élèves des cycles 2 et 3. Elles furent revisitées, enrichies et annexées en 2010 aux nouveaux programmes de 2008, ce qui exprime une volonté de confirmer la légitimation de la littérature de jeunesse dans les programmes. Une autre enfin vient de voir le jour courant 2013 pour les classes de maternelle.

Cependant, les attentes institutionnelles de 2008 concernant la littérature de jeunesse sont quelque peu différentes. Max Butlen le souligne lors d'un colloque :

son rôle [à la littérature de jeunesse] est sans doute moins considérable que dans les textes de 2002 et 2007, en raison de l'accent désormais mis sur le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire.⁴⁸

⁴⁸ BUTLEN, Max. 2008, p.47.

Les programmes de maternelle du 19 juin 2008 prennent en considération et répondent aux exigences du socle commun de connaissances et de compétences. La littérature est donc envisagée pour la « maîtrise de la langue française » et de « la culture humaniste ». Elle semble donc trouver sa légitimation dans les domaines « s'approprier le langage » et « découvrir l'écrit ». Mais la place de la littérature est moins visible que dans les anciens programmes. Dans « s'approprier le langage » et sous l'item « Comprendre » est précisé un des objectifs de la lecture à haute voix d'œuvres littéraires.

Une attention particulière est portée à la compréhension [...]. Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour.

La découverte de la littérature est donc un support privilégié pour améliorer le langage oral et la compréhension de manière globale qui s'effectuerait grâce à la répétition. La découverte de l'écrit dans ces programmes est orientée sur les prémices de l'entrée en lecture et de l'écriture par le code. La littérature se fait exemple et support pour mettre en avant ce dévoilement.

Les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit [...] préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par trois activités clés (travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture), l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire.

Les procédures graphophonétiques et le décodage semblent prioritaires pour l'entrée dans l'écrit au détriment des autres dimensions de l'acquisition de la lecture qui s'attache au sens. Les processus cognitifs supérieurs tel le raisonnement par le fait de trouver des inférences sur un texte, la formulation d'hypothèses ne sont pas mis en avant dans les programmes comme faisant partie du processus de lecture dans ce premier temps.

Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient) et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine). Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. Ils deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte dans d'autres situations.

La littérature et son rôle apparaît plus nettement dans les *Ressources pour faire la classe* :

Il faut donc, au cours de l'école maternelle, développer les capacités des jeunes enfants à comprendre et à interpréter des œuvres plus exigeantes, à partir de connaissances tels les archétypes de personnages, [...], de mondes fictionnels [...]. Il s'agira aussi d'acquérir des postures de lecteur qui peut remettre en question sa première compréhension du texte, demande des relectures, fait du lien avec d'autres œuvres et accepte d'être parfois déstabilisé [...].⁴⁹

Cet objectif sera le point d'appui de mon travail. Par le développement d'une culture littéraire et la rencontre de différents genres, il apparaît envisageable de travailler sur l'album, d'en découvrir ses instances littéraires.

Le dispositif de débat peut également en partie s'inscrire dans les compétences de communication précisées dans « s'approprier le langage » :

Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé. [...] Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. Ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre, c'est-à-dire pour : désigner correctement les protagonistes concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente.

Toutefois, ces compétences sont orientées sur la maîtrise de la langue ainsi que les bases de la situation d'énonciation plus que sur la réflexion que peut apporter l'échange entre pairs.

L'ouverture sur un tel travail pourra se trouver confirmé par la nouveauté dans ces programmes sur la liberté pédagogique souhaitée :

Ces programmes sont précis [...] tout en étant ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la liberté pédagogique [...]. Il appartient aux enseignants [...] de s'emparer résolument de cette liberté nouvelle. Le rôle de l'enseignant est en effet d'aider ses élèves à progresser dans la maîtrise des objectifs fixés par les programmes et progressions nationaux : il lui revient de choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves. Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions.⁵⁰

Par cette nouveauté, cette expérimentation peut se justifier.

⁴⁹ *Ressources pour faire la classe*, « le langage à l'école maternelle », p.163.

⁵⁰ Extrait de la Présentation du B.O. 2008.

Enfin, la communauté pédagogique soutient cette démarche. Max Butlen rappelle lors de son intervention à la journée d'étude *La littérature des enfants fait école* en 2008 que :

L'idée qu'une pédagogie de la compréhension et de l'interprétation est non seulement possible mais nécessaire [...], et l'on découvre que la lecture de la littérature de jeunesse offre [...] un formidable champ d'application et d'investigation».

F. Protocole réalisé

Il m'a été permis d'effectuer trois séances de littérature en menant une lecture littéraire autour d'un album : *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet. Le dispositif choisi est le « cercle de lecture » pour faire naître un débat interprétatif. Ces séances ont duré une vingtaine de minutes chacune sans dépassement possible car elles étaient ajoutées à un emploi du temps déjà chargé et planifié par l'enseignante tutrice qui m'a accueillie dans sa classe. A la demande de l'enseignante, les deux premières séances furent menées avec l'ensemble groupe classe soit trente élèves de MS/GS. La troisième séance a été davantage réalisée dans le contexte de ma recherche avec les treize élèves de GS uniquement.

Le milieu socioculturel des élèves était homogène et le niveau de classe dans les apprentissages correspondait à un niveau moyen c'est-à-dire ne présentant pas de grandes difficultés scolaires ni de problème liés à la langue employée. Certains élèves présentaient quelques difficultés pour être avec le groupe classe mais cela n'était pas un frein au bon déroulement des activités si une attention vigilante était exercée.

L'analyse se fonde sur ces trois séances de lecture et plus spécifiquement sur la dernière qui fut enregistrée et retranscrite (voir [annexe 3](#)).

III. Analyse des séances

Mon analyse tente de cibler les compétences existantes ou en devenir des élèves ainsi que les obstacles observés lors de cet atelier de littérature, notamment du point de vue de ma pratique et de découvrir si l'élève, au-delà de la dimension « plaisir » peut se constituer comme lecteur actif et accéder à une première réception littéraire. Elle met l'accent sur la fonction du médiateur dans l'accompagnement de l'élève dans son rapport à l'album.

Cette analyse s'appuie sur trois séances de littérature dont la dernière est retranscrite en [annexe 3](#).

A. Stratégies pédagogiques : à la découverte des différentes strates de lecture

Le sens n'est pas donné, il est à construire. *Mon chat le plus bête du monde* est un album complexe comme analysé dans le cadre théorique. Complexe dans son fonctionnement, par ses références, par ses interprétations. Tel un millefeuille, il offre différentes strates de lecture.

L'opposition texte /image offre d'emblée une approche problématique de la lecture mais il faut aller plus loin et faire réfléchir les élèves sur les personnages, sur l'interpénétration fiction et réel repérable à partir d'indices et créer du lien entre des éléments qui ne semblent pas aller ensemble.

L'intention pédagogique initiale lors de la première lecture était d'instaurer une première compétence de lecteur : lire c'est accepter et s'attendre à être surpris. Pour cela, j'ai choisi de cacher la première de couverture et les premières images pour créer l'effet de surprise. Tout de suite le jeu s'est installé et cette démarche particulière a intrigué les élèves et éveillé leur curiosité. Cette mise en scène avait pour but de créer une attente du lecteur et l'entraîner à découvrir et soulever des pièges. Je leur ai demandé de quoi parlait l'histoire et ils m'ont répondu avec assurance d' « un chat ». Voici une première hypothèse de lecture émise de manière générale par les élèves. Lorsque j'ai dévoilé la première de couverture, Ils se sont

aperçus du disfonctionnement texte/image et de l'intérêt de cette collaboration étrange. Ce premier contact pourrait se rapprocher de la lecture stimulus évoqué par Italo Calvino dans *Si par une nuit d'hiver un voyageur* car les élèves sans s'accrocher aux images s'ouvrent un imaginaire. Cette approche a ensuite été contrariée par la reprise de la lecture depuis le début en dévoilant la partie iconique. Il s'ensuivit une lecture intégrale afin de pouvoir apprécier de manière générale l'œuvre entière et de construire par la suite un sens plus précis. Cette imprégnation est tout à fait possible par l'album et la lecture magistrale de l'enseignant. Catherine Tauveron rappelle l'importance de cette dimension en citant J.-M. Schaeffer : « pour entrer dans un univers créé, conçu comme modèle mimétique, il n'existe pas d'autres voie que celle de l'immersion fictionnelle⁵¹ ». A la fin de cette lecture j'ai laissé réagir les élèves qui ont émis leurs impressions et leurs premières hypothèses de lecture. Ils ont qualifié cette histoire de « drôle » et de « bizarre » car selon eux, l'auteur se serait trompé. Il ne s'agirait pas d'un chat mais d'un éléphant. Ainsi, je constate qu'ils perçoivent la notion d'auteur comme celui qui prend en charge la partie textuelle « l'auteur s'est trompé » ou qu'ils croient qu'il s'est trompé seulement dans le texte et qu'ils reposent leur attention sur les images. Avec recul, la stratégie mise en place a peut-être orienté leur hypothèse. Peut-être ont-ils cru que le dévoilement de l'image offrait à voir la vérité. Je ne peux le confirmer mais il me paraît risqué d'induire cette représentation et ce choix ne serait pas reconduit si le cas se représentait. Cependant, la disjonction est remarquée mais pas sa fonction. Ceci n'est pas « un raté » comme dirait Catherine Tauveron mais un point de départ de « la lecture littéraire », une condition nécessaire à la réflexion. A cela elle ajoute, en citant Jean-Louis Gervais :

La lecture ne devient littéraire que si l'on accepte d'avoir pu se tromper et de n'avoir pas compris. [...] Notre lecture se met à produire du sens qu'à partir du moment où elle est enrayée⁵².

Cette entrée en lecture s'installe sur leurs représentations premières. Celles-ci seront les points d'appui au travail sur le sens et à l'émergence des interprétations. Cette démarche inductive m'a permis de cibler leur compréhension de départ.

Si la première lecture s'est attachée à la disjonction texte/image, la seconde a permis d'en découvrir sa fonction. Les élèves lors de la première lecture se sont

⁵¹ SCHAEFFER Jean-Marie, « Pourquoi la fiction ? », cité par TAUVERON Catherine, 2002, p.100.

