

Lire une œuvre en classe : nature et enjeux des séquences de lecture

« La culture est une superstructure qui ne doit pas être considérée comme une chose, un bien... mais comme un facteur d'évolution, et surtout comme un processus. »

Brecht

Les nouveaux programmes encouragent les enseignants à mettre la littérature au programme de leur classe. À l'heure où nombre d'entre eux n'en sont encore qu'à la phase d'information (se donner des repères dans cette production) ou bien à la phase d'appropriation (apprendre à lire les œuvres)¹ et pour que les albums ne deviennent pas ces nouveaux manuels où des œuvres d'art seront réduites à des réserves plus amusantes pour des activités mécaniques de décodage, nous vous proposons ici quelques séquences de travail en cycle 2 et en cycle 3 qui, d'après nous, rendent nécessaires albums et romans en classe, y rendent nécessaire la présence littéraire.

LECTEURS ET TEXTES LITTÉRAIRES

« Il faut dès le départ donner le goût des belles pages et éveiller le sens du style. »²

On peut donner à la littérature bien d'autres sens que le simple objectif d'acquérir un vernis culturel. Essayons, en vrac, de noter les éléments qui, conjointement, justifient, pour nous, la pratique de la littérature à l'école :

Pour les enfants, spontanément, un livre c'est la découverte d'une histoire et, quand elle leur plaît, c'est l'engagement dans cette histoire : identification au héros, intérêt pour l'action, désir de savoir la suite...

♦ *Pour le cycle 2*, les histoires de Corentin, Boujon, etc. L'École des loisirs, celles de Rascal, Pastel, etc.

♦ *Pour le cycle 3*, dans la liste ministérielle, Ippon, Jean-Hugues Oppel, Syros Jeunesse, etc.

Sans nier cette raison d'entrer dans les livres et d'y trouver du plaisir, on peut ouvrir, intensifier cette pratique de la littérature, en montrant qu'un texte raconte toujours autre chose que ce qu'il semble raconter : « ...on est dans une page ordonnée, plane, un peu raisonneuse parfois (...); on est dans un déroulement serein - écriture plutôt limpide et assez riche - et peu à peu une gêne commence à poindre : on sent, non pas que ça veut dire autre chose mais que ça dit autre chose déjà, et on ne sait pas quoi au juste (...). On sent donc cette délicieuse simplicité branchée ailleurs. »³ Un texte ruse : en même temps

¹ Pour tous ceux-là (et pour les autres) nous conseillons la série *Lectures Expertes* de l'AFL, trois volumes (N°1 : albums cycle 3, N° 2 : albums cycle 1, N° 3 : romans cycle 3) où des enseignants proposent leur propre lecture d'ouvrages de littérature. Voir aussi aux éditions Être, dans la collection Boitazoutils, deux monographies réservées à deux grands auteurs : Claude Ponti de Sophie VAN DER LINDEN, Anthony Browne de Christian BRUEL

² *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP, Préface de Jack Lang, p.8

³ SIBONY D., *Entre-deux*, Seuil, points Essais, 1991, p.88

qu'ils proposent une histoire, un roman, un album, une pièce de théâtre etc. sont essentiellement des machines à faire du sens. Par exemple :

- ♦ *Histoire à quatre voix*, Anthony Browne, Kaléidoscope, album
- ♦ *Oscar, à la vie, à la mort...*, Bjarne Reuter, Le livre de poche, roman (inscrit dans la liste ministérielle)

« La littérature prétend parler du dialogue entre l'homme et le monde, des émotions et des vérités, de l'attachement aux petites choses et de l'aspiration aux grandes, de la trajectoire entre amour et mort... Qu'est-ce qui pourrait être plus intéressant pour les enfants qui ont leur vie à inventer ? »⁴ Deux propositions :

- ♦ *Réflexions d'une grenouille*, Kazuo Iwamura, Autrement, BD
- ♦ *C'est Corbeau*, Jean-Pascal Dubost, Katie Couprie, Cheyne, poésie

La lecture littéraire est référentielle : « l'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante, non pas de textes épars, mais d'un système de la littérature. »⁵

- ♦ *Le petit homme de fromage et autres contes trop faits*, Sieska & Lane, Seuil, album
- ♦ *Kalima et Dima : fables choisies*, Ibn-Al Allah, Alani Ghana, Ipoméé, Albin Michel, coll. Herbes Folles, conte (inscrit dans la liste ministérielle)

« Un roman ce n'est pas l'écriture d'une aventure, c'est l'aventure d'une écriture », écrit Jean Ricardou. La littérature exerce la sensibilité au langage, l'attention la plus aiguë à sa force quand lire est un acte créatif.

- ♦ *Victor Hugo s'est égaré*, Philippe Dumas, L'école des loisirs, album

La littérature permet de s'essayer à plusieurs habillages de valeurs et choisir les siennes. Ce choix engage les rapports intersubjectifs, le sens se construisant à l'intérieur de négociations publiques : « Une culture est viable si elle est capable de résoudre des conflits, d'expliquer des différences et de négocier des significations communes. »⁶

- ♦ *L'île aux lapins*, Jorg Steiner, Jorg Muller, Mijade, album, (inscrit dans la liste ministérielle)
- ♦ *La rencontre : l'histoire véridique de Ben Mac Donald*, Allan Wesley Eckert & Henri Galeron, Hachette, coll. Livre de poche, roman (inscrit dans la liste ministérielle)

Savoir que ce qui est écrit ne reviendra plus mais que cette absence requiert investissement : « pour qu'il y ait fiction, il faut que l'on ait renoncé à faire revenir dans la réalité ce dont on parle. Sans pour autant que cela conduise à un désinvestissement

sement. » L. Danon-Boileau. La littérature permet de parler de soi, sans s'engloutir dans ce moi.

- ♦ *Pochée*, Florence Seyvos, Claude Ponti, L'école des loisirs, texte illustré

Comment, avec quels livres, dans quelles situations, mettre les élèves en alerte de cet ailleurs et de cet autre soi-même tapis dans chaque livre, comment les aider à construire une attitude vigilante par rapport aux textes qui ne racontent pas que des histoires mais tiennent, à partir d'elles, propos sur le monde ? Comment entrer dans une des fonctions de la littérature qui est d'organiser de savantes mises en écho, quel sens donner à ces résonances ?

