



HAL
open science

En quoi l'étude d'un rapport texte/image particulier peut-elle contribuer à améliorer la compréhension des albums par les élèves ?

Kelly Gavois

► To cite this version:

Kelly Gavois. En quoi l'étude d'un rapport texte/image particulier peut-elle contribuer à améliorer la compréhension des albums par les élèves ?. Education. 2021. dumas-03365303

HAL Id: dumas-03365303

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03365303>

Submitted on 5 Oct 2021

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 2020 - 2021

**MEMOIRE
UE3-UE5
Semestre 4
session 1**

*« En quoi l'étude d'un rapport textuelimage particulier peut-il contribuer à améliorer la
compréhension des albums par les élèves ? »*

Prénom et Nom de l'étudiant : Kelly Gavois

Site de formation : Arras
Section : 6

Séminaire suivi : Lire et s'appropriier des textes littéraires à l'école
Directeur de mémoire : Olivier Isabelle



Remerciements

En préambule de ce mémoire, je souhaite prendre le temps de remercier toutes les personnes qui ont pu contribuer, de près comme de loin, à son élaboration, et sans qui rien de ce qui suit n'aurait été possible.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, madame Isabelle Olivier, maitre de conférences en lettres et formatrice à l'INSPE d'Arras, pour son aide, sa patiente, sa réactivité et son écoute active qui m'ont permis d'aboutir à la réalisation de mon projet. Elle a réussi à me guider dans mes recherches en me fournissant des conseils et ressources ciblés qui ont toujours correspondu à mes attentes. Lors de la mise en pratique de mon expérimentation mais aussi pendant les phases de relecture, elle n'a cessé de me pousser dans mes retranchements afin de m'orienter vers une amélioration notable de ma réflexion tant au niveau du fond que de la forme. Cultivant l'art de la remise en question, je manque souvent de confiance en moi. À ce titre, elle a également su me rassurer et me motiver, ce qui m'a donné la force de continuer à persévérer dans l'élaboration de ma réflexion.

Je tiens également à adresser mes remerciements à madame Aurélie Vancraeynest, directrice de l'établissement scolaire Jean Macé à Fouquières-les-Lens, qui fut mon enseignante-référente tout au long de mon stage filé. M'ouvrant les portes de sa classe de CP-CE1, elle n'a pas hésité à m'octroyer une totale liberté sur les plans didactiques et pédagogiques dans la mise en place des travaux respectifs à mon mémoire, et je la remercie sincèrement pour cela.

Je tenais aussi adresser une mention spéciale aux élèves de cette classe qui m'ont beaucoup apporté durant cette période de terrain. Ils ont contribué, sans le savoir, à enrichir mon expérience en tant que futur enseignante et j'ai eu, parallèlement, le plaisir de les voir progresser et évoluer positivement.

Pour finir, je tenais à remercier tous les membres de ma famille et plus particulièrement deux d'entre eux. Je remercie, d'abord, mon ami et conjoint Brandon Lemaire qui n'a jamais cessé de croire en moi lors de cette année parfois compliquée. Enfin, je tiens à dire merci à une personne chère à mon coeur qui m'a toujours encouragée et a toujours su mettre en lumière le meilleur de moi-même, ma mère, Beatrice Gavois.

Sommaire

Remerciements	2
Introduction :	4
I. L'album de jeunesse comme support mettant à l'épreuve l'interprétation	5
1. L'album, un genre littéraire à double entrée	5
2. Lecture d'album : entre compréhension et interprétation	7
3. La place de la notion dans les programmes	9
4. Présentation du sujet et hypothèses de travail	10
II. Comment travailler la relation texte-image d'un album de jeunesse en classe ?	12
1. Faisons le point sur notre corpus d'oeuvre	12
2. L'image, matériau didactique favorisant une lecture active des élèves	16
A. Faut-il apprendre à lire une image ? Faut-il la négliger au détriment d'une perte d'indices. Finalement quel rôle doit jouer l'enseignant dans l'approche de l'image ?	16
B. L'image : support propice à l'interprétation	17
3. Utiliser le débat interprétatif pour mieux considérer le rôle de l'image dans le processus de compréhension	18
4. La mise en place de l'expérimentation	20
III. Retour réflexif : des éléments à analyser	40
1. Ami-Ami de Rascal	40
2. Petit lapin rouge de Rascal ou comment mettre en lumière les atouts d'une lecture en réseau ?	49
3. Analysons notre dispositif	53
Conclusion générale	57
Bibliographie	58
Sitographie	59
Annexes :	60

Introduction :

« Un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. » Michel Tournier, *Le Vol du Vampire*, Mercure de France, 1981, pp. 10-11.

M'intéressant particulièrement au support qu'est l'album, choisir de travailler sur le rapport texte/images s'est révélé comme profondément intéressant mais aussi profondément énigmatique. Pourquoi énigmatique ? Pour moi, l'intérêt d'un album de jeunesse réside véritablement dans un travail sur le double langage, la double voix narrative que sont le texte et l'image. D'ailleurs, les programmes officiels soulignent l'importance de son traitement dès le cycle 1 et jusqu'au cycle 3, ce qui suppose qu'après deviennent minoritaires les albums de jeunesse par rapport au livre et donc que progressivement, la compréhension ne se limite plus qu'au texte seul, puisque s'agissant d'un support dépourvu d'images le plus souvent. Donc, cette étude du rapport texte/images, se présentant très tôt dans la scolarité, me semble être un travail favorable permettant une compréhension plus fine de l'histoire pour de jeunes lecteurs. Mais cela questionne véritablement l'enjeu de l'image dans l'accès à la compréhension de l'histoire. Peut-on la négliger dans un support qui se définit par la présence même des images ? Comment doit-on l'analyser ? Tous ces doutes concernant l'approche de l'image dans la littérature de jeunesse ont contribué à l'élaboration de mon sujet d'étude. Aussi, si je peux me le permettre, c'est également mon expérience personnelle d'élève qui me rappelle que le plus souvent l'image d'un album de jeunesse n'était pas exploitée et considérée comme participant à la compréhension mais plutôt comme une simple illustration. Aussi, me suis-je demandée, si cette considération n'était pas liée à des conceptions erronées de l'album de jeunesse, ce qui me permet alors de faire à point nommé une transition avec la première partie de mon travail qui tentera d'explicitier les différents rapports que peuvent entretenir texte et images. À la lumière de la double entrée de ce genre littéraire, nous essayerons d'interroger dans quelle mesure l'album de jeunesse suggère un travail à la fois sur la compréhension et sur l'interprétation. Ce cadre théorique instauré, nous pourrons, à la suite d'émission d'hypothèses, concevoir un dispositif expérimental qui soulignera les spécificités des oeuvres retenues. Préalablement, il sera utile de revenir sur les intérêts pédagogiques de l'image mais aussi sur l'atout de mener un débat interprétatif afin d'exploiter au mieux un album de jeunesse reposant sur un rapport texte-images particulier.

I. L'album de jeunesse comme support mettant à l'épreuve l'interprétation

1. L'album, un genre littéraire à double entrée

L'album est un genre littéraire qui associe texte et images pour raconter une histoire. Nous pouvons affirmer qu'au sein de ce support se rencontrent deux techniques : une première technique dite littéraire et l'autre considérée comme graphique. Pour construire et comprendre une histoire issue d'un album, il semble important d'affirmer, dans un premier temps, qu'il est essentiel de prendre en compte, et de façon presque équivalente, le texte et l'image. Cependant, Sophie Van Der Linden dans *Lire l'album*¹ affirme, en parlant de l'album, qu'il s'agit d' : « un ouvrage dans lequel l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images ». D'après cette courte définition, nous pouvons comprendre que, le texte absent de l'album, l'image serait suffisante pour permettre à l'enfant de comprendre l'histoire.

Or je me suis posé personnellement une question : Est-ce que cela supposerait que dans un album où texte et images sont présents, le texte suffirait à la compréhension ? Ces affirmations nous permettent d'ores et déjà de comprendre que l'album de jeunesse peut apparaître comme un support littéraire complexe dans la mesure où il admet au moins deux lectures possibles, à savoir celle qui s'établit par le biais du texte et celle qui s'établit par celui des images. Ainsi en filigrane et de manière à conclure nous pourrions nous demander si une de ces lectures prévaut sur l'autre pour permettre à l'élève d'accéder à la compréhension du texte. Ne faut-il pas au contraire considérer comme nous l'affirmions plut tôt que la compréhension d'un album de jeunesse dépend à la fois d'une prise en compte du texte et des images ?

Pour nous permettre d'y voir plus clair, il est nécessaire de revenir sur les liens que peuvent entretenir texte et images au sein d'un même album de littérature de jeunesse. Dans la plupart des cas, il est question d'albums où le texte et l'image vont de pair mais cela n'est pas toujours le cas. Quels peuvent donc être les autres rapports qu'entretiennent le texte et l'image au sein d'un album de jeunesse ?

Pour répondre à cette question, je me suis essentiellement appuyée sur le travail de Sophie Van Der Linden (même si préalablement d'autres ouvrages comme celui de Catherine Tauveron ont contribué à mes recherches). Le premier rapport est donc, comme nous venions de le citer, le cas où l'image semble répéter le texte (rapport dit de « redondance »). Pour le formuler autrement, l'image n'est donc, peu ou prou, que la reproduction de l'image mentale qui se crée chez l'élève lors de la lecture du récit. Dans ce cas de figure, nous pouvons donc affirmer que l'image et le texte sont sur

¹ S. Van der Linden, *Lire l'album*, édité par l'atelier du poisson soluble, 2007.

le même pied d'égalité puisqu'ils disent la même chose. Se limitant à ce cas particulier, il serait alors facile de remettre en cause l'utilité de l'image dans l'accession à la compréhension du récit. Dernière cette affirmation, se profile un commentaire intéressant de la part de Catherine Tauveron qui dit que l'image peut « être réductrice, en fermant les ouvertures du texte ou en forçant une interprétation qui ne s'impose pas »². Nous pouvons alors légitimement nous demander si l'image favorise la bonne compréhension du texte pour un jeune lecteur ou si au contraire elle n'influence pas plutôt la compréhension de ce dernier tout en l'induisant en erreur ? Vient ensuite le second rapport, celui qui présente le cas où les images viennent combler un possible manque d'informations du texte. On parle alors non plus d'un rapport de « redondance » mais plutôt d'un rapport de complémentarité (dit de « collaboration ») où l'image et le texte sont tous deux porteurs de sens. Ainsi, il est impossible pour un jeune lecteur de comprendre l'histoire en isolant l'un ou l'autre.

L'accès à la compréhension se fait donc par l'intermédiaire d'un projet global qui conduit les élèves à se saisir à la fois d'indices textuels mais aussi iconographiques pour comprendre le véritable sens de l'histoire et le message que cherche à délivrer l'auteur. On compte enfin des albums où l'image semble entrer en contradiction avec le texte (rapport dit de « disjonction »). De la même façon que pour comprendre un texte reposant sur un rapport de complémentarité avec l'image il était nécessaire de considérer à la fois le texte et les images, ici, l'image et le texte ne peuvent être séparés puisque tout l'intérêt de l'album repose sur l'opposition, témoignage de la volonté de l'auteur, qui est essentiel pour prétendre accéder au sens. Nous pouvons donc, d'ores et déjà, affirmer que selon les choix pédagogiques d'un enseignant (travailler uniquement avec le texte, uniquement avec les images ou encore avec le texte et les images), la compréhension ne sera a priori pas du tout la même.

Ainsi, contrairement au rapport de « redondance », où le sens semble être donné dans son intégralité à l'élève, le rapport de « disjonction » concourt à libérer l'interprétation du lecteur puisque ce dernier ne semble pas orienté vers un sens défini, pré-établi. De plus, il faut considérer qu'au sein de ce même rapport, peuvent exister des degrés différents de décalage que le professeur est nécessairement obligé de connaître s'il souhaite travailler ce type d'album avec ses élèves. Si par exemple, *l'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin repose sur un procédé où l'image ignore totalement le texte et inversement, *Ami-Ami* de Rascal repose plutôt sur un jeu d'amplification entre texte et images où l'un semble en dire plus que l'autre et inversement. Nous comprenons alors que ces deux récits entrent dans la « disjonction » mais à différents degrés. De plus, il semble aussi que

² C. TAUVERON, *Lire la littérature à l'école de la GS au CM2*, Hatier, 2003, p. 132

l'album de Rascal, s'inscrit non seulement dans la disjonction mais aussi dans un rapport de complémentarité puisqu'il est impossible d'accéder au sens final si texte et images sont pris isolément. Les deux concourent au sens global de l'oeuvre. Cet exemple nous permet donc d'affirmer qu'il ne faut pas nécessairement penser que ces différentes fonctions soient cloisonnées, au contraire il est possible au sein d'un même album de relever différents rapports qui doivent obligatoirement être analysés pour favoriser la compréhension de la lecture. De plus ce rapport qui repose sur un décalage soulève en moi une première question, à savoir comment intéresser tous les élèves dans ce rapport texte/images où le texte seul ne permet pas une pleine compréhension ? Cette question que je soulève ici, trouvera sa réponse au fur et à mesure de ma rédaction et notamment au sein de ma séquence d'expérimentation.

Ce constat permet donc de souligner l'importance du rôle de l'enseignant. Ce dernier doit procéder à une analyse fine de l'album en prenant en compte, si cela se présente, les différentes lectures et interprétations possibles qui en découlent. Il doit par exemple, se demander si le texte est un récit capable d'être compris indépendamment des illustrations ou encore si les élèves sont en mesure d'accéder à l'interprétation des images en fonction de leur âge. Aussi, les images soutiennent-elles suffisamment la compréhension du texte pour que l'enfant puisse produire une narration et non une simple description des images ?

En parallèle, il doit s'interroger plus précisément sur l'impact de l'image quant à la compréhension des élèves. Est-elle une aide à la compréhension ou au contraire induit-elle en erreur ? Est-elle réductrice en termes d'interprétation ?

Nous pouvons donc, de manière logique, à la lumière de ces premières affirmations, réaliser qu'un album de jeunesse est un support qui oscille véritablement entre compréhension et interprétation.

2. Lecture d'album : entre compréhension et interprétation

Y a-t-il un lien entre comprendre et interpréter ? D'ailleurs dans les programmes de l'école, nous pouvons lire, je cite : « le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur ». Il me semble alors que l'interprétation est sollicitée dès lors que le lecteur cherche à rendre explicite une information qui n'est ni donnée clairement par le texte, ni par l'image. Faut-il alors proposer aux élèves des textes plutôt transparents, autrement dit permettant un accès direct à la compréhension ou ne doit-on pas plutôt

proposer aux élèves des textes dits « résistants³ » afin de développer des compétences de lecteur ?
Quelle place est alors accordée à l'image dans ce type de texte ?

Nous connaissons les recommandations officielles, affirmant la nécessité de délivrer aux élèves des textes « proliférants » qui suggèrent une collaboration active du lecteur dans la construction du sens. Ces textes permettent aux élèves d'entrer dans une dynamique interprétative essentielle qui contribue à l'élucidation du sens de l'oeuvre littéraire.

Ce processus interprétatif est d'autant plus intéressant qu'il va s'appuyer pour la plupart du temps sur l'interaction texte/images. Si plus haut, nous mentionnions l'existence de trois formes différentes de coopérations entre texte et images, ce n'est que pour mieux comprendre que ces différentes fonctions texte/images jouent sur l'explicite et l'implicite. D'après Poslaniec, l'explicite c'est « ce que dit le texte ou montre l'image ». L'implicite serait alors « les blancs, mais aussi ce qui est suggéré par la polysémie du langage, ou les éléments intertextuels »⁴. Ainsi, usant d'un support qualifié comme bivalent, les deux instances narratives que sont le texte et l'image vont jouer entre elles. Nous comprenons alors que l'implicite d'une image repose à la fois sur la discontinuité, les blancs entre deux images qui se succèdent où quelque chose se passe mais n'est pas illustré. Mais c'est aussi, ce que nomme Poslaniec comme étant « la polysémie du langage »⁵, l'ambiguïté d'une formulation qui correspond à la polysémie de l'image comme par exemple l'ambiguïté d'une attitude. L'élève va donc s'appuyer à la fois sur l'implicite et l'explicite du texte et de l'image pour élaborer un sens du récit où plusieurs interprétations seront alors possibles mais où certaines s'avéreront erronées à la relecture conjointe à la fois du texte et des images. D'ailleurs, à ce propos, Catherine Tauveron affirme que « l'image revient moins alors à l'interpréter qu'à prendre conscience qu'elle interprète et donc à comprendre la notion même d'interprétation »⁶. À travers ceci, nous comprenons une nouvelle fois, que l'image est au service du texte et inversement puisque le lien que les élèves sont conduits à mener entre le texte et l'image relève d'une démarche interprétative. Littéralement, interpréter c'est donner du sens donc le but est de faire comprendre à l'élève en quoi l'image contribue à donner du sens au texte.

Mais derrière tout cela, quelle place est véritablement accordée à l'image au sein des instructions officielles ? Nous est-il demandé de donner de l'importance à la lecture d'images ? Devons-nous

³ C. TAUVERON, *Lire la littérature à l'école de la GS au CM2*, Hatier, 2003, p. 37

Pour donner un élément de définition, C. Tauveron oppose les textes résistants aux textes collaborationnistes autrement dit qui devancent les difficultés de leurs lecteurs

⁴ C. POSLANIEC, *Vous avez dit « littérature » ?* Hachette, 2002, p.183.

⁵*Ibid*

⁶ C. TAUVERON, *Lire la littérature à l'école de la GS au CM2*, Hatier, 2003, p. 134.

nécessairement rendre sensible le regard des élèves afin d'entrer dans une compréhension plus fine de l'histoire ?

3. La place de la notion dans les programmes

Tout d'abord, d'après les instructions officielles, la littérature de jeunesse se doit d'avoir une place prépondérante et cela dès le cycle 1. En effet, l'élève de cycle 1 devra être capable de « comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire (...) On peut à partir des illustrations qu'elles comportent, apprendre aux enfants à retrouver le texte qu'ils cherchent, à faire des hypothèses sur le contenu possible d'un nouvel album ». Nous comprenons donc que l'accès à la compréhension d'un album de jeunesse pour un élève de cycle 1 se fait à la fois par le texte mais aussi et surtout par les images qu'il comporte. D'ailleurs, les documents d'accompagnement des programmes de 2008 précisaient aussi que

l'enfant découvre très tôt les images avec beaucoup d'intérêt. Elles font partie de son univers de vie. Il les contemple, les collectionne, les consomme et va les utiliser pendant toute sa scolarité ; elles ne sont pas un simple auxiliaire de l'écrit. L'école a un rôle d'apprentissage vis-à-vis de cet objet de connaissance particulier qui interagit avec d'autres ; il est déclencheur d'émotions et de pensées et porteur de messages. Cet apprentissage relève d'une éducation du regard (voir et comprendre) qui incite l'enfant à passer progressivement d'une perception uniquement sensible à une perception guidée par la connaissance.

Ainsi, nous comprenons à travers cela, qu'il est essentiel d'attirer l'attention des élèves sur le pouvoir des images qui peuvent soit être illustratrices soit être évocatrices. D'après *l'élève et la lecture d'album*⁷, les albums représentent : « une littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre texte et images ». Il est également affirmé dans les programmes que : « il est tout aussi important de conduire les élèves à une attitude interprétative, le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur » .

Toutes ces affirmations nous permettent facilement de réunir nos propos préalables concernant à la fois l'album et l'interprétation.

De telle sorte que ces différentes réflexions, légitimes au regard des instructions officielles, m'ont permis d'élaborer mon sujet d'étude ainsi qu'une éventuelle problématique.

⁷ E. CANUT et A-L HALTÉ, *L'élève et la lecture d'albums : quelle compréhension du texte et des images ?*, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français de l'Université de Namur (groupe de recherche en didactique du français), presses universitaires de Namur, 2009.

4. Présentation du sujet et hypothèses de travail

Faisant suite aux propos ci-dessus, diverses interrogations me sont apparues avant l'élaboration étroite de mon sujet.

Plus spécifiquement, je me suis posé quelques interrogations concernant l'approche de ce type de support avec des enfants non lecteurs. Est-ce que des enfants non lecteurs auraient une tendance plus élevée à s'appuyer sur les images pour comprendre un texte ? Cela semble évident puisque l'image par son attrait esthétique permet à l'enfant de mieux retenir l'histoire. Mais si l'image et le texte ne racontent pas la même chose, cela supposerait que l'élève serait incapable de comprendre l'histoire ? Si nous nous mettons dans la perspective de demander à un élève de résumer un texte reposant sur ce décalage, on pourrait alors se demander si l'élève se confrontera obligatoirement à de nombreuses difficultés car les deux voix narratives (texte et images) n'apporteront pas le même contenu. Il y aurait alors un conflit entre ce que l'élève a vu et ce qu'il a entendu. Mais supposons que ce support soit travaillé d'un côté avec le texte seul et de l'autre avec uniquement les images, ne serait-ce pas l'union de ces deux voix narratives qui permettrait finalement de véritablement accéder à la compréhension de l'album ? (cf. *L'Afrique de Zigomar*). Autrement dit, même si de prime abord, le rapport de décalage texte/images semble être un frein à la compréhension des élèves, il ne l'est que si nous nous limitons à une des deux voix narratives. Autrement dit, l'intérêt de travailler sur ce rapport de discontinuité, quel que soit le degré de décalage, va véritablement permettre de développer chez le lecteur des compétences stratégiques pour accéder à la compréhension du récit mais aussi pour élucider les intentions de l'auteur.

Autrement dit toutes ces questions m'ont permis de me demander :

En quoi l'étude d'un rapport texte/image particulier peut-il contribuer à améliorer la compréhension des albums par les élèves ?

De cette problématique générale, découlent quelques hypothèses à savoir :

- **L'image serait une aide nécessaire à la compréhension globale de l'oeuvre ;**
- **Si le texte et les images ne disent pas la même chose, ce n'est pas forcément synonyme d'obstacle pour la compréhension d'un album car cela pourrait permettre aux élèves d'entrer dans une réelle interprétation.**

De cette seconde hypothèse et dévoilant d'une certaine manière le dispositif à mettre en oeuvre pour la suite, nous pouvons penser que :

- **La pratique du débat interprétatif à partir du lien texte/images permettrait aux élèves de développer des représentations différentes de la lecture d'un texte littéraire.** Sous entendu, le débat interprétatif permettrait à l'élève de questionner plus facilement le rapport texte/images par une relecture des indices.

Enfin de manière plus générale, nous pouvons supposer que :

- **Les élèves ont besoin** (dans le traitement d'un rapport de décalage (à divers degrés)) **à la fois du texte et des images pour parfaire leur compréhension littéraire dans un récit reposant sur un rapport de décalage.** Ce qui supposerait de dire que se limiter au texte ferait office d'une compréhension partielle ou erronée et inversement si on considère uniquement les images.

Ces quatre hypothèses sont étroitement liées avec le développement de compétences chez les élèves. En effet, une des premières compétences qui semble logique c'est la capacité d'établir des relations de sens entre le texte et l'illustration afin de favoriser chez les élèves la construction de représentations mentales et ainsi une meilleure compréhension.

Plus nécessairement, ce travail permettrait de faire naître chez l'élève des compétences logiques et interprétatives. Logiques puisque face à un texte ou une image qui ne dit pas tout, l'élève sera nécessairement forcé de faire des déductions, des liens entre texte et images. Interprétatives ensuite puisque répondant au principe de l'implicite, le lecteur doit être capable de construire le sens. Mais aussi, il me semble que la compétence rhétorique entre en oeuvre, puisqu'on ne lit pas au sens visuel de lecture, un album de la même façon qu'un roman donc cela dépend des codes relatifs aux différents genres littéraires.