⁵² GERVAIS Bertrand, « Lecture littéraire et explorations en littérature », cité par TAUVERON Catherine, 2002, p.94.

focalisés sur les images. Ce résultat était attendu, car l'image, comme il a été vu dans le cadre théorique, est d'accès direct et offre un pouvoir de fascination. La seconde lecture a permis un certain détachement laissant opérer les relations texte et images. Un jeu autour de l'identité des personnages s'est opéré. Les interactions étaient nombreuses car les élèves n'étaient pas d'accord entre eux. Par cette déstabilisation et cet échange, l'objectif de ma séance m'a semblé atteint. Ma question « Peut-on savoir s'il s'agit d'un chat ou d'un éléphant dans l'histoire ? » a permis les interactions entre pairs. Les avis étaient partagés. Pour une partie du groupe le personnage « animal de compagnie » est bel et bien un éléphant « c'est l'éléphant le plus bête » et le personnage narrateur « le monsieur » est « bête » pensant que c'est un chat. Le fait que l'éléphant soit le plus bête remporte l'adhésion car « L'éléphant se prend pour un chat ». J'ai ensuite ciblé essentiellement les images pour qu'ils repèrent des ambiguïtés sur l'identité de l'éléphant : « Je vais vous montrer des images, vous levez le doigt si cet éléphant a une attitude de chat ». Les petits lecteurs se sont donc lancés à la recherche d'éléments pour trouver l'identité de ce protagoniste. Cette démarche proposée les a poussés à chercher des indices pour établir un sens. L'aboutissement de leur recherche a conduit à la persistance des incertitudes. Dans certaines images cet éléphant pouvait avoir des attitudes de chat ou ce chat un physique d'éléphant avec des attitudes d'éléphant. L'effet de discordance soulevé au sein même des images a conduit les élèves à comprendre que ni l'auteur ne s'était trompé, ni le personnage narrateur, ni l'animal de compagnie sur sa propre identité mais que c'est un jeu de la part de l'auteur. L'humour, né de ce disfonctionnement général, a été perçu par les élèves. Ce « méli-mélo », brouillage de piste par ce jeu identitaire, a intrigué et motivé les élèves qui ont admis cette déstabilisation. Cela m'a permis de vérifier que la complexité d'une œuvre ne remet pas en cause sa « faisabilité ». Si lors de la première lecture, les élèves pensaient que l'auteur s'était trompé, ils ont dès lors pris en compte la variation de points de vue. Leurs réactions de surprise et de rire, puis cette formulation enfantine « l'auteur nous fait une petite blague » laisse à penser qu'ils ont bien saisi ce sens et donc accédé à cette deuxième strate. Ils acceptent et accèdent à « l'incompréhensibilité programmée » évoquée par Catherine Tauveron. L'ambiguïté persiste avec les dissonances mises en exergue. Le sens semble se dérober mais c'est un jeu sur le sens lui-même. L'effet d'incompréhension sur le lecteur est débusqué par les élèves. Cela tend à prouver qu'ils peuvent dès la grande

section comprendre mais aussi faire des inférences. Les rôles et concepts en littérature peuvent être goûtés par de si jeunes élèves s'ils sont guidés.

Une autre lecture lors de la troisième séance avait pour objectif d'accéder à une autre strate par le dévoilement du jeu entre auteur fictif et réel, et celui de l'interpénétration du réel et de la fiction rendus accessibles par des indices repérables par la lecture de la lettre (voir [annexe 5](#)), par l'autoportrait (voir [annexe 6](#)) et par une photo de Gilles Bachelet comme support de sens (voir [annexe 4](#)). Cet objectif n'est pas atteint et ne pouvait l'être à cause d'erreurs au sein du dispositif pédagogique mis en place, d'incohérences dans la façon de mener les interactions du groupe, ainsi que par le faible temps consacré à ce nouvel objectif. Cet échec ne remet pas en cause l'objet de ma recherche car les deux premières séances ont atteint leur objectif.

Cette troisième séance de lecture littéraire devait faire émerger les significations profondes de cet album complexe. Elle devait prendre la forme d'un débat entre pairs autour de la lecture de l'album pour qu'ils affinent leur compréhension. Il est apparu que ce ne fut pas le cas. Seules des questions/réponses étaient présentes. Certains élèves, pour évincer les difficultés, se sont recentrés sur les images pour s'attacher au comique de situation, en comparant l'attitude de l'animal à celle de leur propre chat ou bien encore en choisissant chacun leur tour le pelage de l'éléphant qui leur semblait le plus loufoque (page 22).

Cela me conduit à analyser ma pratique qui n'a pas permis de soulever un certain nombre d'obstacles. Le médiateur est le guide, c'est à lui de faciliter la mise en fonction des processus de compréhension et de mener l'échange. En identifiant les points faibles de ma pratique, je pourrai mieux expliquer les difficultés rencontrées par les élèves lors de cette séance.

B. Phase d'amorce de la séance

La phase d'amorce d'une séance est une phase primordiale pour plusieurs raisons : phase de rappel, passation de la consigne et mobilisation de l'attention, c'est une aide pour la compréhension. Au cours de cette troisième séance, ces éléments n'ont pas été mobilisés pleinement ce qui a pu générer des difficultés pour les élèves.

1. Phase de rappel

Elle permet de mobiliser l'attention des élèves sur la séance à venir et de faire le lien avec la séance précédente. C'est également le moment où l'objectif de la séance doit être mis en évidence avec une passation de consigne claire. Cette phase fut présente avant l'entrée en lecture mais pas assez précise et le lien avec la séance précédente était inexistant ce qui a eu un impact conséquent.

Un simple rappel du travail effectué lors des deux séances précédentes aurait permis rapidement de clarifier les souvenirs, de remémorer le sens construit pour ensuite progresser dans la compréhension de l'album. Il aurait été souhaitable de s'appuyer sur une trace écrite au tableau de ces séances comme il avait été envisagé en amont. Un retour sur les propositions retranscrites des élèves, leur cheminement de pensée et les points de vue divergents ou convergents aurait permis de problématiser davantage la lecture et de rendre ce travail de recherche plus accessible et concret.

La notion d'auteur, élément important dans l'objectif de cette séance, a été redéfinie dans cette amorce et aurait dû éclairer cet objectif. Cependant aucune reformulation de l'histoire n'ayant été faite ou demandée aux élèves, les problèmes rencontrés lors des précédentes séances autour des personnages et autour du jeu de l'auteur avec le lecteur ont entraîné, tout au long de cette dernière lecture, des retours sur la problématisation chat-éléphant alors que c'était l'objectif des séances précédentes. La notion d'ambiguïté, qui avait été acceptée comme élément de fonctionnement de l'œuvre, a été oubliée et les élèves se sont focalisés sur le personnage éléphant. Je n'ai pas réussi à reconstruire cet élément de sens au fil de la lecture.

2. Passation des consignes

Avant la lecture, il a été annoncé aux élèves qu'ils auraient à débattre autour de l'œuvre mais le but de cet échange entre pairs ne leur a pas été clairement énoncé. Cette omission a pu laisser à penser pour certains élèves qu'il suffisait d'attendre la fin de la séance ou de réagir comme ils le souhaitaient tout au long de la lecture. L'activité étant nouvelle pour eux, il n'y avait aucune habitude de travail. Se positionner comme chercheur de sens, s'inscrire dans cette démarche, doit être précisé par le médiateur. Je n'ai pas été assez claire sur l'objectif que je souhaitais atteindre avec eux par cette séance ni sur le moyen (l'échange) ni sur l'attitude (l'écoute). Introduire la lecture en précisant qu'ils vont devoir être attentifs à certains points essentiels comme à l'identité des personnages, les auraient aidés à activer leurs connaissances pour les utiliser pendant cette lecture. Une consigne comme « Soyez attentif, pendant la lecture vous allez peut-être découvrir de nouveaux indices sur les personnages qui vont vous permettre de mieux comprendre l'histoire » aurait été la bienvenue. Une autre consigne sur l'échange attendu en fin de lecture « Après la lecture, vous allez devoir discuter ensemble du sens de cette histoire » aurait placé davantage l'élève en situation d'écoute active. Ce temps de préparation est bénéfique pour une bonne réception de la lecture. La construction d'un « horizon d'attente » doit permettre à tous de se positionner en tant que chercheur de sens.

3. Mobilisation de l'attention

Mon invitation par « toutes les petites oreilles sont ouvertes, les yeux se dirigent sur l'histoire » vaut pour le groupe mais ne suffit pas à solliciter des élèves qui ne sont pas prêts à travailler. Cette phase était le moment opportun pour que certains élèves adoptent une attitude propice à l'écoute. Un instant accordé pour ces derniers aurait peut-être suffi à les faire entrer dans la lecture. Cette invitation n'ayant pas été envoyée, il fut difficile pendant la séance de « rattraper leur écoute ». Ceci fut un facteur perturbateur pour leurs pairs et moi-même. La retranscription écrite ne met pas en relief cette conséquence qui fut source de confusion dans la conduite de la séance et a contrarié l'effet moteur du groupe.

C. Méthodes de lecture

J'ai mené deux types de lecture pour les différentes séances afin de servir mes objectifs. La lecture initiale en séance 1 fut une lecture intégrale « linéaire et in extenso » comme la définit Catherine Tauveron, le seul ajustement fut l'omission de la lecture de la lettre (voir [annexe 5](#)) pour des raisons pédagogiques. Cette modalité revendique un rapport autonome avec l'œuvre et permet à l'élève de construire une compréhension globale. Pour les deux séances suivantes j'ai pratiqué une lecture entrecoupée, c'est-à-dire morcelée par des questions ou interventions de régulation (visant à ramener l'attention vers la lecture) et les remarques des élèves liées à l'interaction entre le lu et le vu ou reliant la lecture avec l'expérience personnelle. Avec recul, cela n'est pas propice à la construction du sens ni à l'instauration d'un dialogue. Cet intérêt aurait été réel par quelques arrêts ciblés, prévus en amont et non comme je l'ai mis en place. J'explique cette pratique par la volonté d'accompagner l'élève dans sa compréhension car j'appréhendais moi-même cette séance par sa complexité. Ce morcellement vise à « ménager » le lecteur et conduit à l'effet inverse. De plus, cette méthode a considérablement réduit le temps pour installer un véritable retour réflexif.

En revanche, la lecture de la lettre lors de cette troisième séance est un choix qui me semble recevable. En effet, sa lecture lors des séances précédentes n'aurait pas apporté d'indices pour les objectifs visés. Cette découverte en séance 3 se voulait propice à la recherche de nouveaux indices pour découvrir l'intervention de l'auteur fictif Gilles Bachelet et par là même entrevoir le jeu de la métafiction.

Le retour sur le portrait ou plus exactement sur l'autoportrait avait la même ambition. Mais ces indices ne pouvaient être découverts car les élèves n'avaient pas les prérequis nécessaires. Les codes de la lettre et des connaissances sur l'autoportrait étaient indispensables pour amorcer la recherche d'indices.

Au-delà de ces différentes pratiques, il est intéressant d'analyser la mise en scène de ces lectures. Lors des deux premières séances, j'ai essayé autant que possible d'incarner le texte par une lecture expressive pour aider à construire le sens en montrant simultanément les images car le sens se crée de la liaison de ces deux langages. Il m'a semblé néanmoins difficile de bien positionner l'album pour que chacun ait une bonne vision des images. De plus, le maître formateur m'a

encouragée à modifier cette manière de faire pour que l'élève comprenne l'acte de lire. Il fut noté dans mon bilan de pratique « Lire, c'est un acte de lecteur qui regarde le texte du début à la fin pour le lire ». Dans les programmes il est précisé que la lecture doit être vigilante à cet égard. Mais lire n'est pas juste déchiffrer des mots, c'est aussi avoir un accès au sens qui émane, dans le contexte de l'album, du lien texte/image et donc également de la lecture d'images. J'ai modifié ma lecture pour ma troisième séance en alternant texte et image. Ce fut une erreur car, en faisant cela, je suis allée à l'encontre de ma recherche qui tend à vérifier que lire c'est avant toute chose faire du sens et relier texte et image, ici dans leur discordance. J'ai pu vérifier l'impact négatif d'une telle lecture pour un album littéraire. Ma lecture était plus distante et moins incarnée et cela a dû être ressenti par les élèves. De plus, en reprenant la retranscription, on peut observer que les élèves réagissent essentiellement sur les images. Je pense que cette approche est en partie responsable.

D. Echange et gestion des interactions

L'activité choisie pour éclairer mon travail de recherche impliquait la mise en place d'un échange entre pairs voire d'un débat interprétatif. La lecture de l'album *Mon chat le plus bête du monde*, par la situation-problème qu'il pose, l'humour qui le caractérise, me semblait pouvoir faire émerger cet échange. Je pensais également que la curiosité enfantine aurait provoqué une réflexion à haute voix sur la lecture. Ces différentes hypothèses ont été invalidées, tout du moins, ces facteurs n'ont pas été suffisants. De plus, le peu de temps restant après la lecture ne m'a pas permis de faire naître le débat interprétatif escompté.