- ♦ *L'amour de la vie*, Jack London, Folio Junior, roman (inscrit dans la liste ministérielle)

Exemple d'un album aux apparences simples et qui évoque quelques usages du langage qui, entre autre :

- ♦ accompagne la satisfaction des besoins (agir)
- ♦ désigne en quoi les choses du monde ont satisfait des besoins (dire, raconter...)
- ♦ dit en quoi ces choses sont satisfaisantes pour soi (sentir, se souvenir, aimer...).

COMPRENDRE LES TEXTES LITTÉRAIRES ET LEURS IMAGES

Renard et renard⁷ ou de nos divers rapports au langage

« De qui ou de quoi parle ce texte (thème) ? Qu'est-ce qu'il dit (propos ?) ? »⁸

● Étude de la couverture où le mythe du renard est pleinement convoqué.

« *Semper peccator, semper justus, c'est en ces termes que Germaine Dieterlen⁹ résume l'idée que se fait la sagesse africaine de ce personnage ; et d'ajouter : indépendant mais satisfait de l'être, actif, inventif mais en même temps destructeur ; audacieux mais craintif ; inquiet et rusé et pourtant désinvolte, il incarne les contradictions inhérentes à la nature humaine.* »¹⁰

Le recours aux symboles littéraires permet de cerner le réseau dans lequel on inclura ce texte concernant le personnage mythique du renard : ambivalence du personnage.

Le rituel qui consiste à étudier d'abord la couverture n'est pas immuable¹¹ : il correspond à une forme de lecture qui s'adapte elle-même à une forme de projet :

« Le moment le plus important, à mes yeux, c'est celui qui précède la lecture. Parfois le titre suffit pour allumer en moi le désir d'un livre qui peut-être n'existe pas. Parfois c'est l'incipit du livre, ses premières phrases... En somme : s'il vous suffit de

*peu pour mettre en route votre imagination, moi, il m'en faut encore moins : rien que la promesse d'une lecture. »*¹²

Souvent, la couverture révèle bien plus de choses à la fin de la lecture qu'au début.¹³

Ici, l'étude de la couverture s'impose dans la mesure où elle évoque l'ambivalence du renard, le balancement du texte : reprises de l'action, constructions en alternance qui se rejoignent pour reprendre leur route en parallèle.

La couverture présente plusieurs phénomènes de miroir :

- ♦ dans le titre : renard & renard (reflet, différence, alter ego il y a renard et renard, y aurait-il renard et renard dans le même animal...)
- ♦ dans l'image : un voyageur et un pantoufflard, un sur le point de partir, l'autre sur le pas de la porte.
- ♦ séparation verticale de la couverture en deux : à gauche l'illustration, à droite, le texte
- ♦ usage de l'esperluette (&) qui suggère la sphère, le retour en boucle, l'association commerciale...

*« Les auteurs de littérature jeunesse, et en cela ils ne se distinguent pas des autres écrivains, tissent de nombreux liens entre les textes qu'ils écrivent et ceux qui constituent le contexte culturel de leur création. »*¹³

On consultera, par exemple, l'histoire d'un voyage en parallèle de deux amis :

- ♦ *Le voyage d'Henry*, D.B Johnson, Casterman, coll. Les albums Duculot, 2001.¹⁶

● Présentation de l'histoire : le format, à l'italienne, fait parier sur une certaine linéarité narrative.

- Dans un terrier, à la lisière de la forêt, vivaient deux jeunes renards.
- L'un était courageux, l'autre peureux.
- Ils vécurent longtemps ensemble en paix.
- Mais un jour le renard courageux se sentit attiré par le monde extérieur.
- J'en ai assez de ce terrier, dit-il au renard peureux.
- J'en ai assez de cet endroit.
- J'en ai assez des jours qui se ressemblent.

*« Il importe que les œuvres rencontrées soient nombreuses et variées. »*¹⁷

Échos avec *Les deux pigeons* de La Fontaine quand l'ennui guette le doux mais pesant quotidien :

*« Deux pigeons s'aimaient d'amour tendre.
L'un d'eux s'ennuyant au logis
Fut assez fou pour entreprendre
Un voyage en lointain pays »*¹⁸

La notion de double se poursuit dans l'oscillation à laquelle renvoient les mots :

- un renard courageux, l'autre peureux
- l'un, l'autre
- un renard, un autre renard

● Entre le parcours du renard courageux et celui du renard peureux, celui du lecteur.

Le texte évoque d'abord la semaine du renard courageux, jour après jour. Puis, la semaine du renard peureux, jour après jour. Parallélisme de l'expérience, simultanéité dans le langage : le caractère linéaire de la langue oblige à traiter d'abord la première expérience puis la deuxième alors qu'elles ont lieu en même instant.

Chaque action de chaque renard est illustrée par une image qui se livre à de libres illustrations.

On comparera, d'abord, les deux emplois du temps et la manière dont ils sont illustrés.

