



HAL
open science

En quoi la lecture d'albums où le stéréotype du méchant est déconstruit, favorise-t-elle la compréhension fine des textes ?

Romain Dufrenne

► To cite this version:

Romain Dufrenne. En quoi la lecture d'albums où le stéréotype du méchant est déconstruit, favorise-t-elle la compréhension fine des textes ?. Education. 2019. dumas-02303260

HAL Id: dumas-02303260

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02303260>

Submitted on 2 Oct 2019

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2018 - 2019

**MEMOIRE (UE3 – UE5)
SEMESTRE 4
SESSION 1**

« En quoi la lecture d'albums où le stéréotype du méchant est déconstruit, favorise-t-elle la compréhension fine des textes ? »

Prénom et Nom de l'étudiant : Romain Dufrenne

Site de formation : ARRAS

Section : 10

Séminaire suivi : Lire et s'appropriier des textes littéraires à l'école

Directeur de mémoire (Nom et Prénom) : Olivier Isabelle



Remerciements

En préambule de notre mémoire, il est nécessaire que nous prenions le temps de remercier toutes les personnes qui ont contribué à son élaboration, et sans qui rien de ce qui suit n'aurait été possible.

Nous remercions en premier lieu notre directrice de mémoire, madame Isabelle Olivier, maître de conférences en lettres et formatrice à l'ESPE d'Arras, pour son aide dans l'élaboration de ce projet lors des séminaires de littérature. Elle a su nous guider dans nos recherches, nous orienter et nous réorienter lorsque cela était nécessaire, notamment pour la mise en pratique de notre expérimentation, mais également lors des phases de relecture.

Nous tenons également à adresser nos remerciements à madame Isabelle Cœur, directrice du groupe scolaire Thérèse Cauche de Lens, pour son accueil au sein de son établissement. Ensuite, nous voudrions adresser une mention spéciale à notre enseignante-référente, madame Sophie Labbé, professeur des écoles en petite section de maternelle, pour nous avoir ouvert les portes de sa classe, mais également pour nous avoir laissé une totale liberté sur les plans didactique et pédagogique dans la mise en place de l'ensemble de nos travaux et tout particulièrement ceux présentés dans ce mémoire.

Pour finir, nous voulions remercier nos élèves qui sans s'en rendre compte, nous ont beaucoup apporté durant cette période de terrain. Ils ont enrichi notre expérience en tant que futur enseignant et nous avons reçu en retour un joli remerciement : la possibilité de les voir progresser et évoluer positivement.

Résumé/Abstract

De nombreuses études ont révélé que les enfants arrivant en fin d'école maternelle présentaient d'intéressantes dispositions pour la compréhension de l'écrit. Cependant, tous ces élèves qui arrivent à l'école ne les possèdent pas, en raison d'horizons socioculturels variés. De ce fait, les programmes nous demandent de dispenser à tous, une « culture commune » de l'écrit. Mais que deviner derrière cette expression ? Nous avons pris le pari de l'interpréter comme celle qui serait transmise par le monde des livres, des albums de jeunesse. Nous avons ainsi mis en place une réflexion autour d'ouvrages donnant à présenter le personnage du méchant. Mais comment une étude d'un tel personnage pourrait-elle amener des élèves de petite section de maternelle, à construire cette définition de la culture au sens où l'entend l'institution ? Nous allons tenter de l'expliquer...

Mots-clefs : maternelle (petite section), culture commune, albums de jeunesse, méchant.

Many studies showed that children in the last nursery school year show interesting dispositions for written comprehension. Meanwhile, every child who comes to school doesn't have these abilities because of social specificities. This is the reason why, academics recommend to share a "common culture" for all children. What does this expression mean? We have made the choice to interpret it like a shared book culture. We have thought of a dispositive around an emblematic book's character: villain. Nevertheless, how a study about his character could build a shared culture definition, like the institution wants? It's the point and we will try to explain this...

Keywords: nursery school (preschool class), shared culture, child books, villain.

Table des matières

Introduction générale	1
I. Quels éléments mettre en place pour favoriser cette culture commune ?	3
A. Le stéréotype : élément essentiel à construire pour entrer dans une culture littéraire partagée	3
<i>a. Le stéréotype qu'est-ce que c'est ?</i>	<i>3</i>
<i>b. Le stéréotype comme un élément d'élaboration de la lecture</i>	<i>4</i>
B. La figure mythique du Monstre : la quintessence de la méchanceté	5
C. Le méchant de littérature de jeunesse : une figure évoluée du Monstre ?	6
D. La question de la lecture en réseau	8
E. Que tirer de tout cela ?	9
II. Comment travailler sur le méchant en classe ?	12
A. Faisons le point sur notre corpus d'œuvre	12
B. La mise en place de la piste pédagogique	14
<i>a. Construire la notion de personnage et comprendre son unicité, sa permanence, à travers différents usages et aspects</i>	<i>15</i>
<i>b. Découvrir et comprendre des textes fondamentaux, des productions contemporaines</i>	<i>16</i>
C. Méthodologie d'analyse : quels outils pour recueillir des données ?	17
III. Des éléments à analyser	19
A. Où en sont les élèves sur leur représentation du loup ?	19
B. Qu'en est-il de sa représentation textuelle comme... « grand méchant » ?	20
<i>a. L'étude de l'album <u>je m'habille et... je te croque !</u> (B. Guettier)</i>	<i>20</i>
<i>b. L'étude des contes patrimoniaux</i>	<i>22</i>
C. Qu'en est-il de sa représentation textuelle comme... « personnage complexe » ?	23
<i>a. L'étude de l'album <u>Loup</u> (O. Douzou)</i>	<i>23</i>
<i>b. L'étude de l'album <u>Loup Noir</u> (A. Guilloppé)</i>	<i>25</i>
D. Analyse d'un cas particulier : le plus malin de Mario Ramos	27
E. Analysons notre dispositif	29
Conclusion générale	31
Références bibliographiques	i
Les annexes	iii

Introduction générale

En 2016, une étude sur le lire-écrire au cours de la première année du cycle 2 (CP) a mis en évidence un déficit d'apprentissage de la compréhension de l'écrit chez les élèves. Alors que le déchiffrage est enseigné longuement et acquis pour la très grande majorité des élèves, les enfants ont du mal à entrer dans la lecture utile, car la compréhension des textes n'est pas assez enseignée¹. Au cours préparatoire, apprendre à lire ce n'est pas seulement apprendre à décoder, c'est également être capable de donner du sens à ce qu'on lit en mobilisant sensiblement les mêmes compétences que celles requises pour comprendre les textes entendus. De nombreuses recherches ont pourtant montré que les compétences de compréhension des textes entendus dont disposent les jeunes enfants à la fin de l'école maternelle sont d'excellents prédicteurs d'une compréhension efficace de l'écrit, même des années plus tard : ils sont capables de construire une représentation mentale des textes qu'ils entendent, d'en faire un récit cohérent, de produire des inférences pour lier les informations entre-elles, de remplir les blancs laissés par les auteurs²...

Cependant pour des raisons économiques, culturelles et sociales, les enfants n'entrent pas dans les classes d'école maternelle avec les mêmes connaissances, représentations et usages de la littérature ; c'est pour cela qu'en ce qui concerne la compréhension de l'écrit, les programmes mettent l'accent sur le fait de donner une « culture commune de l'écrit »³. Mais comment comprendre cette « culture commune » que nous devons apporter aux élèves ? Peut-être dans le sens où « commun » serait ce qui fait communauté, qui serait partagé et notamment dans la classe. Les livres, les albums sont autant d'éléments partagés et échangés avec les élèves ; par ces textes, ils entrent directement dans l'acte de lire, dans une communauté. Il s'agit donc de pouvoir échanger, partager à l'intérieur de cette communauté, une culture au sens littéraire du terme. Cette culture se construirait et se transmettrait à travers les livres ayant de l'« épaisseur, des portes secrètes, des greniers et des sous-sols »⁴ comme l'écrit Catherine Tauveron. L'école doit ainsi favoriser la construction de cette culture commune et partagée avec les élèves.

¹ GOIGOUX, R., 2016, *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages (synthèse de recherche)*, [en ligne], <http://ife-ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>. Consulté le 13 octobre 2018.

² *Ibid.*

³ MEN., 2015, *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, p.8.

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

Mais comment pourrions-nous mettre en place une telle culture au sein de la classe ? Comme le soulignent les documents d'accompagnement, la compréhension des récits est très complexe pour les élèves de cycle 1 notamment chez les très jeunes enfants, c'est pour cela qu'elle doit faire l'objet d'un enseignement précis et régulier⁵. Cette compréhension des récits en maternelle passe notamment par le repérage des personnages, leur reconnaissance et leur transformation au cours de l'histoire. Parmi ces personnages, nous avons notamment les grands méchants de référence : l'ogre, le loup et la sorcière qui par le biais d'une stéréotypie particulière, permettent une stabilisation de leur représentation chez les élèves et même chez les jeunes enfants. C'est donc par cette entrée que nous comptons favoriser cette culture commune avec nos élèves de petite section de maternelle. Nous avons choisi le méchant, car il a la particularité de présenter bien plus de relief que les personnages « bons » et malgré les interdits qu'il peut véhiculer, il est l'objet de toutes les fascinations chez les élèves, et ce dès leur plus jeune âge. Nous allons par conséquent nous intéresser aux éléments essentiels qu'il convient de maîtriser concernant la construction de ce personnage de littérature de jeunesse, avant de voir la façon dont nous pourrions l'utiliser en classe.

⁵ EDUSCOL., 2017, *La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement (partie IV.3, la littérature de jeunesse)*, [en ligne], http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf. Consulté le 15 Octobre 2018.

I. Quels éléments développer pour favoriser cette culture commune ?

Cette première partie est pour nous l'occasion de faire l'état de l'art sur ce qu'il convient de maîtriser pour aborder le personnage du méchant en classe. Nous allons dans un premier temps nous focaliser sur une question de définition et ainsi étudier les différences qui existent entre l'archétype et le stéréotype afin d'éviter toute confusion, puis nous étudierons dans le détail la construction de ce personnage, de ses origines à celui que nous connaissons sous différentes facettes aujourd'hui.

A. Le stéréotype : élément essentiel à construire pour entrer dans une culture littéraire partagée

a. Qu'est-ce que le stéréotype ?

Le terme de « stéréotype » si l'on s'intéresse à sa définition, nous amène à le définir par opposition à d'autres termes auxquels il est souvent associé, mais ne se confond pas. En effet, nous préférons utiliser le terme de stéréotype plutôt que celui de « cliché » en ce qui concerne le personnage du méchant et nous allons expliquer pourquoi. Afin de rendre compte au mieux de ce mot de stéréotype, nous nous sommes appuyé sur les travaux de Max Butlen : le stéréotype, ce qui l'oppose au cliché au sens où ce dernier représente la « figure de style usée, la trace du banal sur le plan de l'expression »⁶. Le stéréotype aurait donc plus à voir avec la caractérisation de types, de « codes » et autres traits récurrents. Hilary Putnam écrit également sur le pouvoir de ce concept en tant que « représentation simplifiée », une nécessité pour la communication dans une « société donnée »⁷. Cette communication décrite par l'auteure, nous l'entendons comme ce qui aurait à voir avec la notion de commun, qui ferait sens à tous et la « société » serait éventuellement la classe. Le stéréotype serait donc le moyen par lequel l'échange serait possible entre les élèves et plus largement les membres d'une communauté, car il serait partagé par tous à un moment donné.

Le stéréotype n'est pas non plus identique à l'archétype qui est l'image fondamentale, celle qui servirait de matrice à des séries de représentations : l'image « mère »⁸. Parler de

⁶ BUTLEN, M., 2005, « Que faire des stéréotypes que la littérature de jeunesse adresse à la jeunesse ? », *Le français aujourd'hui*, 149, p. 46.

⁷ PUTNAM H., 1985, « Signification, référence et stéréotypes », *Philosophie* 5, p. 106.

⁸ BUTLEN, M., *op.cit.*, p. 45.

stéréotypes en littérature nous amène à définir le « stéréotypage », vu comme étant « le processus caractérisant la lecture littéraire »⁹. En effet, c'est au lecteur qu'il incombe de rassembler des attributs, des éléments autour d'un « sujet » lui permettant d'en définir une stéréotypie particulière (l'ensemble de ses attributs). Comment les rassembler ? C'est ce que nous allons détailler par la suite.

b. Le stéréotype comme élément d'élaboration de la lecture

Le stéréotype, comme nous avons pu le voir précédemment, est à élaborer. Cette élaboration se ferait par le biais des lectures effectuées et Jean-Louis Dufays élargit même cette théorie de la stéréotypie jusqu'à la concevoir comme le fondement même de la lecture. En effet pour lui, « apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à maîtriser des stéréotypes »¹⁰. Le stéréotype possède des fonctions constructives, sociales et de communication pour entrer dans la littérature. C'est par, et grâce à la maîtrise de ces stéréotypes, que les élèves peuvent ainsi entrer dans le monde des livres. Cependant, nous nous posons une question : les récits ne seraient-ils pas plus lisibles que parce qu'il faut les déchiffrer et y reconnaître des scénarios particuliers ? Comme nous l'expliquions en introduction, les élèves arrivent en maternelle en baignant déjà dans une certaine culture : celle de leur famille. Ils ont des savoirs préexistants à la lecture, mais doivent néanmoins être capables d'activer ces connaissances (aussi ténues soient-elles), tout en construisant un schème abstrait. L'enseignant par sa prise en charge de la lecture amène à cette construction, il oriente les échanges¹¹ pour ainsi entrer dans le monde de la littérature et par la même occasion faire entrer les élèves dans une culture partagée.

