

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron  
Et en lisant qu'on devient...

# LISERON

Raymond QUENEAU

...en apprenant qu'on devient napperon. »

D.V

Publication  
de l'AFL 43

Association  
Française pour la  
Lecture  
Groupe  
départemental  
de Haute-Loire

Mairie  
BP 20  
Place Lafayette  
43100 BRIOUDE

af143@orange.fr

Directeur de  
publication :

Dominique VACHELARD

Comité de rédaction :

Pierre BADIOU  
Sylvia CROZEMARIE  
Cécile DUMAS  
Muriel EYNARD  
Jenny SAUVADET  
Dominique VACHELARD

ISSN n° 2264-2544

Dépôt légal : BNF

Prix : 2.00 €

**n° 23**

Janvier  
Février  
Mars  
2014

## LITTÉRATURE

Au mois de novembre dernier, l'AFL 43 a eu l'honneur et le grand plaisir de recevoir **Yvonne Chenouf**, de l'AFL, chercheur à l'INRP, spécialiste de la littérature jeunesse et de ses usages dans l'apprentissage de la langue écrite.

Les deux conférences qu'elles a données ont largement satisfait les auditeurs et en ont même enthousiasmé certains. Nous tentons de revenir, très modestement, sur certains points qui ont été abordés, ou qui se sont retrouvés, de facto, au centre de nos préoccupations d'enseignants et/ou de militants.

À l'heure où tombent les résultats des évaluations PISA, nous pourrions nous réjouir de cette immense découverte qui vient conforter nos certitudes déjà anciennes : notre système scolaire est incapable de former des « compreneurs de l'écrit » performants !

Nous ne pouvons cependant nous empêcher de douter des conditions de réalisation de l'enquête, car il nous est difficile d'oublier que le commanditaire de ces études n'est autre que l'OCDE qui préconisait, déjà en 1996, à ses membres, d'adopter une vision marchande de l'éducation.

« Comme dans toute évaluation, le rôle du test n'est pas de mesurer mais de normaliser. Le but n'est pas de vérifier des acquis, PISA se fout totalement de ce dont les jeunes sont capables, dans tel milieu, avec tels moyens, telles potentialités. PISA n'a pas pour but de mesurer mais d'inciter, d'envahir, de conformer, de monopoliser, de modéliser. [...] Si PISA n'a aucune « valeur scientifique », c'est

bien parce qu'il s'agit d'un dispositif de pouvoir, non pas réglé sur une logique épistémique de vérité mais sur une contrainte normative de productivité [...]. »<sup>1</sup>

Depuis longtemps, bien avant PISA, les recherches conduites par l'AFL et l'INRP ont révélé que les compétences maîtrisées par les collégiens s'avèrent être essentiellement des compétences de base, rendant l'utilisation de l'écrit guère plus efficace que celle de l'oral.

Parmi les voies explorées par les chercheurs de l'AFL dès les années 80, on peut relever tout d'abord la volonté de développer une *théorie scientifique de l'écrit et de la lecture*, quasi inexistante jusqu'alors. C'est à partir de celle-ci que des moyens, démarches et outils alternatifs ont été développés : par exemple, l'apprentissage par la voie directe, l'usage des logiciels d'entraînement, ainsi que la nécessaire **déscolarisation de la lecture**, avec l'utilisation des écrits sociaux et de la **littérature** comme supports *naturels* d'apprentissage.

Dominique Vachelard

# Faire entrer la littérature

« Repartir avec un autre regard sur la vie, avec une envie de vivre encore plus grande... la littérature, c'est d'abord ça... avoir des histoires dans la tête. »

C'est avec ces mots qu'Yvonne Chenouf ouvre sa première intervention à Brioude fin 2013 et quelques heures plus tard, nous repartirons effectivement avec de la littérature plein les poumons, débordant d'une appétence de savoirs et d'une envie de pratique renouvelée !

## **Tout d'abord, Yvonne plante le décor**

Pour avoir un rapport fécond à la littérature, il est nécessaire de savoir que la littérature fait partie des écrits et de la situer dans ces écrits.

La littérature se différencie des écrits de *marquage* et de *repérage* (signalétique, publicité, papiers d'identité : ces écrits sont travaillés à l'école ; ils notent des choses que l'on pourrait dire) : la littérature, elle, fait partie des *écrits de théorisation*.

Elle donne des points de vue sur la vie et théorise la réalité comme le font la presse, les sciences... Dès qu'il y a littérature, il y a multiplicité de points de vue.

Lire la littérature, c'est être cultivé, faire référence à des notions littéraires, scientifiques... Le professeur se doit de connaître et se nourrir de ces références. Pour éclairer son propos, Yvonne nous fait entrer dans un album de Claude Ponti « *Dans le loup* ».

Dès les premières images, elle nous interroge sur notre horizon d'attente (qu'y-a-t-il dans le ventre de ce loup ?) et souligne que nos réponses montrent que, dans le ventre du loup, nous n'attendons point d'intestin mais le petit Chaperon rouge et sa grand-mère.

Nos anticipations sont déjà dans la sphère du littéraire de par le contexte précis de cette soirée (nous assistons à une conférence sur la littérature).

Yvonne continue de nous emmener sur les chemins du littéraire et réactive nos savoirs sur les contes : cet album fait-il référence à la version des frères Grimm ? à celle de Charles Perrault ?

Yvonne nous rappelle que les frères Grimm, linguistes influencés par le courant romantique du 19<sup>e</sup> siècle, font délivrer par un chasseur le petit Chaperon rouge et sa grand-mère, alors que 200 ans plus tôt, Perrault, en faisant dévorer ces mêmes personnages, réalisait une critique du pouvoir absolu de Louis XIV.

Avec cet exemple, Yvonne retrace pour nous l'essentiel du parcours littéraire que nous devons initier avec nos élèves et nous rappelle que les livres s'appellent et se répondent.

Nous, enseignants, nous devons connaître les conditions de production de ces contes pour mieux saisir les constantes en littérature et, en cela, nous pouvons faire confiance aux auteurs qui, comme Pénélope, retissent à l'infini des textes à partir de motifs originels.

