



La construction du stéréotype du personnage du loup (M.S.)

Marion Picard

► **To cite this version:**

Marion Picard. La construction du stéréotype du personnage du loup (M.S.). Education. 2016.
<dumas-01387516>

HAL Id: dumas-01387516

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01387516>

Submitted on 25 Oct 2016

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
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

Mémoire de Master « MEEF » mention « Premier Degré ».

**LA CONSTRUCTION DU STÉRÉOTYPE DU
PERSONNAGE DU LOUP.
(M.S)**

Marion Picard

PROFESSEUR DES ÉCOLES
Groupe G

Sous la direction de M. Eric Hoppenot

2015-2016

Mots-clés : Stéréotype - littérature de jeunesse – personnage du loup.

SOMMAIRE

Introduction	3
1. Représentations initiales:.....	4
1.1. La question de la "culture commune" et de ce qui fait communauté.....	4
1.1.1. Que mettre en place dans la classe pour la construction de cette culture commune.....	4
1.2. L'importance de construire des stéréotypes pour entrer dans une culture littéraire commune.....	5
1.2.1. La théorie des clichés et des stéréotypes dans la littérature.....	5
1.2.2. Le stéréotype comme élaboration de la lecture.....	6
1.3. Le récit comme compréhension et interprétation du récepteur-acteur.....	6
1.4. La question du personnage. Comment proposer aux élèves une construction?.....	7
1.5. La figure du loup: sa représentation dans les contes populaires. Le problème de la description.....	8
1.6. La figure du loup dans les albums contemporains.....	10
2. La mise en place en classe de la construction du stéréotype du loup	11
2.1. La question de la lecture en réseau et du défi-lecture.....	11
2.2. Une tentative de corpus.....	12
2.3. La mise en place en classe pour fixer la représentation du loup.....	13
3. Les remises en cause de la construction du stéréotype du loup:.....	22
3.1. L'entrée dans la compréhension des élèves.....	23
3.2. La question des émotions individuelles pour organiser la pensée.....	25
3.3. Les dispositifs mis en place étaient-ils pertinents?.....	26
3.4. La question de la lecture distanciée.....	28
3.5. L'isolation du personnage du loup.....	31
Conclusion.....	33
Bibliographie.....	36
Annexes.....	37

INTRODUCTION

L'envie de lire à l'école maternelle :

Les nouveaux programmes de l'école maternelle¹ s'ouvrent sur la partie « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. » Ce mot de « langage » est précisé, immédiatement après, comme désignant « un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. »² Je m'intéresse plus précisément à ce terme de « comprendre » concernant la lecture en classe. Ce mot « comprendre » revient plusieurs fois et notamment dans la sous-partie concernant « L'écrit » : ce paragraphe nous donne comme indication d'amener les élèves « à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée. »³ Lire, c'est donc comprendre. Est-ce que cela signifie que je dois vérifier la compréhension des mots par les élèves ? Vérifier que les élèves ont été capables de faire quelques inférences grâce à la mobilisation de connaissances pragmatiques ?

Je pensais leur faire découvrir le monde des livres sans avoir envisagé qu'il n'était pas évident de savoir, pour un enseignant stagiaire, par où commencer. Plusieurs questions ont émergé : Comment choisir les livres ? Est-ce que tel ou tel album serait compréhensible, « lisible » ? Comment lire devant les élèves ? (fallait-il montrer les images en même temps que je lisais, montrer les images puis lire le texte pour leur montrer l'acte de lire ou seulement lire le texte ?)

En même temps, entrer dans le monde d'un album pour les enfants, c'est comme entrer dans un nouveau pays où on n'était jamais allé auparavant. L'imaginaire mis en place par un auteur serait ce nouveau pays : c'est forcément l'inconnu, l'instable dont les élèves font la rencontre. Ce sont les silences, les contradictions, les ambiguïtés, les obstacles sémantiques, les allusions qui font la richesse d'un album et dans lesquels, les enfants vont avoir l'espace de se mouvoir. Pour qu'il y ait apprentissage pour les élèves, pour leur donner envie de devenir lecteur plus tard, on se doit de les confronter à ces obstacles, ces allusions. Il ne faudrait donc pas leur donner en lecture des albums aux textes et aux images « sans épaisseur, sans portes secrètes, sans grenier et sans sous-sol »⁴.

Les jeunes élèves (de la classe de moyenne section) formant l'auditoire sont les récepteurs de l'album lu et également les acteurs : c'est eux qui doivent combler les silences, les interpréter, peut-être contourner les ambiguïtés ou leur donner un sens. Lire c'est comprendre, c'est prendre avec,

¹ *Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*, p.5

² *Ibid.*, p.7

³ *Idem.*

⁴ TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*, Paris, Hatier, 2002, p.13.

s'approprier. Et comment ces vingt élèves auxquels je vais lire des histoires vont-ils entrer dans cette appropriation ? Comment les élèves vont tenter d' « habiter le texte »⁵ ? En même temps, ces élèves qui forment l'auditoire sont chacun d'eux des subjectivités, des singularités recevant le texte lu chacun de manière différente, chacun avec leurs histoires familiales, personnelles. C'est comme si le livre lu ne peut pas exister sans celui qui le lit. Il faut entendre lecteurs au sens où les élèves de 4 ans le sont, c'est-à-dire par l'intermédiaire de l'enseignant qui leur lit une histoire.

PARTIE 1: REPRÉSENTATIONS INITIALES.

1.1. La question de la « culture commune » et de qui fait communauté.

Les nouveaux programmes de 2015 préconisent en ce qui concerne « L'écrit » : « de donner à tous une culture commune de l'écrit. »⁶ Comment entendre l'expression « culture commune » que l'on se doit de leur donner ? Peut-être doit-on entendre « commune » au sens de ce qui fait communauté, c'est-à-dire de ce qui est partagé et peut-être même de ce qui est le mieux partagé par la classe entière. Ce qui est partagé est aussi ce qui est échangé : « Qui écoute une histoire forme société avec qui la raconte (...) »⁷. Les élèves qui sont ceux qui reçoivent le texte lu entrent d'emblée, par l'essence même de l'acte de lire, dans une communauté. En outre, il s'agirait d'échanger, de partager, à l'intérieur de cette communauté d'élèves de 4 ans, une culture. Culture au sens de culture littéraire ? Et donc par-là même une culture qui se construirait et se transmettrait à travers ces livres ayant de « l'épaisseur », « des portes secrètes », « des greniers et des sous-sols »⁸. Il semble légitime, en effet, de parler d'une construction de la culture que les élèves partageraient. Et comment cette culture pourrait-elle se construire à l'intérieur de la classe fonctionnant telle une communauté qui interprète ?

1.1.1. Que mettre en place dans la classe pour la construction de cette culture commune ?

Si j'ai été frappée par une forte présence du loup dans les albums d'aujourd'hui destinés aux enfants, c'est en construisant son stéréotype que je comptais faire entrer la classe dans une culture. C'est en quelque sorte une véritable mission dont je m'étais investie, être capable de remplir un devoir d'acculturation. Je me suis représentée le personnage du loup comme un lieu commun au sens où il

⁵ CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris, Retz, 1997.

⁶ *Bulletin officiel du 26 mars 2015, op.cit.*, p.7.

⁷ BENJAMIN Walter, *Essais, II*, traduction de Maurice de Gandillac, Paris, Denoël-Gonthier, 1983, p. 75.

⁸ TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique, de la GS au CM, op.cit.*, p.13.

incarnerait ce qui serait le mieux partagé par tous ; et par là-même un lieu d'échanges dans cette communauté de la classe. Il faudrait travailler sur la construction de la connivence à partir de textes fondés sur des lieux communs. En même temps, ce lieu commun serait la source de lisibilité de la narration : « (...) les récits les plus lisibles sont aussi ceux qui véhiculent le plus grand nombre de stéréotypes, qui sont à travailler comme fondements de la connivence culturelle. »⁹

C'est donc à travers des connaissances sur le stéréotype du loup qu'il serait possible de développer des compétences de lecture chez les élèves.

1.2. L'importance de construire des stéréotypes pour entrer dans une culture littéraire commune.

1.2.1. La théorie des clichés et des stéréotypes dans la littérature.

Le mot de « stéréotype », si on s'intéresse à sa définition, nous amène également à le définir par opposition à d'autres termes auxquels il est lié mais ne se confond pas.

Si j'emploie le mot de stéréotype et non celui de cliché en ce qui concerne le personnage du loup, il faut définir avec précision ce terme. Afin de rendre au mieux l'expression de stéréotype, je me suis appuyée sur les travaux de Ruth Amossy et de Anne Herschberg Pierrot : le stéréotype « désigne le schème collectif figé, l'image ou la représentation commune »¹⁰ ce qui l'oppose au cliché au sens où ce dernier est « la figure de style usée, la trace du banal sur le plan de l'expression »¹¹. Le stéréotype aurait à voir avec « une forme d'énonciation typifiante. »¹² Les recherches de H. Putnam éclairent également sur le pouvoir de ce concept: il est en tant que « représentation simplifiée »¹³ une nécessité pour la communication avec autrui dans « une société donnée »¹⁴. Cette communication dont parle H. Putnam, je l'entends comme ce qui a à voir avec la notion de commun, de ce qui fait communauté et « la société » serait la classe dont j'ai la charge. Le stéréotype serait alors le moyen par lequel l'échange serait possible entre les enfants car il serait partagé par tous à un moment.

Le stéréotype n'est pas le prototype qui est « le meilleur exemplaire communément associé à une image »¹⁵. Ce serait pour ainsi dire une sous-catégorie représentant de manière exemplaire une catégorie ou encore « le meilleur exemplaire du réel ». La notion de prototype serait du côté de la « catégorisation » tandis que celle du stéréotype serait du côté de la « description du sens en usage,

⁹*Ibid.*, p.66.

¹⁰ AMOSSY Ruth et HERSCHBERG PIERROT Anne, *Stéréotypes et clichés*, Paris, Armand Colin, 2014, p.61

¹¹*Idem.*

¹²*Idem.*

¹³PUTNAM Hilary, « Signification, référence et stéréotypes », *Philosophie* 5, février 1985, trad. fr. par Jean Khalifa.

¹⁴*Idem.*

¹⁵*Ibid.*, p. 106

fondée sur une reconnaissance de la norme sociale et culturelle». Ainsi, on retrouve cette question fondamentale de la place d'une société et de la culture que la théorie du prototype ne soulève pas. Ce qui m'intéresse c'est le fait qu'on soit du côté de la fiction, de la littérature et non du réel. C'est le loup tel qu'il apparaît dans les albums, tel qu'il est représenté comme personnage, tel qu'il est *fictionné* et non tel qu'il est présenté dans les livres documentaires. Parler de stéréotype dans le cas de la littérature amène à parler du « stéréotypage » défini comme « le processus qui caractérise la lecture littéraire »¹⁶. C'est en effet au lecteur qu'il incombe de rassembler des attributs autour d'un sujet, attributs qui, dans la tradition, lui sont dévolus. Cela est lié au fait que le lecteur mette en marche le stéréotype et par là même la sollicitation de ce lecteur est essentielle, est au cœur du processus. Le stéréotype n'est pas une platitude, il n'est pas figé, il est à construire.

1.2.2. Le stéréotype comme élaboration de la lecture.

Le stéréotype n'est pas une réalité tangible c'est « une construction de lecture »¹⁷. Jean-Louis Dufays élargit quant à lui la théorie de la stéréotypie comme le fondement même de la lecture. Pour lui « apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à maîtriser des stéréotypies »¹⁸. Les schèmes se doivent d'être partagés par une communauté. Ici, cette communauté serait l'ensemble des vingt élèves de la classe de moyenne section. Le stéréotype possède des fonctions constructives, sociales, de communication pour entrer dans la littérature. C'est par et grâce à la maîtrise des stéréotypes que les élèves entrent donc dans le monde des livres. Mais justement est-ce que les récits ne sont pas des objets lisibles justement par le fait qu'ils doivent être déchiffrés en reconnaissant un scénario ayant déjà une existence préalable ?

1.3. Le récit comme compréhension et interprétation du récepteur-acteur.

Les élèves de 4 ans arrivent dans la classe d'emblée en baignant dans une culture (celle de leurs familles, celle de la classe fréquentée en petite section). Ils ont déjà des savoirs préexistants à la lecture mais ils doivent être les acteurs de cette lecture au sens où c'est à eux d'être capables d'activer leurs connaissances (aussi ténues soient-elles) tout en construisant un schème abstrait. Le rôle de l'enseignant serait par la lecture de textes de les amener à cette construction pour entrer dans le monde littéraire et par là-même d'entrer dans la culture qu'ils partageraient ensemble au sein de leur classe. Ce monde serait celui de la connivence et leur donnerait les outils pour « habiter »¹⁹ les récits, les albums.

¹⁶*Idem.*

¹⁷ AMOSSY Ruth et HERSCHBERG PIERROT Anne, *Stéréotypes et clichés*, op.cit., p.72

¹⁸ DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Liège, Margada, 1994.

¹⁹ CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, op.cit.

