



**HAL**  
open science

“ Mais elle le sait qu’elle est dans un livre ?! ”. La mise  
en abyme de la littérature pour construire un sujet  
lecteur au cycle 1

Sandra Seruch

► To cite this version:

Sandra Seruch. “ Mais elle le sait qu’elle est dans un livre ?! ”. La mise en abyme de la littérature pour construire un sujet lecteur au cycle 1. Education. 2018. dumas-01886035

**HAL Id: dumas-01886035**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01886035v1>**

Submitted on 2 Oct 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 2017-2018**

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation***

**Mention *Premier degré***

**« Mais elle le sait qu'elle est dans un livre ?! »**

**La mise en abyme de la littérature pour  
construire un sujet lecteur au cycle 1**

**Présenté par Sandra SERUCH**

**Écrit scientifique réflexif encadré par Sylvie FARRÉ**



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ  
Grenoble  
Alpes

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

**Sandra SERUCH**

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)

**« Mais elle le sait qu'elle est dans un livre ?! » - La mise en abyme de la littérature pour construire un sujet lecteur au cycle 1**

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 Chambéry,  
le 10 mai 2018

Signature de l'étudiant(e)

## Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS<sup>1</sup>

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) : **Sandra SERUCH**

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé : « **Mais elle le sait qu'elle est dans un livre ?!** » - **La mise en abyme de la littérature pour construire un sujet lecteur au cycle 1**

agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**

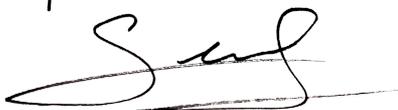
**n'autorise pas** <sup>2</sup>

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 écrit.
- 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](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Chambéry, le 10 mai 2018

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

*Bon pour accord*  


<sup>1</sup> 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

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie

## Remerciements

Je suis avant tout très reconnaissante envers les deux groupes d'élèves de grande section qui ont participé à cette étude avec envie et bonne humeur. De plus, je souhaite remercier mes collègues de l'école maternelle Caffé qui ont échangé leurs classes avec moi et qui m'ont soutenue et conseillée tout au long de l'année.

J'adresse également une pensée plus large à tous les membres de cette école qui m'ont accueillie avec gentillesse et hospitalité.

Toute ma gratitude revient à Mme FARRÉ qui a encadré cet écrit réflexif et qui est aussi la directrice de mon école. Elle a su me guider tout au long de cette année, tant dans ma pratique que dans la mise en œuvre de cette étude. Elle a été extrêmement disponible et à l'écoute et m'aura été d'une aide précieuse dans l'apprentissage de ce métier. Sa perception positive et bienveillante des élèves me conforte chaque jour un peu plus quant à mon choix professionnel. Je suis heureuse d'avoir rencontré une telle équipe engagée et motivée, proposant des projets novateurs et luttant contre les stéréotypes et la routine.

Enfin, je tiens à remercier les enseignants-stagiaires de l'ESPE de Chambéry avec qui je me suis liée d'amitié. Nous avons avancé côte à côte tout au long de cette année de formation et lors de la mise en œuvre de nos mémoires. Leur soutien, leur bonne humeur et leur présence m'ont beaucoup aidée.

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>1. État de l'art</b> .....	<b>2</b>
<b>1.1 La littérature de jeunesse à l'école maternelle</b> .....	<b>2</b>
<b>1.1.1 Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?</b> .....	<b>2</b>
<b>1.1.2 L'importance de la littérature jeunesse dans la construction de soi</b> .....	<b>2</b>
<b>1.1.3 Le « sujet lecteur »</b> .....	<b>3</b>
<b>1.2 Le lecteur au centre de la littérature</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2.1 Les théories de la réception</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2.2 Les différents lecteurs : théoriques et réels</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2.3 Les postures du lecteur</b> .....	<b>6</b>
<b>1.3 La mise en abyme de la littérature dans l'album jeunesse</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3.1 Définition</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3.2 L'aventure littéraire</b> .....	<b>8</b>
<b>1.3.3 Entre identification et distanciation</b> .....	<b>8</b>
<b>1.3.4 Entre fiction et réalité : un jeu avec le lecteur</b> .....	<b>9</b>
<b>1.4 La construction du « sujet lecteur »</b> .....	<b>11</b>
<b>1.4.1 Refuser la lecture unique</b> .....	<b>11</b>
<b>1.4.2 Entre diverses pratiques : le débat interprétatif</b> .....	<b>12</b>
<b>1.5 Problématique</b> .....	<b>13</b>
<b>2. Méthode</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 Les participants</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2 Présentation des supports et procédures</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2.1 <i>Les amoureux du livre</i>, de Frédéric Laurent</b> .....	<b>15</b>
<b>2.2.1.1 Description</b> .....	<b>15</b>
<b>2.2.1.2 Intérêt par rapport à la problématique</b> .....	<b>15</b>
<b>2.2.1.3 Exploitation : séance 1</b> .....	<b>15</b>
<b>2.2.2 Recueil des conceptions initiales : séance 2</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2.3 <i>Ce livre a mangé mon chien</i>, de Richard Byrne</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2.3.1 Description</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2.3.2 Intérêt par rapport à la problématique</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2.3.3 Exploitation : séances 3 et 4</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2.4 <i>Une fois encore !</i>, d'Emily Gravett</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2.4.1 Description</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2.4.2 Intérêt par rapport à la problématique</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2.4.3 Exploitation : séances 4 et 5</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2.5 <i>Les loups</i>, d'Emily Gravett</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2.5.1 Description</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2.5.2 Intérêt par rapport à la problématique</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2.5.3 Exploitation &amp; recueil des représentations finales : séances 6, et 7</b> .....	<b>21</b>
<b>3. Résultats</b> .....	<b>21</b>

3.1 <i>Les amoureux du livre</i> , de Frédéric Laurent - écriture.....	21
3.2 Conceptions initiales .....	22
3.3 <i>Les amoureux du livre</i> , de Frédéric Laurent - débat.....	23
3.4 <i>Ce livre a mangé mon chien</i> , de Richard Byrne.....	24
3.5 <i>Une fois encore !</i> , d'Emily Gravett .....	27
3.6 <i>Les loups</i> , d'Emily Gravett .....	29
3.7 Conceptions finales .....	31
<b>4. Discussion .....</b>	<b>33</b>
4.1 Mise en lien avec les recherches antérieures et réponses aux hypothèses.....	33
4.1.1 <i>Les amoureux du livre</i> , de Frédéric Laurent - écriture.....	33
4.1.2 Recueil de données : conceptions initiales .....	34
4.1.2.1 À quoi sert la lecture ? .....	34
4.1.2.2 Quel est le rôle du lecteur ? .....	34
4.1.3 Hypothèse 1 : la mise en abyme de la littérature permet d'aider l'élève à se construire en tant que « sujet lecteur ».....	34
4.1.3.1 <i>Les amoureux du livre</i> , de Frédéric Laurent - débat .....	34
4.1.3.2 <i>Ce livre a mangé mon chien</i> , de Richard Byrne.....	34
4.1.3.3 <i>Ce livre a mangé mon chien</i> – où disparaissent les personnages ? .....	35
4.1.3.4 <i>Une fois encore !</i> , d'Emily Gravett .....	36
4.1.3.5 Réponse à l'hypothèse 1.....	36
4.1.4 Hypothèse 2 : le « scandale cognitif » induit par le vacillement entre réalité et fiction aide l'élève à développer un point de vue et une posture de lecteur .....	37
4.1.4.1 <i>Une fois encore !</i> , d'Emily Gravett - suite.....	37
4.1.4.2 <i>Les loups</i> , d'Emily Gravett.....	37
4.1.4.3 Conceptions finales et réponse à l'hypothèse 2 .....	38
4.2 Recul sur la pratique professionnelle .....	39
4.2.1 Limites et perspectives .....	39
4.2.2 Enrichissement professionnel .....	40
<b>Conclusion .....</b>	<b>41</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>43</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>45</b>

## Introduction

Dans le cadre de mon année de stage, je suis affectée dans une école maternelle du centre de Chambéry, dans une classe de 31 élèves de moyenne section. Cette école est composée de 89 élèves répartis en trois classes.

Tous les mercredis, les enseignants et la directrice de l'école se consacrent au projet d'école, dont l'orientation principale est la construction d'une posture de lecteur chez leurs élèves. L'équipe souhaite poursuivre le travail réalisé depuis deux ans par une fréquentation régulière de la médiathèque, la création de bibliothèques de classe et d'école, le renouvellement d'œuvres de littérature de qualité et la mise en place de débats interprétatifs permettant d'offrir aux jeunes élèves un réseau culturel diversifié et contribuer peu à peu à construire leur bibliothèque intérieure, afin de mettre en place une mémoire de lecteur. Ainsi, nous cherchons à stimuler la part active du lecteur afin qu'il devienne « un lecteur autonome, assidu qui sait choisir en fonction de ses envies [...] et se projette dans de nouvelles lectures » (MEN, 2016<sup>1</sup>, p.3-4).

Je me suis tout de suite sentie investie dans ce projet dont les préoccupations ont beaucoup de sens pour moi. Ayant dans un premier temps traité des émotions avec eux, j'ai eu l'occasion de leur lire *Le livre en colère !* de Ramadier et Bourgeau. Cet album m'a permis d'orienter mon questionnement sur la matérialité des livres et à ceux qui interpellent le lecteur. Ayant moi-même un souvenir prégnant de ce type de littérature dans mon enfance, je me suis demandée si de tels albums pouvaient justement aider les élèves à développer leur propre point de vue, leur regard critique et à construire une vraie posture de lecteur dès le cycle 1. C'est donc sur ce thème que portera mon étude lors des échanges de classe consacrés au projet d'école, avec les deux groupes de grande section.

Dans un premier temps, après avoir défini la littérature de jeunesse et établi son importance dans le développement de l'enfant, nous présenterons ce qu'est un « sujet lecteur ». Puis, nous nous intéresserons à la mise en abyme de la lecture, de l'aventure littéraire que vit le jeune lecteur, à son rôle, sa place et la confusion que peut entraîner la mince frontière entre réalité et fiction.

Dans un second temps, nous présenterons le dispositif mis en place en échange de classe, puis nous développerons et analyserons les résultats obtenus.

## **1. État de l'art**

### **1.1 La littérature de jeunesse à l'école maternelle**

#### **1.1.1 Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?**

La littérature désigne l'« ensemble des productions intellectuelles qui se lisent, qui s'écoutent. » (CNRTL). Complété ainsi, ce groupe de mots semble préciser le public auquel il s'adresse : la jeunesse. Il concerne alors un type d'œuvres particulier, adapté aux enfants. Cependant, la littérature de jeunesse se distingue des livres pour enfants. En effet, ce n'est pas parce qu'un livre est fabriqué pour les jeunes, qu'il peut être considéré comme de la littérature. En s'éloignant du pur produit de consommation, le livre de littérature de jeunesse s'investit selon une dimension intellectuelle, esthétique et culturelle. Ce n'est donc pas parce qu'un livre s'adresse aux enfants qu'il doit écrier son engagement littéraire. Tsimbidy cautionne ce point de vue en citant François Ruy-Vidal : « Il n'y a pas d'art pour l'enfant, affirme-t-il, il y a de l'Art. Il n'y a pas de graphisme pour enfants, il y a le graphisme. Il n'y a pas de couleurs pour enfants, il y a les couleurs. Il n'y a pas de littérature pour enfants, il y a la littérature [...] en partant de ces quatre principes, conclut-il, on peut dire qu'un livre pour enfants est un bon livre quand il est un bon livre pour tout le monde » (cité dans Tsimbidy, 2008).

L'album, lui, est un terme qui qualifie les livres illustrés de la littérature de jeunesse. Il ne se rattache pas à un genre particulier : il peut comprendre des comptines, des contes, des jeux littéraires, des poèmes... Toutefois, on le différencie souvent du documentaire, proposant alors plutôt des récits fictionnels pour lesquels auteur et illustrateur (qui se confondent parfois) jouent de la mise en page et du lien entre image, texte, typographie afin d'éveiller l'enfant au sens de l'écrit et de la lecture. Son texte est fréquemment bref, écrit en gros caractères, laissant beaucoup de place à l'image, les deux étant souvent articulés. La lecture, quant à elle, propose parfois des allers-retours entre texte et image, donnant ainsi un rythme particulier au récit.

#### **1.1.2 L'importance de la littérature jeunesse dans la construction de soi**

Au fil des années et des programmes de l'Éducation Nationale, l'élève de cycle 1 acquiert peu à peu une place en tant que lecteur. Depuis ceux de 2002 qui marquent une étape importante dans la manière de considérer ce dernier, il passe alors du simple auditeur à un pré-lecteur qui

émet son avis. À cette époque déjà, les documents d'accompagnement soulignaient l'importance des échanges entre pairs pour favoriser les représentations individuelles. Ceux de 2015 poursuivent cette démarche et proposent divers axes pour développer et mettre en œuvre un comportement de lecteur dès le plus jeune âge, appuyant sur le fait que les albums sont des objets d'acculturation sur lesquels les apprentissages langagiers et culturels se fondent. « La littérature à l'école maternelle occupe une place fondamentale car elle ouvre sur le monde, sur autrui, elle donne à entendre une langue qui lui est propre. Elle permet aussi à chaque enfant de démultiplier ses connaissances et ses expériences langagières, esthétiques, affectives... » (MEN, 2016<sup>2</sup>, p.2). L'école se doit ainsi d'apporter « à tous une culture commune de l'écrit » (MEN, BO 2015, p.7) en permettant aux élèves de découvrir la fonction de l'écrit, de comprendre le contenu de textes, de varier l'usage des livres, des supports, d'accéder librement et de se familiariser avec des espaces dédiés à la lecture. Plus qu'une expérience de langage, la littérature devient « une expérience émotionnelle » (MEN, 2016<sup>2</sup>, p. 2), permettant aux élèves d'apprendre à éprouver de l'empathie pour les personnages et de mieux cerner ainsi leurs propres émotions. Elle occupe donc une place importante dans la construction de l'identité de l'enfant et de sa compréhension de soi, des autres et du monde. Selon Tsmibidy, la littérature de jeunesse permet de « jouer un rôle dans la formation intellectuelle et psychologique du lecteur, de provoquer une émotion esthétique, de l'interpeller dans son rapport au monde, aux autres et à lui-même et de susciter sa réflexion personnelle » (2008, p.10). Elle contribue donc à la construction d'une culture non seulement fondée sur l'assimilation de connaissances et de la langue, mais aussi sur un ensemble de symboles et de modèles communs, partagés, visant à se représenter et interpréter le monde.

### **1.1.3 Le « sujet lecteur »**

Depuis le colloque de Rennes en 2005 (Langlade & Rouxel), le concept de « sujet lecteur » est questionné. Alors que la démarche cognitiviste demande d'analyser les textes de manière distanciée en taisant la subjectivité du lecteur, l'approche psycho-affective, elle, propose de s'intéresser au point de vue, aux impressions, à l'interprétation bien personnelle de ce dernier. En tant que « sujet lecteur », l'enfant est appréhendé comme un être doué d'intelligence et de sensibilité. Si l'intérêt de la littérature est aujourd'hui bien pris en compte dans les programmes de l'école maternelle, le lecteur, lui, a longtemps souffert d'un manque de

considération. L'album de cycle 1 s'adressant plutôt à un public non-lecteur, une tierce personne s'imisce donc souvent entre l'enfant et le livre : celui qui le lui lit à haute voix. Pour autant, l'élève est déjà lecteur, sans avoir acquis la technique même de la lecture, à partir du moment où sa vision personnelle aboutit à une interprétation subjective. L'album ne doit pas servir uniquement au développement de la maîtrise de la langue, à la compréhension globale du récit et au décodage. Ainsi, les « lectures ne peuvent donc se nommer « plaisir » ; sinon une autre lecture serait « déplaisir », « cadeau » ou « offerte » qui ne recouvre qu'une partie de l'action et ne prend que partiellement en compte l'activité culturelle des enfants » (MEN, 2016<sup>1</sup>, p.5), comme le rappellent les documents d'accompagnement. En effet, les lectures en maternelle visent avant tout à « construire un comportement de lecteur, à adopter une attitude culturelle face aux œuvres » (*Ibid.*, p.5), c'est-à-dire à donner le goût de la lecture, à faire des liens entre les différentes œuvres et l'environnement des élèves, à développer l'esprit critique, les goûts, les choix, l'interprétation, à favoriser la fréquentation d'espaces de lecture... à rendre le lecteur « autonome, assidu, qui sait choisir en fonction de ses envies et de ses préférences, qui se repère dans le corpus de livres proposés dans la classe, qui se projette dans de nouvelles lectures. Un lecteur qui, s'il le souhaite, donne son avis, conseille, commente, débat, écoute les opinions des autres... » (*Ibid.*, p.3-4). L'album ne peut donc être considéré comme un simple outil ou support de lecture et le lecteur comme un simple décodeur. Lire ce n'est pas uniquement la découverte du principe alphabétique et l'accès au sens, c'est aussi le fait de développer ses attentes de lecture, de se créer un imaginaire fictionnel, de créer des inférences. « Prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels – qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains – s'impose en effet pour donner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables » (Langlade & Rouxel, 2005, p.13). C'est en cela que se construit le « sujet lecteur » : grâce à la position que prend celui qui lit l'album à haute voix, permettant une interprétation réflexive de l'élève ; grâce aux choix d'albums qui montrent une perception positive et bienveillante de l'enfant et de son potentiel de lecteur ; grâce aux nombreux dispositifs mis en place au sein de la classe ou de l'école comme le prêt de livre régulier, la mise en place de comités de lecture, d'un cahier de lecteur, de débats interprétatifs, de lectures en réseau... « C'est en lisant qu'on devient liseron » (Queneau, 1941).

## **1.2 Le lecteur au centre de la littérature**

### **1.2.1 Les théories de la réception**

Les théories de la réception questionnent les rapports entre texte et lecture (réception) : en effet, si le texte constitue une trace écrite et donc durable, la lecture, elle, est éphémère et personnelle à chaque lecteur. De fait, elle dépend non seulement de l'état dans lequel nous nous trouvons au moment où nous lisons, mais aussi de notre mémoire qui n'est pas toujours fidèle au texte de départ. Les différentes approches de la littérature ont alors longtemps ignoré cette dernière composante du fait de son inconstance. Dans les années 1970, des théoriciens de la littérature (Hans Robert Jauss et Wolfgang Iser, qui ont créé l'école de Constance) ont décidé de prendre en compte la lecture et la réception de la littérature dans l'histoire de cette dernière, affirmant qu'elles étaient aussi importantes que le texte lui-même. En effet, sans lecteur, ce dernier ne peut exister : « la littérature en tant que continuité événementielle cohérente ne se constitue qu'au moment où elle devient l'objet de l'expérience littéraire des contemporains et de la postérité — lecteurs, critiques et auteurs, selon l'horizon d'attente qui leur est propre. » (Jauss, 1978, p.53). C'est ce qu'on a appelé plus tard « la fonction sociale de la littérature » : ce sont les rapports avec les horizons d'attentes des différents lecteurs qui orientent la réception et la prise en compte des œuvres. Les textes sont composés de « blancs » à remplir par les diverses interprétations et ce sont donc bien les destinataires qui y ajoutent du sens et les actualisent. L'œuvre prend alors du sens en fonction de sa réception et entre dans l'Histoire grâce au lecteur qui lui-même y est inscrit.