II. Comment travailler la relation texte-image d'un album de jeunesse en classe ?

1. Faisons le point sur notre corpus d'oeuvre

Ainsi pour travailler ce sujet, j'ai dû élaborer un corpus, qui pourra se transformer en fonction de l'évolution de mes réflexions, n'étant qu'aux prémices de la réalisation de mon mémoire.

J'ai pour cela relevé plusieurs oeuvres qui me semblaient intéressantes à travailler que ce soit du cycle 1 au cycle 3 pour me permettre d'adapter par la suite plus facilement mon dispositif.

● Des oeuvres de Rascal :

- *Ami-Ami* : Cet album nous présente deux personnages diamétralement opposés mais ils souhaitent tous les deux trouver un ami. Ces deux personnages habitent la même vallée mais l'un se situe en bas, un lapin blanc et l'autre se situe en haut, un loup noir. Le lapin blanc vit dans un environnement très coloré alors que le loup se trouve dans un univers très inquiétant et ne pratique aucune autre activité que celle de mettre la table. Au cours de l'histoire, le lapin décrit les qualités qu'il souhaiterait que son ami ait s'il en avait un, tandis que le loup lui décrit de quelle façon il aimera son ami lorsqu'il le trouvera. À la fin du récit a donc lieu la rencontre entre ces deux personnages : si le loup semble ravi d'avoir trouvé un ami, le lapin le repousse lui reprochant d'être trop différent. Cependant, le loup emmène tout de même le lapin dans sa demeure en lui disant qu'il l'aime tel qu'il est. À la lecture de ce résumé, nous pouvons déjà déceler quelques ambiguïtés ce qui fait de cet album un atout pour notre travail visant à considérer texte et images pour accéder à une compréhension plus fine.
- *Le petit lapin rouge* : Il s'agit, cette fois, d'un texte détourné du *Petit Chaperon Rouge* de Perrault. Cette oeuvre raconte l'histoire d'un petit lapin rouge qui s'apprête à rendre visite à sa grand-mère qui a la grippe, quand, sur son chemin il ne rencontre non pas un loup mais le petit chaperon rouge. Chacun des personnages s'aperçoit qu'il connaît l'histoire de l'autre. Ils savent que leur histoire respective se finit mal alors pour éviter la fin tragique ces deux personnages envisagent de réécrire leur propre fin. Cependant cette histoire se termine par un pique-nique de ces deux personnages et sur la déclaration troublante du petit chaperon rouge : « Et bien mangeons, mon lapin...j'ai une faim de loup ! »
- *Poussin noir* : À la naissance, un des poussins est noir : il est différent. C'est cette différence qui va le pousser dans sa démarche. Il est à la recherche de ses vrais parents et entreprend pour cela

une démarche candide et croise différents personnages qui le rejettent les uns après les autres. Il aperçoit à la fin deux silhouettes sombres et pense alors avoir retrouvé son père et sa mère. Cependant, le texte final « viens vite mon poussin, nous t'attendons ». Cependant que va-t-il se passer quand le héros découvrira qu'il s'agissait de loups ? L'album ne dit rien sur les intentions des loups et ce qui est intéressant c'est que la littérature de jeunesse regorge de gentils et méchants loups. Le lecteur est donc libre d'interprétation.

Une des oeuvres qui me plait personnellement et qui semble réellement être pertinente dans le cadre de mon sujet est l'oeuvre de Rascal, *Ami-Ami*. Cette oeuvre est intéressante puisqu'elle supposerait que le jeune lecteur tombe dans une lecture dite trop naïve. En effet l'auteur nous dépeint un monde tel qu'il devrait être et non pas tel qu'il est, ainsi le bien peut triompher du mal de même qu'un loup peut très bien avoir pour ami un lapin. Mais cette lecture naïve se profile si on ne s'en tient qu'au texte. Les images semblent nous en dire plus, reposant sur un décalage certes plus léger qu'on pourrait le trouver chez Corentin, mais un décalage tout de même. Ainsi sous le trop-plein d'évidences et les personnages archétypiques que sont le loup et le lapin, se cachent l'ambiguïté et le doute. Pour renforcer cet effet de décalage, toute l'oeuvre de Rascal repose sur un jeu d'oppositions. Ce jeu d'oppositions se trouve à la fois dans le texte mais aussi dans les images de Girel où le haut s'oppose au bas, les couleurs froides aux couleurs chaudes, le rectiligne et l'arrondi, le petit et le grand. De plus, cette oeuvre concentre un intérêt particulier par une fin dite ouverte qui symbolise une des touches caractéristiques de cet auteur. Cette spécificité est d'autant plus intéressante que nous nous questionnions sur le rapport à l'interprétation face à un album de jeunesse. Quoi de mieux qu'une fin ouverte pour entrer dans l'interprétation ? D'autant plus qu'une fin ouverte est dite ouverte par le texte la plupart du temps mais se termine par une image qui peut peut-être nous en dire plus. Ainsi différents scénarios pourront être élaborés et feront office de discussions après relectures et enquêtes pour prendre des indices notamment à partir des illustrations et faire l'objet de négociations. C'est donc bien le lecteur qui construit le sens et donc pour cela développe des compétences pour y parvenir. Cette oeuvre nous permettrait alors de vérifier nos hypothèses qui étaient de dire que l'image est une aide à la compréhension mais aussi les hypothèses associées à l'interprétation des élèves. Ce rapport de décalage entre texte/images est réellement propice à l'interprétation. Cette oeuvre serait donc intéressante à analyser dans le cadre du cycle 3 principalement mais peut aussi s'adapter au cycle 2 mais plus difficilement.

Ainsi, de manière logique, d'autres oeuvres de Rascal pourront interroger ce rapport mais aussi l'interprétation puisque souvent ses ouvrages sont propices à une fin ouverte. On aurait alors comme autres ouvrages pertinents : *Le petit lapin rouge* où l'image force clairement une

interprétation du texte (Catherine Tauveron, le souligne d'ailleurs dans son ouvrage⁸). La mention de ces deux ouvrages nous permet alors de souligner la possibilité de travailler à travers des réseaux de lecture. On pourrait alors proposer une lecture en réseau non seulement autour de l'auteur Rascal, à la lumière des connaissances de cet auteur les élèves découvriront plus facilement ses oeuvres, mais aussi un réseau autour du personnage du loup pour interroger la comparaison et voir ce qu'apporte l'image à chaque fois. Ainsi *Loulou* de Grégoire Solotareff présente l'histoire d'un loup et d'un lapin qui se donnent la main, à l'instar de *Ami-ami*, cependant le point commun s'arrête là puisque dans l'oeuvre de Rascal, la peur jamais suggérée par le texte est portée par les images qui dirigent vers une issue terrifiante, à l'unique condition que l'élève considère les images dans sa lecture. En effet, *Ami-ami* va permettre aux élèves de comprendre que les images sont là pour nous permettre de douter quant à l'attitude des personnages.

Mais plus largement, nous pourrions aussi proposer un réseau avec des albums portant sur un autre degré de décalage texte/images avec notamment des ouvrages de Philippe Corentin comme *l'Afrique de Zigomar* notamment. Il s'agit de l'histoire d'un souriceau qui voudrait partir en Afrique avec son amie l'hirondelle cependant elle ne peut pas le transporter puisqu'il est trop lourd. Il demande alors à son autre ami Zigomar, le merle s'il se sent capable de l'emmener. Zigomar semble sûr de lui quant à la direction qu'il emprunte mais il s'avère qu'il n'a pas un sens de l'orientation très développé ce qui les conduit tout droit au pôle Nord. Le décalage entre le texte qui invite les lecteurs à penser qu'on se trouve en Afrique et la découverte des images illustrant le pôle Nord permet un travail intéressant sur le décalage texte-images.

Nous pourrions également proposer *Ne te mouille pas les pieds Marcelle*. Il s'agit de l'histoire d'une petite fille, Marcelle, qui se rend en vacances avec ses parents à la plage. Cependant, alors que sa mère lui fait des tonnes de recommandations, cette dernière ne rêve que de pirates et de chasse au trésor. De la même façon que l'oeuvre précédente, les images laisseront penser qu'il s'agit d'une histoire de piraterie. Ici, on y trouve même deux histoires décalées. Ainsi à partir des illustrations, il s'agirait d'inventer une histoire grâce à ce support. Les élèves qui auront les illustrations de droite raconteront une histoire de pirate et seront surpris à la présentation de l'album. Nous pourrions faire de même avec *l'Afrique de Zigomar*. Les illustrations présentées, nous pourrions proposer aux élèves d'écrire l'histoire qui leur semble correspondre. À l'inverse, il est possible d'envisager qu'à partir du texte, les élèves puissent dessiner les images. Dans la même perspective que pour *Ami-ami*, même si toutefois le décalage est plus renforcé ici, l'objectif est le

⁸ « Attention nous lecteurs, ne devons pas être dupes. Les personnages semblent avoir pris en main leur destin narratif mais ils n'ont que la liberté que veut bien leur donner l'auteur souverain. Tout ceci n'est qu'un jeu d'écriture auquel l'auteur d'abord, prend plaisir » page 290, in C. Tauveron, *Lire la littérature à l'école De la GS au CM*, 2002, Hatier.

même à savoir, de voir ce que comprennent les élèves si les deux voies narratives sont prises isolément. Est-ce que cela contribue réellement à la compréhension du texte ?

On pourrait enfin évoquer une oeuvre de Claudine Desmarteau et Valérie Larrondo, *Maman était petite avant d'être grande*, qui par son rapport texte-images va nous permettre de comprendre quels choix stratégiques sont effectués par l'élève si par exemple on lui demande de nous résumer l'histoire : va-t-il privilégier l'image, support plus parlant ou va-t-il favoriser ce qu'il entend ou encore va-t-il combiner les deux voix narratives pour effectuer un résumé où les informations entreraient en contradiction ? En effet, un décalage s'installe entre la page de gauche et la page de droite. Si sur la page de gauche, maman raconte son enfance, sa sagesse étant enfant, tandis que la page de droite en dit exactement tout le contraire. Ainsi, les élèves pourront accéder à une autre réalité grâce à l'autre instance narrative.

Dans le cadre du cycle 1, nous pourrions proposer *Poussin noir* de Rascal (cf. Présentation ci-dessus) par exemple ou encore *Un loup génial* d'Alex Sanders. Ce loup est plein d'idées ingénues pour atteindre son but : faire des trois enfants qu'il aperçoit son festin. (un parallèle avec les trois petits cochons est intéressant d'ailleurs). Cependant, ces enfants ne sont pas dépourvus de ressources. Cet album reposant sur un rapport de complémentarité plus que sur un rapport de décalage est intéressant puisque même si la narration permet de présenter ce qui se passe, ce sont véritablement les images qui révèlent les actions. Ce récit est propice à l'interprétation mais aussi à la mise en question de l'image.

Ce qui est d'autant plus intéressant au cycle 1, c'est de voir comment l'image peut permettre une mise en activité des élèves qui ne savent pas lire, plus généralement comment l'image est-elle capable d'ouvrir un rapport actif à la lecture ? L'album *La soupe au caillou* d'Anais Vaugelade me semble aussi intéressant à travailler dans le cadre de mon sujet. Cette célèbre histoire raconte le moment passé au village des animaux où un loup, un soir d'hiver, vint frapper à la porte de la poule. Il désire entrer pour se réchauffer et préparer une soupe au caillou. Il lui demande alors pour cela une marmite ce qui inquiète profondément la poule. Mais ce dernier la rassure en lui notifiant qu'il n'a plus de dents et qu'il est trop vieux pour tout cela. Arrivent alors d'autres animaux dans un élan de solidarité pour aider la poule qu'ils pensent entre de mauvaises mains. C'est ainsi que chaque animal rajoute à la soupe au caillou un aliment pour lui donner plus de goût. Cette histoire est intéressante du point de vue du suspens qui parcourt toute l'oeuvre. Le loup va-t-il manger la poule ? Mais grâce à la ruse, le loup parvint à déguster une « vraie » soupe. De plus la qualité des illustrations est à souligner puisque les animaux sont très expressifs. Le loup se redresse au fil de l'album ce qui pourrait faire penser au retour d'une position dominante. Ainsi cette oeuvre témoigne une fois de plus d'un atout pour notre travail concernant le rapport texte-images. Mais c'est surtout

la dernière page sans texte qui fait tout rebondir⁹ ! Ce texte, dans la même lignée que *Ami-Ami* de Rascal, va contraindre le lecteur à se rendre compte que l'image laisse des indices favorables à plusieurs interprétations.

Ayant formulé mon questionnement et mes hypothèses ainsi que le corpus support d'exploitation, nous pouvons à présent nous intéresser, plus en détail, à mon projet de séquence d'expérimentation.

2. L'image, matériau didactique favorisant une lecture active des élèves¹⁰

Nous l'avons dit précédemment, l'intérêt de l'album de jeunesse réside dans sa double entrée. Nous avons aussi affirmé que l'image n'était pas là uniquement pour informer les yeux mais vise à toucher la sensibilité, l'imagination voire l'interprétation du lecteur. Plus généralement on pourrait affirmer que l'image permet de stimuler la pensée. Les illustrations sont donc un appui, un moyen pour raconter l'histoire. L'analyse des différentes instances de l'album, comme principalement la relation texte/images, délimite les objectifs de la lecture ainsi que les différentes modalités de lecture d'un album (il est possible par exemple de choisir d'observer plus ou moins longuement les images mais aussi d'observer les images avant la lecture, de lire et de regarder les images au fur et à mesure, d'observer les images après la lecture, ou encore de focaliser l'attention sur un élément particulier de l'image). À la lumière de ces différentes possibilités, de ces variables pédagogiques, l'image peut réellement être perçue comme un matériau didactique.

L'image présente donc plusieurs intérêts pédagogiques pour l'enseignant. En effet, elle permettrait, grâce à sa compétence représentative de faciliter pour les élèves l'entrée dans l'écrit. Nous pouvons aussi présumer que l'image suscite intérêt et motivation chez l'apprenant. Cependant, il est impossible de prétendre une bonne compréhension de l'image, si l'élève n'est pas capable d'appréhender ce support.

A. FAUT-IL APPRENDRE À LIRE UNE IMAGE ? FAUT-IL LA NÉGLIGER AU DÉTRIMENT D'UNE PERTE D'INDICES. FINALEMENT QUEL RÔLE DOIT JOUER L'ENSEIGNANT DANS L'APPROCHE DE L'IMAGE ?

Une phrase de Meyer me semble intéressante pour démarrer la réflexion. Il affirme que « beaucoup de maitres pensent que l'image est facile à décrypter, or il y a une différence entre

⁹ Il existe des blancs polysémiques. Ces blancs peuvent être remplis de plusieurs manières et donner lieu à plusieurs interprétations, donc plusieurs compréhensions de l'intrigue.

¹⁰ Cette réflexion s'appuie principalement sur deux ouvrages, à savoir *l'image dans le livre pour enfants* de Marion Durand et Gérard Bertrand mais aussi *l'enfant et les images de la littérature enfantine* de J. Danset-Léger.

prélever des détails, s'orienter dans l'image et construire une cohérence »¹¹. Nous comprenons alors que dépendent de l'image, des codes spécifiques. Si l'enseignant souhaite que l'élève dépasse la simple description, il doit lui apporter un étayage lui permettant de faire du sens entre les différentes images. D'après Boiron et Rebière « les images obéissent à des règles conventionnelles qui organisent la schématisation, la réduction, la simplification aussi bien sur le plan des formes que des couleurs. Même dans le cas d'une illustration « simple » qui se voudrait lisible par de jeunes enfants, sa compréhension relève d'un décodage, de connaissances et de savoir-faire »¹². Cependant, pour permettre à ce décodage de se développer, il semble nécessaire de passer par le langage. C'est donc à l'image de ces affirmations que le rôle du professeur se justifie. Une fois la capacité de décoder les images, l'élève est en mesure de proposer une interprétation.

B. L'IMAGE : SUPPORT PROPICE À L'INTERPRÉTATION

L'image est un objet valorisant le point de vue. Ainsi au sein d'une classe et usant d'un album où l'auteur joue sur les multiples interprétations, il serait intéressant de prendre en compte l'hétérogénéité des points de vue. L'enjeu est que l'élève apprenne à mettre en attente, à différer des interprétations à changer même de point de vue. L'image va donc, de par sa polysémie naturelle, engendrer une prise de risque pour soulever l'implicite pour, dans un second temps, inviter l'élève à tendre vers l'interprétation. Tout l'intérêt pédagogique s'inscrit dans la confrontation avec le regard de l'autre sur la même image pour contribuer à établir un sens objectif plutôt que personnel. Ainsi la confrontation d'un regard personnel avec les autres va permettre de rendre plus attentive et vigilante la prise d'indices dans l'image en vue de l'élaboration du sens. Nous parlions précédemment de l'importance de fournir aux élèves des textes « résistants ». L'intérêt de ces textes est alors d'impulser des démarches interprétatives. Ainsi, il est possible de se demander si la mise en image de ces mêmes textes peut être une aide à ce qui peut prendre la forme chez les élèves de difficultés de compréhension.

Mais comment à partir d'albums de littérature impulser des situations propices à l'interprétation favorisant une approche du rapport texte/image en décalage ?

¹¹ MEYER J.-P. (2009). « Comprendre le texte et l'image ensemble. Portée didactique de la conjonction dans l'album pour enfant lecteur ou apprenti ». *Communication à la journée d'étude du 18 mars 2009*, « L'élève et la lecture d'albums : quelle compréhension du texte et des images ? », IUFM de Lorraine

¹² V. BOIRON, *Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes*, *Repères* [en ligne], 2010, numéro 42.

3. Utiliser le débat interprétatif pour mieux considérer le rôle de l'image dans le processus de compréhension

Une première justification simple et d'ordre pratique est de dire que le format de l'album et la prédominance de l'image en font un support qui se prête tout particulièrement aux animations de groupe.

Pour permettre un débat interprétatif, il faut nécessairement un texte « résistant ». Le choix d'une oeuvre où l'auteur joue avec le lecteur en lui tendant des pièges et en créant une fin déroutante prend alors tout son sens ici. C'est alors que nous pouvons nous demander quelles compétences en lecture peut-on développer à partir d'une oeuvre qui s'amuse avec son lecteur ?

Catherine Tauveron, affirme au sujet des textes résistants : « ces textes exigent des savoirs et savoir-faire spécifiques que l'école se doit d'enseigner. Il s'agit d'un pacte singulier : « attention lecteur, à toi de jouer, je fais exprès de perturber ta compréhension »¹³. Cette démarche a donc pour but de rendre les lecteurs actifs face à un texte et de les mettre dans la posture de chercheur. Ainsi, au sein d'un album où le texte laisse planer certaines ambiguïtés, la lecture de l'image se révèle comme une chasse aux indices, en vue de soulever les ambiguïtés qui persistent (et inversement). C'est ainsi que les élèves développent des compétences pour lire des textes difficiles et intéressants. En effet, lorsque le lecteur repère des éléments erronés, il comprend peu à peu que l'auteur peut l'influencer, l'induire en erreur et jouer avec lui. Il peut ensuite se méfier d'une lecture trop naïve et littérale du texte.

En effet, c'est grâce aux tensions constantes qui se jouent entre le texte et les images que le débat interprétatif se révèle judicieux. L'intérêt du débat interprétatif réside dans une explication des représentations de chacun, pourvu que l'on argumente et que l'on revienne au texte tout en confrontant la variété des horizons d'attente des lecteurs. Introduit dans les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire de 2002, ce dispositif permet de donner une place prépondérante à l'élève qui se place en tant que sujet lecteur et qui a pour rôle de remplir les non-dits ou les silences laissés par le texte. Ainsi il est dit, je cite¹⁴ que « le débat interprétatif vise à développer chez les élèves une compétence d'interprétation, mais compréhension et interprétation ne peuvent facilement être séparées, en particulier pour de jeunes lecteurs qui rencontrent des difficultés de compréhension. »

¹³ C. TAUVERON, *Apprendre à entendre les murmures des textes*, Congrès de l'ANCP à Blois en mai 99 transcription de conférence

¹⁴ Éduscol ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Le débat littéraire interprétatif*, mars 2016 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf (page 2)

User du débat interprétatif en littérature est donc un réel moyen pour l'élève de développer des compétences de lecteur. En effet, cela permet au lecteur de construire sa représentation de l'histoire tout en confrontant son point de vue à ceux des autres. Le lecteur n'est pas passif mais est bien acteur de ses apprentissages et participe à sa construction de la compréhension de l'histoire. C'est par la mise en confrontations des différentes opinions, hypothèses qu'il est possible d'accéder au sens, à la compréhension du texte même. Mais le débat interprétatif est aussi la possibilité d'explicitier l'implicite qu'il peut y avoir dans un texte. Il permet également, et nous l'avions déjà évoqué ci-dessus, de comprendre ce qu'est un horizon d'attente. De plus le style de Rascal est propice à plusieurs interprétations. Catherine Tauveron affirme d'ailleurs à ce sujet « qu'il y a une part d'interprétation qui précède la compréhension »¹⁵. Nous pouvons donc comprendre que l'interprétation est indissociable de la compréhension. Cependant, les dispositifs en classe semblent le plus souvent, mettre en avant la compréhension sans pour autant stimuler l'interprétation. Comprendre un texte serait plutôt de l'ordre de l'objectif alors que l'interprétation laisse place à la subjectivité et prête à discussions, argumentations et négociations des sens possibles. Ainsi, associer compréhension et interprétation ne serait-ce pas un moyen de permettre aux lecteurs de comprendre des textes « résistants » et de se familiariser avec des procédés peu connus des élèves comme par exemple les fins ouvertes ?

Pour renforcer le propos et donner de l'appui au choix du débat interprétatif, Max Butlen au cours d'une conférence¹⁶ affirme qu'en « classe, l'introduction de textes à la fois proches et résistants, révèle qu'une pédagogie de la compréhension et de l'interprétation est très tôt possible, nécessaire, indispensable ». A travers, ces propos nous comprenons la nécessité de mener le débat interprétatif, ce qui suppose de la part de l'enseignant de modifier sensiblement sa manière de faire en se refusant de donner directement le sens du texte aux élèves. Nous comprenons alors de manière plus approfondie que l'usage du débat interprétatif, par le fait qu'il laisse à l'élève la possibilité d'exprimer comment il a reçu le texte, comment il le comprend et l'interprète, a pour but de développer les compétences nécessaires à la lecture littéraire. D'ailleurs, Max Butlen affirme que cette démarche « constitue la meilleure façon d'aider les élèves en difficulté à lire, à planifier leur lecture, à prendre du pouvoir dans la situation d'apprentissage »¹⁷.

De plus, l'usage du débat interprétatif à l'école se trouve intégré aux programmes de 2008, attestant qu'il faut que les élèves « expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échantent entre eux sur ces sujets ». S'ajoutent à cela, « les interprétations diverses sont toujours rapportées

¹⁵ C. TAUVERON, *Repères* n°19, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », 1999, p.9-38.

¹⁶ M. BUTLEN, *la littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution. Histoire d'une légitimation*.

¹⁷*Ibid*

aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire les rendent impossibles » Le choix des oeuvres de Rascal est propice au débat interprétatif. Cependant, on se rend bien compte que l'image est aussi importante que le texte dans la considération du sens de l'histoire. Enfin, il semble important de souligner qu'il n'est pas négligeable que les élèves aient un bagage culturel commun pour débattre dans de meilleures conditions. Ainsi, se justifient les propos tenus ci-dessus sur la pertinence de proposer aux élèves des lectures en réseau. Par exemple, une lecture en réseau, ici, sur Rascal permettrait de mieux cerner les choix d'une fin ouverte ou encore d'appréhender plus facilement le rapport texte/images dans ses oeuvres. Ayant cerné les notions importantes relatives à mon sujet mais aussi les oeuvres que je pense pouvoir exploiter, nous pouvons à présent envisager une projection dans la mise en place de mon dispositif pédagogique.