Si on va plus loin et selon les théories d'Umberto Eco²⁰, le texte, les albums, les contes lus en classe n'ont pas de réalité en soi et c'est par l'intervention du récepteur, ici l'enfant, que se construiraient les significations de ces mêmes récits. Mais comment, à l'intérieur de la classe, élaborer ces images familières, apprivoisées pour que cette même classe puisse les retrouver ? J'avais dans l'idée que par la construction du stéréotype du personnage du loup, j'amènerais les élèves à se mouvoir dans une culture. Les albums de jeunesse contemporains semblent opérer un jeu avec les lecteurs par les allusions culturelles ; le lecteur, sollicité activement, doit en accepter les règles. Mais ce loup quel est-il ? Comment le construire comme allusion culturelle ? Le fait même qu'il soit un personnage dans les albums pour enfant ne pose-t-il pas intrinsèquement des difficultés ?

1.4. La question du personnage. Comment proposer aux élèves une construction ?

J'ai employé à plusieurs reprises le mot de personnage pour qualifier le loup. Peut-être faut-il s'intéresser à cette notion qui est intrinsèquement lié à mon travail avec les élèves pour soulever des problèmes liés fondamentalement à ce terme. Dans un premier temps, on pourrait penser que le personnage est « (...) celui par qui les enfants entrent dans l'histoire, celui dont ils retiennent le nom, le destin, celui auquel ils peuvent s'identifier »²¹

En outre, le personnage du loup dans les albums serait cette « personne (...) qui intervient dans le cours des événements »²², soit celui qui subit les événements, soit celui à l'origine des événements du récit. Ph.Hamon souligne, lui, l'importance de la place du lecteur dans son rapport aux personnages : « (...) le personnage est autant une construction du texte qu'une reconstruction du lecteur »²³. Ainsi, tout comme la notion de stéréotype qui serait une construction, celle de personnage en serait-elle aussi une. Il s'agirait donc d'une double construction nécessaire pour interpréter, saisir, comprendre un récit. D'autre part, ce même personnage n'est pas un mais plusieurs ; ou du moins il possède plusieurs facettes. C'est dans ces termes que Ph. Hamon parle de la notion de personnage la définissant comme détentrice de la « pluridimensionnalité »²⁴. Personnage à la fois « partout et nulle part »²⁵. Et encore une fois, le rôle que joue le lecteur, où dans notre cas, le récepteur du récit qu'est chaque élève de la classe est primordial. Le personnage ne peut se passer d'eux tout comme les récits ne sauraient se passer de personnages. Ils sont les

²⁰ECO Umberto, *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. de l'italien par M. Bouzaher, Grasset, 1985 (1ère éd. 1979).

²¹TAUVERON Catherine, *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire.*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1995, p.15

²²BRÉMOND Claude, *Logique du récit*, Paris, Le Seuil, coll. Poétique, 1973.

²³HAMON Philippe, *Le personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Emile Zola*, Genève, Droz, 1983, p.315.

²⁴*Idem.*

²⁵*Idem.*

éléments indispensables du texte au sens où ils organisent l'essence même du texte. Et, ces personnages sont un endroit de projection des expériences individuelles. Le rôle de l'enseignant serait de proposer aux élèves un modèle didactique du personnage comme objet à enseigner.

Cependant, comment envisager ce modèle à enseigner puisque le personnage est également et par essence celui qui est « partout et nulle part »²⁶, celui qu'on a du mal à isoler, à localiser, celui qui « agit, pense, parle, se confronte aux autres »²⁷. Mais est-ce à dire qu'on serait-êtré à même de rassembler autour de la figure du loup des caractéristiques « qui, réunis, constitueraient la base d'un personnage (...) à partir de laquelle pourraient s'imaginer (...) toutes les variantes d'une surface ? »²⁸ Mais n'est-ce pas justement cette variation qui serait au cœur du projet d'étude ? Dans ces conditions, si le loup est un personnage et donc par essence multiple et variable, comment alors construire un stéréotype ? « Le personnage est un lieu à risques »²⁹ qui « parvient (...) à maintenir (...) une unité intérieure, (...) à la fois altérité et identité, changement et permanence »³⁰

Tout comme le texte lui-même constitué de blancs, de silences, d'allusions, texte interprétable à la condition de la participation active d'un récepteur, le personnage lui-même est un objet fuyant, double, multiple, à saisir dans toutes ses dimensions à la fois physiques, intellectuelles et sociales. Comment saisir les traits stables et saisissables de ce loup ? Mais peut-être serait-il possible, par le fait que l'objet d'étude devient les variantes elles-mêmes, de saisir l'« unité intérieure » dont parle Yves Reuter de ce qui est par essence « altérité et identité, changement et permanence »³¹ ; en d'autres termes de ce qui est personnage dans le récit ? Comment étudier cet objet, est-il possible de l'étudier dans la classe et à quelles conditions ?

1.5. La figure du loup : sa représentation dans les contes populaires. Le problème de la description.

C'est Bernadette Bricout qui s'intéressant aux contes d'Henri Pourrat³² parle du loup comme un possible personnage stéréotypé de l'agresseur. Le loup existe, a une réalité tangible en dehors des récits et est l'objet d'une définition, certes lointaine mais présentant de l'intérêt. Richelet saisit le loup en ces termes :

le loup a les yeux bleus et étincelants, les dents inégales, rondes, aiguës et serrées, l'ouverture de la gueule grande et le cou si court qu'on ne peut le remuer. De sorte que, s'il

²⁶Idem.

²⁷TAUVERON Catherine, *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, op.cit. p.15.

²⁸Ibid.,p.22.

²⁹REUTER Yves, *L'importance du personnage*, Pratiques, 60, 3-22, 1988.

³⁰COURTÈS Jean, *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, 1991, p.69.

³¹REUTER Yves, op.cit.

³²BRICOUT Bernadette, *Le savoir et la saveur. Henri Pourrat et « Le trésor des contes »*, Paris, Gallimard, 1992, p.304.

*veut regarder de côté, il est obligé de tourner tout le corps. Sa cervelle, à ce qu'on dit, croît et décroît avec le cours de la lune.*³³

Cette définition bien loin d'être objective est teintée de jugements de valeurs négatives. Le loup est un animal inquiétant et l'adjectif qualifiant ses dents « inégales » met en valeur le caractère dangereux car non-stable de cet être. Le loup est cet animal mythique, qui baigne dans un imaginaire collectif l'érigeant en agresseur, semblant avoir capté sur lui toutes les malédictions ; mais cet imaginaire collectif autour du loup prend son origine non pas dans des légendes mais bien dans des définitions de dictionnaire fondées une réalité tangible (le loup fut une menace réelle pour les populations en France). A l'instar de Richelet, Buffon donne lui aussi une définition portant en elle-même la dangerosité de l'animal :

*Désagréable en tout, la mine basse, l'aspect sauvage, la voix effrayante, l'odeur insupportable, le naturel pervers, les moeurs féroces, il est odieux, nuisible de son vivant, inutile après sa mort*³⁴.

C'est dans ce contexte que le loup apparaît dans les contes de tradition orale. Dans un même temps, le loup dans les contes est celui qui n'est pas l'objet de description comme si son nom contient en lui-même sa dangerosité et par-là même échappe à la description, figure se passant d'être décryptée en quelque sorte. Ainsi, les auteurs des contes utiliseraient ce personnage comme celui qui est craint, terrifiant sans avoir à le décrypter. Le seul fait de nommer le personnage par le nom générique du loup aurait pour fonction d'assurer « l'identification et la discrimination »³⁵, ferait signe et sens d'emblée, et se poserait en quelque sorte comme « une description en raccourci »³⁶ de caractéristiques physiques, morales ou comportementales. Alors comment, si les contes se passent de description concernant le personnage du loup est-on à même de parvenir à la construction de son stéréotype avec les élèves ? S'il est déjà une figure portant en elle-même les traits qui la fondent, la caractérisent dans son identité, comment la construire ? L'utilisation dans les contes traditionnels du personnage du loup répondrait à une nécessité pragmatique : mettre en garde. Des « contes de mise en garde »³⁷ (contes utilisés auprès des enfants pour leur faire peur) comme des mises en scène de cette figure effrayante : « pour faire craindre (aux enfants) le bois et ses abords, il n'en est guère qu'un, toujours le même depuis des siècles et des siècles, le Loup, terreur des grands et des petits »³⁸. L'imaginaire organiserait une figure maîtrisée à une pulsion, une peur, un désir. Celle de l'angoisse de dévoration en ce qui concerne le loup. Dans ces conditions, ce serait juste par sa présence, par son essence même de loup, que ce personnage serait utilisé à des fins pragmatiques, donc en quelque sorte pour répondre à des contraintes extérieures, celle d'effrayer les enfants.

³³RICHELET Pierre, *Dictionnaire*, Genève, chez Jean Herman Widerhold, 1680.

³⁴BUFFON Georges Louis Leclerc, *Histoire naturelle, générale et particulière, avec la description du cabinet du roy*, Paris, de l'imprimerie royale, 1749.

³⁵TAUVERON Catherine, *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, op.cit, p.29.

³⁶*Ibid.*

³⁷DELARUE Paul, *Les contes merveilleux de Perrault et la tradition populaire*, Bulletin folklorique d'Ile-de-France, octobre-décembre 1951, p.290

³⁸*Idem.*

Dans un même temps, le loup en tant que nous l'avons catégorisé de personnage (acteur du récit jouant un rôle dans la narration et anthropomorphe -au sens où il a l'apparence d'un homme, humanisé-), serait doté d'un « vouloir perceptible d'une façon ou d'une autre à la surface du texte »³⁹. Ce n'est donc pas tant la description qui serait porteuse de significations mais son individualité qui agit dans le récit et c'est cela qui serait à construire avec les élèves.

Il faudrait donc analyser ce « vouloir » défini comme « le projet ou l'anti-projet qui passent (...) par la pensée ou la parole rapportée. »⁴⁰ et l'interpréter des buts qu'il cherche à atteindre en tant qu'acteur du récit.

Pour finir, la construction du stéréotype du loup passerait par l'analyse de son « milieu de vie », « les espaces » en tant que « la source ou le reflet de son comportement . »⁴¹

1.6. La figure du loup dans les albums contemporains.

Dans les albums d'aujourd'hui destinés à être lus aux enfants, le loup est ce personnage encore important jouant ce rôle qui lui était autrefois attribué, incarnation du danger, de la séduction et de la méchanceté. Mais est-il encore cette « figure sur laquelle se cristallisent aujourd'hui encore en Occident bien des peurs enfantines. »⁴² ? Est-ce que ces albums seraient encore des histoires de « mises en garde » destinés « à faire peur aux enfants » ? Est-il pertinent d'affirmer que les élèves du 19^{ème} arrondissement de Paris en 2016 ont peur du loup ? Et est-ce bien cela l'objet de mon projet que de m'interroger sur leurs angoisses et terreurs ?

Ce qui semble être certain, c'est que les auteurs contemporains semblent utiliser ce personnage tel qu'il était qualifié dans les *Contes de ma mère l'Oye*⁴³, ce sympathique « compère le loup »⁴⁴. C'est cette ambivalence du loup qui semble intéresser les auteurs et illustrateurs de nos jours qui le mettent en scène très souvent. Ainsi, nous remarquons l'importance des albums dans lesquels le loup apparaît dans toute sa complexité, « fascinant autant qu'il terrifie »⁴⁵. Les auteurs s'en inspirent, s'en amusent, y font référence. Il s'agit de véritables métamorphoses du loup, qui ne saurait être saisi si les enfants ne maîtrisent pas ses représentations traditionnelles. Il serait donc important, pour que les enfants comprennent les enjeux de l'utilisation du personnage du loup dans les albums récents, de construire avec eux, cette figure complexe, ambivalente de ce compère dangereux. C'est cette double identité du loup qui forgerait son stéréotype. Ce qui présente de l'intérêt dans ce personnage,

³⁹TAUVERON Catherine, *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, op.cit., p.28.

⁴⁰*Ibid.*

⁴¹COURTÈS Jean, *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, op.cit., p.228.

⁴²TURIN Joëlle, *Ces livres qui font grandir les enfants*, « Chapitre 2, Fais-moi peur, Que vous avez des grandes dents », Paris, Didier jeunesse, 2008.

⁴³PERRAULT Charles, *Les contes de ma mère l'oye*, Paris, Claude Barbin, 1697.

⁴⁴BRICOUT Bernadette, *Le savoir et la saveur. Henri Pourrat et « Le trésor des contes »*, op.cit., « 3ème partie, Chemin de lecture, XIII : Heurs et malheurs d'un chaperon rouge, 1ère partie : La Quête. »

⁴⁵*Idem.*

c'est qu'il a vraisemblablement été l'objet qui « cristallise bien des peurs »⁴⁶ et que de nos jours, il faudrait amener les élèves à comprendre pour quelles raisons. En d'autres termes, il est nécessaire pour une entrée dans une culture littéraire de construire le stéréotype du loup tel qu'il apparaît à la fois dans les contes traditionnels (l'agresseur) et tel qu'il apparaît dans les albums contemporains comme un contre-stéréotype : « Comment suppléer au manque d'expérience de l'élève et l'aider à percevoir ce qui à force d'usage, s'est figé dans le langage ou dans la pensée ? »⁴⁷

PARTIE 2 : LA MISE EN PLACE EN CLASSE DE LA CONSTRUCTION DU STÉRÉOTYPE DU LOUP.