### **1.2.2 Les différents lecteurs : théoriques et réels**

Pour ces deux théoriciens, le lecteur pré-existe et participe virtuellement à la fondation de l'œuvre, en remplissant et en faisant le lien entre les blancs et diverses inférences : c'est le lecteur implicite. Umberto Eco rejoint cette idée que tout texte fait nécessairement intervenir le lecteur qui devient alors un « lecteur Modèle » (1979) en construisant un texte incomplet rempli d'implicites. L'auteur construirait alors les compétences de son lecteur grâce aux différents indices cachés dans son texte, afin que sa coopération interprétative parvienne à sa fin : comprendre le sens qu'a voulu y donner son concepteur.

Toutefois, ces deux types de lecteurs ne représentent pas le lecteur réel qui, lui, ne repose que sur l'expérience. En effet, ces deux derniers ne sont que des lecteurs abstraits ou théoriques,

dans le sens où ils ne constituent que des modèles établis par l'auteur, vers lequel le lecteur réel, lui, ne peut que tendre. La lecture étant un acte intimiste, la pratique du lecteur est difficile à étudier. Michel Picard, dans *La lecture comme jeu* (1986), est le premier à s'y intéresser. Il affirme alors l'idée que tout lecteur réel se divise en plusieurs identités lorsqu'il lit. Il présente ainsi trois instances de lecteur qui interagissent entre-elles. Le « liseur » est la personne physique qui lit avec son corps et garde le contact avec le monde extérieur. Celui-ci vit alors une expérience sensorielle avec la lecture. Le « lu », lui, se laisse aller aux émotions causées par le texte. Sa personnalité est alors « lue » ou révélée par le texte dans le sens où il se laisse prendre au jeu de l'auteur et de l'illusion qu'il engage. Il vit une expérience subjective, fantasmatique, dans laquelle il investit son imaginaire. Enfin, le « lectant » est un lecteur critique qui joue avec le texte et possède le recul nécessaire pour interpréter le texte sans trop s'y impliquer au risque d'en devenir prisonnier. Il vit alors une expérience intellectuelle et interprétative et se fonde sur les deux premières instances de lecteurs afin de s'amuser avec la lecture. C'est dans la conjugaison de ces trois identités que se reconnaît le « sujet lecteur » dont nous avons parlé plus haut.

### **1.2.3 Les postures du lecteur**

Dominique Bucheton considère que chaque lecteur construit différents modes de lecture inconscients, selon les textes qu'on lui présente. Après une expérience menée avec trois classes de 3<sup>e</sup>, elle dégage alors cinq postures de lecture (1999) chez les élèves. « Le texte tâche » prend la forme d'une tâche scolaire pour l'élève. Le lecteur la considère de manière superficielle : il lit partiellement, confond les personnages et actions et ne construit pas de sens. « Le texte action » implique un lecteur qui s'identifie aux personnages. Il cherche à les comprendre en impliquant ses propres émotions et ses valeurs morales. Toutefois, il ne confond pas réalité et fiction mais il joue le jeu de l'auteur en empathisant complètement avec les personnages. « Le texte signe » implique lui le lecteur non pas du point de vue des personnages mais des idées. Ce dernier considère toute la portée symbolique du texte et l'applique comme une métaphore de la vie réelle. « Le texte tremplin » élève le lecteur à des réflexions personnelles. Il permet de dégager le point de vue de ce dernier et peut même devenir un prétexte à énoncer celui-ci. « Le texte objet » présente un lecteur qui s'en distance énormément pour analyser le jeu de l'auteur et ses diverses manipulations pour le séduire.

Cette posture est celle de l'élève ou l'étudiant dans un commentaire littéraire par exemple, qui analyse le texte de manière distanciée en taisant sa subjectivité.

Un lecteur capable d'aborder la lecture littéraire doit alors savoir combiner plusieurs postures afin d'être flexible vis-à-vis du texte qui se présente à lui et d'adapter son mode de lecture pour en tirer les meilleurs avantages. Il ne doit pas seulement concentrer sa lecture de manière savante comme pour la posture du « texte objet », mais s'investir dans celle-ci au travers de différentes postures (Dominique Bucheton) ou encore de différentes identités (Michel Picard) afin d'actualiser réellement le texte. C'est la conjugaison de tout cela qui constitue le « sujet lecteur » capable de rendre à l'œuvre sa « fonction sociale » en agissant sur cette dernière, de par son horizon d'attente, sa stratégie de lecture, sa conscience du rapport auteur-texte-lecteur, et en l'ancrant alors réellement dans l'Histoire.

### **1.3 La mise en abyme de la littérature dans l'album jeunesse**

#### **1.3.1 Définition**

Parfois, certains albums parlent des livres, du lecteur, de la lecture. Il peut alors se produire une projection du lecteur dans le livre. Tauveron caractérise ce genre de livres de « métافiction métalectique » qui « orchestre des franchissements de frontières à l'intérieur des univers fictionnels (celui d'un lecteur fictif et celui des personnages du livre lu) » (2006, p.2). Ainsi, l'auteur joue avec le cadre, l'espace du livre et la frontière entre l'immersion fictionnelle et l'« illusion perceptive » (Schaeffer, 1999). Le lecteur est trompé et se perd entre réalité et fiction ; doit-il alors se placer en tant que lecteur réel, observateur, personnage principal voire narrateur ? Ce type d'albums présente souvent des livres dans le livre, dans une sorte de mise en abyme. L'auteur s'amuse alors en faisant soit entrer le lecteur dans son propre livre, soit sortir ses personnages de l'objet. Par conséquent, les actions de l'histoire semblent pouvoir atteindre le lecteur réel : « Autant de jeux d'illusion-désillusion qui constituent pour de jeunes lecteurs un scandale cognitif mais sont par hypothèse à même de leur faire entrevoir les pouvoirs de la fiction sur le lecteur comme les pouvoirs de l'auteur sur la fiction. » (Tauveron, 2006, p.2). C'est en cela qu'il est intéressant de se demander si de tels albums peuvent aider le jeune lecteur à développer son propre point de vue subjectif quant à la lecture.

### **1.3.2 L'aventure littéraire**

Tauveron situe ce genre d'album dans un genre bien à lui qu'elle nomme « l'aventure littéraire » (2002). Le fait de mettre en scène le livre dans le livre permet au lecteur de se sentir un peu auteur lui aussi. Non seulement il peut agir sur l'histoire quand le narrateur le lui propose, mais en plus, en s'immisçant directement dans le livre, il explore à la fois la chose racontée mais aussi sa propre histoire. C'est ainsi que la lecture permet au lecteur de «prendre la place du créateur, faire sienne sa vision du monde, sa construction de langage : produire à nouveau le fictif » (Danon-Boileau, 1982, p.9). La mise en abyme de la littérature permettrait alors à l'enfant de passer du stade de lecteur à celui d'auteur, créateur ; il ne pourrait donc plus être passif, simplement à l'écoute d'une histoire, mais complètement actif dans le sens où l'album lui donnerait la possibilité de raconter, se raconter, lire l'histoire, mais aussi sa propre histoire. Finalement, ce type de littérature est bien une aventure car l'expérience que vit le jeune lecteur lui donnerait la possibilité de grandir en développant son point de vue sur le livre, sur lui-même et ses limites mais donc aussi sur le monde qui l'entoure.

### **1.3.3 Entre identification et distanciation**

Il semble nécessaire de s'interroger sur le positionnement du jeune lecteur de maternelle quant aux personnages des albums. S'identifie-t-il à l'un des personnages, réussit-il à ressentir les émotions de ces derniers, sait-il s'en distancier ? Ainsi, il convient de se demander dans quelle mesure l'élève peut s'identifier aux personnages d'une histoire, en fonction de sa propre expérience, mais aussi de son expérience littéraire ou encore de ses goûts (va-t-il s'identifier au personnage principal parce que c'est celui qui lui ressemble le plus ou peut-il se mettre dans la peau d'un personnage très éloigné de lui-même parce qu'il l'admire, le fait rire etc. ?).

Quand le lecteur d'une histoire devient acteur de sa propre histoire par la mise en abyme de la littérature, l'identification devient plus complexe, plus profonde ; le lecteur est à la fois lui-même et un autre. Pour autant, cela implique, comme nous l'avons souligné plus tôt un « scandale cognitif » (Tauveron, 2006, p.2) qui peut lui faire comprendre le pouvoir du livre sur lui-même. Cela peut permettre une réflexion sur la frontière entre le réel et la fiction et donc un certain recul : cette distanciation construit petit à petit un comportement de lecteur qui se détache de l'emprise des émotions du ou des personnages, mais empathise avec lui.

L'élève réussit à la fois à s'identifier au personnage, il peut en comprendre ses émotions, tout en se détachant d'elles. De fait, le lecteur peut s'identifier au « méchant » de l'histoire ; non seulement il n'en a pas peur parce qu'il s'en distance, mais en plus il peut l'amuser par son comportement. La lecture pourrait ainsi avoir une fonction cathartique de par le phénomène de projection qui pourrait s'en dégager. Le jeune lecteur, en contrôlant le jeu entre identification et distanciation avec le « méchant » pourrait ainsi se libérer d'émotions voire de pulsions agressives, à l'aide de ses différentes identités de lecteur, définies par Michel Picard, qu'il maîtrise. Dans ce sens, il peut alors réussir à ressentir une émotion autre que celle du héros de l'album et ainsi développer un point de vue bien personnel : celui du « sujet lecteur ».

#### **1.3.4 Entre fiction et réalité : un jeu avec le lecteur**

Toute histoire suppose un lecteur et c'est donc à l'auteur de savoir quelle limite il souhaite poser quant au jeu qu'il va lui proposer. Comme nous l'avons souligné plus haut, sans lecteur, le livre n'existe pas. L'auteur se doit donc de penser à son lecteur en amont : « Considérer la lecture comme un jeu permet de comprendre le besoin de lire, le plaisir lié à la lecture littéraire et les effets de la littérature sur le lecteur. » (Picard, cité dans Marzloff, 2007). Toutefois, pour jouer, le lecteur doit accepter le jeu et ses règles. En effet, cette activité demande une concentration certaine de la part de ce dernier, afin de comprendre les résistances du texte : « tout texte a du jeu, et sa lecture le fait jouer. » (*Ibid.*, 2007). Un texte littéraire ne peut être un jeu ludique si le lecteur se contente d'une lecture unique, sans se détacher des stéréotypes et liens trop faciles. Il doit s'appropriier le texte et le construire avec l'auteur et c'est ce qui définit l'attitude de lecteur qu'il souhaite adopter. En ce sens, ce dernier doit collaborer avec l'auteur afin de combler les blancs du texte et d'en comprendre les inférences.

Dans les albums qui mettent en scène un ou des livres dans le livre, le jeu de l'auteur est de brouiller les limites entre fiction et réalité. En faisant du lecteur son ami, son complice, l'auteur pose de nouveaux enjeux dans l'acte de lire. Si, comme le souligne Michel Picard, l'illusion est souvent associée à un mensonge, il convient de l'envisager d'un point de vue étymologique : l'illusion est une « entrée en jeu ». Alors, la littérature en tant que « théâtre d'illusions et de vérités » (Tauveron (Dir.), 2002, p.9) devient un jeu intéressant et constructif

pour le jeune lecteur. Toutefois, il convient de se questionner sur ce que devient la lecture quand l'expérience du lecteur en va jusqu'au « scandale cognitif » dont nous avons parlé plus haut. Quand il doit manipuler l'objet, coopérer avec l'auteur, oublier sa perception originale de la lecture, son rôle de lecteur et la fonction du livre sont redéfinis. Si, dans les lectures plus traditionnelles, il peut prendre une position passive, à simplement écouter, dans de tels albums, sa place importe dans la construction du sens et l'évolution de l'histoire. Il doit mettre en lien les éléments, considérer chaque détail du paratexte, afin de s'impliquer réellement dans l'histoire et de pouvoir en changer le sens. Toutefois, chaque inférence renvoie aussi le lecteur à sa propre histoire personnelle. De fait, il est obligé de s'appropriier le texte et, la lecture, bien qu'étant un jeu réglé, en devient une activité libre. Comme le soutient Michel Picard, « C'est bien de lui [lecteur] qu'il est question. Il ne subit pas sa lecture : il la produit ; et il joue gros jeu. » (Picard, cité dans Marzloff, 2007). Aussi, l'auteur trouble son lecteur et les repères qu'il a construits jusqu'alors, dans une littérature plus classique. C'est un risque à considérer, surtout dans les albums de littérature de jeunesse, pour lesquels les lecteurs sont en train de se construire comme tels. En effet, la lecture a un véritable pouvoir et si l'imaginaire est à travailler, il peut se retourner contre le lecteur quand il est trop puissant en l'enfermant dans la fiction. Toutefois, comme le rappelle Eco, le fait de « réfléchir sur les rapports complexes entre fiction et réalité, constitue une forme de thérapie contre tout endormissement de la raison » (cité dans Tauveron (Dir.), 2002, p.10). Il convient donc pour l'enseignant de penser correctement la lecture d'un tel livre afin de ne pas perdre ses élèves. Pourtant, de nombreux albums sont imaginés pour les jeunes enfants et si la séquence est bien élaborée, le jeu pourrait mener à une « jouissance intellectuelle » (*Ibid.*, p.10). Le professeur des écoles devrait alors faire progresser ses élèves en les entraînant à ce type de jeu qui pourrait donc les déstabiliser d'abord mais leur donner ensuite la satisfaction d'en avoir compris les règles. Il est aussi important de souligner autant le rôle du lecteur que celui de l'auteur que l'on réduit souvent au nom sur la couverture. Ce dernier ne doit pas être considéré comme une personne mais comme un concept à construire : il constitue une intention véritable cachée sous la narration.

## **1.4 La construction du « sujet lecteur »**

### **1.4.1 Refuser la lecture unique**

Il est à noter que si nous avons de nombreuses fois souligné l'importance du sens du texte, il faudrait toutefois bien préciser aux élèves, surtout les plus jeunes, que les interprétations peuvent être multiples et qu'il n'y en a pas une bonne. Il y a l'histoire de l'auteur et les autres. Que les élèves soient d'accords avec lui ou non importe peu. Il faudrait alors se méfier des élèves « scolaires » qui se prennent au jeu de l'enseignant en répondant à ses questions en pensant qu'il y a des réponses correctes et d'autres fausses. Ce jeu intellectuel est intéressant pour la compréhension du texte mais pas pour former un lecteur autonome et confiant. Non seulement il exclut certains élèves en fonction de leur approche de la lecture, mais il ne s'intéresse qu'au lecteur modèle et non pas au lecteur subjectif. Il faudrait donc très tôt non pas les habituer à trouver la bonne lecture à travers un jeu d'enquêteur mais plutôt les aider à s'investir personnellement en faisant part de leurs réactions subjectives. Pour cela, l'enseignant doit se montrer lui-même comme « sujet lecteur » et non comme seul détenteur de sens difficile d'accès pour les élèves. De fait, il s'agit de s'interroger sur les lectures proposées aux élèves : si le but est de donner le goût de lire aux élèves, nous sommes en droit de nous questionner sur le plaisir que l'enseignant a à proposer des textes qu'il n'affectionne pas. Il risque d'être difficile de convaincre les élèves de l'expérience que peut procurer une lecture si elle laisse ce dernier indifférent. Toutefois, chaque lecture est unique et imprévisible et il semble important de faire confiance aux textes emblématiques de la littérature jeunesse. De plus, il n'est pas impossible de redécouvrir la richesse d'une œuvre de par la rencontre et la résonance émotionnelle qu'elle peut procurer à ses élèves. Il paraît pourtant primordial d'accepter de croire en ces textes et en leur pouvoir avant de les étudier en classe, sans quoi le risque d'aboutir à un « texte tâche » (Bucheton) serait trop important.

Par ailleurs, si l'enseignant ne souhaite pas orienter la lecture de ses élèves et les conduire à un « texte objet » (Bucheton) avec une lecture simplement analytique et finalement déjà attendue par lui-même, il semble important de changer son type de questionnaire pré-établi. Toutefois, ce n'est pas sans aucune base de questions que les élèves engageront leur posture de lecteur critique car ils ne sauront pas ce que l'enseignant attend d'eux. Selon Anne Vibert (MEN, 2013) de nombreuses solutions sont possibles : solliciter l'imaginaire des élèves grâce à des associations entre les textes et leur propre vécu, des images, des couleurs, des mots ou

même des œuvres d'art, proposer des questions totalement subjectives autour des impressions, des souvenirs, des personnages ou moments qu'ils préfèrent, qui les touchent, qu'ils détestent... Pour des élèves de maternelle, si évidemment l'écriture ne peut être envisagée, on peut penser à des questions orales mais aussi à des représentations dessinées avec dictée à l'adulte. Anne Vibert propose aussi de demander aux élèves de choisir le texte (ou l'album) à étudier parmi plusieurs, afin de recueillir leurs justifications, impliquant nécessairement un point de vue subjectif. De plus, cela leur permet de s'engager réellement dans la lecture puisqu'ils l'ont choisie.

#### **1.4.2 Entre diverses pratiques : le débat interprétatif**

Comme nous ne pouvons pas proposer une liste exhaustive des différentes pratiques à mettre en place dans une classe de maternelle pour construire le « sujet lecteur », nous décidons de nous concentrer sur le débat interprétatif puisqu'il constituera le fondement de notre étude.

Nous avons noté plus haut qu'il était important d'encourager les lectures personnelles invoquant les réactions et points de vue subjectifs. Toutefois, il s'agit de s'interroger sur la manière de conjuguer ces dernières avec la lecture collective d'un album. Comment provoquer les échanges et confrontations des élèves, sans prise de position de l'enseignant et sans juxtaposition des lectures subjectives ?

Ce sont les documents d'accompagnement des programmes de 2002 qui ont proposé pour la première fois la pratique des débats d'interprétation. Ces derniers soulignaient l'importance de faire part des émotions des lecteurs dans la réception du texte et des différentes interprétations, refusant ainsi toute lecture unique et pré-établie soit par l'auteur, soit par l'enseignant. Ses objectifs sont donc multiples et il convient de les expliciter clairement aux élèves afin qu'ils en comprennent tout l'intérêt. De fait, il leur permet de réinterroger leur interprétation du texte au travers des échanges et des croisements de subjectivité, de vécu et d'informations propres à chacun. De plus, il les incite à argumenter leur position. Il accepte la pluralité des lectures et force les élèves à l'admettre. Dans ce sens, l'enseignant se doit d'opter pour une position d'observateur (il repère les différentes directions, parcours et stratégies de lecture et s'en nourrit pour alimenter les futurs débats) et d'animateur (il n'est pas passif mais il ne prend pas position ; il aide, suggère, trouve ce qui est partageable par tous sans trancher le débat). Finalement, le débat suit paradoxalement une démarche

scientifique. Bien qu'il se base sur la subjectivité des participants, il se construit sur le fonctionnement d'une thèse provoquée par un ou plusieurs élèves, d'une antithèse élaborée par d'autres, et d'une synthèse commune, qu'il ne doit pas orienter.

C'est justement ce type d'enseignement explicite et cette confiance en l'enfant qui lui permettent d'apprendre et comprendre, tout en étant très vite habitué à la métacognition puisque souvent mis en posture d'éclairer sa réflexion.