4. La mise en place de l'expérimentation

Etant donné que j'accorde une affection particulière pour l'oeuvre de Rascal, *Ami-ami*, le dispositif relatif à cette oeuvre se verra un peu plus détaillé que les autres que je vous présenterai. Ce qui suppose alors que, dans un contexte idéal, ce dispositif relatif à l'oeuvre de Rascal se déroulerait à l'idéal en cycle 3 puisque mettant l'accent sur une lecture interprétative complexe. Cependant, mon sujet peut très bien se travailler au cycle 1 comme au cycle 2 et 3, j'essayerais donc de mettre en avant la transversalité de mon sujet aussi bien que possible.

Nous allons d'abord nous intéresser au dispositif possible en lien avec l'oeuvre de Rascal *Ami-Ami*. On peut à partir de cette oeuvre susciter un débat interprétatif. Les images des pages 13-15 peuvent être à l'origine d'une question unique à savoir « Ce loup et ce lapin peuvent-ils être amis ? ». On veillera pendant tout le dispositif à ce que les élèves s'appuient conjointement sur le texte et sur les illustrations. C'est dans le rapport texte/images que se jouent les tensions qui prêtent à débattre. L'enseignant doit alors se poser quelques questions préalables pour mener à bien son activité avec les élèves comme par exemple :

- Est-ce que *Ami-Ami* est un éloge de la différence en amitié, une remise en question des stéréotypes liés au personnage ?
- Mais si on regarde plus attentivement les images : qu'est-ce qu'aime véritablement le loup ? Un ami ou un aliment ? (La plupart des images du loup entretiennent un lien avec la nourriture...)
- Les joues rouges du lapin illustrent-elle le contentement ou la frayeur ?
- Rappelons aussi tout le jeu d'oppositions dans les images et dans le texte. Pourquoi accentuer sur l'opposition si ces deux personnages sont faits pour être amis ?

Dans ce débat interprétatif, le but est d'amener l'élève à identifier ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas au regard de ce qui a été lu (texte et images).

Ici le dispositif se ferait en trois étapes importantes :

- Avant la lecture de l'oeuvre, on découvre uniquement le titre et les pages 13 et 15 afin de susciter la question conductrice du débat « Ce loup et ce lapin peuvent-ils être amis ? Pourquoi ? ».
- La deuxième étape représente l'entrée dans la lecture à la fois du texte et des illustrations jusque la page 26. On repose donc la même question qu'au début avec cette fois-ci un dévoilement progressif en épisodes. Avant d'arriver directement au débat, il sera nécessaire de mener des activités de compréhension liées aux personnages mais aussi soulever ce que peut être un ami. Arrive ensuite un moment important de la lecture, la rencontre entre le loup et le lapin. Il est intéressant de proposer, à ce moment-là, une lecture des illustrations sans le texte de cet épisode. Les élèves sont donc invités à écrire le texte qui correspondrait à ce passage. Donc ici le débat interprétatif entre en oeuvre puisqu'il s'agira de faire lire et se confronter les différentes productions.
- Arrive ensuite la dernière étape, c'est à dire la lecture du texte et des illustrations de la dernière double page où la question est changée en « le loup et le lapin sont-ils amis ? ». Ici, chaque élève réfléchit individuellement à la question afin de préparer ses arguments en prenant appui à la fois sur le texte et les illustrations pour permettre ensuite des meilleurs échanges pour le débat qui suit.

L'histoire apparemment banale va prendre tout son intérêt dans une relecture texte et images. Il s'agira de relier le texte aux images pour discuter des implicites, des sous-entendus, des zones laissées floues. Cette relecture aura pour objectif de prendre des indices tant au niveau des illustrations que du texte afin d'en comprendre, de la meilleure façon possible, la fin. Dans une perspective plus générale, l'élève par cette relecture sera amené à comprendre que l'image participe activement à la construction de la compréhension même si elle semble en décalage avec le texte. Ainsi ce dispositif permet non seulement de valider les hypothèses mais permet aussi de présenter des résultats à travers non seulement la production écrite mais aussi par la confrontation d'interprétations orales pendant le débat. Ces confrontations vont permettre à un élève qui n'aura pas considéré cette interprétation de repenser l'image et le texte et donc de repenser le rapport entre texte et images au sein de l'oeuvre.

Sous une perspective différente :

L'objectif principal serait donc un premier temps de prendre conscience du décalage véhiculé par le texte et celui qui naît de l'observation de l'image. On pourrait donc par exemple proposer de commencer par une lecture de l'histoire sans mentionner le titre, ni montrer aucune

image et sans rendre la lecture trop expressive. On pourrait alors proposer d'imaginer la suite de l'histoire. Dans la séance qui suit celle-ci, on offrirait une seconde lecture mais cette fois-ci beaucoup plus méthodologique où l'enseignant montre l'image, lit le texte puis cache l'image. Vient ensuite un questionnement. Enfin l'enseignant montre à nouveau l'image et relit le texte. À la fin de cette deuxième lecture, l'enseignant invite les élèves à envisager une nouvelle fois la suite de l'histoire à la lumière de la lecture des images. Le but étant de comparer cette deuxième production écrite avec l'ancienne et d'interroger ainsi la place de l'image dans la construction de la compréhension de l'histoire. On peut donc demander aux élèves de faire justifier. Pour cela, l'enseignant peut remonter les images évoquées par les élèves et relire le texte concerné. Finalement, l'enseignant inviterait les élèves à se questionner sur le titre, à le prononcer rapidement et s'interroger sur l'effet produit et le lien qu'il pourrait entretenir avec l'une ou l'autre production écrite. Ici, au sein de ce dispositif, la vérification des hypothèses, des résultats se ferait donc au moyen de productions d'écrits permettant de voir si l'élève repense sa compréhension du texte en prenant en compte l'image ou s'il l'ignore totalement.

Dans les deux cas, il serait important d'envisager une différenciation pédagogique au niveau du débat pour permettre aux petits parleurs, au sein de plus petits groupes, de prendre la parole ou même à ceux, ayant des difficultés, de prendre plus de place au sein de la discussion. Aussi, de manière plus globale, il serait intéressant de diviser la classe en deux groupes de travail, l'un travaillant uniquement sur les images et l'autre sur le texte. De ces deux groupes va nécessairement ressortir une compréhension différente qu'il faudra interroger à la lumière d'une lecture conjointe entre texte/images.

Il serait aussi intéressant de se demander quelle réaction aurait un enfant non lecteur face au texte de Rascal, *Ami-Ami*. En effet, un élève non lecteur va essentiellement se baser sur les illustrations pour tenter de découvrir le sens de l'album. Or, ce texte nous montre bien que la simple lecture du texte ne nous en dit pas assez sur l'histoire ainsi que sur l'ambiguïté du loup. De la même manière, se réduire aux images pour un non lecteur va forcément faire ressortir une compréhension qui s'avouera modifiée, éclairée à la lecture du texte.

Ainsi, nous pouvons supposer dans la mise en oeuvre du dispositif qu'un élève capable de comprendre les deux instances narratives de manière indifférenciée aura beaucoup plus de difficultés face à un album qui ne repose pas sur la redondance ou sur la complémentarité pure. Ainsi dans un rapport de disjonction on pourra probablement rencontrer des élèves qui auront le désir de transmettre le sens des deux instances narratives sans pour autant faire de lien ou alors en nous donnant un résumé qualifié comme décousu.

De manière générale, pour un élève peu lecteur, il serait plus envisageable d'entrer par les images. Ainsi, je pensais proposer par exemple de commencer par une anticipation sur l'histoire à partir de la première de couverture (titre et image) ce qui permettrait, d'ores et déjà, de confronter les idées qu'elle véhicule. Ensuite, l'enseignant pourrait entrer dans la lecture du texte par un dévoilement progressif. Tout en faisant cela, les élèves pourraient ordonner les images selon la lecture faite par l'enseignant. Pour s'assurer de la bonne compréhension du texte, au moyen d'une dictée à l'adulte, les élèves reformulent dans leur langage l'histoire comprise. Vient ensuite l'étape du questionnement où des hypothèses sont émises et une relecture conjointe des images et du texte est mise en place pour valider ou infirmer ces dernières.

Prenons l'exemple d'un texte beaucoup plus accessible comme *la soupe au caillou* évoqué ci-dessus et donc plus propice au cycle 1. Les élèves l'apprécieront d'autant plus au terme d'un éventuel débat interprétatif qui peut commencer dès la maternelle. Ils comprendront tous qu'il faut nécessairement interpréter les pensées cachées du personnage en rêvant sur le récit et le débat le permet justement. Mais ce qui semble d'autant plus intéressant, c'est que le débat peut aussi bien porter sur l'image. Comment interpréter le visage du loup (sa tête énigmatique, son visage fermé) et que dire de la gestuelle et des regards des autres animaux tout au long de l'histoire ? C'est autant de questions à mettre en place au sein de ce dispositif pour permettre à l'élève d'envisager la compréhension du texte. Aussi, à l'instar des albums de Rascal, comment interpréter la dernière image, celle sans texte, qui donne à voir le loup avec son sac devant ce qui semble être un dindon ? C'est l'échange collectif qui amènera probablement à formuler une hypothèse. Nous pourrions alors proposer aux élèves de cycle 1 de dessiner les images qui pourraient correspondre au texte et s'interroger sur les impressions que les élèves confèrent au personnage. Est-ce qu'elles coïncident avec celles de l'illustrateur ? Si oui, pourquoi ? Si non, comment comprendre cette différence d'interprétation ? Comment comprendre alors l'image de l'illustrateur ?

Globalement la constatation des différentes compréhensions se fera au moyen de productions d'écrits pour le cycle 2 et 3 en revanche pour le cycle 1, il m'est encore difficile d'envisager un recueil de données si ce n'est les échanges à l'oral ou alors l'élaboration d'une dictée à l'adulte permettant de conserver les hypothèses de départ et la compréhension finale. Aussi, de manière transversale dans les trois cycles, le débat interprétatif sera exploité pour permettre aux élèves de mieux saisir les enjeux du rapport texte/images mais aussi pour voir qu'une histoire ne délivre pas forcément l'intégralité du sens et que le lecteur a sa part à jouer dans l'élaboration finale du contenu littéraire.

Ami-ami étant un album volontairement hermétique à l'analyse faite précédemment selon les propos de Sophie Van der Liden, c'est en ce sens que cet album s'est révélé intéressant et pertinent. Ayant choisi un album reposant sur un rapport texte-image particulier, la tension qui règne entre ces deux instances narratives dépasse donc par conséquent toute théorie sur la place prédominante de l'un par rapport à l'autre. En effet, texte et images sont totalement entremêlés et ne paraissent pas laisser plus de place à l'un ou l'autre. Ce qui rend donc si intéressant cet album à analyser dans le cadre de ce mémoire c'est justement cette incapacité de placer ce support dans une catégorie, ou du moins de décider de qui, du texte ou de l'image, prime sur l'autre. *Ami-ami* est un album qui diffuse à la fois un texte et des images ambigus et où par conséquent, il est possible de faire une double lecture. Il est intéressant de voir que les deux instances narratives sont construites sur de véritables indices qui orientent le lecteur sur la piste d'une interprétation autre que celle qu'il est tenté d'avoir au premier abord. C'est donc à la lumière de ces premières remarques que la réalisation de mon protocole expérimentale se justifie. Ainsi, s'apparentant à une énigme, cet album, et donc le travail global prévu au sein du dispositif, pousse l'élève à se positionner comme un lecteur actif. Il semble donc intéressant, à présent et en tenant compte du dispositif à venir, de revenir sur une des hypothèses de travail de ce mémoire. En effet, choisissant un album reposant sur le « jeu », ce dernier ne permet-il pas à l'élève une première démarche interprétative et une prise de conscience de son rôle actif et engagé en tant que lecteur?

Ainsi à l'hypothèse initialement formulée qui consistait à dire simplement : si le texte et les images ne disent pas la même chose, ce n'est pas forcément synonyme d'obstacle pour la compréhension d'un album car cela pourrait permettre aux élèves d'entrer dans une réelle interprétation, il m'est maintenant possible d'affiner et de réajuster cette hypothèse en précisant que ce type d'album, par l'attitude qu'il provoque, a, semble-t-il, un rôle à jouer dans la construction du lecteur qui se questionne, qui critique, remet en question, interroge, et émet un jugement. C'est ainsi que l'élaboration de ma séquence expérimentale devient l'élément clef de tout ce travail. Il s'agirait alors de démontrer que le travail mené en classe permettrait l'adoption d'une attitude de lecteur pleinement conscient de son rôle, capable de se poser des questions à la fois sur le pourquoi des faits mais aussi sur la véracité des éléments de l'album. C'est pourquoi le protocole expérimental doit permettre un travail sur les images, sur le texte et sur leur association. Il doit permettre de comprendre que c'est l'association des deux qui donne son sens à l'album.

Les recueils de données seront donc définitivement des travaux d'élèves, collectifs, de groupes et individuels selon les étapes mais aussi des enregistrements vocaux dont certains passages importants seront retranscrits. Ces données pourront être rédigées ou dessinées. Ces productions sont les outils qui vont servir à étayer le propos de ce mémoire, et à infirmer ou confirmer l'hypothèse de départ.

Pour tenter de vérifier les deux hypothèses de départ à savoir l'image est une aide nécessaire à la compréhension globale de l'oeuvre et la tension texte-image est un véritable outil dans la construction du lecteur et dans le développement d'habitudes de recherche, une séquence a été envisagée.

Certaines difficultés quant à la réalisation de la séquence d'expérimentation ont été rencontrées dès le début puisque dépourvue d'affectation de stage. L'élaboration du protocole expérimental a donc été conçue au préalable et a donc fait l'objet, au fur et à mesure de l'avancement de la situation de divers ajustements, remaniements.

Si le premier dispositif envisagé semblait satisfaisant au départ, ce sentiment a évolué en lien avec la confrontation de mon terrain de stage. Affectée dans une classe de CP-CE1, il s'est avéré que les élèves, pour la plupart non lecteurs, avaient de réelles difficultés d'apprentissage. Jugeant alors le premier dispositif comme trop ambitieux et inadapté aux profils des élèves de la classe, il fallait donc envisager des premiers remaniements et ajustements.

Pour bien comprendre les changements opérés, se trouve, ci-dessous, le cheminement du protocole expérimental de son état initial à son état « final ».

Premières idées pour l'organisation d'une séquence sur Ami-Ami au cycle 2
Le doute interprétatif dans la lecture débutante

Séance n°1 : première approche d'ami-ami

Objectif : susciter des doutes sur l'histoire à travers l'observation des images

Situation : enfants rassemblés en demi cercle autour de l'enseignant (un seul album)	Durée : 40 minutes	Déroulement : présentation par l'enseignant de la couverture de l'album (titre caché)
--	--------------------	---

- Volonté que l'ouvrage soit reconnu dès le début comme faisant partie des albums présents au sein de la classe.
- identification de l'auteur, de l'illustrateur et de l'éditeur.
 - Courte biographie de l'auteur éventuellement
 - Libre court à des expressions spontanées de remarques à propos des personnages de la couverture du type « j'aime/ je n'aime pas le lapin, le loup » AUCUN COMMENTAIRE DE L'ENSEIGNANT.
 - Découverte de la quatrième de couverture : souhait que les élèves transfèrent la connaissance qu'ils ont de cet élément « à quoi sert une quatrième de couverture ? » Attente du rappel de la fonction de résumé : celui-ci est donc lu par l'enseignant et reformulé sommairement ensuite par les élèves.
 - Ce qu'on pourrait dire aux élèves : *la couverture d'un livre c'est comme la vitrine d'un magasin : ça donne une idée de ce qu'on va trouver à l'intérieur. On pense pense à d'autres histoires qu'on a lues, à d'autres illustrations qui ressemblent à celles-ci. « On imagine ce qui pourrait se passer entre les personnages. Déjà, des idées nous viennent, des phrases, des mots, des images, des bruits des émotions ».*
 - DÉVOILEMENT DU TITRE avec l'attente de nouvelles remarques qui porteraient plus sur le sens cette fois-ci du titre « **c'est le lapin qui se nomme ami-ami ? Ou encore à la fin ils vont être amis puisque c'est le titre de l'album...** »
 - Ouverture du livre et attention particulière sur la dédicace (préciser quoi en faire, ou quoi en dire)
 - Feuilletage de l'album par l'enseignant, commentaires spontanés des enfants.
 - Première interprétation des illustrations : narration par quelques enfants de l'histoire qu'ils imaginent. (l'enseignant réalise un feuilletage désordonné de l'album afin d'illustrer les propos tenus)
 - Premier débat interprétatif permettant à chacun d'exprimer librement ce qu'il a ressenti mais surtout de voir que plusieurs versions sont possibles.

Quelques pistes pour orienter les élèves = « observez bien les images du loup. Pour vous, quel est son caractère et que va t-il faire dans cette histoire ? »

De l'autre « observez les images du lapin ? Quel est son caractère, que va t-il faire dans l'histoire ?
REMARQUE = On pourrait envisager de séparer la classe en deux, certains réfléchissant sur le loup, d'autres sur le lapin.

On pourrait alors dresser le portrait des personnages et leur rôle probable dans l'histoire. (Il serait intéressant d'avoir des adjectifs contradictoires de la part des élèves pour le personnage du loup par exemple « méchant (par ses attributs) mais ouvert en amitié (par ses paroles) par exemple »

Quelques pistes à envisager s'il n'y a pas vraiment de réactions spontanées de la part des élèves :
Des remarques sur la fourchette tenue par le loup : elle peut éventuellement impressionnée la plupart des élèves et peut donc orienter leur appréhension du personnage et ses intentions quant au lapin.

Cependant, dans le cadre de notre travail sur texte/image ces remarques peuvent directement être contrebalancées par l'analyse d'une autre illustration qui montre le loup embrassant le lapin.

Enfin on peut imaginer conclure sur une synthèse de ces deux remarques par le fait que le loup simule une attitude ? (réponse éventuelle d'un élève) : exemple « le loup fait croire qu'il va le manger mais il lui fait un bisou »

On a donc bien ici la volonté de terminer avec différentes fins énoncées par les élèves.

Remarque : ce moment est intéressant dans la mesure où il perturbe les enfants habitués aux albums qui comportent des fin fermées le plus souvent. Il permet à chacun d'exprimer son idée, demande aussi d'être attentif aux autres, éventuellement d'intégrer les remarques exprimées et de changer d'avis mais c'est aussi le moyen pour les plus réservés d'exprimer une pensée qui peut être la synthèse de remarques faites par d'autres.

Exemple de portrait qu'on pourrait attendre en fin de séance n°1 :

Loup	Lapin
<ul style="list-style-type: none"> - seul - Inquietant - Guetteur - Affamé - Chasseur S'il invite le lapin c'est parce qu'il a faim.	<ul style="list-style-type: none"> - heureux mais pense qu'à lui (égoïste) - Amateur de plantes - Jouer - Mais seul aussi égoïste mais on l'aime bien puisque c'est un lapin.

Donc à la fin de cette séance, demander aux élèves d'exprimer de nouvelles hypothèses « que va t-il se passer entre ces deux « caractères » ? Comment l'album va t-il se poursuivre ? Y aura t-il amitié ou non ?

Séance n° 2 : Lecture médiation et première interprétation

Objectif : faire partager le texte de l'histoire sans en figer la signification

Situation : enfants rassemblés autour de l'enseignant (un seul album)	Activité : lecture médiation de l'oeuvre et amorce d'un débat interprétatif	Déroulement : 50 minutes
---	---	--------------------------

> lecture intégrale de l'album, à voix haute en montrant les illustrations de chaque page à l'issue de la lecture.

Laisser la possibilité aux élèves de faire des commentaires simultanées en supposant que les remarques portent sur :

- **le relevé des attributs** qui confortent certains enfants dans leur analyse du **loup en tant que méchant** du type « maison noire, loup noir et méchant »
- **Sur le vocabulaire** employé dont le sens échappe à certains peut être comme « **pas banale, immensément, point** » ou alors qui conforte d'autres enfants sur l'image qu'ils se sont faite du loup « il dit **tendrement** alors il n'est pas méchant » par exemple.

Après un bon moment d'échanges oraux :

> distribution aux enfants d'une feuille sur laquelle sont représentés le loup et le lapin avec pour consigne

« **Entoure ton personnage préféré** ». Le résultat de cette activité tient à supposer que les enfants choisissent en grande majorité le lapin plutôt que le loup. (En lien avec la lecture)

> chaque enfant vient donc à la suite de cela expliquer son choix, en s'appuyant sur des arguments divers comme par exemple :

- **arguments basés sur les attributs et les actions** : exemple : « **je préfère le lapin parce qu'il amène des fleurs au loup ou encore à cause de sa maison** ».
- **Sur une analyse du sens exprimé par les paroles** : on peut imaginer par exemple : « **je préfère le loup parce qu'il dit qu'il aimera son ami comme il sera** » et à l'inverse « **je trouve que le lapin n'est pas gentil à cause de ce qu'il dit** ».
- Ou en lien avec **les stéréotypes** connus des élèves

De la même manière, dans la perspective d'une mise en réseau, on pourrait, avec l'oeuvre le *petit lapin rouge*, instaurer le doute interprétatif (dans une oeuvre moins ambiguë d'apparence) en ajoutant à cela un double objectif à savoir : **comment un procédé d'auteur se transfère d'une oeuvre à l'autre ?**

Séance n°4 et 5 : Dans la perspective d'une mise en réseau, approche d'une oeuvre tout aussi ambiguë : *le petit lapin rouge* : entre doute et approfondissement des acquis : **Comment un procédé d'auteur se transfère d'une oeuvre à l'autre ?**

- Objectif qui est double à savoir :
- susciter le doute interprétatif
 - Repérer des procédés d'écriture déjà rencontrés pour susciter des rapprochements et construire la notion d'auteur
-
- Objectif cognitif et langagier : lire les images illustrant un récit, pratiquer différentes formes d'oral (argumentation, narration)

Commentaire :
La question essentielle en début de séance porte sur le loup, personnage dont l'attitude sera clairement identifiée comme ambiguë. Ce loup est en inadéquation avec le Grand méchant loup traditionnel mais aussi avec le loup que les enfants ont l'habitude de rencontrer dans les albums de jeunesse : un loup devenu gentil, mascotte des enfants.
Les différents points de vue exprimés amènent les enfants à identifier la fin comme étant ouverte et donc laissant une liberté d'interprétation totale. Sans ce débat contradictoire, chacun aurait perçu sa propre fin sans la questionner. Les élèves n'auraient donc pas envisagé les multiples interprétations possibles liées aux images et aux textes.
Les enfants grâce à ce début de séquence peuvent développer un point de vue interprétatif sur le livre en s'appuyant à la fois sur leur perception singulière et sur des éléments textuels et iconiques.

Donc ici on est dès le cycle 2 avec un accent mis sur des compétences du type : « participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue... » on pourrait y ajouter qu'il est indispensable de vérifier non seulement dans le texte mais aussi dans l'image. Le texte n'est pas le seul à dire quelque chose. Ainsi, il n'est pas trop tôt pour familiariser ces élèves avec cette attitude d'expertise.

Séance n°3 : L'interprétation à l'épreuve d'une deuxième lecture : questionnements

Objectif : appropriation de l'histoire et interprétation fine
Il s'agit à présent de revenir au texte dans son intégralité, pour mettre à l'épreuve l'interprétation de chacun.