2.1. La question de la lecture en réseau et du défi-lecture.

Un point de départ a été de construire un corpus d'albums qui mettent en scène la figure du loup. Je fus donc d'emblée confrontée à un problème : par où commencer ? Quels albums ? Est-ce que mon étude de la figure du loup s'inscrivait-elle à l'intérieur d'un réseau ? Elaborer un réseau, c'est « mettre en relation concertée des textes »⁴⁸ afin de construire le stéréotype du loup. Et d'un autre côté, je souhaitais que cette mise en relation soit également (dans un même mouvement) une « mise en résonance des textes »⁴⁹. Il n'était pas question de choisir un « réseau thématique (...) regroupant des textes autour d'un thématique lâche opportuniste »⁵⁰. Ne pas faire entendre aux élèves des histoires de loups, leur faire dessiner des loups en activités artistiques ou encore les faire évoluer à la manière des loups pendant le parcours de motricité sous prétexte de vouloir donner de la cohérence aux activités. Il me fut souvent plus aisé de prendre conscience de ce que je ne pouvais légitimement pas faire de ce que je devais faire. Je tentais donc de mettre en place une problématique de lecture afin que mon réseau puisse « opérer comme un révélateur »⁵¹. A ce questionnement autour du personnage-type du loup que je devais faire émerger afin de construire un corpus de livres cohérents, s'est ajouté l'obstacle du défi-lecture. Dans l'école où j'effectue mon stage, le projet d'école installait ce défi au retour des vacances de février. (Ce défi consiste en l'étude dans chacune des classes de l'école de contes traditionnels menant à la fabrication de jeux

⁴⁶TURIN Joëlle, *Ces livres qui font grandir les enfants*, op.cit.

⁴⁷ROUXEL Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, PU Rennes, 1977, p.174.

⁴⁸TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, op.cit., p.207.

⁴⁹*Ibid.*, p.145.

⁵⁰*Ibid.*, p.146.

⁵¹*Idem.*

comme « le *Memory* du *Vilain petit canard* », « le jeu de l'oie du *Petit Chaperon rouge* » élaborés et conçus par les élèves jusqu'à un tournoi inter-classe). Les périodes 2 et 3 furent donc consacrées à la lecture de différentes versions de contes: *La Moufle*, *Le vilain petit canard*, *Le petit Chaperon rouge*. La lecture à ma classe de ce dernier conte serait un parfait point de départ pour ma présentation du personnage du loup. La titulaire et moi avons donc étudié, au cours de la période 3, différentes versions du *Petit Chaperon Rouge*. J'ai pour ma part décidé de lire à la classe la version de Charles Perrault et celle des Frères Grimm. Je pensais qu'il était légitime de lire une version originale n'ayant pas subi la suppression des détails historiques, des traces d'une langue ancienne, des éléments annexes au récit, des descriptions risquant de ralentir le récit (des critères que j'imputais aux adaptations multiples du conte de Perrault.). L'adaptation d'un texte devient un « récit parfaitement *lisible et lisse*, (...) récit *mort*. »⁵²

2.2. Une tentative de corpus.

Le loup comme le personnage-type de « l'agresseur », de la figure dévoratrice fut donc le point d'ancrage et initial de ma présentation de ce personnage. Dans la lignée, je décidai de poursuivre la construction de cette figure effrayante avec deux albums sans texte *Loup noir*⁵³ et *Le sourire du loup*⁵⁴ pour focaliser le travail sur une entrée descriptive plus que narrative. Pour amener les élèves à entrer dans le deuxième aspect du loup, comme objet ambivalent, j'ai poursuivi le travail avec *Loulou*⁵⁵. Cela me menait à deux albums de Philippe Corentin *PLOUF!*⁵⁶ et *Patatras !*⁵⁷ dans lesquels le prédateur essuie une défaite contre ses proies. Pour finir, j'ai travaillé avec les élèves *Le loup est revenu*⁵⁸. Ce choix illustre chez moi un désir de montrer aux enfants une représentation littéraire et figurative du loup très diverse (contes traditionnels, album contemporain où le loup est métamorphosé par le travestissement portant costume ou salopette). Les albums récents conservent la dimension dangereuse du loup : la peur reste le ressort de l'action mais le loup, à cause du projet narratif, ne peut accomplir ses méfaits. L'album de G. Solotareff semble détourner ouvertement le stéréotype de l'animal vorace et ouvrant son histoire par « Il était une fois un lapin qui n'avait jamais vu de loup.../...et un jeune loup qui n'avait jamais vu de lapin. »⁵⁹ Je me voyais organiser un travail comparatif pour précisément aider à la découverte du personnage type du loup pour que les

⁵²*Ibid.*, Partie III, « Quels dispositifs pour nourrir la culture de l'élève-Des réseaux hypertextuels. » p.219-234.

⁵³GUILLOPÉ Antoine, *Loup noir*, Paris, Casterman, 2014 et voir annexe 3.

⁵⁴BROUILLARD Anne, *Le sourire du loup*, Il était deux fois, 2007 et voir annexe 4

⁵⁵SOLOTAREFF Grégoire, *Loulou*, L'école des loisirs, 2001.

⁵⁶CORENTIN Philippe, *PLOUF !*, L'école des loisirs, 1992, voir annexe 5.

⁵⁷CORENTIN Philippe, *Patatras !*, L'école des loisirs, 1994, voir annexe 5.

⁵⁸PENNART Geoffroy de, *Le loup est revenu*, L'école des loisirs, 1994.

⁵⁹SOLOTAREFF Grégoire, *op.cit.*, ouverture de l'album.

élèves repèrent des similitudes de comportement chez ce personnage central du loup des contes aux albums. Ainsi, j'ai envisagé de lire des textes qui présentent, reprennent le stéréotype du loup puis dans un second temps, des textes qui le déconstruisent. Ces derniers ne pouvant être compris, d'une certaine façon sans passer par les premiers textes.

2.3. La mise en place en classe pour fixer la représentation du loup.

Il m'a semblé, avant même de commencer mes lectures du corpus à la classe, que les enfants étaient d'emblée dans une représentation du loup comme effrayant et attirant. Une séance de jeu collectif au tout début de la période 2 de mon projet m'a interrogée a posteriori sur la façon dont les enfants de 4 ans se représentaient la figure du loup: le jeu s'intitule "Le loup dans la bergerie" et consiste en une poursuite entre un loup et les moutons. Pour la 1^{ère} séance, j'ai décidé de prendre le rôle du loup et d'attribuer aux élèves le rôle des moutons. Lorsqu'il est minuit, le loup fait semblant de surgir pour attraper les moutons: un élève a pleuré et dit que cela lui fait peur. La semaine d'après, lors de la 2^{ème} séance, ce même élève, alors même que j'annonçais le jeu, a réclamé d'un ton enjoué "Le loup dans la bergerie". Ce que j'ai perçu de cette réaction, c'est le goût, l'envie d'avoir peur des enfants mais parce qu'ils savent que c'est "pour de faux": ils perçoivent la fiction. D'autre part, dans la première réaction effrayée de l'élève, je devais prendre en compte le fait que c'est moi qui ai joué la figure du loup: à travers moi, il y a eu une confusion entre le loup et l'enseignante (une posture d'autorité). Lorsque j'ai commencé mes lectures, il paraissait donc qu'au moins un élève se représentait le loup comme une figure effrayante et attirante. Pour travailler les lectures, j'ai essentiellement organisé des échanges oraux pour les questionner (soit en petit ou en grand groupe.) J'ai essayé d'entendre toutes les réactions orales spontanées des élèves, sans montrer mon désaccord ou mon approbation et de ne pas leur poser des questions orientant leurs premières impressions.

Je vais analyser mon travail mené avec la classe de façon chronologique c'est-à-dire tel que j'ai présenté les contes et albums aux élèves.

Comme le défi-lecture, décidé et établi par le projet d'école, s'imposait comme une échéance au retour des vacances de février et que la titulaire allait lire aux élèves différentes versions adaptées du *Petit Chaperon Rouge*, c'est à travers ce conte que mon travail sur la construction du stéréotype allait débiter. J'ai choisi de mon côté de leur lire en premier lieu la version des Frères Grimm⁶⁰. Je désirais, en effet, commencer par le commencement en abordant la version « officielle », celle de Charles Perrault⁶¹; mais l'absence du protagoniste-chasseur et donc d'un dénouement inattendu et abrupt pour les élèves m'empêchèrent de la lire en premier. Je voulais que la trame narrative soit la même que celle des adaptations. En tant que seule lectrice de la classe, il m'incombait d'être

⁶⁰ *Les contes des Frères Grimm*, traduction de Natacha Rimasson-Fertin, Taschen, Noël Daniel, p.124-135, voir annexe 1.

⁶¹ *Les contes de Perrault*, de Anne-Sophie de Monsabert et May Angeli, Paris, l'Elan vert, 2009, voir annexe 2.

fictivement là derrière le masque des différents personnages. L'édition sélectionnée présente des illustrations permettant la distribution de l'information entre le texte et l'image. Cette édition appartient au cas particulier où « le texte constitue un objet autonome et les images ne fonctionnent que comme des illustrations »⁶². (L'auteur et l'illustrateur sont en effet dans le cas présent deux personnes différentes.) A travers le travail sur des versions adaptées du conte (seul avantage à mes yeux), les élèves maîtrisaient la trame narrative du récit et le rôle de chaque protagoniste. Pour moi, les élèves, juste en lisant le titre, entraient dans un horizon d'attente, dans un déjà-vu préalablement construit. Mon objectif était focalisé sur la reconnaissance et la projection. Pourtant, les élèves ont sursauté à l'annonce du loup sautant sur la fillette, comme s'ils découvraient pour la première fois le conte. J'avais moi-même projeté dans le conte des Frères Grimm, la tradition orale dans laquelle s'inscrit le conte de Perrault. Il est ainsi précisé en marge du texte, qu'« on prononce ces mots d'une voix forte pour faire peur à l'enfant comme si le loup l'allait manger »⁶³. B. Bricout insiste sur l'importance de la part du jeu dans la lecture du conte :

*Vient alors ce dialogue que les petits enfants appréhendent et réclament (il est si bon de se faire peur), la grosse voix du loup et le corps de la mère ou du père conteurs simulant l'agression pour se jeter sur le petit que l'on va manger de baisers avec de grands éclats de rire.*⁶⁴

Commencer par la version des Frères Grimm, c'est commencer par présenter le loup comme une "méchante bête" qui fait peur aux enfants. C'est aussi revenir au texte-source qui introduisit le personnage du chasseur comme sauveur (les deux écrivains révisent leur histoire jusqu'à la septième édition de leur recueil en 1857, donnant la version la plus connue). Mais sur le plan descriptif, les frères Grimm qualifient seulement l'animal de « méchant »⁶⁵ ou encore ils emploient la périphrase « la bête grise »⁶⁶. En outre, les auditeurs en savent plus que le personnage lui-même et dans un même mouvement cela crée un horizon d'attente : « Mais le Petit Chaperon Rouge ne savait pas à quel point cet animal était méchant »⁶⁷. L'emploi de l'intensif « à quel point » est le lieu où le lecteur peut s'imaginer le pire concernant la bête. La fillette ne sait pas et nous, lecteurs et auditeurs nous le savons. Cependant, pourquoi le savons-nous qu'il est méchant ? Cette seule qualification permet la cristallisation de toutes les projections, tous les fantasmes vis-à-vis du loup. Et c'est grâce aux illustrations que les enfants peuvent relever des indices visuels complétant ce que le texte dit. A deux reprises et chacun leur tour, le loup et la fillette se parlent à eux-mêmes. Ces appuis narratifs

⁶²TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, op.cit, p.132.

⁶³PERRAULT Charles, *Le Petit Chaperon Rouge*, Paris, Claude Barbin, 1698.

⁶⁴BRICOUT Bernadette, *Le savoir et la saveur. Henri Pourrat et « Le trésor des contes »*, op.cit.

⁶⁵*Les contes des Frères Grimm*, op.cit., p.126

⁶⁶*Ibid.*, p.135.

⁶⁷*Ibid.*, p.126.

