



HAL
open science

Apprendre et comprendre en littérature : le réseau de rêve

Léa Mercier-Bosseney

► **To cite this version:**

Léa Mercier-Bosseney. Apprendre et comprendre en littérature : le réseau de rêve. Education. 2017.
dumas-01698559

HAL Id: dumas-01698559

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01698559>

Submitted on 1 Feb 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

**Apprendre et comprendre en littérature :
le réseau de rêve.**

Présenté par MERCIER-BOSSÉNY Léa

Mémoire de M2 encadré par CADIOU Karin

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Léa MERCIER-BOSSÉNY

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

APPRENDRE et COMPRENDRE EN LITTÉRATURE : Le réseau de rêve

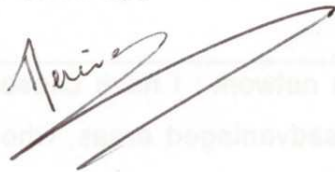
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Marnaz,
le 10/05/2017

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e)..... MERCIER-BOSSEMY Léa.....
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
..... Apprendre et comprendre en littérature :
..... le réseau de rive.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Marnaz le 16/05/2017

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

1. Table des matières

1 État de l'art.....	2
1.1 La littérature à l'école : quels apprentissages ?.....	3
1.1.1 Ce que changent les programmes de 2002.....	3
1.1.2 La littérature comme prétexte à d'autres apprentissages.....	4
1.1.2.1 Prétexte n°1 : apprendre à comprendre.....	4
1.1.2.2 Prétexte n°2 : la littérature comme véhicule de valeurs morales.....	6
1.2 Comment mener à bien ces apprentissages ?.....	7
1.2.1 Se construire une posture de lecteur.....	7
1.2.1.1 Faire du lecteur un lecteur singulier, qui vit des expériences intimes.....	7
1.2.1.2 Apprendre à prendre du recul.....	8
1.2.2 Utiliser des supports pertinents.....	10
1.3 Apprendre à penser avec la littérature.....	11
1.3.1 Penser à plusieurs.....	11
1.3.2 Les liens entre l'enfance, la philosophie et la littérature.....	12
1.3.3 La lecture en réseau pour penser les œuvres ?.....	13
2 Expérimentation.....	17
2.1 Méthode.....	17
2.1.1 Participants.....	17
2.1.1.1 École.....	17
2.1.1.2 Élèves.....	17
2.1.2 Matériel et procédure.....	18
2.1.2.1 Rêves et cauchemars.....	18
2.1.2.2 La séquence et les albums.....	19
2.1.2.3 Recueil de données.....	24
2.2 Résultats et analyse.....	24
2.2.1 Tableau n°1.....	24
2.2.2 Tableau n°2.....	25
2.2.3 Tableau n°3.....	27
2.2.4 Tableau n°4.....	28
2.2.5 Productions plastiques.....	29
2.3 Discussion et conclusion.....	30
3 Bibliographie.....	31
4 Annexes.....	31

1 État de l'art

« *L'écrivain est un homme qui absorbe radicalement le pourquoi du monde dans un comment écrire*¹ ».

La littérature fait appel à l'esthétique et à la sensibilité. Elle ouvre des mondes nouveaux, toujours en rapport avec le nôtre, toujours actualisables, et cette ouverture se fait par le biais de la langue écrite : l'auteur écrit un monde, et le poids des mots lui donne toute son épaisseur.

Le Trésor de la Langue Française donne la définition suivante au mot *littérature* : « *usage esthétique du langage écrit.* » : si on pense à la littérature en tant que discipline enseignable, on ne l'imagine que comme discipline universitaire, réservées aux spécialistes de la langue et du livre. En effet, on ne trouve son nom mentionné que promptement dans les programmes de l'école maternelle et élémentaire (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 et Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015), et jamais elle n'est présentée comme objet d'étude à part entière : elle n'est qu'un support, une aide aux enseignements fondamentaux.

Pourtant, et depuis quelques années maintenant, des œuvres dites de « littérature de jeunesse » apparaissent. Les programmes de 2002 (Bulletin Officiel Hors série n°1 du 14 février) prennent en compte cette évolution et introduisent l'idée d'un enseignement littéraire en tant que tel, en mettant en relation l'apprentissage de la langue française et l'élaboration d'une première culture littéraire. Ces programmes suggèrent même l'idée de l'introduction du débat littéraire dès l'école maternelle : « *Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension.* ». Ce que nous appellerons ici débat interprétatif est la discussion collective qui permet d'éclairer une œuvre lue en classe, de l'approfondir et de se l'approprier collectivement et individuellement.

Ainsi, puisqu'il existe une littérature de jeunesse, et qu'il a déjà été suggéré qu'elle puisse être étudiée pour elle-même, pourquoi ne pourrait-elle plus être enseignée au même titre qu'une littérature classique à l'université ? Les programmes de 2015 excluent-ils complètement cet enseignement ? Comment l'introduire dans un projet global ?

Nous verrons que l'étude de la littérature en elle-même et pour elle-même sous-tend de nombreux autres apprentissages, inscrits au programme de 2015 pour l'école maternelle.

¹ Roland Barthes, « Écrivains et écrivains » in *Essais critiques*, 1964

Nous montrerons que cet enseignement contribue notamment à l'élaboration d'une pensée autonome et droite – car construite et sincère – donc à la construction de la personne.

1.1 La littérature à l'école : quels apprentissages ?

La littérature est une forme d'art : elle ne fait pas l'objet d'un apprentissage spécifique. La littérature se lit et s'apprécie, et l'on considère trop souvent que le plaisir qu'elle procure est intrinsèque à sa forme ; or, et c'est notamment ce que Catherine Tauveron défend, pour qu'une lecture soit littéraire (et non simplement littérale et vide de sens), il faut que la personne qui lit y soit initiée :

« *Nous posons, pour notre part, que la connivence culturelle se construit et qu'il existe une forme de plaisir, intellectif et esthétique, qui est, comme le goût avec lequel il a partie liée, le fruit d'une éducation.* » (Catherine Tauveron, 1999, p.10)

Mais qu'apprend-on en littérature ?

1.1.1 Ce que changent les programmes de 2002

Le Bulletin Officiel n°1 du 14 février 2002 marque une avancée majeure dans l'enseignement du Français à l'école primaire : l'oral tient désormais une place centrale dans les apprentissages, et la culture littéraire doit être nourrie dès la maternelle. Les albums de littérature deviennent eux aussi des objets de la culture, et l'on considère qu'un travail doit être fait autour d'eux, en classe. Avant ces programmes, on considérait que la lecture d'une œuvre se suffisait à elle-même ; en 2002, la conception de la réception est nouvelle : une œuvre littéraire n'est pas automatiquement comprise et assimilée par les élèves. Elle doit faire l'objet d'un enseignement.

Les programmes de maternelle (2002) insistent sur le travail qui doit être fait autour de la compréhension d'un album. Il est bien spécifié que « *une instrumentalisation de ces textes serait inopportune : la littérature de jeunesse n'est pas un prétexte aux approches syntaxiques ou phonologiques* » (Documents d'accompagnement des programmes, « Le langage à l'école maternelle » p. 83, 2002). Ceci montre bien que l'œuvre doit être étudiée pour elle-même, qu'elle fait l'objet d'un apprentissage littéraire. C'est vers une compréhension fine du texte que s'orientent les recommandations. Deux formes de compréhension sont distinguées : l'une, préalable à la lecture, qui met les élèves en condition de réception ; l'autre, qui se fait pendant ou

après la lecture, et qui doit approfondir le texte en confrontant les représentations des élèves, en les analysant, en travaillant sur les images... Par ailleurs, ces programmes encouragent très vivement les enseignants à provoquer des débats au sein de la classe : « *L'enseignant organise les échanges pour stimuler des débats d'interprétation, c'est-à-dire la confrontation des points de vue ; pour cela, il pose une question stimulante qui lance les échanges, il fait réfléchir en soulignant accords et désaccords, il fait expliciter les raisons que les uns et les autres ont de penser ce qu'ils pensent [...]* » (Documents d'accompagnement des programmes, p. 91, 2002).

Bien que les programmes mettent en garde contre un travail formel trop précoce (explication de texte, contrôle systématique de la compréhension...), ils précisent bien que la littérature doit être le moyen par lequel l'enseignant suscite curiosité et désir par rapport au langage écrit par les expériences singulières qu'elle fait vivre : « *à travers les œuvres, appréhender le sens de la vie en découvrant des valeurs et leurs conséquences dans les comportements, des désirs, des croyances* » p.83. Les programmes de 2002 prônent donc un véritable enseignement du plaisir de lire à travers les apprentissages plus formels de la discussion, de l'interprétation, de la compréhension. Le programme de maternelle de 2015 (Bulletin Officiel Spécial n°2 du 26 mars 2015) montre au contraire un net recul dans l'idée que la littérature doit s'étudier pour elle-même : elle n'est que brièvement évoquée, notamment comme support à l'apprentissage de la langue écrite, et son utilisation est très réduite. L'un des pièges dans lequel semble tomber l'enseignement est donc d'utiliser la littérature comme un support, un outil qui servirait les apprentissages, apprentissages détachés de la richesse des œuvres.

1.1.2 La littérature comme prétexte à d'autres apprentissages

Si la littérature est rarement considérée comme un objet propre à l'enseignement, elle est pourtant très présente à l'école. L'usage qui est désormais fait de la littérature est celui d'un support à d'autres enseignements inscrits au programme (la comparaison de la langue écrite et de la langue orale, la découverte des fonctions de l'écrit, l'enrichissement du vocabulaire...). Or, cet usage appauvrit considérablement les textes, et peut parfois même être à l'origine de certaines difficultés des élèves.

1.1.2.1 Prétexte n°1 : apprendre à comprendre

Traditionnellement, l'enseignement distingue deux phases de lecture : la lecture littérale, dont l'apprentissage se fait au cours des 3 cycles de l'école primaire, et la lecture dite fine, dont l'apprentissage se fait dans l'enseignement secondaire. Dans le primaire, la littérature

serait donc principalement utilisée comme support à l'enseignement de la compréhension de la langue, ce qui conduit à lire les œuvres de manière littérale. Catherine Tauveron (1999) milite contre cette méthode : elle considère que cette lecture empêche le lecteur de faire des inférences, donc de comprendre vraiment un texte. Les élèves prennent l'habitude de segmenter un énoncé en mots plutôt que d'essayer de le comprendre dans sa globalité, ce qui donne finalement lieu à une compréhension univoque qui altère la richesse du texte. Elle cite Rosier et Pollet (1996) p.16 : « *dans leur pratique, [les élèves] s'en tiennent à une approche purement consommatrice et affective associée à une simple activité de compréhension mécanique évacuant l'ambiguïté et la polysémie du texte [...]* ». Cette méthode est non seulement dommageable pour les œuvres, mais aussi et surtout pour les élèves qui ne perçoivent pas facilement la portée d'un texte.

Ainsi l'auteure prône une approche précoce de la lecture fine d'une œuvre (dès le cycle 1), afin d'éviter aux mauvaises habitudes de s'installer. La lecture fine comprend trois principes cités par Catherine Tauveron : la capacité à faire des inférences, donc à déduire une vérité d'une vérité déjà prouvée ; la capacité à trouver des connexions entre les éléments d'un texte et les éléments du monde ; la capacité à inventer des lois applicables à l'ensemble d'un texte. Ainsi, l'auteure montre que le lecteur n'est pas simplement le spectateur d'une œuvre, mais qu'il doit en être l'acteur dans un monde à construire. Elle souhaite que l'enseignant fasse goûter aux élèves « *ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu* »(p.12).

Nous en déduisons que la littérature n'est pas à prendre comme prétexte à l'apprentissage de la langue (apprendre à comprendre) mais qu'elle doit être étudiée pour elle-même, dans toute sa richesse, pour permettre aux élèves de prendre plaisir à la lecture, donc de devenir de véritables lecteurs et non de simples décodeurs.

Ceci n'exclue absolument pas le fait que l'enseignement de la littérature permette aussi de travailler la langue française, mais son enseignement se fait de manière périphérique : en étudiant une œuvre de littérature, on étudie ce qui est dit et la manière dont c'est dit. On s'intéresse donc à la langue, mais c'est la langue qui devient l'outil révélateur du mystère de l'œuvre. Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton (2008) montrent bien que les séances de littérature sont en partie des séances d'observation réfléchie de la langue du texte. Ils prennent en exemple l'album *Les trois cochons* de Wiesner, où l'adjectif qualificatif « petits » a disparu, et où cette disparition pose question : les trois petits cochons auraient-ils grandi ? Seraient-ils devenus plus méfiants, plus raisonnables ? Selon les auteurs, il est donc essentiel de s'arrêter sur la langue du texte : « [...]l'intérêt porté à la langue du texte permet d'entrevoir les

enjeux de compréhension et d'interprétation » ; « *c'est en prenant appui sur la matière lexicale et syntaxique des textes que se tissent aussi les pistes de discussion et de débat . Mais prendre appui ne signifie pas nécessairement expliquer, définir. Prendre appui signifie avoir conscience que les effets du texte sont d'abord des effets d'écriture* » (Yves Soulé et. Al, p.74-75).

Ainsi, les rôles sont inversés : la littérature n'est plus l'outil qui permet d'apprendre la langue, mais c'est la langue et la façon dont elle est utilisée qui permet d'apprendre à comprendre la littérature et ses œuvres.