On passe alors à la mise en tableau du texte pour une mise en situation active des élèves qui, pour accéder au plan abstrait du langage, doivent en passer par du concret, du palpable¹⁹ : « *Il est possible que nous, les enseignants, soyons trop souvent dans le dire et que nous négligions le faire (...): découper, coller,*

⁴ SEVE P., *Enseigner la lecture. Prévoir l'endurance des enfants*, A.L. n°73, mars 01, p.67

⁵ PASSERON J-C., *La notion de pacte*, Dossier n°3 des Actes de Lecture, Les BCD, p.147

⁶ BRUNER J., *...car la culture donne forme à l'esprit*, Eshel

⁷ Max BOLLIGER & Klaus ENSIKAT, *La Joie de lire*, novembre 2002

⁸ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les Nouveaux Programmes*, p.82

⁹ DIETERLEN G., *Essai sur la religion des Bambaras*, Paris, 1951

¹⁰ CHEVALIER J., GHEERBRANT A., *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont/Jupiter, coll. Bouquins, nov. 2000, p.806

¹¹ « *En rendant aux couvertures leur fonction, le pédagogue permettrait que se constitue un comportement authentique consistant à exprimer des désirs et des besoins de lecture, pas seulement à désigner des composantes de couverture.* » C. LOMBARDINI, *La lecture est-elle soluble dans le schéma narratif ? Les Cahiers Pédagogiques n°380*, Janvier 2000

¹² CALVINO I., *Si par une nuit d'hiver un voyageur...*, Seuil, 1981 pour l'édition française, p.274

¹³ « *Au contraire, si l'histoire est une machine à lire la couverture (Denis Roche a donné le livre comme une machine à lire le titre) son utilisation a posteriori est plus riche.* » C. LOMBARDINI, déjà cité

¹⁴ On pense au titre du dernier album de Renaud, à celui de Gainsbourg, à Docteur Jekyll et Mister Hyde...

¹⁵ *Nouveaux programmes*, p.83

¹⁶ Voir la présentation qu'en fait la Sélection 2001 de *Livres au Trésor*, p.5

¹⁷ *Nouveaux programmes*, p.83

¹⁸ LA FONTAINE, *Fables*, Livre IX

¹⁹ Le logiciel IDÉOGRAPHIX (plateforme 1) vous permet de sortir rapidement les phrases, étiquette par étiquette.

manipuler, entourer, surligner, souligner, classer, ranger, titrer, organiser des tableaux, les remplir... (...) Ainsi la communication ne se fait plus uniquement par le langage oral, mais aussi avec des - et à partir de - tableaux, listes, schémas, structures vides mais indexées, diagrammes... (comme autant « d'instruments psychiques ») qui seront commentés, justifiés, discutés... »²⁰

	Aventure du renard courageux	Aventure du renard peureux
1 ^{er} jour		
2 ^{ème} jour		
3 ^{ème} jour		
4 ^{ème} jour		
5 ^{ème} jour		
6 ^{ème} jour		
7 ^{ème} jour		

Réunis, chaque renard raconte son histoire. Véracité ou duplicité ? Usage et charme du pluriel et singulier.

	Parcours du renard courageux	Récit qu'il en fait
1 ^{er} jour	Il rôda dans la forêt	
2 ^{ème} jour	Il chassa un petit lièvre	
3 ^{ème} jour	Il se glissa à pas feutrés dans une ferme	
4 ^{ème} jour	Il dévora deux poules caquetantes	
5 ^{ème} jour	Il lutta contre un vieux blaireau	
6 ^{ème} jour	Il entendit la détonation d'un fusil	
7 ^{ème} jour	Un chien poursuivit de ses aboiements jusqu'au terrier.	

Même chose pour le renard peureux. Les renards mentent, l'un plus que l'autre mais ils mentent : pour le renard courageux *un petit lièvre* devient *les lièvres*, *un vieux blaireau* devient *les blaireaux*, *la détonation d'un fusil* et *les aboiements d'un chien* deviennent *des détonations des fusils* et *des aboiements des chiens* ; pour le renard, unique dérogation à la règle : *un petit oiseau* se pare d'un pluriel avantageux : *les petits oiseaux*. L'usage du pluriel sur des actions qui ont eu lieu au singulier signalent que le récit ne coïncide pas directement avec la réalité et le passage des pronoms indéfinis à des pronoms définis indiquent qu'une fois connue l'action devient sienne : la première fois, c'est *un oiseau*, quand on en parle, l'animal est devenu familier, il fait partie de soi : c'est l'oiseau. Dire c'est trahir... Pour embellir ?

La vérité est-elle davantage dans les images ? Une à une les illustrations sont examinées, mises en rapport avec le texte

qu'elles sont susceptibles de soutenir. Là aussi, la réalité est travestie : le petit lièvre du texte n'est-il pas une jolie lièvre rose sur l'image et le vieux blaireau n'est pas si vieux que ça sur l'illustration ; quant au renard courageux il perd, peu à peu, de sa superbe tandis que le renard peureux, le délaissé, reprend, page à page, du poil de la bête. La séparation ne profite pas toujours à celui qu'on croit. Voilà un bel usage du pluriel et des déterminants auxquels les enfants se rendent entièrement disponibles !

La fin de l'album est superbe : tandis que le langage a servi à accompagner les actions de l'un et de l'autre, tandis qu'il a servi à chacun de témoignage à l'autre de sa propre action, à la fin, quand les renards se séparent à nouveau, chacun dans son coin, songe aux mots de l'autre, à ce que l'autre doit faire dans l'absence : le langage est magnifiquement intériorisé.

Le dévoilement progressif dont parle l'équipe de Catherine Tauveron²¹ est pertinent ici. On part de ce que les enfants connaissent²² : fonctionnement des histoires²³ et de la langue qui évoluent. La mise en schéma amène à une prise de conscience de la distance qui existe entre le récit et la réalité, il pousse à s'exprimer (s'étonner, s'indigner, se réjouir...) jusqu'à développer son point de vue sur l'histoire, s'en faire une mémoire intime.

En cela les enfants suivent le chemin littéraire des deux renards.

« La fonction initiale du langage est la fonction de communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage (...) ainsi le langage initial de l'enfant est purement social. (...) Ce n'est que plus tard, au cours de la croissance, que le langage social de l'enfant, qui exerce plusieurs fonctions, se développe selon le principe de la différenciation des fonctions particulières et qu'à un certain âge il se divise assez nettement en langage égocentrique et langage communicatif. (...) Ainsi, selon cette hypothèse, c'est sur une base sociale qu'apparaît le langage égocentrique, l'enfant transférant les formes sociales du comportement, les formes d'activité collective dans la sphère des fonctions psychiques individuelles. »²⁴

COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DES TEXTES, FAIRE FONCTIONNER DES TEXTES

« On préférera les situations qui conduisent à ordonner des fragments de textes déjà élaborés, à prévoir la suite des événements ou des informations en s'appuyant sur des dessins ou des images les représentant. »²⁵

Poussin noir²⁶ ou la structure cachée des textes, leur moteur invisible, leur pouvoir de généralisation.