(« Le loup se disait », « (la fillette) se dit »⁶⁸) permettent, lorsqu'on lit à haute voix de la baisser, moyen aussi de transmettre du sens au-delà de la syntaxe et du lexique. Peut-être est-ce aussi moyen de diriger l'interprétation vers un sens où le lecteur voudrait que les auditeurs aillent (-vous voyez, les enfants, je parle à voix basse car le loup, dont le but est secret, celui de dévorer la mère-grand et la fillette, ne veut pas que cette dernière l'entende. Mais nous nous l'entendons.) Dans ce contexte de lecture à haute voix, qu'importe que les enfants-auditeurs ne saisissent pas la compréhension (comme on ouvre un dictionnaire pour s'informer) de certains mots : « les haies de noyers »⁶⁹, « un air si singulier », « vieux pécheur », « apaiser son envie », « à grand-peine »⁷⁰, « se réjouir »⁷¹, « être sur ses gardes », « dépeça »⁷² et la présence du passé simple («elle n'obtint pas de réponse», « il fut hors du lit »⁷³). Seule la narration permet d'entrer dans la description psychologique du loup à partir de questions inductrices: "comment sais-tu que le loup est méchant au début?". C'est grâce aux illustrations que j'ai pu les amener à entrer dans cette psychologie car ces illustrations paradoxalement (l'utilisation d'une palette restreinte de couleurs, du gris, du noir, et du rouge uniquement pour la coiffe de la fillette) donnent à voir des contours, des silhouettes, des postures, des expressions du visage (sourire sympathique, malin, jusqu'au sourire déformé par l'envie de dévorer, la gueule grande ouverte et découvrant ces dents -l'illustration de cette dernière posture rempli d'ailleurs une double page contrastant avec les illustrations-vignettes disséminées dans le corps du texte) et ne donnent pas à voir un loup à la manière dont Richelet le définit dans son dictionnaire⁷⁴. Cette non-description m'a donc permis d'introduire le fait que « c'est par ses comportements plutôt que par un portrait en bonne et due forme que se signale le personnage »⁷⁵. J'ai ensuite poursuivi ce travail autour du conte avec la version de Charles Perrault mettant en scène "le loup de la tradition orale et de la peur séculaire qu'il inspire"⁷⁶. Comme pour la lecture du conte des Frères Grimm, je décidai d'insister sur la part du jeu et « prononc(er) ces mots d'une voix forte pour faire peur à l'enfant comme si le loup l'allait manger »⁷⁷. À contrario des versions lues aux élèves (la fillette et la grand-mère trouvent dans le personnage du chasseur leur salut), celle de C. Perrault est dans la lignée des contes d'avertissement et aucun salut n'est possible. Les élèves ont été surpris par le dénouement et à peine la lecture finie ils ont demandé légitimement « il est où le chasseur? » Le support utilisé pour cette lecture m'a néanmoins permis une utilisation des

⁶⁸*Ibid.*, p.127.

⁶⁹*Ibid.*, p.127.

⁷⁰*Ibid.*, p.131.

⁷¹*Ibid.*, p.132.

⁷²*Ibid.*, p.134.

⁷³*Ibid.*, p.131.

⁷⁴RICHELET Pierre, *Dictionnaire*, op.cit.

⁷⁵TAUVERON Catherine, *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, op.cit., p.28.

⁷⁶BRICOUT Bernadette, *Le savoir et la saveur. Henri Pourrat et « Le trésor des contes »*, op.cit.

⁷⁷PERRAULT Charles, *Manuscrit, 1695* cité par BRICOUT Bernadette, *Le savoir et la saveur. Henri Pourrat et « Le trésor des contes »*, op.cit.

illustrations (tel un accordéon, les différents personnages sont montrés sur chaque facette, telle des photos d'identité ce qui m'a suggéré de fabriquer avec les élèves une affiche de type euristique pour chaque personnage.) Il s'agissait en fait de construire le portrait-robot du loup à partir de ce qu'ils avaient relevé dans les versions des deux contes lus. Peut-être, car d'emblée, dans l'acte de lecture à voix haute, il y a aussi la perte du corps-à-corps avec l'auditoire, le rôle et la présence de ces illustrations rendaient ce corps-à-corps à l'acte de lecture. Comme si l'image était là pour compenser cette perte. J'ai été frappé par l'adaptation du *Petit chaperon rouge* de Sara Moon de 1983, où les photos présentes ne sont pas une illustration du conte mais donnent à voir ce qui surgit pour elle dans les marges du conte. C'est dans cette perspective que j'ai jugé pertinent de travailler avec les élèves des albums sans texte. Ces albums dans lesquels le loup apparaît comme le personnage principal au sens où il est un « héros individuel et fictif, représentant de son espèce (...) incarnation d'une série de représentations culturelles »⁷⁸. Ce qui m'intéresse dans les deux albums sans texte choisis c'est une certaine émancipation de situations narratives. L'absence de support écrit permet la toute puissance de la représentation graphique (dans *Loup noir*⁷⁹, les images en noir et blanc font ressortir le contraste du personnage du loup, le blanc de la neige, le garçon) et me semblait propice à une focalisation sur les buts du personnage du loup non pas tels qu'ils sont racontés par l'écrit mais tel qu'ils sont racontés par les illustrations. J'ai mis en place une séance de travail en petit groupe (afin de favoriser les échanges entre eux sans que la parole soit difficile à distribuer pour moi) qui consistait à montrer aux élèves une double-page (j'ai seulement lu le titre préalablement et me demande aujourd'hui si cette lecture était légitime) se situant au cœur de l'album⁸⁰. L'illustration représente le loup se jetant sur le garçon. Les élèves devaient émettre des hypothèses sur l'action sans avoir connaissance de la narration et rebondissaient sur leurs paroles

N : *-le loup est tombé par terre et il s'est relevé, on voit un arbre. Et le loup, il a mis sa bouche sur l'épaule de l'enfant. Il a mangé le garçon.*

F : *- Non, c'est une fille. Il a mangé l'épaule et la tête de l'enfant.*

S : *-Il veut le câliner, le petit garçon, donc, il n'est pas méchant.*

N : *-le loup il va manger le garçon. Il ouvre sa bouche.*

J : *-Il veut lui faire un câlin.*

Z : *-On dirait qu'ils sont dehors. Je vois des arbres et de la neige. Ils aiment bien être dehors. Il y a de la neige qui tombe.*

F : *-C'est bizarre le titre c'est le loup noir et là le loup il est blanc.*

Z : *-Le petit garçon marchait. Au début, il a peur du loup.*

N : *-On voit les yeux. Il faut faire attention aux loups car ils sont méchants. Les renards c'est*

⁷⁸NIÈRES-CHEVREL Isabelle, *Introduction à la littérature jeunesse*, Didier Jeunesse, Paris, 2009, chap. « les usages esthétiques du personnage animal. »

⁷⁹GUILLOPÉ Antoine, *op.cit.*

⁸⁰Voir annexe 3.

les copains des loups.

Des interprétations différentes ont donc émergé de leur parole à l'image de leur représentations mentales me semble-t-il et selon leur capacité à mettre en relation cette illustration avec les contes lus auparavant. Le loup les effraie, le loup les attire, il est à la fois « méchant » et « sauveur ». Les élèves argumentaient leur interprétation en s'appuyant sur la description (l'environnement, les attitudes) et s'identifiaient aux deux personnages en projetant leurs propres sentiments.

Je leur également présenté un album sans texte un peu plus hermétique dans le sens où les illustrations ne construisaient pas de narration lisible d'emblée : *Le sourire du loup* d'Anne Brouillard⁸¹. Cet album me semblait intéressant par le *leitmotiv* des illustrations : il s'ouvre et se ferme sur les mêmes images, une sorte de paysage plutôt cauchemardesque (des montagnes blanches et rouges, en bas une forêt noire dans une palette restreinte de couleurs : blanc, noir, gris, rouge). Cet album, aux traits cinématographiques expressionnistes, montre ensuite un loup au milieu des arbres, et peu à peu un gros plan sur sa gueule ouverte jusqu'à sa transformation en paysage (le même qu'au début). Dans ce paysage, on peut donc lire, au lieu de montagnes rouges et blanches, la gueule du loup. Les compétences travaillées avec les élèves me semblaient claires. Il s'agissait de décrire une illustration, émettre des hypothèses sans le support de la narration et d'exprimer son sentiment. L'objectif a été atteint car ils ont décrit l'illustration (les couleurs, les formes). La difficulté résidait dans la prise d'information car il s'agit d'un paysage, sans personnages dont la narration est exclue. Il n'y a pas d'action. J'ai essayé de dramatiser la situation : « Pour l'instant je ne montre pas la couverture, c'est un secret. Je vous montrerai la couverture après ». Une autre difficulté résidait dans l'entrée par l'expression de ses sentiments et plus particulièrement celui de la peur. En quoi ce paysage pouvait être effrayant pour eux ? Certains m'ont dit qu'ils n'avaient pas peur. D'autre part, j'ai essayé d'être la plus factuelle possible :

-quelles sont les couleurs ? Que vois-tu en haut de l'image ? Quelle forme cela fait ? Est-ce que la forme rouge prend beaucoup de place ? Est-ce que c'est le rouge la couleur que l'on voit le plus ?

Le débat interprétatif s'était ouvert autour de deux images celui d'un paysage ou celui du loup (les dents par synecdoque représentaient le loup) :

J: *-on voit une montagne.*

Z: *-non c'est des dents.*

F: *-En fait, c'est pas des montagnes, c'est des dents parce que c'est pointu.*

J: *-Les poils du loup ils ressemblent à des sapins.*

Pour décrire le paysage, les élèves se sont appuyés sur les couleurs et les formes, qu'ils transfiguraient et interprétaient à travers le prisme de leur imagination. Un paysage terrestre, forestier, montagnard et aussi liquide.

⁸¹BROUILLARD Anne, *Le sourire du loup*, Il était deux fois, 2007, voir annexe 4.

N: *-c'est les montagnes et l'eau qui est noire. Le rouge ça veut dire que c'est pas la nuit. Il y a du rouge, du noir, du gris et du beige. Ça fait des zig-zag. Le gris autour du noir c'est des sapins.*

D: *-C'est la tempête. La mer elle est noire. Un enfant est tombé dans le fond et un requin va le manger et personne ne va le sauver. C'est un requin car les requins ils ont des dents pointues.*

F: *-Le noir c'est pas de l'eau, ça n'existe jamais car l'eau c'est bleu ou vert.*

Dans cette même illustration, d'autres enfants imaginaient le loup, à travers la présence de ses dents et sa gueule :

M: *-le rouge on le voit en premier et les dents ça me fait peur et ça fait 4 dents et du noir. Il y a la pluie qui mouille sur les dents.*

I: *-Moi, le rouge, je vois les dents du loup. Et il y a les poils.*

S: *-Dans le noir je vois un lapin, le rouge c'est les oreilles du loup.*

Z: *-Les dents sont blanches, le noir c'est les poils du loup, le rouge c'est peut-être la langue.*

I: *-Le rouge c'est les dents du loup car les dents c'est rouge et le noir c'est les poils. Il y a des dents pointues.*

N: *-Peut-être que le loup il se cache derrière les dents. Le petit loup est derrière la grande bouche du loup.*

Lorsque j'ai montré la couverture, le fait que l'illustration était incarnée par un loup au milieu d'arbres gris, les élèves imaginaient la présence du Petit Chaperon Rouge et des personnages liés à son destin, comme le chasseur (un élève a évoqué l'arme qui par métonymie pourrait le représenter). Alors même que la couverture ne montre aucun indice de sa présence, n'est-ce pas précisément cette mise en écho que je recherchais ? Les élèves me montraient leurs capacités à établir un lien entre les différentes lectures faites en classe.

Z: *-Ça fait penser au Petit Chaperon Rouge car je vois la forêt.*

N: *-Je vois un fusil.*

Y: *-Il y a peut-être un petit chaperon rouge mais c'est pas les mêmes images et un chasseur l'a mis dans une cage (à cause des traits).*

Et D. a fait référence à la dévoration: « Peut-être qu'il a faim. », dévoration perceptible dans l'évocation des dents et de la gueule du loup. Les élèves précisaient leurs propos sans que j'ai à intervenir:

Z: *-il y a des forêts, non il y a une forêt. Et un loup. C'est le loup dans la forêt.*

J'ai remarqué également une lecture d'identification au personnage chez certains et la projection de leurs sentiments.

F: *-Moi le loup il fait peur. Il rôde dans la forêt.*

N: *-Il y a un loup et des arbres et il marche car il cherche peut-être quelque chose ou une petite fille parce que peut-être le loup il est perdu.*

Le sentiment de la peur (quand bien même il n'était pas formulé comme tel) surgissait à travers le

vocabulaire et les formules utilisées : les mots autour de la dévoration, le loup comme prédateur, la présence du noir (de la nuit?) :

Z: *-Il veut voir quelque chose dans la forêt. Mais il ne voit rien car il fait tout noir.*

N: *-On voit la lumière du soleil et derrière, c'est tout noir.*

Ensuite, à ma demande, il se sont engagés dans l'imagination de titre possible à cet album. Donner un titre, c'est nommer et dans un même temps ce serait aussi s'approprier l'album:

-Le loup-garou , le loup dans la forêt , le loup, Le grand méchant loup , Le loup noir , Le loup tout noir , Loup loup et les arbres, Loup loup dans la forêt, Loup loup dans les bois, Le loup va chez quelqu'un .

Certains semblaient faire référence à l'album d'Antoine Guilloppé et de son *Loup noir*⁸².

Pour finir, je leur ai dévoilé le titre *Le sourire du loup*. Cette annonce a provoqué un débat chez les élèves prouvant qu'ils tissaient un lien entre ce que dit le titre et ce que disent les images. Ils repéraient l'ambiguïté de ce titre, pour eux véritable paradoxe.