### **1.5 Problématique**

Nous avons vu que l'album de littérature de jeunesse tient une place importante à l'école maternelle, permettant notamment à l'élève de grandir en se construisant un regard critique et une grille d'analyse sur le monde qui l'entoure. De fait, nous nous sommes intéressés particulièrement à la construction du « sujet lecteur » dont on convoque régulièrement l'avis et qui conjugue les trois identités de lecteur définies par Michel Picard : le « liseur » qui garde le contact avec le monde extérieur, le « lu », qui se laisse aller aux émotions suscitées par le texte et le « lectant » qui possède une lecture interprétative du texte. Par ailleurs, nous nous sommes focalisés sur les lectures qui se présentent sous forme de jeu, mêlant ainsi réalité et fiction. Ces lectures dans lesquelles le lecteur croit sans croire l'illusion, se prend au jeu avec plaisir, tout en sachant pertinemment que ce n'est qu'un « théâtre d'illusions » inventé par l'auteur. Ces dernières sont d'autant plus poussées quand elles proposent une mise en abyme de la littérature. En effet, elles proposent alors des franchissements de frontières à l'intérieur d'univers fictionnels et le lecteur, qui se voit souvent convoqué pour trouver des solutions, doit redoubler de concentration pour naviguer entre les différentes strates de l'histoire. Enfin, nous avons souligné l'importance de la vigilance des enseignants dans la construction du « sujet lecteur », qui se doit de rompre avec les lectures analytiques fondées sur la compréhension littérale du texte et son analyse. Pour cela, il est important de s'opposer aux questionnaires pré-établis et de refuser les lectures et interprétations uniques détenues par ce dernier ou par l'auteur. De nombreuses alternatives peuvent être proposées mais nous nous sommes concentrés, pour ce mémoire, sur la mise en place de débats interprétatifs avec nos jeunes élèves de maternelle.

Il nous a paru alors pertinent de mettre en lien ces recherches théoriques avec l'impact des débats littéraires en classe autour d'albums proposant des livres dans le livre. Une question

émerge ainsi : **en quoi la mise en abyme de la littérature dans l'album jeunesse permet-elle au jeune enfant de se positionner en tant que « sujet lecteur » ?**

De ce questionnement découlent deux postulats desquels nous partirons : la mise en abyme de la littérature permet d'aider l'élève à se construire en tant que « sujet lecteur » et le « scandale cognitif » induit par le vacillement entre réalité et fiction aide l'élève à développer un point de vue et une posture de lecteur.

## **2. Méthode**

### **2.1 Les participants**

L'école maternelle d'application Caffé se situe dans le centre-ville de Chambéry. Elle accueille cette année 89 élèves, répartis en trois classes, de la manière suivante :

- deux classes de petite et grande section, comportant chacune 25 élèves,
- une classe de moyenne section, comportant 31 élèves.

Tous les mercredis, les enseignants et la directrice de l'école se consacrent au projet d'école, dont l'orientation principale est la construction du « sujet lecteur ». Depuis la troisième période, les enseignants effectuent un roulement des classes ce jour-là, selon des plages horaires de 45 minutes, en demi-groupes. Seuls les élèves de moyenne et grande section tournent dans chaque classe, pendant que la moitié de leur groupe est en prêt de livre dans la bibliothèque de l'école. L'étude a alors porté sur un échantillon de douze élèves d'un des deux groupes de grande section, composé de six filles et six garçons de 5 à 6 ans.

### **2.2 Présentation des supports et procédures**

L'expérimentation mise en place s'est appuyée sur quatre albums de littérature de jeunesse, chacun apportant une notion supplémentaire quant à la mise en abyme de la littérature et au « sujet lecteur ». La séquence (cf. Annexe 1, p.46) sera ici décrite autour de ces albums, puisque ce sont eux qui rythment cette dernière. Ils servent de support didactique, impulsent la dynamique et constituent le lien entre chaque séance.

## **2.2.1 Les amoureux du livre, de Frédéric Laurent**

### *2.2.1.1 Description (quelques images du livre, cf. Annexe 2, p.50)*

Le premier album proposé aux élèves s'intitule *Les amoureux du livre*. Il présente deux personnages amoureux l'un de l'autre, mais cloisonnés respectivement sur la page de droite et celle de gauche. Ils vivent leur vie chacun de leur côté, ils sont heureux, mais séparés par la reliure. L'auteur-illustrateur joue ainsi sur l'objet-livre et ses composantes pour pointer cet isolement. Il marque cette opposition par une mise en relief de la reliure, sorte de tache jaune qui la souligne de tout son long. L'un des deux personnages convoque le lecteur pour trouver une solution à ce problème. À ce moment de l'album, apparaissent deux croix rouges, sur lesquelles les deux se positionnent, réparties d'une manière symétrique sur chaque page. Les personnages expliquent alors qu'en fermant le livre les croix se superposent et le lecteur pourra les aider à se rejoindre. La page de garde finale le remercie pour cette action.

### *2.2.1.2 Intérêt par rapport à la problématique*

Ce livre représente une manière de mettre en abyme la littérature. En effet, en jouant avec la matérialité du livre, l'auteur projette le lecteur dans l'histoire, voire dans le livre même. L'objet et ses composantes (la reliure, les pages, l'orientation du livre...) placent les personnages et le lecteur au même plan. L'environnement agit sur les uns et sur les autres et si le lecteur coopère avec l'auteur en décidant d'agir sur ces composantes du livre, alors l'histoire et les personnages changent de perspective. Le rôle du lecteur est ainsi questionné.

### *2.2.1.3 Exploitation : séance 1*

Afin d'aborder le thème du livre dans le livre de cette séquence, la première séance a consisté à montrer simplement les images de ce premier album pour que les élèves puissent convoquer leur imaginaire quant à l'histoire. En effet, il était intéressant d'observer l'impact esthétique d'un tel livre et de voir comment les jeunes lecteurs réagissaient à ses caractéristiques formelles mettant en relief sa matérialité et ses composantes. De plus, il semblait important de visualiser comment cet album pouvait susciter l'activité fantasmagorique des élèves, comment ces derniers pouvaient écrire leur propre histoire à partir de leur imaginaire commun.

Nous leur avons donc demandé de nous dicter un texte pour écrire leur propre histoire (cf. Annexe 3, p.50). Il était important d'éviter la description, en suscitant plutôt le

questionnement quant au déroulement de l'histoire, de son évolution, des ressentis des personnages. Une fois cette activité achevée, l'histoire écrite en collectif a été relue, afin de s'assurer de sa cohérence et du véritable sens que voulaient y donner les élèves.

### **2.2.2 Recueil des conceptions initiales : séance 2**

La deuxième séance a été consacrée au recueil des conceptions initiales. Sans avoir lu l'histoire écrite par l'auteur dans *Les amoureux du livre*, il a été demandé aux élèves de « dessiner la lecture », sans plus d'explication ni débat en groupe. Puis, chacun a été interrogé individuellement et enregistré à l'aide d'un dictaphone sur sa représentation de la lecture : à quoi sert la lecture et quel est le rôle du lecteur ? Les réponses à ces deux questions constituent les conceptions initiales des élèves et ont servi de base à l'expérimentation.

Ensuite, nous avons lu l'album *Les amoureux du livre* pour comparer l'histoire écrite par les élèves et celle de l'auteur, le but étant de les questionner sur les différents points de vue et interprétations. Un débat interprétatif a ensuite été mené quant au dénouement du récit et notamment l'intervention de la matérialité du livre, ce qui nous a permis de faire ré-intervenir les questions de la phase de pré-test.

### **2.2.3 Ce livre a mangé mon chien, de Richard Byrne**

#### *2.2.3.1 Description* (quelques images du livre, cf. Annexe 4, p.51)

Bella est une petite fille qui promène son chien... sur la page du livre ! Première étrangeté pour les jeunes lecteurs, comment est-ce possible ? Au fur et à mesure de la lecture, l'animal disparaît dans la reliure, d'abord sa tête, puis son corps tout entier : il ne reste plus que sa laisse qui sort du milieu du livre et que Bella tient toujours en main. Un ami de la fillette tente de découvrir ce qu'il se trame ; Bella lui répond que le livre a mangé son chien ! Il décide de l'aider, mais... lui aussi disparaît. Les secours, les pompiers s'y mettent, tous s'éclipsent dans la reliure. Bella finit par y aller aussi et, sur la page suivante, plus personne n'est présent : seule une énorme bulle émergeant de la reliure affiche un énorme « BURP ! ». Plus tard, le lecteur voit une lettre sortir du même endroit, laquelle s'adresse directement à lui pour lui demander son aide en tournant le livre et en l'agitant pour que les personnages ressortent de la reliure. À la double page suivante, alors que l'orientation du livre est verticale, tous les personnages semblent tomber du milieu de l'album. Sur celle d'après, le livre se saisit à

nouveau dans le bon sens mais la page de droite paraît comme retournée de haut en bas : le corps du chien est coupé au niveau de la reliure, son arrière-train et le texte sont à l'envers ! La dernière page affiche une lettre de Bella demandant au lecteur de faire « promettre » au livre d'être moins « vilain » la prochaine fois... ce que reprend la page de garde, à la manière d'une « punition » avec des lignes qui seraient copiées par le livre affichant cette promesse.

### *2.2.3.2 Intérêt par rapport à la problématique*

Cette fois, ce n'est pas l'auteur qui s'adresse au lecteur mais le personnage principal, Bella, au travers d'une lettre. Le livre est personnifié puisqu'il mange les personnages, via sa reliure qui pourrait être alors sa bouche. Ce dernier se met même à « parler », puisqu'une bulle affichant une onomatopée sort de cette reliure. De plus, il est considéré comme un « vilain » personnage et copierait des lignes selon l'image d'Épinal du mauvais élève.

La mise en abyme est encore plus profonde et à plusieurs niveaux puisque le lecteur est convoqué par l'auteur, via Bella, qui le contacte grâce à une lettre... elle-même recrachée par le livre. Quant au lecteur, on lui demande d'agir directement sur le livre en le secouant et le retournant pour que les personnages retombent de la reliure. Cela a un impact sur les pages suivantes puisque ces derniers réapparaissent et qu'une page ne se repositionne pas correctement. Toutefois, son action est moins palpable que dans l'album précédent où le fait de refermer le livre et donc de rapprocher les pages permettait concrètement de faire toucher les deux personnages. Dans celui-ci, le lecteur doit se doter d'une part d'imagination pour comprendre le lien de cause à effet entre son action et le résultat dans le livre. Cependant, il semblerait que cette imagination soit plus souvent sollicitée dans les albums de jeunesse que l'action concrète de *Les amoureux du livre*, pouvant alors être plus compliquée à concevoir.

### *2.2.3.3 Exploitation : séances 3 et 4*

Pour cet album, un débat d'interprétation a été mis en place. La couverture de l'album a d'abord été montrée aux élèves et nous leur avons demandé d'imaginer l'histoire. Nous avons ensuite entamé la lecture, réagissant sur les interpellations du lecteur et le jeu sur les caractéristiques du livre bien présent dans l'album. Nous avons arrêté la lecture lorsque tous les personnages ont disparu et nous avons demandé d'imaginer la suite, de la dessiner, et avons enregistré leurs points de vue de manière individuelle.

Lors de la quatrième séance, nous avons procédé à un rappel de récit. Puis, nous avons lu la suite de l'album et un nouveau débat a été mené, cette fois autour de l'interactivité du livre avec le lecteur, de sa coopération et la notion d'auteur a été approfondie. La fin de la séance a été l'occasion de leur reposer une des questions de la phase de pré-test et d'observer l'évolution des réponses : qu'est-ce qu'un lecteur ? Apporte-t-il quelque chose aux histoires ?

## **2.2.4 Une fois encore !, d'Emily Gravett**

### *2.2.4.1 Description* (quelques images du livre, cf. Annexe 5, p.51)

*Une fois encore !* est un livre-objet d'Emily Gravett, spécialiste en la matière. L'album surprend dès la page de titre qui apparaît deux fois, afin de mieux illustrer son titre. Possédant toutes les mêmes caractéristiques jusqu'aux informations sur l'éditeur, cette deuxième page diffère seulement par un détail : le personnage principal, un petit dragon qui se prépare à se coucher avec son livre préféré entre les mains, adresse un clin d'œil au lecteur. Ce dernier est ainsi, dès le départ, complice du héros.

Dès la deuxième page, il est question de mise en abyme. Le lecteur observe alors le livre du dragon ouvert dans son propre livre, pouvant ainsi lire son texte. Ce dernier raconte le récit d'un dragon rouge de colère qui ne dort jamais et qui souhaite recommencer ses aventures toutes les nuits. À la page suivante, le héros de notre album demande à son parent de relire son histoire. Ce dernier, apparemment fatigué, transforme alors le texte afin de souligner son envie de dormir. Puis, le petit dragon insiste « encore ! » pour relire l'histoire. Les pages tournées se répètent, l'enfant s'obstine, l'adulte métamorphose complètement le texte jusqu'à s'endormir lors d'une lecture. Furieux, le petit dragon insatiable devient lui aussi rouge de colère, il essaie de lire son livre mais les phrases et les mots sont sens dessus dessous. Il s'en prend alors au livre en criant « encore ! » et en crachant des flammes sur ce dernier, si bien que la page se troue... littéralement, jusqu'à la quatrième de couverture sur laquelle le résumé du livre devient illisible. Enfin, si le lecteur a la curiosité d'ôter la jaquette de l'album, celui-ci se rendra compte que la couverture du livre est la même que celle de l'histoire... quel est alors celui qui a été troué par les flammes ?

#### *2.2.4.2 Intérêt par rapport à la problématique*

Cette fois, l'auteur de l'album ne s'adresse pas directement au lecteur, malgré l'interpellation de la deuxième page de garde. Pour autant, la mise en abyme n'en est pas moindre. Sur plusieurs strates, nous lisons un livre dans lequel se trouve un autre album, les deux histoires et personnages se ressemblent jusqu'à se confondre et le spectacle final permet d'envisager une agression du livre dans le livre jusqu'au nôtre que nous tenons dans les mains ! Si le lecteur ne peut pas agir sur l'histoire, il s'y retrouve totalement projeté... puis c'est l'histoire qui s'expulse jusque dans la réalité. L'auteur joue d'une grande confusion entre la fiction et la réalité. C'est là tout le pouvoir du livre, de faire tendre son lecteur dans un imaginaire tellement puissant qu'il ne sait plus s'il est encore simple lecteur ou réel acteur de l'histoire.

#### *2.2.4.3 Exploitation : séances 4 et 5*

Après avoir questionné à nouveau les élèves sur la notion de lecteur, cette fin de quatrième séance a permis d'aborder un nouvel album dont la mise en abyme du livre était encore plus profonde. Nous avons, une nouvelle fois, procédé à un débat d'interprétation afin d'évaluer l'évolution des cheminements de pensée des élèves. Comme pour l'album précédent, nous avons d'abord analysé la couverture. Nous avons ensuite commencé la lecture de l'album, provoquant les interactions autour de la place du lecteur et de son imagination. Le but était que les élèves s'interrogent sur le pouvoir du livre : dans quelle mesure celui-ci peut-il nous faire voyager ailleurs et y a-t-il une limite à ne pas dépasser afin de ne pas en devenir prisonnier ?

### **2.2.5 Les loups, d'Émilie Gravett**

#### *2.2.5.1 Description (quelques images du livre, cf. Annexe 6, p.52)*

*Les loups* casse réellement les codes du livre classique dès le début. En effet, les indications éditoriales et la dédicace de l'auteur sont imprimés sur le verso d'une carte postale et le titre est lui, présenté sur un tract de la bibliothèque, dont le visuel reprend la jaquette de première de couverture. Les deux sont positionnées sur ce qui semble être un paillason de bienvenue. Le lecteur est de fait déjà perdu dans une première mise en abyme. Puis, l'histoire commence. C'est celle d'un lapin qui emprunte un livre sur les loups à la bibliothèque, du même titre que celui que nous lisons. L'illustration est parlante, le rongeur est dessiné, tandis que l'image du

livre est une photographie ; celui-ci paraît ainsi plus réel. Encore une fois, si nous avons la curiosité d'enlever la jaquette de notre livre, nous pouvons remarquer que c'est exactement la même couverture. Une double page plus loin, alors que nous imaginons le lapin ouvrir son livre, nous retrouvons la même page de garde que la nôtre, avec un encart à l'intérieur duquel se trouve une petite carte d'emprunt, que le lecteur peut manipuler réellement. Puis, nous visualisons le lapin absorbé par ce livre, que l'on peut voir ouvert dans le nôtre, et que nous pouvons, nous aussi, lire. Les pages défilent et la description des loups devient au fur et à mesure plus effrayante. L'image du livre ouvert a disparu et le héros se promène maintenant sur un loup géant sans s'en apercevoir, de plus en plus plongé dans sa lecture. Petit à petit, le héros arrive sur le museau du loup, il paraît effrayé, tenant le livre face au lecteur, lequel représente la même image que nous voyons, nous, dans notre album. Le texte répertorie, quant à lui, les différents petits mammifères que les loups mangent. La page suivante dévoile alors la photographie du livre, lacéré violemment, avec un petit bout de papier déchiqueté sur lequel est inscrit : « ...les lapins. ». L'album pourrait se terminer ainsi, supposant que le loup a mangé le rongeur, mais la suite propose une autre fin, cette fois heureuse, aux lecteurs plus sensibles. Toutefois, ce deuxième dénouement est fabriqué à l'aide de bouts d'illustrations arrachés du livre, sur le même fond que celui de la page de garde ; comme s'ils avaient été ajoutés, après coup, avec les restes de papier du livre déchiré. Enfin, la dernière page montre à nouveau le paillason du début, celui du lapin, suppose-t-on, bondé de courrier non ramassé et d'une lettre manipulable de la bibliothèque indiquant que ce livre n'a pas été rendu à temps... comme si le livre avait bien été déchiqueté par le loup et que l'auteur souhaitait simplement feindre une autre histoire.

#### *2.2.5.2 Intérêt par rapport à la problématique*

Entre *Une fois encore !* et *Les loups*, Emily Gravett s'amuse à perdre encore plus le lecteur par ses jeux de mise en abyme. Chaque détail est travaillé, tant au niveau des illustrations que du texte, pour que nous nous questionnions sur notre rôle, notre place, celle du héros, notre intervention dans l'histoire, dans le livre, avec le livre. L'objet devient un espace à explorer, à tenir, à tourner, à manipuler et même à relâcher, voire à abandonner tant son pouvoir est fort. Il devient vivant et matérialisé par le lecteur ; son mode de lecture n'est absolument pas linéaire et appelle à faire des allers-retours entre les pages afin de s'assurer de sa bonne

compréhension, parfois effrayante tellement elle est prenante. C'est tout l'acte de lire qui est questionné ici, de la prise de possession du livre, en passant par l'interaction entre personnages, auteur, lecteur, jusqu'à la coopération de ce dernier pour faire vivre l'histoire.

#### *2.2.5.3 Exploitation & recueil des représentations finales : séances 6, et 7*

Nous avons de nouveau proposé un débat interprétatif. Les séances précédentes nous ont alors permis de faire des liens entre les différents albums. De plus, le paratexte a été questionné de manière plus profonde puisqu'il avait déjà été travaillé auparavant. Nous avons alors interrogé les élèves sur des détails plus précis et pointus comme la couverture du livre identique à celle du livre dans le livre, sur la différence entre les illustrations des personnages et les photographies du livre dans l'album, sur le franchissement de frontières quant à la mise en abyme... Nous avons arrêté la lecture juste avant que le livre fictif soit déchiqueté. Nous leur avons demandé de deviner la suite. Puis nous avons lu la fin lors de la septième séance, leur laissant le temps d'envisager différentes possibilités.

Enfin, nous avons sollicité les élèves pour représenter à nouveau ce qu'était la lecture pour eux. Puis, nous leur avons posé les questions de la phase de pré-test, afin de recueillir leurs conceptions finales et d'observer les éventuelles évolutions dans leur réflexion quant à l'acte de lire et au rôle du lecteur dans l'histoire.