1.1.2.2 Prétexte n°2 : la littérature comme véhicule de valeurs morales

L'enseignement de la littérature tel que l'entend Catherine Tauveron sous-tend une participation active de l'élève : il s'agit en fait d'engager une réflexion qui fasse jaillir le sens du texte. Le texte littéraire, caractérisé par son ambiguïté, est un support qui permet d'engager une discussion qui construise une ou plusieurs signification(s) et mette en lumière les valeurs suggérées.

Anne Leclaire-Halté (2010) a analysé une situation de classe où l'enseignante décide de travailler avec ses élèves de cycle 3 sur *Vu à la télé* de Claudine Desmarteaux. Le problème soulevé par Anne Leclaire-Halté est que l'enseignante oublie complètement la valeur littéraire de l'album, et le présente au profit d'une valeur morale qu'elle souhaite asséner à ses élèves. Elle montre qu'une séance de littérature, ou que toute séance ayant un rapport aux valeurs ou à l'éducation morale des élèves, est avant tout une séance conduite par un individu qui a déjà élaboré son propre système de valeurs. L'enseignant risque donc de projeter ses propres représentations sur son enseignement, oubliant de s'adapter à ses élèves qui ont sans doute structuré leur monde tout à fait différemment. En effet, la critique de l'auteure repose en particulier sur la planification de l'enseignante observée qui pose la fin du débat (en l'occurrence : « il faut que vous gardiez un esprit critique ») avant même d'avoir commencé à mettre en pratique sa séance, ce qui limite considérablement les effets d'une séance de littérature qui pourrait être très riche. Anne Leclaire-Halté parle ici de « typifications », c'est-à-dire de « *représentations sur des formes stabilisées et récurrentes de pratiques sociales* ». Autrement dit, la situation d'apprentissage est fondée sur une intention bien précise du maître, l'enseignante transformant sa séance de littérature en temps éducatif visant à inculquer une attitude spirituelle durable à ses élèves. L'œuvre littéraire est dès lors utilisée comme prétexte à discuter sur différents thèmes, au lieu d'être le véritable support de la pensée des élèves.

Par ailleurs, c'est en apprenant à lire, à comprendre et à analyser une œuvre que l'élève pourra apprendre à penser par lui-même. Anne Leclaire-Halté critique le fait que l'enseignante n'ait pas

pris en compte la dimension littéraire de l'œuvre présentée en classe : celle-ci est satirique, ce qui n'apparaît absolument pas lors de la discussion en classe, et c'est pourtant ce qui fait sa richesse. En effet, si le maître met d'abord en exergue les particularités d'une œuvre, la discussion s'étoffe et prend sens : il aurait fallu que les élèves prennent en compte le point de vue de l'auteur de l'album, qui est un point de vue critique et moqueur. A partir de là, l'enseignant pourrait éviter d'interroger ses élèves sur le message de l'album, ce qui n'a aucun sens : un auteur ne délivre pas de message ni de jugement de valeur, même s'il critique une attitude. Ce qui fait la complexité d'une œuvre, c'est précisément qu'elle n'assène pas de leçon, mais qu'elle suggère des attitudes.

1.2 Comment mener à bien ces apprentissages ?

1.2.1 Se construire une posture de lecteur

Catherine Tauveron (2002) préconise l'apprentissage précoce d'une stratégie de lecture qui prendrait appui sur une mémoire que se construit le lecteur à mesure qu'il lit. La construction de la mémoire de lecteur est constitutive d'une culture littéraire, culture qui permet justement d'élaborer des stratégies de lecture. Les stratégies, la mémoire et la culture doivent, selon elle, être travaillées dès la maternelle pour former de « *bons compreneurs* » (p.42), c'est-à-dire des lecteurs formés. Mais comment former un lecteur ?

1.2.1.1 *Faire du lecteur un lecteur singulier, qui vit des expériences intimes*

Agnès Perrin-Doucey et Sophie Warnet (2015) soutiennent elles aussi l'idée d'un apprentissage littéraire dès la maternelle, et affirment que la mémoire joue un rôle très important dans cet apprentissage : « *le travail sur les œuvres doit viser la structuration d'une culture et de savoirs littéraires qui passent par la mémorisation des lectures* » (§1). Le problème que les auteures posent est celui de l'expérience intime de la lecture : comment un élève de maternelle peut-il comprendre une œuvre et l'éprouver alors même qu'il ne sait pas lire ? Comment peut-il vivre une expérience intime quand l'histoire racontée est transmise par un tiers ? Les auteures s'attachent donc à montrer que la singularité de la rencontre entre l'élève et le livre s'appuie sur son contexte : le moment et le lieu doivent laisser un souvenir. Il faut donc favoriser une véritable expérience de lecture, où sont combinées l'activité du lecteur et l'appropriation personnelle du texte.

Dans un premier temps, Agnès Perrin-Doucey et Sophie Warnet montrent qu'il faut varier les dispositifs de lecture : l'un des plus courants est la lecture à voix haute par le maître. Le problème de ce dispositif est que le maître fait une lecture dramatisée du texte ; il donne ainsi des indications subjectives qui risquent d'influencer la compréhension des élèves. La solution que trouvent les auteures est de faire lire et relire les œuvres selon diverses modalités : la « lecture » autonome, où l'enfant feuillette seul le livre ou écoute un enregistrement audio ; la lecture offerte qui est celle faite par le maître ; et enfin, la séance d'« auditure », séance d'activités explicites sur le texte, qui offre un enseignement de compréhension et d'interprétation. Ces différents dispositifs permettent de varier la manière dont l'œuvre est reçue, et donnent donc le temps aux enfants de s'approprier intimement les albums.

Ensuite, l'article nous propose de donner des tâches impliquant le lecteur : des tâches culturelles et cultivées, où le lecteur découvre une grande variété d'œuvres ; un enseignement de la compréhension (reformulation, rappel de récit, chronologie) ; des tâches de lecture subjective et interprétative, avec par exemple une confrontation des albums aux expériences personnelles : autant de tâches qui contribuent à forger une mémoire et une culture, à s'approprier les œuvres de manière intime et subjective.

Enfin, l'article cite Nancy Huston p.25 : « *notre mémoire est une fiction [parce qu']elle passe son temps à ordonner, à associer, à articuler, à sélectionner, à exclure, à oublier, c'est-à-dire à construire, c'est-à-dire à fabriquer* » : la construction d'une culture littéraire dépend du rapport intime que le lecteur entretient avec les œuvres, qui elles-mêmes nourrissent la mémoire, et participent à la construction de la personne.

1.2.1.2 Apprendre à prendre du recul

Catherine Tauveron (1999) nous dit qu'il est ardu, pour des enfants, d'apprendre à interpréter une œuvre. En effet, la littérature de jeunesse est pleine d'un symbolisme difficile à saisir (par exemple, un personnage peut représenter un archétype, comme Picsou est l'archétype de l'avare) : « *ils ont du mal à percevoir que le devenir d'un personnage illustre un comportement plus universel, que la cohérence narrative engage une idéologie dont on peut toujours douter, que le monde fictif est une image reconstruite et déformée du monde tel que nous le connaissons* » p.46. Il faut être vigilant quant aux émotions ressenties par les élèves, émotions qui peuvent prendre le pas et obscurcir la pensée, ce que Catherine Tauveron nomme l'« *aveuglement à certains indices* » (p. 46). Les enfants doivent donc opérer un travail qui rende cohérent tous les éléments du texte.

Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton (2008) proposent en effet plusieurs attitudes à adopter, qui chacune contribue à adopter une posture de lecteur : il est

notamment dit que les élèves doivent s'installer dans une posture d' « *implication distanciée* » (p.69). Les auteurs nous donnent l'exemple d'une classe qui travaille sur *Mille secrets de poussins* de Claude Ponti : l'enseignante fait débiter la séance en recontextualisant l'auteur : « *Claude Ponti c'est un auteur qui s'amuse avec les images, qui s'amuse avec les mots, qui a plein plein d'imagination* ». Puis, elle continue en installant ses élèves dans une posture distanciée, essentielle au travail qu'elle souhaite développer : « *On vient ici pour raconter une histoire, pour essayer de la comprendre tous ensemble* » p.70. Ainsi, les élèves sont prévenus de l'attitude qu'ils doivent adopter. L'enseignante ne les empêche pas de s'identifier aux personnages ni de prendre plaisir à la lecture, mais elle leur demande avant toute chose de se décentrer : l'auteur s'amuse avec les mots et les images, il est donc important de prêter attention aux mots et aux images de manière distanciée. Yves Soulé et. Al citent d'ailleurs trois postures de lecteur, parmi lesquelles l'identification, la décentration techniciste (qui consiste à traiter les informations données par le livre, c'est-à-dire les images et les mots), et l'implication distanciée (qui consiste à se demander quels effets de lecture sont produits par le texte).

Mais comment réussir à adopter une telle posture ? Celle-ci semble se construire au fur et à mesure des lectures faites en classe, qui constituent alors un véritable bagage culturel pour les élèves. Catherine Tauveron (1999) prône une lecture-plaisir ; il s'agit avant tout de faire des élèves des lecteurs-amateurs, et non de les entraîner aux formes normées de la théorie littéraire : « *nous sommes beaucoup moins intéressés par la qualité du produit de l'interprétation que par les processus mis en œuvre pour aboutir à l'interprétation* » (p.25). Pourtant, il faut bien que l'enseignement de la littérature prenne appui sur quelque chose de concret, d'utilisable : si l'élève ne peut faire référence à aucune théorie littéraire, il faut tout de même qu'il trouve matière à discuter. Ainsi, l'auteure part du principe qu'un texte résonne mieux lorsqu'il est nourri par d'autres textes : c'est en s'appuyant sur cette culture que l'élève construit sa posture de lecteur. Les différentes œuvres étudiées entament un dialogue, et permettent à l'enfant de ne pas penser seul ; c'est pourquoi Catherine Tauveron invite les enseignants à encourager tous les renvois à une culture extérieure : « *le plaisir de la lecture est avant tout un plaisir partageable qui ne peut être partagé que dans le cadre d'une intersubjectivité de nature culturelle, pour l'essentiel* » p.25. Ainsi, l'auteure ne considère pas que la culture est seulement une accumulation d'œuvres littéraires, mais qu'elle est une mise en relation de ces œuvres. Catherine Tauveron montre que les textes agissent comme des sujets, c'est-à-dire comme des interlocuteurs qui s'entre-éclairent, et qui sont à leur tour éclairés par les expériences personnelles des élèves. Il faut alors accueillir, voire encourager les renvois à un vécu commun : p.25, des élèves de cycle 3 tentent de caractériser un personnage en le comparant à un élève de l'école : « *peut-être que ses parents le*

gâtent trop et qu'il se croit autoritaire » ; « *c'est tout comme Jérôme* ». Ainsi, nous pouvons en déduire que la construction d'une culture littéraire à l'échelle de la classe consiste à faire des liens entre les textes étudiés et le vécu personnel ; faire des liens permet alors d'inscrire les œuvres dans quelque chose de plus global, qui ne s'arrête pas à la classe ni à l'étude des œuvres. Les œuvres parlent du monde, s'en inspirent, y répondent : adopter une posture de lecteur, c'est percevoir ce lien entre le monde et les œuvres, et ce n'est qu'ainsi que la lecture est enrichie.

1.2.2 Utiliser des supports pertinents

Catherine Tauveron (1999) présente la lecture littéraire comme une activité de résolution de problème : face à un texte qui résiste, les élèves cherchent des interprétations qui fassent sens et éclairent la portée du texte.

Or, ce genre d'activité nécessite un support adapté : pour qu'il y ait un problème à résoudre, il faut que le texte étudié pose problème. Pour mettre fin au débat qui oppose les textes dits littéraires aux textes non littéraires, Catherine Tauveron décide d'oublier cette appellation. Elle oppose alors les textes lisses, morts, collaborationnistes aux textes « *résistants* », qui sont des textes dont le sens ne peut être automatiquement saisi.

Parmi les textes « *résistants* », on trouve d'abord les textes « *réticents* », ceux qui présentent des « *lacunes volontaires* » (p.18), et qui laissent une part de travail au lecteur en se mettant en rupture avec les lois élémentaires de la communication naturelle, par opposition aux textes explicatifs ou informatifs. La réticence est donc vue comme une source de problèmes de compréhension. En effet, ces textes peuvent conduire à une compréhension erronée, où l'auteur mène le lecteur sur une fausse piste. Nous pouvons citer en exemple l'album de Philippe Corentin, *Zigomar n'aime pas les légumes*, où Zigomar et son ami Pipioli rencontrent des légumes qui parlent et qui leur reprochent d'être des mangeurs de plantes. Ce n'est qu'à la fin, lorsque la maman de Pipioli déclare « *Il est tombé sur la tête ou quoi ?* » que le lecteur comprend que Pipioli s'est assommé et que toute l'intrigue était en fait un rêve.

Ensuite, Catherine Tauveron parle de textes « *proliférants* », sources de problèmes d'interprétation. Ces textes sont ceux dont les éléments peuvent potentiellement être polysémiques. Pour expliciter cette idée, l'auteure cite *Le petit lapin rouge* de Rascal, album qui raconte la vengeance d'une petite fille et d'un petit lapin sur l'histoire du Petit chaperon rouge où la petite fille se fait toujours manger. Ils décident donc d'échapper au conte classique en réécrivant l'histoire. L'album finit sur ces paroles : « *Eh bien mangeons, mon lapin... j'ai une faim*

de loup. ». Cette dernière phrase, très ambiguë, conduit à plusieurs interprétations possibles : la petite fille fait de l'humour noir pour montrer qu'elle l'emporte sur le loup, ou bien elle est aussi méchante que le loup et elle réserve une fin dramatique au lapin...