N: *-Sourire, ça veut dire qu'on est content, joyeux, qu'on rigole mais ses yeux blancs ça veut dire qu'il est fâché.*

S: *-On sourit quand on est content, quand on fait une photo. On a des fossettes. Moi, je trouve que le loup ne sourit pas. Il est très méchant. C'est un grand méchant loup parce qu'il veut manger.*

L'imagination semble totale chez les élèves de 4-5 ans. Ils ne s'en tiennent pas seulement aux détails, à la description factuelle mais ils s'identifient et projettent leurs affects. Et dans un même temps, ils font appel aux contes ou albums déjà lus. Il y aurait en quelque sorte un horizon d'attente et un stéréotypage. Certains s'attendent à ce que le loup présente telle caractéristiques.

Ensuite, je me suis engagée à leur lire les albums présentant le contre-stéréotype du loup abordables que par le nécessaire passage de ceux construisant son stéréotype. Albums moins évidemment accessibles car leur intérêt réside dans un jeu entre l'auteur et le lecteur et donc introduisent une distanciation.

Je commençais par *Loulou*, album dans lequel l'auteur détourne ouvertement le stéréotype de l'animal vorace. Mon objectif était d'organiser un travail comparatif mais cette fois-ci autour d'un couple de personnages : le loup et le lapin. Une des illustrations met en scène de façon symbolique l'inquiétante relation de cette amitié étonnante: l'image de la dernière page contribue fortement à ce sentiment d'angoisse (on y remarque le contraste du rouge de la gueule du loup avec le rose de l'arrière-plan couvrant toute la double page. Rouge marquant les enfants et associé au loup. Cet album n'est pas un album de distance, humoristique ou ironique mais présente une situation inédite, surprenant et déstabilisant les élèves. A la différence du *Petit Chaperon Rouge* ou des albums de P. Corentin, les personnages se distinguent par un nom. La scène initiale du baptême du loup par

⁸²GUILLOPPÉ Antoine, *op.cit.*

Tom est décisive dans leur amitié « Mon nom est Tom » dit le lapin. Le loup lui répond « je n'ai pas de nom ». Ce défaut d'identité est pris en charge par Tom « que dirais-tu si je t'appelais Loulou ? » Nommer c'est faire sien, c'est donner une réalité, et par-là même se protéger contre ce qu'on aurait pu entendre de clichés sur un type, ici le loup. « Est-ce vrai que les loups mangent les lapins ? demanda Tom./ Il paraît (...) mais moi je n'en ai pas encore mangé » lui répond Loulou. Le prénom porte en soi (Lou) son appartenance à un type (un loup) tout en l'éloignant par la répétition de ce type (il est Loulou). D'emblée, Loulou n'est pas un loup comme les autres mais c'est parce que les enfants ont un horizon d'attente à propos de ce personnage qu'ils peuvent entrer dans un travail d'analyse. Cet album présente l'avantage, étant donné la complexité de la relation entre les deux protagonistes, d'être accompagné d'images en adéquation avec celle-ci. Ces illustrations pourraient fonctionner comme un comble à l'obscurité du texte (l'auteur et l'illustrateur sont une même personne). Cela m'a conduit une lecture qui ne pouvait séparer les textes et les images. Ces images ne sont pas détachées du texte, est-ce à dire qu'elles sont à son service (exerçant une fonction d'entrée supplémentaire dans la compréhension) ?

J'ai ensuite lu aux élèves les deux albums de P. Coentin : *PLOUF !* et *Patatras !* : ces deux récits me permettaient de travailler une trame narrative similaire, la défaite du loup contre ses proies. Le loup-héros, dessiné de façon semblable dans les deux albums, est un loup humanisé ou plutôt socialisé au sens que sa représentation visuelle est porteuse de caractéristiques d'homme : il est habillé, il se tient debout. Sur le plan de l'organisation, j'ai pris la décision d'une lecture fragmentée à chaque groupe de cinq élèves, de *PLOUF !*⁸³ La première séance fut consacrée à l'analyse descriptive de l'illustration de la couverture, à l'analyse du titre puis à la lecture seule (sans montrer les images) de l'épisode ouvrant l'album. Je n'avais pas anticipé le fait que les élèves puissent avoir lu (chez eux ou en petite section) cet album ce qui semblait fausser les hypothèses soulevées. Ainsi, F. dévoilait aux autres le début de l'histoire : *-je suis sûre qu'il est dans un puits, comme il fait nuit, il croit qu'il y a un fromage.* Cette compréhension spontanée car connue annulait la pertinence des objectifs que je m'étais fixée pour les séances suivantes. Cependant, ses camarades ont laissé libre cours à leurs interprétations diverses comme je n'étais pas intervenue pour donner raison à sa compréhension qui s'avérait exacte. En même temps, leurs réactions pouvaient montrer qu'ils ne prenaient pas appui sur les remarques précédentes de F., comme s'ils ne s'écoutaient pas : réactions plus qu'interactions. A chaque nouvelle hypothèse formulée par un membre du groupe, F. la reprenait pour la valider ou l'annuler. D : *-Il est tombé de la montagne (le loup) parce que c'était très haut,* F. rectifiait le propos : *-Non, je suis sûre qu'il est dans un puits.* Lorsque N. a déclaré que l'animal de la couverture pourrait être « un chat », F. s'indignait et utilisait de nouveau sa formule assertive : *-je sais que c'est un loup.* Mais D. n'a pas été déstabilisé et interpréta la figure

⁸³Voir annexes 5 et 6.

comme : *-c'est un bonhomme parce qu'il est habillé* et il trouvait des indices visuels à ce qu'il avançait : *- Il a des bottines comme une grand-mère. Il a son pantalon qui est petit, un pull orange.* Un débat interprétatif s'est ouvert, sans que j'intervienne pour interrompre leurs inférences lorsque j'entendais celles attendues, à propos du personnage de la couverture: l'interaction a eu lieu.

F: *-C'est un loup parce qu'il a une tête marron, une grande bouche, je sais que c'est un loup, il a des dents pointues.*

N: *-Il a des dents dans sa bouche et des griffes aux mains, c'est un chat.*

Leurs hésitations quant à l'idée qu'il puisse s'agir de deux animaux ou même d'un « bonhomme » sont tout à fait légitimes et ils justifiaient leurs inférences visuellement en prenant appui sur le support de la couverture. Lorsque je leur ai lu le titre, le groupe fut à même de rectifier les hypothèses à partir de cet indice annonciateur.

N: *-Il est tombé à l'eau et ça fait Plouf !*

D: *-Un loup qui tombe dans l'eau. Ça va faire plouf et si le loup va tomber par terre. Par terre, ça fait Boum.*

Les élèves ont donné une signification très juste de cette onomatopée :

J: *-Plouf ! C'est quand on tombe dans l'eau. L'eau elle est pas dure. On nage dans l'eau.*

Enfin, j'ai lu le premier épisode ce qui amenait les élèves une fois encore à valider ou non leurs hypothèses initiales. F. triomphante pouvait ainsi montrer aux autres qu'elle avait su :

-J'avais raison c'est le loup. Il a pensé que c'est un fromage. Il a pas une idée géniale. Il est tombé dans l'eau. Il a pas regardé devant lui, parce qu'il voulait attraper le fromage.

En parallèle de cette première séance, et une fois que tous les groupes avaient travaillé avec moi en atelier dirigé, je lus en grand groupe, *Patatras !*. J'optais pour leur lire d'un trait toute l'histoire (« immersion fictionnelle »), en montrant conjointement les illustrations comblant les manques du texte, contrepoint humoristique et distancié au texte. Les élèves reconnurent immédiatement le « héros » de *PLOUF !* (son nez rouge, ses grands yeux, son accoutrement). Et ils interrompirent de nombreuses fois la lecture pour intervenir se projetant dans l'univers fictionnel:

-les lapins adorent les carottes, les loups n'aiment pas les carottes mais ils aiment les lapins.

(J'interprète comme : le loup aime manger les lapins). *Les loups, ils ont des dents pointues comme les crocodiles. Les lapins se cachent pour pas que le loup les attrape.*

Après la chute de l'histoire (les lapins se cachaient pour célébrer l'anniversaire du loup), les élèves conclurent : *-ah, en fait, le loup il était pas méchant, les lapins font une blague au loup et le loup a fait pour de faux d'être méchant.* Cette façon de remettre en question (« en fait », « faire pour de faux ») leurs inférences de départ, leur horizon d'attente bâtie sur le terreau des lectures précédentes, quand ils découvraient le dénouement, montrait que les élèves étaient dans une démarche de lecteur. Pour clore cette construction du contre-stéréotype, j'ai choisi *Le loup est revenu*⁸⁴. Cet album présente les caractéristiques de l'album intertextuel comme une « prise de conscience qu'un texte est

⁸⁴PENNART Geoffroy de, *op.cit.*

toujours traversé par d'autres textes »⁸⁵. A l'instar de *Patatras !*⁸⁶, je choisis de lire l'album au grand groupe et de ne pas fractionner ma lecture pour ne pas perdre de l'intérêt présenté par le texte lui-même : le leitmotiv, le refrain « Le loup est revenu ! » revient à chaque page. Il s'agissait aussi de ne rien perdre du suspense qui tient le récit : Le loup est une menace, n'existe que dans la parole des autres et sur une représentation à la une du journal lu par le Lapin (personnage pivot fédérant tous les autres), et il n'arrive qu'à la fin : celui dont on parle, celui objet du discours. Les élèves au bout de la troisième reprise de l'expression « LE LOUP EST REVENU ! » la finissait. C'est par le plaisir et par la reconnaissance, la connivence, le clin d'oeil qu'ils sont entrés dans l'univers fictionnel. Les enfants aiment être des *happy few* et interrompaient la lecture :

J: *-Moi je sais, c'est comme les trois petits cochons.*

I: *-La fille elle dit que c'est le Petit Chaperon Rouge, comme nous.*

Le « comme nous » contient en lui-même la mise en lien, l'appel aux albums lus et aussi l'appropriation de ses mêmes contes (« c'est comme nous » serait un « c'est à nous »). En ce qui concerne les personnages de la chèvre et ses sept chevreaux, du petit agneau et de Pierre, c'est la mémoire culturelle de chacun et non de la classe qui fut sollicitée car je n'avais pas fait la lecture de ces livres.

C'est ainsi que le corpus fut présenté aux élèves suivant une logique de présenter en premier lieu des contes où le loup y est une figure traditionnelle d'agresseur pour aller vers des albums plus complexes, jouant délibérément avec son stéréotype. Mais à quelles conditions les élèves sont entrés dans cet univers ?

PARTIE 3 : LES REMISES EN CAUSE DE LA CONSTRUCTION DU STÉRÉOTYPE DU LOUP.

C'est par l'écoute que les enfants de la classe s'approprient la lecture. Ils se constituent donc des références en inscrivant dans leurs mémoires les souvenirs d'histoires entendues. En outre, l'écoute est plurielle au sens où l'enseignant lit l'album, le texte à un collectif (que ce soit au petit ou au grand groupe). C'est dans cette configuration que les élèves accèdent à une posture de lecteur.

Dans cette partie, il s'agira de questionner sur ce qui semble, à mes yeux, poser encore problème dans la mise en place de la construction du stéréotype du loup avec la classe. N'ai-je pas voulu isoler le personnage du loup pour faire cette construction au détriment de la construction de lecture ?

⁸⁵TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique*, *op.cit.*, Partie III, chap. « Des réseaux intertextuels. », p.238-242.

⁸⁶CORENTIN Philippe, *op.cit.*

Est-ce que le problème de la compréhension des textes est à mettre en lien avec l'interprétation ? Comment peut-on envisager le rapport qu'entretiennent les deux notions ? Les échanges entre élèves ont-ils été freinés par ce lien existant entre compréhension et interprétation ? Comment les élèves ont-ils abordé les albums de distanciation (*Le loup est revenu*⁸⁷, *Plouf!*⁸⁸, *Patatras!*⁸⁹) et l'émergence du contre-stéréotype du loup ? Les dispositifs organisés dans la classe (comme les modes de lecture proposés) étaient-ils pertinents et surtout ont-ils favorisé l'entrée des élèves dans une culture littéraire ? Finalement, quels seraient les savoirs construits par les enfants grâce aux dispositifs mis en place ?