### **3. Résultats**

#### **3.1 Les amoureux du livre, de Frédéric Laurent - écriture**

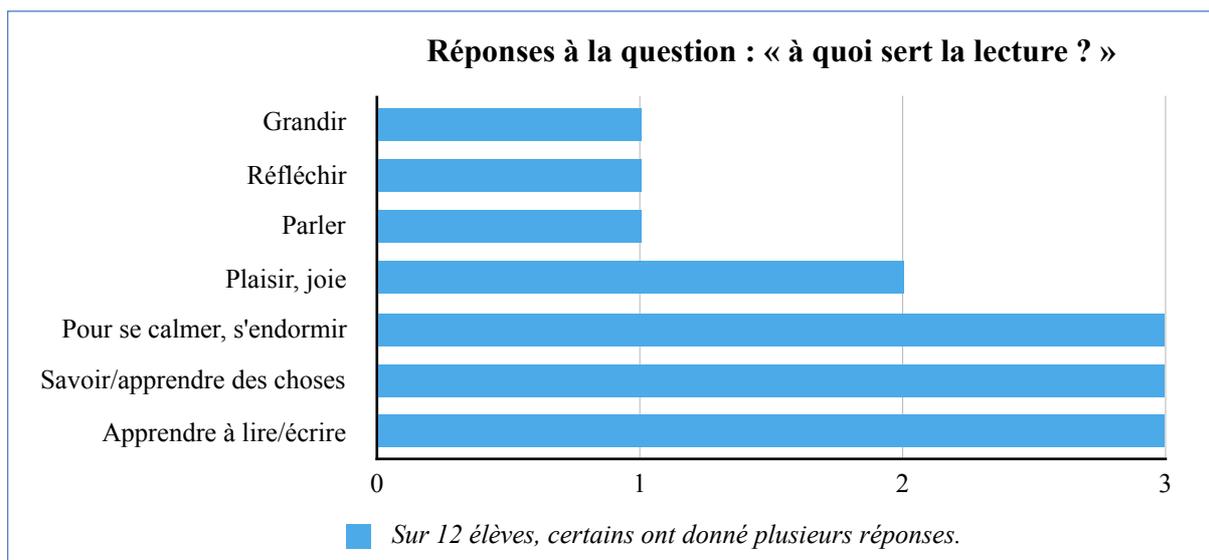
Les élèves ont d'abord écrit une histoire collective alors que nous ne montrions que les pages du livre. Ils ont proposé un discours qui s'adresse au lecteur : « là c'est la maison de la saucisse et là celle de la tomate ». Ils ont aussi abordé le vocabulaire du livre directement dans leur dictée à l'adulte, probablement influencés par les illustrations provoquant cet effet : « Sur la page de gauche il y a une petite saucisse et sur celle de droite il y a une framboise toute ronde. ». De même, ils ont remarqué que les personnages nous faisaient « coucou » avec la main et ont observé que quelque chose les séparait : du brouillard, un pont ou un tunnel, sans pour autant imaginer que cela pouvait être la reliure. Lors du dénouement de l'histoire qui joue avec le livre comme objet (il faut fermer l'album pour que les deux pages se rapprochent et que les deux héros se touchent), ils ont laissé aller leur imagination : « Il y a des croix pour

ne pas passer dans le brouillard : ça les met en danger. Elles creusent sur les croix pour faire un tunnel pour passer de l'autre côté. », sans comprendre pour autant la manipulation de l'album.

### 3.2 Conceptions initiales

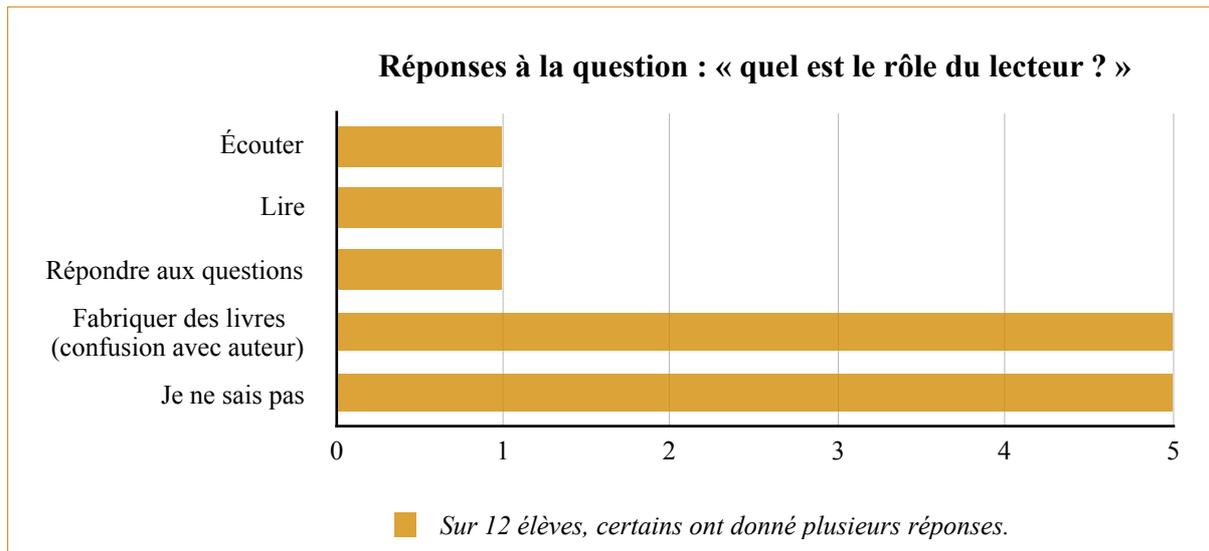
Lors des conceptions initiales, nous avons axé notre réflexion autour des deux questions suivantes : à quoi sert la lecture et quel est le rôle du lecteur ?

Cette séance a été menée après une dictée à l'adulte d'un premier album : *Les amoureux du livre*. Nous n'avons pas souhaité leur lire l'histoire de l'auteur avant de les interroger. En effet, nous n'avons pas voulu les influencer par rapport à leurs conceptions initiales, notamment quant au rôle du lecteur. Peut-être n'ont-ils pas encore eu l'habitude d'être sollicités par l'auteur et peut-être alors qu'ils n'ont pas encore conscience de leur place importante dans une lecture.



Comme le montre ce graphique, la lecture a un fort apport cognitif pour eux. Elle sert à apprendre à lire, à écrire, à savoir des choses sur l'histoire, à comprendre les sons... et c'est aussi ce que nous remarquons dans la plupart de leurs représentations dessinées (cf. Annexe 7, p.53). La lecture, c'est pour eux avant tout un livre avec des lettres, des mots, des personnages qui parlent. Toutefois, un bon nombre d'élèves étudiés présente cette dernière de manière affective et subjective. La lecture se déroule souvent avant le coucher, pour éviter les cauchemars, pour s'endormir, voire pour éviter des peurs : « C'est pour apprendre à lire et puis parfois pour avoir du plaisir. [PE : Pourquoi cela procure-t-il du plaisir ?] Parce qu'on

parle de choses et de sa peur. » ou se calmer : « On lit quand on a envie d'être calme parce quand on lit on fait pas de bruit. », « quand on veut être un peu tranquille ». Elle procure aussi du plaisir et de la joie « Ça me rend joyeuse de lire ». Seulement deux enfants voient la lecture comme un vecteur de construction de soi et une ouverture sur l'autre et le monde : « on lit parce que ça donne envie de réfléchir », « pour savoir des choses et pour grandir ».



En ce qui concerne le rôle et la place du lecteur, ces questions sont encore floues pour les élèves. Si, évidemment et comme nous l'avons souligné plus haut, le but n'est pas d'apporter du vocabulaire par rapport à l'objet livre (l'auteur écrit des livres, le lecteur les lit), il est toutefois important de noter qu'au début de l'étude, la majorité des élèves ne connaît pas la signification du mot « lecteur » ou le confond avec celui d'auteur. Nous constatons que seulement deux élèves associent les termes « écouter » et « lire » à celui de « lecteur » et un affirme que le lecteur « répond aux questions ».

### **3.3 Les amoureux du livre, de Frédéric Laurent - débat**

Après avoir interrogé les élèves sur leurs conceptions initiales, nous avons lu l'album *Les amoureux du livre*. Les enfants n'ont pas du tout été surpris d'apprendre ce qu'était la reliure et du fait qu'elle pouvait séparer les personnages du livre. Encore une fois, cela semblait naturel pour eux qu'une caractéristique de l'objet puisse intervenir dans l'histoire.

Cette première lecture nous a aussi permis d'aborder la notion de lecteur, à l'aide de l'intervention de l'auteur : « grâce à vous, cher lecteur... ». Les élèves ont alors mieux compris ce terme : « c'est des gens qui nous apprend la solution ». Nous avons toutefois dû

les guider au moyen de la racine du mot : « On entend « lecture » dans « lecteur » ! C'est quelqu'un qui lit ! ». Les élèves ont vite accepté le fait que le lecteur est aussi celui qui écoute l'histoire lue puisqu'ils se sont considérés comme tel. Nous avons donc pu rapidement orienter le débat sur sa place et son rôle dans l'histoire : « on peut fermer le livre et ils vont se retrouver ! », « c'est l'auteur qui le dit », « parce qu'il veut qu'on ferme le livre ! », « à la fin il nous dit merci parce qu'on l'a aidé ! ». Nous constatons ainsi que les élèves ont accepté de jouer le jeu de l'auteur et donc de coopérer avec lui.

### **3.4 Ce livre a mangé mon chien, de Richard Byrne**

Pour cet album, nous avons d'abord montré la couverture et lu le titre. Nous avons ensuite questionné les élèves sur ce qu'il pouvait y avoir à l'intérieur du livre : « il va ouvrir un livre et la page qui est dedans va manger le chien ! », « je crois que c'est la vache qui va manger le chien je la vois derrière ! » (4<sup>e</sup> de couverture, représentation du derrière du chien). Dès le départ, il est à noter deux choses intéressantes : les enfants ne semblent à nouveau pas étonnés qu'il puisse y avoir une connexion entre les caractéristiques du livre (ici : la page) et l'histoire racontée ; ils sont curieux et à l'affût de chaque détail, ils paraissent habitués à ce qu'on les questionne sur le paratexte et qu'on prenne en compte les allers-retours possibles entre l'histoire littérale et les indices donnés hors de son propre cadre.

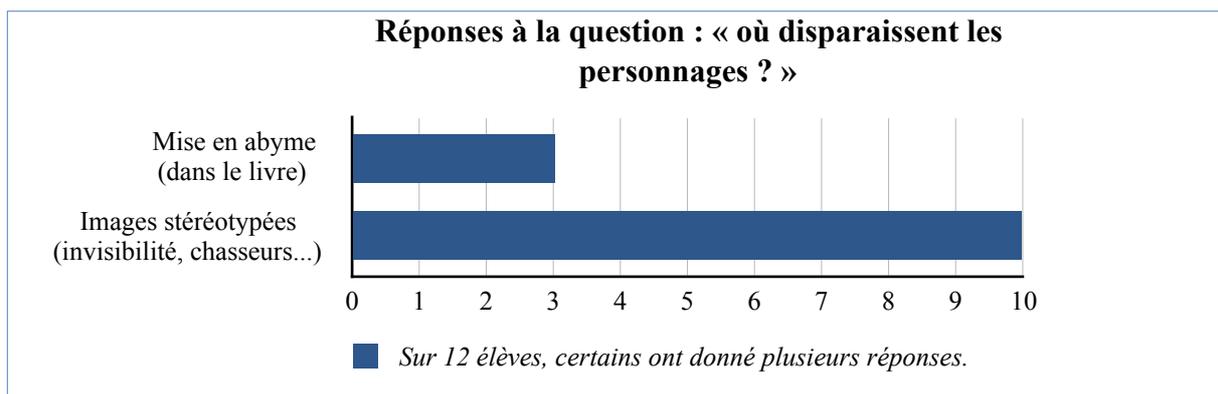
Puis, nous avons lu la première phrase « Bella se promène avec son chien sur la page... » et avons interrogé les enfants selon leurs réactions étonnées. [PE : *Qu'est-ce qui vous semble étrange ? Est-il possible de se promener sur une page ?*], « Non on peut pas ! On peut pas marcher dessus parce qu'après on abime le livre », « Oui on peut mais c'est pour de faux ! ». Nous n'avons pas confirmé leurs propos, laissant leur pensée cheminer tranquillement sans être influencée par les paroles d'un adulte qu'ils estiment « justes ». Ce point nous semble essentiel pour développer leur subjectivité.

Nous avons continué l'histoire jusqu'à ce que le chien disparaisse dans la reliure et leur avons demandé ce qu'il s'est passé d'après eux : « le chien, quelqu'un l'a mangé », « sa tête est invisible », « c'est les chasseurs », « en fait le chien est derrière le livre, je le vois ! » (4<sup>e</sup> de couverture). Nous avons décidé, à ce moment, de faire intervenir la notion de « lecteur » en reprenant la phrase de l'album précédent : [PE : *grâce à vous, chers lecteurs, le chien peut réapparaître... comment ?!*], « on peut tourner la page ! », « on peut tourner le livre ». Nous

montrons alors la 4<sup>e</sup> de couverture d'un air étonné en reprenant l'idée précédente d'un élève : « ahhhh, il est là ! », « mais c'est juste sa tête, où est son dos ? », « ben à l'intérieur du livre ! ». La lecture est devenue alors très ludique. Les élèves se sont transformés en enquêteurs, l'émulation mobilisant le groupe jusqu'à ce que chacun considère normal de jouer ainsi avec l'objet.

Sur la page suivante, le personnage s'exprime : « Ce livre a mangé mon chien ! ». L'euphorie était présente dans la classe. Certains restaient sur leurs impressions stéréotypées premières, sans se questionner sur cette phrase, d'autres cherchaient à deviner la suite : « peut-être que le petit garçon aussi va disparaître ! », à trouver des solutions pour que le chien réapparaisse : « si on recommence du début on peut revoir le chien ! ». Cette remarque a été très utile pour questionner les élèves sur la lecture linéaire d'un album : peut-on reprendre du début une histoire pour qu'il se passe autre chose ? « Non, si on va en arrière on retourne au début, il se passe toujours la même chose ! ». Enfin, un enfant de l'étude, après un silence, s'est écrié : « Quoi ? Mais la petite fille, elle le sait qu'elle est dans le livre ?! ». À cet instant de sa réflexion, nous avons laissé les autres continuer à réagir sur ce qui se passait sans vouloir l'influencer dans l'avancement de sa pensée. À un autre de faire des liens entre l'objet et l'histoire : « peut-être que c'est juste parce qu'il y a le milieu du livre qui bloque sa tête. *[PE : Viens nous montrer le milieu du livre.]* C'est l'ouverture, c'est pour accrocher les pages. », « C'est pour le fermer, comme dans l'autre livre ! ». Pour celui-ci, il est donc normal que la reliure intervienne dans l'histoire, comme dans l'album précédent.

Finalement, nous avons poursuivi la lecture jusqu'à ce que tous les personnages disparaissent dans la reliure et qu'une bulle avec inscrit « BURP ! » s'imisce de celle-ci. Après cela, nous avons arrêté le débat afin de laisser chacun s'exprimer individuellement selon sa propre interprétation, sans être influencé par les regards des autres camarades. Nous leur avons alors demandé de dessiner leur propre suite de l'histoire et les avons interrogés :



Nous constatons que lors de l'interrogation individuelle, la majorité trouve des solutions grâce à des idées habituelles des albums de jeunesse : « Il y a deux chasseurs et le chien est en danger parce que les chasseurs tirent sur le chien et la petite fille elle arrive. [PE : Et où sont-ils?] Dans la forêt ! », « Elle s'est fait manger par quelqu'un d'invisible. », « C'est le monstre qui les a mangés et après il recrache tout. »... Par ailleurs, un enfant mêle ce type d'image à une mise en abyme : « Elle s'est régalé la page parce qu'elle mange tout ! Et après les chasseurs vont tirer sur la page, elle va cracher tout mais d'abord sa bouche va être cassée. Et peut-être que les balles aussi vont disparaître. ». Ainsi, il accepte que la page puisse manger les personnages, mais pourtant, c'est à cause de chasseurs qu'ils disparaissent. Enfin, deux enfants admettent totalement le fait que le livre puisse avoir un rôle dans l'histoire : « Le milieu du livre les recrache. [PE : Ça veut dire qu'il les a mangés ? Comment a-t-il fait ?] Ben en fait il y a des petites portes qui étaient grandes ouvertes et quand ils sont rentrés, ils avaient pas vu la porte et du coup ils sont rentrés dans le livre. », « Ils disparaissent dans la ligne (reliure) qui fait disparaître les enfants ».

Au commencement de la séance suivante, nous avons sollicité les élèves pour rappeler le début du récit. Ce temps permettait de les mobiliser à nouveau dans l'histoire, afin de voir si leur réflexion avait mûri. Alors que les élèves affirmaient que c'était « le milieu du livre » qui avait mangé le chien, d'autres assuraient que c'était l'auteur qui souhaitait nous faire croire cela : « ici [la reliure] on peut rentrer dans le livre si on ferme les yeux, après on a l'impression que le livre mange le chien », « oui il peut pas manger les personnages ou sinon il nous mangera s'il mangeait vraiment le chien », « il le mange pas vraiment, c'est celui qui a fait le livre pour qu'on imagine que le livre a mangé le chien », « à l'autre page le chien était déjà là, et quand on a tourné l'autre page il a mangé son corps donc c'est un livre qui apparemment dans l'histoire a mangé son chien ».

Ensuite, nous avons poursuivi la lecture de la fin de l'album à manipuler. Puis nous leur avons à nouveau posé deux des questions de la phase de pré-test : qu'est-ce qu'un lecteur, quel est son rôle dans l'histoire ? « Le lecteur c'est nous parce qu'on écoute et on te dit ce qu'on croit ! », « On va les aider pour les sortir de l'autre livre ! Le livre qui est dans le livre ! », « On peut secouer encore le livre pour remettre les pages à l'endroit ! », « On peut faire une formule magique ! », « On peut sauver les personnages si on lui demande de pas les manger ! ». À ce moment-là, les élèves étaient convaincus de leur rôle et leur importance dans

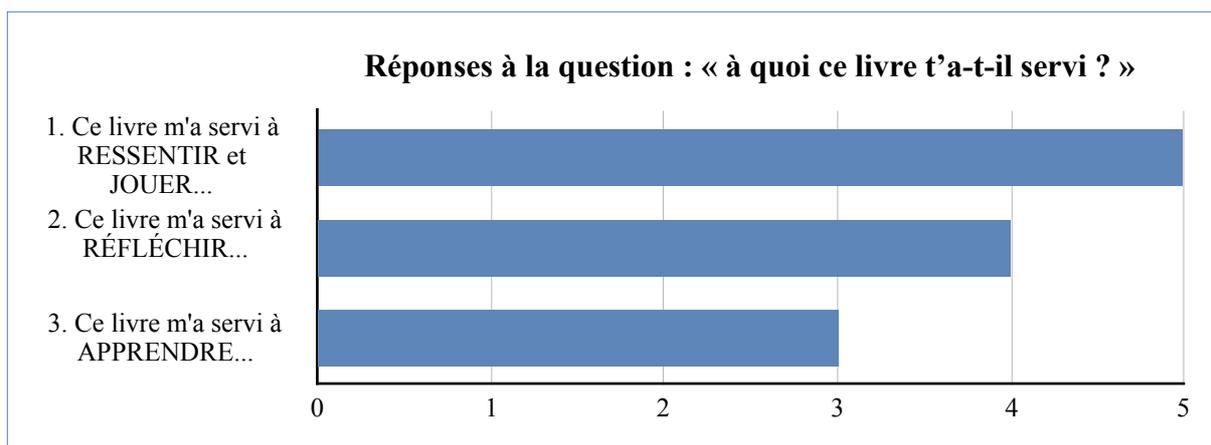
l'histoire, tout en comprenant qu'on ne peut pas changer littéralement un texte : « La prochaine fois qu'on le lira tout sera pareil parce quand on lit une histoire, rien ne peut changer », « peut-être si on dessine la page qu'on veut de l'autre côté... ça changera l'histoire ».