Les trois séances conduites ont révélé de nombreuses réactions sans entraîner véritablement un dialogue autour la lecture mais essentiellement des interactions maître/élève et assez pauvres. L'objectif initial qui était d'élaborer des « cercles de lecture » fut mis à mal.

La participation active des élèves est un facteur clef de la lecture littéraire. Par le partage, les élèves doivent être stimulés, par le croisement des regards, le sens de l'œuvre doit s'affiner. Au cours de ces trois séances, ces deux enjeux n'ont été qu'effleurés. Ce dispositif prend au sérieux les compétences de l'élève qui peut affirmer sa capacité à penser. Il peut donc être également essentiel pour stimuler l'élève dans l'apprentissage. Celui-ci peut se sentir alors valorisé l'entraînant à s'impliquer davantage. Ce fut flagrant chez un élève notamment, qui s'est investi de manière plus visible que les autres et qu'à l'ordinaire en classe. Ce nouveau dispositif semblait lui convenir. Il semblait fier de participer à ce genre d'activité et ses réflexions ont beaucoup apporté à l'ensemble du groupe. Cette valorisation serait à renforcer. Afin de les encourager dans ce travail, il serait intéressant de leur expliquer en amont que cette réflexion menée autour d'un album est une activité très sérieuse, qu'elle permet de les faire grandir.

L'élaboration du sens s'est observée principalement lors de la deuxième séance par une amorce d'un conflit sociocognitif engagé sur l'identité ambiguë de l'animal de compagnie conduisant à une interprétation sur le jeu de l'auteur avec son lecteur. La dernière séance en revanche a mis un frein à la poursuite de la construction du sens. Voici, à mon avis, les différents facteurs qui ont pu conduire à cet échec.

Une meilleure connaissance réciproque entre le groupe et moi aurait peut-être facilité l'échange. Il peut être intimidant pour certains élèves de s'exprimer, par peur de décevoir ou de mal faire, et leur investissement a pu être moindre du fait que je n'étais pas leur enseignante.

Le rapport personnel et égocentrique avec l'œuvre observé peut s'expliquer aussi par la méconnaissance de l'activité « débat » en littérature au sein de la classe. Les élèves ont eu quelques difficultés à en cerner les objectifs et les limites. Dialoguer et prendre sa place dans les échanges sont des objectifs du « devenir élève » dans les programmes 2008 : « Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé. » En revanche, en littérature, cette compétence n'est pas mise en relief comme le faisaient les programmes de 2002 qui encourageaient les débats interprétatifs dès la maternelle. Leur habitude de travail en compréhension de lecture, consistait après écoute, à choisir et à entourer des réponses-images à partir des questions posées par l'enseignante. Ma démarche, par l'ouverture à une parole « libre », était nouvelle pour les élèves. Effectuée sur seulement trois séances, cette pratique ne pouvait être concluante en ce sens. La participation plus ou moins active des élèves et très inégale a conduit malgré tout à questionner l'album et élaborer du sens, et a permis, pour la plupart des élèves, d'améliorer leur compréhension de l'album. Cette compétence mériterait d'être ritualisée par des ateliers de littérature pour développer et mettre en œuvre ce savoir-faire. Cependant, le fait que la participation ait été moins active lors de la troisième séance oriente l'analyse sur ma conduite de classe.

La fonction essentielle du médiateur est d'initier, de favoriser et de réguler l'échange pour que naisse un conflit sociocognitif favorable à l'élaboration du sens. Les reformulations, la distribution de la parole, les temps de silences, les questions ouvertes ou s'appuyant sur des segments écrits ou des images, sont autant d'éléments à mettre en place, à maîtriser pour cette activité littéraire. Le recueil de données met en évidence des réactions verbales mais qui n'entraînent pas de dialogue. Ainsi, le dévoilement de la lettre (voir [annexe 5](#)) devait permettre aux élèves de questionner davantage l'album et de prendre la parole. L'approche fut difficile du fait de sa complexité lexicale, syntaxique, de la méconnaissance des codes de la lettre et du temps imparti pour travailler ce nouvel indice. Cependant, les élèves ont pu tout de même repérer que Gilles Bachelet auteur du livre était auteur

de cette lettre où il parlait de son chat « il est dans le livre » (80 E). Une question ouverte comme « qu'est-ce qu'on ne comprend pas ? » aurait pu engager l'échange. Le jeu de gommage des frontières entre fiction et réalité rompt en effet le pacte de lecture classique et pose un problème de compréhension. Pour leur faire comprendre ce point, il est regrettable de ne pas leur avoir posé la question « Est-ce habituel de rencontrer la présence de l'auteur dans les histoires ? ». Il apparaît que mes questions auraient dû être plus ciblées. Lors des deux séances précédentes, quelques connaissances sur la notion d'auteur et de personnage avaient été mises en place pour permettre une identification problématique de cette signature de lettre. Cependant, je ne peux avoir l'assurance que les élèves aient mesuré ce problème car c'est moi qui ai verbalisé à leur place la construction problématique « le personnage qui est aussi Gilles Bachelet » (76 S). Si dans un premier temps, les élèves par automatisme disent que Gilles Bachelet est l'auteur, j'ai pensé qu'ils acceptaient l'idée que cet auteur puisse aussi endosser le rôle du personnage se dévoilant comme auteur fictif. La figure d'auteur est loin d'être construite et rend la tâche difficile pour le médiateur. La dernière réponse des élèves « l'auteur Gilles Bachelet parle de lui » (148 E) est dans ce sens une amorce intéressante d'une réflexion autour de l'interpénétration entre réalité et fiction mais ne met pas en avant le jeu de la création. Gilles Bachelet « en chair et en os » explique à son lecteur qu'il est fabriquant de trompe l'œil en se mettant en scène comme auteur fictif. Cependant, en s'attachant à la retranscription de cette séance rien ne prouve que les élèves aient bien compris cela. Une demande de reformulation et de précision par « qu'est-ce que tu veux dire ? » aurait confirmé ou infirmé cette hypothèse qui aurait pu conduire à une interprétation sur une des fonctions de la littérature. Il apparaît que les demandes d'explicitation peuvent ouvrir au dialogue. Conjointement, la sollicitation des pairs était nécessaire. Leurs interactions auraient pu éclaircir le sens ou dévoiler des problèmes. Une relance par une question ouverte comme « qu'en pensez-vous ? » pouvait lancer le débat et vérifier la compréhension de l'ensemble du groupe. La sollicitation du groupe n'a pas été appuyée, je n'ai pas fait de renvois vers d'autres élèves sauf pour essayer de capter l'attention de certains trop distraits (106 S). Ces renvois étaient pourtant nécessaires pour développer cette nouvelle compétence. Distribuer la parole en invitant de manière individuelle chaque élève aurait permis de mieux évaluer la compréhension de chacun. Les « petits parleurs » auraient pu ainsi s'exprimer.

La complexité dans l'élaboration du sens dus aux enjeux non ciblés par les élèves a contribué à amoindrir la qualité argumentative des réponses et à tarir les interactions. Il faut des appuis pour construire du sens, ouvrir un dialogue. La difficulté trop généralisée n'a pu les amener à discuter ensemble. Les élèves sont restés au « bord du sens ». Pour faciliter l'échange il aurait fallu clarifier les enjeux, et cibler le problème sur lequel ils devaient réfléchir. Ceci résulte d'un autre facteur à analyser, celui de la transposition didactique.

E. Transposition didactique

Passer d'un savoir savant à un savoir à enseigner est une des grandes complexités de l'enseignement qui en fait tout son intérêt. Cette mission est encore plus accrue avec de très jeunes apprenants. Les concepts complexes doivent se rendre accessibles aux élèves. Cette « transposition didactique » (expression introduite dans la didactique des mathématiques par le professeur Yves Chevallard) est nécessaire. Elle implique un écart. Il est impossible pour des élèves en élémentaire et encore moins pour des élèves de maternelle de pratiquer l'analyse de texte et d'employer des termes littéraires. Ainsi, le lexique employé, à la portée des élèves, n'est pas toujours en adéquation avec la notion abordée. Il doit être à leur portée sans toutefois être trop réducteur ou les induire en erreur.

Dans la retranscription de la troisième séance, on peut remarquer quelques maladroites de ma part. Pour amoindrir la difficulté, j'ai proposé le synonyme de « livre » pour préciser le sens de « ouvrage ». Si j'avais pris le temps d'exploiter ce terme avec les élèves en leur expliquant que ce n'était pas n'importe quel livre mais une référence littéraire ou artistique et prendre à nouveau le temps d'expliquer le terme de « référence » alors l'élève aurait eu une connaissance plus précise d'un des usages de ce terme et cela aurait pu aboutir à un questionnement sur la littérature. Il n'est donc pas sans danger d'essayer de transposer. La même difficulté est apparue pour manipuler le concept de fiction. L'emploi des termes « faux » et « vrai » (104 S à 106 S), pour évoquer l'univers fictionnel opposé au réel, est volontaire de ma part pour que les élèves perçoivent la notion de personnage comme « être de papier » et qu'ils puissent ensuite manipuler « auteur réel » et « auteur fictif » et jouer avec ces identités. L'expression reprise par l'élève « c'est du faux » pour évoquer l'univers fictionnel est entendue par tous et rend accessible le savoir. Seulement, cela réduit la portée de l'œuvre de Gilles Bachelet qui essaie au contraire par ce tour de force d'apporter une réflexion sur le pouvoir de l'art et de la littérature en jouant à dépasser les frontières. Cette dimension par l'emploi « c'est du faux » condamne cette interprétation. Il n'y a plus d'ouverture possible sur la valeur de vérité des énoncés fictionnels. Cette question à portée philosophique n'a pas pu être abordée pendant la séance. Malgré sa complexité, elle était un des enjeux de ma démarche. L'élève, par ce questionnement, pouvait envisager la littérature comme

essentielle, et développer, par son rapport avec la fiction, son rapport au monde et son image de soi. La littérature tout comme le jeu aide à inscrire l'enfant dans le réel, elle est constructive. Cette expérience fictionnelle peut être vécue comme un jeu entre l'auteur et le lecteur, c'est la « feintise partagée » de Jean-Marie Schaeffer. La difficulté tenait au caractère particulier de cette fiction où l'élève ne peut prendre la place du narrateur textuel et ne peut pas s'immiscer dans une histoire. Cela reprend ce que Schaeffer appelle à proprement parler la « feintise » : « une fiction qui échoue à s'imposer comme telle fonctionne du même coup comme feintise »⁵³.

La fiction et la feintise ont recours aux mêmes moyens, ceux de l'imitation semblant. Mais ils n'ont pas la même fonction : dans le cas de la fiction, les mimèmes sont censés rendre possible l'accession à un univers imaginaire identifié comme tel, dans le cas de la feintise ils sont censés tromper la personne qui s'expose à eux.⁵⁴

L'album *Mon chat le plus bête du monde* laisse le lecteur « en dehors » de l'histoire, il est observateur et examine des dysfonctionnements dans le rapport fictionnel des personnages. Puis il peut, par les indices et le jeu de manipulation compris, découvrir une réflexion sur le fonctionnement de la littérature comme moyen de s'interroger sur le monde. Cette métacognition est très complexe. Cependant, s'il s'est avéré difficile d'exploiter ce niveau de lecture, il serait trop simple de considérer que cela est dû aux capacités cognitives encore en développement des élèves. Ils savent être attentifs aux fonctionnements du texte et ont accès au symbolique comme l'a mis en évidence la deuxième séance. L'obstacle majeur provient de la non exploitation d'indices qui étaient accessibles aux élèves. Je pouvais, pour rendre plus abordable cette lettre, m'appuyer sur l'image qui dévoilait une mise en abyme du travail sur l'album (voir [annexe 5](#)). L'inférence entre la présence de la signature de l'auteur dans la lettre, par l'évocation du narrateur textuel de « mon travail » et l'apparition intradiégétique d'une page de l'album que nous lisons, « le dessin du chat » (35 E) comme le souligne un élève lors de la séance, permettait de dévoiler le jeu métaleptique. Ces prises d'indices et d'inférences semblent avec recul réalisables pour ces élèves si j'avais mis en relief ces éléments et laissé du temps à la réflexion. Leurs regards se seraient peut-être orientés sur l'origine créatrice de l'œuvre. C'est ce déplacement d'intérêt qui était visé. La notion de métalepse pouvait, de manière aménagée, être abordée et ce malgré leur connaissance sur le monde encore

⁵³ SCHAEFFER, Jean-Marie 1999, p.147

⁵⁴ Ibid.

limitée. Le manque de références littéraires et artistiques, présentes dans l'album, empêchait la découverte des indices par les élèves.