3.1. L'entrée dans la compréhension des élèves.

Si je reviens sur la lecture des deux versions du *Petit Chaperon Rouge* (celle des Frères Grimm et celle de Charles Perrault), j'ai opté pour une stratégie de ne pas expliquer les mots difficiles. Et d'ailleurs il serait légitime de se demander si on peut être à même de dire qu'un mot présente une difficulté de compréhension qui empêcherait par là même l'accès à la compréhension générale d'un texte. On pourrait prétexter que le vocabulaire et les tournures syntaxiques⁹⁰ utilisés à cette époque pourraient être opaques et incompréhensibles (pour Charles Perrault au 17ème siècle et pour les Frères Grimm au début du 19ème siècle) pour des élèves de moyenne section. La possibilité d'employer d'autres mots ou tournures lexicales s'offrait à moi. Cela m'aurait engagé dans la voie d'interrompre de nombreuses fois ma lecture, « l'immersion fictionnelle » et l'interaction du texte et du lecteur pour véritablement accéder à la compréhension. À part peut-être dans les textes qualifiés de scientifiques, les mots dans la littérature ne sont pas monosémiques. Ces mots fonctionnent dans un système langagier et se comprennent uniquement en contexte. La lecture doit se poursuivre pour permettre aux élèves d'en induire les significations. L'auteur a utilisé un vocabulaire pour provoquer des effets esthétiques et le remplacer par un autre trahirait ce même texte. C'est justement leur désuétude qui provoque un effet exotique chez les élèves de la classe et qui leur confère de la valeur. Ce qui poserait difficulté à l'intelligibilité chez les enfants serait plutôt les mots qui semblent faciles, évidents, connus d'eux car très souvent employés. C'est dans ce cas que les significations deviennent plurielles et qu'émerge l'ambiguïté de la compréhension. Les élèves peuvent ne pas saisir immédiatement le sens du mot et peuvent finir par l'appréhender à partir du contexte. Egalement, j'aurais pu prendre comme posture de raconter l'histoire et non de la lire. Il aurait fallu que je reformule l'histoire en choisissant un vocabulaire que je jugeais adapté pour les élèves. Mais ma volonté était bien de présenter le texte source (celui de Perrault) avec ce que cela représentait d'ouvrir aux enfants le monde des contes tels qu'ils furent écrits à l'époque. Ouvrir ce monde à

⁸⁷PENNART Geoffroy de, *op.cit.*

⁸⁸CORENTIN Philippe, *op.cit.*

⁸⁹CORENTIN Philippe, *op.cit.*

⁹⁰cf. partie 2.

travers la lecture de la « version originale » (ce que j'appelle « version originale » ou texte source est une des versions de Perrault car ce dernier en a livré plusieurs pour des raisons de censure de motifs choquants car cruels et indécents) c'est prendre le parti de faire entrer les enfants dans une culture partagée, échangée et par là-même les amener à une posture de lecteurs.

Bien sûr cette présentation fut faussée d'emblée par le fait même que la titulaire avait elle, de son côté, ouvert le monde des adaptations contemporaines du *Petit Chaperon Rouge*. Mais les élèves possèdent également une culture du livre : grâce au travail mené par la titulaire, ils savent que différentes versions d'une même histoire peuvent exister, et que les illustrations varient d'un album à l'autre. Mon erreur fut de ne pas assez saisir ce que jugeais comme une entrave à mon travail. Je n'ai pas assez questionné les élèves sur les différences entre les adaptations et le texte source. Mon projet n'étant pas celui de l'adaptation du conte du *Petit Chaperon Rouge*, je voulais me concentrer sur la compréhension et l'interprétation du texte lui-même avec comme objectif central le personnage du loup (d'un point de vue descriptif, ses mobiles, ses actions, les entraves à son but). J'ai cependant mis en parallèle la version de Perrault et celle des Frères Grimm sur le plan narratif. Cette dernière introduit, en effet, le personnage salvateur du chasseur. C'est « la fin est là qui transforme tout »⁹¹. Il s'agit en effet d'une fin optimiste l'héroïne trouvant dans le personnage du chasseur les moyens de sa propre sauvegarde. Le dénouement chez Charles Perrault a soulevé une certaine indignation chez les élèves. R. a réagi en demandant « C'est pas comme avec les livres d'avant » R. mettait donc en évidence le rapport de ressemblance entre les deux contes et en même temps ce qui les différençait. Pour les élèves, les textes sources étaient les versions de la titulaire et celle des Frères Grimm. Il était d'une logique sans faille (c'est sûr, l'histoire n'est pas finie, le chasseur arrivera, tuera le loup, la maîtresse n'a pas lu jusqu'au bout) que l'histoire de Charles Perrault ne pouvait s'arrêter si brusquement sans possibilité pour la fillette et la grand-mère d'être sauvées. C'est à partir de ce qui constituaient leurs textes de référence, donc des données précises, que les élèves anticipaient la version originale. Ces textes devenus pour eux la source car lus en premier d'un point de vue chronologique, fonctionnaient comme une réminiscence leur permettant d'anticiper. Dans un même temps, lorsque le loup surgit pour dévorer la grand-mère, les élèves sursautent : ils manifestent qu'ils sont totalement immergés et impliqués dans l'histoire des personnages. Leurs identifications s'accompagnent d'un investissement dans la narration même de leur histoire. Les enfants s'inquiètent du destin du Petit Chaperon Rouge, investie de valeurs positives, depuis la lecture de sa « vraie » histoire. Les enfants ne peuvent anticiper le basculement tragique de la version de C. Perrault. Ils inventent la suite ou le possible personnage du chasseur viendrait délivrer la mère-grand et la fillette. Pour eux le seul possible narratif est cette intervention salvatrice. Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, le travail de la titulaire a eu comme

⁹¹SARTRE Jean-Paul, *La Nausée*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1972.

effet de préparer les élèves à la maîtrise de la trame narrative du conte (en ce qui concerne la version des Frères Grimm). Mais j'aurais aimé que les élèves ne connaissent pas au préalable cette trame pour me rendre compte si un texte source aussi complexe pouvait parvenir à la compréhension des élèves. Cependant, je soulève ici un autre problème. L'enseignant ne peut savoir au préalable quel bagage culturel transporte avec lui un enfant. C'est justement cette multiplicité de leurs « histoires » (au sens d'enfant qui se construit en dehors du cadre scolaire) qui fait la richesse des échanges oraux lors de la lecture. Connaître ou pas la trame narrative semble un « faux problème » dans le cas présent.)

D'autre part, pour entrer dans cette compréhension, il y a l'interprétation. Celle des élèves. Comment envisager le rapport entre ces deux notions ? La compréhension ne serait pas ce qui devance l'interprétation ? Ce qui m'a semblé évident, c'est que tous les élèves projetaient leurs émotions diverses et subjectives sur les textes et les albums lus. Ces projections multiples paraissent être leur moyen d'entrer dans l'univers du livre mais à partir de quel moment la classe devient ce « lieu d'intersubjectivité »⁹² ?

3.2. La question des émotions individuelles pour organiser la pensée.

J'ai pris le parti d'organiser un espace ouvert à la parole libre de chacun des élèves (ce qui pour moi posait certains problèmes de contrôle ou non de cette libre parole, m'attendant à certaines réponses). J'ai, en effet, été surprise de voir à quel point ces enfants projetaient leurs spécificités individuelles par rapport au texte lu. Dans ce cas, comment parvenir à les faire accéder à un travail distancié, objectivé autour du texte et des albums ? Quel peut-être la place de l'écoute des autres, condition nécessaire à la compréhension ?

Cette projection fut très flagrante lors du travail mené autour de l'album *Le sourire du loup*⁹³. Cet album dépourvu de texte et de trame narrative classique était en même temps un terrain privilégié et glissant pour l'épanchement de leurs émotions. Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, j'ai essayé de poser aux élèves des questions les plus précises possibles relevant de la composition de l'illustration montrée (la gamme de couleurs utilisées, des formes dessinées). Cette entrée descriptive devait amener les élèves à être les plus factuels possible. Mais leurs échanges m'ont montré l'inverse. Si, bien sûr, ils répondaient aux questions d'ordre esthétique, ils mêlaient leurs émotions, leurs souvenirs personnels sans lien apparent avec la page de l'album. Pourtant leur attitude est celle du lecteur. Par leurs projections, en effet, diverses et singulières, ils montraient

⁹²BRUNER Jérôme, *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, RETZ, 2000.

⁹³BROUILLARD Anne, *op.cit.*

qu'ils s'immergeaient dans l'album et que c'était leur façon d'entrer dans l'univers de la fiction. Et même, ils se construisaient comme des lecteurs experts. Il s'agissait en quelque sorte de ce « plaisir cognitif » dont parle Genette, c'est-à-dire « le désir d'en savoir davantage ». Lorsque S. voyait dans le paysage «des montagnes en Haute-Savoie» (elle m'avait dit lors du retour des vacances précédant notre travail qu'elle y était allée), elle faisait appel à ce souvenir la conduisant à la projection affective et c'était une façon de construire la compréhension de l'illustration et de vouloir en savoir plus sur l'album. Dans l'échange qui suit et qui eut lieu avant de montrer la couverture, les interprétations furent nombreuses :

N: *-Je vois des traits dans l'eau.* (à propos de la partie noire située en bas de la double page)

S: *-Non, c'est des sapins.*

Z: *-L'eau noire qui fait du feu.*

F: *-Il y a du rouge comme le loup.*

Dans ce groupe, nous observons à la fois la diversité des interprétations : le noir, c'est tantôt l'eau, tantôt les sapins. Cette impression que les élèves ne s'écoutaient pas était fautive puisqu'on peut remarquer que Z. rebondissait sur la remarque de N. et reprenait pour son compte l'interprétation de l'eau qui à ses yeux « fait du feu ». Quant à F., alors même que la couverture de l'album n'a pas été dévoilée, elle s'imagine que le rouge est lié à la représentation d'un loup. L'assimilation indirecte par l'emploi de la comparaison montre que F. met en résonance ce paysage et la figure du loup. Elle tisse un lien tangible prouvant qu'elle mobilise un savoir sur ce personnage et le motif de la dévoration : les dents du loup, le rouge de sa gueule sont par métonymie le loup lui-même. Un autre élève de ce groupe, ayant écouté ses propos, explique cette métonymie : « On voit des dents car le rouge c'est quand le loup il ouvre sa gueule. »

Lorsque la couverture fut dévoilée, les allusions explicites au petit chaperon rouge et au chasseur mettaient en évidence que leurs interprétations étaient teintées des lectures antérieures. Leurs pensées sont élaborées car construites en mobilisant les lectures de la classe. L'échange au sein de ce groupe ne consistait pas en des paroles juxtaposées de projections auto-centrées mais étaient une parole partagée. Dans ce dispositif, mon rôle était effacé car, après mes questions inductrices et directrices, la parole fut libre et détachée de mon assentiment. C'est cet effacement qui était une des conditions de leurs possibles interventions car fondées au départ sur l'observation attentive de l'illustration. C'est en quelque sorte une lecture constituée d'un aller-retour puisque le fait d'avoir proposé aux élèves de focaliser leur attention sur les détails de l'image les amenait à l'interprétation (les images de lectures, de vacances). Les enfants anticipaient l'illustration de la couverture donc du projet, des intentions de l'auteure-illustratrice. La présentation de la couverture a confirmé cet enrôlement dans la lecture comme si certains vivaient les aventures de ce loup dessiné. Pour S. le loup incarnait ses angoisses en même temps que son désir d'être protégée. Elle utilisait un vocabulaire précis et soutenu dans des phrases argumentées par les preuves sur le dessin :

-Moi le loup il me fait peur. Il rôde dans la forêt. On voit ses yeux. Ils sont blancs pour regarder les choses ou pour surveiller son territoire. C'est un loup noir: un chasseur l'a mis dans une cage (à cause des traits).

Et dans un même temps, par l'appellation « c'est un loup noir », elle semblait réinvestir le personnage de l'album éponyme comme si être un loup noir devenait générique.

3.3. Les dispositifs mis en place étaient-ils pertinents ?

J'ai beaucoup privilégié le travail en petits groupes. Au départ, cette constitution restreinte semblait convenir à l'échange de la parole lors des lectures. Il était plus facile pour moi de repérer ceux qui écoutaient les autres et si un véritable échange avait lieu. Et il était plus aisé pour eux de rebondir sur les propos d'un camarade et d'entrer dans des compétences liées à l'argumentation. Les élèves aiment venir se lever pour montrer les preuves (sur la couverture, une illustration) de ce qu'ils avancent prenant comme appui le support du livre. Ces déplacements sont beaucoup plus fluides si les enfants ne sont pas en classe entière.

Mais les modes de lectures proposés ont-ils favorisé la construction par les élèves du personnage du loup. Étaient-ils adaptés à la spécificité de chaque lecture ?

Certains albums choisis présentent des illustrations qui disent des choses que ne disent pas les textes. Cela ne concerne pas les albums sans texte (*Loup Noir* et *Le sourire du Loup*) où seules les images fonctionnent comme narration. Ne pourrait-on pas dire que certaines illustrations ont été présentées comme étant au service du texte?

Pour revenir sur les éditions choisies des contes de Perrault et des frères Grimm, j'ai choisi de montrer les images « en même temps » que ma lecture. Ou plutôt, j'ai montré les illustrations pour la version des Frères Grimm préalablement. Peut-être ai-je pensé que les illustrations éclaireraient le texte, le rendant par là-même plus lisible (lisibilité qui finalement n'a pas posé de problème.)

La mise en page était singulière pour l'édition du conte de Charles Perrault: le texte est imprimé derrière les portraits de chaque personnage⁽⁹⁴⁾ ce qui me permettait de lire le texte en même temps que je montrais les images aux élèves. Ils me voyaient en train de lire et s'imprégnaient des images. Cette présentation éditoriale semblait aussi servir la trace écrite envisagée, dresser des portraits-robots de chacun des personnages, sous forme d'affiche euristique restant accrochée dans la classe pour y revenir, trace de la mémoire collective de la classe.