Les textes proliférants et les textes réticents montrent bien que le travail de compréhension et celui d'interprétation sont liés : si un texte est difficile à interpréter il est aussi difficile à comprendre, et inversement. Le choix des supports étudiés en classe est donc absolument essentiel : ce sont eux qui définissent la part d'activité des élèves.

Enfin, Catherine Tauveron préconise la mise en réseau des œuvres, qui permettrait de créer un support au support : les textes d'un réseau doivent s'éclairer les uns les autres, et ainsi permettre aux lectures d'être approfondies.

L'activité de lecture littéraire experte est possible grâce à l'adoption d'une posture adéquate face à des œuvres appropriées ; ainsi, nous voyons clairement que l'activité littéraire n'est autre qu'un exercice de la pensée, et que la littérature est le support idéal de la construction d'un esprit en devenir.

1.3 Apprendre à penser avec la littérature

1.3.1 Penser à plusieurs

Catherine Tauveron (2002) affirme que la lecture littéraire est une « *activité à la jonction du cognitif et du culturel* » p.41 : le travail de la pensée occupe donc une part importante de l'activité de lecture. L'auteure reproche au modèle traditionnel le fait que l'enseignant lise les textes courts sans les questionner, et fasse lire des textes longs en les segmentant. Pour la maternelle, la lecture est traditionnellement un rituel où la forme de l'album est très rarement analysée, et où le maître n'interroge les enfants que par questions.

Selon Catherine Tauveron (1999) il faut, pour comprendre et interpréter un texte, penser des dispositifs didactiques heuristiques, c'est-à-dire une méthode qui consiste à faire découvrir à l'élève ce que l'on veut lui enseigner : « *mettre en lumière obscurités, ambivalences et ambiguïtés et provoquer prise de conscience et effervescence* » (p.30). Pour ce faire, il est bon de rendre sociale l'interprétation. C'est ce que préconisent aussi les auteurs Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton (2008), qui prônent la mise en débats des œuvres littéraires.

Yves Soulé et. Al montrent que la discussion permet de faire se rencontrer différentes subjectivités, différentes réflexivités : les élèves rencontrent l'intériorité de personnages fictifs, rencontrent des mondes, des valeurs mis en scène par la littérature et qui diffèrent des canons du quotidien. C'est pourquoi l'élève de grande section réagit si vite au titre de l'album de Claude Ponti *Pétronille et ses 120 petits* : « 120 c'est trop ! » (p.68). Mais les élèves rencontrent aussi l'intériorité des autres élèves ; la discussion qu'engagent les élèves entre eux est enrichie, comme nous l'avons déjà vu, par la culture qu'ils ont acquise :

« E 1 (à propos de Mademoiselle Sauve-qui-peut, Ph. Corentin) : Elle est méchante, elle fait peur à tout le monde, même à sa grand-mère, même au loup !

E 2 : C'est comme Le petit chaperon rouge mais là c'est tout l'inverse. Elle est très maligne ! » (p. 80)

Ainsi, le débat littéraire dont parlent les auteurs n'est pas seulement une discussion entre les élèves, mais aussi une discussion avec les œuvres et les mondes qu'elles ouvrent. Pourtant, c'est bien l'échange entre élèves qui permet la construction d'une pensée collective : « dans le débat littéraire, le texte est et demeure l'objet d'étude toujours présent dans la discussion. Par un phénomène de tissages complexes (redites, commentaires, réminiscences, intertextes), il conduit à l'élaboration du texte de la classe qu'est le dialogue obtenu dans lequel il se fonde, ne cesse d'y être actif, se réalise comme tel. » p.85. Le débat à visée littéraire reste donc centré sur un texte, mais confronte les idées et les interprétations de chacun, et produit une pensée collective riche et de plus en plus fine.

1.3.2 Les liens entre l'enfance, la philosophie et la littérature

Edwige Chirouter (2012) a mené des recherches sur l'exercice de la philosophie dans les écoles primaires, qui l'ont conduite à mettre en évidence l'alliance profonde de l'enfance, de la littérature et de la philosophie où l'on cherche à « saisir, comprendre et connaître » (p.32). Edwige Chirouter affirme que le fait de plonger dans l'univers de la fiction n'est en aucun cas un moyen d'échapper à la réalité, mais que c'est au contraire un moyen de se pencher sur sa propre condition : « L'enfant cherche aussi dans les histoires des réponses à des interrogations fondamentales » p.32. L'œuvre littéraire doit donc sous-tendre la réflexion de l'élève. Edwige Chirouter nous dit :

« *Et pour l'enfant, dont la capacité d'abstraction est en cours d'élaboration, les histoires jouent un rôle de médiation nécessaire qui donne forme à des problématiques éthiques ou existentielles* » p.32.

L'album de littérature se trouve à « *bonne distance* » (p. 32) entre l'ancrage dans la réalité quotidienne de l'enfant et sa capacité à abstraire : il peut s'identifier aux personnages de fiction tout en les mettant à distance, donc prendre du recul sur le monde sans faire d'un livre une échappatoire à la réalité. Ainsi, l'on peut affirmer que le récit littéraire est adapté à l'enfant, puisqu'il est à mi-chemin entre le concret et l'abstrait, ce qui en fait un outil véritablement porteur de sens.

Anne Leclaire-Halté (2010) s'appuie sur ce que dit A. Petitjean pour affirmer qu'il faut privilégier la posture didactique de l'enseignant : son idée est que, avant de philosopher, il faut apprendre à lire un texte : « *l'éducatif naîtra du didactique* ». Edwige Chirouter (2012) le dit également en faisant la distinction entre « *penser avec les albums* » et « *penser sous leur contrôle* » : « *c'est donc tout un travail sur la nature même de ce qu'est une œuvre littéraire* » (p.33). L'idée principale est donc qu'il ne faut rien donner de tout fait aux élèves, rien de ce qui ne fait pas partie d'un enseignement didactique : apprendre à lire un texte permet aux enfants de s'en saisir pour ensuite fonder une réflexion qui soit précise et rigoureuse. Il ne s'agit donc pas d'explicitier directement le texte, comme on le voit dans l'extrait analysé par Anne Leclaire-Halté (2010) mais plutôt d'en donner les clés pour que chaque élève puisse se l'approprier et le comprendre. C'est donc en apprenant à lire que l'élève sera en mesure d'apprendre à penser.

Ainsi, selon Edwige Chirouter, la littérature est un support adapté aux réflexions philosophiques, mais dans lequel l'enseignant doit puiser. Il ne s'agit pas d'en dégager des thèmes, mais bien de se servir de l'œuvre, de la fiction telle qu'elle est écrite pour engager une réflexion à la fois littéraire et philosophique, les deux modes de réflexion étant complémentaires.

1.3.3 La lecture en réseau pour penser les œuvres ?

Edwige Chirouter (2012), pour écrire son article, a expérimenté ses séances pendant trois ans du CE2 au CM2. Pour mener à bien son expérience, elle s'est appuyée sur une mise en réseau d'albums qui a permis aux élèves de dégager la problématique des thèmes abordés. Sur le thème « grandir », l'enseignante souligne par exemple la transgression d'un personnage, transgression qui lui permet de devenir adulte : « *M : mais il a désobéi à maman ?* » (p.38). Cette question introduit une certaine complexité de l'idée, car il faut alors accepter le fait

que la désobéissance est nécessaire pour grandir. L'auteure écrit : « *La mise en réseau sur des œuvres qui abordent sous des angles différents la notion permet d'introduire de la complexité et facilite certainement la problématisation du questionnement* » p.37. Ainsi, la confrontation des œuvres permet de construire les notions complexes en les problématisant, c'est-à-dire en mettant en lumière leur complexité.

Dans la sélection d'ouvrages faite par le ministère, dite *Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle*, on retrouve plusieurs préconisations : toutes visent le fait de susciter « *intérêt et appétence pour la lecture* ». Parmi les compétences à construire, on trouve notamment des compétences cognitives (connaissance et expérience du monde, raisonnements logiques) et des compétences culturelles (pratiques de lecture, usages de la langue, conceptualisation du livre comme objet à explorer).

Catherine Tauveron (2002) répond à ces exigences en sollicitant la lecture en réseau. Le réseau consiste à mettre des albums en lien les uns avec les autres afin qu'ils s'éclaircissent mutuellement. L'auteure liste trois objectifs d'apprentissage de la mise en réseau : il s'agit pour les élèves de mettre les textes en relation et d'élaborer par ce biais une mémoire culturelle ; ensuite, et par jeu de miroir, la construction de cette culture permet de mettre les œuvres en relation plus facilement ; « *il permet enfin, en tant que dispositif qui multiplie les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclaircir des zones autrement laissées dans la pénombre* » (p.145). Le réseau opère donc comme un révélateur, qui permet aux œuvres de s'éclaircir entre elles, et aux élèves de mieux les comprendre.

Par ailleurs, Catherine Tauveron montre bien qu'un réseau doit faire sens. Il n'est en aucun cas une accumulation d'œuvres qui traitent du même thème sans répondre à une problématique de lecture : « *Le réseau [...] n'a d'intérêt à nos yeux que s'il permet d'anticiper sur les problèmes de lecture à venir en favorisant toutes les formes de reconnaissance et de mettre à jour ou de résoudre des problèmes de lecture qui se posent dans l'immédiat* » (Catherine Tauveron, 1999, p.26). L'auteure (2002) donne un exemple de réseau centré sur des histoires de méprise en grande section : il se compose de l'album *L'Afrique de Zigomar* (Philippe Corentin) et de *Balthazar* (G. de Pennart). Dans le premier album, un merle pense s'être rendu en Afrique alors qu'il est allé au Pôle Nord ; dans le second, Balthazar pense jouer avec les loups alors qu'il revit l'histoire du loup et des 7 biquets. Ces deux albums comportent le même problème de compréhension : ce qui est dit dans le texte n'est pas ce qui est à comprendre. Ces deux albums s'éclaircissent l'un l'autre : *Balthazar* est un album plus difficile à comprendre pour les élèves, car

contrairement à *L'Afrique de Zigomar*, il n'y a pas de décalage entre l'image et le texte. Ainsi, pour comprendre qu'un personnage peut dire quelque chose de faux, il faut d'abord en passer par la lecture de *L'Afrique de Zigomar*, qui permet ensuite aux élèves de mettre en doute la parole de personnages d'autres albums.

Ainsi, si les réseaux cités par Catherine Tauveron ne soulèvent pas de problématiques d'ordre philosophique, ils soulèvent pourtant des problèmes de lecture qui permettent aux enfants de construire une pensée élaborée qui prend en compte les œuvres déjà lues : la culture littéraire permet en fait de développer l'esprit critique, puisqu'il permet de déceler l'implicite, le non-dit, l'invisible.

Le réseau littéraire est donc porteur de sens, car il permet à l'enfant de se construire une culture, qui elle-même permet d'établir des liens entre les œuvres lues en classe, culture qui contribue à éclairer chacune des lectures. Ce stratagème montre aux élèves qu'une œuvre n'est pas isolée, mais qu'elle fait partie d'un système culturel, voire un système de pensée : elle est ouverte aux autres œuvres, elle communique avec elles ; mais elle est aussi ouverte au monde, puisqu'elle parle du monde. Les albums sont donc des œuvres qui nourrissent la pensée en demandant aux enfants de jouer à rechercher le sens du texte.

Conclusion

C'est en exerçant dans une classe de grande section d'un niveau très hétérogène que m'est venue l'idée de travailler en littérature. Certains élèves entretiennent un rapport difficile au langage : ils ont peu de vocabulaire, peinent à construire des phrases correctes et à comprendre ce qui leur est raconté.

La littérature m'a semblé être un appui adéquat pour construire un autre rapport au langage, pour apprendre à l'aimer dans toute sa richesse, pour se rendre plus attentif aux détails, aux symboles, à l'implicite. La littérature de jeunesse regorge d'albums riches et complexes dans lesquels les élèves trouveront des mondes à part entière, où ils pourront entrer dans le langage par des choses concrètes, qui les touchent.

Ainsi, nous ferons l'hypothèse que les élèves peuvent, grâce à la littérature et sa mise en réseau, construire un rapport positif au langage mais aussi un nouveau rapport au monde en apprenant à discuter et à interpréter les textes et leurs images. Il m'a semblé pertinent d'utiliser la lecture en réseau, qui permet aux enfants de se forger une culture, de mettre les livres en relation les uns avec les autres, de se rendre compte qu'un livre n'est pas un monde fermé mais qu'il est au contraire en lien avec une multitude de choses, notamment avec les autres livres, le monde vécu et la pensée.

Problématique

La discussion autour d'albums mis en réseau permet-elle aux élèves de maternelle de se forger une posture de lecteur, c'est-à-dire de devenir de « *bons compreneurs* » au sens où l'entend Catherine Tauveron ?

2 Expérimentation

2.1 Méthode

2.1.1 Participants

2.1.1.1 École

L'expérimentation se déroule dans une classe de grande section ; l'école est située à Cluses (74) dans un quartier défavorisé : elle est classée en REP. L'établissement connaît un très grand brassage culturel. Dans ma classe, je compte 23 élèves dont 15 sont bilingues. Certains d'entre eux ne parlent pas du tout français avec leurs parents. Le niveau de la classe est tout à fait hétérogène : deux enfants sont en très grande difficulté scolaire et seront reconduits en grande section pour l'année suivante ; par ailleurs, au moins une élève parvient déjà à déchiffrer les mots simples.