Apporter un éclairage sur ces différents éléments lors de cette même séance n'était pas envisageable. Voici quelques prérequis, dispositifs ou travaux à mener en parallèle qui auraient été des fondements solides pour aborder plus efficacement ces séances de lecture littéraire et offrir, par une diversité de lectures, le moyen d'accéder à une réception littéraire.

F. Exploitations pédagogiques complémentaires

1. L'autoportrait

Il serait intéressant d'accompagner ces séances par l'élaboration d'un dessin qui a une fonction symbolique. Ceci est un premier dispositif possible qui peut comme le souligne Catherine Tauveron « libérer les élèves de la mise en mots ». Son rôle est avant tout de faire exprimer à l'élève des hypothèses et des interprétations de manière individuelle. Ce support, qui dans un premier temps est au service de l'élaboration de la pensée, peut aussi faciliter l'échange des opinions entre pairs. Une autre fonction, qui cette fois ci serait utile pour l'enseignant, serait de mieux évaluer de façon individuelle la réussite de la séquence de lecture. Certains élèves ont partagé avec vigueur leurs interprétations, ont apporté des réponses pertinentes. D'autres, ont été très discrets ou ont semblé peu préoccupés par ce travail. Un travail d'interprétation par un dessin pourrait dévoiler des difficultés ou au contraire révéler des idées riches des élèves « petits parleurs » qui n'auraient pas osé s'exprimer au sein du groupe.

Un travail sur l'autoportrait comme prise de distance par rapport à soi, comme conscience du soi autre par l'image et au regard de l'autre mais aussi comme révélateur de soi et mise en scène de soi pouvait faire sens pour mieux comprendre l'album. Ainsi la consigne donnée aux élèves pourrait être la suivante : « Vous ferez votre autoportrait (portrait de soi) c'est-à-dire que vous allez vous dessiner et pour que cela vous ressemble vous mettrez l'accent sur ce qui vous caractérise ». Ainsi, par le travestissement de l'image, l'élève pourra dévoiler sa personnalité et la « représentation » de son identité physique. Image de soi par son propre regard, différent de l'image du réel. Cet autoportrait serait un travail fait en amont et qui pourrait d'une manière différente être repris à partir du travail élaboré par l'album et plus particulièrement à partir de l'autoportrait en page 20 (voir [annexe 6](#)). La mise en regard de l'album et du travail en art visuel dévoilerait une prise de conscience sur les fonctions de l'autoportrait : se rendre dissemblable (camouflage, travestissement, déguisement) et en même temps se révéler. Il pourrait être demandé ensuite de retrouver à qui appartiennent ces différents autoportraits pour provoquer des échanges et une prise en considération de l'autre. L'expression orale serait un autre

moyen d'expression de soi pour apporter les clés de l'autoportrait aux camarades. Enfin, ce travail pourrait être juxtaposé à une photo de l'élève pour marquer l'écart entre les deux (bien que la photo soulève encore la question de la représentation comme le rappelle Roland Barthes dans son essai *La Chambre Claire* (1980)). Le travail sur l'autoportrait pourrait ensuite être placé dans un cahier de littérature accompagné d'une reproduction de l'autoportrait de Gilles Bachelet dans l'album. Cette trace permettrait de garder un souvenir personnel autour du travail mené sur l'album.

2. Intericonicité et intertextualité

Une découverte au cours de l'année de quelques œuvres picturales présentes dans l'album, avant la lecture de celui-ci, aurait été un moyen pour mettre en évidence la notion d'intericonicité ainsi que certaines de ses fonctions. Le jeu de reconnaissance aurait permis aux élèves de développer la compétence de la recherche d'indices de manière plus autonome. Ils auraient pu ainsi observer des différences pour se rendre compte que ces pastiches en page 21 (voir [annexe 7](#)) contribuaient au jeu dans l'album au-delà de l'humour provoqué par l'anthropomorphisme et le déguisement (« Oh c'est une fille » (E 51) en réaction au pastiche de *La Naissance de Vénus* de Botticelli.)

Enfin, la notion d'intertextualité prise au sens large par la référence à d'autres auteurs de littérature de jeunesse pouvait être dévoilée par les clins d'œil de Gilles Bachelet à des auteurs qui l'ont inspiré comme Benjamin Rabier ou bien encore Jean de Brunhoff (visibles en premier plan de la page 20). Ces allusions pouvaient être repérées et appréciées des élèves avec l'aide du médiateur. Le célèbre *Babar* de Jean de Brunhoff (1931) pouvait être facilement identifié et la présentation de la première de couverture de *Les Contes de l'éléphant rose* (1934) aurait souligné l'inspiration par la ressemblance flagrante avec « Mon chat ». Ces allusions à des auteurs qui ont pris comme personnage principal un éléphant pouvaient être complétées par d'autres références, connues des élèves comme *Elmer* (1989) de David McKee ou bien encore *Pomelo (Pomelo est bien sous son pissenlit, 2002)* de Benjamin Chaud. Les élèves auraient pu prendre ces références en tant que telles afin d'élargir leur culture littéraire. Ces références pouvaient également favoriser la

recherche d'interprétation avec l'aide du médiateur par une question telle que : « Que veut nous dire l'auteur avec ces références ? ». Une fois encore, la mise en lumière du processus de création de l'œuvre était exploitable et la fonction du concept d'intertextualité ou d'intericonicité pouvait se dévoiler.

3. Lecture en constellation

Par sa dimension littéraire et « résistante », *l'album Mon Chat le plus bête du monde* mérite la construction d'un véritable projet culturel.

Une lecture en constellation à partir de la reprise du procédé de la métafiction et de la métalepse pourrait éclairer cette lecture. Les exemples et expériences doivent être nombreux pour en faciliter la compréhension. De plus, comme l'inspirent les documents d'accompagnement des programmes de 2002, le critère des choix de l'album doivent prendre en compte la « progressivité afin de susciter l'adhésion, l'enthousiasme, le désir de connaître »⁵⁵. Le procédé de la métafiction pourrait, en étant réactivé, être mieux perçu et assimilé par les élèves qui redécouvriraient *Mon chat le plus bête du monde* avec un regard différent. L'album *Sans titre* d'Hervé Tullet pourrait ensuite être étudié car il reprend de manière différente le processus de création et de réception par ce jeu de déplacement entre lecteur pris à parti, personnages et auteur. L'intervention de l'auteur et du jeu métafictionnel sont également présents dans certains albums de Philippe Corentin comme par exemple *N'oublie pas de te laver les dents*. Les élèves pourraient découvrir la résonance des œuvres entre elles. Le pouvoir de l'écho permettrait d'accéder au plaisir de la reconnaissance tout en découvrant une nouvelle œuvre unique. L'élève pourrait réinvestir les savoirs et se les approprier à son rythme.

Plus tard dans l'année scolaire, une exploitation des autres volets de *Mon chat* (*Quand mon chat était petit* et *Des nouvelles de mon chat*) consoliderait la posture du lecteur comme « chercheur d'indices » et le jeu de la reconnaissance de l'univers d'un auteur, construction de la culture littéraire.

⁵⁵ Documents d'accompagnement des programmes « Le langage à l'école maternelle », p. 88.

Les lectures en réseau ou en constellation permettent ainsi de mieux comprendre des concepts et donc d'accéder à une lecture littéraire plus riche car la littérature est elle-même un réseau. Christine Houyel souligne l'importance des réseaux :

la littérature est organisée en systèmes [...] Il s'agit là de lutter contre la lecture « zapping » [...] Même si l'écrivain n'en a pas forcément conscience, son œuvre est organisée dans un réseau de références au monde, à l'art et à la langue. »⁵⁶

Ces lectures sont donc également essentielles pour inscrire les élèves dans un lien culturel. Cet accès à une première culture littéraire est requis pour que s'élabore une réception littéraire. Faire découvrir à l'élève que chaque œuvre en appelle une autre et en souligne sa singularité est une prise de conscience nécessaire pour devenir sujet lecteur. En ce sens, l'évocation par un élève de la référence à *Boucle d'or* (E 107), et ceci de manière autonome, incarne ce besoin et l'intérêt de nourrir les lectures des précédentes, d'établir des passerelles pour mieux saisir le sens et apprécier le jeu. Cela confirme qu'ils peuvent accéder à cette prise de conscience et ce plaisir du jeu et de reconnaissance pour se constituer comme sujet lecteur.

⁵⁶ HOUYEL. Catherine. « La littérature fait école », p.53.

G. Le sujet lecteur

La lecture littéraire menée lors de cette séance avait l'ambition de placer l'élève en tant que lecteur actif c'est-à-dire comme chercheur de sens. L'emploi de l'expression « Nous allons relire ensemble » (1 S), avec l'utilisation de la première personne du pluriel, était volontaire. Cette formulation positionnait les élèves d'emblée comme acteurs dans l'activité. C'est la conscientisation de l'acte de lire qui était ciblée. J'ai permis les réactions pendant la lecture en partie pour cette raison.

Outre cette dimension cognitive, il ne faut pas omettre la dimension psychoaffective et émotionnelle dans la lecture littéraire. Ces dimensions sont complémentaires. Les réactions des élèves sur l'œuvre au moment de la lecture ont aussi mis l'accent sur leurs sentiments. La « participation », évoqué par Jean-Louis Dufays, s'est rendue visible par les émotions ressenties des élèves comme le plaisir ici exprimé par le rire ou bien encore la surprise. Au-delà de cette immersion dans un univers imaginaire, la fiction de *Mon Chat le plus bête du monde* ouvre à la mise en relation avec soi et le monde.

La fiction, par la réflexion qu'elle ouvre (dimension cognitive) et par les émotions qu'elle provoque (dimension psychoaffective), a un impact sur le réel. Le réel et le monde de la fiction sont ainsi mêlés ou plutôt étroitement liés. Les élèves le perçoivent très bien lorsqu'ils disent « l'auteur nous fait une petite blague ». Ils découvrent le passage entre les frontières. Ils prennent conscience de cette communication particulière entre l'auteur et le lecteur à travers l'album. L'entrée dans le monde littéraire est possible par ce lien établi, lien très subtil et fragile qui permet ce va et vient entre réel et fiction. Il y a un engagement de soi dans l'acte de lire qui se montre à la fois par ce pacte établi entre l'auteur et le lecteur et par l'investissement de tout ce qui nous constitue en tant que personne unique c'est-à-dire notre rapport particulier au monde par notre vécu et notre personnalité. Roland Barthes dans *Délibération* (tome 3) met en exergue le pouvoir de l'écriture « on s'écrit soi-même quand on écrit (sur les autres) ». Il en est de même en lecture, cela est transposable : on s'écrit soi-même lorsqu'on lit et qu'on partage cette lecture. Cela renvoie à la création de notre « livre psychique », une des fonctions essentielles de la littérature, évoqué par Evelio Cabrejo-Parra dans *Le livre dans le développement du tout petit* : « la mise en mouvement de son propre livre intérieur ».