« Il y a communication lorsqu'il y a rattachement des phénomènes à une classe ou à un groupe déterminé. L'homme, à

l'aide de la pensée, reflète la réalité en la généralisant. Il ne peut y avoir compréhension quand il y a insuffisance des concepts de généralisation. »²⁷

♦ *Poussin noir*, Rascal & Peter Elliott, Pastel, 1997

« Un poussin noir est né parmi 99 autres, tous jaunes, dans une couveuse. Naissance sous X, différence de plumage, c'en est assez pour que le dernier né fugue. Ses recherches le conduisent à des parents aux prénoms parfois attachants (un lévrier afghan du nom de Kaboul, une mère chatte nommée Agrippine, une cane, Calypso...) qui l'envoient voir (gentiment) ailleurs et l'éloignent de la ferme (cour, étable, verger, rivière...). C'est à l'orée du bois, qu'il découvre deux formes apparemment rassurantes qui l'accueillent ainsi : viens mon poussin, nous t'attendons. Quand l'image dissipe les ombres, on découvre un couple de loups installés pour un pique-nique où il ne manque que le repas ! Où il est l'autre livre qui dit comment ça se termine ? Ça, il va falloir l'écrire, Rascal ne l'a pas prévu. »²⁸

Le livre, outre l'histoire de recherche parentale, propose un récit qui, pour être compris, puise :

♦ à la représentation mentale que se fait, dès le début, chaque lecteur du texte à structure répétitive, son attente de voir le texte se dérouler comme il l'imagine ou son secret désir d'être surpris.

♦ aux fonctionnements discrets de la langue qui, à l'intérieur d'une construction régulière, propose d'autres régularités (criblées d'exceptions) : alternance de féminin et de masculin, relais fréquents entre un prénom et une référence - le lévrier afghan Kaboul, la mère Agrippine...-, construction de la descendance animale - chien, chiots, chat, chatons...-, lieux qui signalent la progression thématique et la progression dramatique.

● Présentation du texte

Cent œufs ont éclos dans la couveuse des fermiers Vitellus.
99 poussins sont nés jaunes.
? ? ? ? est né noir comme du café sans lait.

Comment Rascal va-t-il nommer le héros ?

Animaux	Noms	Descendance	Adjectifs	Action 1	Action 2	Lieux
Un chien	Kaboul	Chiots	Fort	Aboyer après le facteur	Promener ses maîtres	Cour → étable
Une chatte	Agrippine	Chatons	Jolie	Jouer à chat perché	Chaparder le lait des vaches	Étable → verger
Un porc	Jacques-Henri	Porcelets	Marrant	Croquer des pommes vertes	Se rouler dans la boue	Verger → abreuvoir
Une chèvre	Johanna	Chevreaux	Maman à barbichette	Avoir des petites comes sur le front	Jouer à cache-cache dans la paille	Abreuvoir → rivière
Une cane	Calypso	Canetons	Douce	Se blottir dans le grand nid douillet	Barboter au fil de l'eau	Rivière → à l'orée du bois

Une règle typographique aurait exigé que l'on s'en tint au même choix d'écriture. Interrogeons cette dérogation :

Écrire *Un* reviendrait à signaler un poussin seul au monde.

Écrire *I* renverrait à l'accident génétique.

Rascal choisit *Le dernier*. « Le dernier » a une place dans le groupe. « Le dernier » donne aussi au poussin statut de personnage.

● Recherche parentale, solitude des enfants

La conscience de l'organisation du texte augmente le plaisir qu'on a d'écouter une histoire qui se déroule comme prévue, seule la fin restant une énigme même si elle est contenue dans l'arrangement du texte. La mise en tableau (voir tableau ci-dessous) - mise en espace du texte - révèle la structure du texte et de la langue : « pour parler de l'écrit, on se sert de manière incontournable de l'oral, mais aussi d'instruments qui, parce qu'ils se développent dans l'espace (et on passe là de la linéarité à 2 dimensions), permettent de mieux apprécier l'organisation du langage. »²⁹

²⁰ MONDEME G., *Morceaux de vache en tableaux pour une voie lactée et directe*, A.L. n°66, juin 1999, p.17

²¹ Lire la littérature à l'école, Hatier, février 2002

²² « Piaget a envisagé le problème de la pensée enfantine de manière positive, comme un problème qualitatif et non plus quantitatif (accroissement d'expériences nouvelles, éliminations de certaines erreurs), considérant non plus ce qu'il n'y avait pas chez l'enfant mais ce qu'il y avait, les particularités et les propriétés distinctives de sa pensée. », VYGOTSKI L., *Pensée et Langage*, La Dispute, 1997 pour la traduction française, p.66

²³ On utilisera avec profit tous les textes en randonnée qui enchaînent ainsi les actions : *La promenade de monsieur Gumpy, Jojo la mache, Dix au lit...*

²⁴ VYGOTSKI L., déjà cité, p.105

²⁵ Nouveaux programmes, p.90

²⁶ Rascal & Peter Elliott, Pastel

²⁷ idem, p. 58

²⁸ AFL, *Lectures Expertes n°2*, p.18

²⁹ MONDEME G., déjà cité, p.20

Jusque-là invisible, la structure surgit dans son efficacité, mettant la lumière sur des secrets d'écriture, leur sens :

- ♦ irrégularité des choix linguistiques (pronoms, prénoms, qualificatifs des parents... rien ne se déroule dans la parfaite régularité. Les exceptions sont partout.)
- ♦ progression dramatique du parcours du poussin (cour, étable, verger, abreuvoir, rivière, orée du bois) qui montre l'avancée du texte mais aussi l'éloignement progressif du poussin, sa destination programmée vers le lieu d'un probable drame... Fond et forme s'unissent.