La salle de classe qui accueille ces élèves se situe dans la partie « élémentaire » de l'école, l'école maternelle étant trop petite pour nous accueillir. La classe est donc assez peu adaptée aux élèves : elle nous empêche de faire autant de « coins » que nous le souhaiterions. Toutes les séances de littérature ont donc lieu au « coin regroupement », qui est constitué de quelques bancs rangés en arc de cercle autour du tableau. Nous disposons d'un rétro-projecteur qui permettra de présenter les images agrandies des albums étudiés.

J'ai choisi d'étudier plus précisément un échantillon représentatif de la classe, en excluant les élèves en très grande difficulté pour être plus en mesure de percevoir des progrès notables.

2.1.1.2 Élèves

- *Chaïma* : petite fille de 5 ans, bilingue, dont les parents parlent Français. C'est une élève d'un bon niveau, qui n'a pas de difficulté particulière.

- *Nargis* : petite fille de 5 ans, bilingue, dont les parents ne parlent pas Français. Nargis est une élève qui a de grandes difficultés à articuler, à construire des phrases correctes. Elle a peu de vocabulaire, et peine parfois à se concentrer.
- *Ousmane* : petit garçon de 6 ans, dont les parents parlent Français. Il a un vocabulaire riche par rapport au reste de ses camarades, bénéficie d'un bon niveau de langue et n'hésite pas à prendre la parole.
- *Fairouz* : petite fille de 6 ans, bilingue, dont les parents parlent Français. Fairouz est une élève timide et discrète, mais qui a un bon niveau de langue et une bonne capacité de réflexion.
- *Aleyna* : petite fille de 5 ans, bilingue, dont un des deux parents ne parle pas Français. C'est une élève qui connaît quelques difficultés langagières, notamment dans la construction des phrases et dans la distinction masculin/féminin. Quelques difficultés d'attention en début d'année qui ont nettement reculé.

2.1.2 Matériel et procédure

2.1.2.1 Rêves et cauchemars

Comme nous l'avons vu précédemment, le réseau permet aux élèves de se construire une première culture littéraire, et lui donne ainsi matière à penser les autres albums.

J'ai choisi d'orienter mon réseau autour de la notion de rêve et de cauchemar : un tel thème me semblait pertinent dans la mesure où il touche à l'expérience personnelle, voire intime de chaque élève : il est le reflet de leurs peurs comme de leurs désirs. D'un autre côté le rêve et le cauchemar, bien qu'étant vécus, relèvent aussi de l'abstrait : une définition simple ne saurait englober la notion dans son ensemble. Elle demande donc à être travaillée, et nous autorise à réfléchir : le rêve revêt un côté mystérieux et insaisissable qui stimule la pensée.

Le rêve et le cauchemar sont donc non seulement des thèmes littéraires, dont les enfants devront trouver les caractéristiques au fil des lectures : ils sont aussi l'occasion de réfléchir à un thème philosophique abstrait. Où se situe la frontière entre le rêve et la réalité ? Comment faire la part des choses entre rêve et réalité ? Quel lien entretiennent la réalité et le rêve ? Les albums choisis explorent ces problématiques, et font du lecteur un véritable détective

qui doit trouver le moment où commence le rêve et celui où il s'arrête, et le font réfléchir par ce même biais à ce qu'est véritablement un rêve.

Ces expériences de pensée, introduites par le thème des albums, m'ont aussi permis d'ouvrir la séquence sur des séances en histoire de l'art et en arts visuels : les élèves ont été confrontés à des représentations visuelles du rêve (comme *Le cauchemar* de Füssli, ou quelques œuvres surréalistes) qui leur ont permis d'enrichir encore leur représentation mentale de la notion.

2.1.2.2 La séquence et les albums

Fabrication d'une « boîte à culture »	
<p>Mise en espace de la classe : une boîte décorée par les élèves est mise à disposition. Un tel objet permet aux élèves de s'approprier les œuvres, d'en faire leur propre lecture pendant les moments libres de la journée.</p> <p>Ce coin lecture où l'on peut librement revenir sur les livres vus collectivement doit permettre aux élèves de se réapproprier les œuvres en opérant une « relecture ». Cette relecture, individuelle ou en groupe très restreint, doit permettre une meilleure mise en mémoire des albums.</p> <p>C'est aussi un moyen de faire de la lecture un moment privilégié, calme, reposant et plaisant. Les élèves peuvent ici sortir du cadre contraignant de l'enseignement frontal, pour avoir un rapport plus intime aux œuvres.</p>	

Séances	Albums	Objectifs
Séance 1 20 min Collectif	<i>Bonne nuit, mon petit lapin !</i> Emma de Woot	Être capable de percevoir les passages entre rêve et réalité.
Séance 2 20 min Collectif	<i>Les deux goinfres</i> , Philippe Corentin	Favoriser la compréhension du passage dans le rêve.
Séance 3 20 min Collectif	<i>Les deux goinfres</i> , Philippe Corentin	Caractériser le rêve, expliciter ses effets (sur les personnages, sur les images, dans le texte). Reconstruire le récit en pointant les passages entre le rêve et la réalité.
Séance 4 30 min Atelier 12 élèves	<i>Max et les maximonstres</i> , Maurice Sendak	Reconnaître les similitudes de l'album avec <i>Les deux goinfres</i> . Caractériser le rêve de Max et son retour à la réalité.
Séance 5 15 min Atelier 6 élèves	<i>Zigomar n'aime pas les légumes</i> , Philippe Corentin	Comprendre la première partie de l'album.
Séance 6 15 min Atelier 6 élèves	<i>Zigomar n'aime pas les légumes</i> , Philippe Corentin	Comprendre la seconde partie de l'album, et faire le lien avec la première ; comprendre la thèse du rêve en faisant le lien avec les autres albums du réseau (plongeon dans l'inconscience, événements improbables, retour à la réalité)

Les compétences travaillées au cours de la séquence sont les suivantes :

- percevoir les changements de monde et s'appropriier les codes du récit de rêve
- interpréter et comprendre un texte en faisant le lien avec les images
- savoir faire du lien entre les différents albums pour construire sa culture
- entrer progressivement dans une posture de lecteur en entrant dans une lecture distanciée, réfléchie et non plus seulement passive

Compétence transversale :

- participer à une discussion en prenant compte de ce qui est dit

Les séances en rose dans le tableau sont celles qui ont pu être enregistrées : la première n'a pas été jugée intéressante car il s'agissait plus d'une introduction que d'une véritable séance. La séance 5, du fait des modalités de mise en œuvre, est inaudible donc inexploitable (séance faite en atelier pendant que les autres élèves sont en autonomie).

J'ai choisi de commencer les séances en classe entière car je craignais que certains élèves manquent de bagages et d'idée pour comprendre que l'album montrait un personnage en train de rêver. Les séances sont organisées selon le niveau de difficulté des albums : c'est un réseau utilisé en gradation, avec des textes de plus en plus résistants.

***Bonne nuit mon petit lapin !*, Emma de Woot**

Caractéristiques littéraires de l'album :

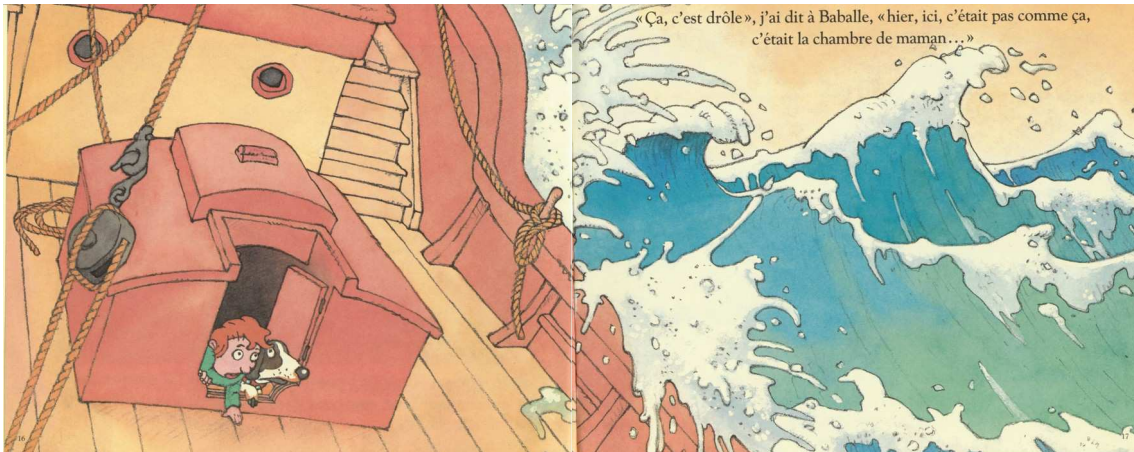
- le rêve est vécu comme une transformation, l'expérimentation d'une vie différente
- un parallèle est fait entre le rêve de Martin et le surnom de « petit lapin » que lui donne son père.

Qu'est-ce qui fait obstacle à la compréhension ?

Pas de résistance particulière, même s'il n'est pas dit explicitement que Martin rêve. Les images donnent de forts indices sur sa situation : il est dans son lit, se « réveille » en lapin, puis s'éveille en sursaut.



Les deux goinfres, Philippe Correntin



Caractéristiques littéraires de l'album :

- la navigation est présentée comme métaphore du rêve, du passage dans l'autre monde, mais aussi de l'état de mal-être des personnages : le « mal de mer » est représentatif de du malaise causé par la gourmandise des personnages.
- le rêve est représenté par des images qui « chavirent » (cadre des images penché par rapport au livre)
- l'entrée du rêve se fait dans le bain incliné, qui déborde
- l'album regorge d'indices textuels : « *tu vas faire des cauchemars !* » ; « *On se serait cru dans un cauchemar* » ; « *Toi, tu as dû faire un cauchemar...* »
- le lecteur assiste à une succession d'événements improbables : la chambre de maman transformée en bateau, des personnages-gâteaux qui parlent, une mer de menthe...
- le retour à la réalité n'est pas tout à fait clair : « maman » vient réveiller Bouboule, mais Baballe est encore pris dans le rêve, dans les flots (l'image en est un indice : le personnage a les yeux fermés, et une vague déferle de son côté du lit)

Qu'est-ce qui fait obstacle à la compréhension ?

- le passage dans le rêve n'est pas explicitement exposé : le texte ne dit pas que les personnages s'endorment.
- le lecteur doit toujours se rendre attentif aux images et au texte : les indices qui doivent éclairer sa compréhension peuvent à la fois être dans le texte et dans les images. Il n'y a donc pas de piste privilégiée.

Max et les maximonstres, Maurice Sendak



Caractéristiques littéraires de l'album :

- les images de l'album sont de plus en plus grandes jusqu'à envahir toute la page ; puis elles redeviennent de plus en plus petites. On trouve même, au milieu de l'album, des images sans texte : elles semblent montrer une part du rêve si profond qu'il ne peut même plus être raconté.

- un parallèle est fait entre le voyage et le rêve : Max prend un bateau pour arriver au « pays des maximonstres »

- l'album ressemble beaucoup aux *Deux goinfres* : le bateau, la mer, le conflit entre l'autorité maternelle et l'enfant qui refuse d'écouter, le lien entre ce conflit et le rêve effectué.

Qu'est-ce qui fait obstacle à la compréhension ?

L'album est encore moins explicite que les deux goinfres, car Max ne se met jamais au lit. On ne trouve pas non plus d'indice textuel : le cauchemar et le rêve ne sont jamais évoqués. Le lecteur n'a aucune autre prise que l'interprétation de l'étrangeté (une forêt qui pousse dans la chambre, un pays de Maximonstres...).

Zigomar n'aime pas les légumes, Philippe Corentin



Caractéristiques littéraires de l'album :

- le rêve n'est pas provoqué par le sommeil du personnage, mais parce qu'il s'est assommé : est-ce un rêve ou un délire de l'esprit ?
- la temporalité de l'album est difficilement saisissable : il ne se déroule pas dans un ordre chronologique, il connaît des ellipses et des retours en arrière.
- on trouve des allusions comiques au délire de Pipioli : « il est tombé sur la tête ou quoi ? »
- le narrateur est aussi le personnage principal, Pipioli, dont il faut remettre la parole en doute
- l'histoire est présentée sous la forme de deux albums, deux histoires (qui correspondent plus ou moins respectivement à la réalité, puis au rêve)
- présence de la maman qui « chasse » le mauvais rêve

Qu'est-ce qui fait obstacle à la compréhension ?

Le texte est très complexe du fait de la chronologie brouillée et du narrateur qui raconte son délire comme s'il était réel, mais aussi du fait que Pipioli ne s'endort pas : il s'assomme. Cette partie-là n'est pas présente dans le texte, mais on peut le comprendre grâce aux images.

Par ailleurs, le titre du livre induit le lecteur en erreur : « Zigomar n'aime pas les légumes » indique que Zigomar en sera le personnage principal. Or, c'est Pipioli que nous suivons davantage. Le titre ne donne aucune indication sur l'histoire de l'album, et centre l'attention du lecteur sur une fausse piste : Zigomar et Pipioli aiment en réalité les légumes, mais ne veulent pas le révéler de peur de se faire malmener par ces fameux légumes.

2.1.2.3 Recueil de données

La discussion autour d'albums mis en réseau permet-elle aux élèves de maternelle de se forger une posture de lecteur, c'est-à-dire de devenir de « bons compreneurs » au sens où l'entend Catherine Tauveron ?