Ceci permettrait donc de donner aux élèves « les armes nécessaires » pour s'approprier les récits, les albums. Allons un peu plus loin à présent, en convoquant les théories d'Umberto Eco : les textes, les albums et mêmes les contes lus et étudiés en classe, n'auraient en soi de réalité que parce qu'un récepteur y interviendrait, récepteur qui serait ici l'élève et qui construirait les significations de ces récits¹². De cela naît une autre interrogation : comment réussir à construire ces images familières au sein de la classe pour que chacun puisse les retrouver ? Notre approche serait que par la construction du stéréotype du méchant, nous

⁹ *Ibid.*

¹⁰ DUFAYS J-L., 1994, *Stéréotype et lecture*, Liège, Margada, p. 8.

¹¹ EDUSCOL., *op. cit.*

¹² ECO U., 1985, *lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, traduit de l'italien par Bouzaher, Grasset, p. 198.

pourrions faire accéder les élèves à cette culture. Mais ce méchant quel est-il ? Comment le construire ? C'est ce que nous allons découvrir.

B. La figure mythique du Monstre : la quintessence de la méchanceté

Pour comprendre le méchant de littérature de jeunesse, il convient d'interroger en premier lieu les mythes et la mythologie. Cependant, il est nécessaire que nous discutions dans un premier temps de la notion de personnage.

Nous avons employé précédemment le terme de « personnage » pour qualifier le méchant de littérature de jeunesse. Cette notion qui est intrinsèquement liée à notre étude mérite ainsi d'être étudiée. Si nous nous référons une fois de plus aux travaux de Catherine Tauveron, le personnage pourrait être décrit comme : « [...] celui par qui les enfants entrent dans l'histoire, celui dont ils retiennent le nom, le destin, celui auquel ils peuvent s'identifier »¹³. En outre, le personnage du méchant serait soit celui subissant les événements, soit celui qui en est à l'origine. Philippe Hamon souligne quant à lui l'importance de la place du lecteur dans son rapport aux personnages : « [...] le personnage est autant une construction du texte qu'une reconstruction du lecteur »¹⁴. Comme pour la notion de stéréotype définie précédemment, celle du personnage serait également à construire. Il s'agirait alors d'une double construction nécessaire à la compréhension et à l'interprétation d'un récit. Toujours selon Hamon, ce personnage aurait de multiples représentations et ne serait pas un élément figé, il serait alors détenteur de la « pluridimensionnalité »¹⁵ et là encore le lecteur (ou récepteur chez les élèves de maternelle) aurait un rôle important à jouer pour l'identifier. Les personnages sont donc indispensables au texte au sens où ils organisent l'essence même de celui-ci. De plus ces personnages peuvent servir de projection des expériences individuelles des élèves¹⁶. Il est donc indispensable pour l'enseignant d'en proposer un modèle didactique précis pour en tirer profit lors de travaux sur la compréhension de l'écrit.

¹³ TAUVERON C., 1995, *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 15.

¹⁴ HAMON P., 1983, *Le personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Emile Zola*, Genève, Droz, p. 315.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ LE GUIRINEC, P., 2012, « La figure du méchant dans l'album d'enfance contemporain ou l'exploitation littéraire du préjugé » in TSIMBIDY, M et REZZOUK, A. Ed, *La jeunesse au miroir. Les pouvoirs du personnage*, L'Harmattan, p.15-28.

Maintenant que nous avons défini le personnage dans sa matérialité, revenons à présent au méchant. Celui-ci tire ses origines comme nous l'évoquions en introduction à cette partie, dans les mythes et la mythologie, sous les traits du monstre et de la représentation de la monstruosité. Mais qu'est-ce qu'un monstre ? Lovecraft le définit de la façon suivante : « Nul ne saurait décrire le monstre, aucun langage ne saurait peindre cette vision de folie, ce chaos de cris inarticulés, cette hideuse contradiction de toutes les lois de la matière et de l'ordre cosmique »¹⁷. Cette définition, bien que tirée de l'univers fantastique, trouve néanmoins écho dans la mythologie par le biais de la figure du dévorant. Dans la mythologie grecque, de nombreux dieux utilisent la dévoration pour parvenir à leurs fins : Tantale présentant aux dieux olympiens son enfant comme festin, Procné offrant son fils à son époux ou bien encore Atrée qui par vengeance sert ses neveux en guise de repas à leur père¹⁸. Ces exemples nous permettent également de montrer qu'il n'est pas rare d'avoir un sacrifice, le meurtre d'un enfant comme nous pouvons l'observer dans certains contes traditionnels qui en réalité, puisent leurs origines dans la mythologie. Le monstre est donc perçu comme l'être de transgression de toutes les lois, mais surtout en dehors de celles dictées par « la nature humaine » ; il est souvent représenté comme un être difforme, gigantesque, symbolisant le chaos originel et l'excès provoquant ainsi chez le lecteur, la sidération, la peur, l'horreur au-delà de l'acceptable¹⁹.

C. Le méchant de littérature de jeunesse : une figure évoluée du Monstre ?

Les personnages mythiques et la littérature jeunesse font souvent bon ménage²⁰. En effet, bon nombre de personnages d'albums de jeunesse sont issus des « personnages mythiques ». Si l'on y trouve les héros, les méchants de référence que sont le loup, l'ogre et la sorcière prennent eux aussi naissance dans les mythes, par la figure mythique du monstre²¹. Ils dégagent une aura mythique à bien des égards : par les croyances ancestrales (notamment la sorcière) ; ils font partie d'un socle culturel commun grâce aux nombreux contes traditionnels et fables qui existent. Ce sont des êtres monstrueux au sens où leurs images sont dans tous les esprits, qu'ils soient tyranniques, meurtriers ou qu'ils dévorent, ces personnages fascinent, car ils sont porteurs de tabous et d'interdits moraux.

¹⁷ BOZETTO R., 2001, *Monstres et monstruosité : le fantastique dans tous ses états*, PUP, p. 109.

¹⁸ ELIADE M., 1989, *Mythes, rêves et mystères*, Paris, Gallimard, p. 22.

¹⁹ BOZETTO R., *op. cit.* p. 109.

²⁰ PERROT, K., 2015, « Banalisation des figures mythiques de l'ogre, du loup et de la sorcière à partir de quelques albums contemporains » in PRINCE, N. et SERVOISE, S. Ed, *Les personnages mythiques dans la littérature jeunesse*, Interférences, p.185-194.

²¹ *Ibid.*

Nous l'avons dit, les méchants de référence tirent leurs aspérités du monstre mythologique. Nous le voyons par le large panel de stéréotypes véhiculés par les illustrations, les histoires dans les albums. Ces méchants ont tous un physique reconnaissable : ils sont grands, souvent laids et difformes comme chez l'ogre²² et la sorcière²³. Ce sont des êtres qui ont des pouvoirs magiques comme le montre l'album *Grimoire de sorcière*²⁴ qui reprend l'ensemble des stéréotypes liés à la sorcière : concoctions de potions magiques, métamorphose, balai volant ; ayant des objets caractéristiques comme les bottes de sept lieux pour l'ogre²⁵, le couteau et la serviette chez le loup... Ces méchants sont aussi identifiables par leur caractère moral : fourbes, mauvais, ne servant que leurs propres intérêts et « nés pour faire le mal ». Ils sont souvent opposés aux « héros » ou tout autres personnages symbolisant le « bien », et finissent bien souvent par être battus par ceux-ci²⁶ permettant un retour à l'équilibre dans l'histoire. Les différents aspects de ces personnages sont donc des éléments indispensables qu'il convient de faire percevoir aux élèves lors de l'étude d'albums où ils apparaissent afin qu'ils puissent les reconnaître et les identifier aisément lors de prochaines rencontres...

Tout comme le monstre, ces méchants sont des dévorants, mais ils ont la particularité de ne dévorer presque exclusivement que des enfants : le loup rêve de dévorer soit un enfant, soit un gentil petit lapin tandis que l'ogre et la sorcière ont une préférence pour les enfants des alentours. Mais quels sont ces alentours ? Les lieux de prédilection pour ces grands méchants se sont les bois : qu'ils agissent en plein cœur de la forêt comme le loup ou dans une demeure isolée derrière les arbres comme l'ogre ou la sorcière²⁷, ces tentatives de dévorer des enfants s'opèrent dans des endroits lugubres et reculés qui renvoient à la sphère du mystère, qui fait peur, mais qui en même temps nous attire. Les albums de jeunesse où le méchant dévore ses proies jouent systématiquement sur au moins une angoisse chez l'élève qui n'a de cesse de se demander au fil de la lecture : va-t-il arrêter de manger des enfants à la fin ? Toute l'intrigue

²² CIRCONSCRIPTION SAINT VALERY EN CAUX., 2013, *Ogre et Ogritude* [en ligne], <https://www.google.com/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjx4Jff5YDfAhUQhxoKHW9-BEUQFjABegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fcircsaintvalery.spip.ac-rouen.fr%2FIMG%2Fdoc%2Fjmc-2013-2014-ogres-accompagnement.doc&usq=AOvVaw2pIZc1OFRS7BcXICkScOXp>. Consulté le 15 mars 2018.

²³ ACADEMIE DE BORDEAUX., *L'archétype de la sorcière en littérature de jeunesse*, [en ligne], https://www.google.com/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi3qarJp8PaAhWHtBQKHQ_9A10QFghMMAk&url=http%3A%2F%2Fwebtab.ac-bordeaux.fr%2FPrimaire%2F64%2FBBCD64%2Flitterature%2Ftravec0l%2Fpe2%2Fsorciere.doc&usq=AOvVaw00KkIQCWZd-J78IT3ng69. Consulté le 15 mars 2018.

²⁴ ELZBIETA., 1990, *Grimoire de sorcière*, L'école des loisirs.

²⁵ CIRCONSCRIPTION SAINT VALERY EN CAUX, *op. cit.*

²⁶ *Ibid.*

²⁷ ACADEMIE DE BORDEAUX., *op. cit.*

reposant sur cette question. Que ce soit dans *Le Géant de Zeralda*²⁸ de Tomi Ungerer ou dans *Promesse d'ogre*²⁹ de Benoit Debecker, nos lecteurs peuvent-ils vraiment avoir confiance ? Là est la question...

D. La question de la lecture en réseau

Pour comprendre les personnages dont nous parlons, il est nécessaire de les étudier « dans leur milieu naturel » : les livres, les albums. Cependant pour les lecteurs « inexpérimentés » cela peut vite être très complexe de réunir toutes les informations nécessaires pour bien les comprendre. Il convient donc de réfléchir à la manière d'appréhender ces histoires, à la façon de travailler la lecture en classe pour amener nos lecteurs à devenir vers une meilleure maîtrise des compétences de compréhension/interprétation.

La lecture peut être présentée comme un jeu interactif entre deux partenaires : un texte singulier et un lecteur qui l'est tout autant. Ce jeu est d'abord un jeu de stratégie³⁰ ce qui signifie que comme tous les jeux de stratégies, les deux partenaires n'existent pas l'un sans l'autre. L'un (le texte) propose des coups avec lesquels l'autre (le lecteur) doit composer. Inversement, le lecteur soumet au texte des propositions d'orientation auxquelles le texte doit réagir, propositions qu'il peut refuser parce qu'elles le bousculent ou au contraire, viennent l'enrichir au-delà de ce qu'il avait anticipé. En définitive, l'enrichissement est mutuel : à chaque nouvelle lecture, mais également à chaque nouveau lecteur, lecteur et texte vivent d'une vie nouvelle³¹. La lecture peut se faire aussi à l'occasion jeu de piste dès lors que le texte propose un itinéraire virtuel à parcourir, qui s'actualise au fur et à mesure que le lecteur résout les énigmes disposées sur le chemin : qui dit jeu interactif dit partenaires actifs. L'enjeu pour l'enseignant est donc de présenter aux élèves des textes qui leur lancent un défi (défi qu'ils pourront relever parce qu'ils sont dans une communauté de lecteurs étayés par le maître), afin de leur apprendre à apprivoiser un terrain accidenté, de leur rendre familiers les obstacles délibérés conçus par les auteurs. De ce fait, il convient de proposer aux élèves des textes qui invitent à une « résistance »³².

²⁸ UNGERER T., 1971, *Le Géant de Zeralda*, L'école des loisirs.

²⁹ DEBECKER B., 2004, *Promesse d'ogre*, Sarbacane.

³⁰ TAUVERON, C., 2002, *La lecture comme jeu 1, à l'école aussi*, [en ligne], <http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html>. Consulté le 16 septembre 2018.

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*

Mettre en relation des textes littéraires est un processus essentiel permettant d'appréhender des textes résistants ; toute compréhension suppose une mise en relation. C'est en ce sens que Catherine Tauveron parle de la lecture en réseaux³³. En effet, différents ponts peuvent se construire entre l'œuvre lue et les œuvres engrangées dans la mémoire culturelle et par conséquent, le rôle de l'enseignant est de favoriser les conditions pour que cette mémoire singulière et collective s'organise en cases où se rassemblent des histoires présentant des points communs (*l'histoire me fait penser à celle-ci parce que...*), cases aux contenus évolutifs et perméables dans la mesure où une même histoire peut migrer d'une case à une autre au gré des rencontres et des éclairages portés sur elle : elle est ainsi, comme nous l'expliquions précédemment, amenée à avoir plusieurs vies au sein de la classe³⁴. Ces multiples rencontres permettent ainsi de favoriser cette culture commune dont nous parlons depuis le début de ce mémoire. La lecture en réseaux doit être conçue comme une aide aux problèmes de compréhension d'un texte donné, en s'appuyant sur l'examen d'autres textes présentant les mêmes afin d'en tirer des solutions. Catherine Tauveron explique également que ce dispositif aurait d'autres atouts : permettre de multiplier les voies d'accès au texte afin d'en éclairer les zones d'ombre, mais de manière plus générale, permettre la construction des compétences de lecteur-interprète³⁵, ce que nous cherchons à faire.