## **Ce faisant, Yvonne met en évidence des pistes d'action pour la formation et la pratique professionnelle des enseignants**

Elle souligne l'importance de poser, pour les enfants, des images matricielles, des bases, des symboles qui vont revenir dans les textes et pour cela, l'enseignant doit, lui-même, bien connaître les mythes, les contes, la Bible.

Elle nous rappelle que la posture de l'enseignant n'est pas de transmettre aux élèves ses connaissances sur l'œuvre mais de s'en nourrir pour faire résonner l'œuvre en lui et mieux entendre les élèves recevoir l'œuvre.



# dans nos pratiques quotidiennes

## Quelles interactions enseignants/ élèves en littérature ?

Avec les élèves, mener un *travail forcé sur le texte* (un texte raconte une histoire, avec une langue qui s'entend, qui s'écrit et qui a du sens ; les quatre dimensions du texte sont convoquées : le sens, la syntaxe, la phonologie et le lexique).

L'enseignant doit être exigeant sur les anticipations et les justifications apportées par les élèves : il doit les faire reformuler (mener des activités métalexiques : j'ai cette impression mais comment je l'ai eue ?), et employer le vocabulaire adéquat, être attentif aux détails des illustrations, exiger que les enfants soient précis dans l'utilisation de la langue, de la syntaxe, des temps de conjugaison, de l'étiquetage grammatical, des mots de liaison, des adverbes, etc., qui font basculer la compréhension du texte.

Construire la notion *d'intertextualité* : mettre les textes, les livres en réseau pour élaborer la notion de système. La littérature, ce sont des références, une ou des interprétation(s), et l'art de faire parler les blancs, les non-dits, les silences, les interstices.

Mener les élèves au bout de leur raisonnement, passer à *l'abstraction* : les élèves collectent des éléments pour réfléchir sur un texte, pour proposer des interprétations et les étayer. À l'issue d'une séance de littérature, se demander ce qu'on sait de plus sur le monde, sur la langue, sur l'auteur...

Réinvestir la production d'écrits et conduire des projets de production d'écrits : journaux...

## Elle nous rappelle des zones de vigilance

Lire la littérature ne se limite pas au débat oral (il y en a mais pas seulement...), on prend des notes, on rédige des listes, on manipule le texte : on le remet en ordre à l'aide d'étiquettes, on réfléchit,

on s'aperçoit que l'écrivain ne rend pas compte du monde comme le scientifique (par exemple, l'album « *Plouf* » de Philippe Corentin où les notions de poids entre animaux ne sont pas plausibles) et que l'on accepte ce positionnement. Parfois, au contraire, on a besoin de connaître des éléments de sciences pour mieux appréhender une histoire (exemple, l'album « *La promesse* » Willis/Ross et les métamorphoses du têtard et de la chenille au fil des saisons) et en comprendre la métaphore.

## Elle nous suggère des activités à mener...

Produire des écrits de travail qui témoignent de l'entrée dans le livre et des temps de découverte. Par exemple, prendre des indices sur les pages de garde et sur la quatrième de couverture : de quel choix éditorial témoigne-t-elle ? Constitue-t-elle un extrait ? Un résumé ?

Élaborer un carnet de lecteur qui témoigne du sens de ce qui se construit. Les enfants dessinent, notent. Par exemple, parmi des propositions qui ont été faites par la classe, prendre celle qui correspond le mieux à ce que l'enfant pense du livre, d'un épisode.

## et des espaces à réinvestir

Les BCD ; les murs de la classe et ses affichages.

À l'issue de ce temps de formation exceptionnel passé avec Yvonne, plein de panneaux indicateurs clignotent dans nos têtes pour nous engager à continuer notre réflexion : l'envie d'entrer dans la littérature avec un goût d'enquête, avoir la soif de lire de la littérature encore et toujours, et également celle de lire de la théorie littéraire (les lectures expertes de l'AFL, les écrits de Catherine Tauveron et Pierre Sève...).

Sylvia Crozumarie



# Utiliser les réseaux

En 1987 déjà, Jean-Claude Passeron écrivait dans la revue de l'AFL :

**" La lecture littéraire est référentielle : l'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante non pas d'un texte épars, mais d'un système de la littérature, et dans les cas les plus exigeants, de l'histoire complète de la littérature afin que ce texte prenne son sens et produise un effet littéraire... C'est ce qui se construit entre les textes dans la mise en relation et en réseau qui rend possible la lecture de type littéraire. "**<sup>1</sup>

Les réflexions combinées d'Yvonne Chenouf, Catherine Tauveron et Bernard Devanne sont à même de guider l'enseignant vers une utilisation plus judicieuse de la littérature à l'école et de lui éviter certains écueils ou, tout du moins, de lui permettre une analyse plus éclairée de sa pratique.

## **Construction d'une culture littéraire grâce à la mise en réseaux**

La définition même de culture littéraire nous amène à une approche en réseaux et à appréhender la littérature comme un système et non comme une seule juxtaposition d'oeuvres :

"Être cultivé, ce n'est pas avoir lu tel ou tel livre, c'est savoir se repérer dans leur ensemble, donc savoir qu'ils forment un ensemble et être en mesure de situer chaque élément par rapport aux autres."<sup>2</sup>

Par ailleurs, Yvonne Chenouf nous précise : " à force de lire, les lecteurs perçoivent des constantes dans les représentations, des variations et des innovations. La lecture est d'autant plus aisée que ses procédés sont connus, l'interprétation est beaucoup plus riche s'ils sont comparés".

La culture littéraire va donc se bâtir dans un objectif de compréhension et de développement des compétences de lecteur. Il va s'agir de permettre la construction de multiples liens entre les textes.

-1- J. C. Passeron  
*La notion de pacte,*  
Actes de lecture  
n° 17, mars 1987

-2- Patrick  
Kéchichian,  
*Le Monde,*  
12/01/07

-3- Bernard  
Devanne  
08/06/2007  
(entretien)

## **Principaux écueils à éviter**

Certaines pratiques fréquentes sont dénoncées par Bernard Devanne et vont nous permettre de définir au mieux ce qu'est une réflexion en réseaux.