Situation : enfants rassemblés en demi cercle autour de l'enseignant (un seul livre)	Déroulement : Nouvelle lecture intégrale de l'album par l'enseignant avec un arrêt au niveau de chacun des dialogues
--	--

reformulation de chaque extrait de dialogue par les enfants, mise en évidence des exigences du lapin (faire un relevé des souhaits du lapin par exemple) et ensuite une question posée par l'enseignant comme par exemple « et toi, peux-tu être son ami? Cette question permet alors par opposition la mise en évidence des termes employés par le loup comme étant infiniment plus ouverts et accessibles à une amitié non conditionnelle.

- Proposition de différentes fins par les enfants, qui prennent maintenant en compte l'analyse des dialogues
- Exemple :
En faveur d'une fin optimiste : ils se tiennent la main, le loup embrasse le lapin, peut être qu'ils doivent se quitter, partir, se séparer.
En faveur d'une fin pessimiste : le loup kidnappe le lapin, il prend les fleurs. Le loup serre le lapin de force. Le lapin n'a pas l'air content. Le lapin essaye de se desserrer. Le loup embrasse sa nourriture. Ça va mal se passer ensuite.
- Nouvelle demande aux élèves de choisir leur personnage préféré (CF : séance n°2)

Commentaire : quand ils sont à nouveau sollicités quant aux choix pour leur préférence, l'attente ici est d'avoir une évolution entre la séance n°2 et celle-ci. Si évolution, cela voudrait souligner l'impact d'une lecture approfondie et questionnante qui a été faite, ainsi que la mise en cause par chaque enfant de son avis par la confrontation avec les arguments des autres.

À ce stade, ces trois séances ont pour objectif de permettre aux enfants de renforcer et d'analyser **des compétences liées :**

- À la maîtrise du langage oral, au niveau de la communication :
- dans l'écoute d'autrui
- Dans l'exposition de son point de vue et des réactions dans un débat en restant dans les propos de l'échange

Déroulement :
Premier temps = Découverte de l'oeuvre de la même façon que pour l'oeuvre de Rascal cependant, nécessité de cacher l'auteur (absence du passage biographique etc)

Lecture de l'oeuvre et découverte de celle-ci de la même manière que pour Ami-Ami : proposer aux élèves à l'issue de la lecture de faire des hypothèses sur l'auteur de ce texte.

Deuxième temps (le plus important)

Ce livre serait intéressant en parallèle de ami-ami puisque la fin du récit repose sur l'ambiguïté de deux homonymes : la fin du livre c'est la faim du petit chaperon rouge. Ces ambiguïtés lexicales n'étant pas spontanément perçues par les enfants, ce sont les illustrations qui vont servir d'introduction au doute interprétatif.

- Idées : retour sur les illustrations page 27 : on remarque les paniers renversés
Page 28 : le rapport entre l'image du haut et celle du bas est mis en place
Page 29 : on se demande pourquoi le lapin porte les deux gros paniers et donc quel est son statut ?
Page 30 : les taches rouges sont identifiées spontanément comme étant des coquelicots mais une analyse plus fine permet de se demander si elles représentent réellement des fleurs, des taches ou même des éclaboussures ?
Page 31 : on retrouve les mêmes taches rouges. + on se fixe sur la physionomie du lapin à la lumière de ce qu'on vient de voir : sourit-il véritablement ?
C'est à ce moment là qu'on espère avoir un élève qui admet le petit chaperon rouge comme ayant des intentions négatives par exemple : « Mais oui, la marmite et puis « j'ai une faim de loup » c'est pour le faire cuire etc...
- ensuite identification de l'auteur puisque les enfants reconnaissent alors grâce à l'image plusieurs fins possibles et donc « c'est comme dans ami-ami ».
- Synthèse des jeux employés par l'auteur : sur les mots, sur les illustrations sur les histoires
- Validation ou réfutation des hypothèses émises par les enfants sur l'auteur de l'album du début de séance.

Commentaire : les taches rouges qui ont permis d'alerter les enfants sont aussi présentes dans la dernière image d'*ami-ami* où elles représentent le bouquet de coquelicots éparpillés.

= à l'issue de cette séquence les enfants auront conscience d'avoir non seulement pu réinvestir les savoirs acquis précédemment sur la lecture des textes en débusquant l'auteur mais aussi d'avoir découvert d'autres procédés : inter-textualité et rôle des images seront désormais abordés par les élèves de façon bcp plus active. Les enfants sont devenus des investisseurs actifs de textes et d'illustrations.
La progressivité permet aux enfants leur intégration successive et sereine. Les compétences sont identiques à celle citées pour les trois dernières séances mais sont renforcées et affinées notamment la compétence liée à la signification d'une illustration et à son interprétation.

Séance n°6 et Travail fin de séquence : « À nous de jouer Rascal » : jouer un tour à Rascal en modifiant la fin de son histoire

Objectifs : Transférer les procédés utilisés par un auteur pour la transformation de la scène finale d'un de ses albums (jeu avec les mots, les illustrations, les histoires, les auteurs)
Objectif langagier : pratiques variées de l'oral et sémiotique de l'image

Remarque : transdisciplinarité avec les arts visuels : analyse d'image

Déroulement :
Partir de la dernière illustration de l'album de Rascal : comme nous l'avons vu c'est l'image qui sert d'ancrage à l'interprétation donc le but ici serait d'analyser l'image par les attributs qui y sont présents. Par exemple on retire de la dernière image de Rascal, *Ami-Ami*, l'assiette, le tablier mais aussi s'interroger sur la couleur du fond etc donc on peut amener comme technique le principe du collage : idée est de proposer un dessin de l'image (fond neutre) sans les attributs (les fournir à côté (assiette, tablier etc) : les élèves sont donc libres de rajouter ou non par un principe de collage voir même de dessiner et de colorier pour donner soit un autre sens à l'image, ou conforter le sens donné par l'illustrateur. On peut imaginer que l'élève fasse le choix de laisser lui aussi des éléments ambigus afin de continuer à créer le doute. (Pourquoi pas ?)
Deuxième temps : les productions obtenues sont analysées le but est d'insister sur l'existence d'une multiplicité d'interprétations à travers une seule et même image avec une importance particulière puisqu'elle vise à clore la fin de l'histoire. L'élève choisira t-il de donner une fin définitive à l'album ou choisira t-il de laisser le doute à son tour ?

En plus : Rappel des derniers mots dans *ami ami* : moi je t'aime comme tu es = TUER ? + LIEN avec la dernière de couverture.

Autre possibilité d'activité = essai de réécriture de la fin de Rascal autour de « jouer un tour à rascal en changeant la fin de son histoire.

Commentaire : à l'issue de ce travail, volonté d'une prise de conscience de la part des élèves d'un pouvoir de la lecture et de l'image, pouvoir qui les amènera à prendre plaisir à déchiffrer des textes résistants autant qu'à continuer à entendre des textes dont le sens est explicite.

C'est donc à partir de cette première ébauche que j'ai effectué mes premiers remaniements. En effet, ayant constaté que la proposition, en première séance, de la découverte de l'intégralité des illustrations de l'album était peut-être un peu trop rapide et finalement présentait peu d'intérêt, j'ai pensé qu'il fallait modifier cela. De plus, en y réfléchissant plus longuement, cette découverte trop précoce réduirait mes chances d'entretenir le suspens et par la même occasion l'attention des élèves. Finalement, tout l'intérêt d'une lecture intéressante pour les élèves est dans cette capacité à entretenir le suspens. C'est ainsi qu'il m'a paru plus judicieux de repenser le premier dispositif. Également, et en filigrane de cette première remise en cause, pourquoi ne pas partir plutôt de la lecture du texte sans en présenter les images.

J'ai donc décidé de séparer l'instance narrative textuelle de l'instance narrative imagière. En effet, analyser un album en séparant les deux instances narratives permettra notamment de rendre compte de la polyphonie présente dans le texte et du rôle essentiel du lecteur qui propose une troisième interprétation. De plus, et plus particulièrement pour mon album choisi, partir du texte serait davantage judicieux dans le sens où, à la relecture de l'album *Ami-Ami*, le texte (au départ) semble aller dans le sens des préjugés sur le loup et le lapin. C'est ainsi que j'ai remanié mon dispositif concernant *Ami-Ami* sans pour autant oublier mes premières réflexions. J'envisage alors d'améliorer ma séquence pour qu'elle soit non seulement plus parlante pour les élèves mais aussi plus simple puisque ces derniers sont des apprenants qui ont besoin d'un étayage plus important. Pour cela, je souhaite, avant de commencer à appréhender mon album *Ami-Ami*, effectuer une mise en réseau autour du personnage du loup. Cette mise en réseau sera faite pendant les jours qui précèdent la première séance sur l'œuvre de Rascal. Chaque jour, sera lu aux élèves un livre traitant du personnage du loup. Ce travail a pour but de permettre aux élèves de se remémorer, de construire ou de déconstruire le stéréotype du loup. Implicitement, il s'agit de proposer une comparaison avec le loup d'*Ami-Ami*. Le but de cette démarche étant d'amener plus facilement et de façon plus pertinente la question concernant notre album support, à savoir « est-ce un gentil loup ou vraiment un méchant loup ? », parlant du loup d'*Ami-Ami*.

On proposerait donc à l'issue des lectures d'attribuer des qualificatifs pour chaque loup, ces qualificatifs serviront par la même occasion de justifications de la part des élèves en vue d'un classement des œuvres sur une affiche en fonction de trois grandes catégories qu'on établirait conjointement avec les élèves à l'issue des différentes lectures. Enfin, il serait intéressant de prévoir d'interroger les élèves sur l'album qu'ils ont préféré en insistant sur le pourquoi. Le choix des élèves et surtout leurs justifications pourront me faire réfléchir sur ce qu'ils préfèrent, avoir en face d'eux, ce qu'ils préfèrent avoir d'après leur horizon d'attente : un loup méchant parce que cela peut être éventuellement rassurant pour eux dans la construction du stéréotype de l'animal ou un loup gentil parce que l'histoire finit bien, donc des élèves qui aiment les issues heureuses. Je pourrais

donc en fonction de ces réponses imaginer comment les élèves vont plus ou moins réagir à l'album *ami-ami* qui oscillent entre construction et démolition du stéréotype du loup et qui, en plus, ne donne pas de réponse concrète puisque repose sur une fin dite ouverte.

La réalisation des portraits permet alors de faire un classement des oeuvres. Pour ce faire, on tiendra compte du plus grand nombre d'élèves étant d'accord comme classement définitif mais il sera important de souligner auprès des élèves que ceci n'affirme pas que ce que l'on pense individuellement est forcément faux. Plus généralement, ce travail installe déjà implicitement les élèves dans une réflexion sur le rapport texte-images. Si certains élèves se baseront sur le texte pour dire que le loup est plutôt dévoreur, d'autres l'affirmeront au moyen des images. Ainsi, celui qui doute pourrait souligner une parole du loup qui semble gentille mais une image de ce dernier le présentant comme un monstre. Nous comprenons que tout notre travail commence déjà en amont. Il serait donc intéressant à la lecture d'*ami-ami* de savoir où les élèves veulent classer l'album : plutôt loup dévoreur ou loup ami. On pourrait donc comme outil de mesure pour le mémoire faire un sondage et savoir où se situent les élèves. De manière collective, on essaierait alors de se mettre d'accord pour lui attribuer une catégorie même si des opinions continuent à diverger. Justement, le but de notre dispositif est de nous permettre, au fur et à mesure, de nous mettre d'accord (ou non.. et c'est justement ce qui est intéressant dans ce travail puisqu'à la fin, normalement, il nous sera impossible d'y parvenir et cela permettra aux élèves de comprendre qu'un texte ne dit pas tout et qu'il permet plusieurs interprétations).

Si les oeuvres lues préalablement à *ami-ami* proposaient du texte et des illustrations, choisir de ne proposer que le texte au début de ce dispositif pourrait alors engendrer le fait que beaucoup d'élèves pensent le loup comme ou méchant ou gentil mais, de façon impossible, les deux en même temps. Ainsi, en introduisant les images au cours du dispositif, il serait intéressant de voir si le jugement des élèves change, ce qui pourrait véritablement valider mon hypothèse première à savoir que l'image serait une aide nécessaire pour comprendre l'oeuvre dans son entièreté.

Le but de ce travail en début de séquence est donc de nous permettre de voir une évolution dans la perception, le jugement des élèves et de comprendre et de voir que, parce que ces derniers, vont reconsidérer la place de l'image ou du texte, ils seront capables de changer d'opinion. Prenons l'exemple d'un élève, qui, initialement pensait le loup comme méchant parce que fidèlement rattaché au stéréotype de ce personnage mais qui sera, par la suite, potentiellement emprunt au doute au fur et à mesure de notre séquence.

À la suite de ce travail, nous arrivons naturellement à **la première séance du dispositif**. Ne partant plus des images mais bien plutôt de la lecture unique du texte, comme je viens de l'indiquer, ci-dessus, il m'est apparu plus judicieux d'utiliser comme support le tapuscrit de l'album. De plus, là où auparavant j'évoquais une dissimulation du titre suivie presque instantanément de son

dévoilement, je me suis interrogée sur l'intérêt de le dévoiler si rapidement finalement. Pourquoi choisir de le cacher pour le dévoiler presque simultanément ? C'est alors que j'envisage de ne plus dévoiler le titre de l'album mais bien plutôt de le laisser caché. Ainsi, je pense que faire intervenir le titre à la fin serait davantage intéressant puisque celui-ci peut sembler tout à fait explicite pour certains comme il peut ne pas l'être pour d'autres. La signification du titre serait donc à l'image de l'album, ambiguë. Nous pourrions donc faire remarquer à la fin que le titre même de l'album est un indice à lui seul à condition que nous le regardions plus attentivement. Il est alors, à l'échelle de l'album, une image de la démarche de l'auteur « a-miam-i ». Ceci nous permettrait alors d'insérer dans notre dispositif des suppositions sur le titre avec les élèves.

Cette première séance débute alors par une lecture du texte. Cette lecture se doit d'être expressive puisqu'en fonction de la façon dont l'enseignant transmet le texte, l'élève pourra déjà sentir en lui une première interprétation. Le premier remaniement de ma première séance proposait alors de demander aux élèves le point commun entre ce texte et les autres textes qu'on leur avait lus dans la semaine. Reconnaisant le loup comme personnage de toutes les histoires, le professeur conduirait donc les élèves à mener le même travail que pour les autres albums, à savoir de classer le loup d'*ami-ami* en fonction de son caractère. Un retour collectif était donc envisagé pour permettre aux élèves d'expliquer leur classement et donc se rendre compte de diverses opinions ou non. (Les éléments contradictoires n'étant pas exclus). Enfin, n'ayant pas recours aux images, je pensais intéressant de finir la séance en demandant aux élèves de dessiner la dernière image de l'album en posant la question « à votre avis que deviennent le loup et le lapin ? ». Demander cela aux élèves, c'est non seulement faire ressurgir leur compréhension du texte mais c'est aussi le moyen de savoir comment l'élève représente le loup en fonction du caractère qu'il lui a attribué préalablement. Finalement, les élèves vont jouer le rôle de l'illustrateur à ce moment-là. Il serait donc intéressant d'explicitier l'importance de ce rôle pour la compréhension d'un album de jeunesse.

Cependant, en m'interrogeant sur mon dispositif global, je trouvais dommage de lire l'intégralité de l'oeuvre dès la première séance. J'ai donc finalement choisi d'arrêter ma lecture à la scène qui fait véritablement basculer notre album, à savoir celle de la rencontre entre nos deux personnages que sont le loup et le lapin. Ainsi, il s'avère donc impossible de demander aux élèves de dessiner la dernière page de l'album. Cependant, le dessin étant véritablement intéressant pour faire ressortir la compréhension des élèves, j'ai choisi de conserver cette activité mais d'une autre façon. J'ai réalisé que, plutôt que de suggérer de classer tout de suite le loup, nous pourrions demander préalablement aux élèves de prendre le rôle de l'illustrateur afin de dessiner le personnage du loup et le personnage du lapin. Ainsi, conserver ce travail me permet toujours de souligner l'importance des illustrations au sein de l'album et de considérer qu'elles ont une place dans la compréhension globale de l'oeuvre. Ces dessins, la façon dont les élèves conçoivent les personnages, peut être alors

considérée comme un outil de mesure à l'origine de premiers témoignages de la compréhension des élèves. On peut donc imaginer que certains élèves dessineront un loup plutôt inquiétant et d'autres un loup plutôt gentil. Ressortiront alors de la production des élèves des suggestions quant au caractère de nos personnages.

Les élèves seront donc conduits à expliciter leur production ensuite collectivement. C'est donc finalement à partir de ces dessins, que nous allons en déduire le caractère de nos deux personnages et plus particulièrement du loup. Nous reprenons alors le classement où se trouvent les autres histoires du loup et collectivement nous pouvons tenter de trouver la catégorie qui correspond à notre nouveau loup dans le tableau. Ainsi cet échange collectif, qui demande aux élèves de se mettre d'accord à partir des dessins proposés, pourrait servir d'outil de mesure afin d'admettre le constat que pour les oeuvres précédemment lues, les avis des élèves étaient davantage tranchés (pas de doute possible sur la nature du loup) alors que pour *ami-ami*, des éléments contradictoires apparaissent et font que les élèves ont du mal à se mettre d'accord.

Séquence expérimentale : *Ami-Ami* ou comment permettre aux élèves de devenir des lecteurs experts

<p>Dispositif mis en oeuvre préalablement à la séquence en deux temps :</p> <p>Fait du 09 au 13 novembre)</p>	<p>Dispositif général : Mise en réseau autour du personnage du loup But : s'assurer de la connaissance de l'archétype du loup comme personnage. - Se remémorer, construire et déconstruire le stéréotype du loup.</p>	<p>- Premier temps = Différentes lectures sur la semaine de divers albums de jeunesse présentant des loups différents en terme de caractère. Archétype VS nouvelle représentation. Les albums rencontrés : - <i>Plouf</i>, Philippe Corentin - <i>Loulou</i>, Grégoire Solotareff - <i>Et pourquoi</i>, Michel Van Zeveren - <i>Je suis revenu</i>, Geoffroy de Pennart - <i>C'est moi le plus fort</i>, Mario Ramos - <i>Le petit chaperon rouge</i>, (version traditionnelle) - <i>Les trois petites cochonnes</i>, Frédéric Stehr</p>	<p>- Deuxième temps : À la fin de la semaine, après les différentes lectures > - En collectif : Faire le constat de la présence d'un loup dans chaque histoire. Mais soulever une interrogation : est-ce toujours le même ? PE attend une réponse négative de la part des élèves et donc la proposition de « catégories » de loup. On pourrait attendre un classement en fonction des réponses des élèves de type : loup gentil/ méchant/ et une autre catégorie pour ceux qui intriguent davantage. (On reprendra les termes des élèves pour cette dernière catégorie) - Répartition des élèves en groupe de 3 ou 4 (un CE1 dans chaque groupe) : un album par groupe avec un post-it sur la couverture. Demander de recopier le titre et d'indiquer si dans cet album : loup gentil/ méchant/ ou troisième catégorie</p>
<p>Séance n°1 :</p>	<p>Découverte de l'album <i>ami-ami</i></p>	<p>Objectif : - Savoir attribuer un caractère à un personnage en mobilisant ses représentations initiales mais aussi sa compréhension du texte - Orienter sa compréhension du texte en fonction d'une première interprétation de caractère (en se basant uniquement sur le texte).</p>	<p>Compétences : - écouter pour comprendre un texte lu par un adulte - Dire pour être entendu et compris - Participer à des échanges</p>
<p>- 10' min (lecture) - 5' min (collectif) - 10' min (individuel, dessin) - 10' min (retour collectif)</p>	<p>- Lecture de l'album (expressive dans le sens où le loup est gentil), à partir du tapuscrit de ce dernier, jusque'à la double page de la rencontre entre le loup et le lapin. Absence volontaire des illustrations et du titre. - À l'issue de la lecture, en collectif, on revient sur la compréhension du texte par les élèves. On pose des questions sur ce qu'ils ont compris. Donc on fait un retour collectif sur la compréhension de l'oeuvre. « Qu'est ce que vous avez compris ? Quels sont les personnages de mon histoire ? Qu'est ce que raconte mon histoire ? » - Demander aux élèves d'illustrer à quoi pourrait ressembler notre lapin et notre loup dans l'histoire du jour. (La première moitié de la classe sur le lapin, l'autre moitié sur le loup) - Faire un parallèle avec le dispositif général : on affiche les dessins des élèves au tableau et on discute ensemble sur les représentations des dessins. On constate qu'on a tous compris la même chose : histoire d'un loup et d'un lapin. On discute sur les ressemblances entre les différents loups, sur les ressemblances entre les différents lapins mais aussi les différences. Les élèves justifient aussi les choix qu'ils ont fait pour représenter le personnage (couleur etc) En fonction des représentations, on demande aux élèves ce qu'ils pensent de notre loup aujourd'hui : est-il plutôt à ranger dans la catégorie des méchants, dans la catégorie des gentils. Donc finalement comment est notre loup en fonction de la majorité des représentations ? Donc on reprend le tableau des catégories on y inscrit le titre de notre album et on y écrit si le loup est gentil ou méchant. <i>(Normalement les élèves devraient penser le loup comme gentil à ce stade du travail = faire un travail sur la lecture expressive pour donner ce sentiment de gentillesse)</i></p>		

Arrive ensuite **la deuxième séance** (ou plus précisément la troisième puisqu'une deuxième séance d'approfondissement du vocabulaire aura eu lieu entre temps) qui avait initialement pour but de voir si les images infirment, confirment ou disent autre chose de notre hypothèse collective de départ affirmant que le loup est ou gentil ou méchant ou les deux. Cependant, cette deuxième séance conçue ainsi ne prenait pas en compte le fait que ma lecture s'arrête, à présent, au moment de la scène de rencontre ce qui fait que j'ai dû également repenser cette deuxième séance. Elle se trouve alors à présent désuète mais je souhaite, dans le souci de comprendre mon cheminement dans son entièreté, insérer dans mon rapport d'étape les séances deux et trois que j'avais conçues à l'origine mais qui seront réalisées tout autrement en classe, puisque, une nouvelle fois, remaniées.

Séance n°2 (en réalité la 3ème après le vocabulaire) : Le doute interprétatif dans la lecture débutante
Objectif : susciter des doutes sur l'histoire à travers l'observation des images

- Le but est de voir si les images infirment ou confirment ou disent autre chose de notre hypothèse collective de départ affirmant que le loup est ou gentil ou méchant ou les deux....S'interroger finalement sur ce que le véritable illustrateur a fait.

Le professeur invite donc les élèves à observer les images du loup. Pour vous, quel est son caractère et que va-t-il faire dans cette histoire ? Il en est de même pour le lapin.

On pourrait alors dresser le portrait des personnages en lien avec les images et le texte cette fois-ci. (Il serait intéressant d'avoir des adjectifs contradictoires de la part des élèves pour le personnage du loup par exemple « méchant (par ses attributs) mais ouvert en amitié (par ses paroles) par exemple ».

Quelques pistes à envisager s'il n'y a pas vraiment de réactions spontanées de la part des élèves :

Des remarques sur la fourchette tenue par le loup : elle peut éventuellement impressionner la plupart des élèves et peut donc orienter leur appréhension du personnage et ses intentions quant au lapin et donc valider l'hypothèse selon laquelle notre loup est véritablement méchant et a de mauvaises intentions

Cependant, dans le cadre de notre travail sur texte/image ces remarques peuvent directement être contrebalancées par l'analyse d'une autre illustration qui montre le loup embrassant le lapin.