E. Que tirer de tout cela ?

Nous avons vu précédemment que le stéréotype n'est pas identique au cliché cependant, il est contemporain du préjugé vu comme étant « le nom classique et péjoratif de l'opinion »³⁶. En effet, comme le souligne Pierre le Guirinec, ce que l'enfant ne comprend pas *a fortiori* lorsqu'il s'agit d'une action qu'il juge comme « mauvaise », cela va conditionner chez lui un préjugement : il va prendre le recul nécessaire pour juger ce qui est « bon » ou « mauvais » et tout élément vu par ce prisme de la peur, de l'agressivité, tout élément négatif forgera chez lui ce sentiment de méchanceté³⁷. Nous pouvons transposer ce même mécanisme pour les personnages de littérature de jeunesse. Les illustrations et le texte influent directement sur les perceptions des élèves ; si le personnage possède des traits caractéristiques proches de ceux des

³³ TAUVERON, C., 2002, *Fonctions et nature des lectures en réseaux*, [en ligne],

<http://eduscol.education.fr/cid46319/fonctions-et-nature-des-lectures-en-reseaux.html>. Consulté le 16 septembre 2018.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ LE GUIRINEC, P., *op.cit.* p. 24.

³⁷ *Op.cit.* p. 16.

grands méchants de référence ou s'il correspond à une des grandes figures archétypales, les élèves émettront un préjugé sur celui-ci : c'est un méchant. Ceci ne s'opère que parce qu'ils ont emmagasiné un ensemble de stéréotypes propres à ces personnages par le biais des contes et albums traditionnels. Ils peuvent ainsi créer des horizons d'attente quant à l'histoire et à leurs personnages (acculturation).

Cependant, ce stéréotype du méchant semble avoir évolué dans les œuvres contemporaines. En effet, Karine Perrot explique que les auteurs pour la jeunesse joueraient sur les codes associés à ces figures mythiques dans l'optique de nous les présenter sous de nouveaux « visages » ; l'objectif étant de provoquer chez le lecteur, un regain d'intérêt pour ce type de personnage qui « tend à tomber dans la banalité »³⁸. Prenons l'album *Le méchant de l'histoire* de Jennifer Dalrymple³⁹. Le titre de l'œuvre, associé à l'illustration de la couverture, nous présente un personnage qui a toutes les caractéristiques du méchant de référence : il est couvert de piques, présente un faciès n'inspirant que peu de sympathie... l'histoire nous le présentant même comme un être « né pour faire le mal »⁴⁰. Si nous nous arrêtons à ces éléments, ce personnage ne peut être que « mauvais » ; or, l'analyse de l'histoire montre que l'auteure y a caché un personnage de « conteur », dont les mots (ceux de l'album), nous entraînent à considérer le personnage de la couverture comme un être « détestable ». Ce procédé se retrouve chez Rascal, de manière plus complexe, notamment dans *Ami-Ami*⁴¹ ou bien encore *Petit lapin rouge*⁴², deux œuvres dont le dénouement est laissé à l'appréciation du lecteur (les illustrations ambiguës de fin d'album laissant planer le doute sur la vraie nature du loup/de la petite fille).

Les exemples précédemment cités montrent que les auteurs tendent à « déconstruire » ce stéréotype du méchant en le prenant à contrepied, forçant de ce fait les élèves, et de manière plus générale le lecteur, à prendre de la distance par rapport à ces personnages-type. L'étude de ce type d'album en classe favorise ainsi l'aménagement d'une posture réflexive des élèves par rapport à leur première « lecture » de l'histoire cependant, pour qu'ils puissent apprécier pleinement la subtilité de ces œuvres, il est nécessaire que nous « construisions » avec eux ce stéréotype du méchant. À partir de ces éléments, nous avons ainsi imaginé la problématique suivante :

³⁸ PERROT, K., *op. cit.* p. 186.

³⁹ DALRYMPLE J., 2001, *Le méchant de l'histoire*, Lo País d'Enfance.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ CIREL., RASCAL., 2002, *Ami-Ami*, Pastel.

⁴² DUBOIS C K., RASCAL., 1994, *Petit lapin rouge*, Pastel.

« En quoi la lecture d'albums où le stéréotype du méchant est déconstruit, favorise-t-elle la compréhension fine des textes ? »

L'enjeu à présent est de réussir à tirer parti des éléments que nous avons posés dans cette première partie, pour amener une réflexion sur le personnage du méchant et son univers, tout en y mêlant les questions de compréhension. De ce fait, cette problématique amène avec elle plusieurs hypothèses de travail qui sont en réalité, des objectifs à atteindre en matière de résultats auprès des élèves à l'issue de ce mémoire. Nous avons commencé à les évoquer dans le paragraphe précédent, nous les définissons maintenant de manière plus spécifique :

- 1) La lecture de textes résistants va permettre aux élèves de développer de nouvelles stratégies de lecture (anticipation, émission d'hypothèses, justification...);
- 2) Le fait de découvrir des personnages qui au premier abord sont perçus comme « méchants », mais qui présentent une réelle complexité, peut amener les élèves à s'interroger et à entrer dans l'interprétation d'un texte, à développer des représentations différentes de la lecture d'un texte littéraire, favorisant ainsi une entrée significative dans la compréhension de l'écrit.

Après avoir fait l'état de l'art sur le méchant et sa construction, nous allons à présent nous pencher sur la façon d'utiliser ces éléments pour construire une piste pédagogique autour de ce personnage en classe.

II. Comment travailler sur le méchant en classe ?

Cette seconde partie est pour nous l'occasion de faire le lien entre les éléments de nature théorique présentés précédemment et notre pratique de classe. Nous allons dans un premier temps détailler le corpus d'œuvres de littérature de jeunesse utilisé puis nous détaillerons les grandes lignes du dispositif de travail établi autour du personnage du méchant. Enfin, nous discuterons sur la façon dont nous collectons les données au sein de la classe, pour mesurer l'avancée des travaux avec les élèves, mais également, la pertinence de notre dispositif.

A. Faisons le point sur notre corpus d'œuvres

Comme nous l'expliquions dans l'introduction, nous sommes affectés à une classe de petite section de maternelle par conséquent, nous avons dû penser (et repenser) plusieurs fois le corpus d'albums que nous souhaitions utiliser. Étant donné notre niveau de classe, nous avons fait le choix de ne travailler que sur un des grands méchants de la littérature de jeunesse : le loup. Notre choix a été motivé par la profusion d'œuvres mettant en scène ce personnage, mais également du fait de l'accessibilité de certaines de ces œuvres pour des élèves de petite section. Nous avons ainsi composé un réseau de six albums pouvant se diviser en deux parties : la première étant consacrée à la construction du stéréotype du loup dévorant et méchant ; la seconde ayant pour but de venir nuancer ce stéréotype avec, comme nous l'expliquions précédemment, l'étude de la manière dont les auteurs et/ou illustrateurs jouent avec le lecteur sur l'activation volontaire des stéréotypes liés à ce personnage et sur la manière dont ils le font circuler dans l'histoire. Détaillons à présent ce réseau.

Commençons par les albums permettant de construire le stéréotype du loup auprès des élèves. L'utilisation de l'album *Je m'habille et... je te croque !*⁴³ de Bénédicte Guettier a pour vocation de favoriser une première approche avec ce personnage, en le montrant comme un être rusé, effrayant, qui dévore les enfants (symbolisé par l'illustration de l'os sur la dernière page). Cet album permet également de donner quelques caractéristiques physiques du loup : grand avec de grandes oreilles et de grandes dents pointues. Ces traits caractéristiques associés à ce personnage, nous les retravaillerons également par l'étude de deux contes plus traditionnels :

⁴³ GUETTIER B., 2000, *Je m'habille et... je te croque !*, L'école des loisirs.

*Le Petit Chaperon Rouge*⁴⁴ dans la version de Charles Perrault ainsi que les *Trois Petits Cochons*⁴⁵. L'intérêt, en plus de faire découvrir aux élèves des œuvres patrimoniales, est que ces contes permettent de parfaire le stéréotype du loup en le montrant dans son « habitat naturel » qu'est la forêt. Les élèves peuvent ainsi le découvrir comme un rodeur, un être sournois qui se cache derrière les arbres en attendant de pouvoir surprendre ses proies pour les dévorer !

Une fois ce stéréotype mis en place chez les élèves, nous pouvons commencer à le nuancer : par le rire et la dérision comme dans *Loup*⁴⁶ d'Olivier Douzou, qui présente un personnage de loup totalement décalé de celui que nous connaissons en le faisant manger une carotte, mais également dans *Le plus malin*⁴⁷ de Mario Ramos où, c'est le projet narratif de l'auteur et son utilisation détournée de l'histoire du petit chaperon rouge, couplée à l'utilisation de la robe de chambre de la grand-mère, qui nous permettent de repenser la vision que nous pourrions avoir du personnage du loup en le voyant ici comme « la victime » de l'histoire (bien qu'initialement, il aspire à dévorer la petite fille). L'utilisation de l'album sans textes *Loup noir*⁴⁸ d'Antoine Guilloppé permet de jouer sur les attentes du lecteur grâce aux illustrations, en présentant le loup comme un rôdeur qui n'attend que l'erreur du petit garçon, jusqu'au moment où l'on découvre qu'il va le sauver et non le dévorer.

Initialement, nous avons pensé à d'autres albums pour notre réseau autour de ce personnage du loup, mais ils n'auraient pas été adaptés à la classe de petite avec laquelle nous travaillons. Au départ, seul le conte du *Petit Chaperon Rouge*⁴⁹ était utilisé pour construire le stéréotype du loup dévorant ; les autres albums n'étant utilisés que pour venir le nuancer. Mais alors, pourquoi en parler ici ? Nous l'évoquons, car certains des albums retenus comme *Ami-Ami*⁵⁰ que nous avons déjà cités, mais également *Une soupe aux cailloux*⁵¹ d'Anaïs Vaugelade, nous auraient permis d'introduire une autre facette de ce personnage : le loup comme personnage ambivalent. En effet, le loup peut être perçu dans ces albums comme un être attachant, un peu triste, mais les illustrations et notamment la dernière page de l'album de

⁴⁴ PERRAULT C., 1902, *Le Petit Chaperon Rouge*, Casterman.

⁴⁵ De nombreuses contradictions existent au sein de la littérature quant à l'origine, la date et même l'auteur de ce conte. De ce fait, il nous est impossible d'en donner une source précise. Nous ne pouvons donner que la version de l'album que nous utilisons : LEBEAU M., VIDALIE M., 2007, *Les Albums maternelle : Les Trois Petits Cochons*, Paris, Retz.

⁴⁶ DOUZOU O., 2000, *Loup*, Éditions du Rouergue.

⁴⁷ RAMOS M., 2011, *Le plus malin*, Pastel.

⁴⁸ GUILLOPPE A., 2014, *Loup noir*, Casterman.

⁴⁹ PERRAULT C., *op.cit.*

⁵⁰ CIREL., RASCAL., *op.cit.*

⁵¹ VAUGELADE A., 2000, *Une soupe aux cailloux*, L'école des loisirs.

Rascal comme nous le soulignons précédemment, nous pousse à nous interroger : est-il vraiment si gentil ou essaye-t-il de nous faire baisser la garde pour mieux nous dévorer ? Ce concept, bien que très intéressant à aborder, ne pourrait l'être avec nos élèves de cycle 1, car il demande des compétences interprétatives qu'ils ne peuvent maîtriser à leur âge. Voilà pourquoi nous pensons ce réseau plus adapté pour un niveau fin de cycle 2 voire cycle 3. Nous donnons cependant le fruit de notre réflexion en **annexe 1**, comme une ouverture possible aux travaux que nous présentons dans ce mémoire.

B. La mise en place de la piste pédagogique

Maintenant que nous avons défini et justifié les albums qui vont servir de support à notre réflexion, nous pouvons à présent détailler les grandes lignes de notre piste pédagogique. Pour construire la démarche que nous proposons ci-dessous, nous nous sommes appuyés sur les programmes actuellement en vigueur, mais également sur un document rédigé par Christophe Lécullée, Professeur à l'UPEC-ESPE de l'académie de Créteil, qui propose en fonction de chaque niveau de classe du cycle 1, une progression très détaillée des objectifs à atteindre en ce qui concerne la compréhension de l'écrit⁵². La démarche proposée peut ainsi se découper en deux grandes parties :

- Construire la notion de personnage et comprendre son unicité, sa permanence, à travers différents usages et aspects ;
- Découvrir et comprendre des textes fondamentaux, des productions contemporaines.