Consulter les histoires à structures prévisibles avec rencontres successives de personnages :

- ♦ *Coin-Coin*, Frédéric Stehr, L'école des loisirs,
- ♦ *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*, Wolf Erlbruch, Milan,
- ♦ *La promenade de Mr Gumpy*, John Burningham, Père Castor Flammarion.

Il reste à produire une aventure aux allures de machination infernale ou d'engrenage bienheureux. Les enfants, qui ont eu accès à certains dessous d'écriture poursuivent leurs investigations pour être en mesure d'écrire la fin. Tableaux des procédés remarquables...

Les phrases récurrentes :

Es-tu ma maman ? Es-tu mon papa ?	
Non mon poussin, je suis... et mes petits...	
Poussin noir était déçu, il aurait bien aimé...	
Va voir... si tes parents n'y sont pas...	

Fin ? « *Il appartient au maître de proposer les découpages qui permettent d'appréhender les étapes successives du récit, de construire les synthèses nécessaires, de tenter d'anticiper la suite de ce qui a déjà été lu...* »³⁰ En groupes, les élèves se livrent à la rédaction de la fin grâce à un chemin de fer précis :

Deux animaux ?	À l'orée du bois Poussin Noir rencontre une poule noire et un coq noir.
Des prénoms ?	La poule s'appelle Petite poule Rousse et le coq se nomme Cocorico !
Une question ?	Êtes-vous mes parents ?
Une réponse ?	Oui mon poussin et nous t'attendons.
Un sentiment ?	Poussin noir n'est plus déçu, il est content.
Une première action ?	Ça lui plairait de se blottir sous les plumes de Petite Poule Rousse.
Une deuxième action ?	Il aimerait annoncer le lever du soleil comme son papa tous les matins.
Un conseil pour un nouveau lieu ?	« Viens donc voir au poulailler comme la paille est douce et le grain doré. »

Plutôt satisfaits de leur conclusion, les enfants n'auront plus qu'à aller la confronter à celle de Rascal, passé maître en fins fatales.

Les structures des albums sont plus simples à repérer que celles des romans et pourtant, à bien y regarder, les longs textes dévoilent eux aussi leurs structures pour peu qu'on les cherche.

Dans *Oscar, à la vie, à la mort...*, 126 pages, les personnages arrivent, comme dans *Poussin Noir*, les uns après les autres, apportant des informations sur le héros, sur l'histoire, révélant de nouveaux sens.

Max, pp.9-10	La mère, pp.13-14	Benny, pp.17-18	Le père, pp.21-22	Oscar, pp.23-24
Flic, flac, flic, flac, entendait-on. Mais qu'est-ce que c'était donc ? Ah ! ce n'était que Max. Il rentrait de l'école et ne traînait pas en route. On aurait dit qu'il avait quel- qu'un à ses trousses. Et pour dire la vérité, Max pensait aussi qu'il était pour- suivi. Mais bien qu'il fût très pressé, il trouva le moyen de s'arrêter au kiosque sur la place du mar- ché, où il acheta pour deux couron- nes de pas- tille de réglisse. Ça calme les nerfs, di- sait-il. Dès qu'il avait une ou deux pas- tilles noires dans la bou- che, il se sen- tait plus cou- rageux. Et du kiosque sur la place jusque chez lui, il n'y avait pas loin. Heureuse- ment, Max	Max regarda la flaque qu'il avait faite par terre et pou- sa un profond soupir en en- tendant sa mère venir du salon le re- joindre. Elle s'arrêta à un mètre de lui croisa les bras et le dé- visagea. (...) « Dans quel état es-tu mon garçon ! dit-elle. Tu es trempé. » « Il pleut, murmura Max. Et j'ai couru tout le long de la route, comme ça on se fait moins mouil- ler. (...) Mais je m'en suis sorti. C'est le principal. » Sa mère le regarda d'un air de repro- che. (...) Ça signi- fiait : « Max-enfin ! Tu-n'as-pas- honte-Max ? Grandiras- tu-un jour- Max ? » (...) « Il va bientôt falloir qu'on aille à l'école avec un gilet de sauveta-	...on sonna à la porte. C'était Benny le meilleur ami de Max. (...) Lui aussi mangeait des quantités de pastilles de réglisse (...) Cinq minutes plus tard, ils (...) discu- taient des dif- ficultés de la vie (...) « Ce qui est terri- ble avec les parents, dit Max, c'est qu'ils ne comprennent rien à rien. On di- rait qu'ils s'en fichent com- plètement. Si seulement j'avais une sœur ou un frère pour me soulager un peu... Mais je suis tout seul. » Benny ho- cha la tête d'un air en- tendu (...) Max (...) était le seul à savoir que Benny était gravement malade. (...) même si Benny apportait tous les jours à l'école un paquet de tartines de la	Max était dans sa chambre avec son père, qui ve- nait tout juste de refermer le livre de contes pour le soir. « Ça va l'éco- le ? » dit son père. « Je trouve que ça va très bien », répondit Max. Son père lui demanda s'il levait souvent le doigt. Max le regarda avec hé- sitation, puis ho- cha vive- ment le tête. Son père sou- rit. « C'est bien fiston, dit-il. Il s'agit de s'ac- crocher. Al- lez, dors bien, mon pe- tit ! » Max se blottit sous sa couette : « Tu laisses la lumière allumée, hein ? » dit-il. Son père soupira : « Max, tu as sept ans. Et quand on a sept ans, on est un grand	Lentement, [Max] ferma les yeux, mais il les rouvrit très vite. (...) ses or- teils avaient senti quelque chose au bout du lit. Max retira ses pieds en un éclair (...) il y avait bien quelque chose d'anormal au bout du lit. (...) Quelque chose de... poilu. (...) Il y avait aussi quelque chose de dur à l'intérieur. « Je vais être obligé d'allu- mer », se dit- il (...) Il ouvrit les yeux un cran de plus (...) et plongea sous sa couette. (...) Il y avait ef- fectivement un énorme lion assis au pied de son lit. Et non seulement ça, mais le lion le dé- visageait. Et aussi, sauf erreur, il riait un petit peu. Dans la me- sure où les lions sont ca-