Enfin on peut imaginer conclure sur une synthèse de ces deux remarques par le fait que le loup simule une attitude ? (réponse éventuelle d'un élève) : exemple « le loup fait croire qu'il va le manger mais il lui fait un bisou »

Parallèlement à ce travail, l'idée était de reprendre le classement opéré en séance n°1 concernant notre loup et de voir, en fonction de la nature qu'on lui avait attribuée, si sa représentation ne témoigne pas d'un loup si inquiétant si par exemple on le considérait dès le début comme méchant...

Pour véritablement créer le doute chez l'élève lors de cette séance, j'avais eu l'idée de partir de l'analyse de deux images plus en détail : deux images dont l'intérêt est que l'une affirme le stéréotype (page 23) mais que l'autre le remet en cause (page 29 puisque calin). Donc on veut faire le constat d'un album qui oscille entre stéréotype et nouvelle représentation. Pour cela, opter pour trois groupes de quatre élèves ou quatre groupes de trois élèves : proposer l'image du loup page 23 (image du loup avec la fourchette et le tablier, le parfait méchant loup) et l'image du loup page 29 (le loup serrant dans ses bras le lapin, le parfait gentil loup) = qui est la dernière image de l'album. D'ailleurs pour donner plus de sens à ce travail et pour ne pas oublier tout le travail mené sur la mise en réseau autour du loup en début de séquence, on va demander à chaque groupe d'aller chercher dans les albums déjà rencontrés une image qui se rapproche de l'image page 23 du Lou pet une image qui se rapproche de l'image page 29 du loup. Ceci va permettre à l'élève de réactiver ses connaissances sur l'oeuvre lue et même se référer au classement opéré. Il sera facile de trouver une image inquiétant du loup dans l'album que nous avons classé dans la catégorie des loups méchants. À l'inverse, le loup de la page 23 doit être assimilé à un loup gentil donc la catégorie loup ami. Ainsi, une fois la page de l'album trouvée, les élèves note le numéro de la page et explique pourquoi les deux images peuvent être rapprochées. Finalement, on va faire remarquer très explicitement que les deux images du loup (gentil et méchant) + (faire un lien avec leur représentations des loups de la séance n°1) sont dans l'album, donc finalement qui a raison, qui a tort on ne le sait pas malgré l'aide des images.

D'ores et déjà par rapport à toutes les informations fournies ci-dessus, vous comprenez que le travail de sélection d'images sera repris mais à un autre moment de mon dispositif puisque j'ai fais le choix de ne donner aux élèves ni les illustrations tout de suite, ni la connaissance de la fin ce qui justifiera la place de cet élément bien après dans mon dispositif final (que je présenterai dans son entièreté une fois mon analyse et mes remaniements expliqués)

Puisque les élèves ne sont pas en possession des images, et n'ont pas accès à la fin de mon histoire (à ce stade dans le déroulé de mon dispositif final), je trouvais intéressant de proposer aux élèves d'anticiper sur la suite de l'histoire au moyen d'une production d'écrit en fonction du classement proposé en première séance quant au caractère du loup. Ce travail d'anticipation, qui ne m'était pas possible avec les deux premiers dispositifs que j'avais conçus, est réellement motivant pour les élèves d'une part mais est aussi un avantage pour moi dans la perspective de l'analyse de mon dispositif. Les productions d'écrits seront donc un outil de mesure au service de mon recueil de données. Ainsi, de manière collective, nous pourrons revenir sur les anticipations des élèves et en discuter, tout cela s'apparentant à un mini débat interprétatif invitant l'élève à prendre de la distance par rapport à son interprétation personnelle en se rendant compte des possibilités envisagées par ses camarades sur la même histoire. Les anticipations analysées, il serait alors intéressant dans la même séance de confronter les interprétations des élèves à la réalité de la fin de l'histoire. C'est ainsi que la fin de l'histoire est lue lors de cette séance.

Il serait intéressant d'analyser les réactions des élèves quant au principe de la fin ouverte de Rascal qui ne donne pas vraiment de réponse et qui pourrait être frustrant alors que tous les élèves s'attendaient à pouvoir se qualifier comme celui ayant anticipé la bonne fin. Ils vont finalement se rendre compte qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise fin mais que tout est envisageable parce que l'auteur lui-même ne donne pas le dernier mot à son histoire. Après s'être rendu compte qu'aucune fin n'est donnée, j'invite les élèves à se demander quel titre ils donneraient finalement à cet album ? Je pourrais alors me rendre compte que certains élèves donneront un titre à l'album en fonction de la fin qu'ils avaient anticipée. D'autres, choisiront peut-être de laisser planer le doute dans un titre plus général et d'autres pourront peut-être changer totalement d'avis et donner un titre totalement opposé à la fin envisagée à la lumière de la découverte de la réelle histoire. Toute cette démarche me semble alors intéressante dans le rapport texte-image. Je proposerais alors pour terminer, enfin, le dévoilement du véritable titre de l'histoire, ami-ami. Il sera important de faire une pause assez longue entre les deux termes (vous comprendrez cette remarque lorsque je vous présenterai ma troisième séance). Collectivement, on s'interrogera sur le titre que l'auteur a choisi de donner à son histoire. Cette séance se termine alors sur une indication à savoir : la prochaine fois, l'histoire sur laquelle nous travaillerons aura pour titre *Miamiam* .

Séance n°2	Examiner le vocabulaire pour mieux comprendre les subtilités du texte	Objectif : - Améliorer la compréhension du texte par une connaissance plus approfondie de termes inconnus	Compétences : - identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre
	- séance de vocabulaire qui se base sur la méthode narramus (méthode utilisée par l'enseignante dans la classe) - S'assurer de la bonne compréhension du vocabulaire en utilisant des images permettant de rendre plus explicite les mots. Cette séance me semblait importante dans le déroulé de ma séquence parce qu'il s'agit d'une classe avec des difficultés de compréhension.		
Séance n°3 :	Anticiper sur l'histoire	Objectif : - être capable d'émettre des hypothèses sur la fin d'une oeuvre - Être capable d'adopter une distance critique et de remettre en cause sa propre interprétation face à de multiples interprétations possibles.	Compétences : - comprendre un texte - contrôler sa compréhension : être capable d'apporter des justifications possibles de son interprétation / repérage de difficultés, tentatives pour les expliquer - Maintenir une attitude active et réflexive
	<ul style="list-style-type: none"> - Pour débiter, on commence en collectif par se remémorer l'histoire. - Une fois s'être remémoré l'histoire, PE propose une relecture pour bien se la remettre en tête (toujours sans illustrations) - Suggérer aux élèves d'anticiper la suite de l'histoire en fonction du classement opéré en séance n°1 = loup gentil ou loup méchant. Comment imaginez-vous la suite de l'histoire ? - Organisation en groupe de 3 (un CE1 et deux CP) = production d'écrits : Les élèves sont conduits à écrire une ou deux phrases où ils anticipent la suite. - Retour collectif, par groupe les élèves lisent au reste de la classe la suite qu'ils proposent. Toutes les productions sont accrochées dans un coin de la classe. (Pas très loin du tableau de la séance n°1) - Vous avez tous proposé une fin à notre histoire mais à présent si on souhaite vérifier la suite réelle, comment fait-on ? PE souhaite que l'élève suggère de lire la fin de l'histoire. - Une fois la fin lue, on demande aux élèves quel titre ils donneraient à l'album ? (On reprend les même groupe et les élèves produisent un titre) = on les affiche et on demande aux élèves de justifier pourquoi telle ou telle proposition. - Dévoilement du vrai titre = Qu'est ce que monsieur Rascal a proposé lui ? Lecture par le PE du titre : lecture qui doit faire l'objet d'une pause entre les deux termes : Ami // Ami. - Petit débat = pourquoi a-t-il choisi de donner ce titre à cet album ? = comparaison avec les productions des élèves, si ça rapproche ou non. <p>Fin de séance = signaler que la prochaine fois on travaillera sur une autre histoire qui a pour titre « miammiam »</p>		

Enfin, **la troisième séance** initialement prévue qui proposait aux élèves une nouvelle interprétation à l'épreuve d'une deuxième lecture en effectuant un travail plus poussé sur les différents dialogues des personnages ne me paraissaient plus du tout pertinente face aux profils des élèves que j'avais en face de moi. C'est ainsi que j'ai totalement changé cette troisième séance dans la perspective de m'amuser avec mes élèves et de créer un effet de surprise afin de leur montrer que finalement la lecture c'est avant tout une activité plaisante. J'ai donc intitulé ma troisième séance « découverte d'une fausse nouvelle histoire ». En effet, en ayant affirmé que l'histoire que nous allions lire s'intitule *Miamiam*, les élèves ne soupçonnaient en aucun cas le fait qu'il s'agisse de la même histoire qu'*ami-ami*. La compréhension du jeu de mot n'en sera que plus intéressante ensuite. Cette troisième séance me permet alors, logiquement de justifier à l'échelle de mon dispositif le choix d'avoir proposé *ami-ami* sans images. En effet, présenter et analyser le texte sans les images et inversement en donnant l'illusion qu'il ne s'agit pas du même album permettra de développer plusieurs propositions d'interprétations distinctes pour mieux cerner la polyphonie. Il s'agira alors également d'aborder la question de la fiabilité des instances narratives. Ainsi, la découverte de cette nouvelle histoire à l'inverse d'*ami-ami* ne propose pas de texte mais uniquement des illustrations, qui ne sont autre que celles de la première histoire lue aux élèves (mais eux ne le savent pas encore). Comme cette histoire n'est faite que d'illustrations les élèves sont invités à imaginer grâce aux images ce qu'il va se passer. Pour cela j'envisage de mettre les élèves par groupe. Ces derniers devront remettre les images dans l'ordre de l'histoire d'après eux.

On va donc ensuite confronter les différentes propositions au moyen d'un mini débat d'idées. Le professeur propose alors le véritable ordre de l'histoire. À l'issue de la découverte, ils sont donc invités à se demander pourquoi finalement le titre de l'histoire est celui-ci. Ils pourront alors s'appuyer sur des indices donnés par les images. Tout l'enjeu se situe donc à présent sur le retour du titre de la première histoire et sur le titre de notre histoire actuelle. Le professeur inviterait alors les élèves à prononcer rapidement « ami-ami » et le but recherché est de susciter la surprise des élèves qui découvriront finalement qu'il s'agissait non pas de deux histoires différentes mais bien d'une seule et même histoire. Tout l'intérêt se tient alors dans le constat que l'on va mener avec les élèves. Ainsi, si nous nous étions fait une idée du texte dans un premier temps sans les images, nous avons pu nous en faire une autre au moyen des images et en l'absence du texte. Finalement qu'est-ce que nous dit ce travail ? Le but est que les élèves perçoivent qu'il est important voire même essentiel de prendre des indices dans le texte et les illustrations pour comprendre. À l'issue de cette séance, les élèves ont donc découvert l'intégralité de mon album, *Ami-ami*.

Cependant, loin d'affirmer la conclusion que par la réunion des deux instances narratives nous arrivons à donner une fin à notre histoire, il est crucial de se demander avec les élèves si finalement cela nous permet de savoir si le loup et le lapin sont amis ? C'est ainsi que véritablement, nous pourrions ajuster notre hypothèse de départ sur le loup, à savoir qu'il est impossible de lui attribuer un caractère bien défini comme nous avons pu le faire pour d'autres albums. (D'ailleurs, pendant cette séance il m'est alors possible de réinsérer mon travail de réflexion sur la sélection des images initialement prévue en séance 2. Ils pourront alors constater que même par les images, deux types de loup sont présents. Comment alors pouvoir attribuer un caractère à ce personnage si ambigu rien que par les images?)

Séance n°4 :	Découverte d'une fausse nouvelle histoire	Objectif : - être capable de reconsidérer son interprétation première à la lumière d'une confrontation entre texte et images. - Réaliser qu'un texte ne peut être compris dans son entièreté qu'à la condition que texte et images soient réunis - Comprendre qu'un album de ce type suggère une prise d'indices dans les deux instances narratives. (à la fois dans le texte et dans les images)	Compétences :
<ul style="list-style-type: none"> - Le PE souligne que la dernière fois il avait promis à ses élèves de travailler sur une nouvelle histoire « miamiam » - Cette histoire n'est faite que d'illustrations. Il n'y a pas de texte. Vous allez donc devoir imaginer grâce aux images ce qu'il va se passer. - Organisation des élèves en groupe : on va leur demander de remettre les images dans l'ordre de l'histoire. - Par groupe, retour en collectif, on confronte les différentes propositions des élèves. Ils justifient leur organisation. > Petit débat d'idées et on remet les images dans l'ordre réel de l'histoire ensemble. - Retour sur le titre ensemble : finalement pourquoi cette histoire s'appelle « miamiam ». Les élèves pourront alors s'appuyer sur des indices donnés par les images. - PE pose la question quel titre avait ma première histoire : ami-ami. Mais attendez, dites ces deux mots rapidement : « amiamiam » = souhait de susciter la surprise chez les élèves. Et constat énorme = Mais les deux histoires sont les mêmes. - Retour important : 2 ou 3 minutes = faire le constat qu'on s'était fait une idée du texte dans un premier temps sans les images, qu'on a découvert les images ensuite sans le texte. Mais finalement, on se rend compte par ce travail, cette démarche, qu'on doit prendre des indices dans le texte et l'histoire pour comprendre. - Finalement quand on réunit le texte et les images : est-ce qu'on sait si le lapin et le loup sont amis ? Donc dans quelle colonne classe t-on notre loup = placement de l'album par les élèves dans la troisième colonne. 			

C'est ainsi que dans une dernière séance, **la quatrième séance**, (cinquième si on prend en compte la séance de vocabulaire) je choisis de mener un travail nous permettant de nous interroger sur le procédé de la fin ouverte. Partant de la quatrième de couverture en guise de fenêtre d'imagination, j'invite les élèves à s'imaginer la fin de l'histoire s'ils devaient la prolonger. Ce travail se fera donc de façon individuelle. Ainsi, mon souhait est de constater que les élèves donnent pour la plupart une fin affirmée à leur histoire cependant dans notre album il n'en est pas du tout question. L'idée est donc de reposer une nouvelle fois la question aux élèves, à savoir : Peut-on être sûr que le lapin et le loup soient amis ? J'attends alors des élèves de profondes hésitations. Il convient alors, et cela me semble tout à fait important, de proposer une courte institutionnalisation. En effet, il est important d'expliquer aux élèves qu'il nous est impossible de connaître la fin de cette histoire parce que celle-ci relève d'un type d'album où l'enfant est invité à imaginer sa propre fin. C'est donc ce qu'on appelle communément, un album avec une fin ouverte.

Séance n°5 :	Des productions d'écrits à l'origine d'une fin ouverte	Objectif : - comprendre qu'une oeuvre littéraire ne donne pas systématiquement de réponse - comprendre les spécificités d'un procédé littéraire tel que « la fin ouverte »	Compétences :
But est de s'interroger sur le procédé de la fin ouverte Travail de production d'écrit à partir de la quatrième de couverture : elle fait office de fenêtre. « Imagine toi la fin de l'histoire si tu devais la prolonger » = de façon individuelle. (Une phrase pour les CP / deux phrases pour les CE1) - Demander à ceux étant volontaire de lire leur production - Est-ce que nous finalement nous connaissons la fin de notre histoire ? Peut-on être sûr que le lapin et le loup soient amis ? = PE espère que les élèves hésitent. - On arrive sur une mini institutionnalisation : On ne peut pas connaître la fin parce que dans ce type d'album c'est à l'enfant d'imaginer la fin. C'est ce qu'on appelle une fin ouverte.			

Pour ce qui est de la fin de ma séquence d'expérimentation, pour le moment, je continue d'opter pour une mise en réseau autour de Rascal afin de voir, si, par l'approche d'une première oeuvre, les élèves sont capables dans une seconde, *le petit lapin rouge*, d'être véritablement des lecteurs actifs dans le sens de chercheurs d'indices afin de percevoir une nouvelle fois que l'album ne donne pas toujours l'interprétation juste mais que de multiples perceptions de l'album, de l'histoire sont possibles et légitimes.

Le travail à partir du *petit lapin rouge* de Rascal permettrait, de la même manière que nous l'avons fait pour *ami-ami*, d'instaurer le doute interprétatif (dans une oeuvre qui semble tout de même moins ambiguë d'apparence) en ajoutant à cela un double objectif à savoir : comment un procédé d'auteur se transfère d'une oeuvre à l'autre ? Pour justifier une nouvelle fois la présence d'un réseau, cette fois-ci non plus autour d'un personnage type mais plutôt autour d'un auteur qui n'est autre que Rascal, il est intéressant de remarquer que le but de notre démarche est de constater que les élèves sont dans la capacité de transférer leur connaissances de cet auteur déjà découvert à ce nouvel album et donc ce sera le moyen pour moi de vérifier que ces derniers sont capables

véritablement de prélever des indices, de voir que tout n'est pas dit, d'avoir, globalement, plus de recul quant à l'écrit proposé par rapport à *Ami-ami*, vu précédemment.

Je vous propose donc pour le moment de retrouver le travail que je compte mener avec mes élèves de CP-CE1 qui n'est pour le moment qu'une simple ébauche et qui demandera, probablement, ultérieurement quelques remaniements.

Séance n°4 et 5 : Dans la perspective d'une mise en réseau, approche d'une oeuvre tout aussi ambiguë : *le petit lapin rouge* : entre doute et approfondissement des acquis : *Comment un procédé d'auteur se transfère d'une oeuvre à l'autre ?*

Objectif qui est double à savoir :

- susciter le doute interprétatif
 - Repérer des procédés d'écriture déjà rencontrés pour susciter des rapprochements et construire la notion d'auteur
-
- Objectif cognitif et langagier : lire les images illustrant un récit, pratiquer différentes formes d'oral (argumentation, narration)

Déroulement :

Remarque : Pour que ce travail soit d'autant plus réussi, il serait intéressant de relire éventuellement (avant) le conte traditionnel du petit chaperon rouge et construire alors la culture littéraire attendue pour ce nouveau travail. **S'interroger sur quoi mettre en oeuvre pour la lecture du conte traditionnel.** On pourra alors le laisser dans la bibliothèque de la classe pour que les élèves se familiarisent avec.

Premier temps = Découverte de l'oeuvre de Rascal cependant, nécessité de cacher l'auteur (absence du passage biographique etc) (approfondir comment la découvrir, je pense ici y proposer à la fois le texte et les images à l'inverse de *ami-ami* pour justement voir comment les élèves s'orientent cette fois-ci dans un dispositif où je ne sépare plus volontairement texte et images. Est-ce qu'ils vont prélever des indices dans les deux instances narratives ? Vont-ils prendre du recul par rapport à ce qu'ils voient, à ce qui est écrit ?

Proposer aux élèves à l'issue de la lecture de faire des hypothèses sur l'auteur de ce texte.

Deuxième temps (le plus important)

Ce livre est intéressant en parallèle de *ami-ami* puisque la fin du récit repose sur l'ambiguïté de deux homonymes : la **fin** du livre c'est la **faim** du petit chaperon rouge. Ces ambiguïtés lexicales n'étant pas spontanément perçues par les enfants, ce sont les illustrations qui vont servir d'introduction au doute interprétatif.

Idées : retour sur les illustrations page 27 : on remarque les paniers renversés

Page 28 : le rapport entre l'image du haut et celle du bas est mis en place

Page 29 : on se demande pourquoi le lapin porte les deux gros paniers et donc quel est son statut ?

Page 30 : les taches rouges sont identifiées spontanément comme étant des coquelicots mais une analyse plus fine permet de se demander si elles représentent réellement des fleurs, des taches ou même des éclaboussures ?

Page 31 : on retrouve les mêmes taches rouges. + on se fixe sur la physionomie du lapin à la lumière de ce qu'on vient de voir : sourit-il véritablement ?

C'est à ce moment là qu'on espère avoir un élève qui admet le petit chaperon rouge comme ayant des intentions négatives par exemple : « Mais oui, la marmite et puis « j'ai une faim de loup » c'est pour le faire cuire etc...

- ensuite identification de l'auteur puisque les enfants reconnaissent alors grâce à l'image plusieurs fins possibles et donc « c'est comme dans *Ami-ami* ».
- Synthèse des jeux employés par l'auteur : sur les mots, sur les illustrations sur les histoires
- Validation ou réfutation des hypothèses émises par les enfants sur l'auteur de l'album du début de séance.

Commentaire : les taches rouges qui ont permis d'alerter les enfants sont aussi présentes dans la dernière image d'*ami-ami* où elles représentent le bouquet de coquelicots éparpillés.

À noter que là où pour *Ami-ami* j'avais séparé texte et illustrations dans le but de conduire peu à peu ce dernier à prendre en considération l'un et l'autre, ici je fais le choix de mêler texte et illustrations justement pour me rendre compte de l'évolution de la posture de l'élève dans sa

considération du rapport texte-images. En effet, grâce au premier dispositif mis en place autour de *Ami-ami*, j'espère voir, ici, en l'élève une véritable nouvelle considération de l'image comme n'étant non plus simplement support de l'histoire mais comme étant davantage un complément à la compréhension de l'histoire. Ainsi, naturellement je souhaiterais voir de la part des élèves un appui, et sur le texte et sur l'image afin de considérer toutes les pistes d'interprétations qui s'offrent à eux dans le but de parfaire leur compréhension de l'histoire.

Ma séquence expérimentale étant présentée et expliquée, je souhaite à présent revenir sur quelques points concernant mon dispositif de manière générale. Concernant la séance n°3 (la 4ème si nous prenons en compte la séance de vocabulaire), il m'est important de vous expliquer les choix que j'opère dans la proposition des illustrations de l'histoire intitulée *Miamiam*. En effet, il me semble important de faire des zooms volontairement sur certaines caractéristiques des images. Pour ne donner que quelques exemples, je compte par exemple mettre en avant la maison noire et la maison blanche, les fleurs tombées au sol facilement comparables à des taches de sang. Un autre détail intéressant est la présence du ciel profondément bleu et le ciel qui se couvre sur d'autres images. Aussi, un zoom sera effectué sur la fourchette tenue par le loup et qui dans l'album d'origine tend à s'effacer au profit de la mise en avant du personnage du loup. Un accent sera mis sur l'univers du repas qui s'assimile au personnage du loup. Pour cela, un gros plan sera effectué sur l'assiette vide du loup qui porte son tablier face à l'assiette pleine du lapin.

En travaillant sur la chronologie des images, j'espère remarquer que les élèves pourront associer la grande maison sombre au loup et la petite maison ronde et blanche au lapin. Faisant cela, les élèves témoignent que l'illustration joue elle aussi sur l'imaginaire lié au personnage du loup comme au personnage du lapin. L'image peut donc confirmer les stéréotypes classiques et traditionnellement attachés à ces deux personnages. Proposer à l'élève de réaliser cette tâche c'est véritablement lui permettre de dégager une trame afin de reconstituer l'histoire. À l'issue de ce travail, ce qui est intéressant pour moi du point de vue de mon recueil de données, c'est la possibilité d'avoir une diversité de productions des élèves. Cette activité est également intéressante du point de vue de l'élève puisqu'elle permet de rendre compte de sa capacité à expliquer l'histoire qu'ils se sont imaginée. Tout mon travail pour cette séance repose donc sur une réflexion et un remaniement des images originelles pour mettre l'accent sur des indices que les élèves de CP ne remarqueraient peut-être pas intuitivement. Il ne s'agit donc pas de proposer les images comme on pourrait les voir dans l'album. D'ores et déjà, on pourrait s'attendre à voir, de la part des élèves, une organisation des images présentant la vie du loup d'un côté et celle du lapin de l'autre ce qui montrerait pour l'élève une vision en parallèle de la vie de ces deux personnages. En faisant le choix de proposer des zooms illustrant l'univers du repas, certains pourraient envisager un début

d'histoire prenant comme point de départ la faim du loup qui n'a rien à manger. Partir de ce début d'histoire orienterait donc forcément une représentation du loup comme étant dangereux et néfaste pour le lapin. À l'issue de ce travail, en groupe classe, l'étape la plus intéressante est celle concentrant la confrontation des diverses interprétations. Ainsi, l'enseignant peut donc opposer une interprétation où le personnage du loup est perçu comme celui qui a terriblement faim face à une autre interprétation choisissant plutôt une issue positive pour les deux personnages. Finalement, cette séance qui joue sur l'effet de surprise a pour unique ambition de voir si l'idée que l'élève s'est fait de l'album a changé, s'il a déplacé son horizon d'attente de lecteur.