Dans le cas de l'édition Taschen présentée pour la version des Frères Grimm, les illustrations sont comme des ombres chinoises. Les illustrations disent toujours quelque chose en plus mais dans ce cas ne sont pas en décalage au sens où elles ne sont pas en distance avec le texte.

D'autre part, ces lectures ont été faites au grand groupe sans proposer une lecture épisodique ou par

⁹⁴ Voir annexe 2.

fragments. La longueur du texte (une donnée extérieure) pour celui des Frères Grimm pouvait constituer un obstacle à l'attention des élèves. Mais le découpage de ce texte n'était pas non plus propice : l'étirement provoqué par la fragmentation de la lecture empêcherait les élèves d'entrer dans le plaisir de cette fiction. J'ai dans un deuxième temps relu le texte en m'attardant plus précisément sur le personnage du loup et sur la rencontre initiale du loup et de la fillette.

Moi : *-Qu'est-ce qui te fait dire que le loup est méchant ?*

R: *-c'est là (montrant le dessin). Il est pas méchant là.*

Certains élèves ont exprimé l'ambivalence de ce personnage, « Il fait croire à » pour que le Petit Chaperon Rouge aie confiance en lui. Les élèves ont eux-mêmes pris des indices sur les illustrations ou dans le texte pour chercher des preuves de ce qu'ils avançaient de façon nouvelle par rapport à la première lecture.

3.4. La question de la lecture distanciée.

J'ai mis en place un dispositif différent pour les deux albums de Philippe Corentin. Dans le cas de *Patatras !*⁹⁵, les images semblent vouloir opérer telles une manipulation du lecteur, ou plutôt épousent le point de vue du personnage du loup qui erre à la recherche de ses proies. Lui ne les voit pas, le lecteur lui les voit se cacher, courir pour lui échapper. Seul, contre nous et nous, avec lui découvrant le dénouement : les lapins se cachaient pour lui préparer une surprise.

Nous pouvons dire qu'il existe une tension entre le texte et les images à l'origine de cette distance. Mais dans un premier temps, le narrateur affirme qu'il ne s'en tient qu'aux indices visuels. Ainsi, il interpelle le lecteur . L'histoire s'ouvre sur un dessin du loup de plein pied, l'air fâché et le texte opère comme une redondance par l'utilisation du présent (comme si c'était des faits irréfutables par cette trace tangible des traits illustrés) : « il a pas l'air content, l'animal ». La question qui suit ouvre alors un terrain de jeu avec l'auditoire « qu'est-ce qu'il a ? » il faut justement tourner la page pour savoir ce qu'il a : « il a qu'il a faim. C'est un loup ». Le texte joue avec le double-emploi de « l'animal ». Le personnage est en effet un « animal ». Et l'interjection « cet animal » au sens péjoratif. D'entrée le loup est décrit par le narrateur comme « méchant », « un gros méchant même », puis « un glouton », « un gros glouton ». Le vocabulaire joue sur les adjectifs traditionnels et ceux familiers. L'intrusion des expressions interjectives « oh là là là. (...) ah mais ! » ouvrant et fermant l'album plonge le lecteur dans un univers déconcertant où le loup est loin de « la méchante bête » des contes lus du *Petit Chaperon Rouge*. Et pourtant, c'est le même. Le même (sa solitude, sa faim, son caractère psychologique, ses mésaventures -le chasseur lui ouvre le ventre, là il trébuche sur une carotte) et un autre (son accoutrement, ses chutes, le désir qu'on l'aime qui se trouve exaucée à la fin de l'histoire).

⁹⁵ CORENTIN Philippe, *op.cit.*

Par ailleurs, le texte présente aussi des incomplétudes que viennent combler les illustrations. L'utilisation du pronom indéfini « on se moque de lui » représente à la fois le « on »- lecteur et le « on »- les lapins auxquels le texte ne fait pas allusion. Les enfants au fur et à mesure de la lecture se lèvent pour les montrer et les compter sur les images de l'album.

En revanche, il n'y a pas de décalage au sens où les images devanceraient le texte : rien de ce qui est dit ne se trouve contredit par l'écrit. C'est de cette façon qu'on ne pas penser une lecture séparée des illustrations et du texte puisque c'est dans la perception de leur tension (le loup ne voit pas les lapins que nous voyons) que le lecteur peut déployer son interprétation. Interprétation mise sur une fausse piste par la chute de l'histoire. J'ai pu noter cependant la difficulté chez certains élèves à prendre en compte le nombre d'informations données par les images (envahissant les doubles pages et aux couleurs appuyées) et le texte, donnés en même temps, et à entreprendre la construction de l'interprétation. Cependant, il me semblait plus pertinent de provoquer la dispersion plutôt que la disjonction. Cet album est en distance humoristique par des raisons stylistiques, par la présence de ce loup un peu ridicule ne trouvant pas les lapins que nous nous voyons parfaitement se dissimuler. Il manipule le lecteur, en le mettant sur des fausses pistes. Ainsi, les auditeurs, tremblants que le loup « ce gros glouton » ne tombe sur les lapins doivent corriger cette première étape d'interprétation. C'est par ces fausses pistes puis cette « correction » qu'ils construisent un système interprétatif sans que soit nécessaire mon intervention.

Pour *PLOUF*⁹⁶ J'ai pris le parti de la lecture par épisode et par une entrée dans l'album par la description de la couverture (une sorte de lecture précédant la lecture de l'album par l'intermédiaire de l'illustration puis du titre dévoilé)⁹⁷. Le texte était découvert par les élèves au fur et à mesure, entrecoupé de pauses, et ce sont des critères éditoriaux et narratifs qui ont établi mon découpage (les nouveaux personnages entrent dans l'album chacun leur tour et je me suis appuyée sur les fins de phrases et de pages). Les épisodes étaient de longueur variable, correspondant à des étapes de la narration (les descentes et remontées successives du loup, du cochon, des lapins). Étant donné que j'avais envisagé de leur faire dessiner le premier épisode⁹⁸ (de «Voilà, c'est l'histoire d'un loup qui a très faim » à «et plouf ! Il tombe dans l'eau.») les images ne leur ont pas été dévoilées immédiatement, c'est le texte lu qui était premier et seul appui possible. Le dessin, support tangible à l'instar de l'écriture, me permettait de « vérifier » et de discuter les interprétations de l'épisode par les élèves. Cependant, étant la difficulté de représenter les réalités matérielles et animales (le puit, le seau, la corde, le loup tombant), l'explication par la parole, que j'écrivais sur leur dessin, fut nécessaire. Pour certains, le fait de ne pas savoir représenté ces éléments fut un obstacle (« tu peux me faire le puit, maîtresse. ») D'autres, dépassant les problèmes d'ordre illustratif, commentaient ce

⁹⁶ CORENTIN Philippe, *op.cit.*

⁹⁷ cf. annexes 5 et 6

⁹⁸ Voir annexe 7.

qu'ils avaient voulu représenter (J :- moi j'ai fait le loup qui tombe. Il croyait que c'était un fromage. Mais j'ai pas fait la lune.) Ainsi, je me rendais compte de ce qu'ils avaient compris et ce qui les avaient marqués dans ce premier épisode.

J'avais envisagé ces deux albums comme une introduction au contre-stéréotype du personnage du Loup mais en réalité les élèves ont été confrontés aux difficultés interprétatives des albums en distance. Ce que l'auteur semble vouloir dire en quelque sorte c'est « Le loup est bien attrapé ». Les élèves ont en effet relevé cette caractéristique dans *Patatras*⁹⁹ : « le loup il était pas méchant ». Les indices textuels et visuels allaient à l'encontre de cette fin fonctionnant comme un retournement de situation. Et dans l'exemple de *PLOUF!*, le loup tombe par trois fois dans l'eau, le seau s'écrase à deux reprises sur sa tête. Ces diverses chutes et les tentatives vaines du loup pour attraper ses proies potentielles sont un échec. Mais les chutes ne peuvent déclencher le rire que si elles s'enchaînent dans la lecture comme elles s'enchaînent dans la narration. La redondance des onomatopées marquent les élèves (ouf, plouf, boum) : elles sont un écho au titre, associent la même tournure pour les objets et les animaux (« Plouf ! a fait le loup (...) Ouf ! font les lapins (...) Et boum ! fait le seau. Et ouille ! fait le loup. ») et en effet déclenchent leurs rires. Mais mon dispositif n'était pas en adéquation avec cet album. Interrompre, fractionner sa lecture, c'est une façon de ne pas permettre aux élèves d'entrer dans les répétitions de chutes, de redondances lexicales, qui ne fonctionnent que si le texte est lu dans son intégralité. Nous avons vu que *Le loup est revenu*, comme cet album a la particularité de faire appel à la connivence culturelle de celui qui le lit, ne peut fonctionner que si les enfants convoquent la remémoration des contes et par-là même pénétrer dans son univers. Dans le cas où certains personnages n'étaient pas identifiés par les élèves, ce fut à moi de provoquer la remémoration et la reformulation du texte de l'histoire source pour permettre aux élèves, par la comparaison, de mieux pénétrer dans l'histoire dérivée et mieux se l'approprier.

Cependant aucun de ces albums n'étaient ironiques (au sens où leurs distances ne jouent pas sur le fait de dire le contraire de ce qu'on pense et que les enfants de 4 ans prennent pour vérité ce qui est écrit) mais ouvraient un lieu de clin d'oeil nécessitant la mobilisation de la culture de chacun et de celle partagée en classe (certaines reprises de *PLOUF*¹⁰⁰ furent inaccessibles aux élèves réactivant par exemple le gag du reflet de la lune dans l'eau, prise pour un fromage-motif trivial et poétique-présent dans la fable de La Fontaine *Le loup et le renard*¹⁰¹.)

3.5. L'isolation du personnage du loup.

Nous avons vu dans la première partie à quel point la notion de personnage est une notion complexe

⁹⁹ CORENTIN Philippe, *op.cit.*

¹⁰⁰ CORENTIN Philippe, *op.cit.*

¹⁰¹ LA FONTAINE Jean de, *Fables (fable VI, livre XI)*, Paris, Le livre de poche, 2002.

à construire par l'intervention du lecteur, difficilement localisable dans une narration dont il garantit la compréhension par l'identification de son mobile, de son comportement, des actions qu'il accomplit. C'est par l'identification du lecteur au personnage que les élèves entrent dans l'univers du récit. Le lecteur doit être à même de saisir la valeur que le texte lui attribue mais aussi il doit saisir la relation avec les autres protagonistes ou plutôt saisir toutes ces relations. Le lecteur doit comprendre que chaque personnage a une position dans le récit et que leurs actions ont des incidences sur celles des autres. Dans un premier temps je n'avais pas envisagé à quel point saisir le stéréotype du loup c'était saisir ces relations. Même dans l'album *Le sourire du loup*¹⁰², où le seul personnage est le loup, le loup est composé de son environnement (ici géographique, la forêt de sapin), d'un mobile (que fait-il dans la forêt ?) et ne saurait être extrait de ces liens qui font de lui ce qu'il est.

Dans le cas de *PATATRAS !*¹⁰³ les élèves se sont focalisés sur le personnage de la grenouille, ce qui n'était pas mon objectif, personnage qui pendant tout le récit reste au fond de l'eau jusqu'au moment où elle remonte elle aussi accrochée au seau, muette, témoin privilégiée des actions des autres et les commentant par des mimiques. Par sa présence visuelle et non textuelle, elle fait exister les autres personnages comme celui du loup. L'existence de la grenouille dans l'illustration relève du rapport entre les images et les mots : « des indices visuels (...) qui permet(tent) à l'image de raconter une autre histoire que celle mise en avant par les mots. ¹⁰⁴»

Dans l'album de G.Solotareff, Loulou existe dans le rapport ambigu d'amitié qu'il entretient avec Tom et c'est en comparant ce couple de personnages et en appréhendant leur relation que les élèves construisent la cohérence de Loulou.

Par ailleurs, les élèves ont établi un lien évident entre *PLOUF !*¹⁰⁵ et *Patatras !*¹⁰⁶ rapprochés par l'intermédiaire d'un personnage commun le loup. En abordant dans un second temps *Patatras !*, ils semblent s'être forgés, juste en regardant la couverture, et avant de connaître la trame narrative, un image assez ridicule de ce loup : « il est habillé avec des bottines de grand-mère. » C'est comme si son accoutrement annonce un horizon d'attente de ses mésaventures, ses trébuchements, sa solitude. En ce qui concerne, *PLOUF !*, certains élèves manifestaient de l'empathie pour le loup, s'attardant sur son triste sort.

F : *-c'est pas rigolo. Le loup, il va pas pouvoir remonter. Les lapins ils ont pas dit pardon.*

M., immédiatement après, réagit de la même façon, mais en ajoutant une nuance :

-Moi j'aime pas trop le loup. Mais quand même c'est pas drôle pour lui.

Les propos de M. montrent d'un point de vue des sentiments leurs ambivalences : on peut ne pas

¹⁰² BROUILLARD Anne, *op.cit.*

¹⁰³ CORENTIN Philippe, *op.cit.*

¹⁰⁴ BROWNE Anthony, *Une histoire à quatre voix*, Kaléidoscope, 1998.