### **3.5 Une fois encore !, d'Emily Gravett**

Nous leur avons d'abord montré la couverture en veillant à tenir le livre de la même manière que le dragon sur la jaquette. Nous les avons questionnés sur ce qu'ils pensaient trouver dans le livre, quelle histoire ils pouvaient imaginer : « Peut-être que le livre va manger le dragon ! », « Je pense que c'est un dragon qui va raconter une histoire de dragon pour voir s'il est dans cette histoire : je l'appellerais le dragon qui veut se voir dans une histoire. ».

Puis, nous avons ôté la jaquette que nous avons posée face aux élèves et tenu le livre d'une façon identique afin de susciter des réactions de la part des enfants : « c'est le livre qu'on a ! », « il y a encore un livre dans le livre ! ». Les élèves remarquent ici les ressemblances avec les lectures précédentes, peut-être peuvent-ils alors mieux se projeter quant au but de cette lecture. Ensuite, nous avons ouvert le livre, montré la première page de garde silencieusement... puis la deuxième : « C'est la même ! Oui parce qu'il y a 2 livres ! », « Comme dans les deux livres ça raconte la même histoire, on le voit deux fois ». « Le dragon change ! Il nous fait un clin d'œil ! », « Oui, parce qu'il croit qu'on est ses copains ! », « Il a un secret ! ». Les élèves ont alors ici fait des liens logiques entre la matérialité du livre et son histoire : il y a deux pages de garde puisqu'il y a un livre dans le livre. Ils ont aussi vu que le personnage s'adressait directement au lecteur. Ils notent une future complicité avec lui par rapport au dénouement de l'histoire. Par la suite, les élèves montrent une compréhension de la mise en abyme : « le dragon il nous montre ce qu'il voit », « il y a un livre dans un livre dans un autre livre... c'est trop bien ! », « on lit la même histoire que lui ! », « ça va encore transformer dans le livre qui transforme dans l'autre livre et après notre vraie histoire va commencer », « quand le dragon devient rouge, celui de l'histoire il arrête de devenir rouge parce que le dragon qui était dans le livre va en dehors du livre et le nôtre il vient dans le livre », « il va cracher tellement du feu que notre livre va se déchirer »... Lorsque les élèves ont aperçu le trou dans le livre, cela a provoqué une agitation inhabituelle et les élèves se sont empressés d'expliquer le phénomène : « c'est parce que vu qu'il a craché tellement fort c'est

venu dans notre livre, le feu il a traversé les 2 livres » , « en fait le livre qu'il lit c'est notre livre c'est pour ça que ça a fait un trou dans notre livre aussi »... Un élève s'est approché, a glissé son doigt dans le trou et s'est écrié : « ouahhhh c'est chaud ! » et aux autres de venir toucher : « ben non c'est pas chaud , c'est pas possible ! » « ahhhh, mais si ! ». Les enfants se sont mis à souffler sur leurs doigts comme s'ils s'étaient brûlés et pourtant la plupart était d'accord avec la remarque d'un élève : « Mais non c'est celui qui a fait l'histoire qui a fait un trou pour nous faire croire que c'est le dragon ! ». À l'issue de cette séance, nous avons à nouveau posé une question de la phase de pré-test : à quoi sert la lecture ? « La lecture ça sert à apprendre des mots », « c'est pour apprendre à lire correctement », « pour répondre la vérité à tes questions », « ça sert à apprendre des choses et à bien écouter pour s'entraîner à écouter en classe ». Au vu de leurs réponses, nous avons décidé de reformuler la question ainsi : « à quoi ce livre t'a-t-il servi ? » :



<p>1. Ce livre m'a servi à RESENTIR et JOUER...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Ça m'a fait rire. Il est drôle ce livre et aussi quand j'ai vu le trou, j'ai été impressionnée, j'ai cru qu'il était déjà comme ça le livre mais après je me suis rendu compte que l'auteur a pu faire le livre. »</li> <li>• « Ça sert à penser que l'auteur a fait un trou on qu'on pense vraiment que c'est le dragon. »</li> <li>• « Il m'a fait peur avec le gros trou mais après j'ai compris et j'ai rigolé ! »</li> <li>• « J'ai rigolé avec l'auteur parce que j'ai compris que c'était pas un vrai trou ! »</li> <li>• « Quand j'ai vu le trou je suis tombé à la renverse mais après j'ai compris parce que j'ai pensé à la cagette [jaquette] qui cachait le trou et j'ai compris que c'était celui qui a fait le livre qui a fait ça et j'ai trouvé ça drôle.»</li> </ul>
---	---

2. Ce livre m'a servi à RÉFLÉCHIR...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Ça sert à que tu nous interrogés à ce qu'on pense. »</li> <li>• « Ça m'a servi à dire ce que je pense.»</li> <li>• « On devait répondre à tes questions ; c'était bien parce que j'aime réfléchir.»</li> <li>• « C'est pour dire ce qu'on pense et ce qu'on croit dans l'histoire, comme ça on sait que peut-être il va se passer ça ou ça... on se fait un avis sur l'histoire. »</li> </ul>
3. Ce livre m'a servi à APPRENDRE...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Ça sert à apprendre des choses et avoir envie de relire. »</li> <li>• « On a appris des mots. »</li> <li>• « Ça sert à apprendre à lire correctement. »</li> </ul>

Au regard des nouvelles réponses, nous constatons que l'approche plus contextualisée aide les élèves à mieux comprendre l'intérêt de la lecture. En effet, seulement deux ont continué à parler de cette dernière d'un point de vue cognitif.

### 3.6 *Les loups*, d'Émily Gravett

Dès le début, les élèves ont su trouver des analogies avec l'album précédent, du même auteur. Ils nous ont demandé d'ôter la jaquette pour voir « la vraie couverture » et ont tout de suite supposé qu'il s'agissait d'un livre qu'on allait retrouver dans l'histoire : « on lit le même livre que le lapin », « c'est pareil que l'autre histoire, il a le même livre que nous, comme le dragon ! ». De la même manière, ils ont remarqué que l'on retrouvait la page de garde au milieu du livre, que ce n'était pas usuel, de même que la couverture du livre dans le livre qui dépassait : « nous on a commencé le livre et lui il est en train de l'ouvrir donc on le lit avant lui », « peut-être le loup il va sortir du livre ! », « et il y a même la carte de la bibliothèque comme dans le nôtre ! ». Cette carte de bibliothèque était manipulable physiquement et les élèves ont fait un parallèle avec une ancienne lecture : « peut-être que sur cette carte, comme dans le livre qui a mangé le chien, il va être écrit « cher lecteur » », « oui, pour trouver des solutions ! ». Les élèves étaient à l'affût de chaque détail, imaginant la suite en faisant des corrélations avec les autres albums de la séquence, allant même jusqu'à évoquer des solutions avant qu'il n'y ait de problème...

Ensuite, un conflit interprétatif s'est installé : « Le loup est sorti du livre ! », « C'est très bizarre, il peut pas sortir du livre parce qu'il est immense, moi je crois que c'est le lapin qui veut entrer dans le livre parce qu'il est riquiqui », « oui, il ouvre la porte du livre pour rentrer dedans comme dans le livre qui a mangé le chien [en montrant la reliure] », « il est perdu dans

son livre », « tellement il est concentré sur son livre, il regarde pas ses pieds et il voit pas qu'il marche sur le loup ». Ils se sont alors mis à comparer à leur propre expérience de lecteur : « des fois on est collés au livre, on peut même plus le lâcher tellement on est dans l'histoire ! » et la question de franchissement de frontières s'est posée : « peut-être que nous aussi on est trop concentrés sur notre livre et on voit pas qu'il y a un loup autour de nous ! ». Certains comprenaient la métaphore de la lecture captivante et l'expliquaient aux autres : « en fait on est dans sa tête ! En fait il imagine le loup autour de lui parce qu'il a peur du livre », « moi ça me fait pas peur même si j'imagine le loup parce que c'est pas dans une classe, un loup », « mais le lapin il se rend pas compte que c'est pas possible ! ».

Nous avons ensuite poursuivi la lecture, les élèves ont compris l'expression du lapin quand ce dernier se retrouve sur le museau du loup : « le lapin il a entendu le loup, ça se voit parce qu'il se dit « oh ! », il a senti, il regarde plus son livre, il a senti qu'il était sur le loup » et le conflit sur le franchissement de frontières a continué : « peut-être que le lapin il voit le nez du loup parce qu'il est plus collé au livre », « ou peut-être qu'il est dans le livre comme on voit la page de garde et le tour du livre », « Nous aussi il y a le loup derrière le mur, il est derrière nous, il est sorti aussi ici ! » ! Nous leur avons ensuite demandé de deviner ce qui allait se dérouler. Ils ont été unanimes quant au fait que le lapin allait se faire dévorer par le loup. Nous avons terminé cette séance ainsi afin de les laisser réfléchir sur une fin possible et d'attiser leur curiosité.

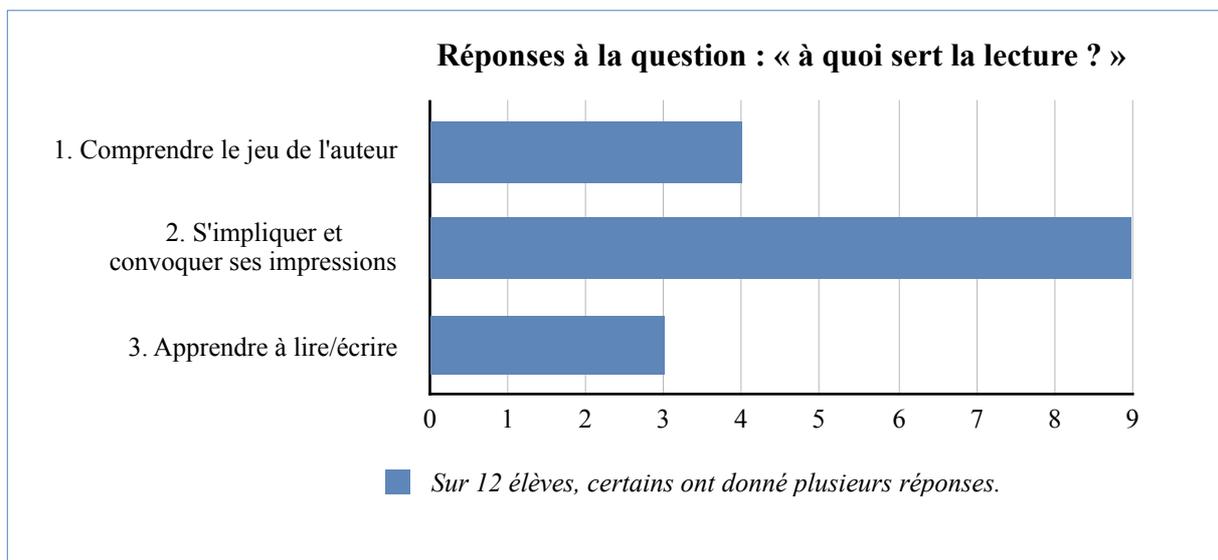
La dernière séance a consisté à lire la fin de l'album, à partir du moment où le loup a mangé le lapin et que le lecteur ne voit que l'illustration de la couverture du livre déchiré. Certains ont compris, d'autres ont nié de peur, d'autres encore ont cru que le loup avait mangé le livre ou que ce dernier s'était refermé « avec le lapin et le loup à l'intérieur ». Un enfant a supposé que notre livre aussi devait alors être abimé, comme dans *Une fois encore !*.

En ce qui concerne les deux fins de l'auteur, les élèves sont entrés dans une démarche de résolution de problème : chaque élève développait son point de vue quant à la fin qu'il préférait ou qu'il trouvait plus juste. « Le lapin a pas ramassé ses lettres parce qu'il est caché sous le paillason parce qu'il a peur », « il est resté enfermé parce qu'il a peur du loup », « attends, c'est nous le lecteur ?! [à propos de la lettre de la bibliothèque pour le lapin qui n'a pas rendu le livre à temps] C'est donc à nous de ramener le livre parce que le loup a mangé le lapin », « oui c'est la première fin qui est vraie, c'est pour ça que toutes les lettres arrivent et

qu'il peut pas les lire »... « mais, peut-être que le loup a mangé le lapin et la tartine en même temps ?! ». Nous avons opposé les arguments pour comprendre quelle était la fin de l'auteur, sachant que le lecteur a le droit de choisir sa propre fin. Les indices du papier déchiré de la deuxième fin ont amené les élèves à trouver une conclusion unanime : le loup a bien mangé le lapin.

### 3.7 Conceptions finales

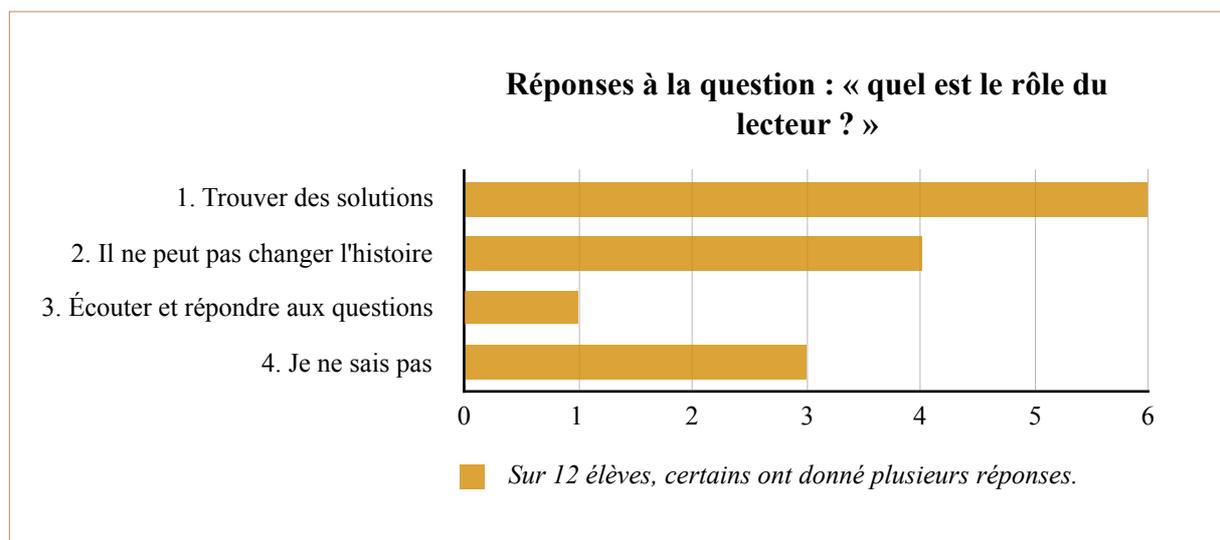
Au regard des séances précédentes, nous avons reposé les deux questions ci-dessous en les mettant bien en contexte : « à quoi t'ont servi ces lectures ? » et « toi, en tant que lecteur, as-tu eu un rôle à jouer dans ces histoires ? ». Nous leur avons aussi demandé, comme lors de la seconde séance, de représenter la lecture par le dessin.



1. Comprendre le jeu de l'auteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Ça sert à comprendre les tours de magie de celui qui fait les livres. [...] J'ai aimé parce que j'ai trouvé ça drôle et ça m'a fait réfléchir.</li> <li>• « Ça sert à réfléchir parce qu'on peut deviner les choses que l'auteur veut dire mais qui étaient pas écrites. »</li> <li>• « L'auteur il nous fait des petites blagues mais on rigole pas parce qu'en vrai le loup n'est pas devenu ami avec le lapin et il l'a mangé le lapin. Moi ça m'a fait peur mais ça sert à croire qu'il se passe vraiment ça dans les histoires mais en vrai ça peut pas se passer. »</li> <li>• « Ça sert à expliquer ce qu'on croit vraiment dans le livre. [...] Peut-être que ça sert à apprendre à lire des histoires. »</li> </ul>
----------------------------------	---

<p>2. S'impliquer et convoquer ses impressions</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Ça sert à comprendre les tours de magie de celui qui fait les livres. [...] <b>J'ai aimé parce que j'ai trouvé ça drôle et ça m'a fait réfléchir.</b> »</li> <li>• « <b>Ça sert à réfléchir</b> parce qu'on peut deviner les choses que l'auteur veut dire mais qui étaient pas écrites. »</li> <li>• « L'auteur il nous fait des petites blagues <b>mais on rigole pas parce qu'en vrai le loup n'est pas devenu ami avec le lapin et il l'a mangé le lapin. Moi ça m'a fait peur</b> mais ça sert à croire qu'il se passe vraiment ça dans les histoires mais en vrai ça peut pas se passer. »</li> <li>• « Ça sert à expliquer ce qu'on croit vraiment dans le livre. [...] <b>Peut-être que ça sert à apprendre à lire des histoires.</b> »</li> <li>• « <b>Ça sert à regarder et apprendre des choses. À réfléchir parfois...</b> »</li> <li>• « <b>Ça sert à comprendre des choses et à réfléchir.</b> »</li> <li>• « <b>Ça sert à dire son avis.</b> »</li> <li>• « <b>Ça sert à répondre aux questions sur ce qu'on pense.</b> »</li> <li>• « <b>Ça sert à réfléchir.</b> »</li> </ul>
<p>3. Apprendre à lire/ écrire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Ça sert à apprendre des sons. »</li> <li>• « Ça sert à apprendre à lire. »</li> <li>• « Ça sert à apprendre des mots et à savoir lire. »</li> </ul>

Les réponses semblent avoir évolué par rapport aux conceptions initiales. Alors que les premiers montraient une majorité d'élèves qui ont une approche cognitive de la lecture, à la fin de la séquence la plupart pense que cette dernière amène à convoquer sa subjectivité, ses impressions, à l'implication et à la réflexion, notamment quant au jeu de lecteur.



1. Trouver des solutions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « <b>On nous dit « cher lecteur » c'est pour trouver des solutions par exemple.</b> »</li> <li>• « <b>Il y a des problèmes des fois et le lecteur peut les résoudre [...] il fait ce qui est écrit, par exemple secouer le livre</b> mais en vrai l'auteur il dit de secouer, il a pas fait de la magie, il l'a dessiné. »</li> <li>• « <b>On peut secouer le livre pour que le garçon sort</b> mais le livre il était déjà comme ça c'est l'auteur qui l'a fait pour nous faire croire que c'est de la magie. »</li> <li>• « <b>Il peut servir à faire des choses à la place des personnages, il les aide.</b> »</li> <li>• « <b>Il cherche des indices pour trouver des solutions.</b> »</li> <li>• « <b>On peut pas aider sauf si on ajoute une page et on dessine dessus pour une autre fin ou pour aider le lapin.</b> »</li> </ul>
2. Il ne peut pas changer l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « <b>Il y a des problèmes des fois et le lecteur peut les résoudre [...] il fait ce qui est écrit, par exemple secouer le livre mais en vrai l'auteur il dit de secouer, il a pas fait de la magie, il l'a dessiné.</b> »</li> <li>• « <b>On peut secouer le livre pour que le garçon sort mais le livre il était déjà comme ça c'est l'auteur qui l'a fait pour nous faire croire que c'est de la magie.</b> »</li> <li>• « <b>On peut pas changer l'histoire sinon on est obligés d'enlever une page et d'en mettre une autre.</b> »</li> <li>• « <b>On peut pas aider</b> sauf si on ajoute une page et on dessine dessus pour une autre fin ou pour aider le lapin. »</li> </ul>
3. Écouter et répondre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « <b>Il sert à écouter et à répondre aux questions.</b> »</li> </ul>

Nous constatons une évolution dans leur regard quant au rôle du lecteur. Ils ne le confondent plus avec l'auteur mais surtout ils ne le considèrent plus comme un être passif qui ne fait que lire ou écouter.