Nous étudierons d'abord leur implication en mesurant leurs prises de parole au sein du groupe et son évolution. Ensuite, nous verrons leur capacité à se construire une culture en se référant explicitement aux autres œuvres du réseau, à leur propre expérience du monde ou à d'autres supports non étudiés en classe. Nous analyserons leur capacité à émettre des hypothèses, à se rendre curieux, à faire des inférences (utilisent-ils les mots « parce que », « je pense que, je crois que » et « pourquoi ? »?). Nous verrons ensuite si les élèves savent lier les informations pour en tirer du sens : parviennent-ils à reprendre une image ou un morceau du texte pour justifier une hypothèse ou une affirmation ? Enfin, nous observerons si les élèves arrivent à se forger une pensée du rêve en analysant une production.

2.2 Résultats et analyse

2.2.1 Tableau n°1

Evolution du nombre des prises de parole

	S2 - collectif		S3 - collectif		S4 - demi-groupe		S6 - atelier		Total	Rang général
	Taux de participation	Rang	Taux de participation	Rang	Taux de participation	Rang	Taux de participation	Rang		
Nargis	0 %	5	0 %	4	5,7 %	4	7,9 %	5	3,6 %	5
Chaïma	9,3 %	2	9,7 %	1	11,3 %	1	20,6 %	2	12 %	1
Ousmane	5,2 %	3	7 %	2	8,2%	2	19 %	3	9 %	3
Aleyna	9,4 %	1	5,6 %	3	7,5 %	3	28,6 %	1	11 %	2
Fairouz	1 %	4	0 %	4	3,2 %	5	15,9 %	4	4,1 %	4

Commentaire : Nous voyons clairement que, pour chaque élève, le taux de participation s'accroît. Néanmoins, les résultats sont quelque peu biaisés car le groupe de parole est de plus en plus réduit, ce qui laisse plus de place à chacun. Cela nous permet de voir que la réduction du nombre de participants à un débat à visée littéraire augmente significativement le taux de participation des élèves, et notamment des élèves les plus discrets (cf Nargis et Fairouz, qui passent

respectivement de 0 % et 1 % de participation en collectif à 7,9 % et 15,9% de participation en atelier).

Si l'on regarde le rang des élèves (de ceux qui parlent le plus à ceux qui parlent le moins), il est assez stable : il n'y a pas de grande évolution.

Nous remarquons néanmoins que tout le monde a participé.

2.2.2 Tableau n°2

Références à une culture extérieure

	S2 - collectif		S3 - collectif		S4 – demi-groupe		S6 - atelier	
	Nombre	Citation	Nombre	Citation	Nombre	Citation	Nombre	Citation
Nargis	0		0		0		0	
Chaïma	1	« mais les chiens ils dort pas dans des lits ? / maîtresse les chiens ils dort pas dans les maisons ils dort dehors ? »	0		2	« La chanson du navire » « Les deux petits... les deux petits goinfres »	1	« Mais quand même ça c'est pas des légumes ? »
Ousmane	0		0		2	« C'est les goinfres » « Les deux goinfres »	0	
Aleyna	0		0		1	« Dans les deux goinfres l'autre histoire ils ont mangé trop de manger et après ils ont fait un cauchemar »	0	
Fairouz	0		0		0		1	« Non mais ça se mange une fleur aussi »

Commentaire : Catherine Tauveron souligne le lien entre la mémoire et la construction d'une culture. Ce tableau met en évidence la capacité des élèves à évoquer une culture extérieure à l'album étudié, culture littéraire vue en classe ou non, culture personnelle liée aux habitudes de vie, aux représentations, aux références à des films vus...

Au cours des séances analysées, les élèves font en tout huit références à une culture extérieure, ce qui est assez peu, notamment du point de vue du réseau étudié : seulement trois références aux autres albums du réseau sont faites, et elles répondent à une question de l'enseignant qui force un peu le rapprochement (cf annexe n°1). La mémoire est donc bien présente, mais les liens entre les albums sont encore difficiles à faire.

Quant aux références ici faites à une culture extérieure, à des connaissances ou à des représentations, elles apportent peu de chose à la construction du sens de l'album. Chaïma fait ici appel à ses représentations : « *mais les chiens ils dort pas dans des lits ? / maîtresse les chiens ils dort pas dans les maisons ils dort dehors ?* ». Cette remarque, qui prend en compte la représentation que Chaïma se fait des choses, bloque même l'accès au sens de l'album, puisqu'elle fait dévier le sujet. L'élève a bien compris qu'il fallait se poser des questions sur l'album, son texte et ses images, mais s'attarde ici sur un détail qui fait partie de la fiction. C'est là toute la difficulté de travailler sur un réseau autour du rêve : quelle frontière y a-t-il entre la simple fiction qui parfois se permet des écarts par rapport à la réalité, et la fiction de rêve, qui est en quelque sorte une fiction dans la fiction ? Cet exemple montre tout de même l'implication des élèves dans l'album, voire leur identification puisque Chaïma compare l'album avec sa propre représentation des choses, donc avec sa propre expérience du monde.

De la même façon, la remarque de Chaïma en séance 6 et la réponse qu'apporte Fairouz ne font pas beaucoup avancer la recherche de sens. Pourtant, nous percevons bien que Fairouz tente de rendre l'histoire cohérente : Chaïma soulève une incohérence (« *mais quand même ça c'est pas des légumes ?* ») que Fairouz vient ajuster (« *non mais ça se mange une fleur aussi* »). En effet, l'album présente toute une page illustrée où les plantes sont en colère : « *c'est que [tout ce petit monde] en a assez d'être cueilli, récolté, moissonné, arraché, coupé, mis en pot, en boîte, épluché, réduit en compote, en purée [...]* ». Dans l'illustration apparaît aussi une fleur, alors que les élèves avaient ensemble déduit que les plantes étaient en colère parce qu'elles n'en pouvaient plus d'être mangées. Fairouz fait alors appel à ses connaissances personnelles afin d'éviter toute incohérence.

Bien que la construction d'une culture autour du réseau ne soit ici pas flagrante, les élèves ont bien compris que l'œuvre littéraire n'est pas un îlot isolé : elle a besoin d'être nourrie de nos expériences et des autres albums pour faire sens, être cohérente, être comprise.

2.2.3 Tableau n°3

Chercher et donner du sens

	S2 - collectif		S3 - collectif		S4 – demi-groupe		S6 - atelier	
	« Parce que »	« Peut-être » « Je crois » « Pourquoi ? »	« Parce que »	« Peut-être » « Je crois » « Pourquoi ? »	« Parce que »	« Peut-être » « Je crois » « Pourquoi ? »	« Parce que »	« Peut-être » « Je crois » « Pourquoi ? »
Nargis	0	0	0	0	1	0	0	1
Chaïma	1	0	1	0	1	0	1	0
Ousmane	2	0	1	0	0	0	2	1
Aleyna	2	1	1	0	1	0	7	1
Fairouz	0	0	0	0	0	0	1	0

Commentaires : L'expression « parce que » donne une simple réponse, rarement justifiée, mais qui témoigne de la capacité des élèves à mettre en relation plusieurs éléments et à produire une réponse à partir de ce qu'ils ont. Leurs réponses ne prennent pas forcément appui sur le texte, elles peuvent convoquer une idée qu'ils se font des choses, une culture, des présupposés. « Peut-être, je crois, pourquoi ? » sont autant d'expressions qui indiquent que l'élève ne prend pas sa réponse, son hypothèse comme seule résolution valable. Il se positionne en tant que chercheur, et comprend peu à peu qu'il ne peut pas détenir une réponse aussi facilement que ça.

Nous voyons ici que les enfants donnent de plus en plus de réponses : notons par exemple les progrès fulgurants d'Aleyna, qui tente de plus en plus de donner sens aux œuvres (de 1 à 2 « parce que » dans les premières séances, elle en donne 7 en séance 6).

Au départ, les élèves remettent très peu en doute leurs propres affirmations. Il est vrai qu'ils sont en général habitués à ce qu'il y ait une seule réponse possible à une question. C'est donc tout un travail pour eux que de comprendre qu'une œuvre peut être interprétée de différentes manières, et que les réponses que nous fournissons ne sont que des hypothèses. En dernière séance, on mesure néanmoins un net progrès (dans les 3 premières séances, il y a entre 0 et 1 hypothèse ; la dernière séance fait naître 3 mises en doute). Ousmane clôture d'ailleurs la dernière séance en parlant de Pipioli : « *Peut-être il est fou* ». En effet, Pipioli est enfin sorti de son délire où il était persécuté par des légumes ; mais même sorti de son rêve, il refuse de manger sa tarte aux noix et crie qu'il n'aime pas ça. L'hypothèse de Ousmane vient très à propos : son cauchemar effrayant l'a peut-être rendu fou. Cela nous montre bien que les élèves comprennent peu à peu la teneur de l'œuvre littéraire, et sa complexité.

2.2.4 Tableau n°4

Du lien pour créer du sens

	S1 - collectif	S2 - collectif	S3 – demi-groupe	S4 - atelier
Nargis				
Chaïma		« M : Pourquoi l'image n'est plus penchée ? Chaïma : parce que ça va mieux maintenant »		« M : il est tombé, il s'est évanoui. Pendant qu'il était évanoui qu'est-ce qui se passe ? Chaïma : c'est le entraîneur qui l'a entraîné et après il a fait beaucoup de cauchemars »
Ousmane	« E: ils sont dans un bateau Ousmane : c'est pour ça la maison elle était penchée ! »	« M : Pourquoi l'image n'est plus penchée ? Ousmane : parce qu'il s'est réveillé de son cauchemar »		
Aleyna	« ils sont malades parce qu'ils ont mangé trop de gâteaux » « Sa maman elle avait raison »	« M : y'a encore de l'eau comment ça se fait ? Aleyna: c'est le cauchemar encore [...] parce que ça se coule dans le bateau »	« il a fait un cauchemar [...] parce qu'il a fait trop de bêtises [...] elle a fait la bêtise du monstre »	« M : pourquoi ça change, est-ce que c'est la même histoire à votre avis ? Aleyna : parce qu'ici y'a pas Pipioli et ici y'a [montre les différentes pages de titre] »
Fairouz				« M : pourquoi ils sont en colère à votre avis ? Fairouz : parce qu'il aime pas les fruits. » « aaaah il a fait des cauchemars et il a cru qu'ils sont avec lui »

Commentaires : Le tableau n°4 doit montrer la capacité des élèves à convoquer des éléments de l'album qui ont été vus précédemment pour en faire surgir du sens.

En effet, Ousmane comprend les images vues précédemment (où l'on voit que la maison des personnages est en train de tanguer) grâce à un nouvel élément : l'illustration montre désormais que la « chambre de maman » s'est transformée en bateau : « E: ils sont dans un bateau / Ousmane : c'est pour ça la maison elle était penchée ! ».

De la même manière en séance 3, Aleyna parvient à lier entre elles plusieurs informations données par le texte : Max fait beaucoup de bêtises, sa maman lui crie dessus (« MONSTRE lui dit sa mère »); c'est alors qu'il entreprend son voyage au pays des

Maximonstres. Voici l'explication d'Aleyna : « *il a fait un cauchemar [...] parce qu'il a fait trop de bêtises [...] elle [=il] a fait la bêtise du monstre* ».

Chaque élève, exceptée Nargis, a su reprendre au moins un élément des albums pour l'intégrer dans quelque chose de plus global, qui fait sens. Le tableau n°4 montre donc bien la capacité des élèves à s'installer dans la posture d' « implication distanciée » dont parlent Yves Souté, Michel Tozzi et Dominique Bucheton (2008).

2.2.5 Productions plastiques

Penser le cauchemar



« *Je raconte mon cauchemar* »
(Nargis)

« *Dans mon cauchemar il y avait des zombies partout, puis j'avais peur, puis j'ai couru partout. Après j'ai dit « Maman ! » mais maman est pas dans le cauchemar.* »

A la fin de la séquence de littérature, les élèves ont construit un « livre des cauchemars » où sont répertoriés leurs dessins accompagnés d'une légende. La consigne était simple : racontez un rêve ou un cauchemar que vous avez fait.

J'ai choisi de ne présenter qu'une production sur les 5 élèves auxquels nous nous intéressons, car seule cette production montre l'idée que l'élève se fait du rêve. Ici, Nargis, que nous avons par ailleurs peu entendue au cours des débats, montre bien ce qu'elle a compris du cauchemar en faisant – volontairement ou non – référence à *Zigomar n'aime pas les légumes*. Dans cet album, Pipioli est tiré de son rêve par sa maman : il l'appelle et elle lui répond, alors qu'elle n'apparaît pas sur l'image et n'est pas présente dans le rêve.

Ici, Nargis fait de même : elle appelle sa maman et remarque que celle-ci ne fait pas partie du rêve (« *mais maman est pas dans le cauchemar* »). Nargis a donc su nous montrer que son rêve est une réalité toute différente que celle vécue quotidiennement : les choses

présentes autour de nous n'en font pas forcément partie. Le cauchemar est ici vu et vécu comme un lieu à part et lointain.

2.3 Discussion et conclusion

Au travers de l'analyse d'une séquence sur le rêve en littérature de jeunesse menée en grande section, nous avons tenté de montrer que la littérature en réseau permettait aux élèves de se forger une attitude de lecteur avant même d'apprendre à lire. L'objectif était donc de montrer que le réseau littéraire permet aux élèves de se construire une première culture littéraire à travers laquelle l'accès au sens des œuvres se fait plus aisément. Nous voulions également montrer que la littérature est un bon terrain d'exercice pour le langage et la pensée qui ont partie liée.