Les lectures s'inscriront comme autant d'expériences qui amplifieront notre existence, notre rapport au monde.

Il était donc important de prendre en compte les propos de certains élèves qui à un moment de la séance ont ressenti le besoin d'évoquer une histoire personnelle. Un élève a rapporté le fait que son chat, à la différence du personnage de l'album, ne dormait pas sur le canapé « Ben moi mon chat, il dort pas sur le canapé, il dort dans une niche », un autre élève que son chat était mort (voir 98 E à 100 E). Si cela semble tout à fait hors de propos c'est pourtant cet album et cette séance qui a guidé les élèves vers ces brides d'histoires. Ils ont « mesuré l'écart » et tissé des liens entre la fiction et la réalité. Ceci est un exemple du rapport très personnel entre l'œuvre et soi qui déclenche le vagabondage des idées, et qui permet d'exprimer sa sensibilité par son vécu personnel. Le travail de réception vise à ce que chacun mette l'œuvre en résonance avec son rapport au monde et sa culture propre. De telles coupures dans la séance ne peuvent être trop nombreuses au risque de perdre le fil directeur du travail mené avec le groupe dans le temps imparti de la séance mais il semble important que chacun puisse s'exprimer car c'est l'ambition de cette activité, que l'élève crée un lien avec l'ouvrage et avec ses pairs et de laisser la possibilité de l'émergence des émotions, des interprétations pour mieux en explorer les divergences et variétés.

Il n'est pas simple pour l'apprenti lecteur d'avoir immédiatement une réflexion distanciée. Passer par l'expérience personnelle est incontournable et la prendre en considération à l'oral est nécessaire pour faire comprendre à l'élève comment on peut opérer, transférer sa réflexion sur l'œuvre. Cela implique de la part du médiateur une prise de considération de ces passages de frontières puis un savoir-faire et une grande disponibilité et vivacité pour conduire l'élève à créer du sens avec l'album. Ce recentrage ne fut pas exploité lors de la troisième séance par manque d'expérience avec ce jeune public.

H. Bilan

Les deux premières séances de cet atelier de littérature autour de *Mon chat le plus bête du monde* ont permis aux élèves d'interroger la relation texte/image dévoilant l'ambiguïté de l'animal de compagnie et de découvrir un jeu de l'auteur avec son lecteur. Des compétences de compréhension par le dévoilement des fonctionnements de l'album et par le questionnement soulevé lors des échanges ont ainsi été mises en exergue. En revanche, l'objectif de la troisième séance visant à explorer le processus de création sur cet album n'a pas été atteint. Cette séance met en évidence les difficultés auxquelles peuvent être confrontés les élèves et le médiateur lors d'un travail littéraire. L'objectif était trop ambitieux par rapport à ma préparation, mes compétences, le temps imparti et la préparation des élèves pour aborder cette activité dans sa complexité. Néanmoins, l'inscription de cette expérience dans cette démarche a suffi à faire émerger des prémices de compréhension et démontre des capacités sous-jacentes de ces jeunes élèves à entrer dans le processus interprétatif. L'activité même de lecture littéraire et le dispositif de l'échange inscrit l'élève dans un travail de devenir lecteur pour accéder à une première réception littéraire.

IV. Conclusion

Ce travail de recherche confirme que l'album par ses spécificités littéraires peut offrir aux jeunes élèves de maternelle, et dans cette expérimentation précise aux élèves de grande section, la possibilité d'entrer en littérature. Le protocole mis en œuvre par des « cercles de lecture » ou plutôt des « ateliers de littérature » a mis en évidence les prémices de postures de lecteur donnant accès à une première réception littéraire. La démarche pédagogique employée traduit un état d'esprit positif et confiant sur les facultés de ce jeune public. Apporter de la complexité tout en respectant le développement de l'enfant, le stimule et développe en lui la confiance en ses potentialités, lui offre la possibilité de grandir.

Une lecture qui se veut experte apportée par le médiateur a permis aux élèves de questionner l'album, d'en apprécier la singularité et de se confronter à sa résistance. Accepter l'idée que certains problèmes puissent rester ouverts, que l'auteur manipule son lecteur ou laisse des « blancs », offre à l'élève la possibilité de réfléchir et lui donne les armes pour devenir un « vrai lecteur ». Cet atelier de littérature est important pour inscrire, donner à l'élève, une représentation de l'acte de lire.

Lire ce n'est pas seulement décoder c'est aussi, questionner, chercher des indices, comprendre, faire des inférences, ressentir des émotions et interpréter à partir de sa propre connaissance du monde. En ce sens, cette activité en elle-même a offert la possibilité de développer toutes ces compétences. Les élèves se positionnent donc, par l'activité même, comme lecteurs car acteurs, capables de s'intéresser et d'apporter des « graines » de sens. Cette activité ritualisée favoriserait l'échange entre pairs qui a pu faire défaut. Cette compétence à développer de la part de l'élève se révèle indispensable pour que s'affinent les compétences de lecteur.

L'observation participante aide à dégager des manifestations positives de cette entrée en littérature et permet d'en déduire des conditions favorables pour améliorer et poursuivre ce travail. Aborder les notions d'auteur, de personnage, de métafiction et de métalepse à partir d'un album est ambitieux et non validé en totalité dans cette expérimentation mais cette pratique de lecture littéraire en grande section en révèle les potentialités. Conduire le questionnement de l'album et les échanges

réflexifs s'est avéré difficile mais réalisable. Cette démarche exige un investissement fort du médiateur pour guider cet apprentissage. Un rapport mieux établi avec le groupe classe, une activité conduite sur une plus grande période et une pratique d'une maïeutique plus élaborée par le médiateur présagent la faisabilité et la réussite d'un travail de qualité en littérature. Cette activité littéraire s'orientant vers le débat interprétatif pour affiner le sens et confronter les interprétations offre une rencontre riche avec la littérature.

La « coopération » entre l'auteur et les lecteurs, malgré leur jeune âge, est présente. Une ritualisation de cette activité littéraire voire l'élaboration de cette pratique comme projet ainsi qu'une meilleure gestion des séances auraient consolidé cette validation. Il serait ensuite nécessaire d'offrir des lectures en réseaux et constellations pour véritablement offrir l'accès à une première réception littéraire car ces liens « tissés » entre les œuvres mettent en évidence le pouvoir de résonance. Varier les dispositifs pédagogiques et les approches de lecture sont des prolongements nécessaires pour que cette entrée en littérature soit pleinement validée. Alors peut-être, pourront-ils, après l'apprentissage technique de la lecture au CP, garder ce goût pour les histoires et le développer. Ce travail de recherche laisse augurer l'accès à une première réception littéraire par l'album pour des élèves de grande section maternelle. De manière inconsciente, l'élève peut élaborer son propre livre intérieur, « son livre psychique » et il forme ses intelligences.

Guider cette entrée en littérature nécessite, au-delà d'une bienveillance, d'une conviction et du respect des programmes, un recul sur sa pratique ainsi qu'une formation spécifique. Ce travail de recherche m'a aidée à affiner ma future posture d'enseignante. Si cette recherche s'est effectuée dans le domaine littéraire, la démarche travaillée est valable pour tout autre domaine d'apprentissage. Cette recherche confirme les potentialités intellectuelles et sensibles des jeunes apprenants et renforce ma motivation pour poursuivre ce travail à leurs côtés.

V. Bibliographie

• Monographies

◦ Essais théoriques :

- ALARY V., CHABROL GAGNE N. (études réunies par). *L'ALBUM : le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presse Universitaires Blaise Pascal, 2012. 278 p.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: DE Boeck, 2005. 370 p. (Savoirs en Pratique)
- HUSTON N. *L'espèce fabulatrice*. France : Acte Sud, 2008. 197 p.
- LE MANCHEC C. *L'album, une initiation à l'art du récit*. Paris : L'Ecole, 1999. 166 p.
- POSLANIEC C. *Comment utiliser les albums en classe*, Collection *Pédagogie pratique*, Retz, 2005,
- STOECKLE R. *L'album à l'école et au collège*. Paris : L'Ecole, 1999. 128p.
- TAUVERON C. (sous la direction de), CAMPOLI C., CLAUSTRE D., DORMOY D. [et al.]. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002. 352 p.
- VAN DER LINDEN S. *Lire l'album*. Beta (Barcelone) : L'atelier du poisson soluble, 2007. 166 p.

◦ Chapitre dans un ouvrage :

- CHAZEIX J. « L'abyme de soi : « l'autoportrait » ». In : BARRAL J. *Le portrait en abyme*, Lyon, Aléas, 2001. p. 67-77.
- ECO U. « Structures de monde ». In : *Lector in fabula : ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. France : Grasset, 1985. p. 157-165.
- SCHAEFFER J.-M. « La fiction ». In : *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil, 1999. p. 133-230.

- Romans :
 - CALVINO I. *Si par une nuit d'hiver un voyageur*. Paris : Seuil, 1981. 288 p.

- Albums :
 - BACHELET G. *Mon chat le plus bête du monde*. France : Seuil Jeunesse, 2004.
 - BACHELET G. *Quand mon chat était petit*. France : Seuil Jeunesse, 2006.
 - BACHELET G. *Des nouvelles de mon chat*. France : Seuil Jeunesse, 2009.
 - BOUCHARD A. *Les lions ne mangent pas de croquettes*. France : Seuil Jeunesse, 2012.
 - CORENTIN P. *N'oublie pas de te laver les dents*. Paris : L'École des loisirs, 2009.
 - DALRYMPLE J. *Péric et Pac*. Paris : L'École des loisirs, 1996.
 - EICKE W., SORMANN, C. *Pourquoi monsieur l'ourson ne peut-il pas dormir ?* Paris : Delagrave, 2000. 31 p.
 - GUILLOPPE A. *Loup Noir*. Paris : Casterman, 2004.
 - GUILLOPPE A. *Ma jungle*. Paris : Gautier-Languereau, 2012.
 - NADJA. *Chien Bleu*. Paris : L'École des Loisirs, 1989.
 - TULLET H. *Sans titre*. Paris : Bayard jeunesse, 2013.

- **Périodiques**
 - BUTLEN M. *La littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution*. Paris : L'École des lettres, écoles- collèges, 2008-2009, 4, La littérature des enfants fait école, p.29-49.
 - EVANS C. *La lecture en territoire adolescent. Approche sociologique*. L'École des lettres, 3e trimestre 2011, la littérature pour la jeunesse, une littérature pour la vie, 102e, année 6, p.31-45.