Comme nous avons pu le constater, au moyen de cet album, les élèves sont ballotés entre texte et image et sont, par conséquent, ballottés par différents sentiments. J'ai donc voulu transférer ce ballotement présent dans l'oeuvre au sein même de mon dispositif qui vise, sans cesse, à se poser de nouvelles questions car les évidences sont à exclure parce qu'elles ne sont pas suffisantes.

Est donc attendue des élèves une attitude de questionnement. Ils sont conduits à émettre des hypothèses et à répondre à d'éventuels problèmes. L'impératif pour les élèves n'est autre que de comprendre le sens de l'album qui est, comme je l'avais déjà souligné, une véritable énigme et savoir le dénouement de l'histoire.

Cet album, en cela, peut être considéré comme un outil d'aide à l'investigation de l'élève. Il aide l'élève à entrer dans une démarche de recherche ce qui le conduit à devenir un lecteur averti et curieux. Ainsi, il induirait de réels comportements de lecteur actif.

Pour résumer, mon protocole expérimental a donc la prétention de démontrer, comment, par l'étude d'un rapport texte image particulier, il est possible de comprendre que l'image est une aide nécessaire à la compréhension globale de l'histoire mais également d'aider les élèves à adopter une posture particulière instaurant des habitudes de questionnement et de recherche puisque l'élève aura pris conscience que le texte n'est pas assez explicite. Globalement, il s'agira de montrer, par le choix de ce dispositif, en quoi ces albums reposant sur ce rapport texte image sont propices à l'adoption d'une telle posture de questionnement, à savoir une posture interprétative.

III. Retour réflexif : des éléments à analyser

Mon dispositif, mis en place préalablement au véritable travail mené sur *ami-ami*, a permis en premier lieu de dresser le stéréotype du loup en mettant en oeuvre une mise en réseau autour de ce même personnage.

Par cette mise en réseau et la catégorisation des élèves en fonction du type de loup rencontré selon les albums, les élèves ont commencé à remarquer les éléments physiques emblématiques du loup. Ils ont été amenés à développer une première réflexion à propos de ce personnage. (« le grand méchant loup » mange le lapin ou encore « le lapin a peur du loup »). L'affiche réalisée relatant le classement des oeuvres en fonction du type de loup permet alors d'entrer plus facilement dans l'album *Ami-ami*, et surtout de mettre en avant les éléments qui sont alors reconnus comme étant devenus des lieux communs de la littérature de jeunesse et qu'ils pourront reconnaître ou non dans cet album (même si ce n'est pas nommé ainsi auprès des élèves). Ce travail proposé est donc prévu pour permettre aux élèves d'identifier les éléments communs aux loups déjà rencontrés et de constater que l'album s'en éloigne lorsque c'est le cas.

1. *Ami-ami* de Rascal

Découvrant l'album *ami-ami* uniquement par le texte lu, les élèves ont accès à la représentation du loup uniquement par les mots. Les apprenants ont donc, au début de ma lecture du texte, très rapidement perçu une opposition entre les deux personnages puisque les qualificatifs pour présenter ces deux personnages de la part des élèves ont été unanimes : « le loup est grand, méchant, vilain » et de l'autre côté « le lapin est petit, blanc, mignon ». Ainsi, étant aux prémices de mon dispositif, on constate que l'élève présente une première compréhension s'orientant vers une lecture plutôt stéréotypique. Avançant dans la lecture de l'oeuvre et m'arrêtant à la scène de la rencontre, les élèves se sont sentis frustrés de ne pas découvrir la suite mais semblaient davantage motivés à en connaître plus et c'est ce qui m'a d'ailleurs permis de conserver leur attention. Ayant l'objectif de classer ce nouveau loup au moyen du tableau effectué grâce à la mise en réseau, j'ai fait remarquer aux élèves l'absence d'image au sein de mon histoire. Ils ont donc été sollicités pour réaliser leur interprétation du loup et du lapin au moyen d'un dessin.

Si les dessins concernant le lapin n'ont pas posé de problème et ont représenté pour la plupart un lapin bienveillant, sans aucune ambiguïté, il n'en a pas été de même pour les représentations du loup. Certains élèves ont envisagé le loup comme gentil et d'autres l'ont envisagé comme méchant. Il m'est possible d'affirmer cela puisqu'au moment de l'explicitation des dessins, les élèves ont été amenés à mettre des mots sur leur imagination et donc utiliser un lexique plutôt sombre pour décrire le loup méchant et un lexique, que je qualifierais comme sympathique voire même emphatique,

pour le loup gentil puisque des termes comme « triste », « seul », « pleurs » ont été employés par les élèves concernés. Nous nous sommes donc retrouvés avec deux types de loup. On constate donc avant même la découverte de la fin une évolution par rapport au stéréotype du loup de départ. Proposant alors de le classer sur l'affiche loup gentil/loup méchant, les élèves se sont sentis en difficulté et ont eu du mal à se mettre d'accord. J'ai donc proposé de mettre notre post-it sur le côté puisque le loup ne semblait pas rentrer dans une catégorie. Il s'agirait alors avec les élèves ensuite, et c'est ce que j'ai tenté de leur expliquer, de voir s'il nous est possible d'en apprendre plus sur le loup au fur et à mesure de notre travail et ainsi d'être capable, peut-être de le classer dans une des deux catégories.

Étant dans une classe concentrant d'importantes difficultés de lecture et de compréhension, j'ai dû réajuster mon dispositif en y insérant, notamment, une séance de vocabulaire. M'étant appuyée sur la méthode narramus pour réaliser cette séance, j'ai donc pu constater l'impact que cette dernière a pu avoir sur mes élèves. En effet, ayant pour but le réinvestissement du vocabulaire appris au moyen d'une situation pédagogique qui invite l'élève à raconter lui-même et à jouer la scène avec ses camarades, j'ai pu me rendre compte d'une meilleure restitution de l'histoire de la part de ces derniers. J'ai pu me rendre compte de la compréhension de l'histoire des élèves au moyen de leurs restitutions. Il était alors intéressant de voir que les élèves utilisaient le vocabulaire nouvellement appris pour raconter l'histoire. Il me semblait important de faire ce travail puisque l'instance narrative qu'est le texte ne peut être saisie dans son entièreté si les élèves ne perçoivent pas les subtilités des mots, Rascal étant un expert pour les jeux de mots. La restitution des élèves concernant l'histoire m'a permis aussi de déceler certaines interprétations du texte en fonction du jeu de rôle des personnages. Les élèves qui ont joué le rôle du lapin traduisaient tous un caractère unanime, celui d'un personnage gentil qui attend simplement de trouver un ami, malgré ses nombreuses exigences retenues par les élèves. Par contre, les élèves qui ont joué le rôle du loup ont démontré une divergence dans la façon d'appréhender ce personnage. J'ai donc pu remarquer que certains élèves avaient la volonté de conserver l'image du stéréotype dans le rôle qu'ils avaient à jouer. D'autres élèves ont choisi de présenter un loup dépourvu d'une grosse voix (terrifiante) traduisant un personnage plutôt sympathique à l'égard du lapin et laissant s'esquisser d'ores et déjà une légère interprétation. Ce travail proposant à l'élève de s'approprier pleinement le texte lui permet également d'être conscient de l'écriture et du choix des mots pour écrire une histoire. Ces mots qui sont toujours importants pour la compréhension le sont davantage au sein d'un album écrit par Rascal qui aime jouer avec la polysémie des mots et les jeux de mots en général.

Au cours de la troisième séance portant sur l'anticipation de la fin de l'histoire, j'ai pu constater malgré des divergences d'opinions que ressortait une idée majeure, celle d'une fin heureuse où le lapin et le loup devenaient amis dans le meilleur des mondes. Si une production sur

quatre groupes évoque la dispute entre les deux personnages et une séparation immédiate « le loup veut jouer mais le lapin veut jouer au vélo, ils se séparent. Ils se sont disputés », le reste de la classe évoque une belle histoire d'amitié entre les deux personnages : « ils se rencontrent et sont amis pour toute leur vie » ou encore « le loup a trouvé un ami c'est un lapin. Le lapin et le loup jouent ensemble pour toujours ».

Ainsi, il n'est jamais question d'associer le loup à un prédateur, un loup affamé alors qu'en première séance les élèves avaient pourtant relevé et repéré le qualificatif de « grand méchant loup ». Il est aussi intéressant de remarquer que toutes les productions proposées proposent une véritable fin à mon histoire or, mon album repose sur une fin ouverte. D'ailleurs, lorsque j'ai proposé la lecture de la fin de l'histoire une affirmation telle que « on va savoir qui a raison, qui a tort » est ressortie, supposant alors que l'élève est dans l'attente d'une réponse marquée, définitive, tout le contraire d'une fin ouverte en l'occurrence. À la lecture de la fin, j'ai été confrontée à deux attitudes d'élèves : d'un côté se trouvaient les élèves qui étaient contents d'avoir eu raison pensant le loup et le lapin comme étant à présent de véritables amis. De l'autre côté, certains élèves n'ont pas réussi à dire qui avait raison ou qui avait tort. Finalement, certains élèves de la classe ont eu le sentiment d'être restés sans réponse. Ce postulat était donc intéressant dans le sens où ces élèves ont perçu, indirectement par un sentiment de frustration, le principe de la fin ouverte. De l'autre côté, la posture des élèves pensant avoir raison était tout aussi intéressante. En effet, ces derniers pourraient donc faire l'objet lors des séances ultérieures d'une prise de conscience encore plus importante. Cette séance se terminait donc par des suppositions des élèves concernant le titre de l'album. Ces suppositions n'ont pas été fructueuses par les élèves et je suis donc rapidement arrivée au dévoilement du vrai titre de l'album en veillant bien sûr à effectuer une pause marquée entre les deux termes. La découverte du titre pour la majorité des élèves n'a pas été surprenante, puisque la plupart des élèves postulaient pour une histoire d'amitié « pour la vie » entre ces deux personnages.

La première partie de mon protocole expérimentale m'a donc permis de constater que les élèves se situent, dans un premier niveau de lecture de mon histoire, à savoir la lecture d'une histoire relatant l'amitié entre un loup et un lapin. Malgré l'installation d'un univers stéréotypique autour du loup dès le départ, les élèves se sont pris d'empathie pour le loup qui semble chercher désespérément un ami. Ce postulat de départ est donc très intéressant, dans le sens où la suite de mon protocole expérimental vise à découvrir une autre facette de l'histoire remettant en cause l'empathie que les élèves ont justement développée envers le loup principalement au moyen des images.

À ce propos, il est donc intéressant de revenir sur la découverte de la fausse nouvelle histoire afin de voir si la démarche entreprise permet de mettre à mal les premières interprétations des élèves.

Lorsque j'ai envisagé cette dernière étape inhérente au travail effectué sur *Ami-ami*, je n'avais pas anticipé les éventuelles questions des élèves afin d'expliquer le fait que cette histoire soit exclusivement constituée d'images. S'il était plus naturel pour les élèves de se retrouver face à une histoire sans images, (*Ami-ami*) il n'était pas logique pour eux que cette histoire n'ait pas de texte. Ceci est donc intéressant à noter dans la perspective de notre travail sur texte-image. J'ai donc inventé un scénario conduisant les élèves à accepter que cette histoire soit constituée exclusivement d'images. En effet, annonçant la perte du livre ayant pour titre *Miam-miam* et n'ayant pas trouvé le texte sur internet mais uniquement les illustrations, il a été plus facile pour moi d'amener cette histoire intégralement constituée d'images. De plus, ce scénario qui permet une entrée dans la tâche ne s'arrête pas là puisqu'en prenant les images de cette nouvelle histoire afin de m'approprier à la raconter, je fais « exprès », sans que les élèves ne s'en rendent compte, de les faire tomber afin qu'elles se mélangent volontairement. C'est ainsi que se justifie le travail entrepris lors de cette quatrième séance à savoir, d'essayer de reconstituer l'histoire en interrogeant les images. La première phase de cette séance se déroule donc de manière collective puisque les images sont affichées au tableau dans le désordre. Image par image, les élèves sont donc amenés à décrire ce qu'ils voient. (Cf. Annexe n°4)

La première illustration décrite n'est autre que celle où le loup tient dans sa main un bouquet de fleur et dans l'autre le lapin. D'entrée de jeu, un élève affirme « le lapin est blanc et le loup est noir ». Cette affirmation nous permet de penser que cet élève, et d'autres sans doute, ont en tête les stéréotypes concernant ces deux personnages. Reste à savoir, si ces stéréotypes vont conduire les élèves à classer les images dans un certain ordre. Si, au début, les apprenants sont tentés de décrire rapidement les personnages, mon rôle a été de les diriger indirectement vers quelques détails tel que le caractère ou encore les postures des deux protagonistes. À l'affirmation d'une élève indiquant que « le loup marche » répond une de mes questions à savoir « est-ce que le lapin marche ? » Unaniment, tous les élèves ont répondu « non ». Par voie de conséquence, les élèves ont conclu naturellement que le lapin ne marche pas parce qu'il a peur, peur d'être mangé par le loup.

Extrait de la discussion

E : - Le lapin est blanc, le loup est noir.
M : - Souvent les loups sont noirs dans les histoires.
E : - Il marche.
M : - Qui marche ?
E : - Le loup.
M : - Le loup marche, est-ce que le lapin marche ?
E : - Non.
M : - Il a l'air comment le lapin, pourquoi il ne marche pas ?
E : - Parce qu'il voit le loup.
M : - Et donc ?
E : - Il a PEUR, Peur qu'il le mange.
M : - Le lapin a peur qu'il le mange.

E : - Il est terrorisé .
M : - Oui, très bien T... ! Il est terrorisé »

La deuxième image décrite par les élèves n'est autre que l'illustration qui termine l'album. Cette dernière a été propice à un vif débat entre les élèves. Cette discussion visait à opposer ceux décrivant le loup comme faisant un câlin au lapin et ceux pensant le loup comme un animal inquiétant, assimilé à un prédateur.

Extrait de la discussion

E : - Je vois un loup et il fait un bisou à sa peluche. On dirait une peluche.
M : - il est tellement mignon qu'on dirait une peluche.
E : - On dirait qu'il fait un câlin au lapin.
M : - Fait-il un câlin au lapin ?
E : - Non, il mange ?
M : - Il mange, il fait un câlin.
E : - Madame ! Moi, je dirais qu'il ne mange pas le loup.
M : - Qu'est ce qui te fait dire qu'il le mange et qu'il ne lui fait pas un bisou ?
E : - Parce qu'il a la bouche ouverte.
M : - Il a la bouche ouverte, mais il fait peur ce loup, non ?
E : - Non, il a la bouche fermée, il fait un bisou.
M : - Alors toi tu penses qu'il lui fait un bisou et Louise pense qu'il le mange... Qu'est-ce qu'il avait tout à l'heure dans la main ?
E : - Des fleurs
M : - Et, elles sont où ces fleurs ?
E : - Par terre...
M : - Comment ça se fait qu'elles sont par terre ?
E : - Il les a arrachées
M : - Qui les a arrachées ?
E : - Le LOUP
M : - Le loup bah alors il est pas gentil ce loup ? Il lui fait un bisou ou il le mange ? Qu'est-ce que vous en pensez ?
E : - Il fait un bisou... non il ne le fait pas ...
M : - Il faudra se mettre d'accord peut être qu'il fait un bisou peut être qu'il va le manger en tout cas les fleurs du petit lapin, elles sont arrivées sur le sol, pourquoi sont-elles arrivées sur le sol ? Mystère...
Il faudrait savoir si ce loup c'est un loup gentil ou un loup méchant ça nous aiderait bien. On va regarder la prochaine illustration : alors loup gentil ou méchant ?

Orientant les élèves sur un élément marquant de l'image, à savoir les fleurs qui jonchent le sol, les élèves sont une nouvelle fois empreints de doute. S'agit-il véritablement d'un loup gentil ? Est-ce possible ? Les élèves, avides de curiosité, cherchent à comprendre. Ils réfléchissent. D'ailleurs, je remarque que plus on avance dans la démarche, plus les élèves sont attentifs au moindre indice qui permettrait de donner une nature définitive à ce loup. Ils se questionnent alors davantage sur la représentation du loup. Finalement quel dessin nous est-il fait de cet animal ? C'est ainsi que, naturellement, certains élèves affirment que ce loup est méchant parce que je cite : « Sa bouche est méchante , « les yeux sont rouges et allongés ». On remarque alors que les élèves, au fur et à mesure, considèrent les éléments caractéristiques d'une image comme significatifs. Ils comprennent qu'il est possible de justifier du caractère d'un personnage au moyen d'éléments figuratifs qui ne sont pas là au hasard.

À ce stade de la séance, j'ai demandé aux élèves de lever la main lorsqu'ils pensent le loup comme gentil ou méchant. J'ai obtenu deux groupes presque équivalents. La classe était donc réellement divisée sur la nature de ce loup. Les élèves reviennent alors sur l'image du loup tenant la main du lapin en tentant de défendre leur opinion.

E : - Oh il est gentil.
M : - Ahh que fait-il L... ?
E : - Le loup tient la main au lapin. Il tient les fleurs dans sa main.
M : - Ah les fleurs sont dans sa main, que fait-il le loup ?
E : - On dirait qu'il va être copain avec le lapin.
M : - Est-ce que vous en êtes bien sûrs de ça ?
E : - Non.... Oui...

M : - Cette illustration L... n'est pas d'accord.
E : - Parce que en fait le loup je trouve que sa tête est un petit peu méchante.
M : - Un loup méchant tiendrait le lapin par la main ?
E : - Bah non c'est pour le manger peut-être...
M : - Pour le manger.
E : - Pour le tirer.
E : - Pour le faire sauter.
E : - Pour le dévorer.
E : - Pour lui faire mal et le manger ensuite.
E : - Peut-être qu'il va le prendre, l'emmener dans sa maison, le couper et après le manger.
M : - C'était quoi déjà le titre de mon histoire.
E : - miam-miam.
M : - Ah... miam-miam ...

On voit donc bien que les avis sont divisés. On observe d'ailleurs, au moyen de ces échanges, tout le bénéfice de la discussion qui permet soit d'affirmer et de justifier un point de vue soit de comprendre et de percevoir l'existence de certains indices capables de modifier nos jugements

Les images, présentant d'un côté le loup et d'un côté le lapin, ont permis aux élèves de cerner davantage le caractère de chacun de ces deux personnages. Des échanges ressortent les qualificatifs « triste », « seul », « pas d'ami », « mignon », « gentil » pour le caractère du lapin. De l'autre côté, l'image du loup associe ce dernier à l'univers du repas, de l'appétit, de la faim. Le champ lexical des élèves le résume bien « assiette vide », « manger », « faim ». Cependant, il est intéressant de remarquer que les élèves dénotent un même sentiment pour ces deux protagonistes, à savoir, la tristesse. Toutefois, cette profonde tristesse n'a pas pour origine les mêmes causes. S'oppose au premier échange concernant le lapin : « *tu trouves qu'il est content notre lapin ? Non il est triste. Pourquoi il est triste ? Parce qu'il n'a pas d'ami. Il y a deux chaises : la sienne et celle avec un coeur où il n'y a personne* », les phrases de la seconde discussion concernant le loup « *Qu'est-ce qu'il a dans son assiette ? Rien, du coup il est triste. Est-ce qu'il regarde son assiette le loup ? Non il regarde dehors. Qu'est-ce qu'il pourrait regarder ? Le lapin. Ah oui ...et il le verrait où ? Par la fenêtre, au loin. Il cherche quoi alors ? À manger.* »

Les élèves perçoivent alors une nuance de taille par le biais des images. Si dans le premier cas la solitude insupportable est la cause de cette profonde tristesse, dans le second cas la tristesse est à l'origine de la manifestation d'une faim de loup.

Après une description détaillée de chaque image permettant de mettre en lumière certains indices, les élèves proposent alors un classement de ces dernières afin de pouvoir raconter l'histoire de ce lapin et de ce loup.

Les élèves débute donc l'histoire en affirmant qu'il s'agit de, je cite : « *L'histoire d'un petit lapin blanc qui n'a pas d'ami. Il cherche quelqu'un. Il est tout seul, triste.* ». Cette première phrase permet donc le placement de l'image du lapin seul, chez lui en première position.

Ils ajoutent : « *Dans notre histoire, il y a aussi un loup qui n'a pas d'ami* » en pointant du doigt l'image du loup décrit précédemment. Cependant à ces propos, un autre élève intervient en affirmant que : « *Non ce n'est pas un loup qui n'a pas d'ami c'est un loup qui a faim, on a dit quand on a décrit l'image* ». À ces dires, le premier élève est tout à fait d'accord avec le second et un autre camarade complète alors les propos du second élève en affirmant « c'est un loup qui a faim, qui n'a pas à manger. Il cherche à manger et peut-être c'est le lapin ».

On voit donc, d'ores et déjà par le classement de ces deux premières images, se dessiner une première interprétation de la part des élèves choisissant d'opposer deux caractères, deux personnages profondément différents et donc par conséquent potentiellement ennemis. S'ensuit de profondes hésitations quant à l'image qui interviendrait juste après : celle où ils se tiennent la main ou celle où ils se voient ? Ce qui est intéressant et qui m'a permis de cerner tout l'intérêt d'un mini débat d'idées, d'une discussion entre élèves c'est que ce sont les élèves, entre eux, qui justifient telle ou telle idée en utilisant des arguments ce qui admet le principe selon lequel l'élève est réellement acteur de ses apprentissages. D'ailleurs, un élève refuse catégoriquement de mettre l'image où le lapin et le loup se tiennent la main avant celle où ils se regardent. Il justifie son propos en affirmant, je cite : « *parce que en fait le lapin doit venir rencontrer le loup sinon ils peuvent pas se tenir. Il faut mettre l'étiquette avec le loup et le lapin éloignés avant parce que sinon s'ils se donnent d'abord la main ça veut dire qu'il s'en va* ». On voit donc réellement de la part des élèves une réflexion active pour permettre de justifier telle ou telle position. De plus, en faisant cela les élèves sont déjà dans une perspective de construction de la fin. Ils se projettent donc afin de donner du sens à l'histoire à la lumière des descriptions et des indices prélevés précédemment. Après la rencontre effective entre les deux personnages, certains élèves se questionnent. Finalement, certains ont des doutes et auraient placé l'image du loup se trouvant dans sa maison à ce moment-là. Ce travail, obligeant les élèves à suivre la chronologie des images, a aussi été un moyen de travailler la cohérence de l'ordre et d'insister sur le cadre structurant l'image avec d'un côté le dehors et de l'autre le dedans. Finalement, les élèves ont compris qu'il n'était pas pertinent d'intercaler cette

image d'intérieur entre deux images où les personnages se retrouvent dehors, dans les bois. Les élèves arrivent ensuite facilement à se mettre d'accord sur les deux images qui suivent à savoir dans un premier temps celle où le lapin et le loup semblent se faire un câlin pour terminer sur la dernière de couverture d'*Ami-ami*. Ils soulignent d'ailleurs que la position de ces deux dernières images n'a pas d'importance puisqu'elles disent la même chose je cite, « Dans tous les cas, le lapin va se faire manger ».