Tout d'abord, nous nous sommes rendus compte qu'il n'était jamais explicite, dans ce que nous avons étudié et analysé, que la mise en réseau aide particulièrement les élèves à la compréhension profonde des albums : les enfants n'ont que très peu fait référence aux autres albums lors de la lecture de l'un d'entre eux. Pourtant, et bien que nous ne disposons d'aucune donnée pour le justifier, l'étude d'albums en réseau sur une période scolaire plonge les élèves dans un thème duquel ils s'imprègnent. Certains d'entre eux comprennent alors assez vite que nous nous intéressons au rêve, et parviennent donc à trouver rapidement de quoi traite le nouvel album.

En ce qui concerne la capacité des élèves à discuter et interpréter, les résultats sont assez parlants. Les élèves de maternelle sont nécessairement pris et emportés par le flot du récit : il est difficile pour eux de se décentrer du récit, donc de ne pas s'identifier aux personnages et de rester dans une posture d'implication distanciée. Ils sont parfois si impliqués qu'ils en oublient de donner du sens à ce qu'ils perçoivent et sortent du propos (cf Chaïma, tableau n°2), et remarquent des détails qui ne font pas nécessairement avancer le propos. De la même manière, c'est à l'enseignant de sans cesse poser les bonnes questions pour éclairer le sens du texte. Pour autant, les résultats montrent clairement les progrès effectués par les élèves, qui parviennent de plus en plus à lier les informations entre elles, à apporter des réponses et même à remettre en doute leurs propres réponses. Tout ceci participe de la formation de l'esprit critique des enfants : c'est ainsi qu'ils construisent un nouveau rapport au monde.

Enfin, il est assez difficile de mesurer le plaisir qui est pris à la lecture : nous ne pouvons le mesurer qu'en regardant l'implication des élèves dans l'activité, c'est-à-dire le

nombre de participations de chacun, bien que ces informations ne nous disent pas tout (un enfant timide peut très bien prendre un grand plaisir à la lecture sans s'exprimer plus qu'il ne le fait d'habitude).

Les résultats correspondent aux recherches faites précédemment : l'élève s'installe dans une posture d'implication distanciée lorsqu'il recherche le sens du texte, et c'est dans cette implication que nous sentons le plaisir qu'il prend à l'exercice. Il parvient également à élaborer une pensée du livre en se référant à une culture extérieure ainsi qu'en construisant cette pensée : le tableau n°4 nous montre bien que l'élève justifie ses hypothèses en s'appuyant sur les données du texte, et c'est en ce sens qu'il se forge un esprit critique. Enfin, nous avons vu à travers la production de Nargis que le réseau sur le rêve contribuait à l'élaboration d'une pensée du rêve.

Nous pourrions discuter ces résultats et affirmer qu'ils sont largement insuffisants pour tirer des conclusions tangibles : 6 semaines d'expérimentation, c'est court. Nous ne pouvons que mesurer très brièvement les progrès des élèves et leur implication dans l'activité. Ainsi, si nous nous penchons sur le cas de Nargis qui connaît de grandes difficultés en langage, nous voyons qu'il est bien impossible de mesurer ses progrès. Elle n'a été que très peu impliquée au cours des séances, et aurait sans doute eu besoin de beaucoup plus de temps pour entrer dans cette posture de lecteur.

C'est pourquoi cette séquence et son analyse me confortent dans l'idée selon laquelle il faut faire des élèves de maternelle des apprentis « lecteurs » pour travailler à l'apprentissage du langage et de la pensée. Ce que j'apprends ici est qu'une séquence ne suffit pas : non seulement pour l'enseignant, qui doit s'accoutumer aux chemins de pensée de ses élèves, mais surtout pour les élèves qui doivent se faire à l'activité. L'activité littéraire diffère tout à fait des autres domaines comme les mathématiques où il n'y a toujours qu'une seule réponse possible. La littérature et son analyse doivent donc être présentes tout au long de l'année, pour que chaque élève puisse s'approprier l'exercice.

Je me rends compte aussi que le débat doit être mené autant que possible en groupe restreint, afin que chaque élève ait plus de chances de prendre la parole.

Enfin, c'est en écoutant et retranscrivant mes enregistrements que je me suis rendue compte que j'étais peut-être trop présente dans la discussion : de peur du vide, je posais sans cesse des questions pour ranimer la discussion, et coupait la parole à des élèves qui

semblaient, avec le recul, avoir des choses intéressantes à dire. En effet, lorsque nous sommes face à notre classe et que nous avons préparé nos idées, nous sommes finalement peu ouverts à d'autres propositions, et ne comprenons pas forcément où l'élève veut en venir.

3 Bibliographie

- Chirouter, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire : analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3, *Recherches en éducation*, 13, Janvier 2012
- Leclaire-Halté, A. (2010). « Il faut que vous gardiez un esprit critique », un exemple de traitement des valeurs dans l'interaction en cycle 3, *Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contexte. »* Univ Lyon ICAR – CNRS – INRP, 24-26 juin 2010
- Perrin-Doucey, A. et Warnet, S. (2015). La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section, *Repères*, n°51
- Soulé, Y. ; Tozzi, M. et Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats, Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Argos référence
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école, du texte proliférant au texte réticent, *Repères*
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la grande section au CM*, Hatier pédagogie
- Le langage à l'école maternelle (2002), *Documents d'accompagnement des programmes de 2002*
- Sélection d'ouvrages pour une première culture à l'école maternelle (2015), *Eduscol*

4 Annexes

ANNEXE n°1

Les deux goinfres

Séance 2

M : on va lire une histoire aujourd'hui, mais c'est une histoire qui est difficile à comprendre. Il faudra bien regarder les images et bien écouter. Vous inquiétez pas je vais le mettre au tableau comme ça vous verrez très bien.

Aleyna : on va mettre sa film ?

M : c'est pas un film je vais mettre les images en grand sur le tableau

Samira : pour qu'on voye mieux

M : alors vous allez bien regarder la couverture, ça c'est la couverture de l'album. Qu'est-ce qu'on voit sur cette couverture ?

Yakup : un chien

Lyna : un enfant

M : un enfant il est habillé comment cet enfant ?

Lyna : vert et...

Chaïma : que vert

M : il est habillé tout en vert

Kyllian : je sais maîtresse

M : on voit quoi d'autre Kyllian ?

Kyllian : un bateau et de l'eau

Ousmane : des vagues

M : où est-ce qu'on trouve des vagues ?

Nouran : dans la mer

Hélin : dans la mer

M : dans la mer, donc à votre avis qu'est-ce qu'ils font ce petit garçon et ce chien sur ce bateau ?

Kyllian : ils se promènent

Fairouz : ils font des aventures

Nouran : moi je crois je pense qu'ils se promènent, avec le bateau

M : comment on dit quand on s'en va comme ça, qu'on va visiter le monde, comment ça s'appelle ?

Kyllian : y part en voyage

M : ils partent en voyage, peut-être qu'ils partent en voyage, c'est ce qu'on va voir

Assiya : Maîtresse, pourquoi il a peur l'enfant ?

M : tu crois qu'il a peur l'enfant ? Alors dis-moi ce que tu veux dire Assiya. Pourquoi tu penses qu'il a peur ?

Assiya : bah parce qu'il regarde comme ça

M : oui c'est vrai qu'il regarde derrière lui comme ça... et le chien ?

E : il a peur

M : ils ont peur de quoi ?

E : des vagues !

Kyllian : des requins !

Assiya : bah, pourquoi y sont allés, sinon y sont allés ici s'ils ont peur ?

Ousmane : parce que le bateau est penché

M : et qu'est-ce qu'ils risquent de faire si le bateau est penché ?

E : de tomber !

E : de couler

M : bon, on va lire l'histoire. Le titre du livre c'est *Les deux goinfres* : qu'est-ce que c'est des goinfres ?

Hanaë : c'est des gourmands

Samira : ils ont envie de manger

M : des goinfres c'est des gros gourmands qui ont toujours envie de manger, exactement

[lecture]

Regardez cette image. Pour l'instant on ne dit rien on parlera toute à l'heure

Sara : ils ont fait la douche

[lecture de la page]

M : Qu'est-ce qui se passe ?

Samira : ils sont malades

Dragana : en fait il a beaucoup mangé et après ils ont... le chien il a grandi

M : le chien tu trouves qu'il a grandi ? Regardez bien l'image, regardez bien le bain

Aleyna : ils sont malades

M : comment tu le sais ?

Aleyna : parce que ils ont mangé trop de gâteaux

M : oui mais à quoi tu vois qu'ils sont malades ?

Ousmane : parce que ils ont pris le bain la nuit

Hanaë : parce que ils ont une tête qui est pas comme d'habitude

M : ils ont une tête qui est pas comme d'habitude, elle est comment leur tête ?

Nouran : comme ça [mime]

M : oui... et regardez le bain

E : il est penché !

Chaïma : il va tomber

Samira : et l'a un bateau

M : et y'a un bateau c'est un peu comme sur la couverture et vous avez vu l'eau elle est en train de... ?

E : couler !

M : de déborder. [lecture] Pourquoi ils ont le mal de mer ?

Chaïma : parce qu'ils ont froid

Samira : ils ont froid

M : qu'est-ce que ça veut dire avoir le mal de mer ?

Roumaïssa : ça veut dire on a mal au ventre

Kendra : on a envie de vomir

Samira : parce qu'en fait il a trop mangé

M : alors à votre avis il est malade ou il est pas malade ?

E : il est malade !

Aleyna : sa maman elle avait raison

Abdou : oui la maman elle avait raison

Assiya : maîtresse, la maman elle est un petit peu bizarre

M : [lecture]

Aleyna : pourquoi c'est comme ça le truc là ?

Chaïma : il est gros !

Aleyna : il sa grandi

[rires]

M : c'est parce qu'il a mis un pyjama c'est un peu gros parce qu'il a mis un pyjama. Mais regardez l'image elle est comment ?

Samira : elle est grosse

Hanaë : elle est penchée

M : mais oui tu as vu ? Regardez

Hanaë elle a bien vu le détail

Kyllian : elle va tomber !

M : donc c'est tout de travers. A votre avis pourquoi c'est tout de travers comme ça ?

Aleyna : parce que...

Kyllian : parce que l'escalier elle est tout en penché

Kendra : parce qu'ils ont le tournis

Samira : comme chez moi quand je tourne on dirait la maison elle penche

E : moi aussi !

E : sa tête elle tourne

Chaïma : et le chien aussi

M : [lecture] C'est la chambre de maman ça ?

E : non !

Chaïma : c'est la mer

M : c'est la mer, ils sont dans quoi ?

E : un bateau !

Ousmane : c'est pour ça la maison elle était penchée

Chaïma : parce que la mer elle le fait pencher

Assiya : maîtresse je sais il s'est douché et l'eau elle est devenue...

Samira : elle est sortie

Kyllian : parce que le bateau ils sont montés dans le bateau

M : mais est-ce qu'ils sont allés dans le bateau là ils voulaient aller dans un bateau ?

Abdou : Noon ils voulaient aller dans la chambre de la maman

M : Alors je vais vous lire ce qui est écrit écoutez bien [lecture] qu'est-ce qui s'est passé ?

Kyllian : c'est le vent qui a fait ça

M : tu crois que le vent il a enlevé la chambre de maman ?
Samira : non c'est à cause de l'eau
M : toi tu penses que l'eau elle a emporté la chambre de maman
Sara : je crois qu'il a fait vraiment des cauchemars
M : vous avez entendu ce qu'elle a dit ?
E : oui elle a fait un cauchemar !
M : comment tu sais que c'est un cauchemar ?
Sara : parce que c'est l'eau qui coule
M : oui mais comment tu sais ; est-ce qu'on a pas des choses avant dans le livre qui nous disent qu'il va faire des cauchemars ?
Yakup : il avait très très mal au ventre
M : oui et qu'est-ce qu'elle dit la maman au début ?
Hanaë : que s'il mangeait trop de gâteaux il allait faire des cauchemars
M : vous pensez que c'est ce qui est arrivé ?
E : oui !
M : et je vais vous remonter ce qui se passe avant aussi : c'est à quel moment qu'il commence à se sentir mal ? On est où là ?
Kyllian : dans le lit !
M : et dans le lit qu'est-ce qu'on fait ?
E : on dort !
Ousmane : le lit il est penché
M : c'est vrai
Yakup : c'est à cause du bateau ça
Kyllian : un bateau pirate !
M : à votre avis, qu'est-ce qu'il se passe là donc ils s'endorment ; est-ce qu'ils vont vraiment dans la chambre de maman en fait ?
E : non !
M : qu'est-ce qui se passe ?
Nouran : mais c'est ici la chambre de maman
M : non là c'est leur chambre
Abdou : le chien il demande quelque chose
M : non il s'endort ; vous avez vu leurs yeux ?
Assiya : oui ils sont fatigués
Chaïma : mais les chiens ils dort pas dans des lits ?
Aleyna : les yeux ils sont penchés
M : donc à votre avis qu'est-ce qu'il leur arrive ?
Samira : ils ont envie de dormir
Aleyna : et y sont des cauchemars
Chaïma : maîtresse les chiens ils dort pas dans les maisons ils dort dehors ?

M : oui ben là c'est une histoire, on peut imaginer que le chien il dort dans la maison. Donc moi je vais m'arrêter là
E : ooooo
Kyllian : et après y'a quoi ?
M : Et je vous lirai la suite demain pour qu'on vérifie si tout ce qu'on a dit c'était vrai

ANNEXE n°2

Les deux goinfres

Séance 3

[relecture et re-mobilisation]

[lecture de la page suivante]

M : qu'est-ce qui se passe sur cette image qu'est-ce que c'est que ce gros truc là ?