La première partie sera pour nous l'occasion de favoriser un premier contact avec le personnage du loup ainsi que son univers, par le jeu et l'étude de comptine d'une part, pour commencer à « construire » le stéréotype lié à ce personnage par l'étude du premier album de notre réseau littéraire d'autre part (phases 1 et 2 de la séquence que nous proposons en **annexe 2**). La seconde partie est quant à elle destinée à finir la construction de ce stéréotype, par l'étude de contes patrimoniaux, permettant aux élèves d'engranger un certain nombre de caractéristiques liées à ce personnage-type (phase 3). Ensuite, l'objectif sera de les amener à convoquer ces représentations, à faire du lien entre ces premiers textes et les albums contemporains du réseau, leur permettant de « déconstruire » progressivement le stéréotype lié

⁵² LECULLEE C., 2017, *La maternelle, une école de littérature*, Réseau Canopé, p. 55.

à ce personnage du loup (phases 4 et 5 de la séquence). Détaillons de manière plus spécifique le contenu de chacune de ces parties.

a. *Construire la notion de personnage et comprendre son unicité, sa permanence, à travers différents usages et aspects*

L'entrée dans le monde de la littérature suppose une première évocation du réel et de l'imaginaire, un premier accès au niveau symbolique que l'on abordera à travers des activités et des jeux. Par le jeu symbolique, l'enfant construit, dans l'action, une représentation du monde réel en le reproduisant, en jouant avec lui, en se l'appropriant et en le transformant : il le met ainsi à distance⁵³. Le monde connu est autre et c'est à nous de verbaliser, d'expliquer cet acte de simulacre [« On fait comme si on... »]⁵⁴. La prise de conscience de cette symbolisation du monde par l'action impliquée (comme le sera la posture d'implication du lecteur, mais en substituant l'action physique à l'activité intellectuelle) constitue la finalité de cette pratique dans le domaine d'apprentissage que nous visons. Ainsi, la première étape de notre dispositif consiste à mettre en place cette représentation symbolique du personnage du loup, à faire comprendre aux élèves qu'il représente « le mal » et suscite la peur (d'être dévoré). Pour y parvenir, nous commençons par travailler autour du jeu « Minuit dans la bergerie » (la fiche de préparation est donnée en **annexe 3**). Pour que tous les élèves puissent comprendre ce jeu, une étude sur le vocabulaire lui étant associé est également menée et est insérée dans nos rituels quotidiens pour un travail en permanence.

Nous proposons également la découverte et l'étude de la comptine « Promenons-nous dans les bois ». Faire écouter et dire des comptines racontant de très courtes histoires comme celle du loup s'habillant progressivement pour venir dévorer les enfants est également une manière pour nous d'aborder ce personnage méchant et dévorant, d'en construire le stéréotype. Une fois le travail sur la comptine assimilée, nous pouvons aborder notre premier album, *Je m'habille et... je te croque !*⁵⁵ de Bénédicte Guettier. Cet album permet de faire le lien direct entre la comptine et l'histoire, entre la représentation symbolique et le personnage « littéraire » du loup. Cette étude permet d'accentuer la malice et la ruse du loup en le montrant comme un être patient (il s'habille progressivement jusqu'à venir faire peur au lecteur, le dévorer). Un

⁵³ LECULLEE C., *op. cit.* p.59.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ GUETTIER B., *op. cit.*

travail autour du vocabulaire des vêtements par l'utilisation de référents (images) permet d'accentuer cette liaison. De plus, cet album a l'avantage de ne présenter qu'un seul personnage, le loup, et donc au cours des multiples relectures de celui-ci permettra (avec le jeu et la comptine) d'en construire une représentation permanente chez les élèves.

b. Découvrir et comprendre des textes fondamentaux, des productions contemporaines

Après avoir établi une première représentation de ce personnage chez des élèves, il est essentiel de leur faire comprendre que ce méchant n'évolue jamais seul ; il a besoin soit du lecteur (pour le dévorer) soit d'un autre personnage pour l'être. La lecture d'œuvres patrimoniales telles que *Les Trois Petits Cochons*⁵⁶ et le *Petit Chaperon Rouge*⁵⁷ dans des formes albums adaptés, permet de construire la représentation du système de personnages (loup/cochons, loup/enfant) à la base de nombreux scénarios, de citations et d'allusions dans le texte comme dans l'image de nombreux albums (ce que nous verrons juste après)⁵⁸ permettant ainsi, de finir la construction de ce personnage archétypal auprès des élèves. Afin de permettre la compréhension de ces textes, plus longs et complexes que l'album de Bénédicte Guettier, nous utiliserons également certains éléments de la méthode *Narramus* développée par Goigoux et Cèbe⁵⁹ : un travail renforcé sur le vocabulaire difficile (en multipliant les liens sémantiques reliant les mots, par des référents images), l'utilisation de support tel qu'une maquette de forêt, permettant de raconter l'histoire, de la rejouer pour se l'approprier.

Afin d'entrer dans un processus de compréhension plus fin des textes abordés, il est nécessaire que les élèves puissent prendre de la distance par rapport aux représentations établies. Pour y parvenir, il faut, comme nous l'avons défini par nos hypothèses de travail, leur proposer des textes plus « résistants ». Le travail autour des albums *Loup*⁶⁰ et *Loup Noir*⁶¹ va permettre aux élèves de commencer à émettre des hypothèses, à « imaginer » la suite de l'histoire (qu'est-ce que le loup d'Olivier Douzou peut bien manger en criant « Grrr » ? Que va faire le loup chez Antoine Guilloppé ?), mais également à confronter leurs hypothèses au texte

⁵⁶ LEBEAU M., VIDALIE M., *op. cit.*

⁵⁷ PERRAULT C., *op. cit.*

⁵⁸ MEN., 2002, *Le langage à l'école maternelle : Organiser la rencontre avec des personnages*, p. 85.

⁵⁹ CÈBE S., GOIGOUX R., 2018, *Narramus : Apprendre à comprendre et à raconter Le Machin*, Paris, Retz.

⁶⁰ DOUZOU O., *op. cit.*

⁶¹ GUILLOPPE A., *op. cit.*

afin d'entrer de manière plus précise dans celui-ci. Par ces entrées, nous voulons que les élèves commencent à convoquer leurs représentations du personnage du loup : qu'ils utilisent les stéréotypes lui étant associés et qu'ils découvrent par le rire et les procédés de l'auteur qu'il n'est pas toujours celui auquel on pense. Par l'étude de l'album *Le plus malin*⁶² de Mario Ramos, nous voulons conclure ce dispositif. Comment ? En essayant de faire le lien entre les œuvres engrangées, leurs personnages (des contes étudiés ici) et les éléments évoqués plus haut montrant ainsi, qu'une histoire basée sur des éléments similaires (ici autour du petit chaperon rouge) peut être interprétée de bien des manières et que les représentations « simplifiées » des personnages par les « attributs » collectés précédemment, peuvent nous jouer des tours !

C. Méthodologie d'analyse : quels outils pour recueillir des données ?

Au cours de la mise en place du dispositif, il est nécessaire que nous puissions mesurer l'avancée de nos travaux, mais également la réception des élèves par rapport aux activités proposées. Pour cela, il nous faut collecter des données. Nous avons ainsi imaginé une grille d'observation, que nous donnons en **annexe 4**, dans laquelle nous rassemblons un certain nombre d'items s'inspirant de nos hypothèses de travail définies précédemment. En fonction de l'« acquisition » ou non de ces items, nous pourrions ainsi ajuster nos travaux, mais également proposer des ateliers de remédiations en fonction des difficultés rencontrées : cet outil permet ainsi de recueillir des données tout en évaluant les progrès des élèves. Cependant comme tout outil, il a ses limites : nous ne pouvons l'utiliser au cours de nos séances, car il nous est impossible de prendre la classe et de le remplir en même temps ! Il lui faut donc un « suppléant » qui permettrait la collecte de ces données pour que nous puissions ensuite, les reporter dans la grille d'observation (outil d'archivage pour nous comme pour l'enseignante nous accueillant). Mais quel outil utiliser ?

Ayant des élèves de petite section de maternelle, la pratique de l'écrit est à exclure : ils ne sont pas encore capables d'en percevoir le sens et ne pratiquent pas le dessin libre. Nous avons donc opté pour l'enregistrement de nos séances. Celles-ci se déroulant en petits groupes, il nous est facile de les enregistrer à l'aide de notre smartphone et de pouvoir ensuite les analyser et/ou les retranscrire. Nous utiliserons donc ce dispositif pour les différentes activités mises en

⁶² RAMOS M., *op. cit.*

place : pour les moments en salle de motricité, le travail sur la comptine, mais également lors de la découverte et l'étude des albums.

III. Des éléments à analyser...

C'est par l'écoute que les enfants de la classe s'approprient la lecture. Ils se constituent des références en inscrivant dans leur mémoire les souvenirs d'histoires entendues. Cette écoute est plurielle au sens où l'enseignant lit l'album à un collectif, de taille et de composition variable : dans cette configuration, les élèves accèdent à une posture de lecteur. Cette dernière partie sera pour nous l'occasion d'analyser les éléments recueillis, mais également d'interroger la pertinence de notre dispositif et ainsi, de constater si nos élèves ont acquis cette fameuse posture.

A. Où en sont les élèves sur leur représentation du loup ?

Commençons par les travaux autour du jeu « Minuit dans la bergerie ». Initialement lors des premières séances, les élèves ne comprenaient pas vraiment le jeu : pour eux, il s'agissait de « courir dans la salle et de se cacher quand monsieur tape sur le tambourin » ; en revanche, après avoir passé beaucoup de temps à discuter sur l'image de la bergerie (réfèrent), sur ce qu'elle représente (« la maison des moutons, le loup ne peut pas y aller, car la barrière les protège... »), sur les personnages mis en jeu, les élèves ont compris que le loup représentait un personnage qui fait peur. Cette peur s'est matérialisée lorsque nous avons commencé à utiliser la marionnette du loup lors de nos phases de jeu. En effet, au signal « minuit », ce n'était plus nous qui courrions derrière nos élèves (« monsieur »), mais « le loup » (notre bras), et les élèves nous l'on fait remarquer, certains nous ont même dit : « Mais le loup il est méchant, il veut venir nous manger, il me fait peur » ; preuve que la représentation symbolique du personnage est en train de se construire chez eux. Si après l'arrivée du loup, plusieurs de nos élèves ne voulaient plus jouer, aujourd'hui, ils ont tous compris le rôle de ce personnage, de cette « marionnette du loup » comme ils l'appellent et savent qu'il fait partie intégrante du jeu, ce qui les motive davantage.

Cette représentation du loup « qui fait peur » et « méchant », nos élèves n'ont pas manqué de la retrouver lors de l'étude de la comptine « Promenons-nous dans les bois ». Certains d'entre eux connaissaient la chansonnette par leur passage dans la classe des tout petits l'année précédente par conséquent, ils sont entrés rapidement dans celle-ci et se sont mis à chanter. Ces mêmes élèves systématiquement à la fin de chaque écoute, lorsque le loup crie « j'arrive ! », se sont mis à crier eux aussi en nous demandant : « Monsieur arrête la chanson

ça fait peur ! J'ai peur du loup ! ». Sans même être présent (nous n'utilisons pas la marionnette pour la comptine), les élèves ont compris que le personnage du loup est un personnage qui fait peur, mais également les attire, car, bon nombre de nos élèves au moment des rituels nous ont demandé : « Tu peux mettre la chanson du loup ? », preuve que malgré la crainte qu'il inspire, comme nous l'expliquions en introduction de ce mémoire, il fascine. Les élèves ne connaissant pas la comptine au départ ont cependant vite assimilé cette représentation en étant même capables de la relier à nos séances de motricité : « le loup c'est comme le jeu dans la bergerie, il est méchant et il veut nous manger ».

B. Qu'en est-il de sa représentation textuelle... comme « grand méchant » ?

a. L'étude de l'album Je m'habille et... je te croque ! (B. Guettier)

Intéressons-nous à présent à l'étude des albums et contes de notre réseau. Commençons par l'album de Bénédicte Guettier. Celui-ci n'a pas vraiment posé de problèmes dans la mesure où l'étude de la comptine précédente nous a permis d'amener l'ensemble du vocabulaire sur les vêtements, nécessaire à la compréhension de l'histoire (via des référents construits sur les illustrations de l'album). Les élèves ont compris que « c'est comme dans la chanson du loup, il s'habille pour venir nous manger » et « qu'il est méchant ». Ils commencent également à justifier leur propos ; à la question : « pourquoi dis-tu que le loup est méchant ? », les élèves nous répondent « il est méchant parce qu'il/car il veut nous manger » (notons que certains de nos élèves sont capables de mettre en avant des liens de causalité par utilisation de diverses conjonctions, ce qui nous étonne agréablement). De plus, ils savent tous reconnaître le personnage du loup grâce à ses attributs physiques : oreilles et grandes dents pointues, de couleur grise (nous avons dû faire attention à l'emploi de ce trait caractéristique, car il n'est pas présent dans tous les albums étudiés).

Un point sur lequel nous avons eu quelques difficultés, a été qu'ils arrivent tous à comprendre la dernière image de l'album : celle où l'on voit un os avec pour seul élément textuel, le « Miam ! » final. Au départ, tous nos élèves nous ont dit : « c'est l'os du chien » et malgré nos explications sur le fait qu'il n'y ait pas de chien dans l'histoire (en leur demandant de nous donner le nom des personnages de l'album), ils ne comprenaient pas. Nous sommes donc repartis de la question précédente : « pourquoi le loup est-il méchant ? » et de la réponse

qu'ils nous avaient apportée, « il est méchant, car il veut nous manger ». Grâce à ce « nous », nous sommes parvenus à ce que nos élèves fassent le lien entre celui-ci et l'os de l'illustration⁶³ :

PE : « Vous m'avez dit « il est méchant, car il veut nous manger » très bien, mais il veut manger qui le loup ?