\* *Confusion entre réseau et groupement thématique*

Un groupement d'albums est souvent réalisé en fonction d'un thème lié à la saison et aux fêtes du calendrier. Devanne nous met en garde: "Lire des livres sur Noël tout au long du mois de décembre, ou des récits de sorcières pour préparer Halloween, c'est réduire les albums à des prétextes - mieux, à des *pré-textes*, en ce que l'événement ritualisé, et festif de surcroît, absorbe littéralement la lecture en la pliant à une finalité qui lui est tout extérieure<sup>3</sup>." L'approche thématique est réductrice et il semble, en effet, bien dommage de n'avoir que le calendrier comme fil conducteur.

\* *Mise en place d'un unique type de réseau pendant une période donnée et juxtaposition des lectures*

Il faut, certes, favoriser les rapprochements mais aussi les oppositions et les différences (styles, formes, statut d'un personnage...).

"Une approche en réseaux suppose d'abord la découverte de la diversité, la possibilité d'établir des liens multiples dans un même moment : c'est pourquoi nous ne pouvons dans cette



# littéraires en classe

perspective orthographe réseaux qu'au pluriel. Les pratiques habituelles procèdent par juxtaposition des lectures, ce qui n'aide guère à rendre plus expertes les lectures ultérieures".

Les réseaux sont donc amenés à se croiser.

"C'est dans la surprise que se font les découvertes et qu'elles se verbalisent (...) La multiplication des " J'ai trouvé quelque chose " et des " C'est comme... " est décisive, et suppose cette grande diversité de propositions."

\* *Se disperser dans la volonté de diversifier : Qui trop varie mal apprend*

La dérive inverse serait de tellement diversifier que les fils deviendraient invisibles aux yeux des enfants et, dans ces conditions, une réflexion en réseaux n'est pas favorisée.

\* *Penser qu'il suffit de lire et faire lire*

Les moments d'échanges, de verbalisation, de reformulation et de structuration des découvertes sont essentiels.

## **Favoriser la construction des réseaux : la place de l'enfant et de l'enseignant**

Il va donc s'agir pour l'enseignant d'adopter la juste posture afin de laisser l'enfant être acteur et construire les réseaux avec ses pairs, réseaux qu'ils pourront eux-même compléter, au fil du temps, car on peut aussi revenir sur d'anciennes lectures. Son rôle va être décisif, cependant, quant à la sélection d'ouvrages de qualité et quant à la fréquence et à la diversité des propositions de lectures.

-4- Catherine Tauveron  
"Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM Hatier, 2003

Connaître la typologie des réseaux<sup>4</sup> semble être un préalable afin de diversifier tout en conservant une certaine cohérence. Les réseaux autour des genres littéraires, des symboles, des mythes et des légendes fondateurs, des personnages-types vont permettre la découverte puis la structuration des références culturelles communes. D'autres réseaux aboutiront à l'identification de singularités : réseaux hypertextuels (reformulations d'un texte-source), réseaux autour de procédés d'écriture, autour d'un auteur et de son univers.

Acculturation par lectures magistrales, références communes à la classe, mise en place de plusieurs réseaux simultanément, sur une période assez longue (plusieurs semaines) et avec une quantité d'ouvrages suffisante (une dizaine) : voici les préconisations.

Ainsi, en maternelle, peuvent être amenés simultanément un réseau sur un personnage stéréotypé (le loup), un réseau hypertextuel (différentes versions, variantes et parodies d'un conte comme *Les Trois petits cochons*) et un réseau générique (les contes traditionnels).

Terminons sur deux citations qui nous amènent encore un peu plus loin :

Un texte littéraire va être "mis en résonance avec d'autres et avec la vie" (Catherine Tauveron)

"*Tout apprentissage relève d'une pensée en réseaux. Ce qui signifie que la lecture en réseaux n'est qu'un cas particulier d'une approche qui l'englobe : il faut également penser la découverte des œuvres plastiques en réseaux, des œuvres musicales en réseaux, comme d'ailleurs de tous les objets de connaissance.*" (Bernard Devanne)

Jenny Sauvadet



# Un auteur :

Comment aider les enfants à acquérir une véritable « culture de l'écrit » ? Pour Yvonne Chenouf et l'AFL il convient de « construire entre les textes [...] une mise en relation et en réseau qui rend possible la lecture de type littéraire » (Actes de lecture n° 49, mars 1995).

Voici un exemple de ce qu'il est possible de faire avec quelques ouvrages de l'écrivain de littérature jeunesse Roald Dahl. Les quelques pistes que nous proposons ne sont que des suggestions ; d'autres aspects de son œuvre peuvent être choisis, par exemple son grand talent de conteur.

Il s'agit toujours d'interroger le « contenu » de l'œuvre et non de raconter les histoires : qu'est-ce qui en constitue le substrat quels que soient les événements et les circonstances ? Autrement dit : de quoi est-il question en permanence et sous quelles formes ?

L'œuvre de Roald Dahl accorde une place éminente à **la nourriture** et plus généralement à tout ce qui peut s'ingurgiter. Jusqu'à la démesure.

Le délicieux d'abord.

Qui ne connaît, grâce au film réalisé, la fameuse chocolaterie de M. Wonka : " Charlie porta la chope à ses lèvres. Le chocolat chaud, riche et onctueux descendit dans son estomac vide... " (*Charlie et la chocolaterie*).

Au cours du pantagruélique festin des animaux invités par Maître Renard : défilent " poulets, canards, oies, lard et jambon " (*Fantastique Maître Renard*).

Et l'eau vient à la bouche devant un faisán rôti si bien préparé par le père de Danny qui n'oublie pas "la sauce à la mie de pain..." (*Danny, le champion du monde*).

Mais toutes ces nourritures traditionnelles ne sauraient suffire à la passion culinaire de Roald Dahl.

Aussi trouve-t-on, dans nombre de ses ouvrages, des mets fort étonnants : "la tarte aux oiseaux", et des mixtures abominables qu'il convient de bien manger : "des montagnes de choux. Et tant mieux s'il y a des chenilles" car "le chou n'a aucun goût sans quelques chenilles bouillies, ni sans limaces"... (*La potion magique de Georges Bouillon*)



**Le fantastique** est constamment présent dans l'œuvre de Roald Dahl dont la pensée se plaît à extravaguer : situations extraordinaires, événements insolites surgissent à chaque page. Mais cet univers nous est présenté avec une telle conviction que nous y pénétrons sans la moindre réticence et l'accumulation, la précision et la justesse des détails ébranlent nos certitudes.