Chaïma : c'est son cauchemar !

Ousmane : un capitaine-gâteau

M : un capitaine gâteau !

E : rires

M : vous avez déjà vu un gâteau qui parle ?

Sara : ça existe pas !

Hanaë : en fait c'est son cauchemar parce qu'il aime bien les gâteaux

Assiya : maîtresse, il a un gros ventre il a mangé la maman ?

M : et vous avez vu ce qu'il a sur la tête ?

E : une cerise !

Martyn : et après, et après y va manger !

M : *[lecture]*

Abdou : beaucoup de gâteaux !

M : et vous ne remarquez pas quelque chose sur cette image ?

Yakup : y'a beaucoup de gâteaux !

Assiya : han ils ont une glace sur la tête !

M : oui, et regardez *[montre du doigt les bords de l'image]*

Nouran : elle est comme... elle est pas bien...

E : elle est penchée !

Soan : l'en a qu'il a des fraises ici

Samira : parce que c'est un grand bateau y fait...

Ousmane : il se penche à cause des vagues

M : oui, et y'a pas une autre raison pour laquelle l'image est penchée comme ça ?

Roumaïssa : la photo elle est à l'envers

M : bon, on va voir la suite. Est-ce qu'avant elles étaient penchées comme ça les images ?

E : non

Hanaë : elles étaient un tout petit peu penchées

M : *[lecture]*

Abdou : Aïe aïe aïe

Dragana : elle est où maman ?

Kyllian : ça c'est quoi ?

Ousmane : c'est un poisson

Assiya : non ! c'est un requin !

M : on va voir ils vont nous le dire

Chaïma : c'est un caillou

M : vous avez entendu, c'est quoi la mer ?

Nouran : c'est de la crème chantilly et de la menthe, mais normalement...

M : est-ce que ça peut arriver en vrai ça ?

E : noon

Nouran : c'est que de l'eau la mer c'est tout

Kantin : oui si on met de la crème chantilly dans l'eau et on met de la menthe

M : [lecture jusqu'à la dernière image]

Chaïma : y'a de l'eau !

M : Y'a de l'eau. Et lui regardez

Abdou : il est réveillé. Et le chien ?

M : il est réveillé de quoi ?

Nouran : de son cauchemar

M : et le chien ?

Samira : il dort

Abdou : il dort encore

M : il dort et regardez

E : y'a de l'eau

M : Y'a encore de l'eau comment ça se fait ?

Assiya : je sais pas

Aleyna : c'est le cauchemar encore

Abdou : parce que c'était le cauchemar

M : c'était le cauchemar, donc ça veut dire que le cauchemar il est encore un peu là, il est pas complètement parti parce qu'il y a encore de l'eau dans la chambre

Aleyna : parce que ça se coule dans le bateau

M : peut-être

Samira : c'est un petit peu penché

Abdou : ou peut-être qu'ils sont tombés dans l'eau

M : non là l'image n'est pas penchée

E : elle est droite

M : elle est droite, pourquoi elle est redevenue toute droite ?

Chaïma : parce que ça va mieux maintenant

Ousmane : parce que y s'est réveillé de son cauchemar

M : Vous avez entendu ? L'image n'est plus penchée parce qu'il s'est réveillé de son cauchemar. Ça veut dire que toutes les images penchées qu'on a vues il était où là ?

Nouran : dans son cauchemar

M : vous avez vu toutes ses images penchées ? Il dure longtemps son cauchemar. Il commence où en fait son cauchemar ?

Abdou : quand il dormait

Samira : quand il mangeait

M : toi tu penses qu'il commence tout au début ? Moi je pense que c'est ici

E : oui

Abdou : il est dans son cauchemar maintenant

Nouran : là y'a pas les images penchées

M : là y'a pas les images penchées mais qu'est-ce qui se passe ?

Kyllian : le bateau penché

M : ils voulaient aller où là ?

E : ils voulaient aller dans la chambre de maman

M : Est-ce qu'il est dans la chambre de maman ?

E : non il est dans l'eau

M : et à partir de là regardez bien les images elles sont toutes...

E : penchées

Assiya : oui mais l'en a une qu'elle est pas très euh... elle est pas penchée

M : je vais vous lire la fin il va falloir bien écouter

Chaïma : les oreilles

M : [lecture] Ça veut dire quoi se sentir tout barbouillé ?

Hanaë : mouillé

M : non, barbouillé c'est pas ça

Roumaïssa : quand on a mal au ventre

M : c'est ça

Aleyna : même le chien ?

Assiya : maîtresse, tu sais en plus mon frère il mange tout

M : oui on en parlera plus tard [lecture] Est-ce qu'il dit la vérité à sa maman ?

E : Non

Nouran : il ment

M : Il ment, pourquoi il ment ?

Chaïma : il peut pas se regarder

M : Pourquoi il ment, c'est quoi son mensonge ?

Chaïma : parce qu'il a fait des rêves

Nouran : moi je sais pourquoi parce que au fait il a peur que il a puni

M : et comment elle le punirait sa maman s'il a fait des cauchemars ?

Moi j'ai une petite idée

Sara : euh parce que il a mangé trop de gâteaux

M : oui c'est pour ça qu'il a fait des cauchemars et ce serait quoi la punition alors ?

Ousmane : de mentir

E : de mentir, et de pas manger

M : des pas manger quoi ?

Aleyna : de gâteaux

M : mais oui, vous imaginez ? C'est peut-être pour ça qu'il veut pas dire à maman qu'il a fait des cauchemars

sinon il aura plus le droit de manger autant de gâteaux, ce serait dommage

Sara : il faut pas manger trop de gâteaux parce que y'a du sucre

Nouran : parce qu'on va aussi vomir

M : oui, mais on a le droit de temps en temps

ANNEXE n°3

Max et les maximonstres

Séance 4

M : Alors on va regarder la couverture ensemble -...- Qu'est-ce qu'on voit sur cette couverture ?

E : un loup

Ousmane : un taureau

Hanaë : un bateau

M : Qu'est-ce qu'il fait ce taureau ?

Samira : il dort

Chaïma : il a fait un cauchemar

M : Qu'est-ce qui te fait dire qu'il a fait un cauchemar ? (pas de réponse) / Et ce bateau, ça ne vous rappelle pas une autre histoire ?

Aleyna : Oui

Ousmane : C'est les goinfres

Martyn : Maîtresse, le bateau il (inaudible). Il (inaudible) et après il casse le bateau et il coule.

M : Peut-être, on va voir.

Aleyna : Dans les deux goinfres l'autre histoire ils ont mangé trop de manger et après ils ont fait un cauchemar

M : oui et pourquoi il y a un bateau dans les deux goinfres ?

Samira : Les deux goinfres (inaudible)

Sara : parce qu'ils ont fait un cauchemar et derrière lui y'a un bateau

M : oui vous vous souvenez de la chambre de la maman ?

Chaïma : c'est son cauchemar le bateau. C'est pas vrai c'est pas un vrai bateau c'est un cauchemar.

M : D'accord./ Alors on va lire l'histoire ensemble. Et vous avez vu là le taureau on dirait pas vraiment un taureau regardez ses pieds, c'est des pieds de taureau ça ?

Sara : c'est un rhinocéros ! Un rhinocéros !

M : Moi je dirais plutôt que c'est un monstre parce que écoutez le titre / le titre c'est Max et les maximonstres. C'est quoi un maximonstre ?

Samira : c'est un monstre ! un monstre, j'avais raison !

M : c'est un monstre... mais qu'est-ce que ça veut dire « maxi » ? / ça veut dire qu'il est très gros. Max et les maximonstres. Qu'est-ce qu'on voit là ?

E : des fleurs / des feuilles

M : des feuilles de toutes les couleurs.

E : un monsieur ! Un monsieur !

Sara : un monsieur en... en... il est déguisé en (inaudible)

M : un monsieur ?

E : un loup !

M : toi tu vois un monsieur toi ? On va en parler. [Lecture : un soir, Max enfila son costume de loup. Il fit une bêtise, et puis une autre.] Est-ce que vous voyez les bêtises qu'il fait ?

Samira : Oui ! Il déchire tout ! Il déchire tout !

Ousmane : il gâche tout

M : il a fait quoi, regarde l'image

Aleyna : il a fait des bazars

Samira : il est en train de tirer sur la ficelle

M : il est en train de tirer sur une ficelle et qu'est-ce qu'il fait avec cette ficelle ?

Hanaë : une cabane

M : mais elle a raison Hanaë

Martyn : et après y'a un couteau, y'a un couteau

M : ça s'appelle un couteau ça ?

Martyn : oui y'a un couteau !

E : un marteau !

M : un marteau. Et il fait quoi avec le marteau ?

Chaïma : il veut frapper comme ça c'est une belle cabane.

M : et qu'est-ce qu'il a fait d'autre ?

Samira : un doudou

M : il lui a fait quoi à ce pauvre doudou ?

Hanaë : il l'a attaché à...

E : il lui a accroché les mains !

M : il l'a complètement accroché.

[Lecture : et il fit encore une autre bêtise]

E : Haaaaa ! Il fait peur au chien ! / il veut manger le chien !

M : qu'est-ce qui te fait dire qu'il veut manger le chien ?

Samira : il lui fait peur

M : il lui fait peur avec quoi ?

E (ensemble) : avec une fourchette !

Martyn : y'a un queue !

M : et regardez là, qu'est-ce que c'est ?

E : une photo de monstre !

M : Une photo ?

Chaïma : de monstre

Hanaë : non euh... dessine...

Ousmane : tableau !

M : ça c'est un dessin, et c'est écrit Max. Qui c'est qui l'a fait ce dessin ?

E : Max / Max / le monstre ! / Max le monstre !

M : c'est pas un monstre c'est lui max, c'est un petit garçon. C'est lui qui a fait ce dessin. [Lecture : MONSTRE lui dit sa mère/ Je vais te

manger ! Répondit Max. Et il se retrouva au lit sans avoir rien mangé du tout.] Qu'est-ce qui lui est arrivé à ce Max ?

Martyn : Y'a un queue ! Maîtresse y'a un queue !

Samira : il a fait des bêtises

M : il a fait des bêtises donc... ?

Hanaë : il a été puni

Martyn : y'a un queue !

M : il a été puni, c'est quoi sa punition Fairouz ?

Fairouz : de rester dans la chambre.

Martyn : Y'a un queue, y'a un queue maîtresse

Aleyna : le porte il est fermé

Martyn : le loup il a un queue !

M : eh oui ! Mais c'est son costume de loup c'est pour ça qu'il a une queue.

Martyn : il est transformé le loup !

Samira : Maîtresse, il mange pas il dort.

M : il mange pas il va au lit sans manger. [Lecture : ce soir-là, une forêt poussa dans la chambre de Max] Une forêt poussa dans la chambre de Max...

E : haaaaa.... Ooooooh...

M : Qu'est-ce qui se passe ici Nargis ?

Nargis : Y'a des arbres

M : Y'a des arbres, et ils sont où ces arbres ?

Nargis : y sont ! Y sont...

M : Non non mais ne me montre pas. Explique-moi où ils sont ces arbres.

Nargis : dans la maison.

M : Ils sont dans la maison

Sara : je sais ! Je sais !

Aleyna : ils sont à côté du lit !

M : Ils sont à côté du lit mais comment ça se fait qu'il y ait des arbres qui poussent dans cette maison ?

Chaïma : pour fabriquer une cabane !

M : peut-être pour fabriquer une cabane mais ça arrive souvent qu'il y ait des arbres qui poussent dans une maison ?

E : Non !

M : Bah alors pourquoi y'a des arbres qui poussent ?

Ousmane : Je sais pas

Martyn : Maîtresse, y'a (inaudible) arbres

M : Tu sais pas, t'as pas une idée ? Je vous montre un indice

E (ensemble) : la lune !

M : La lune elle sort quand ?

E (ensemble) : la nuit !