## 4. Discussion

### 4.1 Mise en lien avec les recherches antérieures et réponses aux hypothèses

#### 4.1.1 Les amoureux du livre, de Frédéric Laurent - écriture

Lors de l'écriture collective de l'album, il est intéressant de noter que les élèves se sont eux-mêmes adressés au lecteur, de manière directe ou indirecte « là c'est la maison de... », sans réellement conscientiser le fait qu'une narration traditionnelle ne désigne pas les choses d'une telle façon. Il paraît signifiant de remarquer cette approche naturelle de l'auteur qui interpelle le lecteur.

## **4.1.2 Recueil de données : conceptions initiales**

### *4.1.2.1 À quoi sert la lecture ?*

Il est important de souligner le fait que 5 élèves sur 12 éprouvent un ressenti vis-à-vis de la lecture. Si elle procure du plaisir pour certains, pour d'autres elle aurait un rôle cathartique : elle libérerait de certaines émotions que l'enfant gère grâce à elle.

### *4.1.2.2 Quel est le rôle du lecteur ?*

Il est intéressant de remarquer que si pour un élève le lecteur lit, pour un autre il écoute. Il semblerait que ce dernier ait compris que le lecteur est avant tout celui qui construit du sens vis-à-vis d'une lecture et non pas un simple écouteur passif : « le lecteur écoute quand la maîtresse lit et répond aux questions ».

## **4.1.3 Hypothèse 1 : la mise en abyme de la littérature permet d'aider l'élève à se construire en tant que « sujet lecteur »**

### *4.1.3.1 Les amoureux du livre, de Frédéric Laurent - débat*

Lors de la lecture de l'album et suite aux remarques des élèves énoncées plus haut, les enfants ont clairement coopéré avec l'auteur et admis qu'ils pouvaient participer à l'évolution de l'histoire. Ils ont de ce fait procédé à une lecture subjective de l'album : ils se sont impliqués personnellement tout en acceptant de participer au jeu de l'auteur, ce qui a clairement été une activité très ludique pour eux. Il est aussi intéressant de remarquer qu'il paraissait logique et naturel de contribuer à la chute de l'histoire en manipulant l'objet. Il semblerait qu'ils se soient inclus dans les personnages sans vraiment s'en distancier : ils faisaient partie de l'histoire et cela leur paraissait naturel. À l'issue de ce débat, le rôle de la lecture ne serait donc plus, pour ces élèves, d'apprendre à lire ou à écrire mais davantage un engagement auprès de l'auteur. La lecture, qui dépasserait les frontières textuelles, serait alors double : cognitive et subjective.

### *4.1.3.2 Ce livre a mangé mon chien, de Richard Byrne*

En ce qui concerne les remarques à propos de la phrase issue de l'album : « Bella se promène avec son chien sur la page... », il est surprenant de remarquer que les élèves n'ont pas été

interloqués quant au fait de parler du livre dans le livre. Ils ne semblent pas se distancier de l'histoire : ils imaginent la petite fille marcher littéralement sur le livre, ce qui les froisse puisqu'ils ont *a priori* déjà été éduqués au respect du livre.

Quant au fait que les personnages disparaissent dans la reliure, certains élèves ont montré un imaginaire cloisonné à ce qu'ils sont habitués de voir ou entendre : des questions d'invisibilité, de pouvoir, de magie, de chasseurs... D'autres ont continué de scruter les détails de la méta-narration : il semble logique que le chien ait disparu au milieu du livre pour réapparaître derrière. Chacun convoque ainsi son point de vue et s'affirme dans sa subjectivité. Ces derniers proposent de ce fait une approche critique de la lecture : tout comme l'auteur, ils jouent avec le livre et ses composantes et acceptent le fait que l'histoire ne soit pas racontée de manière ni traditionnelle, ni linéaire. De plus, ils commencent à prendre conscience de leur rôle et de leur importance dans l'histoire : le « sujet lecteur » se construit.

Par la suite, quand l'élève s'est écrié : « Quoi ? Mais la petite fille, elle le sait qu'elle est dans le livre ?! », nous pouvons noter un « scandale cognitif » dont nous avons parlé plus haut. L'élève suit l'histoire, il s'implique, cherche des solutions... puis le doute survient. Comment est-il possible que le personnage sache qu'il est dans le livre ? Comment peut-il parler du livre puisqu'il est dans l'histoire ? Sa posture de lecteur semble ainsi s'affiner : alors qu'auparavant cela lui semblait naturel de parler du livre dans le livre, il se questionne maintenant sur le franchissement de frontières entre la réalité et la fiction. Le pré-lecteur franchit donc une étape supplémentaire, il alterne maintenant entre lecture investie, subjective et distanciée. Il complète le scénario du livre par son point de vue personnel.

#### *4.1.3.3 Ce livre a mangé mon chien, de Richard Byrne – où disparaissent les personnages ?*

Nous constatons que, lors du débat, l'effet de groupe aidait la plupart des élèves à avoir un regard critique sur l'album alors que pendant l'interrogation individuelle, la majorité montre une lecture subjective imprégnée de stéréotypes (chasseurs, invisibilité...). Un élève présente à nouveau un « scandale cognitif » en mêlant mise en abyme et imagination plus figée (c'est la page qui mange le chien mais pourtant des chasseurs tirent tout de même dessus).

Après avoir laissé une semaine de maturation, lorsque nous les avons réinterrogés sur ce phénomène, la plupart des enfants affichaient alors une posture de lecteur en se laissant aller à

croire ce que souhaitait l'auteur, que le livre avait mangé le chien, tout en comprenant pertinemment que c'était l'intention de ce dernier et non la réalité.

Lorsque nous leur avons à nouveau posé la question de la phase de pré-test, à savoir : « qu'est-ce qu'un lecteur, quel est son rôle dans l'histoire ? », les élèves ont été conscients du fait que les pages d'un livre ne peuvent pas évoluer ou changer au fur et à mesure de l'histoire. Cependant, ils ont accepté d'entrer dans le jeu de l'auteur et affichent ainsi une lecture critique de l'album : ils comprennent le pouvoir de l'imaginaire et du livre tout en coopérant et s'amusant de cette confusion.

#### *4.1.3.4 Une fois encore !, d'Emily Gravett*

Il est étonnant de remarquer qu'une élève imagine l'histoire qu'a voulu raconter l'auteur, simplement en regardant la couverture. De surcroît, cette enfant expose clairement une mise en abyme. Elle semble avoir compris l'objet de notre étude et le lien entre récit et objet livre dans les albums que nous traitons. Dès le départ, elle se positionne ainsi comme « sujet lecteur » avec une lecture critique : elle compte bien entrer dans le jeu de l'auteur avec son point de vue personnel.

Au vu des réponses des élèves quant aux divers indices montrant une mise en abyme de la littérature, il est possible de constater l'impact bénéfique des anciennes lectures, leur posture de lecteur critique semble s'installer et leur bibliothèque intérieure se construire.

#### *4.1.3.5 Réponse à l'hypothèse 1*

Au vu de l'évolution des débats, la mise en abyme semble bien aider les élèves à se construire en tant que « sujet lecteur ». En effet, ils autorisent le jeu de l'auteur et ne se questionnent plus sur la possibilité ou faisabilité des actions des personnages ou des caractéristiques étonnantes de l'album. Le livre dans le livre semble alors provoquer une image « miroir » : je me vois lecteur donc je le suis. Le fait de comprendre les imbrications du livre et les intentions de l'auteur permettrait ainsi aux élèves de mieux asseoir leur rôle de lecteur, à la fois « liseur », ancré dans le réel et « lu » s'abandonnant au plaisir du jeu (les différentes identités du lecteur de Michel Picard énoncées plus haut). Il croit sans croire à l'illusion en collaborant pleinement et activement au développement de l'histoire, en tentant de la prévoir et en convoquant sa propre sensibilité et ses impressions. Il devient ainsi un « lecteur

jouant » (Jouve, 1992) avec le texte et finalement un « lectant » en déchiffrant le sens global de l'œuvre et en distinguant les divers degrés de lecture.

#### **4.1.4 Hypothèse 2 : le « scandale cognitif » induit par le vacillement entre réalité et fiction aide l'élève à développer un point de vue et une posture de lecteur**

##### *4.1.4.1 Une fois encore !, d'Emily Gravett - suite*

Lorsque les élèves imaginent la suite de l'histoire, sans qu'on ne leur demande, en créant eux-mêmes une mise en abyme, nous pouvons constater que leurs regards s'affinent : ils voient de plus en plus les détails et autorisent l'auteur à les embrouiller entre réalité et fiction, c'est ce qu'ont montré leurs réactions quant au trou dans le livre. Ils se jouent de leur confusion et la cautionnent pour mieux apprécier l'histoire.

##### *4.1.4.2 Les loups, d'Emily Gravett*

Pour cet album, il semblerait que les enfants n'aient plus eu envie de se laisser duper ! Ils auraient donc décidé d'anticiper cette perte de repères dès le départ, en débusquant chaque indice, à la manière de petits enquêteurs, afin de jouer sans se confondre entre réalité et fiction. En reconnaissant le style de l'auteur, la lecture en réseau se met clairement en place et les élèves présentent une posture de lecteur qui analyse un « texte objet » (d'après les postures de lecteur de Dominique Bucheton) et cherche à trouver le jeu de séduction voulu par l'auteur. Après les pertes de repères, nous constatons alors un véritable raisonnement et regard critique de la part des élèves.

Lors du débat sur le dépassement de frontières (le loup est-il sorti ou est-ce le lapin qui, trop absorbé par le livre, est entré dans celui-ci ?), il est intéressant de remarquer que certains enfants ont profité de ce moment de doute pour jouer le jeu pleinement en supposant, sans y croire, que le loup pouvait aussi être sorti de notre livre. Des sourires complices se sont simplement échangés, marquant clairement l'évolution de leur posture de lecteur.

En ce qui concerne les deux fins de l'album, nous constatons qu'en fonction des situations et surtout des émotions ressenties par les élèves, leur regard critique est plus ou moins élevé. Si l'empathie pour le personnage principal (quand le lapin se fait manger par le loup), par exemple, les envahit, ils semblent moins conscients du jeu d'illusion de l'auteur et montrent

des raisonnements illogiques certainement dus au pouvoir de leur imagination. Cela les emprisonne-t-il pour autant ? Nous pensons que c'est plutôt un point bénéfique car le fait de vaciller entre illusion et réalité les a maintenus concentrés et vifs d'esprit.

#### 4.1.4.3 Conceptions finales et réponse à l'hypothèse 2

Il est intéressant de remarquer qu'interrogés individuellement certains élèves pouvaient dire que la lecture sert à apprendre à lire ou à écrire alors qu'au travers de leurs représentations dessinées, le rôle de cette dernière paraît plus en mesure de correspondre à ce qu'on appelle une posture de lecture. Nous pouvons ainsi analyser le dessin de cette élève (cf. Annexe 8, p. 54) qui avait répondu « Ça sert à apprendre des mots et à savoir lire » et qui pourtant a représenté le coin regroupement de la classe, la chaise de l'enseignante et trois élèves avec des bulles de pensée. Dans chacune d'entre-elles, nous pouvons observer un cœur, un gribouillis et une autre forme indéfinissable. L'enfant montrerait alors les différents points de vue, pensés ou exprimés, lors des débats d'interprétation. Cette représentation dénote une compréhension du « sujet lecteur ». En effet, elle affiche des individus qui s'impliquent dans la lecture de manière individuelle, avec un point de vue propre à chacun, et qui convoquent leurs impressions et leur sensibilité à propos de celle-ci.

Quant au rôle du lecteur, si trois d'entre-eux ne savent toujours pas ce qu'il représente ou le confondent encore avec l'auteur, la plupart pense qu'il trouve des solutions et n'est pas dupe des « tours de magie » de l'auteur. De par sa coopération et donc son acceptation d'entrer dans le jeu, il aide les personnages, sans pour autant transformer l'histoire ou le livre. Il est acteur et joueur dans sa lecture car il cherche des indices pour mieux comprendre les règles voulues par l'auteur afin de les appliquer ou de les contourner.

Nous constatons alors que leurs conceptions semblent avoir évolué par rapport à la phase de pré-test. Même si certains restent encore bloqués dans leur rapport cognitif à la lecture, les débats ont clairement montré que leur posture de lecteur a évolué. Elle est passée d'une lecture fondée sur la compréhension et l'interprétation du texte à une lecture plus investie, subjective et distanciée. De fait, lorsque les élèves se sont mis à souffler sur leurs doigts feignant un trou bien provoqué par le feu du dragon (*Une fois encore !*), ou lorsqu'ils ont simulé une peur quant au fait que le loup puisse aussi traverser notre livre et se retrouver parmi nous (*Les loups*), nous avons pu constater un « consentement euphorique à la fiction

» (Jouve, 1992, p.85). Nous supposons que le fait de les avoir habitués à des albums qui jouent des franchissements de frontières leur a permis d'entrer dans un « scandale cognitif ». Ce dernier, par l'entraînement et les démarches de résolution de problèmes (arguments et contre-arguments présentés par les élèves eux-mêmes au sein des débats) les aurait ainsi fait tendre vers une posture de lecteur : « Comme tous les jeux dans lesquels l'habileté croît avec l'entraînement, les jeux littéraires avivent graduellement le plaisir de prendre de plus en plus de risques, d'être de plus en plus maître de la situation. À l'instar des jeux d'échecs, l'apprenti lecteur sent s'accroître sa force et sa dextérité : il apprécie les progrès qu'il fait et prend plaisir à persévérer. » (Pavel, 1988, p.160-161). Non seulement les élèves ont pris des risques en s'impliquant totalement dans les lectures, mais en plus, ils ont de plus en plus fait part de leurs émotions, de leurs impressions bien personnelles en les rattachant à leur propre expérience, sans avoir peur qu'elles soient uniques ou différentes de celles des autres. Le vacillement entre réalité et fiction leur a ainsi permis d'affirmer leurs points de vue avec confiance et de devenir des lecteurs de plus en plus autonomes dans le sens où ils se sentaient alors capables de noter en quoi leur investissement dans ces lectures pouvait leur procurer du plaisir. Dans ce sens, nous pouvons supposer qu'ils seront par la suite plus efficaces dans le choix d'albums susceptibles de leur plaire puisqu'ils sont à priori aptes à argumenter pourquoi un livre leur plaît.

## **4.2 Recul sur la pratique professionnelle**

### **4.2.1 Limites et perspectives**

Il semblerait que les questions de la phase de pré-test posées hors-contexte, en dehors de la lecture des albums, soient plus « scolaires » dans le sens où elles étaient plus rigides, moins ouvertes que pendant les débats, et supposaient alors des réponses plus stéréotypées. Ces dernières ont souvent montré que les élèves proposaient des idées qu'ils pensent attendues de la part de l'enseignant, ou d'un point de vue plus large, de l'école : la lecture possède essentiellement un apport cognitif. Mais c'est certainement ce qu'on leur a toujours appris : à l'école, on apprend... et, entre autre, à lire. La notion de lecture dans son sens plus large, celui qui comprend la littérature, reste encore trop conceptuelle pour eux et il leur a certainement été difficile de l'envisager autrement.

De plus, il est important que noter que si, lors des débats, leurs remarques étaient aussi enregistrées, de manière individuelle, le dictaphone était certainement plus impressionnant pour eux car plus présent. Aussi, il a été régulièrement compliqué pour les élèves de mettre les mots sur leur pensée. Pour certains la représentation dessinée a été plus aisée ; pour d'autres qui pourtant montraient une véritable posture de lecteur, l'exercice de métacognition restait difficile, ce qui reste bien compréhensible pour un enfant de 5 ou 6 ans.

Par ailleurs, il a paru difficile de récolter des données orales. Non seulement la subjectivité de l'enseignant semble inévitable, mais en plus il semble compliqué de classer, ranger dans des cases des questions ouvertes. Aussi, il s'avère malaisé de traduire des données qualitatives en données quantitatives, de surcroît sur un panel réduit d'élèves.

Aussi, les débats interprétatifs sont menés par les élèves et le point de vue de l'enseignant doit s'effacer derrière ceux des élèves. Ce sont ces derniers qui influencent le sens du débat et non le professeur des écoles, en tant que spectateur, qui peut induire leurs réponses par ses questions. Ce point paraît primordial quant à la construction du comportement de lecteur de l'élève : si nous souhaitons varier les modes d'organisation (la dictée à l'adulte propose un échange individuel par exemple) et de recueil de son point de vue, comment réussir à s'effacer derrière ce dernier alors qu'il est évident qu'un enfant de maternelle s'identifie et agit par mimétisme vis-à-vis de son enseignant ?

Enfin, cette étude a été menée sur un terme plutôt court et l'évolution de la pensée des enfants peut être difficile à observer, surtout sur un tel sujet qui mériterait d'être traité sur plusieurs mois. Pour plus d'efficacité, nous avons focalisé la pratique sur des débats interprétatifs mais il semble évident qu'un tel dispositif doit s'étaler sur de longues périodes, au travers d'autres albums et à enrichir grâce au prêt de livre régulier, à la mise en place de comités de lecture, d'un cahier de lecteur récoltant traces écrites (dictée à l'adulte) et/ou dessinées (représentations du livre ou du passage préféré, mise en lien avec son propre vécu etc.)...

#### **4.2.2 Enrichissement professionnel**

Cette étude m'a clairement permis d'établir une relation privilégiée et différente de celle que je connaissais avec ces deux groupes d'élèves de grande section, que je n'ai pas habituellement en classe. Non seulement cela m'a donné la possibilité d'apprendre à les connaître dans un contexte favorable mais aussi de les envisager sous un autre angle. Leur

comportement et leur posture de lecteur ont évolué au fil des séances ; ils ont pris du plaisir dans les lectures, sont entrés dans le jeu, ont montré un « consentement euphorique à la fiction » (Jouve, 1992, p.85) et tout cela a été une réelle source de motivation pour moi. Ils ont montré de belles capacités de compréhension, d'implication et d'investissement en présentant des arguments de qualité et des points de vue étonnants pour des enfants de leur âge. Nous avons été, eux-mêmes et moi, agréablement surpris de la tournure de cette étude et si cela peut me conforter, moi, dans mon choix de carrière, j'escompte qu'eux prennent confiance en leurs capacités et leur potentiel. J'espère alors que ce travail a contribué à leur construction fondée sur un regard critique et une grille d'analyse sur le monde qui les entoure.

Par ailleurs, je ne peux omettre le réel plaisir que m'ont procuré les albums choisis. De leur analyse jusqu'aux moindres détails qui, moi aussi, m'ont rendue euphorique, à leur lecture et la théâtralisation inévitablement mise en place qui me procure beaucoup d'amusement : je reste admirative et insatiable quant à la découverte de telles œuvres si bien conçues, construites, illustrées... et qui poussent l'imaginaire bien plus loin que je ne l'aurais pensé au préalable.

Enfin, les nombreuses lectures, qui m'ont permis d'écrire l'état de l'art, m'ont grandement enrichie et me donnent envie de pousser les recherches notamment sur le lecteur, ses multiples identités et postures. Les allers-retours entre théorie et expérience en classe me semblent indispensables pour progresser dans ma pratique, surtout pour de tels sujets autour de la littérature pour lesquels les points de vue changent et évoluent constamment.

## **Conclusion**

La mise en abyme de la littérature dans ces albums de jeunesse a-t-elle permis aux élèves de se positionner en tant que « sujet lecteur » ?