Y : -Il veut me manger moi.

PE : -Ah très bien, il veut te manger Y mais regardes, tu n'es pas tout seul dans le groupe, il y a S et A et O... le loup ne veut pas les manger ?

Y : -Si.

PE : -Ok, alors le loup, il veut manger qui ? Il veut manger les enf...

C : -Les enfants !

PE : -Super C ! Le loup veut manger les enfants. Il veut te manger toi et Y et S et O... donc s'il veut manger les enfants, s'il mange les enfants, ça peut être l'os de qui alors ?

C : -L'os de moi.

PE : -Oui, ça peut être ton os, mais aussi celui de qui ? ...

Y : -Moi.

O : -Moi.

PE : -Oui très bien ! Donc l'os des ... ? On vient de dire qu'il mangeait qui le loup ?

C : -Les Enfants. C'est l'os des enfants !

PE : -Voilà ! Super ! L'os peut être celui des enfants. Mais quels enfants ? Ceux de Mme La ?

O : -Non ceux Madame L.

PE : -Mais oui O ! Les enfants de la classe de Madame L, les enfants de notre classe !

Cette première confrontation à un élément « résistant » du texte montre qu'il n'est pas impossible, même avec des élèves de petite section de maternelle, d'entrer dans une compréhension plus fine des textes que nous leur proposons.

⁶³ Dans cet extrait d'enregistrement que nous avons retranscrit, « PE » nous représente et chacune des lettres (Y, C, O...) représentent nos élèves.

b. *L'étude des contes patrimoniaux*

Continuons à présent avec l'analyse des contes patrimoniaux que sont *le Petit Chaperon Rouge*⁶⁴ et *les Trois Petits Cochons*⁶⁵. Après avoir amené certains des attributs physiques du personnage du loup par l'album de Bénédicte Guettier, l'étude de ces contes va nous permettre, comme expliqué précédemment, d'achever la construction du stéréotype lié à ce personnage.

Nous avons travaillé ces contes en lecture intégrale, sans en proposer un découpage particulier, évitant ainsi d'ajouter une difficulté supplémentaire à celle proposée par la seule étude de ces deux histoires. Nous avons lu, puis raconté, ces deux textes aux élèves en les interrogeant régulièrement sur leur compréhension globale de l'histoire. Un travail d'étude et de description des illustrations a également été mené, du fait de la forme particulière des albums (grands formats proposant des illustrations très riches, en adéquation avec l'histoire). Ces lectures nous ont permis de faire mémoriser le nom des principaux personnages de ces contes chez nos élèves, leurs caractéristiques ; des éléments essentiels puisqu'ils sont à la base de nombreuses adaptations, dont l'œuvre de Mario Ramos étudiée dans la suite de nos travaux. En revanche, nous avons été confrontés à un problème de compréhension pour la majorité de nos élèves, comme en témoignent les paroles que nous rapportons ci-dessous :

O : - Le loup il est pas gentil ! Il veut manger les cochons et il casse leur maison, c'est un méchant !

A : - Le loup dans l'histoire du Petit Chaperon Rouge il est gentil.

Y : - Le loup il est gentil, il parle avec la petite fille [...].

Les élèves ont assimilé le fait que le loup soit « méchant » et qu'il veuille « manger » les trois petits cochons cependant, ils n'ont pas réussi à faire le même raisonnement en ce qui concerne celui de Perrault ; ceci pouvant s'expliquer par la complexité à identifier les motivations du personnage, qui ne montre pas tout de suite son visage d'« agresseur », mais qui planifie son action d'où cette perception de gentillesse chez nos élèves. De ce fait, il nous fallait réussir à les amener à comprendre les réelles motivations du loup dans le conte de Perrault qu'il percevait ce loup comme « un proche parent » de celui du conte des *Trois Petits Cochons*⁶⁶. Pour

⁶⁴ PERRAULT C., *op. cit.*

⁶⁵ LEBEAU M., VIDALIE M., *op. cit.*

⁶⁶ *Ibid.*

cela, nous avons décidé de resserrer spécifiquement notre étude sur le passage où le loup arrive chez la grand-mère et où il finit par prendre sa place, attendant ainsi la petite fille (sa proie). L'utilisation des illustrations, d'une maquette de la forêt (ainsi que de la maison de la grand-mère et ses personnages), mais également le travail autour du vocabulaire (lié au déguisement, aux vêtements de la grand-mère⁶⁷), nous a permis de faire comprendre au groupe classe la réelle motivation du loup. Voici quelques extraits d'interventions d'élèves :

A : - Le loup il a mangé la grand-mère et il a pris sa chemise de nuit. Il me fait peur !

S : - Le loup il s'est déguisé en grand-mère !

K : - Il (le loup) se cache dans le lit de la grand-mère, il est déguisé pour manger le petit chaperon rouge (déplace en même temps la figurine du loup dans le lit de la grand-mère, sur la maquette).

Le dispositif mis en place a ainsi permis aux élèves de comprendre que le loup dans le conte du *Petit Chaperon Rouge*⁶⁸ est tout aussi « méchant » que celui des *Trois Petits Cochons*⁶⁹ voire plus encore, comme le montre les propos de K : « il s'est déguisé pour manger le petit chaperon rouge », induisant le lien de causalité et la ruse du personnage pour parvenir à dévorer la petite fille. Cette étude vient terminer notre « construction » du stéréotype du loup « dévorant » chez nos élèves. À travers les trois albums travaillés, ils ont pu accumuler bon nombre de stéréotypes liés au physique, mais également cerner la psychologie du personnage. Nous allons à présent partir de ces résultats et étudier comment ils ont pu aborder les œuvres où ce stéréotype est « bousculé ».

C. Qu'en est-il de sa représentation textuelle... comme « personnage complexe » ?

a. L'étude de l'album Loup (O. Douzou)

Après avoir montré comment les élèves se sont construit le stéréotype du loup, étudions à présent leur façon d'appréhender les albums permettant de le distancer, le « déconstruire ». Débutons avec l'album *Loup*⁷⁰ d'Olivier Douzou. Dans cet album, l'auteur détourne

⁶⁷ CEBE S., GOIGOUX R., 2018, *op. cit.*

⁶⁸ PERRAULT C., *op. cit.*

⁶⁹ LEBEAU M., VIDALIE M., *op. cit.*

⁷⁰ DOUZOU O., *op. cit.*

ouvertement le stéréotype de l'animal vorace, en utilisant les mêmes procédés stylistiques que chez Bénédicte Guettier : un personnage unique dont la construction est progressive (ici c'est la tête du loup qui s'assemble au fil des pages). Cependant à la différence des autres albums étudiés, « ce loup » n'est pas clairement présenté au lecteur : seul le titre de l'ouvrage nous en donne une identification.

Nous avons ainsi opté pour une étude par le cœur de l'album (sans en présenter la couverture). Lorsque nous sommes arrivés à la quatrième double page, donnant à voir les « oreilles pointues » de ce personnage « en construction », nos élèves ont formulé l'hypothèse suivante concernant son identité : « c'est le loup ! Il a les mêmes oreilles que lui ». Cette hypothèse s'est précisée lorsqu'ils ont découvert la mise en place des « grandes dents pointues » : plus de doutes pour eux, c'était le loup ! L'activité qui a suivi, sur la reconstruction du personnage décrit dans l'album à partir des éléments de son visage, a permis aux élèves de valider leur hypothèse (que nous avons confortée avec la présentation de la couverture). Cet album présente l'avantage d'être accompagné par des illustrations qui sont en adéquation avec le texte : est-ce à dire qu'elles sont à son service, qu'elles fonctionnent comme une « entrée supplémentaire » dans la compréhension de l'écrit ? C'est envisageable puisque c'est par ces images que nos élèves ont pu construire le personnage du loup, en puisant dans leurs représentations précédemment établies, et les stéréotypes physiques qui lui étaient associés.

Après la découverte de l'identité de ce « fameux » protagoniste, nous nous sommes ensuite intéressés à la façon dont les élèves aller interpréter les deux doubles pages avec le texte « Grrr », et les gros plans faits sur le visage et les dents de l'animal :

A : - J'ai peur ! Le loup il va venir me manger !

Y : - Mais non, le loup il va manger des enfants.

D : - Le loup il va manger la petite fille, c'est pour ça qu'il fait « Grrr » !

Malgré un léger désaccord sur celui qui sera « à dévorer », les paroles rapportées révèlent que les élèves continuent de convoquer leurs stéréotypes liés au loup. Celui-ci est perçu comme « méchant » par l'ensemble de la classe uniquement par sa condition d'animal : « un loup c'est méchant, ça mange les enfants et ça fait peur ! » nous ont-ils dit. Cela nous montre qu'en plus de convoquer ces attributs, ils commencent à établir des relations entre eux et à en faire une construction « générique » : ils sont en train d'ébaucher l'archétype du loup.

L'ensemble de ces éléments concourant à ce qu'ils mettent en place un horizon d'attente sur la suite de l'histoire. La découverte de la double page finale, où le loup est attablé pour manger sa carotte, a suscité des remarques et des constats, qu'il nous semblait intéressant de donner ici :

O : - En fait le loup il mange pas un enfant, il mange une carotte.

N : - C'est rigolo le loup il mange une carotte !

C : - Il (le loup) se prépare comme dans le livre jaune pour manger, mais il nous mange pas, il mange la carotte !.

Ces dernières prises de parole nous montrent que les élèves ont compris que le loup présenté ici n'est pas identique à celui des premiers albums : en effet, ils ont su percevoir le ton humoristique d'Olivier Douzou et de son personnage de loup, qui n'est plus « méchant », mais « rigolo » pour reprendre les mots de N. De plus, nos élèves commençaient à faire du lien avec les albums étudiés précédemment comme le souligne la contribution de C : « il se prépare comme dans le livre jaune pour manger [...] », établissant ainsi une connexion avec l'album de Bénédicte Guettier. Cette première confrontation avec un album, où le stéréotype du loup « dévorant » est « mis à mal », nous a ainsi montré que les élèves n'ont pas une conception figée de ce personnage, qu'ils sont capables d'extraire de l'information des illustrations que nous leur proposons pour modifier leurs premières impressions (l'assiette avec la carotte conditionnant ce changement de représentation).

b. L'étude de l'album Loup Noir (A. Guilloppé)

C'est parce que nous avons été frappés par les illustrations de l'adaptation par Christian Roux du *Petit Chaperon Rouge*⁷¹, qui donnait à voir ce qui surgit en marge du conte, que nous avons jugé pertinent de travailler sur l'album sans texte *Loup Noir*⁷², d'Antoine Guilloppé. Notre intérêt pour cet album que malgré l'absence de texte, celui-ci semble apporter plus de liberté au lecteur dans son appréhension de l'histoire ; en effet, l'absence du support écrit permet la toute-puissance de la représentation graphique, propice à une focalisation sur le but du personnage du loup, non pas tel qu'il est raconté par l'écrit, mais par la façon dont l'image le met en scène. Nous avons ainsi mis en place une séance de travail⁷³ à partir de la double page

⁷¹ PERRAULT C., ROUX C., 2014, *Le Petit Chaperon Rouge*, Seuil jeunesse.

⁷² GUILLOPPE A., *op. cit.*

⁷³ Nous avons travaillé en groupe de 6 élèves maximum (groupes constitués par l'enseignante référente), afin de favoriser au mieux les échanges entre les élèves ainsi que la distribution de la parole.

au cœur de l'album, sur laquelle est représenté le loup se jetant sur le garçon. Les élèves n'avaient à disposition que le titre de l'album (nous nous demandons encore aujourd'hui si cela était pertinent), et devaient émettre des hypothèses sur l'action, rebondissant les uns et les autres sur ce qui venait d'être dit :

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

L : -Non, c'est une fille. Il a mangé la tête de l'enfant.

N : -On dirait qu'ils sont dehors, il y a de la neige qui tombe et des arbres.

Y : -Il a peur (le garçon) du loup.

Des interprétations différentes ont donc émergé de leurs paroles, à l'image de leurs représentations mentales, et selon leur capacité à mettre en relation cette illustration avec les contes et albums étudiés auparavant. Le loup est donc perçu comme « méchant » et les élèves le justifient en s'appuyant sur la description de l'environnement, des attitudes. Ils ne s'en tiennent pas seulement aux détails, à la description factuelle, mais ils s'identifient également en projetant leurs affects. Le fait qu'ils puisent dans leurs représentations leur permet en quelque sorte de créer un horizon d'attente et un stéréotypage. Certains s'attendent à ce que le loup présente ces caractéristiques de l'être « agresseur ». À partir de ces éléments, nous avons ensuite montré les deux doubles pages suivantes, où la situation est révélée, et où l'animal est vu comme un sauveur. De la même manière, nous avons recueilli les propos de nos élèves :

L : -Le loup il n'a pas mangé le garçon, il l'a sauvé.

Y : -En fait l'arbre allait tuer l'enfant, et le loup l'a aidé à ne pas se faire écraser.

N : -En fait, le loup n'est pas méchant ! Il est gentil avec le garçon.