M : la nuit. Il est où ?
E : dans sa chambre
M : Dans sa chambre. Dans sa chambre, c'est la nuit. Qu'est-ce qu'on fait la nuit dans une chambre ?
E (ensemble) : on dort !
M : on dort, ça vous rappelle pas des petites choses ? Aleyna ça te rappelle pas des petites choses ?
E : un cauchemar !
Samira : il sait pas qu'y'a des arbres
Martyn : et après, et après, et après le loup ! Et après le loup !
M : et regardez il ferme ses yeux.
Fairouz : il a fait...
Chaïma : il pleure
Hanaë : il dort et il marche
M : il dort et il marche.
Martyn : i peut pas pleurer ?
M : *[lecture : d'abord un arbre, puis deux, puis trois ; des lianes qui pendaient du plafond, et au lieu des murs, des arbres à perte de vue].* Qu'est-ce qui s'est passé Nargis ? On va laisser parler Nargis.
Nargis : il est pas chez lui.
Samira : il est plus dans sa chambre
Sara : il est dans un cauchemar
M : qu'est-ce qui te fait dire qu'il est dans un cauchemar ?
Sara : parce que il fait comme ça {
[imite Max qui ferme les yeux et met ses bras en avant]
Martyn : Maîtresse et la loup après il va trouver la monstre, le taureau
M : vous avez entendu ce qu'il a dit Martyn ?
E : Non
Martyn : il va trouver le taureau ! Il va manger !
M : tu penses qu'il va se faire manger ?
Samira : peut-être il va se transformer
Hanaë : il a fait un cauchemar parce que toute à l'heure il dormait, il était dans la chambre
Samira : peut-être il se transforme en taureau
M : peut-être que c'est lui qui va se transformer en monstre
E : Haaaaaaan
M : Vous êtes prêts à voir la suite ? Regardez bien parce qu'on a lu un livre qui ressemble à ce qu'on va voir
Chaïma : un bateau
M : *[Lecture : un océan gronda, il portait un bateau qui attendait Max.]*
Martyn : Et après, et après Max il va cou... il va chercher la monstre. Il va chercher taureau

M : *[alors Max fit voile, il navigua nuit et jour, il navigua pendant des semaines, il navigua plus d'un an pour arriver au pays des maximonstres].*
Sara : tu sais aussi, et dans la vie de Vahiana y'a l'océan et...
Martyn : Il va couler / Il va couler / il va couler maîtresse / maîtresse il va couler
M : et ce bateau ça ne vous rappelle pas quelque chose ?
Chaïma : la chanson du navire
M : Oui mais un livre qu'on a lu
Chaïma : les deux petits... Les petits goinfres...
Ousmane : les deux goinfres
M : Qu'est ce qui se passe dans les deux goinfres ?
Samira : c'est plus sa maison
Hanaë : il fait un cauchemar et il est dans un bateau
M : mais oui ! Il fait un cauchemar et il est aussi dans un bateau !
[lecture] Alors qu'est-ce qui se passe là ? Nargis qu'est-ce qui se passe ?
Nargis : il a des, des, des, des, il a des monstres
M : Y'a des monstres.
Hanaë : il est arrivé au pays des Maximonstres
M : il est arrivé au pays des maximonstres. Et ces maximonstres, comment ils sont ?
Chaïma : ils font peur !
M : Ils font peur, ils font très peur ces maximonstres.
Aleyna : moi j'ai pas peur
M : ça fait un petit peu peur mais attention : *[lecture].* Est-ce qu'ils font si peur que ça ces monstres ?
E (ensemble) : Non !
M : Pourquoi ?
Chaïma : Parce que, euh... Ils sont gentils
M : pourquoi ils sont gentils ?
E : je sais parce qu'il est devenu un roi !
M : qui c'est qui est devenu un roi ?
Ousmane : c'est le...
Chaïma : c'est Max !
M : Max. Comment il a fait pour devenir roi ?
Samira : Il a mis une couronne
M : oui mais, comment il fait
Chaïma : c'est eux qui l'ont mis
M : Oui, et pourquoi ?
E : Parce que ils sont amis
M : et pourquoi ?
Nargis : Parce que c'est la fête !
Hanaë : Parce qu'il leur a fait peur
M : il leur a fait peur, comment il leur a fait peur ?

Hanaë : en les regardant dans ses yeux jaunes
M : tu as compris Nargis ? Tu veux bien répéter Hanaë ?
[...] *reformulation pour Nargis*
M : et là il n'y a que des images. Qu'est-ce qu'ils font ?
Chaïma : Ils sautent. Il veut attraper la lune
Hanaë : ils font peur
M : qu'est-ce qu'ils sont en train de faire ?
E (ensemble) : la fête !
M : ils font la fête. Ils sont en train de danser
Chaïma : ah ils escaladent !
M : Max est-ce qu'il est ami avec ces monstres ?
E (ensemble) : oui !
M : et regardez ce costume de loup, ça le fait ressembler à quoi ce costume ?
E : un roi
M : Un roi avec sa couronne, mais son costume de loup ça le fait ressembler à quoi ?
Ousmane : Un monstre !
Hanaë : à un maximonstre
M : il ressemble lui aussi à un maximonstre hein
[...] *observation des images en pleine page*
M : Qu'est-ce qui se passe ici ?
Chaïma : ils sont fatigués
M : ils sont tous fatigués, max aussi ?
Sara : il s'ennuie !
M : et les monstres sont en train de ... ?
E : dormir !
M : *[lecture].* Qu'est-ce qui lui arrive à Max ?
Nargis : il s'ennuie
Chaïma : il veut jouer encore avec ses amis
Hanaë : il veut encore faire la fête
Ousmane : il a rien à manger
M : il a rien à manger, et qu'est-ce qu'il sent ?
Hanaë : des odeurs de... de sa maison.
[...] *relecture de la page*
Chaïma : il veut plus être le roi
M : Pourquoi il ne veut plus être le roi ?
Hanaë : parce qu'il sent des odeurs très bonnes
M : et c'est quoi ces odeurs très bonnes ?
Fairouz : c'est le manger
M : et c'est quel manger ?
Fairouz : c'est de la viande
Hanaë : c'est celui de sa maison

M : comment tu sais ça Hanaë ?
Hanaë : il est parti de sa maison
M : comment il peut sentir des odeurs de sa maison alors qu'il est loin ?
Aleyna : Parce que, parce que c'est sa maison en vrai
M : tout ça c'est sa maison, le pays des maximonstres ?
Hanaë : parce que c'est un cauchemar
M : Parce que c'est un cauchemar ?
Sara : j'avais raisooooon
M : Il est où ce pays en fait, est-ce qu'il est vraiment loin ?
E : non, dans son cauchemar !
M : et les cauchemars ils sont où ?
E : dans un rêve
E : dans les pays des monstres !
M : Qu'est-ce qu'il fait ?
Ousmane : il dort
Hanaë : il dit au revoir
M : il dit au revoir, donc ?
Fairouz : il dit bye bye
M : pourquoi ?
Hanaë : parce que il repart chez lui dans son cauchemar
Ousmane : et il refait peur
M : et les monstres refont peur, écoutez bien [lecture]. Qu'est-ce qui se passe ici Nargis ?
Nargis : Y dit on va manger !
M : tu as raison, et pourquoi ils veulent le manger ?
Hanaë : parce que ils l'aiment et veulent pas qu'il parte
M : [lecture]
Martyn : y va tirer ses costumes
M : qu'est-ce qui l'attend à la maison ?
Chaïma : le déjeuner !
M : Le dîner. Et le dîner il est comment ?
Chaïma : il est chaud
M : comment ça se fait ?
Chaïma : il est cuit
M : et un dîner quand il attend est-ce qu'il est encore chaud ?
E : non
Ousmane : il est froid
M : qui peut me raconter toute l'histoire ?
Aleyna : il a fait un cauchemar
M : comment tu sais qu'il a fait un cauchemar ?
Aleyna : parce qu'il a fait trop de bêtises
M : c'est parce qu'il a fait des bêtises qu'il a eu un cauchemar ?
Ousmane : non
Chaïma : il est fait peur
Aleyna : elle a fait la bêtise du monstre

M : lui il a fait des bêtises de monstre ? Et c'est pour ça qu'il a rêvé de monstres ?

Aleyna : oui

ANNEXE n°4

Zigomar n'aime pas les légumes

Séance 6

M : une autre histoire commence, je vous lis le titre : Zigomar n'aime pas du tout les légumes et il a bien raison. Est-ce que c'est le même titre ?

E : non

M : qu'est-ce qui change ?

Ousmane : il a bien raison

M : il a bien raison, et il n'aime pas...

E : ... légumes

M : DU TOUT les légumes

Aleyna : c'est changé

M : Pourquoi ça change, est-ce que c'est la même histoire à votre avis ?

Aleyna : parce qu'ici y'a pas Pipioli et et ici y'a [montre les différentes pages de titre]

M : Ah oui c'est vrai. Bah on verra bien [lecture] Vous avez vu leurs pattes ?

Chaïma : ils sont collés, ils sont collés contre l'arbre

Ousmane : j'ai pas vu ? Ah ouais

M : [lecture] C'est quoi un végétal ?

Fairouz : c'est des...

E : ...

M : C'est des choses qui poussent, des plantes

Nargis : Aaaaaah des graines

M : [lecture] Qu'est-ce qu'il a à votre avis le gros navet ?

Aleyna : il est tout en rouge

M : pourquoi il est en colère à votre avis ?

Fairouz : parce qu'il aime pas les fruits

M : Parce que Zigomar aime pas les légumes ?

Aleyna : il aime pas légumes

M : [montre la page suivante]

E : ooooooh

Chaïma : mais quand même ça c'est pas des légumes

M : c'est quoi ?

Ousmane : un captus

Aleyna : c'est ça des légumes, ça c'est du citron, et du fleur [montre]

M : et les fleurs c'est des légumes ?

Fairouz : non mais ça se mange une fleur aussi

M : ça se mange aussi une fleur ?

Fairouz : des fois, y'en a qui se mangent des fois

M : [lecture] Pourquoi ils sont en colère ces légumes ?

Aleyna : parce que...

Chaïma : Zigomar il aime pas les légumes

M : eh ben je vais vous lire la réponse [lecture]. Pourquoi ils sont en colère ?

Aleyna : parce que ils sont mangés !

M : ah bah oui [lecture] Pourquoi ils mentent ?

Aleyna : parce que parce que Zigomar euh...

Nargis : il est pas légume

Aleyna : parce que Zigomar elle veut pas qui...

Ousmane : qu'il dit la vérité

M : pourquoi il veut pas dire la vérité ?

Fairouz : parce que après il va les mettre à la prison

Aleyna : et pour ça Zigomar il est ment, et Zigomar il est fâché parce que elle veut pas qu'y parte en prison

M : pourquoi ils disent qu'ils aiment pas les légumes alors que c'est pas vrai ? Ils aiment bien les légumes

Chaïma : parce que y'a trop de monde

Nargis : maintenant quand ils détestent légumes et maintenant ils adorent légumes

Fairouz : ils ont peur

M : aaaah, ils ont peur regardez tous ces légumes qui en ont marre d'être mangés. [lecture] Pourquoi il dit « maman » ?

Chaïma : il a peur

Aleyna : parce que le banane il est dedans la...

Chaïma : il a peur

M : parce qu'il a peur

Aleyna : pourquoi ?

M : pourquoi il a peur ?

Ousmane : parce qu'il va se couper

M : mais oui

Chaïma : les aliments ils vont les mélanger

Aleyna : il veut les met là

M : ils veulent les mettre là [montre l'image du presse-agrumes] et les presser comme un citron

Ousmane : il va se couper

Chaïma : on va tous mourir

M : [lecture]

Aleyna : c'est qui maman ? C'est le banane ?

M : Non

Fairouz : c'est la banane qui dit

M : tu crois que c'est la banane qui répond à la place de maman ? Pourquoi on entend maman qui parle ?

Chaïma [montre] : c'est elle !

Ousmane : c'est Pipioli

M : non elle n'est pas là la maman. Pourquoi on l'entend ?

Aleyna : elle a fait un cauchemar

M : qui a fait un cauchemar ?

Aleyna : c'est le Pipioli

M : Alors pourquoi il entend Maman ?

Aleyna : parce que sa maman elle est entrain de le réveiller

M : Aaaaaaah ! Donc je tourne. Est-ce qu'on voit maman ?

Ousmane : il tape la tête de Pipioli

M : Pourquoi Pipioli il a des étoiles (au-dessus de la tête) c'est Maman qui lui a tapé la tête ?

E : oui

M : Ah bon ?

Nargis : mais pourquoi l'a des fruits à côté ?

M : Je vous remontre le début. Qu'est-ce qu'il lui arrive là ? Pourquoi il a des étoiles ?

Ousmane : parce que il est évanoui

M : il est évanoui, et pourquoi il est évanoui ?

Ousmane / **Aleyna** : parce que il est tombé

M : Alors est-ce que c'est maman qui lui a tapé sur la tête ?

Chaïma : non il avait tombé

Nargis : il a le rouleau

Fairouz : il est tombé après il a une bosse

M : il est tombé, il s'est évanoui. Pendant qu'il était évanoui qu'est-ce qui se passe ?

Chaïma : c'est le entraîneur qui l'a entraîné et après il a fait beaucoup de cauchemars

M : mais oui, c'est des cauchemars... [lecture] Pourquoi maman a un rouleau à pâtisseries ?

Chaïma : pour les taper !

M : Pour taper qui ?

Ousmane : les fruits

Fairouz : les citrons

M : les citrons. [lecture] Alors là Pipioli il se... ?

Chaïma : réveille

M : [lecture]

Fairouz : aaaah il a fait des cauchemars et il a cru qu'ils sont avec lui

M : ah alors il est encore un petit peu dans son cauchemar ?

Ousmane : peut-être il est fou.

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Mise en réseau d'albums : le réseau de rêve

Auteur : MERCIER-BOSSÉNY Léa

Résumé :

Ce mémoire est un travail réalisé autour du réseau de rêve en littérature. Les élèves apprennent à comprendre, interpréter des textes et des images, et à se forger une posture de lecteur avant l'arrivée au CP. La séquence a été réalisée pour les élèves d'une école classée en REP et dont le niveau de langue est assez faible. Il s'agissait de montrer que le réseau en littérature et l'analyse des œuvres menées avec les élèves développe plusieurs compétences : la capacité à inférer, à faire des hypothèses, à discuter, à lier des informations et faire appel à sa mémoire pour se construire une culture. Cette mise en réseau permet également aux élèves d'apprendre à prendre plaisir à la lecture, et donc de se construire un rapport plus positif au langage.

Les résultats de l'expérimentation révèlent que l'exercice est riche et bénéfique, et confirment les données de l'état de l'art.

Mots clés : littérature, réseau, rêve, pensée, interpréter , maternelle, grande section

Summary : This thesis is about children's books in a network : I have chosen a dream's network. Books in a network may help pupils from disadvantaged areas, who have many difficulties at school, to understand books, to interpret them and to learn how to love them even before they're capable of reading them.

Key words : literature, children's book, network, interpret, nursery school