- **Publications électroniques**

- CABREJO-PARRA E. *Le livre dans le développement du tout-petit* [en ligne]. Bibliothèque nationale de France. [consulté le 12 septembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/rencontres/02.htm>
- IGEN et IGAENR, *L'école maternelle : rapport 2011-108-octobre 2011* [en ligne]. Ministère de l'Education Nationale, octobre 2011. [consulté le 13 mars 2013]. Disponible à l'adresse : http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf
- Scérén-CNDP-CRDP. *Le langage à l'école maternelle* [en ligne]. Ministère de l'Education Nationale, juillet 2011. [consulté le 27 octobre 2013]. Disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf
- Scérén-CNDP-CRDP. *Le langage à l'école maternelle* (Documents d'accompagnement des programmes) [en ligne]. Ministère de l'Education Nationale, avril 2006. [consulté le 27 octobre 2013]. Disponible à l'adresse : http://www2.cndp.fr/doc_administrative/essentiel/b_le_langage_en_maternelle.pdf
- TAUVERON C. *Trois petits traités ludiques de fiction* [en ligne]. Strenæ. [consulté le 23 septembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://strenae.revues.org/348>
- TAUVERON C. *Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse* [en ligne]. Institut français de l'éducation, 2006. [consulté le 15 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS033-9.pdf>

- **Site Internet**

- Observatoire national de la lecture. Travaux thématiques, Livres de Jeunesse et Apprentissages, Constellations. [en ligne]. ONL. 02-11-2005. [consulté le 10 mars 2013]. Disponible à l'adresse : <http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/constellations/index.html>
- Association Française pour la Lecture. Interview de Christian Bruel par Annie Janicot [en ligne]. Association Française pour la Lecture. [consulté le 22 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.lecture.org/video/bruel.html>
- Intru (Interactions, transferts et ruptures artistiques et culturels). Les axes de recherches – Iconotextes. [en ligne]. Intru. [consulté le 22 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://intru.hypotheses.org/les-axes-de-recherches-2/iconotextes>
- Lidil (Revue de linguistique et de didactique des langues). La réception des textes littéraires. DUFAYS, Jean-Louis. « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques ». p.79-101. [en ligne]. Editions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble. [consulté le 24 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://lidil.revues.org/index60.html>

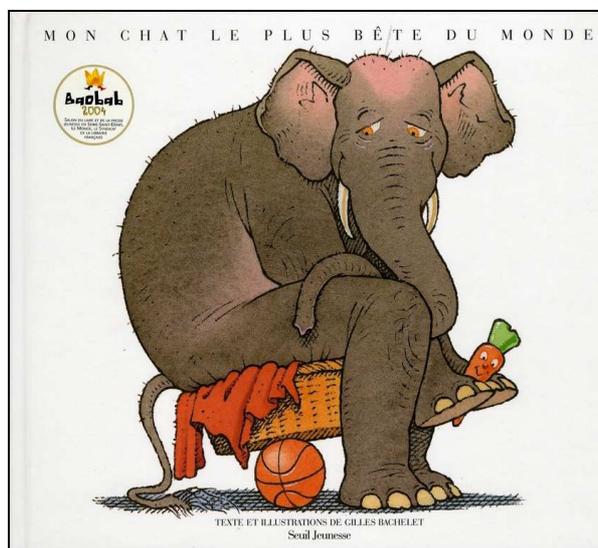
VI. Annexes

A. Annexe 1 : résumés des albums envisagés pour élaborer une lecture en réseau

- *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet

Plus qu'une histoire, cet album présente un jeu autour de deux personnages. Tout l'album repose sur l'ambiguïté générée par un décalage constant entre le texte et les images. Le narrateur textuel présente son chat alors que le narrateur imagier met en scène un éléphant. Le narrateur personnage insiste sur la stupidité de son animal de compagnie en nous le décrivant au cours de ses activités quotidiennes comme le repas, la toilette, ses jeux et ses temps de repos. Les images, venant illustrer les propos, font apparaître un éléphant. La mise en scène de cet animal de compagnie pour le moins particulier et des situations cocasses exposées font naître l'humour. Ses différents niveaux de lecture allant jusqu'au processus de la création de l'œuvre en fait sa richesse.

Cet album est le premier tome d'une série de trois albums et il a obtenu le prix Baobab en 2004.

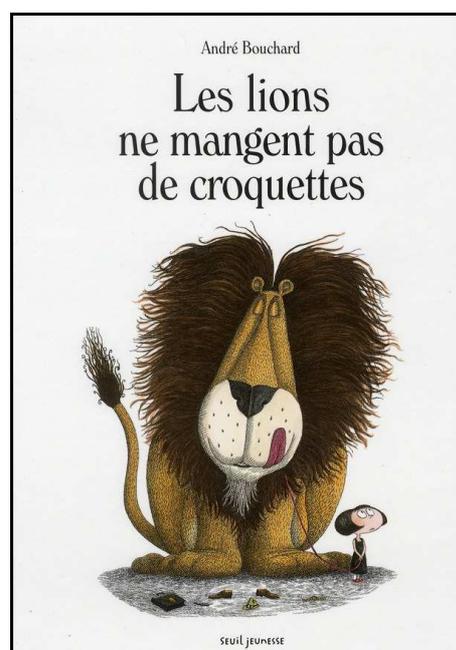


- *Les lions ne mangent pas de croquettes* d'André Bouchard

Une petite fille nommée Clémence désire un animal de compagnie mais ses parents ne veulent pas qu'elle ait de chien ou de chat. La petite fille les prend au mot et ramène un lion. Celui-ci dévore toutes les personnes qu'il rencontre et même sa maîtresse. Surprise de l'album, ceci est une histoire dans l'histoire racontée par une mère lionne à ses petits lionceaux mis en appétit.

Comme le précédent album, le récit traite d'un animal de compagnie peu banal. Cette mise en réseau thématique sera repérée aisément par les élèves. Le véritable lien qui pourra être identifié est celui de la mise en abyme par la métafiction. Ce jeu de miroirs, jeu de la littérature avec elle-même peut être découvert avec *Mon chat le plus bête du monde* et revisité d'une autre manière dans cet album pour approcher la fonction métanarrative. De plus, même si l'hypothèse de départ (le lion est carnivore) peut être très vite confirmée, les dernières pages en revanche ne

reposent pas sur des effets programmés. Cet effet de surprise est un moyen de faire échanger les élèves sur l'ouvrage. Cet album a reçu le prix « Folie d'Encre » 2012 lors du salon du livre de Montreuil.



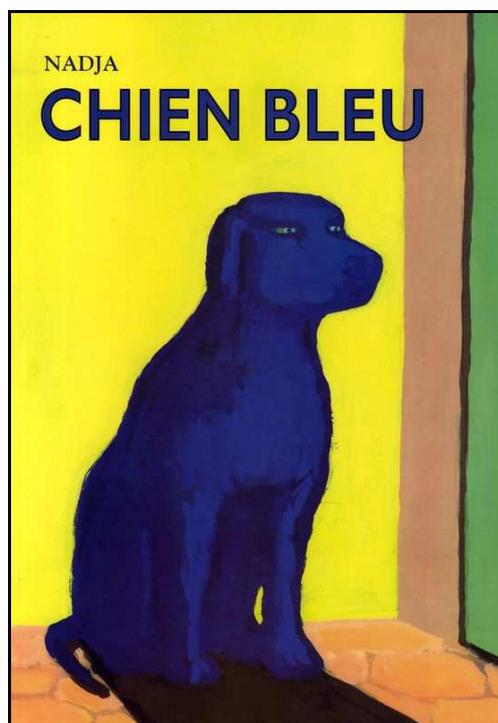
- *Chien bleu* de Nadja

Prix Totem du salon du livre de Montreuil en 1989.

C'est une histoire d'amitié entre Charlotte et un chien étrange au pelage bleu. Les parents de la jeune fille refusent cet animal comme animal de compagnie. Un jour, Charlotte se perd dans la forêt et est attaquée par l'Esprit des bois. Chien bleu la sauve, la ramène chez elle et il est enfin accepté dans la famille.

Cet album a toujours pour lien, avec les précédents, l'animal de compagnie étrange. Des points communs peuvent donc être repérés avec les autres albums pour ensuite mettre en avant la singularité du récit, notamment grâce au registre qui n'est plus celui de l'humour. Tous les éléments sont signifiants pour mettre en évidence l'unicité d'une œuvre. La lecture en constellation permet la prise de conscience par l'enfant du développement de sa culture littéraire. Ces trois albums permettront une lecture

en réseau par les thèmes suivants :
l'animal de compagnie / l'étrangeté.



- *Sans titre* d'Hervé Tullet

Dans cet album figure un travail sur la mise en scène par l'intrusion du lecteur dans l'histoire du livre qui n'est pas achevée. Les personnages sortent de leur rôle habituel qu'ils n'ont d'ailleurs pas encore. L'auteur est lui aussi mis en scène. Cette mise en abyme de la création de la fiction et de la représentation est une autre proposition d'album sur la métafiction employée pour éclairer *Mon chat le plus bête du monde*.



B. Annexe 2 : Fiche de préparation de la séance 3

Présentation de la séquence : Lecture littéraire de <i>Mon chat le plus bête du monde</i> de Gilles Bachelet	
Objectifs de la séquence	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le rôle créatif de l'auteur - Mieux comprendre et mieux interpréter - Etre sujet lecteur
Compétences	- Construire des compétences de lecteur : comprendre, faire des inférences, interpréter, se construire comme sujet lecteur (accès au sens et à l'interprétation)

Séance 1	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage de « l'incompréhensibilité programmée » par la disjonction texte/image. - Repérage de l'humour : comique de l'absurde et comique de situation.
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> - Première lecture découverte. Début de lecture sans les images puis reprise avec images et texte. - Recueil des premières impressions des élèves. - Question ouverte : « qu'est-ce qu'on ne comprend pas ? »
Séance 2	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en avant de l'ambiguïté des personnages. - Découverte des notions d'auteur et de personnage.
Déroulement	Débat après lecture. Questions ouvertes sur les personnages si l'échange est difficile. Des images choisies comme outil pédagogique reprenant quelques images de l'album pour réfléchir et voir si on peut dissocier chat/éléphant et leurs attitudes (à accrocher au tableau)
Séance 3	
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> - Interprétation sur les personnages et le but de l'album comme mise en scène du processus de création. - Découverte du procédé de manipulation par l'auteur avec son lecteur.
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> - Relecture de l'album puis dévoilement de la lettre. - Photo de Gilles Bachelet comme outil pédagogique pour travailler la notion d'auteur et de personnage, de parole en « je », en « jeu ». - Débat interprétatif après lecture : l'autportrait littéraire.

Séquence : Lecture littéraire de <i>Mon chat le plus bête du monde</i> de Gilles Bachelet	
Séance 3	
Durée :	30 minutes
Domaine :	Découvrir l'écrit se familiariser avec l'écrit.
Niveau de classe :	Grande Section
Nombre d'élèves :	13
Mise en place :	« cercle de lecture »

- **Objectif littéraire :** Découvrir le processus de création de l'œuvre (jeu de la métalepse par la lettre et l'autoportrait de Norman Rockwell)
- **Compétences visées :**
 - Questionner l'album, trouver des indices
 - Faire des inférences et interpréter
 - Participer à un échange
- **Actes pédagogiques :**
 - Aider l'élève à affiner la prise d'indices en lecture.
 - Mener l'échange après lecture.
- **Dispositif :** deux phases
 - « Lecture interactive » (pour reprendre l'expression de Bernard Couté dans *La lecture au cycle 2*, RETZ, Paris 2005 p.91) pour guider les élèves dans le processus de compréhension de l'album.
 - Echange après lecture : des questions ouvertes pour engager l'échange.

Questions et consignes pour mener la séance :

- Avant la lecture :
 - « Pouvez-vous me redire ce qu'est un auteur, un écrivain, un illustrateur et un personnage. »
 - « Vous rappelez-vous ce que vous aviez découvert sur cet album lors des séances précédentes ? »
- Consigne :

« Nous allons discuter ensemble de cet album. Je vais poser quelques questions pour mieux comprendre cette histoire. Il est important que vous discutiez entre vous de cette lecture. Pour cela, il va falloir que vous écoutiez bien ce que disent vos camarades (si vous êtes d'accord ou pas et dire pourquoi ?) Vous lèverez la main et c'est moi qui donnerai la parole à chacun ».
- Après la lecture de la lettre :
 - Qui est Gilles Bachelet ?
 - Pourquoi apparaît-il ?
 - Est-ce normal, habituel, la présence de l'auteur dans l'histoire ?
 - Est-ce vraiment l'auteur ?
- **Difficultés envisagées :**
 - La concentration
 - La prise d'indices
 - Avoir une attitude interprétative : Interroger, chercher des indices et analyser.
 - L'écoute de ses pairs et prise en compte des différentes hypothèses.