Ces nouvelles prises de parole sont intéressantes, car elles révèlent un changement de représentation de la figure du loup chez nos élèves ; celui-ci n'est plus vu comme un être « menaçant », mais plutôt comme « un sauveur », un animal « gentil ». Ils ont été capables de revoir leurs premières hypothèses, d'opérer un changement de leurs représentations, en prenant là encore, appui sur l'image et son analyse descriptive (on voit sur l'illustration le garçon et le loup derrière l'arbre tombé, ils sont en train de sourire). Cela nous montre bien qu'ils ne possèdent pas une représentation figée du personnage de loup, mais que celle-ci est sujette aux variations selon le support que nous leur donnons à voir : l'illustration chez Guilloppé, mais

également l'album dans sa matérialité ainsi que le texte chez Olivier Douzou (la couverture et la quatrième de couverture de l'album présentant la carotte dévorée par le loup). Implicitement, ils comprennent le jeu que peuvent opérer les auteurs/illustrateurs et sont ainsi capables d'extraire les éléments qui leur permettent de procéder à ce changement de point de vue.

D. Analyse d'un cas particulier : *le plus malin*⁷⁴ de Mario Ramos

Nous analyserons dans cette sous-partie, les données recueillies autour de l'album *Le plus malin*⁷⁵ de Mario Ramos. Nous faisons le choix de l'étudier séparément des autres albums en raison de la façon dont nous l'avons abordé avec nos élèves : sous la forme d'un dispositif *Narramus*⁷⁶. Plus longs et plus complexes, les travaux menés autour de celui-ci ont par conséquent fait l'objet d'une séquence à part entière (le descriptif de celle-ci est donné en **annexe 5**). Ce choix se justifie par le fait qu'un travail similaire sera effectué par l'enseignante de la classe, en période 5 ; nous voulions donc préparer les élèves à une telle démarche.

Compte tenu de ces modalités de travail, nous avons fait découvrir aux élèves le texte de manière épisodique, entrecoupé de pauses pour que nous puissions à tour de rôle, raconter l'histoire, mais aussi leur faire raconter pour en mesurer la compréhension. La découpe s'est faite sur des choix narratifs inhérents à la fois aux étapes de la narration, mais également à l'apparition des différents personnages : chasseur, trois petits cochons, sept nains⁷⁷, d'où certains épisodes de longueur variable. L'entrée dans l'album s'est faite par la description de la couverture et de son illustration (le titre n'étant donné qu'en fin d'étude). Cette présentation a permis un enrôlement quasi immédiat de nos élèves ; ils ont tous reconnu dans l'illustration, le loup du conte de Perrault : « c'est comme dans l'histoire du Petit Chaperon Rouge [...], on dirait qu'il est déguisé en grand-mère ». Ils semblent ainsi réinvestir les représentations accumulées autour du personnage et faire du lien avec le réseau de lecture. Ensuite, nous avons posé la question « à votre avis, comment est le loup dans cette histoire ? » ; voici quelques-unes des réponses que nous avons pu recueillir :

⁷⁴ RAMOS M., *op. cit.*

⁷⁵ RAMOS M., *op. cit.*

⁷⁶ CEBE S., GOIGOUX R., *op. cit.*

⁷⁷ Nous avons coupé dans le texte au moment de son étude. En effet, nous ne présentons que trois des cinq personnages, par soucis de temps de classe tout d'abord, mais également du fait que nous n'avons pas étudié ces personnages avec les élèves, ce qui aurait pu complexifier l'étude (nous avons ainsi « évincé » les trois ours et le prince charmant).

C : -Le loup va nous faire peur !

D : -Le loup va manger le petit chaperon rouge et sa grand-mère. Il va se déguiser comme la grand-mère.

I : -Le loup on dirait qu'il est surpris, c'est pas comme dans l'histoire du Petit Chaperon Rouge.

Revenons sur la prise de parole d'I. Tout d'abord, elle est capable de reconnaître l'expression de la surprise sur le visage du loup, signe qu'elle a assimilé les travaux sur les émotions réalisés par l'enseignante, en première période. Ensuite, cette prise de distance par rapport à l'œuvre de Perrault, par le biais du « pas pareil que [...] » montre qu'elle est capable de mettre en parallèle les deux histoires, d'en analyser les similitudes et les points divergents, pour poser un horizon d'attente sur ce qu'elle pense pouvoir découvrir dans l'histoire. Cette élève n'étant pas la seule dans ce cas, nous avons choisi de « garder le mystère » sur cet aspect de l'histoire, ce qui n'a fait que renforcer leur désir d'étudier l'album ! Si la première partie n'a pas posé de problèmes (identique au conte de Perrault, jusqu'à l'arrivée du loup chez la grand-mère), la seconde en a posé quelques-uns. Le fait que le loup se retrouve coincé dans la forêt, déguisé en grand-mère, et qu'aucun des personnages rencontrés ne le reconnaisse a perturbé quelques élèves ; pour eux, il « allait manger le chasseur (les trois petits cochons, les sept nains) en étant déguisé en grand-mère ».

Bien que cette hypothèse montre, comme nous l'expliquions précédemment, la compréhension de la trame narrative de l'histoire originelle, il nous fallait leur prouver que ce n'était pas le cas ici (et ainsi éviter une surinterprétation du texte⁷⁸). L'utilisation des illustrations, de la maquette de forêt précédemment utilisée, mais également le travail de manière prolongée sur une partie du texte, nous a permis de faire basculer le groupe classe vers l'idée amenée par I précédemment. Voici quelques extraits d'interventions d'élèves.

A : - Le loup il fait pas peur en fait. Il tombe et il casse ses dents, il peut pas manger le petit chaperon rouge !

Y : - Il est pas très malin le loup, en plus il est bloqué dans la forêt, déguisé en grand-mère. Le chasseur il croit que c'est la grand-mère, c'est rigolo ! (rires).

⁷⁸ TAUVERON, C., 2002, *Fonctions et nature des lectures en réseaux*, op. cit.

Ces deux dernières prises de parole renforcent ce que nous évoquions précédemment lors de l'étude des albums d'Olivier Douzou et d'Antoine Guilloppé : le stéréotype du loup « menaçant » et « agresseur » est évolutif ; les élèves sont capables progressivement de repenser le personnage, de l'adapter à la situation, au contexte et donc procèdent à un « glissement » de son stéréotype, grâce à la prise d'indices textuels et visuels : le fait qu'ils le voient trébucher dans son déguisement, qu' « il ne fasse plus peur parce qu'il n'a plus de dents » (ce qui modifie également son élocution dans l'histoire), vient renforcer leur idée d'un personnage « pas très malin » comme le suggère Y. Les élèves le considèrent ainsi comme un être « ridicule », qui fait rire, ayant perdu sa « notoriété » de figure emblématique de la méchanceté. Ils ont ainsi compris le jeu de l'auteur : *le loup est bien attrapé*. Ces derniers éléments viennent ainsi conclure l'analyse des données recueillies autour des albums travaillés. À présent, nous allons interroger notre dispositif dans sa globalité, et sa pertinence.

E. Analysons notre dispositif

Revenons sur l'ensemble du dispositif mis en place. Mener ce travail de recherche nous a permis de nous interroger sur le rôle de la littérature de jeunesse et sur la façon dont elle peut initier voire modifier, des représentations chez les élèves. Dans notre cas, parvenir à faire entrer nos élèves de petite section dans le monde littéraire du personnage de loup supposait que nous leur en avons tout d'abord présenté une représentation « symbolique » (ce qu'il inspire). Par le jeu et les comptines, ils ont ainsi pu cristalliser leurs peurs, leurs angoisses autour de ce personnage mythique, comprenant au passage que celui-ci est un monstre qui « fait peur » et qui veut « les manger ». À partir de ces éléments, ils ont ainsi pu entrer dans les contes et les albums donnant à voir ce loup comme un personnage « dévorant » et « méchant » ; d'abord avec eux-mêmes comme chez Bénédicte Guettier, puis avec les autres personnages (cochons, grand-mère et petite fille), permettant aux élèves de construire un premier système de personnage : loup/cochons, loup/enfants⁷⁹, en engrangeant au passage les stéréotypes liés au physique (dents et oreilles pointues principalement) et à la psychologie (rusé, malin, veut manger ses proies, quel qu'en soit le prix) de cet archétype du mal.

⁷⁹ MEN., 2002, *op. cit.*

Par cette « construction » du stéréotype du loup, les élèves ont ainsi pu convoquer ces représentations accumulées lors de la découverte et l'étude des albums du réseau venant « jouer » avec celui-ci. En effet, quel que soit le titre proposé, les élèves ont su reconnaître le personnage du loup, mais également émettre un jugement sur celui-ci grâce à ces précieux attributs collectés précédemment ; le loup étant devenu « méchant » par sa simple condition d'animal. De ce fait, nos élèves étaient ainsi capables de créer un horizon d'attente sur l'histoire, d'émettre des hypothèses sur le dénouement de celle-ci (le plus souvent tragique, terminant par la dévoration d'un ou des personnages). Cependant, après une étude détaillée de ces albums, nos élèves sont parvenus à comprendre le jeu des auteurs ; ils ont réussi à collecter des informations leur permettant de développer d'autres stratégies de lecture, les faisant ainsi entrer dans une compréhension plus fine des textes : ils sont parvenus à « déconstruire » le stéréotype du loup pour en comprendre pleinement les histoires.

L'analyse de nos résultats confirme que nous avons réussi à atteindre les hypothèses de travail que nous avons fixées en première partie de ce mémoire, favorisant chez nos élèves de petite section, une première posture de « lecteur ». Cette réussite constatée vient en partie de la manière dont nous avons travaillé les albums avec les élèves : le fait de privilégier une entrée dans le texte par la description des illustrations, qui elles-mêmes étaient au service de l'histoire, nous a permis de favoriser la compréhension des contes et albums lus auprès des élèves. Cette « lecture » de l'image leur ayant permis de « lire » et comprendre les histoires entendues. Cependant, cette lecture n'a pas toujours été simple ; en effet, la forme album du conte de Perrault, mais également l'œuvre de Mario Ramos éclipsant à certains moments des informations essentielles à la compréhension des histoires (le passage du loup se déguisant en grand-mère après l'avoir dévoré chez Perrault par exemple). De ce fait, ce dispositif ne peut se suffire à lui-même et doit être étoffé, d'où notre travail par l'utilisation de la maquette, la découverte et la mémorisation de certains mots de vocabulaire, venant ainsi combler les lacunes posées par l'unique analyse de l'illustration. De manière générale, par les résultats obtenus, nous pouvons affirmer que le dispositif que nous avons proposé à nos élèves était suffisamment pertinent pour les faire entrer dans une première compréhension de l'écrit.

Conclusion générale

Par le projet de construire le stéréotype du loup, les élèves entreraient dans le monde de la littérature préparant les lecteurs qu'ils deviendront. C'est le livre en lui-même et par là même l'acte de lire qui est questionné. L'album *Je m'habille et... je te croque !* a provoqué l'étonnement chez Ya : *-le livre est à l'envers. Il ne s'ouvre pas avec la page sur le côté,* signifiant d'une certaine manière qu'il avait intégré le fait que lire c'était ouvrir le livre de gauche à droite. Il s'agit d'un album atypique, et c'est en effet une ouverture à la verticale des pages (venant renforcer la grandeur du personnage du loup et l'expression de peur quand il dit « j'arrive ! »). D'autres élèves tels que C et L, remarquèrent dans le titre de l'histoire des éléments qu'ils connaissaient déjà : *-s'habiller c'est mettre ses vêtements, croquer c'est ça* (mime de manger sa main). Repérer les mots, c'est commencer à être lecteur, c'est se souvenir que les albums lus par l'enseignant s'ouvrent sur eux, composant le titre, histoire avant l'histoire. Sans avoir eu le temps de demander ce qu'il y avait écrit, leur remarque pourrait être interprétée comme le désir d'en savoir plus, l'envie d'entrer dans le monde de cet album.

De plus, le fait d'avoir travaillé en amont sur des temps de jeu avec « Minuit dans la bergerie » ou sur la comptine « Promenons-nous dans les bois », nous a permis d'amener les élèves à accéder à des connaissances sur l'univers de ce personnage. Les enfants ont remarqué les ressemblances entre les éléments de la chanson (les vêtements) et l'album notamment sur la finalité des événements : « Le loup s'habille pour venir nous manger ». En prenant part à cet exercice, les élèves construiraient leurs premières représentations, pensées subjectives en prenant pour appui des indices dans le texte, les images ou en projetant leurs affects pour finalement arriver à un niveau de compréhension plus fin de ces textes qu'ils peuvent côtoyer au quotidien. Cette entrée dans le monde du livre, de l'expression de sa pensée livrée devant le groupe, pourrait ressembler à la classe de lecture selon Bruner :

« La classe de lecture devient ainsi un lieu où l'on objective dans le langage ce qu'on a pensé [...] un lieu de négociation de sens, de tolérance, mais aussi d'esprit critique toujours en éveil : un lieu d'intersubjectivité »⁸⁰

⁸⁰ BRUNER J., 2000, *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, p. 137.

Le passage de la pensée affective à celle objective serait le fondement de ces séances de lecture. Finalement, les élèves pourraient s'approprier un héritage par l'étude des figures du méchant, attaché à notre culture, devenant là même un symbole. Symbole au sens où les élèves pourraient réunir autour d'eux un certain nombre de caractéristiques venant des contes et albums lus, faisant accéder le symbole à une certaine autonomie sur le plan culturel : ils deviendraient des lecteurs à part entière, et ce sans maîtriser encore les aspects plus « techniques » de la lecture. Ceci s'est confirmé lors de l'étude des albums leur donnant à « déconstruire » ce stéréotype du méchant ; les élèves n'ayant pas hésité à revoir leurs premières hypothèses, en extrayant des illustrations, mais aussi du texte, les informations leur permettant de comprendre que ce personnage de loup était en réalité « plus complexe » qu'il ne voulait le montrer.