Au regard des résultats de cette étude, nous constatons que lors des débats interprétatifs, beaucoup ont su de mieux en mieux comprendre le pouvoir de l'imaginaire et du livre en se prenant au jeu de l'auteur, en faisant penser qu'eux aussi y croyaient, tout en sachant pertinemment que ce dernier s'amusait avec eux. Ils se sont impliqués dans les albums de manière individuelle et subjective en convoquant leurs impressions et leur sensibilité et c'est là l'essence même du « sujet lecteur ». De plus, et cela me paraît primordial, considérer ce « sujet » affirme la perception positive et bienveillante des enseignants sur les élèves de

maternelle et leur potentiel de lecteur. De par ce regard peut naître une prise de conscience des enfants quant à leurs capacités et leur subjectivité de lecteur, engendrant ainsi un cercle vertueux qui les met dans une position de confiance vis-à-vis de l'école et des autres apprentissages.

## Bibliographie

### Ouvrages

- Bucheton, D. (1999). « Les postures du lecteur », in Demougin P. et Massol J.F. (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble.
- Danon-Boileau, L. (1982). *Produire le fictif : linguistique et écriture romanesque*, Paris : Klincksieck.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Grasset.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Langlade et Rouxel (2005). *Le sujet lecteur - Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires Rennes.
- Pavel, Th. (1988). *Univers de la fiction*. Paris : Seuil.
- Queneau, R. (1941). *Les temps mêlés*. Gallimard.
- Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Tauveron, C. (Dir.) (2002). *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse. - Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*. Canopé - CRDP de Grenoble.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

### Articles

- Marzloff, M. (2007). *Considérer la lecture comme un jeu permet de comprendre le besoin de lire, le plaisir lié à la lecture littéraire et les effets de la littérature sur le lecteur*. Compte rendu de lecture de Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*, Les éditions de minuit. Repéré à <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/picard>
- Tauveron, C. (2006). *Lecture d'une littérature qui met en scène la littérature au cycle 3 : le cas de la métafiction métaleptique*, Communication présentée aux 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier. Repéré à <http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Tauveron.pdf>

- « Littérature ». In Portail lexical : lexicographie. Nancy, France : Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/littérature>

### **Documents institutionnels**

- Ministère de l'Éducation Nationale (2016)<sup>1</sup>. *Éduscol - CYCLE I Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie IV.2 - La littérature de jeunesse à l'école maternelle - Les pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires*
- Ministère de l'Éducation Nationale (2016)<sup>2</sup>. *Éduscol - CYCLE I Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie IV - La littérature de jeunesse à l'école maternelle - Texte de cadrage*
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 - Programme d'enseignement de l'école maternelle*
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Éduscol - Ressources pour le collège et le lycée - Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Intervention d'Anne Vibert, inspectrice générale, en séminaire national en mars 2011.

### **Albums de littérature de jeunesse**

- Byrne, R. (2014). *Ce livre a mangé mon chien !*, Namur (Belgique) : Nord-Sud.
- Gravett, E. (2011). *Une fois encore !*, Paris : Kaléidoscope.
- Gravett, E. (2005). *Les loups*, Paris : Kaléidoscope.
- Laurent, F. (2015). *Les amoureux du livre*, Francheville : Balivernes Éditions.

## **Annexes**

<b>Annexe 1</b> : plan de séquence.....	46
<b>Annexe 2</b> : quelques images de <i>Les amoureux du livre</i> de Frédéric Laurent.....	50
<b>Annexe 3</b> : dictée à l'adulte de <i>Les amoureux du livre</i> de Frédéric Laurent.....	50
<b>Annexe 4</b> : quelques images de <i>Ce livre a mangé mon chien</i> , de Richard Byrne.....	51
<b>Annexe 5</b> : quelques images de <i>Une fois encore !</i> , d'Emily Gravett .....	51
<b>Annexe 6</b> : quelques images de <i>Les loups</i> , d'Émilie Gravett.....	52
<b>Annexe 7</b> : quelques représentations dessinées de la lecture (conceptions initiales).....	53
<b>Annexe 8</b> : une représentation dessinée de la lecture (conceptions finales) .....	54

# Annexe 1 : plan de séquence

MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS	
P3 SÉQUENCE DE LITTÉRATURE : La mise en abyme de la littérature	
<p>Niveau <b>GS</b></p> <p>Objectif de séquence : <b>adopter une posture de lecteur par la mise en abyme de la littérature</b></p>	<p><b>Compétences visées :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'oral : <b>Osier entrer en communication</b> Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre</li> <li><b>Echanger et réfléchir avec les autres</b> S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis</li> <li><b>Comprendre et apprendre - observer le langage oral dans les trois conduites langagières fondamentales</b> Utiliser le langage oral pour se construire des outils visant à raconter</li> <li><b>Progresser vers la maîtrise de la langue française</b> Produire des phrases correctes de plus en plus longues</li> <li>- L'écrit : <b>Ecouter de l'écrit et comprendre</b> Comprendre des textes écrits, sans autre aide que le langage entendu</li> </ul>
<p>Albums : <b>Les amoureux du livre (Frédéric Laurent) · Ce livre a mangé mon chien (Richard Byrne) · Une fois encore ! (Emily Gravett) · Les loups (Emily Gravett)</b></p>	<p>Organisation : échanges de classes dans le cadre du projet d'école ; 2 groupes de GS (15 élèves) pendant 45min.</p>
Séance	Objectifs
<p>1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• imaginer une histoire à partir de sa couverture, de ses illustrations.</li> <li>• dicter une courte phrase à l'adulte</li> <li>• identifier les émotions des personnages (empathie émotionnelle) en prenant appui sur les images (travail sur les expressions du visage, la typographie, les couleurs...)</li> <li>• comprendre, interpréter les intentions des personnages en se mettant à leur place mais avec son propre vécu (empathie cognitive)</li> <li>• réagir aux caractéristiques formelles et à l'impact esthétique du livre</li> </ul>
Organisation	Activités
<p>Classe (regroupement)</p>	<p><b>Dictée à l'adulte de l'album seulement avec les images - Les amoureux du livre (Frédéric Laurent)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant montre la couverture, laisse les élèves faire des remarques sur les illustrations, les mots, la mise en page. Il ne leur donne pas le titre mais fait rechercher sa place, observer sa typographie. Il questionne les élèves : « à votre avis, que va raconter cette histoire ? Quel peut en être le titre ? »</li> <li>• « Nous allons maintenant découvrir l'album. Je ne vais pas vous lire l'histoire tout de suite, vous allez bien observer les images, essayer de comprendre ce qui se passe dans l'histoire, puis à chaque page me dicter les phrases pour raconter l'histoire. Ensuite, nous comparerons avec celle écrite par l'auteur. »</li> <li>• L'enseignant montre les doubles pages intérieures (un temps est laissé à l'enfant pour observer les illustrations afin de construire le sens de la suite de l'histoire, de percevoir la logique des événements). Les élèves dictent à l'enseignant un texte qui pourrait soutenir les images sous forme de dictée à l'adulte ( apprendre à lire une image, à se repérer dans une double page, prendre en compte ce que l'on a déjà compris, convoquer un horizon d'attente de lecteur pour tenter de déterminer la progression de l'histoire.)</li> <li>• Une fois cette activité achevée, l'histoire écrite en collectif est relue, afin de s'assurer de sa cohérence et du véritable sens que voulaient y donner les élèves.</li> </ul>

2	<ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer ses représentations de la lecture et du lecteur</li> <li>comprendre qu'une histoire amène différentes interprétations</li> <li>comprendre que le lecteur peut avoir un rôle dans une histoire</li> </ul>	<p>Individuel</p> <p>Classe (regroupement)</p>	<p><b>Recueil des conceptions initiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant demande aux élèves de « <b>dessiner la lecture</b> », sans plus d'explication ni débat en groupe.</li> <li>Chaque enfant est interrogé et enregistré individuellement sur ses représentations personnelles : « <b>à quoi sert la lecture ?</b> » et « <b>quel est le rôle du lecteur ?</b> »</li> </ul> <p><b>Lecture de l'album et débat d'interprétation - Les amoureux du livre (Frédéric Laurent)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant lit l'album <i>Les amoureux du livre</i>. Il insiste sur le fait que c'est la vision de l'auteur et que d'autres sont possibles.</li> <li>L'enseignant mène un débat interprétatif quant au dénouement du récit et notamment l'intervention de la matérialité du livre, ce qui permet de faire ré-intervenir les questions de la phase de pré-test.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>identifier les émotions des personnages (empathie émotionnelle) en prenant appui sur les images (travail sur les expressions du visage, la typographie, les couleurs...)</li> <li>comprendre les réactions des personnages et les comparer aux siennes (s'identifier tout en se distanciant - objectivité du texte/ subjectivité du lecteur)</li> <li>comprendre, interpréter les intentions des personnages en se mettant à leur place mais avec son propre vécu (empathie cognitive)</li> <li>réagir aux caractéristiques formelles et à l'impact esthétique du livre</li> </ul>	<p>Classe (regroupement)</p> <p>Individuel</p>	<p><b>Lecture de l'album et débat d'interprétation - Ce livre a mangé mon chien, de Richard Byrne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant montre la couverture, laisse les élèves faire des remarques sur les illustrations, les mots, la mise en page. Il ne leur donne pas le titre mais fait rechercher sa place, observer sa typographie. Il questionne les élèves : « <b>à votre avis, que va raconter cette histoire ? Quel peut en être le titre ?</b> »</li> <li>L'enseignant lit l'album jusqu'à ce que tous les personnages aient disparu dans la reliure. Il guide les élèves dans la découverte de l'album, ses subtilités, ses richesses (observation du livre dans sa globalité, de la couverture, allers-retours entre les pages et la couverture ; « <b>est-ce possible de marcher sur une page ?</b> », « <b>où disparaissent les personnages ?</b> », « <b>les retrouve-t-on autre part ?</b> », « <b>qui parle ?</b> », « <b>un livre peut-il parler ?</b> »...). Il ne tranche pas le débat et laisse simplement les élèves argumenter entre-eux.</li> </ul> <p><b>Anticipation de la suite de l'histoire - « Où disparaissent les personnages ? »</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant demande aux élèves d'imaginer la suite de l'histoire et de la représenter par le dessin.</li> <li>Il interroge et enregistre les élèves : « <b>Où disparaissent les personnages ?</b> »</li> </ul>

4	<ul style="list-style-type: none"> <li>comprendre que le lecteur peut avoir un rôle dans une histoire</li> <li>identifier les émotions des personnages (empathie émotionnelle) en prenant appui sur les images (travail sur les expressions du visage, la typographie, les couleurs...)</li> <li>comprendre les réactions des personnages et les comparer aux siennes (s'identifier tout en se distanciant - objectivité du texte/ subjectivité du lecteur)</li> <li>comprendre, interpréter les intentions des personnages en se mettant à leur place mais avec son propre vécu (empathie cognitive)</li> <li>réagir aux caractéristiques formelles et à l'impact esthétique du livre</li> <li>comprendre l'enchâssement des deux livres, différencier les différents registres (réel fictionnel, fantastique) et accepter les franchissements de frontières</li> <li>comprendre les intentions de l'auteur en se distanciant de ses propres émotions</li> </ul>	Classe (regroupement)	<p><b>Lecture de l'album et débat d'interprétation - Ce livre a mangé mon chien, de Richard Byrne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant demande aux élèves de rappeler le récit et confronte à nouveau les points de vue quant à la suite de l'histoire afin d'observer la maturation de leurs points de vue.</li> <li>Il lit la suite de l'album en menant un nouveau débat d'interprétation autour de l'interactivité du livre avec le lecteur, de sa personnalisation, de la coopération des récepteurs.</li> <li>Il ré-interroge les élèves sur le rôle et la place du lecteur : « <b>Qu'est-ce qu'un lecteur ? Apporte-t-il quelque chose aux histoires ?</b> »</li> </ul> <p><b>Lecture de l'album et débat d'interprétation - Une fois encore I, d'Emily Gravett</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant montre la couverture, laisse les élèves faire des remarques sur les illustrations, les mots, la mise en page. Il ne leur donne pas le titre mais fait rechercher sa place, observer sa typographie. Il questionne les élèves : « <b>à votre avis, que va raconter cette histoire ? Quel peut en être le titre ?</b> »</li> <li>L'enseignant lit l'album jusqu'à ce que le petit dragon devienne tout rouge et soit prêt à cracher du feu sur le livre et le trouer. Il guide les élèves dans la découverte de l'album, ses subtilités, ses richesses (observation du livre dans sa globalité, de la couverture sous la jaquette, de sa ressemblance avec celle du livre que tient le personnage principal, de la mise en abyme des deux livres, de la ressemblance de notre histoire avec celle que lit le dragon...). Il aide à l'enchâssement des deux livres et soutient les élèves dans l'interprétation des images et des différents registres (réel, fictionnel, fantastique).</li> </ul> <p><b>Anticipation de la suite de l'histoire - « Que va faire le petit dragon ? »</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant questionne les élèves en collectif sur la suite de l'histoire. Il les laisse imaginer et manipule le livre selon leurs envies sans dévoiler les pages suivantes. Il ne tranche pas le débat et laisse simplement les élèves argumenter entre-eux.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raconter l'histoire en restituant les enchaînements logiques et chronologiques; l'interpréter.</li> </ul>	Classe (regroupement)	<p><b>Lecture de l'album et débat d'interprétation - Une fois encore I, d'Emily Gravett</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant demande aux élèves de rappeler le récit et confronte à nouveau les points de vue quant à la suite de l'histoire afin d'observer la maturation de leurs points de vue.</li> <li>Il lit la suite de l'album en menant un nouveau débat d'interprétation autour du pouvoir du livre : « <b>peut-il nous emmener ailleurs ?</b> », « <b>y a-t-il une limite à ne pas dépasser afin de ne pas en devenir prisonnier ?</b> » ; « <b>quel est le rôle du lecteur ?</b> », « <b>peut-il intervenir dans l'histoire ?</b> »</li> </ul>

<p>6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier les émotions des personnages (empathie émotionnelle)</li> <li>• comprendre les réactions des personnages et les comparer aux siennes (s'identifier tout en se distanciant - objectivité du texte/ subjectivité du lecteur)</li> <li>• comprendre, interpréter les intentions des personnages en se mettant à leur place mais avec son propre vécu (empathie cognitive)</li> <li>• réagir aux caractéristiques formelles et à l'impact esthétique du livre</li> <li>• comprendre l'enchaînement des deux livres, différencier les différents registres (réel fictionnel, fantastique) et accepter les franchissements de frontières</li> <li>• comprendre les intentions de l'auteur en se distanciant de ses propres émotions</li> </ul>	<p>Classe (regroupement)</p>	<p><b>Lecture de l'album et débat d'interprétation - Les loups, d'Emily Gravett</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant montre la couverture, laisse les élèves faire des remarques sur les illustrations, les mots, la mise en page. Il ne leur donne pas le titre mais fait rechercher sa place, observer sa typographie. Il questionne les élèves : « <b>à votre avis, que va raconter cette histoire ? Quel peut en être le titre ?</b> »</li> <li>• L'enseignant lit l'album jusqu'à ce que le lapin se retrouve sur le museau du loup, juste avant que le livre soit décheté. Il guide les élèves dans la découverte de l'album, ses subtilités, ses richesses (la jaquette blanche, la fiche de bibliothèque...). Il aide à la compréhension de l'enchaînement des deux livres (le premier qui raconte les péripéties du lapin - narratif ; le second qui est un documentaire sur les loups - explicatif). Il appuie sur les allers-retours du loup entre les deux livres et les questionne sur les franchissements de frontières : « <b>si le loup est sorti du premier livre, peut-il sortir du deuxième et être parmi nous ?</b> ». Il soutient les élèves dans l'interprétation des images (les différents registres : réel, fictionnel, fantastique).</li> </ul> <p><b>Anticipation de la suite de l'histoire - « Que va-t-il se passer ? »</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves justifient leur point de vue. L'enseignant veille à ne pas trancher le débat et à ne pas faire croire à une « vérité absolue » quant aux différentes interprétations. Il éclaire les liens entre les différents albums déjà lus. Il pose des questions qui suscitent un engagement dans la lecture et engage la subjectivité des lecteurs : « <b>cette histoire vous rappelle-t-elle d'autres livres ? Pourquoi ?</b> », « <b>que ressentez-vous en voyant l'air du lapin ?</b> », « <b>cela vous fait-il penser à une émotion que vous avez déjà ressentie ? À quel moment - pourquoi ?</b> », « <b>pouvez-vous ressentir l'émotion du lapin ?</b> »...</li> </ul>
<p>7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comprendre les intentions de l'auteur en se distanciant de ses propres émotions</li> <li>• s'impliquer dans la lecture de manière individuelle et subjective en convoquant ses impressions et sa sensibilité</li> <li>• alterner entre les trois identités de lecteur (Michel Picard) : le « liseur » qui garde le contact avec l'extérieur, le « lu » qui s'abandonne à ses émotions, se laisse prendre au jeu de l'auteur et investit son imaginaire et le « lectant » qui possède un recul critique nécessaire à interpréter le texte sans devenir prisonnier de son imaginaire.</li> <li>• expliquer ses représentations de la lecture, du rôle de l'auteur et de celui du lecteur, en réinvestissant ce qui a été appris et compris lors des différentes lectures.</li> </ul>	<p>Classe (regroupement)</p>	<p><b>Lecture de la fin de l'album et débat d'interprétation - Les loups, d'Emily Gravett</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant demande aux élèves de rappeler le récit et confronte à nouveau les points de vue quant à la suite de l'histoire afin d'observer la maturation de leurs points de vue.</li> <li>• Il lit la suite de l'album en menant un nouveau débat d'interprétation autour de la fin du livre en engageant la subjectivité des élèves et en veillant à ne pas choisir de fin : « <b>quelle fin avez-vous préférée ? Pourquoi ?</b> », « <b>qu'avez-vous ressenti lors de la lecture de la première fin ? Et de la deuxième ?</b> ». Il aide les élèves à entrer dans une démarche de résolution de problème quant aux deux dénouements et oriente les questions sur les intentions de l'auteur et l'intervention du lecteur « <b>pourquoi y a-t-il deux fins ? Que veut nous dire l'auteur ?</b> », « <b>que souhaitez-vous que l'on ressente ? Pourquoi ?</b> », « <b>peut-on intervenir dans l'histoire ?</b> »...</li> </ul> <p><b>Recueil des conceptions finales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant demande aux élèves de « <b>dessiner la lecture</b> », comme au début de la séquence, sans les questionner en groupe mais en appuyant sur ce qu'ont pu leur apporter les différentes lectures de cette étude.</li> <li>• Chaque enfant est interrogé et enregistré individuellement sur ses représentations personnelles : « <b>à quoi sert la lecture ?</b> » et « <b>quel est le rôle du lecteur ?</b> »</li> </ul>

## Annexe 2 : quelques images de *Les amoureux du livre* de Frédéric Laurent



## Annexe 3 : dictée à l'adulte de *Les amoureux du livre* de Frédéric Laurent

### Groupe 1

#### « Titre : La saucisse amoureuse »

- Il y a une saucisse et une tomate qui se font « coucou » avec la main parce qu'ils sont amoureux.
- Là c'est la maison de la saucisse et là celle de la tomate.
- Ils sont amoureux, ils veulent se marier et faire un bébé.
- La tomate et son chien vont aller voir la saucisse et son chat dans leur maison.
- Il y a du brouillard jaune et la tomate et la saucisse ne se voient pas, elles ont les yeux fermés comme si elles avaient peur.
- Il y a une flèche qui montre le chemin pour aller chez la tomate.
- Ils essaient d'être amoureux mais ils ne se voient jamais, ils repartent vers leurs maisons.
- La maison de la saucisse a plein de buissons autour et la tomate a une fontaine et un potager mais le brouillard est toujours là. Il y a toujours de nouveau à chaque page tournée !
- La saucisse pique-nique et la tomate fait des saucisses au barbecue. Elles ne peuvent pas manger ensemble à cause du brouillard.
- La saucisse dort sur son hamac et la tomate se promène avec son chien qui court.
- La saucisse pêche et la tomate dort.
- Chacun mange à sa table, il y a encore le brouillard, elles n'ont pas envie de le traverser.
- Elles se font coucou et ne sont pas contentes car il y a le brouillard.
- Ça y est, elles commencent à se voir, elles ont l'air heureux.
- Il y a des croix pour ne pas passer dans le brouillard : ça les met en danger. Elles creusent sur les croix pour faire un tunnel pour passer de l'autre côté.
- Ça y est elles vont creuser ! Ou alors elles vont sauter au-dessus du brouillard ! »