La phase collective de cette séance, m'a donc permis de me rendre compte du caractère disparate des opinions concernant la nature du loup. J'ai donc proposé aux élèves dans un second temps et à l'issue de l'organisation chronologique des images de se réunir en petit groupe (3 élèves) afin de réécrire l'histoire en se mettant d'accord, ceci permettant de conférer un point final à la nature du loup dans notre histoire, *MIAM-MIAM*.

Le constat n'est autre que toutes les histoires écrites et imaginées par les élèves vont dans le sens du récit d'une faim de loup, le lapin n'étant qu'un mets délicieux réduisant le loup à une menace, un animal dévoreur, un prédateur. Sans le savoir, l'étude des illustrations indépendamment du texte ont conduit à mettre à mal l'empathie que les élèves avaient développé pour le même loup auparavant. Affirmant alors de manière certaine qu'il s'agit d'un loup méchant, un des élèves effectue le lien avec le travail de départ de notre séquence qui vise à classer tous les loups que nous rencontrons dans les albums de jeunesse d'après deux catégories principales : loup méchant et loup gentil. Les élèves classent donc de façon unanime le loup de *miam-miam* dans les loups méchants. J'en profite alors pour faire souligner aux élèves que nous n'avions pas classé le loup d'*ami-ami*. Ces derniers affirment alors vouloir le classer dans les loups gentils. J'ai fait le choix de ne pas classer le loup d'*ami-ami* tout de suite pour rendre compte de manière plus explicite de cette opposition improbable entre deux loups définis par les élèves comme étant différents mais pourtant identiques puisque s'agissant d'un seul et même loup, d'une seule et même histoire.

C'est alors, à ce moment précis, que j'entreprends pour la première fois la lecture d'*ami-ami* à partir de l'album support. Découvrant la première page de couverture, la première réaction des élèves a été de constater, je cite (en pointant du doigt les images de l'histoire de *miam-miam*) : « c'est le même loup et le même lapin ». Prenant l'air étonné, j'admets que j'ai dû me tromper d'histoire et j'invite les élèves à relire le titre du livre avec moi d'abord de façon saccadée séparant les deux termes du titre puis de manière plus rapprochée en y ajoutant de la vitesse. L'élève découvre alors toute la supercherie de mon travail en affirmant, je cite : « c'est *miam-miam* en fait ». L'une des élèves affirme d'une façon presque déconcertée, ce qui d'ailleurs est le témoignage de sa compréhension presque totale, je cite : « tu nous as roulés, c'était la même histoire ». En disant cela, l'élève a donc, d'ores et déjà, compris que les images de *miam-miam* ne sont autre que les illustrations de ma première et véritable histoire à savoir, *Ami-ami*.

L'aboutissement de ce premier travail repose donc sur une considération de l'histoire par les élèves à travers un effet de surprise. Finalement et au moyen d'une séparation volontaire entre les deux instances narratives, l'élève sans s'en rendre compte, est conduit à considérer deux histoires comme totalement différentes alors qu'il ne s'agit que d'une seule et même histoire. Ce jeu, que j'ai choisi d'instaurer avec mes élèves, n'est qu'un prétexte pour mieux illustrer le jeu qui se situe à l'intérieur même de mon album visant à traduire une tension constante entre texte et images. D'ailleurs, ne pouvant m'arrêter à cette simple chute, il est nécessaire d'explicitier avec mes élèves tout l'intérêt de ce travail. Je souligne alors un souci profondément problématique. Conjointement avec les élèves, je reviens alors sur le fait que dans *miam-miam* nous venons de catégoriser le loup comme méchant alors que dans *Ami-ami* nous l'avions pourtant classé comme étant gentil or nous venons de nous apercevoir qu'il s'agit de la même histoire, donc du même loup. J'amène donc les élèves à me faire remarquer que ce sont les images qui viennent de nous permettre de définir le loup comme méchant alors que pour *ami-ami*, nous avons discerné la gentillesse du loup uniquement au moyen du texte. En guise d'institutionnalisation, je pose alors une question à mes élèves en ouvrant l'album *Ami-ami* « Est-ce que dans ce livre les images et le texte nous ont raconté la même histoire ? » Avant de permettre aux élèves de répondre à la question, j'entame la lecture de l'album en m'appuyant sur le texte et les images. Au fur et à mesure de ma lecture qui se veut expressive sur certains aspects à présent découverts, les élèves s'étonnent de redécouvrir les images de *Miam-miam*. À l'issue de ma lecture, une autre question davantage parlante pour les élèves est convoquée : « Alors ce loup, il est gentil ou il est méchant ? ». Les élèves sont invités à discuter, à exprimer, confronter leur point de vue et à se justifier. Les élèves usent donc à profit des formulations « je suis d'accord », « je ne suis pas d'accord » ce qui aboutit véritablement à un débat d'idées sur le texte permettant aux élèves de voir que différentes interprétations sont possibles puisqu'elles sont toutes justifiées. C'est ainsi que certains élèves affirment trouver le loup gentil cherchant simplement un ami, alors que d'autres l'assimilent en revanche à un animal méchant cherchant simplement à manger. Une élève a également envisagé le fait que le loup soit gentil à la différence du lapin, en citant explicitement le texte afin de mettre en lumière les exigences de ce dernier. Je demande alors une nouvelle fois aux élèves de se positionner en levant la main pour déterminer qui pense le loup gentil ou méchant. Les deux opinions existent et persistent et je conclus sur le fait que personne n'a tort. Là, se concentre un vif étonnement de la part des élèves. Cela me permet alors de souligner que certains textes ne nous permettent pas de donner une réponse définitive à l'histoire, cela dépend de ce que je regarde, de ce à quoi j'accorde le plus d'attention, à savoir le texte ou les images. Ainsi, le texte nous aide à comprendre mais également les images et m'adressant aux élèves j'affirme ainsi : « C'est à vous de décider, chacun décide de ce qu'il pense. Le seul qui a la réponse c'est monsieur Rascal ».

La première partie de ma démarche expérimentale portant sur *ami-ami* étant terminée, s'ensuit une deuxième partie s'appuyant sur une seconde oeuvre de Rascal, à savoir *Le petit lapin rouge*.

2. *Petit lapin rouge* de Rascal ou comment mettre en lumière les atouts d'une lecture en réseau ?

L'usage d'une mise en réseau autour de l'auteur est intéressant d'après deux critères. Du point de vue de la construction d'un parcours de lecteur, les programmes soulignent l'importance du recours à la lecture en réseau. Cette dernière a pour objectif de permettre à l'élève de repérer des procédés d'écriture déjà rencontrés afin de susciter des rapprochements tout en construisant la notion d'auteur. D'après le document Eduscol intitulé *la lecture en réseau*, il est dit que cette dernière, je cite : « aide les élèves à se construire une culture littéraire par les relations qu'ils découvrent entre les textes »¹⁸. Elle permet alors d'enrichir l'univers culturel de l'élève. À ce sujet, dans sa conférence *Apprendre à entendre les murmures des textes*, Catherine Tauveron note l'importance de posséder une culture commune afin que tous les élèves soient en accord et soient en capacité de débattre sur le même sujet. En choisissant une seconde oeuvre de Rascal, les élèves, connaissant déjà l'univers de l'auteur, pourront analyser plus finement les détails de l'oeuvre et pourront confronter plus facilement diverses interprétations. Également, cet album concentre un intérêt supplémentaire en ce qu'il fait directement écho au conte traditionnel du *Petit chaperon rouge*. Ce travail, par le biais de la lecture en réseau autour de l'auteur Rascal, va donc plus loin et vise à faire comprendre aux élèves qu'un texte cache de nombreuses réalités c'est ainsi qu'en tant que lecteur il doit nécessairement adopter une posture de détective afin d'être en mesure de repérer les implicites des textes en faisant appel à leurs propres connaissances à la fois du monde et des autres textes. Ainsi, il est légitime de penser que plus les élèves établiront de liens, plus ils seront en mesure de repérer les non-dits des textes.

D'un point de vue plus spécifique, et en lien étroit avec notre travail sur le rapport texte-image, j'ai l'intime conviction que cette lecture en réseau va considérablement renforcer la posture de l'élève comme lecteur actif. En effet, toujours d'après le document eduscol *la lecture en réseau* qui présente la contribution de Catherine Tauveron au Conseil Supérieur des programmes, cette dernière affirme qu'il est nécessaire de ne pas assimiler la lecture en réseau à « un simple regroupement thématique ». D'après elle, la lecture en réseau est, je cite « D'abord conçue comme une aide à la résolution de problèmes de lecture : les problèmes de compréhension ou

¹⁸ Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, la lecture en réseau, mars 2016 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/3/7-RA16_C3_FRA_5_lire_en_reseaux_591013.pdf p. 1

d'interprétation rencontrés lors de la lecture d'un texte donné peuvent trouver leur solution par l'examen d'autres textes présentant les mêmes problèmes (éventuellement plus aisément surmontables) ». Je pense ainsi légitimement que le recours à cette oeuvre peut renforcer la compréhension d'un album de jeunesse par les élèves.

Dans ce nouveau contexte, où le lecteur est davantage averti à la lumière de sa première expérience, ma démarche consiste dans un premier temps à faire la lecture du texte jusqu'au moment déterminant de la rencontre entre le petit chaperon rouge et le petit lapin rouge. Cette première phase permet à l'élève de constater les similitudes avec le conte traditionnel du *petit chaperon rouge*. À ce titre, les élèves remarquent directement un lien étroit entre notre personnage et le petit chaperon rouge traditionnel. Une élève affirme, je cite : « *Le petit lapin rouge ressemble au petit chaperon rouge parce que comme le petit chaperon rouge il ramène un panier à sa grand mère qui est malade, sauf que c'est un lapin* ». Les élèves font donc appel à leurs connaissances concernant le conte traditionnel pour raisonner par analogie. En dégagant les similitudes avec le conte source, les élèves mettent en avant naturellement les spécificités de cette nouvelle histoire comme le fait notamment que le petit lapin soit tombé dans un pot de peinture ce qui justifie d'ailleurs sa couleur.

Constatant alors ensemble que l'histoire du *petit lapin rouge* est quasiment identique à celle du *petit chaperon rouge*, j'invite les élèves à se questionner sur la fin de l'histoire découverte. Ils ont alors la possibilité d'envisager diverses fins. Les élèves évoquent, tour à tour, l'apparition de personnages tel qu'un chasseur ou encore un loup, protagonistes appartenant tous deux à l'univers de référence du *petit chaperon rouge*. Finalement, les élèves n'anticipent pas plusieurs fins mais bien une fin unique similaire à celle de la réelle histoire du *petit chaperon rouge*. D'ailleurs, les élèves soulignent qu'à l'instar du petit chaperon rouge qui n'a pas écouté l'interdiction de sa mère lui affirmant de ne pas passer par la forêt, le petit lapin rouge fait de même.

Envisageant alors une fin identique à celle du conte traditionnel, j'entreprends la lecture de la suite et fin de l'histoire afin de valider ou non l'hypothèse de lecture des élèves. Grande est la surprise des élèves à la lecture de la dernière phrase du texte. Nous revenons alors ensemble sur ce que les élèves ont compris de la suite et fin de l'histoire. Les élèves évoquent la rencontre cruciale entre notre personnage qu'est le petit lapin rouge et le petit chaperon rouge. Revenant alors sur le dialogue entre les deux personnages, je demande aux élèves de me dire ce qu'ils ont compris de l'échange. Un d'eux me dit : « *le petit lapin rouge dit au petit chaperon rouge que la fin de son histoire est horrible et pour le lapin rouge aussi* ». Ils comprennent alors que le petit lapin rouge et le petit chaperon rouge s'engagent dans un jeu qui n'est autre que de modifier la fin de leurs histoires respectives. Les élèves affirment ceci au moyen de la reprise des termes explicites du texte en disant : « *Le petit lapin rouge dit qu'il n'y aura pas de loup et le petit chaperon rouge dit qu'il*

n'y aura plus de chasse ». Je les amène alors à verbaliser ce que signifie réellement cet échange. Les élèves affirment que les personnages sont en train de « *changer le temps* », de « *changer l'idée* », pour terminer en disant que les personnages sont en train de « *changer l'idée du livre* » autrement dit de l'histoire. Je résume en affirmant qu'il n'y a donc plus de chasseur, de loup mais aussi plus de grand-mère malade. Mais alors s'il n'y a plus de grand-mère malade est-ce qu'il y a encore une histoire du petit chaperon rouge ? Les élèves me répondent que oui. J'invite donc ces derniers à me raconter l'histoire du petit chaperon rouge sans grand-mère, sans loup. Ces derniers se retrouvent piégés. Ils sont dans l'incapacité de commencer l'histoire puisqu'ils comprennent qu'il n'y a plus de raison que le petit chaperon rouge se rende dans la forêt puisque la grand-mère n'est plus malade.

Après avoir compris que les personnages étaient en train de changer leurs histoires, je demande aux élèves de me rappeler la suite. M'affirmant que les personnages ont faim, ils m'indiquent qu'ils vont pique-niquer. À ce moment-là, je reviens sur l'étonnement constaté des élèves lors de la lecture de la dernière phrase de l'histoire. Plusieurs élèves, si ce n'est pour dire toute la classe, ont évoqué ceci : « *Le petit chaperon rouge a dit qu'il avait une faim de loup. Moi je pense que c'est un loup* ». Je termine alors la première partie de mon dispositif par une interrogation soulignant l'improbabilité de l'affirmation précédente propice au doute interprétatif « *le petit chaperon rouge serait le loup ?* ». Un élève affirme « *peut être que c'est un loup mais qui se déguise en petit chaperon rouge* ».

Je propose, pour débiter ma seconde étape, une nouvelle lecture du texte en prenant le temps de présenter chaque illustration et en laissant le temps aux élèves d'observer. J'arrête ma lecture à l'issue du dialogue entre les deux protagonistes. À la suite de ceci, je pose une question qui a pour nature d'être directe « *Est-ce que le texte et les images disent la même chose ?* » De façon unanime, les élèves répondent oui. Nous constatons alors que ce que nous lisons nous le retrouvons clairement représenté par l'image et cela est vrai pour toutes les illustrations rencontrées jusqu'alors. Avec les élèves, nous constatons alors que pour le moment le texte et l'image correspondent parfaitement. Je propose alors d'autres illustrations de l'histoire.

Concernant la première illustration présentée, il s'agit de celle proposant la représentation du loup apparemment absent de notre histoire mais pourtant constitutif de celle d'un des deux protagonistes. Les élèves pensent alors dans un premier temps qu'il s'agit d'un loup qui mange le petit lapin rouge. Or un autre élève souligne judicieusement que dans notre histoire, il n'y a pas de loup. Les apports entre pairs sont d'ores et déjà constitutifs d'une évolution des comportements de lecteurs. Je souligne alors qu'il s'agit pourtant d'une illustration du livre. Les élèves émettent alors naturellement des hypothèses. Un élève souligne le fait que « *l'histoire finit peut être mal ensuite puisqu'on ne connaît pas la fin* ». Affirmant cela, non seulement l'élève intègre des liens dans sa

lecture par un retour en arrière mais connaissant toute l'histoire elle analyserait cette image comme un indice de la fin. De plus, elle a véritablement compris le fait que cette histoire n'ait pas de fin sans même l'avoir encore spécifié. Je souligne aussi le fait que cette image puisse renvoyer à un autre moment de la lecture. Un élève affirme alors que cette illustration pourrait renvoyer, je cite : « *au passage quand le petit lapin rouge dit que la fin est horrible* ». Les élèves comprennent alors que l'image serait une représentation de la fin horrible du petit chaperon rouge. Je demande alors aux élèves : « *est-ce que mon histoire correspond à ce que l'on voit sur l'image ?* » Les élèves affirment que l'illustrateur nous montre l'histoire du petit chaperon rouge. Ainsi, j'affirme auprès des élèves que l'illustrateur est en train de nous montrer ce que le petit lapin ne peut pas dire lorsqu'il affirme la périphrase « une fin horrible ». Un élève affirme alors « *on se trompe peut-être madame ! Soit c'est le loup du petit chaperon rouge soit c'est le lapin qui est en train de se faire manger par le loup* ». Un autre élève ajoute « *c'est le petit chaperon rouge le loup* ». C'est d'ailleurs une hypothèse qui était déjà ressortie lors de la première lecture, plus précisément lorsque ce protagoniste évoque le fait d'avoir une « faim de loup ».

Une seconde illustration présente un petit lapin dans une marmite. Les élèves émettent des hypothèses sans que j'en fasse spécifiquement la demande. Une élève propose une première hypothèse : « *Peut-être que le loup a mis le lapin dans la marmite pour le faire cuir et le manger* ». Un autre élève affirme ne pas être d'accord avec cette hypothèse. Comme pour la précédente, je leur demande quelle partie du texte représente cette illustration ? Les élèves énoncent le fait que comme la précédente présentait l'histoire du *petit chaperon rouge*, c'est ici l'histoire du *petit lapin rouge*. Cependant un élève affirme tout de suite, je cite : « *mais ça peut être autre chose aussi, c'est le petit chaperon rouge qui a mis le lapin dans la casserole* ». Plusieurs élèves affirment une nouvelle fois, je cite « *le petit chaperon rouge c'est le loup* ». Les élèves adoptent alors une posture d'apprenant en débat puisque la plupart use du terme « je suis d'accord » ou encore « tu as raison » en s'adressant au camarade concerné.

La troisième image illustre le petit lapin et le petit chaperon rouge pendant le pique-nique. Les élèves relèvent directement un détail qui ne laisse aucun doute pour eux. Un élève affirme « *je vois du sang* » en parlant de coquelicots qui jonchent le sol. Un autre élève décrit l'image en disant : « *je vois des fleurs* ». Je questionne alors les élèves « des fleurs ou du sang ? ». Les avis sont partagés. Je leur demande donc d'associer deux représentations en fonction du fait que l'on envisage qu'il s'agisse de fleurs ou de tâches de sang. Les élèves précisent alors que si l'on voit des fleurs les personnages font un pique-nique mais s'il s'agit de tâches de sang, c'est le sang du petit lapin rouge. Au détour d'une phrase, une élève émet l'hypothèse selon laquelle les tâches rouges ne sont pas du sang mais la peinture du petit lapin. On remarque alors que les élèves adoptent véritablement une posture de détective (cf. ce que préconise C. Tauveron dans ses écrits, notamment

dans « la lecture comme jeu »). Ils sont actifs et cherchent à déceler le moindre indice leur permettant de comprendre la fin. Une autre image reprend l'élément ambigu des fleurs ou gouttes de sang. Les élèves tendent à confirmer l'hypothèse des gouttes de sang.

Je présente alors la dernière image de l'histoire, celle où parallèlement à l'écoute du texte, les élèves ont exprimé un vif étonnement lié à la formulation « une faim de loup ». Une élève affirme alors « *j'ai une faim de loup. Le petit chaperon rouge prépare le pique-nique et peut-être qu'il va manger le lapin* ». Un autre élève affirme « *le petit chaperon rouge va le mettre dans sa couverture, le secouer et le mettre dans la marmite* ». J'évoque alors le fait que l'on ne connaît pas vraiment la fin. À ce moment, une élève affirme « c'est comme dans *Ami-ami*, on ne connaissait pas la fin ». En établissant ce lien avec *ami-ami*, cette élève démontre le fait qu'elle a véritablement développé des compétences de compreneur. Elle est capable de faire des correspondances avec des lectures précédentes et de comprendre par l'établissement de cette comparaison une spécificité stylistique qui n'est autre que la fin ouverte. Elle reconnaît donc la notion d'auteur. J'évoque alors qu'il s'agit bien d'une histoire de Rascal. À ce nom, les élèves comprennent alors qu'il s'agit de la même chose que pour la première histoire, *Ami-ami*. Je remets donc en mémoire pour les élèves le travail effectué autour d'*ami-ami*. On se souvient la difficulté que nous avons rencontré à définir la nature du loup dans *ami-ami*. On ne connaissait pas la fin de l'histoire. À l'instar d'*Ami-ami*, *Le petit lapin rouge* joue avec le lecteur puisqu'on ne sait pas la fin de l'histoire. Ainsi, une élève affirme alors qu'il s'agit de l'histoire d'un loup déguisé en petit chaperon rouge qui souhaite dévorer un petit lapin rouge alors qu'un autre élève pense qu'il s'agit d'un simple pique-nique entre deux personnages, un petit lapin rouge et un petit chaperon rouge.

Je termine alors mon dispositif en demandant aux élèves ce qu'ils pensent de cet auteur. Globalement, tous les élèves aiment cet écrivain. Une élève ajoute même : « j'aime ces histoires parce qu'on doit chercher pour savoir qui sont les personnages ».

3. Analysons notre dispositif

L'intégralité de cette réflexion a été le moyen de mettre en exergue plusieurs points qui répondent directement aux hypothèses de départ donc la principale visait à affirmer que l'existence d'une tension entre le texte et l'image dans certains albums de jeunesse peut être un véritable outil d'aide à l'entrée dans une prise de conscience, pour les élèves de ce qu'est un lecteur engagé, pleinement actif.

L'objectif premier de ce travail qui consistait simplement à prouver que si le texte et les images ne disent pas la même chose, ce n'est pas forcément synonyme d'obstacle pour la

compréhension d'un album car cela pourrait permettre aux élèves d'entrer dans une réelle interprétation s'est précisé au cours de l'expérimentation. Cherchant alors à démontrer que l'usage d'un album particulier pouvait jouer un rôle dans la construction du lecteur qui se questionne, critique, remet en question, interroge et émet un jugement, il s'agissait davantage de montrer (par la sollicitation d'albums particuliers reposant sur un rapport texte-image complémentaires, voire de décalage minime), qu'il est possible d'aider les élèves à parfaire leur compréhension (Cf. rappel de l'hypothèse formulée ainsi : les élèves ont besoin à la fois du texte et des images pour parfaire leur compréhension littéraire dans un récit reposant sur un rapport de décalage). En effet, l'élève, au travers de ce travail, devait pouvoir prendre conscience que l'écrit, au-delà des albums de jeunesse, n'est pas toujours explicite.

Le travail envisagé visait également à pousser les élèves dans le retranchement de leurs interprétations. Ainsi, par la tension texte-image que les albums de jeunesse sont susceptibles de proposer, l'objectif était de montrer que ces derniers sont propices à l'adoption d'une posture de questionnement. Je cherchais donc à prouver la capacité des élèves à adopter une posture active et réflexive en affirmant que la pratique du débat interprétatif à partir du lien texte/images permettrait aux élèves de développer des représentations différentes de la lecture d'un texte littéraire.

Les travaux menés en classe montrent l'évolution des pratiques de lecteur des élèves. Si dans le premier temps de mon protocole expérimental, je tentais de vérifier mon hypothèse de départ en détenant toutes les ficelles et en aidant l'élève à développer une posture d'investigation ce n'est que pour mieux réaliser, dans le second temps de ma démarche, l'évolution de cette posture d'élève comme lecteur actif d'après un autre album tout aussi ambigu qu'est *Le petit lapin rouge* mais cette fois-ci en proposant texte et images en même temps.