- Niveau de langage et argumentation : justifier et verbaliser ses idées.
 - Aspect affectif : être à l'aise au sein du groupe et avec la personne qui dirige ce groupe.
 - Rester dans le propos de l'album pour que le débat reste littéraire.
 - Aspect culturel : connaissances pour accéder plus aisément d'un niveau de compréhension littérale à un niveau de compréhension fine et d'interprétation.
- **Prérequis :**
 - Un travail sur le « devenir élève »
 - Une approche en art visuel sur l'autoportrait
 - Distinguer « auteur », « écrivain », « illustrateur » et « personnage »
- **Matériel :**
 - Album *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet
 - Photocopies de la page 11 et 20
 - Photo de Gilles Bachelet

C. Annexe 3 : Retranscription de la lecture de *Mon chat le plus bête du monde*

S, représente l'étudiante stagiaire, E les élèves sans distinction nominative.

- 1 S : Je reprends la lecture. Nous allons relire ensemble *Mon chat le plus bête du monde*. Vous rappelez-vous du nom de l'auteur ?

- 2 E : *Mon chat le plus bête du monde*

- 3 S : *Mon chat le plus bête du Monde* : ça c'est le titre de l'histoire. L'auteur de cette histoire... Ecoutez bien parce que, à mon avis on va pouvoir en reparler par la suite, l'auteur c'est-à-dire l'écrivain et l'illustrateur de cet album est Gilles Bachelet.

- 4 E : De Gilles Bachelet

- 5 S : L'auteur est celui qui a écrit l'histoire et est aussi l'illustrateur, c'est celui qui a... fait les images, les dessins dans l'album, d'accord ?

- 6 E : D'accord, d'accord.

- 7 S : Alors toutes les petites oreilles sont ouvertes, les yeux se dirigent vers l'histoire, vous écoutez bien, c'est très important parce qu'après vous allez discuter ensemble de ce livre.

(début de la lecture)

Mon chat est très gros, très gentil est très très bête. Quand mon chat ne mange pas, il dort. Quand il ne dort pas, il mange. Quand il ne mange pas...

- 8 E : Il dort (*en chœur*)

- 9 S : Il dort.

- 10 E : Il est bête.

- 11 E : Non il est pas bête.

- 12 S : Exceptionnellement, mon chat s'accorde quelques minutes d'exercice.

- 13 E : Là il fait très peur.

- 14 E : Ben oui il joue avec des pelotes de laine comme font les chats.

- 15 S : Quand mon chat dort sur le canapé, je dois prévenir les invités qu'il ne s'agit pas d'un coussin.

(Rires)

- 16 E : Il ne dort pas dans une machine à laver !

- 17 S : On écoute et je vous laisse réagir... qu'est-ce que ça aime faire un chat ? On en avait discuté ensemble la dernière fois.

- 18 E : Ça aime jouer

- 19 S : Ça aime jouer, d'accord

- 20 E : Ça aime jouer avec des voitures

- 21 E : Avec des croquettes

- 22 E : Et Alessandro il a deux chats

- 23 S : On continue l'histoire et on va revenir sur les images après pour en discuter ensemble.

Mais la plupart du temps, mon chat se passe très bien du canapé.

- 24 E : Il dort sur une télé !

- 25 S : Si je ne lui verse pas ses croquettes dans sa gamelle, mon chat peut se laisser mourir de faim devant une boîte ouverte.

- 26 E : Un squelette !

- 27 S : Mon chat oublie toujours de s'essuyer les pattes avant de piétiner mon travail.

(Rires)

Vous pouvez me dire les enfants... Qu'est-ce que c'est ça ? (*en montrant la lettre page 11*)

- 28 E : des empreintes

- 29 S : alors y'a des empreintes, des empreintes de quel animal ?

- 30 E : éléphant
- 31 S : des empreintes d'éléphant. Sur quel travail ? (*en montrant la lettre de Gilles Bachelet*)
- 32 E : des feuilles
- 33 S : des feuilles avec...
- 34 E : des écritures
- 35 E : et le dessin du chat.
- 36 S : je reviendrais sur le dessin du chat après.

Mon chat pense toujours qu'il fait caca à la verticale de son cerveau.

(*Rires*)

- 37 E : il fait caca dans les toilettes
- 38 E : il fait des acrobaties
- 39 E : Il boit dans les toilettes
- 40 S : A part ça, mon chat est propre. Très propre. Vraiment très propre. D'une propreté presque excessive, qui frise parfois la coquetterie. Ayant toujours vécu dans un appartement impeccable, mon chat n'a jamais vu de souris. C'est dommage, il semble aimer beaucoup les animaux.
- 41 E : Regarde, il a tout défait le lit
- 42 S : Il paraît que les chats retombent toujours sur leurs pattes. Le mien non. J'ai peint de nombreux portraits de mon chat.

C'est quoi un portrait ?

- 43 E : Un portrait c'est, en fait, on créé la chose et après on peint
- 44 E : On écrit
- 45 E : On fait les traits et après on peint
- 46 S : On peint quoi ? Vous avez déjà fait des portraits ?
- 47 E : Non (*en chœur*)
- 48 S : C'est quoi ces jolis travaux là ? (*en montrant les autoportraits des élèves affichés au mur*)
- 49 E : C'est des portraits
- 50 S : J'ai peint de nombreux portraits de mon chat. Je n'ai jamais réussi à en vendre un seul.
- 51 E : Oh c'est une fille (pastiche de *La Naissance de Vénus* de Botticelli – p.21) (*Rires*)
- 52 S : Peut-être aurais-je dû choisir un chat avec un pelage plus gai.
- 53 E : Mon préféré c'est le tigre !
- 54 E : Moi c'est l'éléphant doré !
- 55 E : Moi c'est l'éléphant girafe !
- 56 E : Moi c'est le tigre aussi !
- 57 S : Un ami m'a offert récemment un ouvrage sur les chats... je ne suis pas arrivé à déterminer exactement à quelle race appartient le mien.

Les enfants, quels personnages sont dans cette histoire ?

- 58 E : Un éléphant.
- 59 S : Un éléphant ?
- 60 E : Non un chat !
- 61 S : Vous êtes d'accord ?
- 62 E : Non !
- 63 E : Oui !
- 64 E : Non !
- 65 E : Y'a un monsieur et un éléphant.
- 66 S : On commence par le monsieur. On avait vu la dernière fois le métier de ce personnage...
- 67 E : Artiste
- 68 S : On avait vu ensemble que c'était un artiste, oui exactement. Alors je vais vous lire la lettre que je ne vous ai pas encore lue. Et on va voir, on va essayer de voir si on a des indices, des informations dans cette lettre qui nous aident à mieux comprendre l'histoire. Donc, cette lettre est écrite par Gilles Bachelet et adressée à Monsieur le Directeur du Museum d'Histoire Naturelle.

(Lecture de la lettre – page 11)

C'est qui Gilles Bachelet ?

- 69 E: C'est l'auteur ! (*en chœur*)

- 70 S : Pourquoi on le retrouve ici ?

- 71 E : Parce que c'est lui qui l'a écrite.

- 72 S : Qui a écrit la lettre, on l'a vu tout à l'heure... ? (*En m'adressant à deux élèves distraits*)

- 73 E : Le monsieur.

- 74 S : Quel monsieur ?

- 75 E : Le monsieur qui est avec l'éléphant.

- 76 S : Le monsieur qui est avec l'éléphant ? Donc le personnage qui est aussi Gilles Bachelet et Gilles Bachelet qui est aussi ? Vous me l'avez dit tout à l'heure...

- 77 E : L'auteur !

- 78 S : L'auteur, qui est aussi le personnage. Vous m'avez dit tout à l'heure que c'est un artiste... Alors, redites moi ce qu'est un illustrateur ?

- 79 E : C'est celui qui a écrit les images.

- 80 S : Gilles Bachelet est à la fois auteur, il a écrit l'histoire, a dessiné les images et...

- 81 E : Et aussi, il est dans le livre.

- 82 S : D'accord. Ensuite l'autre personnage ? Cet éléphant... Mais dans la lettre il parle bien d'un chat, et dans tout le texte, il dit « mon chat..., mon chat... » alors ?

- 83 E : C'est un chat-éléphant !

- 84 E : C'est rigolo !

- 85 S : Pourquoi c'est rigolo ? On écoute, c'est intéressant ce que dit X

- 86 E : Parce que normalement un chat, ça n'a pas de trompe... mais le chat là il a une trompe parce que c'est un éléphant ! (*en riant*)

- 87 E : Les grandes oreilles aussi !

- 88 S : Oui ?

- 89 E: Les chats ça n'a pas de grandes oreilles, ça a des petites oreilles !

- 90 S : Vous vous rappelez de la première lecture où j'avais caché les premières images ? Vous pensiez que c'était l'histoire d'un chat et les images nous montraient un éléphant... Et vous m'avez dit l'auteur il nous fait... ?

- 91 E : Une petite blague.

- 92 S : Pourquoi ?

- 93 E : Parce qu'en fait il a écrit « Mon chat le plus bête du monde » mais normalement c'est un éléphant !

- 94 E: C'est « Mon éléphant le plus bête du monde » !

- 95 S : Qu'est-ce qu'il a comme attitude cet éléphant ?

- 96 E : Une attitude de chat.

(*Signes de fatigue – 16^{ème} minute*)

- 97 S : Des attitudes de chat, c'est bien on avait vu ça ensemble aussi... Par exemple, vous l'aviez très bien vu, parce que les chats ça aime bien dormir sur les canapés...

- 98 E : Ben moi mon chat, il dort pas sur le canapé, il dort dans une niche

- 99 E : Maîtresse, ben moi chez ma tatie, elle a un chat et son chat il est mort...

- 100 E : Ma mamie elle avait deux chiens... mais ils sont morts.

- 101 E : Mon papa il construit une niche pour mon chien...

- 102 S : On revient à l'histoire parce que c'est intéressant ce que vous m'avez dit sur l'auteur, l'illustrateur Gilles Bachelet et que c'était aussi le personnage, c'est quoi un personnage ?

- 103 E : C'est dans l'histoire.

- 104 S : C'est dans l'histoire un personnage, exactement. Donc c'est quelque chose de vrai ou pas ?

- 105 E: C'est quelque chose de faux.

- 106 S : C'est quelque chose de faux, on peut dire aussi c'est quelque chose d'imaginé, d'inventé,

que l'on trouve dans les histoires. E1, es-tu d'accord avec E2 ?

(Silence)

Tu ne sais pas parce que tu n'as pas écouté... alors E2 te redis, écoute bien, vas-y E2.

- 107 E : C'est comme l'ours, c'est pour de vrai ça vit dans la forêt mais ça peut être aussi dans l'histoire de *Boucle d'Or* et c'est pour de faux !

- 108 S : Et dans les histoires ?

- 109 E : C'est du faux !

- 110 S : C'est du faux.

- 111 E : Oui parce que ils parlent. (*les ours de Boucle d'Or*)

- 112 S : C'est très intéressant !

- 113 E : Oui parce qu'ils peuvent parler dans les histoires, et en vrai ça peut pas parler !

- 114 S : Et est-ce que c'est possible d'avoir un éléphant qui se prend pour un chat ?

- 115 E : Non !

- 116 S : Et là, est-ce qu'il a l'attitude d'un éléphant à la dernière page ?