<p>était un assez bon coureur. Il ne courait peut-être pas très vite, mais il avait de l'endurance. (...) Un jour, il avait couru si loin qu'il ne retrouvait plus son chemin pour rentrer. Bien sûr ce n'était pas drôle, mais quand on est poursuivi il est important d'avoir de l'endurance, et c'était justement un autre effet positif des pastilles de réglisse.</p>	<p>ge, bougonna-t-il. (...) » Sa mère alla chercher une serviette et lui sécha les cheveux. (...) « Avez-vous appris une nouvelle lettre ? » « Oui, je crois bien », dit Max (...) « Bon, dit-elle, mais rappelle-toi ce que tu as promis hier soir. Plus d'histoires ! » « Mais ce ne sont pas des histoires ! s'écria Max (...) Il est là tous les jours quand je sors de l'école. Et un jour (...) il me dévora et m'attrapera. » « Mais tu réussis toujours à aller acheter des pastilles de réglisse, dit sa mère avec un petit sourire. Tu n'es pas si pressé que ça... »</p>	<p>taille d'un sac à dos, et s'il était le meilleur de sa classe pour jouer à la balle au prisonnier, au foot et à celui qui crache le plus loin, il était très gravement malade. « Je crois que je n'en ai plus pour très longtemps », lui avait dit Benny. « Au fait, est-ce que tu as décidé où tu veux être enterré ? » demanda Max (...) Benny dit que ça dépendait de beaucoup de choses. Et surtout de ses parents, qui devaient financer (...) Max hocha la tête d'un air grave, même s'il ne savait pas ce que financer voulait dire. Benny connaissait des tas de mots savants.</p>	<p>garçon. Et quand on est un grand garçon, on ne dort pas avec la lumière allumée. » « Oui, mais je n'aime pas rester dans le noir, dit Max. C'est la nuit que les lions chassent. Tu savais ça, papa ? » Son père se rassit au bord du lit en disant qu'il en était bien conscient, mais que, pour autant qu'il sache, les lions vivaient dans la savane. En outre, il fallait penser à la facture d'électricité. Après quoi il l'embrassa en lui souhaitant une bonne nuit...</p>	<p>pables de rire, mais c'est ce qu'ils font sans doute avant de manger. (...) « Tu vas mmm' manger... ? » demanda Max. (...) Le lion le regardait paresseusement, soudain, il (...) secoua la tête. Max écarquilla les yeux. (...) Le lion comprenait ce qu'il avait dit. (...) Les lions secouaient peut-être la tête avant de se jeter sur leur proie. « Euh... tu ne devrais pas... être en Afrique en ce moment ? » risqua Max. (...) « Dans la savane avec tous les autres lions ? » L'énorme animal haussa les épaules. « Peut-être », dit-il.</p>
--	---	---	--	---

« Une culture littéraire (...) suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue. »³¹

Dans *Ami-Ami*,³² les deux héros cherchent chacun un ami. Le loup est grand, noir et méchant : il habite en haut d'une vallée.

Le lapin est petit, blanc et gentil : il habite en bas de la vallée.

La nécessité dans laquelle chacun va se trouver de décliner les caractéristiques de cet ami, va les amener à choisir des mots qui, reliés les uns aux autres, vont montrer l'improbable alliance des deux protagonistes et nouer le pressentiment d'un drame final. Des mots et des expressions qui, vallée

oblige, vont résonner comme en échos. Des échos qui donnent le frisson.

Son ami, le lapin le voudrait :	Le loup, lui, se promet d'aimer son ami :
Petit comme lui	Immensement
Végétarien comme lui	Tendrement ³³
Joueur comme lui	Même mauvais perdant
Dessinateur comme lui	Avec talent
Collectionneur comme lui	D'une amitié qui ne sera pas banale

APPRENDRE À IDENTIFIER LES MOTS PAR LA VOIE DIRECTE³⁴

« La compréhension des textes lus est tributaire de la qualité de la reconnaissance des mots. (...) Au cycle des apprentissages fondamentaux, il importe donc que l'on conduise progressivement tous les élèves à se donner des stratégies efficaces pour comprendre les phrases successives d'un texte et leur articulation. Deux types d'activités peuvent être envisagés : celles qui rendent l'élève plus sensible à la fonction de la syntaxe dans la compréhension de la phrase, celles qui lui permettent de contrôler la qualité de la compréhension construite. »³⁵

Georges Lebanc³⁶ ou ce qui entre dans l'identification des mots³⁷

♦ *Georges Lebanc*, Claude Ponti, L'École des loisirs
C'est comme un songe qu'on ferait sur le banc d'un jardin public. L'esprit divague, réceptif au moindre appel du rêve et du souvenir. On ne voit pas le temps passer mais il passe : chaque page indique l'heure qu'il est et ce qu'elle symbolise. Le parc s'ouvre aux rêves, aux amours, aux enfants qui goûtent pour reprendre l'avantage sur leurs peurs de la journée. La nuit, c'est l'heure des mythes et des énigmes. C'est comme si l'auteur s'était assis sur un banc pour faire le point sur

³⁰ Nouveaux programmes, p.82

³¹ Documents d'application des programmes, Littérature Cycle 3, SCÉRÉN

³² Rascal & Girel, Pastel

³³ Le suffixe **-ment**, est familier de l'ambiguïté des émois amoureux. Rappelez-vous, les maximonstres disaient en substance à Max : ne partez pas, nous vous aimerons terriblement.

³⁴ Voir dans *Les Actes de Lecture n°81*, mars 2003, le dossier consacré aux commentaires du Livret CP, document ministériel de la rentrée 2002.

³⁵ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, p.85

³⁶ Max Bolliger & Klaus Ensikat, *La Joie de lire*, novembre 2002

³⁷ Voir la vidéo tournée par Jean-Christophe Ribot (disponible à l'AFL) où on voit des élèves de CP/CE1 en train de participer à cette leçon dans la classe de Gilles Mondémé (Auxerre).

sa propre création. La lisière entre réel et imaginaire danse, les illustrations flashent comme des visions. Les références, nombreuses (Lobel, Sendak, Boujon...), célèbrent ceux qui, tels les enfants, posent sur la nuit des temps des yeux neufs et des mots jeunes.