¹⁰⁵ CORENTIN, Philippe, *op.cit.*

¹⁰⁶ CORENTIN Philippe, *op.cit.*

trop aimer et avoir de l'empathie pour. Mais l'emploi du déterminant défini soulève peut-être des interrogations : Est-ce que ce sont les images de tous les loups découverts en classe qu'il n'aime pas ? Est-ce ce personnage particulier dans cet album précis ? D'autres affichent clairement leur préférence de l'autre côté : « C'est bien fait pour le loup parce qu'il voulait manger les lapins. »

Ici le déterminant défini semble bien signifier qu'il s'agit de ce loup tel qu'il est représenté et présenté dans l'album par la mise en relation directe avec les lapins. À partir du moment où un élève avait émis son opinion, et que je n'étais pas intervenu pour le reprendre, les élèves laissent libre cours à ce qu'ils pensent de ce personnage :

S : *-Moi j'aime beaucoup le loup car il veut manger les lapins.*

J : *-Moi je l'aime un peu car il veut manger les lapins.*

Les enfants émettaient des jugements de valeur sur le protagoniste expliquant sa méchanceté par le fait qu'il a faim.

N : *-Le loup, il voudrait bien aussi manger tous les lapins. Le loup a menti. Ils va aller en enfer. Ça veut dire qu'on fait des blagues.*

J. a demandé alors à N : *-Pourquoi le loup, il a menti ?*

et S. lui a répondu : *-Car il était très très affamé.*

Ces échanges étaient un mélange de réactions affectives, de projections de soi, d'empathie pour le loup.

J'ai pu aussi vérifier, sans avoir à les amener à faire des mises en lien, qu'ils étaient capables de façon spontanée de faire des rapprochements entre les figures de loup abordées dans les différents albums sans que l'auteur soit le même. Dans *PLOUF !*, un élève a évoqué le Petit Chaperon Rouge en réponse à la réaction d'un camarade :

D : *-Le loup il tire la langue parce qu'il est méchant et il a faim.*

J : *-En fait, c'est dans le Petit Chaperon Rouge que le loup il est méchant.*

C'est ainsi que le conte du *Petit Chaperon Rouge* a eu comme effet d'être tout -puissant dans la mémoire des élèves, et à chaque fois qu'un loup était mis en scène, les élèves en appelaient à cette référence plus particulièrement lorsque l'absence d'autres personnages se manifestaient dans l'horizon du loup.

S'il est impossible d'extraire la figure du loup des contes et des albums pour en dresser un portrait type, les élèves, comme ils relevaient ses caractéristiques dispersées dans le texte et les images, relevaient aussi des caractéristiques dispersées dans le corpus que j'avais établi, les amenant à une posture de lecteur. Posture de lecteur car, en voulant construire le stéréotype et le contre-stéréotype du loup, ils sont entrés dans une démarche « de négociation de sens, de tolérance, mais aussi d'esprit

critique toujours en éveil (107) ».

CONCLUSION

Par le projet de construire le stéréotype et le contre-stéréotype du loup, les élèves entraient dans le monde de la littérature préparant les lecteurs qu'ils vont devenir. C'est le livre en lui-même et par là-même l'acte de lire qui fut questionner. L'album *PLOUF !*¹⁰⁸ a provoqué l'étonnement de Z : *-le livre est à l'envers. Il s'ouvre pas avec la page sur le côté*, signifiant d'une certaine façon qu'il avait intégré que lire c'était ouvrir le livre de gauche à droite. Il s'agit d'un album atypique, et c'est en effet une ouverture verticale des pages (renforçant ainsi l'expression de la chute des personnages dans le puits.) En outre, N. remarqua la typologie originale du titre et décrire la couverture était non seulement parler de l'illustration mais aussi « des mots (qui) sont jaunes ». Repérer les mots, c'est commencer à être lecteur, c'est se souvenir que les albums lus par l'enseignant s'ouvrent sur eux, composant le titre, histoire avant l'histoire. Sans demander ce qu'il y avait écrit, sa remarque pourrait être interprétée comme le désir d'en savoir plus, l'envie d'entrer dans le monde de cet album. Dans un deuxième temps, le fait d'avoir lu deux albums d'un même auteur-illustrateur a amené les élèves à accéder à des connaissances sur son univers. Les enfants ont remarqué les ressemblances langagières dans *PLOUF !* et *Patatras !* en ce qui concerne notamment les onomatopées (« plouf », « patatras », « ouf », « boum », « ouille »), l'homogénéité narrative (le même loup héros ou plutôt anti-héros), la façon dont le narrateur affirme sa présence (*PLOUF !* commence par « Voilà, c'est l'histoire d'un loup qui a très faim, mais alors très, très faim. » et *Patatras !* s'ouvre sur « Oh là là ! Il n'a pas l'air content, l'animal. Qu'est-ce qu'il a ? il a qu'il a faim. C'est un loup. ») Ces ressemblances contribuent à la reconnaissance établie sur les illustrations (les traits, les couleurs à la gamme particulière), sur les mots (le jeu sur un lexique familier « il aime bien faire joujou »¹⁰⁹, « il a l'air rigolo »¹¹⁰, « il fait frais, et tout, et tout »¹¹¹ et le lexique soutenu « c'est un goinfre »¹¹², « c'est un mal-aimé »¹¹³), sur les motifs de la faim, de la chute, de la solitude du loup (le loup tombe dans le puits, il a faim, le cochon, les lapins se jouent de lui dans *PLOUF !* et il trébuche sur une carotte, il a faim, les lapins se jouent de lui dans *Patatras !*), sur les expressions idiomatiques utilisées par l'auteur (« un gros méchant »¹¹⁴, « un gros glouton »¹¹⁵). Les enfants réagissaient à ces expressions

¹⁰⁷ BRUNER Jérôme, *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, op.cit.

¹⁰⁸ CORENTIN Philippe, op.cit.

¹⁰⁹ *Patatras !* op.cit. p. 20.

¹¹⁰ *Ibid.*, p.12.

¹¹¹ *PLOUF !*, op.cit. p.5

¹¹² *Patatras !* op.cit., p. 18.

¹¹³ *Ibid.*, p. 23.

¹¹⁴ *Ibid.*, p.8 et p.11

en se les réappropriant. Ces deux textes présentent la similitude d'être écrits pour la lecture à voix haute (les expressions familières citées un peu plus haut, et une syntaxe proche de la langue de l'enfance, de la conversation banale, mêlées à la langue plus soutenue pouvant s'apparenter à celles des contes.)

Les élèves argumentaient leurs pensées au départ, pensées subjectives en prenant pour appui des indices dans le texte, les images ou projetant leurs affects. Certes, ce n'est parce qu'on utilise des conjonctions que nous devons en conclure qu'ils étaient entrés dans une démarche argumentative mais j'ai pu remarquer que certains enfants justifiaient leurs propos : dans l'exemple de l'analyse de la couverture de *PLOUF !*, l'emploi de « car » et de « parce que » m'a frappée :

R: *-Il (le loup ou le chat) a sauté parce qu'il était pas gentil.*

N: *-Il est tombé car la fenêtre était ouverte.*

I: *-Il a trébuché tout seul car il fait nuit.*

M: *-Il tombe car il a pas regardé devant lui.*

Cette entrée dans le monde du livre, de l'expression de sa pensée livrée devant le groupe (petit ou grand) pourrait ressembler à la classe de lecture décrite par J.BRUNER :

la classe de lecture devient ainsi un lieu où l'on objective dans le langage ce qu'on a pensé, (...) un lieu de négociation de sens, de tolérance, mais aussi d'esprit critique toujours en éveil : un lieu d'intersubjectivité (116).

Le passage de la pensée affective à celle objective serait le fondement de ces séances de lecture.

Finalement, les élèves semblent s'être appropriés un héritage par l'étude des figures du loup, attaché à notre culture, devenant là-même symbole. Symbole au sens où les enfants ont réuni autour de lui un certain nombre de caractéristiques venant des contes et albums lus faisant accéder le symbole à une certaine autonomie sur le plan culturel. Contes et albums qui par leur récit conféraient également une forme maîtrisable culturellement à une peur et un désir liés au loup (toutes les histoires lues d'une certaine manière jouaient sur les angoisses de dévoration). Ils organisaient le rapport entre le texte et les pulsions de l'auditeur-lecteur.

Il serait intéressant d'autre part de connaître si la transposition de ce savoir-faire (le lien tissé entre les différentes lectures qui a été construit lors des échanges en classe) est possible en dehors de cette étude singulière de la figure du loup.

¹¹⁵ *Ibid*, p.13.

¹¹⁶ BRUNER Jérôme, *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, op.cit.

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITÉS :

- AMOSSY Ruth et HERSCHBERG PIERROT Anne, *Stéréotypes et clichés*, Paris, Armand Colin, 2014.
- BENJAMIN, Walter, *Essais, II*, traduction de Maurice de Gandillac, Paris, Denoël-Gonthier, 1983.
- BRÉMOND Claude, *Logique du récit*, Paris, Le Seuil, coll. Poétique, 1973.
- BRICOUT Bernadette, *Le savoir et la saveur. Henri Pourrat et « Le trésor des contes »*, Paris, Gallimard, 1992.
- BRUNER Jérôme, *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, 2000.
- BUFFON Georges Louis Leclerc, *Histoire naturelle, générale et particulière, avec la description du cabinet du roy*, Paris, de l'imprimerie royale, 1749.
- CHAUVEAU, Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris, Retz, 1997.
- COURTÈS Jean, *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, 1991.
- DELARUE Paul, *Les contes merveilleux de Perrault et la tradition populaire*, Bulletin folklorique d'Ile-de-France, octobre-décembre, 1951.
- DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Liège, Margada, 1994.
- ECO Umberto, *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. de l'italien par M. Bouzaher, Grasset, 1985 (1ère éd. 1979).
- HAMON Philippe, *Le personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Emile Zola*, Genève, Droz, 1983, p.315.
- NIÈRES-CHEVREL Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier Jeunesse, 2009.
- PUTNAM Hilary, « Signification, référence et stéréotypes », *Philosophie 5*, février 1985, trad. fr. par Jean Khalfa de « Meaning, Reference and Stereotypes », (1978), version abrégée de « The meaning of meaning » (*Philosophical Papers*, vol.2, Cambridge, Cambridge University Press, 1975).
- REUTER Yves, *L'importance du personnage*, *Pratiques*, 60, 3-22, 1988.
- RICHELET Pierre, *Dictionnaire*, Genève, chez Jean Herman Widerhold, 1680.
- ROUXEL Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, PU Rennes, 1977.
- SARTRE Jean-Paul, *La Nausée*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1972.
- TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM.*, Paris, Hatier, 2002.
- TAUVERON Catherine, *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire.*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1995.
- TURIN Joëlle, *Ces livres qui font grandir les enfants*, Paris, Didier Jeunesse, 2008.
et *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*.

BIBLIOGRAPHIE DES CONTES ET ALBUMS CITÉS:

BROUILLARD Anne, *Le sourire du loup*, Il était deux fois, 2007.

BROWNE Anthony, *Une histoire à quatre voix*, Kaléidoscope, 1998.

CORENTIN Philippe, *Patatras*, L'école des loisirs, 1994.

CORENTIN Philippe, *PLOUF !*, L'école des loisirs, 1992.

Les contes des Frères Grimm, traduction de Natacha Rimasson-Fertin, Taschen, Noël Daniel.

GUILLOPPÉ Antoine, *Loup noir*, Casterman, 2014.

LA FONTAINE Jean de, *Fables (fable VI, livre XI)*, Paris, Le livre de poche, 2002.

PENNART Geoffroy de, *Le loup est revenu*, L'école des loisirs, 1994.

PERRAULT Charles, *Les contes de ma mère l'oye*, Paris, Claude Barbin, 1697.

PERRAULT Charles, *Le Petit Chaperon Rouge*, Paris, Claude Barbin, 1698.

Les contes de Perrault, de Anne-Sophie de Monsabert et May Angeli, Paris, l'Elan vert, 2009.

SOLOTAREFF Grégoire, *Loulou*, L'école des loisirs, 2001.

ANNEXES.

Annexe 1 : Illustrations du *Petit Chaperon Rouge* des Frères Grimm (traduction de Natacha Rimasson-Fertin, Taschen, Noël Daniel.)

Annexe 2 : Illustrations du *Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault (*Les contes de Perrault*, de Anne-Sophie de Monsabert et May Angeli, Paris, l'Elan vert, 2009.)

Annexe 3 : Couverture et illustration du *Loup noir* de Antoine Guilloppé (*Loup noir*, Casterman, 2014.)

Annexe 4 : Illustrations de *Le sourire du loup* de Anne Brouillard (*Le sourire du loup*, Il était deux fois, 2007.)

Annexe 5 : Couvertures de *PLOUF !* et *Patatras !* de Philippe Corentin (L'école des loisirs, 1992 et L'école des loisirs, 1994.)

Annexe 6 : Séquence et fiche de préparation de la séance n°1 de *PLOUF !* de Philippe Corentin.

Annexe 7 : Dessins d'élèves du premier épisode de *PLOUF !* de Philippe Corentin.