Si le premier temps du travail me permet déjà de faire le constat d'une certaine forme de motivation, de curiosité, de questionnements, d'hypothèses et d'interprétations (notamment en ce qui concerne le travail lié à l'anticipation de la suite de l'histoire, la nature plausible du loup que ce soit dans *ami-ami* ou *miam-miam*), le second temps est très nettement explicite en ce qui concerne l'implication des élèves, leurs suppositions quant aux mystères que laisse planer l'album.

C'est ainsi que nous pouvons conclure sur le fait que ces albums, dont c'est l'étrangeté qui définit par nature ces derniers, puisque reposant sur un traitement non traditionnel du rapport texte-image, sont de véritables déclencheurs de cette évolution comportementale de lecteur. En effet, dans la première version d'*Ami-ami*, c'est l'absence des images qui pose problème : le lecteur, n'ayant pas accès aux images, se voit contraint de se limiter à ce qui est dit. Face à un texte qui ne dit pas tout et à l'absence des illustrations, le lecteur est réduit dans son accès à la compréhension de l'oeuvre. Ceci est alors confirmé lors de l'étude de la deuxième version d'*Ami-ami* transformé en *Miam-miam*. Puisque l'étude des images a prouvé et démontré une autre compréhension des

intentions du loup à la lumière des dires des élèves, cela nous permet, à présent, non plus de supposer mais bien plutôt d'approuver pleinement que l'image a obligatoirement un rôle à jouer dans la compréhension d'un album de jeunesse. Ceci étant dit, cela nous permet de confirmer naturellement l'une des hypothèses de départ qui visait à dire que l'image est une aide nécessaire à la compréhension globale de l'oeuvre.

Ainsi, et à la lumière de ce travail, nous pouvons penser de manière légitime que sans les images, le texte seul ne saurait fonctionner et inversement. Pris séparément, indépendamment l'un de l'autre, texte comme image sont perçus comme incomplets forçant une compréhension partielle de l'oeuvre. Considérer le texte seul ou alors exclusivement les images nous permet de voir que ces deux instances narratives, l'une sans l'autre, sont trop peu explicites pour douter réellement de la nature de la relation qui relie le lapin et le loup. C'est de manière incontournable leur association qui permet l'existence du doute, de la suspicion et par conséquent la recherche, l'enrôlement dans l'activité, plus généralement la posture active de lecteur. C'est donc à la lumière de cet équilibre existant entre ces deux structures narratives que la démarche expérimentale a été envisagée.

S'agissant d'albums s'assimilant à de véritables énigmes, ces derniers permettent de constater une évolution posturale nettement identifiable chez de jeunes lecteurs. À l'image de ces albums énigmes, j'ai voulu faire ressortir cet aspect au sein de mon dispositif. Ceci m'a permis de constater que ces albums sont véritablement une source de motivation à la fois pour les élèves mais aussi pour les enseignants. Ne pouvant améliorer sa compréhension qu'en adoptant une posture de détective qui a pour mission de prélever des indices textuels et iconographiques, l'élève se retrouve face à une véritable expérience de recherche d'autant plus amusante, intrigante, enrichissante, qu'elle n'est déroutante, suscitant alors intérêt et curiosité de la part de ce dernier. Ces propos sont alors la preuve qu'entreprendre cette démarche contribue à faire évoluer la capacité de représentation initiale des élèves vis-à-vis d'un album, d'une histoire.

Tout au long du dispositif les élèves ont démontré une réelle implication à l'origine de questionnement, de recherches, d'émissions d'hypothèses dans le but de déterminer plus précisément quelle interprétation est la plus plausible. Adopter cette attitude, c'est déjà contribuer à la construction du lecteur expert que tout élève est apte à devenir.

Le travail mené en classe permet de répondre en partie à la problématique proposée en début de mémoire, à savoir **En quoi l'étude d'un rapport texte/image particulier peut-il contribuer à améliorer la compréhension des albums par les élèves ?**

En effet, ce travail s'accorde à légitimer l'utilisation des albums de jeunesse en classe puisqu'ils permettent de contribuer à l'évolution de l'élève, du lecteur passif au lecteur pleinement actif,

attentif au moindre indice. Ainsi le recours à une tension texte-image particulière participe au développement de l'esprit critique chez l'élève.

Pour ce qui est des hypothèses proposées en début de mémoire, il semble qu'elles aient été vérifiées. Cependant, les élèves étant uniquement aux prémices de leur statut de lecteur, la construction d'un comportement de lecteur actif et pleinement conscient de son rôle ne s'arrête pas à ce travail et il reste encore beaucoup de choses à construire. Cependant, si nous devons retirer un avantage de ce travail c'est qu'il permet une prise de conscience de la part des élèves de ce qu'est une oeuvre littéraire complexe, réticente et par conséquent de ce qu'implique le fait d'être réellement lecteur. Par ailleurs, les hypothèses de départ s'appuyaient uniquement sur des albums présentant une tension explicite entre le texte et l'image. On pourrait alors se questionner sur ce que le genre de l'album, en général, apporte à la construction du lecteur et à la posture interprétative en école élémentaire.

Conclusion générale

Recourir à la littérature de jeunesse dès l'école primaire doit être une réelle nécessité afin de favoriser l'entrée dans l'apprentissage de la lecture tout en donnant envie de lire. Cependant, loin d'associer la littérature de jeunesse à une littérature du simple divertissement, l'élève doit prendre conscience de la richesse d'un tel support qu'est l'album de jeunesse. Pour cela, il convient de légitimer l'usage de ce dernier comme un véritable support didactique et pédagogique. À travers une étude approfondie concernant les relations que peuvent entretenir texte et images, nous avons pu prendre conscience des spécificités de ce genre. Se heurtant à une compréhension qui dépasse la simple compréhension littérale, l'album de jeunesse oblige l'élève à adopter une posture de lecteur actif. Ainsi, il contribue à développer des compétences de compréhension tout en favorisant une émancipation de l'élève en tant que lecteur.

La littérature de jeunesse facilite également la compréhension des textes en familiarisant les élèves à divers procédés littéraires tels que les fins ouvertes. Devenant, au fur et à mesure de la découverte des textes, des lecteurs avertis, experts, les élèves, capables de reconnaître certains traits stylistiques, pourront profiter pleinement des divers effets qu'ils procurent. Avoir recours aux albums de jeunesse et plus généralement à la littérature de jeunesse, c'est également offrir la possibilité à tous les élèves de s'exprimer au cours de débats interprétatifs. Au moyen d'échanges, les élèves sont conduits à effectuer des choix tout en les justifiant et en les confrontant aux idées et aux jugements des uns et des autres. N'est-ce pas là une position de lecteur actif que l'on attend d'un élève d'école élémentaire ? La littérature de jeunesse et plus précisément les albums de jeunesse sont donc de véritables supports propices à l'émanation de l'interprétation du lecteur.

Enfin, si cette discipline contribue à développer des compétences langagières, elle permet également le développement de compétences scripturales. En effet, anticipant la fin d'une histoire à la manière d'un auteur, l'élève, plus concerné, se sent davantage impliqué dans la tâche d'écriture. Nous comprenons alors qu'au-delà de sa contribution quant à l'amélioration de la compréhension des textes de la part des élèves, l'album de jeunesse est un genre par excellence qu'il ne faut pas sous-estimer et qu'il faut nécessairement valoriser à juste titre comme un support d'enseignement remettant alors expressément en cause les assimilations péjoratives qui tendent encore à présenter l'album de jeunesse comme de la littérature « facile » ou « enfantine ».

Bibliographie

Lectures pour le cadre théorique

- S. Van der Linden, *Lire l'album*, édité par l'atelier du poisson soluble, 2007. (lecture qui m'a permis d'approfondir mes connaissances quant aux différents rapport texte-images mais aussi de manière générale cette lecture m'a permis de mieux penser mon projet tout au long de ma réflexion)
- *Les cahiers du CRILJ, Hors cadre*, « Album que fais-tu, que dis-tu », numéro 2, novembre 2010.
- *Hors cadre n°*, *l'illustration des contes*, L'Atelier du poisson soluble, numéro 9, octobre 2011 à mars 2012.
- A-L Halté, L. Maisonneuve, « L'album de littérature de jeunesse : genre, forme et/ou médium scolaire ? », *Recherches* numéro 65, 2016, p.49-64.
https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2018/11/049-064_R65_Halt%c3%a9Maisonneuve.pdf (ce support vient compléter mes premières réflexions suite à la lecture de l'ouvrage de Van der Linden, j'ai donc pu approfondir mes remarques)

Lectures pour la séquence pédagogique

- H. Gondrand, *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants, les cahiers de Lire écrire à l'école*, collection dorée, CRDP de l'académie de Grenoble, 2007.
- J.Danset-leger, *L'enfant et les images de la littérature enfantine*, deuxième édition (éditeur P. Mardaga), Liège. (aide à la réflexion pour mon dispositif)
- M. Durant et Bertrand G. , *L'image dans le livre pour enfants*, l'école des loisirs, 1975, Paris. (aide à la réflexion pour mon dispositif)
- E. Canut et A-L HALTÉ, *L'élève et la lecture d'albums : quelle compréhension du texte et des images ?*, presses universitaires de Namur. (aide à la réflexion pour mon dispositif)
- C. Tauveron, *Lire la littérature à l'école De la GS au CM*, 2002, Hatier. (De manière générale, ce support m'a permis d'apporter des éléments théoriques à mon dispositif mais aussi à toute ma réflexion notamment sur le travail lié à l'interprétation mais aussi aux types de textes qu'il est nécessaire de proposer aux élèves).
- V. BOIRON, *Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes*, *Repères* [en ligne], 2010, numéro 42 (Lecture qui m'a permis de mieux comprendre comment envisager l'exploitation des images d'un album)
- J.-P. MEYER, *Comprendre le texte et l'image ensemble. Portée didactique de la conjonction dans l'album pour enfant lecteur ou apprenti . Communication à la journée d'étude du 18 mars 2009*, « L'élève et la lecture d'albums : quelle compréhension du texte et des images ? », IUFM de Lorraine, 2009. (Lecture qui m'a permis de reconsidérer la place de l'image mais aussi d'envisager le rôle de l'enseignant face à ce support)

- C Doquet-Lacoste et F. Monier-Roland, *Autour d'une oeuvre : Rascal : explorer la littérature à l'école*, édité par le SCÉREN - CRDP Aquitaine, avril 2005.
- Catherine Tauveron, « *La lecture comme jeu, à l'école aussi* », Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements », 2002. (Je pense rajouter une dimension à mon écriture concernant cet ouvrage puisque mon dispositif s'apparente au jeu, plus spécifiquement la lecture à travers mon dispositif s'illustre comme une énorme énigme à déchiffrer donc je pense cet aspect intéressant à développer)

Sitographie

C. TAUVERON, *Repères, Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, 1999

- https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289 (Site qui m'a permis d'approfondir des notions relatives à la compréhension et à l'interprétation en littérature)

C. TAUVERON, *Apprendre à entendre les murmures des textes*, Congrès de l'ANCP à Blois en mai 99 transcription de conférence

- http://www.ien-clichy.ac-versailles.fr/IMG/pdf/tauveron_murmure-des-textes.pdf

Éduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Le débat littéraire interprétatif*, mars 2016.

- https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf

Éduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, la lecture en réseau, mars 2016

- https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/3/7-RA16_C3_FRA_5_lire_en_reseaux_591013.pdf

Séquence expérimentale : <i>Ami-Ami</i> ou comment permettre aux élèves de devenir des lecteurs experts			
<p>Dispositif mis en oeuvre préalablement à la séquence en deux temps :</p> <p>Fait du 09 au 13 novembre)</p>	<p>Dispositif général :</p> <p>Mise en réseau autour du personnage du loup</p> <p>But : s'assurer de la connaissance de l'archétype du loup comme personnage.</p> <p>- Se remémorer, construire et déconstruire le stéréotype du loup.</p>	<p>- Premier temps = Différentes lectures sur la semaine de divers albums de jeunesse présentant des loups différents en terme de caractère. Archétype VS nouvelle représentation.</p> <p>Les albums rencontrés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Plouf</i>, Philippe Corentin - <i>Loulou</i>, Grégoire Solotareff - <i>Et pourquoi</i>, Michel Van Zeveren - <i>Je suis revenu</i>, Geoffroy de Pennart - <i>C'est moi le plus fort</i>, Mario Ramos - <i>Le petit chaperon rouge</i>, (version traditionnelle) - <i>Les trois petites cochonnes</i>, Frédéric Stehr 	<p>- Deuxième temps : À la fin de la semaine, après les différentes lectures ></p> <ul style="list-style-type: none"> - En collectif : Faire le constat de la présence d'un loup dans chaque histoire. Mais soulever une interrogation : est-ce toujours le même ? PE attend une réponse négative de la part des élèves et donc la proposition de « catégories » de loup. On pourrait attendre un classement en fonction des réponses des élèves de type : loup gentil/ méchant/ et une autre catégorie pour ceux qui intriguent davantage. (On reprendra les termes des élèves pour cette dernière catégorie) - Répartition des élèves en groupe de 3 ou 4 (un CE1 dans chaque groupe) : un album par groupe avec un post-it sur la couverture. Demander de recopier le titre et d'indiquer si dans cet album : loup gentil/ méchant/ ou troisième catégorie
<p>Séance n°1 :</p>	<p>Découverte de l'album <i>ami-ami</i></p>	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir attribuer un caractère à un personnage en mobilisant ses représentations initiales mais aussi sa compréhension du texte - Orienter sa compréhension du texte en fonction d'une première interprétation de caractère (en se basant uniquement sur le texte). 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écouter pour comprendre un texte lu par un adulte - Dire pour être entendu et compris - Participer à des échanges
<ul style="list-style-type: none"> - 10' min (lecture) - 5' min (collectif) - 10' min (individuel, dessin) - 10' min (retour collectif) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de l'album (expressive dans le sens où le loup est gentil), à partir du tapuscrit de ce dernier, jusque'à la double page de la rencontre entre le loup et le lapin. Absence volontaire des illustrations et du titre. - À l'issue de la lecture, en collectif, on revient sur la compréhension du texte par les élèves. On pose des questions sur ce qu'ils ont compris. Donc on fait un retour collectif sur la compréhension de l'œuvre. « Qu'est ce que vous avez compris ? Quels sont les personnages de mon histoire ? Qu'est ce que raconte mon histoire ? - Demander aux élèves d'illustrer à quoi pourrait ressembler notre lapin et notre loup dans l'histoire du jour. (La première moitié de la classe sur le lapin, l'autre moitié sur le loup) - Faire un parallèle avec le dispositif général : on affiche les dessins des élèves au tableau et on discute ensemble sur les représentations des dessins. On constate qu'on a tous compris la même chose : histoire d'un loup et d'un lapin. On discute sur les ressemblances entre les différents loups, sur les ressemblances entre les différents lapins mais aussi les différences. Les élèves justifient aussi les choix qu'ils ont fait pour représenter le personnage (couleur etc) <p>En fonction des représentations, on demande aux élèves ce qu'ils pensent de notre loup aujourd'hui : est-il plutôt à ranger dans la catégorie des méchants, dans la catégorie des gentils.</p> <p>Donc finalement comment est notre loup en fonction de la majorité des représentations ? Donc on reprend le tableau des catégories on y inscrit le titre de notre album et on y écrit si le loup est gentil ou méchant.</p> <p><i>(Normalement les élèves devraient penser le loup comme gentil à ce stade du travail = faire un travail sur la lecture expressive pour donner ce sentiment de gentillesse)</i></p>		

Séance n°2	Examiner le vocabulaire pour mieux comprendre les subtilités du texte	Objectif : - Améliorer la compréhension du texte par une connaissance plus approfondie de termes inconnus	Compétences : - identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre
- séance de vocabulaire qui se base sur la méthode Narramus (méthode utilisée par l'enseignante dans la classe) - S'assurer de la bonne compréhension du vocabulaire en utilisant des images permettant de rendre plus explicite les mots. Cette séance me semblait importante dans le déroulé de ma séquence parce qu'il s'agit d'une classe avec des difficultés de compréhension.			
Séance n°3 :	Anticiper sur l'histoire	Objectif : - être capable d'émettre des hypothèses sur la fin d'une oeuvre - Être capable d'adopter une distance critique et de remettre en cause sa propre interprétation face à de multiples interprétations possibles.	Compétences : - comprendre un texte - contrôler sa compréhension : être capable d'apporter des justifications possibles de son interprétation / repérage de difficultés, tentatives pour les expliquer - Maintenir une attitude active et réflexive
- Pour débiter, on commence en collectif par se remémorer l'histoire. - Une fois s'être remémoré l'histoire, PE propose une relecture pour bien se la remettre en tête (toujours sans illustrations) - Suggérer aux élèves d'anticiper la suite de l'histoire en fonction du classement opéré en séance n°1 = loup gentil ou loup méchant. Comment imaginez-vous la suite de l'histoire ? - Organisation en groupe de 3 (un CE1 et deux CP) = production d'écrits : Les élèves sont conduits à écrire une ou deux phrases où ils anticipent la suite. - Retour collectif, par groupe les élèves lisent au reste de la classe la suite qu'ils proposent. Toutes les productions sont accrochées dans un coin de la classe. (Pas très loin du tableau de la séance n°1) - Vous avez tous proposé une fin à notre histoire mais à présent si on souhaite vérifier la suite réelle, comment fait-on ? PE souhaite que l'élève suggère de lire la fin de l'histoire. - Une fois la fin lue, on demande aux élèves quel titre ils donneraient à l'album ? (On reprend les même groupe et les élèves produisent un titre) = on les affiche et on demande aux élèves de justifier pourquoi telle ou telle proposition. - Dévoilement du vrai titre = Qu'est ce que monsieur Rascal a proposé lui ? Lecture par le PE du titre : lecture qui doit faire l'objet d'une pause entre les deux termes : Ami // Ami. - Petit débat = pourquoi a-t-il choisi de donner ce titre à cet album ? = comparaison avec les productions des élèves, si ça rapproche ou non. Fin de séance = signaler que la prochaine fois on travaillera sur une autre histoire qui a pour titre « miammiam			
Séance n°4 :	Découverte d'une fausse nouvelle histoire	Objectif : - être capable de reconsidérer son interprétation première à la lumière d'une confrontation entre texte et images. - Réaliser qu'un texte ne peut être compris dans son entièreté qu'à la condition que texte et images soient réunis - Comprendre qu'un album de ce type suggère une prise d'indices dans les deux instances narratives. (à la fois dans le texte et dans les images) Compétences :	

	<ul style="list-style-type: none"> - Le PE souligne que la dernière fois il avait promis à ses élèves de travailler sur une nouvelle histoire « miamiam » - Cette histoire n'est faite que d'illustrations. Il n'y a pas de texte. Vous allez donc devoir imaginer grâce aux images ce qu'il va se passer. - Organisation des élèves en groupe : on va leur demander de remettre les images dans l'ordre de l'histoire. - Par groupe, retour en collectif, on confronte les différentes propositions des élèves. Ils justifient leur organisation. > Petit débat d'idées et on remet les images dans l'ordre réel de l'histoire ensemble. - Retour sur le titre ensemble : finalement pourquoi cette histoire s'appelle « miamiam ». Les élèves pourront alors s'appuyer sur des indices donnés par les images. - PE pose la question quel titre avait ma première histoire : ami-ami. Mais attendez, dites ces deux mots rapidement : « amiamiam » = souhait de susciter la surprise chez les élèves. Et constat énorme = Mais les deux histoires sont les mêmes. - Retour important : 2 ou 3 minutes = faire le constat qu'on s'était fait une idée du texte dans un premier temps sans les images, qu'on a découvert les images ensuite sans le texte. Mais finalement, on se rend compte par ce travail, cette démarche, qu'on doit prendre des indices dans le texte et l'histoire pour comprendre. - Finalement quand on réunit le texte et les images : est-ce qu'on sait si le lapin et le loup sont amis ? Donc dans quelle colonne classe t-on notre loup = placement de l'album par les élèves dans la troisième colonne.
--	---

Remarque : À l'issue de la séance n°4, sans le savoir, les élèves ont découvert l'intégralité de mon album, *ami-ami*. (Texte dans un premier temps et les images, ensuite).

Séance n°5 :	Des productions d'écrits à l'origine d'une fin ouverte	Objectif : <ul style="list-style-type: none"> - comprendre qu'une oeuvre littéraire ne donne pas systématiquement de réponse - comprendre les spécificités d'un procédé littéraire tel que « la fin ouverte » Compétences :
	But est de s'interroger sur le procédé de la fin ouverte Travail de production d'écrit à partir de la quatrième de couverture : elle fait office de fenêtre. « Imagine toi la fin de l'histoire si tu devais la prolonger » = de façon individuelle. (Une phrase pour les CP / deux phrases pour les CE1) <ul style="list-style-type: none"> - Demander à ceux étant volontaire de lire leur production - Est-ce que nous finalement nous connaissons la fin de notre histoire ? Peut-on être sûr que le lapin et le loup soient amis ? = PE espère que les élèves hésitent. - On arrive sur une mini institutionnalisation : On ne peut pas connaître la fin parce que dans ce type d'album c'est à l'enfant d'imaginer la fin. C'est ce qu'on appelle une fin ouverte. 	

Annexe 2 : Photographie des albums illustrant la mise en réseau autour d'un personnage du loup



Annexe 3 : quelques dessins d'élèves réalisés en séance n°1



« Un loup coloré, gentil, qui recherche quelqu'un avec qui s'amuser »



« Un loup noir mais triste, seul, sans ami »



« Un loup noir, méchant, inquiétant »

Annexe 4 : des photographies concernant le travail sur l'ordre chronologique des images :

Les images présentées dans le désordre aux élèves



Annexe 5 : Classement des images fait collectivement avec les élèves pour réaliser la production d'un écrit à partir d'une base commune



Annexe 6 : Les productions des
élèves par rapport à l'ordre
chronologique des images

Production n°1

un petit lapin mange tout
il est triste. un loup mang
son manasiette est vide il se remonte
le lapin a peur
le loup va ché lui mangé le lap
un. il lui mangé. il craché le
mat hilde pierre-dio Léna (son

Production n°2

le lapin ve un ami il é triste il mange
seul. un loup ést avé il ve manger mes il
ni a rien dans son acéto
le lapin ve dans la forêt est ran
comté le loup. le lapin a pere. é le
loup a fin et le lapin plere. le loup regarde
le lapin mes chat man.

le ~~le~~ PLÉL ~~est~~ tout sel. il est tout
laperin
viate le loup est tout sel mais le loup
a fin. son ventre est vide. elle remarque
le la pin est dévorée le loup attrap le pin
le loup prépar arrange le loup
mélon

Annexe 7 : Le classement
opéré par les élèves après la
découverte des deux histoires
sans savoir qu'il s'agisse de la
même

méchant gentil menteur

Je suis revenu Et pourquoi
méchant

LOUPE
ILMENT

Le Petit chaperon rouge
menteur

L'histoire
d'un loup et d'un
lapon

ami-ami

ami-ami

Loulou
gentil

Le loup veut
apprendre à
lire

les trois petits
cochons méchant
et menteur

C'est moi
le plus
gentil
méchant

Annexe 8 : Les images du petit lapin rouge : des supports propices à l'émergence du doute interprétatif



« Aïe, aïe, que vais-je devenir ?
Maman m'avait pourtant bien dit
de ne pas m'éloigner du chemin
et de ne pas parler aux inconnus... »



« Alors dis-moi, Petit Chaperon,
comment se termine mon histoire ? »
« Horriblement mal, mon pauvre lapin,
si mal que jamais, jamais
je n'oserais te la conter ! »



... Le soleil brille, le ciel est bleu,
les oiseaux chantent,
un lapin et une petite fille
pique-niquent paisiblement
sur un tapis de fleurs odorantes...



... j'ai une faim de loup ! »