Page 26 : Il est 16 h, l'heure du goûter. Les petits envahissent le parc, attachés au parent chargé de victuailles. Le premier père est en sucre : Brioche, père de Kouglouf, père de pain-Ôlé... Brioche ! Quel loup ne songerait au petit pot de beurre... Ils sont huit tristes sires : Lou Hihin, Lou Hideu, Lou Hitroi... s'appêtant à voler gâteaux et confiture, pain, amour et... Les grenouilles attendent-elles la métamorphose ? La mère se nomme Ranelotte, en souvenir de la grenouille d'Arnold Lobel, les filles se déclinent à la même sauce : Gibelotte, Matelotte... Le verbiage enfantin non encore démis de l'exercice scolaire s'ébroue : Lundi-ille, mardi-ille, mercredi-ille, jeudi-ille, vendredi-ille, Samedi-ille, Di-manche, Onze-manche : les suffixes changent de main et la semaine finit sur un pied de nez.³⁸ Les familles animales symbolisent ces familles de mots dont l'auteur travaille ici l'apparence, pas la logique.

Le maître possède l'œuvre intégrale de Claude Ponti³⁹ en classe et les élèves connaissent l'univers de cet auteur. Chaque nouvelle production est feuilletée dans son rapport aux autres œuvres, réorganisant ainsi l'ensemble de la perception que les enfants ont de cet auteur et de ses histoires : « *La vie de l'œuvre littéraire dans l'histoire est inconcevable sans la participation active de ceux à qui elle est destinée. C'est leur intervention qui fait entrer l'œuvre dans la continuité mouvante de l'expérience littéraire, où l'horizon ne cesse de changer, où s'opère en permanence le passage de la réception passive à la réception active, de la simple lecture à la compréhension critique, de la norme esthétique admise à son dépassement par une production nouvelle.* »⁴⁰

● Les images

L'heure (16 h)⁴¹ nourrit le rituel : goûter c'est sucré. Les enfants, tout en remarquant que les animaux n'ont pas tous un panier (oiseaux, poissons...), que chaque groupe se décline du plus petit au plus grand, imaginent la nature du texte qui accompagnera ce moment au parc. Le texte ne pouvant pas redire ce qui se voit évoquera probablement comment vont se nourrir oiseaux et poissons. Le maître note les hypothèses de lecture, l'horizon d'attente. Au tableau figurent les noms d'animaux, les noms des victuailles, l'heure, etc... autant de formes qui devraient réapparaître tissées dans le texte.

● Le texte

Le texte n'est pas choisi dans son intégralité mais en fonction du projet du maître qui, ici, consiste à travailler des

constructions de mots qui mêlent de manière indissociable le graphique et le sémantique.

Il est 16h00. C'est l'heure du goûter. Brioche, père de Kouglouf, père de pain-Ôlé père de Far, père de Crêpe-Musette, passent annonce l'heure.

Huit loups apportent des boissons. Les gâteaux et la confiture, ils les voleront aux autres. Ils s'appellent Lou Hihin, Lou Hideu, Lou Hitroi, Lou Hiquatr, etc.

Ranelotte, mère de Gibelotte, mère de Matelotte, mère de Murmurotte, mère de Plissotte, et leur mille têtards attendent les moucheron de 16h01.

Jummel, père de Lunett, père de Klac, père de Pantal, père de Cizo, père de Chossett, père de Chôssur, ont perdu leur chemin.

Tout le temps ils le cherchent partout. Ils auront à peine le temps de goûter au goûter.

Voilà Lundille, Mardille, Mercredille, Jeu-dille, Vendredille, Samedille, Dimanche, Onzemanche Lassemaine, Grand'Ourses de mères en fille.

● Texte, dictionnaire, aides et productions

On découvre le texte dont les mots sont masqués,⁴² ne laissant apparaître que des jambages supérieurs, inférieurs, début des mots - pour les majuscules - fin des mots - pour le pluriel, féminin, les terminaisons verbales... Du sens se construit, puisant à la triple source des images, des formes graphiques, des références culturelles.

Le dictionnaire du texte⁴³ est là pour vérifications et les familles reconstituées laissent apparaître des principes de formation que des aides⁴⁴ - de haut niveau - vont mettre à jour. C'est ainsi qu'à la Famille des Gâteaux (Brioche, père de Kouglouf, père de Pain-Ôlé...) on associera le sommaire d'un livre de pâtisserie... À la famille royale (Lou Hihin, Lou Hideu, Lou Hitroi...) on joindra le texte de Prévert « Les grandes familles », pour Ranelotte, mère de Gibelotte, mère de Matelotte, on rappellera « Ranelot et Bufolet » d'Arnold Lobel et « Pauvre Verdurette » de Claude Boujon, albums de L'école des loisirs.

Sur les principes évoqués, il ne restera plus qu'à fabriquer des familles, empruntant, pour cela, à toutes les sources culturelles : gastronomie, Histoire, littérature, lexique - paires, sons... - et jusqu'aux bases de la construction du système de la langue - suffixes et préfixes - Lundille, Mardille... Samedille, Dimanche, Onzemanche... - sans oublier d'apprécier

ce clin d'œil à la manière litanique qu'ont les enfants d'apprendre et de réciter (sans trop comprendre ce qu'ils disent mais en optant pour la beauté de ce que ça produit Lundille, Mardille...) ou à la manière stupide qu'on a de leur faire apprendre la langue en la réduisant à sa plus simple expression, ce que Ponti semble caricaturer, nous signalant combien c'est tarte (tartignon, tartifiole...)