- "Attention mon petit, dit Grand-mère. Je vais te parler des vraies sorcières [...] Je te dirai l'horrible et l'épouvantable vérité [...] les sorcières vivent toujours parmi nous. " (*Sacrées sorcières*)

- Univers fantastique, cette pêche qui grossit, qui grossit, devient absolument énorme...

- Délicieux délire, l'époustouflante chocolaterie de M. Wonka que visite Charlie affamé : " Du chocolat, rien que du chocolat, de quoi remplir toutes les baignoires du pays ! " (*Charlie et la chocolaterie*).

- Des événements étranges : l'ascenseur de verre de M. Wonka se transforme en... capsule spatiale et se place en orbite autour de la terre au grand effroi de ses occupants.

- La situation des deux gredins est très insolite lorsqu'en revenant chez eux ils trouvent tout sens dessus dessous. Déboussolés, ils s'imaginent marcher au plafond et, croyant rétablir la situation, posent leur tête sur le sol où ils resteront "éternellement englués". (*Les deux gredins*)

- Hors du commun, la potion de Georges Bouillon, extravagant mélange d'ingrédients divers. On trouve aussi le Forti-Wonka qui rajeunit (ne pas confondre avec le Wonki-Forta qui vieillit !) ou encore la terrifiante "recette de la Potion Souris à retardement" (*Sacrées sorcières*).

Mais au sein de ce fantastique, la réalité, très actuelle parfois, est bien présente (la famille de Charlie par exemple, ses faibles ressources et la tâche stupide imposée à son père).



# Roald Dahl

## Un modèle dominant : l'humour.

Un humour noir parfois, mais où perce une grande tendresse pour les déshérités.

- Les malheureux parents de James "furent dévorés en plein jour" par un énorme rhinocéros. Une épreuve certes "pénible pour de si gentils parents", mais elle ne dura que quelques secondes alors que pour le petit James... (*James et la grosse pêche*)

- Réalisme et humour dans la présentation de nombreux personnages : le deux tantes de James, les deux gredins, les trois fermiers : "Bun, Bonce, Boggis / Le gros, le maigre et le petit, / Laid comme des poux / sont de vilains gringos !" (*Fantastique Maître Renard*)

- Un sort particulier est réservé aux "grands", à tous les puissants : traits acérés pour les maîtres brutaux, raillerie de tous les riches remplis de fatuité et de mépris pour les petits...

## Points de vue : quelles représentations ?

Qu'est-ce qui rend les récits de Roald Dahl aussi fascinants ? Plus précisément, quel univers nous offre-t-il qui séduit les enfants, les adultes aussi, souvent ?

- Des situations exceptionnelles, souvent bouffonnes, auxquelles sont confrontés les personnages.

- Des apparences trompeuses dénoncées, le factice raillé et, le roi étant nu, apparaît sa médiocrité.

- Le fantastique : par son truchement Roald Dahl nous libère des normes sociales trop astreignantes.

- La transgression des tabous sociaux qui magnifient la famille : une grand-mère hargneuse et méchante. Mais l'auteur nous présente aussi une grand-mère exquise ainsi qu'un grand-papa Jo généreux. Point de stéréotypes ni de moralisme mais des êtres divers et très vivants y compris chez les animaux.

## Statut du lecteur : miroirs et modèles

Des enfants, beaucoup d'enfants très divers peuplent les ouvrages de Roald Dahl. Présentés sans complaisance avec leurs qualités et leurs défauts, ils bénéficient toujours d'un capital de sympathie.

Ces enfants connaissent, par leur faute souvent, des moments difficiles, mais ce qui leur arrive se révèle bénéfique, constituant un apprentissage : l'œuvre de Roald Dahl se présente alors comme initiatique.

Ainsi l'enfant lecteur peut se rassurer en prenant conscience que changer n'est pas, comme il le craignait, perdre son identité mais l'enrichir.

## Écriture

On y retrouve une volonté de transgresser les normes :

- utilisation d'un vocabulaire très libre : mots crus et injures "vieux bouc", "vieille toupie", "la ferme"... (*Les deux gredins*)

- détournement des textes : le Petit Chaperon rouge manie le révolver ; Cendrillon : "Ce qui se passe marraine ? Je suis dans la mélasse" (*Un conte peut en cacher un autre*).

- jeux de langue multiples : litanies "crème fraîche, crème fouettée, crème de violette[...] et crème à raser" ; rapprochements burlesques et homophoniques : "les quatre tentacules d'un animalcule".

- créations et transformations de mots pullulent dans *Le Bon Gros Géant* : "savouricieux", "blablatifoler", "ignominables", "nauséabeurk"...

## Réseau

On invite les enfants à explorer la bibliothèque et on les guide dans la recherche d'œuvres d'autres écrivains pour y retrouver des thèmes semblables, des personnages comparables, l'humour, le fantastique, des jeux d'écriture... Ainsi se constitue leur entrée en littérature.

Pierre Badiou



# L'humour au service

*Pour faire suite aux deux articles précédents, un exemple de réseau thématique : l'humour dans les ouvrages de littérature jeunesse.*

*Nul, en effet, ne peut nier l'existence matérielle d'une production importante d'albums, de romans, de BD, dont le ressort est d'essence humoristique. Ce mode d'expression particulier, parce qu'il s'adresse directement au cerveau droit (l'artistique, celui des émotions, des totalités), possède les caractères et le statut d'un mode original d'expression dont les formes varient considérablement d'une culture à l'autre.*

*Au cours des siècles, cette forme particulière, parce qu'elle assouplit et facilite la communication, a permis de contourner la censure, de mettre au défi la loi elle-même, et doté d'un extraordinaire pouvoir ceux qui ont su en manier, à leur profit, les effets.*

Le parti d'en rire, c'est le choix d'un grand nombre d'auteurs jeunesse qui, à travers l'humour, accrochent le lecteur, l'interpellent et le questionnent.