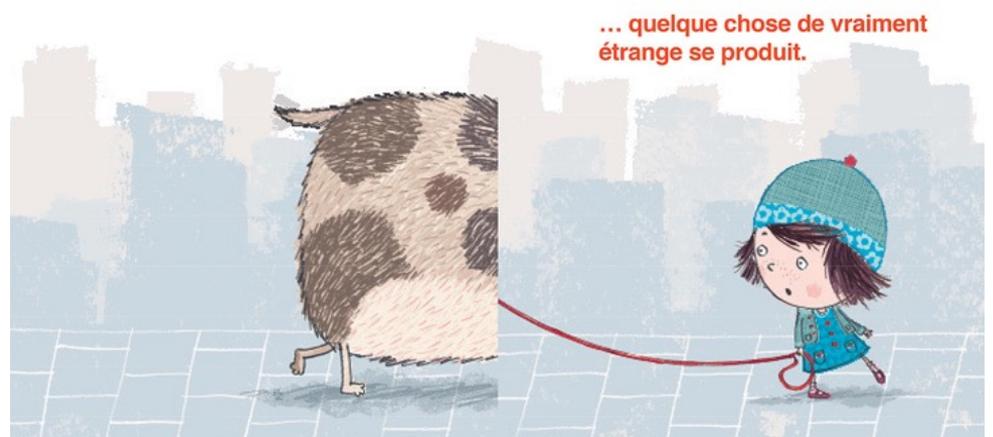
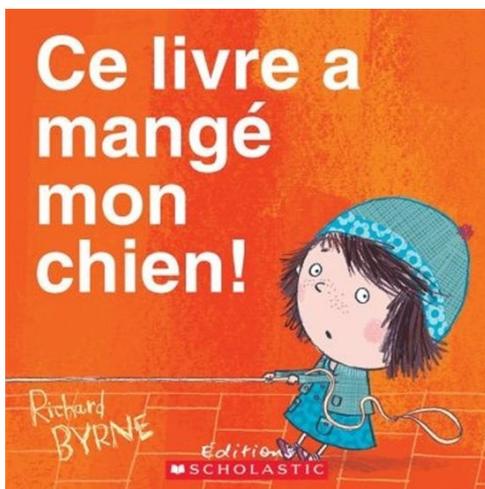
### Groupe 2

#### « Titre : La saucisse amoureuse »

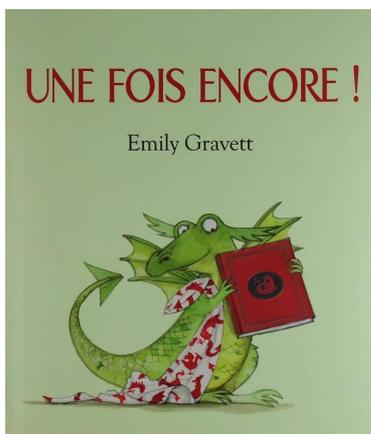
- Sur la page de gauche il y a une petite saucisse et sur celle de droite il y a une framboise toute ronde. Elles sont amoureuses.
- La maison de gauche est celle de la saucisse et celle de droite est la maison de la framboise. Elles partent toutes les deux en même temps et peut-être qu'elles vont se voir.
- Elles se sont rencontrées et sont amoureuses. La saucisse et la framboise veulent faire une soirée pyjama chez la saucisse.
- Elles vont déménager et échanger leurs maisons.
- Elles ne peuvent plus traverser car il y a un mur. Elles sont inquiètes car elles croient qu'elles ne pourront plus jamais se voir. Elles se grattent la tête car elles se demandent comment démolir le mur.

- Il y a toujours le mur et la framboise rentre chez elle parce qu'elle est triste. La saucisse crie à travers le mur : « est-ce que tu rentres chez toi ?! ». Elle a une idée pour démolir le mur.
- La saucisse rentre chez elle, elle se dit qu'elle peut peut-être démolir le mur avec la hâche. Elles sont fatiguées, c'est trop dur, elles abandonnent et rentrent chez elles.
- La framboise fait un potager mais la saucisse ne veut pas faire pareil, elle fait un jardin plein de fleurs.
- Il y a toujours le mur, la saucisse fait un pique-nique et la framboise un barbecue.
- Le mur grandit de plus en plus, la framboise part dans la forêt et la saucisse se repose sur un hamac.
- Le mur est plus grand encore, la saucisse pêche, la framboise dort.
- Elles mangent. Elles attendent que chacune vienne à son diner mais c'est impossible parce qu'il y a toujours le mur.
- Elles sont inquiètes car le mur a grandi et elles ont peur de ne plus se retrouver.
- Elles rigolent parce que la framboise va traverser le mur en passant par-dessus et elles vont se retrouver.
- Il y a des croix. Elles vont mettre un hélicoptère pour voler au-dessus du mur et se poser sur les croix pour se retrouver !
- En fait les croix sont des trampolines pour sauter au-dessus du mur !

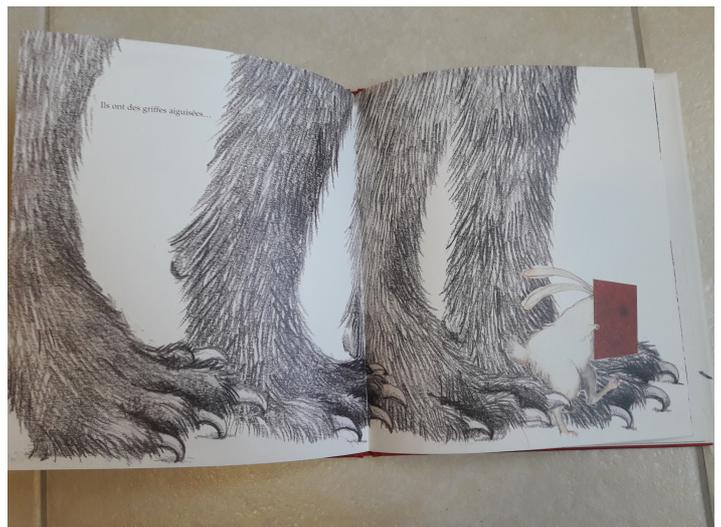
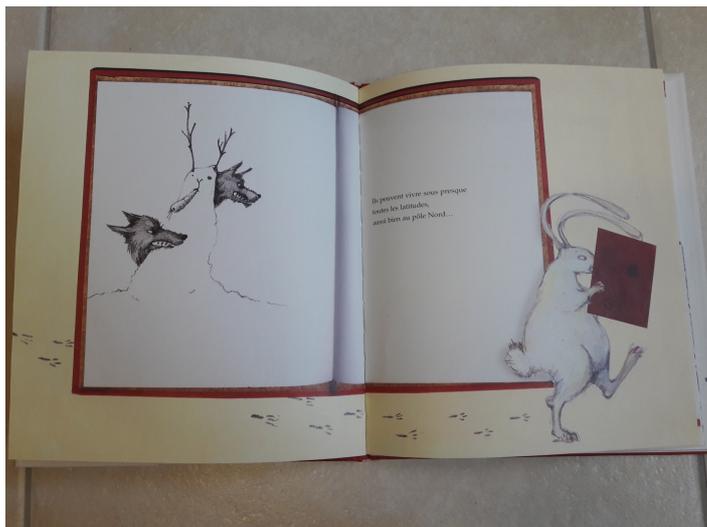
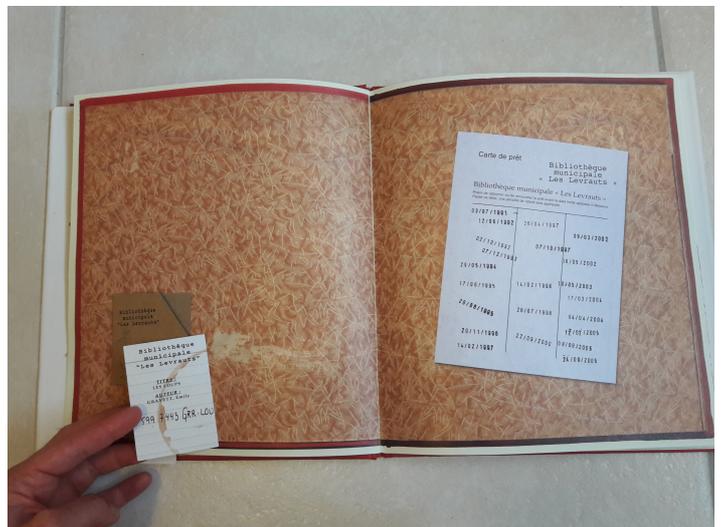
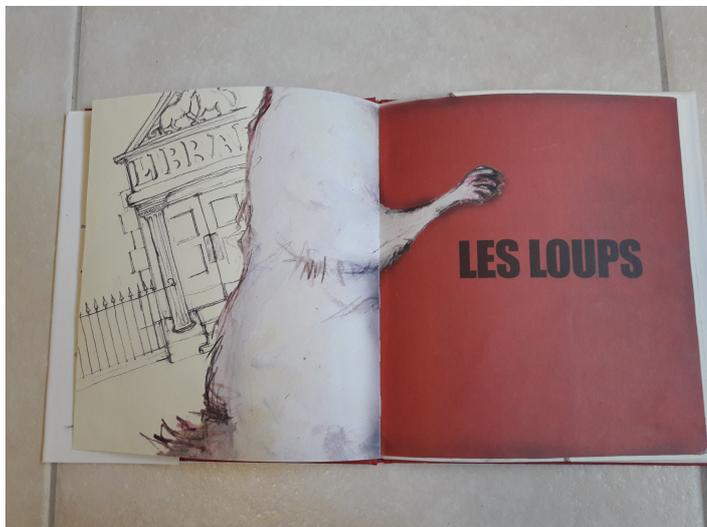
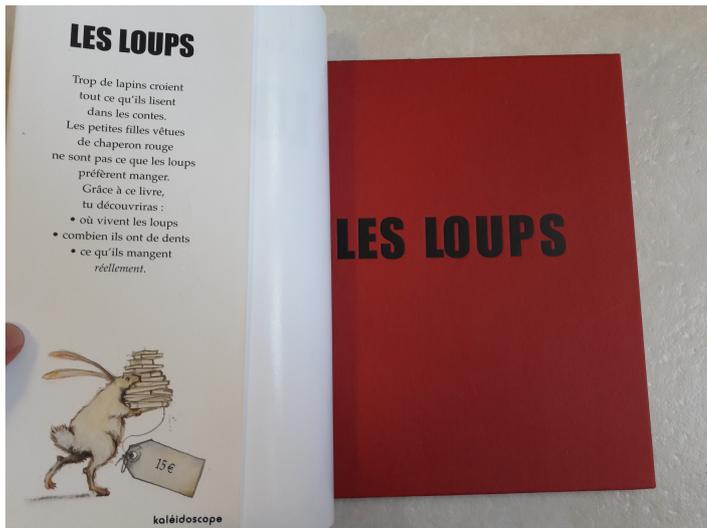
**Annexe 4** : quelques images de *Ce livre a mangé mon chien*, de Richard Byrne

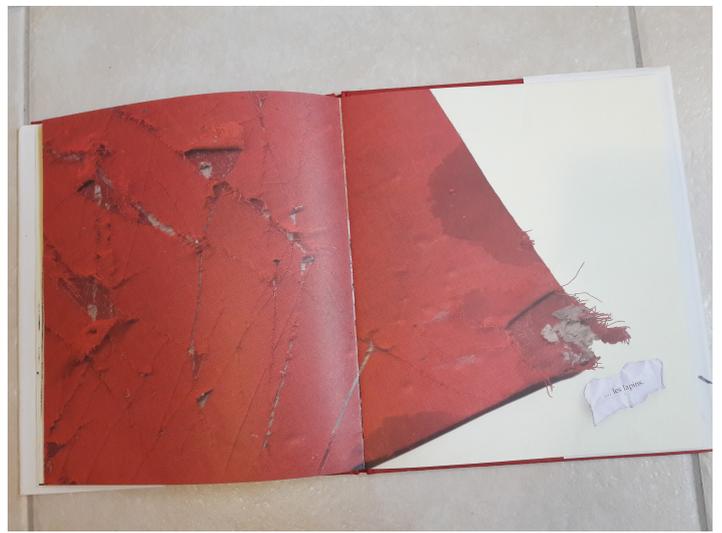


**Annexe 5** : quelques images de *Une fois encore !*, d'Emily Gravett



Annexe 6 : quelques images de *Les loups*, d'Emily Gravett



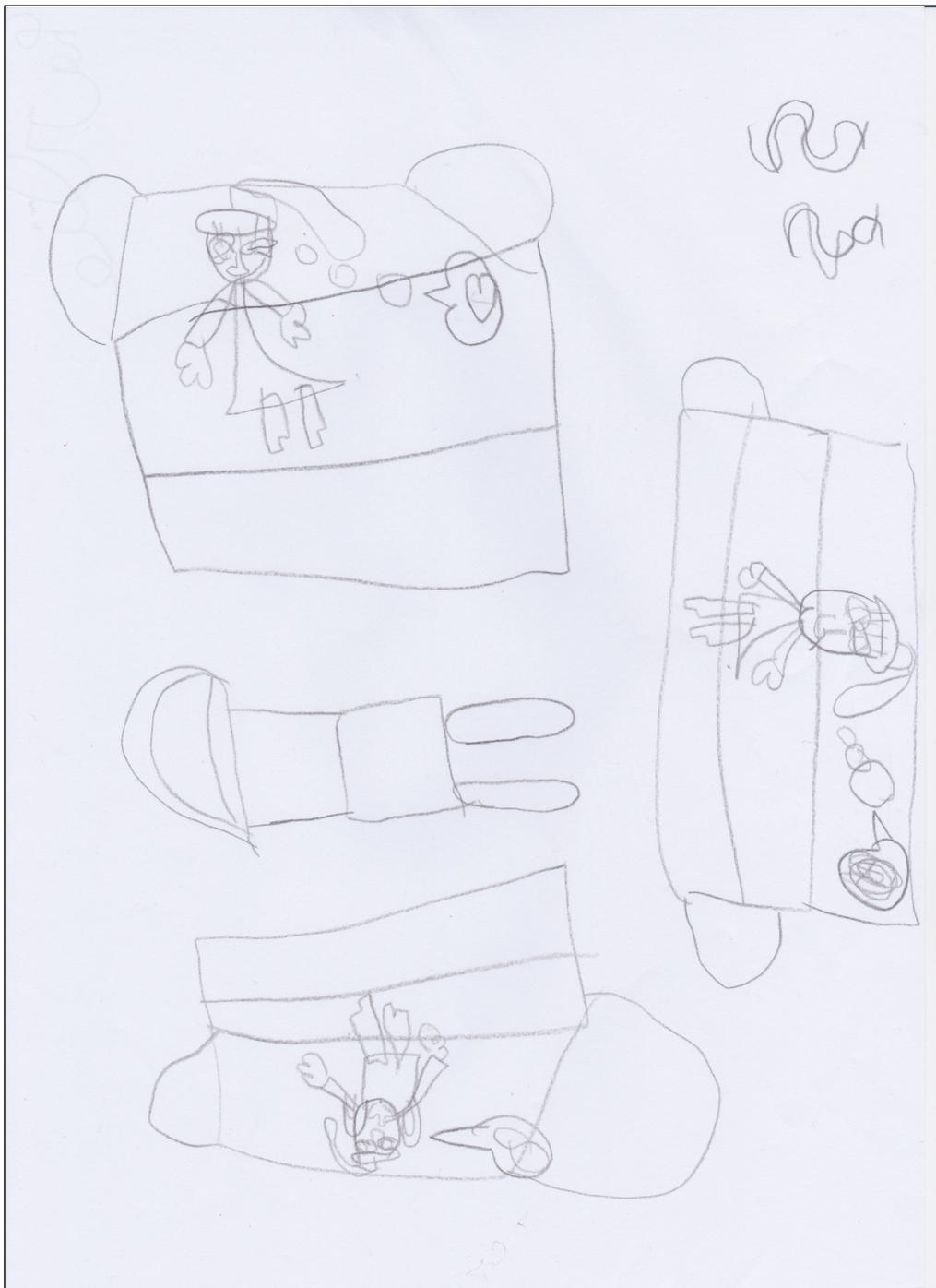


**Annexe 7 : quelques représentations dessinées de la lecture (conceptions initiales)**





**Annexe 8** : une représentation dessinée de la lecture (conceptions finales)





Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*  
Mention Premier degré**

**Titre de l'écrit scientifique réflexif :** « Mais elle le sait qu'elle est dans un livre ?! » - La mise en abyme de la littérature pour construire un sujet lecteur au cycle 1

**Auteur : Sandra SERUCH**

**Résumé :** L'album de littérature de jeunesse tient une place importante à l'école maternelle, permettant notamment à l'élève de grandir en se construisant un regard critique et une grille d'analyse sur le monde qui l'entoure. En cela, nous nous sommes particulièrement intéressés aux lectures qui se présentent sous forme de jeu, proposant des franchissements de frontières entre réalité et fiction et convoquant régulièrement le lecteur. L'étude menée se veut témoin du postulat selon lequel la mise en abyme de la littérature et le « scandale cognitif » induit par le vacillement entre réalité et fiction peuvent permettre à l'enfant de se positionner en tant que « sujet lecteur ».

Nous avons ainsi proposé aux douze élèves de cette expérimentation différents débats interprétatifs autour de quatre albums présentant des mises en abyme de plus en plus profondes. Beaucoup ont su de mieux en mieux comprendre le pouvoir de l'imaginaire et du livre en se prenant au jeu de l'auteur, en faisant penser qu'eux aussi y croyaient, tout en sachant pertinemment que ce dernier s'amusait avec eux. Ils se sont impliqués dans les albums de manière individuelle et subjective en convoquant leurs impressions et leur sensibilité et c'est là l'essence même du « sujet lecteur ».

**Mots clés :** littérature de jeunesse, cycle 1, posture de lecteur, identification, distanciation, débat interprétatif, réalité, fiction, frontière

**Summary :** The children's literature has a prominent role in the nursery school, allowing the pupil to grow by building a critical and analytical perspective of the world around him. To do so, in this paper we will study how the literature work in children's books can be presented as a game, allowing the children to play an active role in the story being told and to cross the border that separates reality and fiction. We suppose that the so called *mise en abyme* used in literature, combined with the effect of 'cognitive blurriness' caused by this back and forth between fiction and reality, will allow the child to place himself as a 'subject reader'.

To confirm this, the twelve pupils that participated in our study took part in different debates in which they discuss their interpretations of four children's books that integrate an increasingly stronger *mise en abyme*. Along the study there were more and more pupils that began to understand the power of imagination, taking part in the game proposed by the author, pretending that they believed this fantasy while being aware of the teasing used by the writer. The children were engaged in the reading, both individually and subjectively, while using their impressions of the story and their personal sensitivity – this is what we call the 'subject reader'.

**Key words :** children's literature, nursery school, reader status, 'playing', 'game', interpretive debates, reality, fiction, border