Il serait maintenant intéressant de connaître si la transposition de ce savoir-faire (le lien tissé entre les différentes lectures qui peut se construire lors des échanges en classe) est possible en dehors de cette étude singulière de la figure du loup. Un travail autour d'un autre personnage-type au cycle 1, d'un réseau littéraire plus complexe aux cycles 2 et 3 (comme celui proposé en annexe par exemple), une étude comparative sur plusieurs années autour d'une même thématique... ; ce sont autant de possibilités que nous avons imaginées en guise d'ouverture aux travaux menés dans ce mémoire. Ces possibilités, il nous tarde de pouvoir les expérimenter, les mettre en place avec notre propre classe, conséquence logique d'un changement de notre façon de penser, et de concevoir l'enseignement de la lecture compréhension à l'école primaire !

Références Bibliographiques

Écrits de recherche

- BOZETTO R., 2001, *Monstres et monstrosité : le fantastique dans tous ses états*, PUP.
- BRUNER J., 2000, *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz.
- BUTLEN, M., 2005, « Que faire des stéréotypes que la littérature de jeunesse adresse à la jeunesse ? », *Le français aujourd'hui*, 149, p.44-53.
- DUFAYS J-L., 1994, *Stéréotype et lecture*, Liège, Margada.
- ECO U., 1985, *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs* traduit de l'italien par Bouzaher, Grasset.
- ELIADA M., 1989, *Mythes, rêves et mystère*, Paris, Gallimard.
- GOIGOUX, G., 2016, *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, [en ligne], <http://ife-ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>. Consulté le 13 octobre 2018.
- HAMON P., 1983, *Le personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Émile Zola*, Genève, Droz.
- LE GUIRINEC P., 2012, « La figure du méchant dans l'album d'enfance contemporain ou l'exploitation littéraire du préjugé » in TSIMBIDY, M., REZZOUK, A., Dir, *La jeunesse au miroir. Les pouvoirs du personnage*, L'Harmattan, p. 15-28.
- PERROT K., 2015, « Banalisation des figures mythiques de l'ogre, du loup et de la sorcière à partir de quelques albums contemporains » in PRINCE, N et SERVOISE, S. Ed, *Les personnages mythiques dans la littérature de jeunesse*, Interférences, p. 185-194.
- PUTNAM H., 1985, Signification, référence et stéréotypes, *Philosophie* 5.

Écrits professionnels

- ACADEMIE DE BORDEAUX., *L'archétype de la sorcière en littérature de jeunesse*, [en ligne], https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi3qarJp8PaAhWHtBQKHQ_9Al0QFghMMAk&url=http%3A%2F%2Fwebtab.ac-bordeaux.fr%2FPrimaire%2F64%2FBCD64%2Flitterature%2Ftravecol%2Fpe2%2Fsorciere.doc&usq=AOvVaw00KkIQCWZd. Consulté le 15 mars 2018.
- CEBE S., GOIGOUX R., 2018., *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter Le Machin*, Paris, Retz.
- CIRCONSCRIPTION SAINT VALERY EN CAUX., 2013, *Ogre et Ogritude*, [en ligne], <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjx4Jff5YDfAhUQhxoKHW9-BEUQFjABegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fcircsaintvalery.spip.ac->

Références Bibliographiques

- rouen.fr/%2FIMG%2Fdoc%2Fjmc-2013-2014-ogres-accompagnement.doc&usg=AOvVaw2pIZc1OFRS7BcXICkScOXp. Consulté le 15 mars 2018.
- EDUSCOL., 2017, *Partie IV.3 La littérature de jeunesse à l'école, la compréhension des récits de fictions : apprentissages et enseignement*, [en ligne], http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf. Consulté le 15 janvier 2019.
- LECULLEE C., 2017, *La maternelle, une école de littérature*, Réseau Canopé.
- MEN., 2002, *Le langage à l'école maternelle : Organiser la rencontre avec des personnages*.
- MEN., 2015, *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*.
- TAUVERON C., 1995, *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école primaire*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- TAUVERON C., 2002, *Fonctions et nature des lectures en réseaux*, [en ligne], <http://eduscol.education.fr/cid46319/fonctions-et-nature-des-lectures-en-reseaux.html>. Consulté le 16 septembre 2018.
- TAUVERON C., 2002, *La lecture comme jeu 1, à l'école aussi*, [en ligne], <http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html>. Consulté le 16 septembre 2018.
- TAUVERON C., 2002, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*, Paris, Hatier.

Albums et contes

- CIREL., RASCAL., 2002, *Ami-Ami*, Pastel.
- DALRYMPLE J., 2001, *Le méchant de l'histoire*, Lo País d'Enfance.
- DEBECKER B., 2004, *Promesse d'ogre*, Sarbacane.
- DOUZOU O., 2000, *Loup*, Éditions du Rouergue.
- DUBOIS C.K., RASCAL, 1994, *Petit lapin rouge*, Pastel.
- ELZBIETA., 1990, *Grimoire de sorcière*, L'école des loisirs.
- GUETTIER B., 2000, *je m'habille et... je te croque !*, L'école des loisirs.
- GUILLOPE A., 2014, *Loup Noir*, Casterman.
- LEBEAU M., VIDALIE M., 2007, *Les Oralbums maternelle : Les Trois Petits Cochons*, Paris, Retz.
- PERRAULT C., ROUX C., 2014, *Le Petit Chaperon Rouge*, Seuil jeunesse.
- RAMOS M., 2011, *le plus malin*, Pastel.
- UNGERER T., 1971, *Le Géant de Zéralda*, L'école des loisirs.
- VAUGELADE A., 2000, *Une soupe aux cailloux*, L'école des loisirs.

Les Annexes

Annexe 1 : Réseau littéraire mettant en avant le personnage du loup ambivalent (destiné à des élèves fins de cycle 2 voire cycle 3)



Les Annexes

Annexe 2 : Tableau synoptique de la séquence autour du personnage du loup

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (cycle 1, PS)		Intitulé de la séquence: Le loup, un personnage complexe à appréhender...	
<u>Compétences travaillées:</u> 1) Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. 2) Pratiquer divers usages du langage oral: raconter, décrire, évoquer, discuter un point de vue.			
<u>Objectifs visés:</u> 1) Comprendre le contenu de textes de plus en plus éloignés de l'oral. 2) Etre capable de construire, convoquer les stéréotypes liés à la figure du loup (méchant, dévorant...), de les nuancer par l'étude d'albums le permettant.			
Phase 1: 6 séances Représentons-nous le loup	Objectif	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser une première approche du personnage du loup, de son univers (fait peur, il est méchant...). 	
	Matériel	Bancs, tambourin, cerceaux, affiche bergerie, marionnette du loup.	
Phase 2: 5 séances Vers une première représentation littéraire...	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> Poursuivre la construction du personnage du loup. Favoriser un premier contact littéraire avec ce personnage: construction du stéréotype du loup agresseur/méchant. 	
	Matériel	Album <i>Je m'habille et... je te croque !</i> , référents vocabulaire (vêtements).	
Phase 3: 5 séances par album Un personnage qui fait partie du patrimoine	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> Etudier deux contes patrimoniaux mettant en scène la figure emblématique du loup. Etablir un système de relation entre les personnages: loup/petite fille, loup/cochons. Finaliser la construction du stéréotype du loup: lieu de prédation (forêt), aspect moral et physique... 	
	Matériel	Albums <i>Petit Chaperon Rouge</i> et <i>Les Trois Petits Cochons</i> , maquette forêt, référents « personnages ».	
Phase 4: 3 séances par album Un personnage toujours méchant ?	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> Etudier des albums donnant à « nuancer » le stéréotype du loup. Faire convoquer des stéréotypes liés au personnage du loup. Amener les élèves à pouvoir repenser leur représentation du personnage. 	
	Matériel	Album <i>Loup</i> et marottes des parties du corps du loup, album <i>Loup Noir</i> .	
Phase 5: (phase d'évaluation) Apprenons à raconter <i>Le plus malin...</i> de Mario Ramos (6 séances)	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> Etablir des relations avec le conte du <i>Petit Chaperon Rouge</i> (personnages, lieux...). Réinvestir le stéréotype du loup méchant; rusé, voulant dévorer la petite fille. Rencontrer des personnages types: le chasseur, les trois petits cochons, les sept nains et faire le lien avec leur apparition dans les contes patrimoniaux. Comparer l'histoire à celle de Perrault: mettre en évidence un changement du stéréotype du loup (ridiculisé, n'inspirant plus la crainte). 	
	Matériel	Album <i>Le plus malin</i> , ordinateur et diaporama, référents « narramus » (vocabulaire/personnages), maquette.	

Annexe 3 : Fiche de préparation du jeu « Minuit dans la bergerie »

PS
Période 2

J1

MINUIT DANS LA BERGERIE...

Agir et s'exprimer à
travers les activités
physiques
Fiche de prép.

Séances 1 à 6: Représentons-nous le loup

Compétence travaillée

➔ Courir de différentes façons, dans des espaces et avec des matériaux variés, dans un but précis.

Objectifs: - Augmenter son répertoire d'actions motrices dans le domaine courir: courir pour fuir, esquiver.
- Favoriser une première approche du personnage du loup, de son univers (fait peur, il est méchant).

Le déroulement

Etape 1: Qu'allons-nous faire ? (situation de départ)

En salle de motricité, l'enseignant explique le jeu auquel les élèves vont participer: *vous allez jouer à « minuit dans la bergerie » : dans ce jeu, vous êtes des moutons qui se baladent dans le pré... mais attention il y a un loup aussi ! (l'enseignant fait le loup). Il ne vous attaque pas sauf quand il est minuit ! Pour savoir s'il est minuit, il faut lui poser la question: « quelle heure est-il Mr. Loup ? ». Le loup est malin, il peut vous donner n'importe quelle heure: « ec, il est 7h, 9h... » mais attention, quand il dit « il est minuit ! » (taper dans le tambourin) il va venir vous attraper pour vous manger ! Vous devez courir très vite vous protéger dans la bergerie, la maison des moutons pour vous protéger du loup. Il ne peut pas venir vous chercher dans votre maison... Après avoir expliqué le jeu, montrer les différentes zones: le pré, la bergerie (avec l'image sur le mur) et expliquer que l'on ne passe pas sous les bancs, on s'assoie dessus (voir schéma). Une fois que tous les élèves sont dans la bergerie, ils ressortent tous (on vérifie) avant de relancer le jeu (se balader de nouveau, poser la question...). Les élèves sont en réussite s'ils ne se font pas toucher par le loup. (pour les séances suivantes, revenir sur les règles et les lieux)*

Etape 2: Jouons au jeu du maître...

Les élèves entrent dans l'activité, l'enseignant régule et surveille le bon fonctionnement du jeu. Il rappelle les règles si besoin.

Etape 3: Qu'avons-nous appris ? (phase de recueil des données)

Les élèves reviennent en classe au niveau du coin regroupement. L'enseignant revient sur le jeu, pose des questions par rapport au loup: *le loup, que faisait-il ? Il était gentil ? Il était méchant ? Pourquoi il était méchant ?* Importance de justifier. Demander le ressenti des élèves (réponse attendue: **la peur**).

PS
Période 2

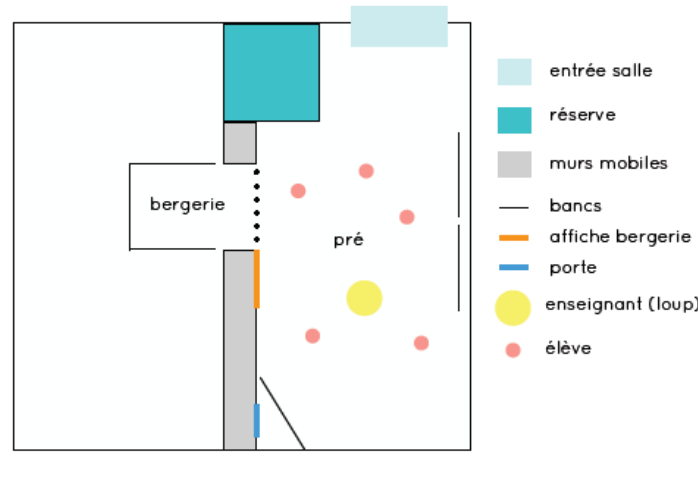
J1

MINUIT DANS LA BERGERIE...

Agir et s'exprimer à
travers les activités
physiques
Fiche de prép.

Séances 1 à 6: Représentons-nous le loup

Représentation de la situation



Quelques éléments complémentaires...

durée du jeu: 20' environ (dépend de l'avancée lors des séances, et du besoin de débriefer).

Critères de réussite: reconnaît le signal sonore (tambourin) pour aller se protéger, arrive à esquiver le loup, ne se fait pas attraper/toucher, **comprend la menace du loup.**

Possibilité de varier les paramètres du jeu:

- ➔ Modifier la taille, la disposition et l'emplacement de la bergerie.
- ➔ Varier la taille de l'entrée de la bergerie (agrandir ou rétrécir).
- ➔ Ajouter ou supprimer des bergeries.
- ➔ Varier la façon de se déplacer (plus ou moins vite, avec obstacles).
- ➔ Supprimer l'utilisation du signal sonore (tambourin) pour se repérer uniquement au « minuit ».
- ➔ Possibilité de laisser les élèves faire le loup.