Le rire, ce besoin vital, cette recherche bienfaisante qui nous relie, petits et grands. Et pourtant pas toujours.

L'humour varie selon l'âge, le milieu social et les références culturelles. Fréquenter les œuvres de littérature jeunesse pour aborder la langue écrite dans sa complexité, son processus dynamique et initier un parcours de lecteur. Décortiquer les ressorts et techniques de l'humour et offrir de nouveaux points de vue, de nouveaux horizons aux lecteurs. L'essence même de la littérature.

Alors explorons quelques œuvres incontournables pour ressentir, rire et se construire une culture littéraire.

**Deux auteurs,  
deux univers singuliers :**  
**Philippe Corentin et Anthony Browne**

À l'âge où les enfants s'intéressent de près aux animaux, quel plaisir de rentrer dans la peau de ces personnages pour pénétrer leur intimité et se jouer des contingences du monde des humains ?

Et là, **Philippe Corentin** excelle. Dans ses nombreux albums, l'auteur nous plonge dans un monde animal subtilement caricaturé et crée des scénettes, des gags misant sur le décalage entre le texte et l'image.

L'œuvre de l'auteur, gorgée de références culturelles et historiques, offre un matériau intéressant et stimulant pour aborder la littérature.

Dans *L'ogrienne*, une famille de loups est contrainte de manger des carottes à cause d'un ogre voisin et vorace, jusqu'à ce qu'ils capturent le Père Noël et une fillette aux airs du petit chaperon rouge...

Les mythes se croisent, le Petit chaperon rouge, le père Noël, l'ogre, et tissent les fils de la culture littéraire.

Dans *Machin Chouette*, l'auteur nous conte l'éternelle querelle entre chien et chat, du point de vue d'un chat malicieux, voire même manipulateur. Quelle serait la version du chien ? À vos plumes, l'occasion d'aborder avec les enfants cette sensible notion de point de vue.

Dans *L'Afrique de Zigomar*, une souris voyant son amie Ginette l'hirondelle préparer sa migration, décide de voler et demande l'aide de Zigomar le corbeau pour rejoindre l'Afrique. Or le corbeau ne migre pas et en plus, celui-là, Zigomar, s'avère dénué du moindre sens de l'orientation. Et pourquoi nos deux compères croisent-ils des cigognes à contresens ?

Il faudra faire un détour du côté des sciences pour éclairer le récit par l'étude du comportement animal, de la migration, des animaux du pôle Nord où débarquent, contre toute attente, nos deux protagonistes...



# de la culture littéraire

Et aussi un détour du côté de l'Histoire pour saisir quelques détails de poids comme le chapeau colonial et le chapeau de safari au survol de l'Afrique.

Un autre auteur, un autre univers gorgé d'humour et de références culturelles : **Anthony Browne**. Ici les protagonistes sont des gorilles personnifiés.

À la lecture de ses nombreux albums, maintenant familiarisé avec son univers, le lecteur accède aux intentions de l'auteur qui dépeint des personnages ambivalents, parle de relations, d'émotions, notamment celle des enfants, souvent d'enfants solitaires ou qui se sentent rejetés.

Pourquoi des gorilles ? En s'intéressant à cette espèce, on découvre qu'ils sont des êtres sensibles doués d'un grand sens de la famille, bien loin des brutes légendaires.

Dans *Une histoire à quatre voix*, l'auteur propose aux lecteurs de changer 4 fois de points de vue à partir d'une histoire apparemment simple, une promenade au parc : 4 personnages, 4 récits, 4 points de vue.

À travers ces variations pleines d'humour, tant dans le texte que dans les illustrations, l'auteur égrène de nombreux clins d'œil à ses autres livres, aux arts et notamment aux grands maîtres du surréalisme, Dali, Magritte...

Le lecteur s'amusera aussi de voir surgir King Kong, Mary Poppins, la Joconde, ou encore Cupidon.

Le héros des albums d'Anthony Browne, c'est Marcel, un jeune chimpanzé maigrichon et timide. Au fil des albums, *Marcel et Hugo*, *Marcel le champion*, *Marcel le rêveur*, le lecteur s'attache à ce personnage, se familiarise avec l'humour de l'auteur par l'observation attentive des illustrations riches de références culturelles et artistiques.

Comme dans *Marcel le rêveur* où le lecteur croisera au fil des pages des personnages célèbres comme Le magicien d'Oz, Elvis Presley, La petite sirène, Alice au pays des merveilles, Frankenstein, et même un « sept nain ».

Cette entrée en littérature par des univers d'auteurs qui ont mis leur talent et leur humour au profit de l'enfance, éveille la curiosité et la sensibilité du lecteur. Par ces détours par les arts, l'Histoire, les contes, les mythes... les mises en réseaux se multiplient, créent du sens entre les apprentissages et posent les jalons de la lecture experte. Sans rire !

Muriel Eynard



## Références bibliographiques

### Philippe Corentin

*L'ogrienne*, L'école des loisirs

*Machin Chouette*, L'école des loisirs

*L'Afrique de Zigomar*, L'école des loisirs

### Anthony Browne

*Une histoire à quatre voix*, Kaléidoscope

*Marcel et Hugo*, Kaléidoscope

*Marcel le champion*, Kaléidoscope

*Marcel le rêveur*, Kaléidoscope



# Mythes, contes dans la littérature

Dans l'avant-propos du *Roi-Pêcheur*, Julien Gracq parle de la « hantise » des mythes grecs dans le théâtre français depuis le XVII<sup>e</sup> siècle. Les exemples sont en effet nombreux. Pensons à Anouilh, à Giraudoux, pour ne citer qu'eux. La réappropriation de ces textes oraux demande aux auteurs contemporains qui les exploitent un travail de proximation qui leur permettra de conserver leur efficacité auprès de l'homme moderne auquel ils s'adressent.

Gracq ne parle que de théâtre, et pourtant le mythe échappe à ce seul genre pour « contaminer » le roman, avec par exemple Crista Wolf, et le cinéma, et on pense à Pasolini. La littérature jeunesse échapperait-elle à cette imprégnation ?