- 117 E : Non

- 118 E : Oui.

- 119 S : Est-ce qu'il a l'attitude d'un chat ?

- 120 E : Un éléphant qui fait du bazar...

- 121 S : Un éléphant ça peut se mettre sur le dos comme ça ? Qui peut se mettre sur le dos ?

- 122 E : Un chat.

- 123 S : Vous me dites qu'il n'a pas l'attitude d'un éléphant, qu'il n'a pas l'attitude d'un chat.. Alors qu'est-ce qu'on pourrait dire ? Quelle expression il a ?

- 124 E : Heureux.

- 125 S : Heureux, oui on dirait un sourire !

- 126 E : il est content.

- 127 S : Il est content...Alors qu'est-ce qu'on pourrait dire de ce personnage au bout du compte

- 128 E : Rigolo !

- 129 S : Qu'est-ce que tu trouves rigolo ?

- 130 E : Surtout quand il se déguise là. (*p.22, les différentes races de chat-éléphant*)

- 131 S : Ah oui toutes les catégories d'éléphants, là.

- 132 E : Non, ils sont pas déguisés, l'artiste il a peint.

- 133 S : Parce que c'est un artiste, et quand on est un artiste qu'est-ce qu'on fait ?

- 134 E : On peint !

- 135 S : Et qu'est-ce qu'on peint ?

- 136 E : Des tableaux !

- 137 S : Comme là vos portraits par exemple (*en montrant les œuvres des enfants au mur*). Et là sur cette image (en montrant la page 20), que fait le personnage ?

- 138 E : Il peint la trompe de l'éléphant.

- 139 S : Et pourquoi il ne peint que la trompe de l'éléphant?

- 140 E : Parce qu'il peut pas rentrer dedans tout entier, il est trop gros pour rentrer en entier.

- 141 S : C'est qui le personnage là ?

- 142 E : Gilles Bachelet !

- 143 S : Mais Gilles Bachelet en vrai c'est l'auteur, là c'est le personnage Gilles Bachelet. Regardez, j'ai amené une photo. Gilles Bachelet, en vrai c'est lui. (*Rires*)

- 144 E : Il est trop drôle Gilles Bachelet.

- 145 S : Vous voyez la ressemblance ?

- 146 E : Oui.

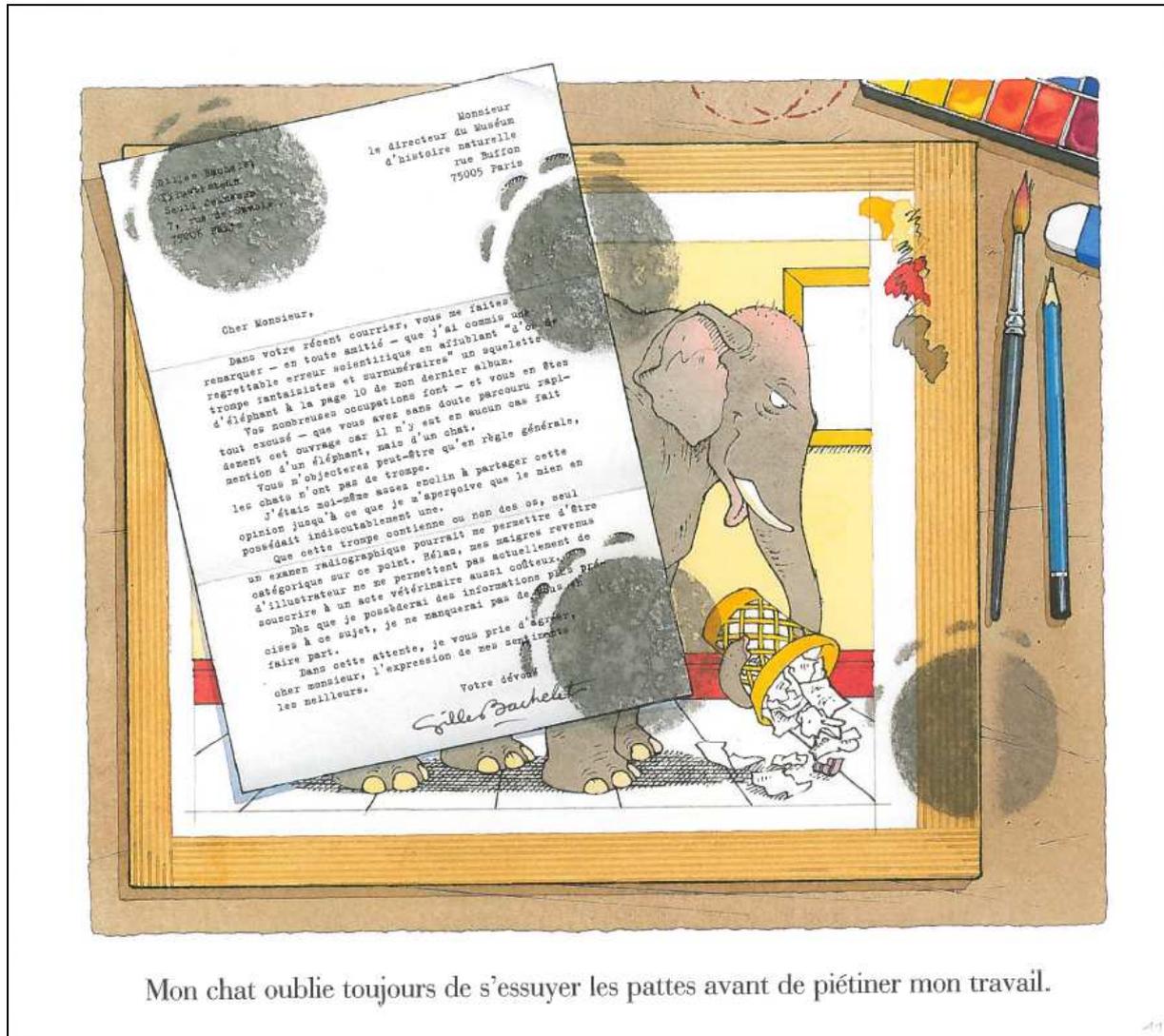
- 147 S : Mais là c'est le vrai, l'auteur réel, et là c'est le personnage Gilles Bachelet qui, dans cet album, parle de ?

- 148 E : Qui parle de lui !

D. Annexe 4 : Photographie de Gilles Bachelet présentée aux élèves

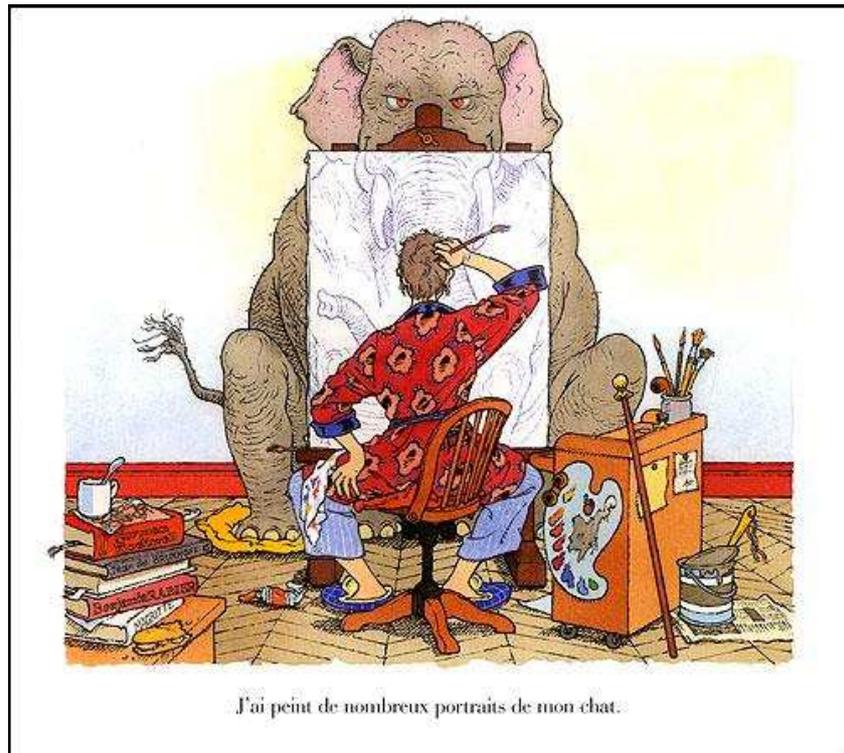


E. Annexe 5 : Lettre de Gilles Bachelet

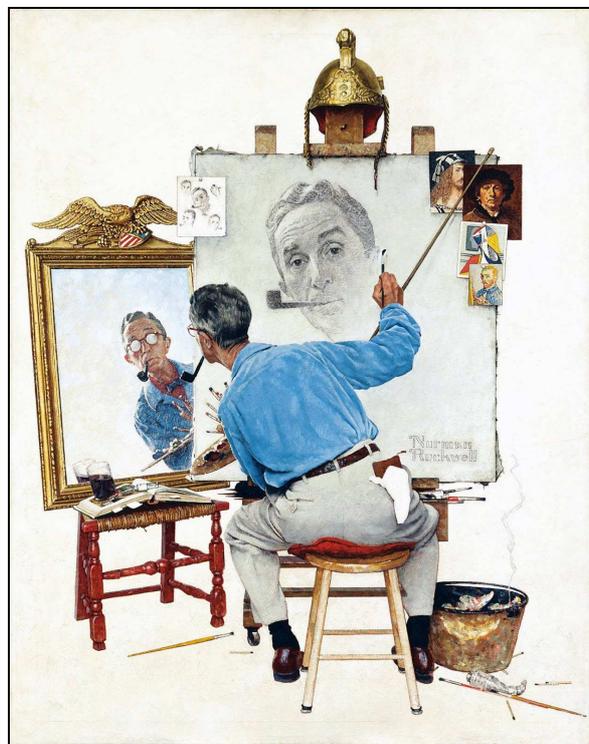


Mon chat le plus bête du monde, Gilles Bachelet, p.11.

F. Annexe 6 : Comparaison des autoportraits



Mon chat le plus bête du monde, Gilles Bachelet, p.20.



Triple self-portrait (1960), Norman Rockwell

G. Annexe 7 : Pastiches



Mon chat le plus bête du monde, Gilles Bachelet, p.21.

H. Annexe 8 : *La condition humaine* (1935) de René Magritte



Anne-Sophie LELANDOIS

L'ALBUM : PREMIERE RECEPTION LITTERAIRE

Résumé :

Permettre l'accès à une première réception littéraire par l'album pour des jeunes apprenants de grande section maternelle. Ce travail de recherche apporte des appuis théoriques sur l'album et la lecture littéraire puis questionne les possibilités et modalités de mise en œuvre d'une lecture littéraire chez ce jeune public. L'analyse d'une pratique faite en classe souligne les possibilités et obstacles à surmonter du point de vue du médiateur ainsi que de l'apprenant pour que ce dernier accède à des postures de lecteur pour entrer en littérature.

Mots clés : Album, lecture littéraire, réception littéraire, métafiction, métalepse.

THE PICTURE STORY BOOK: FIRST LITERARY RECEPTION

Summary:

We are questioning the possible means to help the 3 to 5 young learners develop a first literary reception when the teacher uses a picture story book in class. This study provides theoretical support on the picture story book and literary reading. It investigates the different approaches to implementing a literary reading among the young audience. The analysis of the workshop, carried out in class, highlights some of the opportunities to seize and some of the constraints to overcome for the mediator and the learner in order to allow the latter to become a potential reader; acquainted with literature.

Keywords: picture story book, literary reading, literary reception, metafiction, metalepsis.