Les Annexes

Annexe 4 : Grille d'observation recueillant les données et les observables

Nom et prénom de l'élève :

Domaine d'enseignement : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (l'écrit)			
Principaux éléments travaillés au cours de la séquence	Positionnement Objectifs d'apprentissage		
	Difficultés observées	Remédiation envisagée*	Acquis

<p>Par rapport au jeu « Minuit dans la bergerie » et la comptine « Promenons-nous dans les bois »</p> <ul style="list-style-type: none"> -reconnait le personnage du loup de manière symbolique -donne quelques éléments contribuant à l'élaboration du stéréotype du loup : méchant, fait peur... 			
*			

<p>Par rapport aux albums donnant à construire le stéréotype du loup</p> <ul style="list-style-type: none"> -reconnait le personnage du loup dans l'histoire -comprend la permanence du personnage au cours de l'histoire -identifie les autres personnages de l'histoire, comprendre les relations loup/enfant ; loup/cochons -donne quelques éléments contribuant à l'élaboration du stéréotype du loup : grand, dents et oreilles pointues, méchant, dévorant, fait peur, rusé... -formule des hypothèses sur les éléments présents dans les différentes histoires et essaye de les comprendre/interpréter (s'appuie sur les images et le texte) 			
*			

<p>Par rapport aux albums donnant à revoir/nuancer le stéréotype du loup</p> <ul style="list-style-type: none"> -reconnait le personnage du loup dans l'histoire -comprend la permanence du personnage au cours de l'histoire -est capable de désigner le loup en convoquant les stéréotypes lui étant associé (grandes dents pointues, dévorant, méchant, fait peur...) - formule des hypothèses sur les éléments présents dans les différentes histoires et essaye de les comprendre/interpréter (s'appuie sur les images et le texte) -est capable de revoir ses premières représentations sur le loup grâce à l'histoire, aux illustrations, aux procédés de l'auteur 			
*			

Annexe 5 : Fiche de préparation de la séquence autour de l'album *Le plus malin* de Mario Ramos

MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS

Fonctionnement

Les Compétences Travaillées

- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, discuter un point de vue.

Les Objectifs Visés

- Comprendre le contenu de textes de plus en plus éloignés de l'oral.
- Etre capable de convoquer les stéréotypes liés à la figure du loup (menaçant, dévorant), de les nuancer par l'étude d'albums le permettant.

Déroulement des séances

↳ Séance 1 : *Ça commence comme dans...*

Objectif : Etablir des relations avec le conte du *Petit Chaperon Rouge* (personnages, lieux...)

Matériel : Album *Le plus malin*, ordinateur et diaporama, référents « vocabulaire » (cartes).

↳ Séance 2 : *Un très mauvais plan...*

Objectifs :

- Découvrir la suite de l'histoire en se mettant à la place du personnage du loup.
- Reinvestir le stéréotype du loup méchant : rusé, voulant dévorer la petite fille...

Matériel : Album et diaporama, référents « vocabulaire ».

↳ Séances 3/4/5 : « Grand-mère » face aux personnages de l'histoire

Objectifs :

- Rencontrer des personnages types : le chasseur, les 3 petits cochons, les 7 nains ; faire du lien avec leur apparition dans les contes patrimoniaux.
- Mettre en évidence le changement de stéréotype : personnage ridiculisé, n'inspirant plus la crainte.

Matériel : Album et diaporama, référents « vocabulaire », maquette de forêt et personnages.

↳ Séance 6 : *Et à la fin le loup mange la petite fille...*

Objectifs :

- Découvrir et comparer la fin de l'histoire : revenir sur les stéréotypes liés au loup

Matériel : Album et diaporama, référents « vocabulaire », maquette de forêt et personnages.

**SÉQUENCE : APPRENONS À RACONTER...
LE PLUS MALIN**



PS
Période 3

33

APPRENONS à raconter...
Le plus malin

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Fiche de prép

Séance 1 : *Ça commence comme dans...*

Compétence travaillée

↳ Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, discuter un point de vue

Objectif : Etablir des relations avec le conte du *Petit Chaperon Rouge* (personnages, lieux, intrigue)

Le déroulement

Etape 1 : Qu'allons-nous faire ? (situation de départ)

Au coin regroupement avec les groupes d'élèves (6 max/groupe), présenter l'objectif de l'activité : « étudier l'histoire *Le plus malin* (M. Ramos) et apprendre à bien la comprendre pour pouvoir la raconter seul ». Effectuer ensuite deux lectures de l'album : la première sans montrer les illustrations aux élèves, la seconde où l'on raconte l'histoire à l'aide des images. Discussion avec les élèves : « Est-ce que cette histoire nous en rappelle une autre que nous avons déjà étudiée ? ». Montrer la couverture du *Petit Chaperon Rouge* et en faire le rappel (en collectif).


Etape 2 : Découvrons un peu de vocabulaire...



A l'aide du diaporama, montrer l'image de la boîte et expliquer : « Avant de travailler sur le début de l'histoire, nous allons avoir une petite boîte dans notre tête (faire semblant d'ouvrir la boîte) : on dira que c'est la boîte qui s'appelle *Le plus malin*. Dans cette boîte nous allons y ranger tous les mots que je vous apprendrai. C'est important d'apprendre ces mots parce qu'ils aident à bien comprendre l'histoire et à bien la raconter ». Montrer les images une par une, les décrire et les nommer ; faire répéter les mots par les élèves et les ranger dans la boîte (diapo). Prendre les cartes vocabulaires et demander aux élèves de répéter les mots appris avant de les ranger dans la boîte de la classe (laissée en libre accès pour les élèves, peuvent prendre les cartes dès qu'ils ont un moment de libre).

Etape 3 : Etudions dans le détail le début de l'histoire (pages 1 à 10)

Reprendre le diaporama et expliquer : « Le dessin du personnage avec un livre signifie que je vous lire le texte de l'histoire en vous le montrant sur l'écran, ça veut dire que nous devons m'écouter très attentivement pour bien comprendre ».



Sur le même principe, présenter et expliquer les deux pictogrammes : « l'enseignant raconte » et « deviner l'image ». Demander aux élèves de faire des hypothèses sur l'illustration (le loup qui court chez la grand-mère), l'afficher et la commenter. Discuter sur les actions du loup : que va-t-il faire ? Pourquoi ? Comparer avec le *Petit Chaperon Rouge* (réinvestissement du caractère mauvais du loup).

?

PS Période 3

J3 APPRENONS à raconter...
le plus malin

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Fiche de prép

Déance 2 : Un très mauvais plan...

Compétences travaillées

- » Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu
- » Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, discuter un point de vue

Objectifs : - Découvrir la suite de l'histoire en se mettant à la place du personnage du loup
- Réinvestir le stéréotype du loup méchant : rusé, voulant dévorer la petite fille...

Le déroulement

Etape 1 : Revoyons le vocabulaire

Au coin regroupement, rappel de l'activité (apprendre à comprendre l'histoire *Le plus malin* pour pouvoir la raconter seul). Révision du vocabulaire du module 1 avec le diaporama : « *Citant et continuant le travail sur l'histoire Le plus malin, voyons si les mots que nous avons appris la dernière fois sont bien rangés dans notre mémoire... Je vous vous montrer les images les unes après les autres pour le vérifier...* ». Après cette activité, présenter les nouveaux mots (module 2 du diapo) de la même manière. Reprendre la boîte avec les cartes vocabulaires et la compléter.

Etape 2 : C'est quoi le début de l'histoire déjà ?



Revoir le début de l'histoire : « *Pour bien comprendre la suite de l'histoire, il faut bien se rappeler le début. Je vous donc relire le début et vous remémorer les images* » (relire les pages 1 à 10 avec l'album).

Etape 3 : Découvrons la suite de l'histoire (pages 11 à 18)

Reprendre le diaporama et lire la suite de l'histoire (loup chez la GM, se déguise et reste coincé dehors). Redonner la signification des différents pictogrammes. A partir des illustrations avec la bulle de pensée, demander aux élèves : « *La bulle en forme de nuage représente les pensées du loup, c'est ce qu'il se dit dans sa tête. Que pourrait-il se dire maintenant qu'il est coincé dehors, déguisé en grand-mère ?* ». Rebondir sur les hypothèses des élèves pour réfléchir sur la suite de l'histoire. Discuter quant au caractère mauvais du loup : fait-il encore peur ? (commencer à nuancer le stéréotype du loup méchant par l'étude des procédés narratifs de l'auteur)

Etape 4 : Racontons ce que nous avons compris

Afficher le pictogramme « un élève raconte » et expliquer : « *Ce dessin signifie que je vous demande à quelqu'un de me raconter ce qu'il a compris de cet épisode. Pendant que la personne parle, vous ne devez pas l'interrompre. Quand elle dit « j'ai fini », nous pourrions discuter ensemble et vérifier* » (autre picto : « le groupe raconte »).

PS Période 3

J3 APPRENONS à raconter...
le plus malin

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Fiche de prép

Déances 3 à 5 : « Grand-mère » face aux personnages

Compétences travaillées

- » Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu
- » Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, discuter un point de vue

Objectifs : - Rencontrer des personnages types : le chasseur, les 3 petits cochons, les 7 nains.
- Mettre en évidence le changement de stéréotype : un personnage ridiculisé, n'inspirant plus la crainte

Le déroulement

Etape 1 : Revoyons le vocabulaire

Au coin regroupement, révision du vocabulaire des modules précédents avec le diaporama. Présenter les nouveaux mots en fonction du module (3, 4 ou 5) de la même manière. Reprendre la boîte avec les référents vocabulaires de la classe : revoir les cartes (les nommer) et la compléter avec les nouveaux mots appris.

Etape 2 : Rappelons-nous du début de l'histoire



En fonction du module : pour le module 3, raconter le début de l'histoire en montrant les illustrations de l'album. Pour le module 4, inviter un(e) élève à raconter seul le début de l'histoire (l'enseignant montrant les images, posant des questions de relance en cas de problème). Pour le module 5, relire l'album.

Etape 3 : Découvrons la suite de l'histoire

En fonction du module : pour le module 3 (pages 19 et 20) : reprendre le diaporama et lire la suite de l'histoire (loup déguisé en GM qui rencontre le chasseur), raconter ce qui a été lu et faire deviner aux élèves l'illustration. Réfléchir aux pensées du loup face au chasseur. Pour le module 4 (pages 23 et 24) : même manière de procéder (loup rencontre les 3 petits cochons). Réfléchir à l'illustration, à la suite de l'histoire, aux pensées du loup. Pour les modules 3 et 4, revenir sur les personnages rencontrés : « *Dans quels contes les a-t-on déjà rencontrés ? Font-ils la même chose que dans ces contes ?* » (réinvestissement des albums du réseau littéraire pour établir des connexions). Pour le module 5 (pages 25 et 26) : inviter les élèves à prévoir ce qu'ils vont découvrir à partir des mots appris (ici les nains), le vérifier par la lecture du texte sur le diapo. Mêmes activités que pour les modules précédents. Revenir sur le personnage du loup : *fait-il encore peur ? Pourquoi ?* (procédés narratifs de l'auteur : loup déguisé, pris pour la GM, personne ne le reconnaît, il est ridiculisé et obligé de se cacher)

Etape 4 : Racontons ce que nous avons compris

Présenter la maquette de la forêt : « *C'est une maquette qui va nous permettre de raconter l'histoire Le plus malin. A partir d'aujourd'hui, avec moi ou avec les copains, nous pourrions nous entraîner à raconter l'histoire en utilisant cette maquette* ».

PS
Période 3

73

APPRENONS à raconter... le plus malin

Mobiliser le langage dans
toutes ses dimensions
Fiche de prép

Déance 6 : *Et à la fin le loup mange la petite fille...*

Compétences travaillées

- » Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu
- » Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, discuter un point de vue

Objectifs : Découvrir et comparer la fin de l'histoire au conte du Petit Chaperon Rouge : revenir sur le stéréotype du loup méchant.

Le déroulement

Etape 1 : Revoyons le vocabulaire



Au coin regroupement, révision du vocabulaire des modules précédents avec le diaporama. Présenter les nouveaux mots en fonction du module (3, 4 ou 5) de la même manière. Reprendre la boîte avec les référents vocabulaires de la classe : revoir les cartes (les nommer) et la compléter avec les nouveaux mots appris.

Etape 2 : Et si on revoyait l'histoire depuis le début ?

Faire un rappel de tous les épisodes étudiés de l'histoire. Expliquer aux élèves : « je vous chausse un(e) élève qui va venir nous raconter l'histoire depuis le début avec la maquette et les personnages. Vous ne devez pas l'interrompre et attendre qu'il (elle) dise « j'ai fini » pour prendre la parole, si vous voulez ajouter ou modifier des choses ». Possibilité de compléter en reprenant l'album. Discuter sur l'ordre d'arrivée des différents personnages.

Etape 3 : Découvrons la fin de l'histoire (pages 29 à 40)

Reprendre le diaporama et lire la suite de l'histoire (loup retrouvant la petite fille, il veut la dévorer mais fini par se casser les dents...). Retravailler l'ensemble des activités liées aux différents pictogrammes (suivre le module 6 du diaporama). Revenir sur la fin de l'histoire : « Est-ce que c'est la même fin que dans l'histoire du Petit Chaperon Rouge ? Qu'est-ce qui change ? », et discuter sur le personnage du loup « comment est le loup dans cette histoire ? C'est le même loup que dans le Petit Chaperon Rouge ? Pourquoi ?... ». Permet de continuer la comparaison entre les histoires, de favoriser l'utilisation des autres albums étudiés ; permet également de montrer que le loup ici perd son statut de « grand méchant » (un loup qui perd ses dents peut-il encore faire peur ?)

Etape 4 : Résumons ce que nous avons appris...

Raconter toute l'histoire, revenir sur les différents albums étudiés et sur la façon de voir le loup.