Afin de répondre à cette question, il nous semble opportun de tenter de cerner la nature et la fonction du mythe et du conte. Ces genres racontent. Ils ont une fonction de récit.

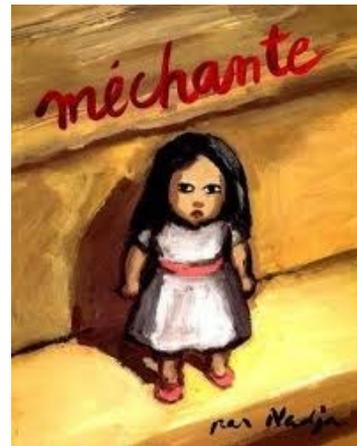
Le mythe naît du mystère. Il est lié au sacré et va tenter d'éclairer l'homme sur ce que sa raison ne lui permet pas de comprendre. Il est selon la définition qu'en donne P. Brunel « *la mise en récit d'une question que l'homme se pose sur le monde*<sup>1</sup> » ; c'est un « texte oral ».

Le conte est un récit qui a ses origines dans la tradition. Son schéma narratif est immuable. Il laisse affleurer des normes sociales ou morales (moralité explicite chez Perrault) et a une fonction initiatique et didactique. Tout d'abord destiné à des adultes, il rejoint la littérature jeunesse au XVII<sup>e</sup> siècle.

Dans son intervention, Yvanne Chenouf a insisté sur les ramifications de ces genres dans les textes destinés aux jeunes lecteurs. Nous nous proposons d'illustrer son propos à partir de l'album « *Méchante* » écrit et illustré par Nadja.

Il y est question d'une poupée et d'une petite fille nommée Paula. La poupée subit une agression. « Une grande femme à

l'air bizarre » aborde la fillette et lui propose de réparer la poupée. Celle-ci lui sera rendue à minuit. La chose doit rester secrète.



Tout se passe comme prévu, mais... à partir de là, le comportement de la fillette change complètement. Elle passe sous l'influence de la poupée. Les personnages se confondent, superposition facilitée par leur désignation : Paula / poupée (même lettre initiale, première syllabe proche). La poupée a de plus en plus d'exigences. La fillette obéit, obéit encore, jusqu'au drame. Intervient alors la tante de Paula, médecin, qui comprend la situation et par la parole, libère la poupée de l'enchantement subi. Paula, à son tour peut guérir. L'issue est heureuse.

Paula, fillette solitaire entretient une relation affective, maternelle, forte avec sa poupée. On pense à Cosette. Les références aux contes sont nombreuses. L'intervention maléfique de la sorcière, celle bénéfique de la tante, nous renvoient à la Belle au Bois Dormant, à Blanche-Neige, l'indice temporel « minuit » à Cendrillon, le secret, l'escalier à Barbe-bleue, l'isolement bien qu'il soit psychologique et non physique à Raiponce, la sortie en forêt et l'abandon au Petit Poucet...

-1- P. Brunel,  
*Mythocritique*  
Théorie  
et parcours  
Paris, PUF,  
1992, p. 59



# jeunesse : mythe ou réalité ?

L'originalité par rapport au conte est de faire de l'objet magique, c'est-à-dire la poupée, un objet personnifié et maléfique.

Les références aux mythes sont, dans le texte de Nadja, tout aussi présentes.

Entre viols et enlèvements, les actes de violence sont légions dans la mythologie antique : pensons à Déjanire, à Europe ou encore à Hélène, Thésée : rois, dieux, centaures tous s'y laissent aller sans scrupules, ni états d'âme.

La poupée est démembrée comme le fut par les bons soins de celle-ci, le frère de Médée. Comme elle qui propose aux filles du vieux roi Pélias de rajeunir leur père, « la grande femme à l'air bizarre » inquiétante pourtant, sait gagner la confiance de Paula en lui donnant l'assurance de pouvoir réparer la poupée. Les deux qualificatifs, « grande et bizarre » suggèrent à eux seuls l'intervention d'une magie noire. La poupée revient et « c'était encore plus merveilleux qu'avant ».

Médée connaît de sa propre mère l'art de la guérison. La sorcellerie reste intimement liée à la médecine. Elle est capable de guérir Glaucé de ses phobies. Elle prend dans l'album l'apparence de la tante de Paula qui, comme elle pratique un art qui peut être assimilé à l'hypnose. Ici aussi la magie blanche s'oppose à la magie noire.

Le texte souligne l'importance du regard. L'étrangeté du regard de la poupée n'échappe pas au médecin. Et c'est la lumière des rayons magiques qui l'empêche de fuir dans un premier temps et la contraint à parler dans un second. Le regard renvoie à la manipulation et également à l'hypnose qui sera salvatrice.



Rappelons que Médée est la petite-fille d'Hélios et que d'un regard, Orphée renvoie Eurydice aux enfers. Le thème convoque aussi le mythe de Persée et de Méduse. En utilisant son bouclier, qu'il utilise comme un miroir, il se protège du regard maléfique de celle-ci et réussit de fait, à la vaincre. Or, dans la mythologie Médée et Méduse ont à voir l'une avec l'autre. Médée, Méduse, médecine... « med », ce qui soigne.

La poupée est cassée, presque sans vie. Paula également brisée. Livie frôle la mort. Le thème de l'infanticide n'est pas loin. Certes, il n'est pas comme dans le mythe, perpétré par la mère, laquelle mère dans le récit brille par son absence d'ailleurs.

Ce récit, choisi par le plus grand des hasards, effraye ou du moins peut effrayer. Quel est l'intérêt à l'utiliser en classe avec de jeunes enfants ?

Outre qu'il montre selon la formule de Gracq qu'il est comme bien d'autres « hanté » par le mythe, il nous semble riche d'un enseignement sur un plan psychologique, par les thèmes abordés : la violence, la vengeance, l'amitié malmenée puis retrouvée.

Les oppositions qu'il met en évidence : magie blanche versus magie noire ; figure féminine maléfique ou bénéfique, destruction-guérison, mettent en évidence que toute situation de vie a son pendant. Nous avons bien là un travail de proximation destiné à actualiser le mythe, à le rendre pertinent auprès du public qu'il espère toucher.

Enfin, les liens étroits qu'il tisse entre les contes et les mythes, au-delà d'un riche travail en réseau (cf. l'article de Jenny p. 4 et 5) permettent à chacun d'entrevoir l'universel.

*Cécile Dumas*



# Écrire des textes longs

Suite aux interventions d'Yvonne Chenouf, les enseignants de l'école de Lamothe vont introduire dans leur projet d'école, pour la période 2014 à 2017, un contenu dédié à la construction d'une culture consacrée aux fondements universels de la littérature. Avec une programmation triennale, le cycle 1 sera orienté plus particulièrement vers la découverte des contes traditionnels, le cycle 2 celle des fables, et le cycle 3 vers la découverte de la mythologie.

De plus, en cycle 3, nous allons essayer de mettre en place dès 2013-2014, une activité d'écriture de textes longs à partir de la littérature. Nous traçons ci-dessous quelques réflexions préalables à un tel projet qui interroge jusqu'à sa propre pertinence, eu égard à la complexité de la tâche envisagée, considérant le stade précoce de développement neurologique des enfants d'âge élémentaire<sup>1</sup>.

En tout premier lieu, il ne semble pas imprudent d'affirmer que la capacité d'un individu à écrire est en interaction très étroite avec le niveau de maîtrise dont il dispose en lecture. Il est facile d'admettre, en effet, que celui qui est apte à questionner un texte au niveau de l'implicite, à saisir les intentions de son auteur, à situer cet écrit parmi tous ceux de son expérience préalable, celui qui est en mesure de se représenter la structure, l'enchaînement et la logique du discours, celui-là sera probablement capable de **réinvestir ces savoirs experts** et de les utiliser à son tour pour proposer par l'écriture sa propre vision du monde.

Deuxième remarque préalable, aussi évidente : l'écriture est un processus d'une extraordinaire **complexité**, en raison de la multiplicité des contraintes qui président à l'élaboration d'un texte (culture, syntaxe, lexique, logique, etc.). Il suffit, pour s'en convaincre, de constater qu'aucune machine intelligente inventée par l'homme n'est parvenue à créer le langage spontané.

Le gouffre entre la structure superficielle du langage (les signes écrits) et sa structure profonde (le sens) est d'une immensité telle, que seule l'existence d'une « grammaire transformationnelle<sup>2</sup> » pourrait pallier partiellement cette difficulté à produire le langage écrit ; on doit cependant regretter qu'elle n'a toujours pas été découverte !

-1- L. S. Vigotsky  
*Pensée et langage*,  
La Dispute, 1997

-2- Frank Smith,  
*Devenir lecteur*,  
Colin, 1986

-3- Ludwig Van Bertalanffy,  
*Théorie générale des systèmes*,  
Dunod, 2002

Watzlawick et al.  
*Une logique de la communication*,  
Seuil Points, 1979

Watzlawick et al.  
*Changements, paradoxes et psychothérapie*,  
Seuil Points, 2000

Les théories de la complexité, qui ont révolutionné la pensée scientifique au cours du XX<sup>e</sup> siècle, en révélant notamment l'existence des phénomènes d'émergence inhérents aux systèmes fondés sur l'interaction, nous apprennent également qu'il est impossible de créer la complexité à partir de la combinaison d'éléments simples<sup>3</sup>.

Donc, pour ce qui nous concerne, on pourra affirmer, ce que chaque enseignant a déjà pu vérifier, que l'écriture d'un texte ne dépend pas directement de la seule connaissance de la logique, de la syntaxe, ou encore du lexique propres à une langue.

La problématique qui se pose est la suivante : quand apprendre à écrire ? Faut-il attendre une maîtrise suffisante de la lecture pour « se lancer » en écriture ? Ou bien peut-on imaginer un accès « précoce » à une production d'écrit qui correspondrait cependant à l'activité de l'écrivain confirmé : c'est-à-dire la capacité à mobiliser l'ensemble de ses savoirs en général et de ceux sur l'écrit en particulier pour produire un texte ?

En travaillant avec des enfants d'âge scolaire, on s'aperçoit que si ceux-ci entrent assez facilement dans le récit d'une histoire, leur développement neurologique les met dans l'incapacité d'abstraire les situations de causalité, de concession, etc., et, conséquemment, d'utili-



# à partir de la littérature

ser les connecteurs logiques permettant de construire une articulation et un cheminement à la pensée<sup>1</sup>.

La production d'une structure, la mise en place des idées, leur organisation n'est pas quelque chose d'inné, mais cette capacité se construit tout au long d'un processus d'apprentissage. Et il n'est d'autre apprentissage des formes de la langue écrite que celui qui consiste en sa manipulation quotidienne, son utilisation dans des projets, forçant la multiplicité des occurrences linguistiques. C'est en effet à force de rencontrer de l'écrit en situation que l'enfant se familiarise peu à peu aux formes que celui-ci doit prendre.

C'est ainsi que les activités traditionnelles de la classe incluent des exercices fréquents de manipulation de l'écrit, de familiarisation avec ses structures et son fonctionnement spécifiques, notamment tous les exercices permettant de travailler ses signes particuliers (inexistants à l'oral) : segmentation, ponctuation, majuscules, accentuation, etc.<sup>4</sup>

Mais en ce qui concerne l'accès à la structure, considérons maintenant le paradoxe suivant. D'une part, la langue est un matériau autorisant une telle infinité de formulations différentes d'un même propos que la probabilité pour que deux énoncés identiques soient créés, est voisine de zéro. Mais nous devons considérer d'autre part que la littérature, depuis qu'elle existe, ne paraît consister qu'en une suite ininterrompue de palimpsestes<sup>5</sup>, comme si, chaque génération récrivait sur les traces laissées par les générations précédentes<sup>6</sup>.

Pour l'apprentissage de l'écriture -au sens de rédaction d'un texte long- il paraît alors pertinent de proposer aux enfants de se servir, comme « cadre », de la littérature<sup>7</sup>, d'extraits sélectionnés par eux-mêmes, pour bénéficier de la maî-

-4- Dominique Vachelard,  
*Transformer l'école*  
Chronique sociale,  
2008

-5- Gérard Genette,  
*Palimpsestes*,  
Seuil Points,  
2000

[...]  
« tout texte dérivé  
d'un texte antérieur  
par transformation  
simple (nous dirons  
désormais transformation)  
tout court ou par  
transformation indirecte :  
nous dirons imitation. »

6- Umberto Eco :  
« On ne fait des livres  
que sur d'autres livres  
et autour d'autres livres. »

Yvonne Chenouf :  
« [...] Comme Pénelope,  
retisser à l'infini des textes  
à partir de motifs originaux. »

-7- Jacques Fijalkow,  
AL 74, juin 2001

« Aborder l'apprentissage  
de la lecture-écriture  
avec de vrais livres  
et dans de vraies situations  
de lecture-écriture  
revient alors à présenter  
les faits selon leur nature  
plutôt que de manière  
tronquée. »

trise de l'écriture dont disposent les auteurs et faire de ceux-ci des tuteurs, des complices occasionnels de leurs apprentissages.

Concrètement, il va alors s'agir de constituer un fichier d'aides à l'écriture à partir des ouvrages de littérature jeunesse. Dans un premier temps, on relève les meilleurs débuts d'histoires, ceux qui paraissent offrir le plus de prise à l'imagination. Ensuite on récoltera dans les livres les meilleures descriptions de lieux, les meilleurs portraits, ainsi que les fins d'histoires. Il restera à sélectionner certains de ces extraits et à les modifier pour les adapter à chaque projet d'écriture, après avoir choisi ses propres personnages, lieux, actions, etc.

Notre propre expérience des situations de réécriture des réécritures de textes d'enfants (l'adulte réécrit le texte de l'enfant qui doit ensuite le réécrire lui-même) nous a révélé que les enfants ne se satisfont pas, dans de telles occasions, d'une simple recopie du texte de « l'autre » (adulte ou écrivain), mais qu'ils introduisent régulièrement des éléments personnels, qu'ils emploient des synonymes, par exemple, tout en conservant ce qu'ils sont eux-mêmes dans l'impossibilité de produire *actuellement* : la structure logique du texte.

L'intérêt d'une telle démarche, au-delà de ce qui a été présenté ci-dessus, c'est que, d'une part, on fournit à l'enfant les outils dont il a besoin pour accomplir sa tâche (condition minimale pour une réussite), d'autre part que les fichiers d'aide à l'écriture sont facilement transportables et échangeables avec d'autres classes désireuses de s'investir dans un dispositif similaire.

Expérience à suivre.  
Des nouvelles bientôt...

Dominique Vachelard



# Lectures expertes

*Lecture experte, l'expression fait craindre la prétention, la redondance. On pourrait ne parler que de lecture, art de pénétrer le sens d'un texte, acte de lire mais cet acte est tellement associé au simple déchiffrement, ce pauvre moyen de faire rendre du son aux signes, que nous nous sentons obligés d'ajouter l'adjectif expert qui vient d'expérior : essayer, mettre à l'épreuve, risquer, apprendre par l'expérience. Vue sous cet angle, l'expression est acceptable qui suggère qu'on ne devient expert qu'au bout de nombreuses lectures, de maints essais, soumettant ses savoirs à l'expérience, à d'autres lecteurs, à d'autres... lectures.*

À consulter sur le site de l'AFL : [www.lecture.org](http://www.lecture.org) Rubrique Revue et Livres



## Sept albums pour le cycle

**3** car le genre n'est pas réservé aux tout petits :

- **Leïla**, Sue Alexander et Georges Lemoine (Bayard, 1986),
- **Le Voyage d'Oregon**, Rascal et Joos (Pastel, 1993),
- **Feng, fils du vent**, Thierry

Dedieu (Seuil, 1995),

- **Histoire à quatre voix**, Anthony Browne (Kaléidoscope, 1998),
- **Dis-moi**, May Angeli (Sorbier, 1999),
- **Gouttes d'eau**, Walter Wick (Millepages, 1997),
- **Il y a très, très longtemps**, Serge Hochain (Ecole des loisirs, 1994).



Nous aimerions que ce volume, puisqu'il s'adresse à un niveau sensible, le cycle 2, puisse à travers quelques lectures approfondies d'albums, que des professionnels (enseignants, conseillers pédagogiques, orthophonistes) et des parents puissent réfléchir

à ce qui se passe dès qu'un groupe nouveau s'engage dans l'acquisition d'un savoir existant : qu'est-ce qu'on est en train d'apprendre ? Qu'est-ce qu'on ne sait pas encore faire ? Comment on va l'apprendre ? On apprend à lire un livre, puis deux livres et on s'intéresse au fur et à mesure à ce qui est en train de se construire et qui construit l'autonomie de chacun sur n'importe quel livre.



## L'imagier à travers un album :

- L'album d'Adèle de Claude Ponti (Gallimard - 1986)

## Les livres qui s'ouvrent et se replient :

- Ah ! de Josse Goffin (Réunion des musées nationaux - 1991)

## Formats et mises en page :

- Plouf ! de Philippe Corentin (l'école des loisirs - 1991)
- Loup d'Oliver Douzou (Le Rouergue - 1999)
- Le gentil facteur de J. & à. Alhberg (Albin Michel - 1996)

## Les livres à structures prévisibles

(répétitions, randonnées...)

- Va-t-en grand monstre vert d'Ed Emberley (Kaléidoscope - 1996)
- et quelques autres du Père Castor (Flammarion), etc.



Cette collection opère, avec ce huitième numéro, une sorte de rupture tout en gardant sa fonction première : offrir une lecture approfondie de certaines œuvres de jeunesse. Seul le choix des livres change, la méthode reste la même. Au lieu de sélectionner

des ouvrages en fonction des âges des enfants, des cycles, nous avons retenu un thème qui requiert des modes de lecture élaborés. Premier thème : **l'humour**. Pour apprécier l'humour, le lecteur doit se livrer à des opérations complexes afin de déjouer les implicites, reconnaître les références, apprécier les décalages, saisir les jeux de mots... Une activité complexe, une lecture seconde qui s'enseigne dès le début.

L'implicite, d'abord !