Lundille	Lundette			
Mardille			Mardignon	
Mercredille		Mercredotte		
Jeudille				
Vendredille				
Samedille				
Onzemanche				

« On sait que ce ne sont pas de vrais mots, dit Marion, 7 ans, ils ont une majuscule, ce sont des noms propres. Comme Lunett, Jummel... On sait que ça ne s'écrit pas comme ça. Ponti il a une langue à lui qui n'est pas tout à fait la langue française. »

ASSURER LA COMPRÉHENSION : RYTHME ENTRE LECTURE ET DISCUSSION

« L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens... interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques, de remettre en cause des préjugés. »⁴⁵

La diablesse et son enfant⁴⁶ ou la lumière sur la forme.⁴⁷

Avec ce texte, on essaie de voir comment la forme d'un texte participe de son projet ou de celui que le lecteur prête à son interlocuteur désormais désigné en situation de lecture : l'auteur.⁴⁸

Cette histoire d'une mère qui cherche un enfant perdu et que le village rejette sous prétexte d'une difformité physique pourrait toucher le lecteur précisément dans ses bons sentiments, la tendance qu'ont les adultes de trouver naturel que les enfants soient bons, justes, honnêtes. Il n'en est rien et Marie Ndiaye le sait, elle, qui écrit hors de la sensiblerie en jouant sur les contrastes : le visage de la diablesse est beau mais ses pieds sont des sabots, fins et petits, mais personne n'a de pieds pareils, la diablesse souffre mais elle est trop différente... Cette diablesse, douce et malheureuse, inoffensive et en danger, impossible que le lecteur, à un moment de sa lecture, ne s'en méfie pas lui aussi, par peur de la différence, par faiblesse parce qu'une mauvaise réputation est presque toujours une preuve. Alors, la longue plainte peut

se dérouler, éternelle et répétitive - remarquablement soutenue par l'écriture - infinie douleur d'aimer et d'être aimé dans l'humanité civilisée et bien pensante. La force de ce livre c'est d'installer la critique sociale dans un univers fantastique et d'impliquer le lecteur jusqu'à ce qu'il se découvre peut-être complice d'ostracisme. Le désespoir qui plane dans ce livre est relevé par les illustrations de Nadja qui, en jouant du sombre et du flou, renforce notre terrible condition humaine.⁴⁹

Les mots et expressions parlent d'eux-mêmes quand on sait les faire parler. On cherche d'abord comment il se fait que cette diablesse, jolie, gentille peut ainsi exprimer de la peur, du rejet. La façon dont on la présente peut-elle induire la méfiance ? Comment s'appelle-t-elle dans le texte et la façon de la désigner évolue-t-elle, faisant évoluer la représentation qu'on en a ?⁵⁰ C'est vrai que le personnage démarre fort en *diablesse* puis transite par de l'anonymat (*celle qui...*) avant de redevenir *diablesse* puis *femme, jeune femme ordinaire*, preuve de son humanisation progressive. Le texte aurait-il donné semblable effet si, dès les premiers mots, on avait appelé ce personnage *femme* et non pas *diablesse* ? Seul le passage à l'écriture pourrait le dire.

³⁸ On pourra recourir avec bonheur à quelques chansons de Bobby Lapointe et notamment à la célèbre *Maman des poissons* ?

³⁹ VAN DER LINDEN Sophie, *Claude Ponti*, éditions Être, coll. Boitazoutils

⁴⁰ JAUSS H.-R., *Pour une esthétique de la réception littéraire*, p.45, Gallimard, Bibliothèque des Idées

⁴¹ On se souvient de l'île de katreur dans *Adèle et la pelle*.

⁴² Annexe 1

⁴³ Annexe 2

⁴⁴ Annexe 3

⁴⁵ Documents d'application des programmes, p.8

⁴⁶ NDIAYE M., coll. Mouche, L'école des loisirs

⁴⁷ La lecture de ce livre est intégralement reproduite dans *Lectures Expertes n°3*, lectures de 6 romans pour le cycle 3. Disponible à l'AFL.

⁴⁸ Quelques livres mettent en scène l'auteur et son dialogue incessant avec le lecteur. parmi eux :

- *La petite fille au livre*, Nadja, L'école des loisirs

- *Le petit homme de fromage et autres contes trop faits*, Sieska et Smith, Seuil

- Quelques parodies où les personnages tentent de réécrire leurs histoires mais l'auteur est là qui veille : *Petit lapin rouge*, Rascal, Pastel, *Mademoiselle Sauve qui peut*, Coirentin...

⁴⁹ Extrait de *Lectures Expertes n°3*, Lire des romans au cycle 3, AFL

⁵⁰ Le logiciel Idéographix (plateforme 1) sélectionne, en les isolant, si on en fait la commande (affichage sélectif des constituants placés dans la tablette du texte) uniquement les désignateurs.

Les désignations de la diablesse

celle qui venait de frapper
celle qui cherchait son enfant à la nuit
cette pauvre femme dont l'enfant n'était pas revenu avant la nuit

Une diablesse
Cette diablesse
cette diablesse-là
la diablesse
cette femme
jeune femme ordinaire

Dans *Le père Goriot*, on peut lire :

- Elles ont renié leur père, répétait Eugène.
- Eh bien ! oui, leur père, le père, un père, reprit la vicomtesse...⁵¹

Tandis que dans *Loulou*, de Grégoire Solotareff,⁵² on parle de *Un jeune loup*, puis de *Le loup*, puis de *Il* et, enfin, c'est le lapin qui le nomme *Loulou*.

Les sabots, seule partie du corps qui discrédite la jeune femme, ne sont pas qualifiés négativement. Et pourtant, leur présence suffit à inquiéter la population : l'anormalité conduit à l'animalité. Voir, de Grégoire Solotareff, *Le diable des rochers*⁵³ où la différence physique est source de peur et d'exclusion. Voir aussi *La belle et la bête*, illustré par Nicole Claveloux, édité chez Être.

Une recherche d'occurrences sur *sabots* (avec Idéographix) montre que non, les sabots sont presque toujours qualifiés positivement (sauf une fois) et si, toutefois, on n'accorde pas de valeur négative à la couleur noire. Le bruit qu'ils font sur le sol est même doux et léger. Comment les lecteurs expliquent-ils que tant de grâce et d'élégance puissent ainsi faire fuir et repousser ?

On cherchera aussi par qui arrive l'adjectif *Horribles* : du narrateur, des personnages ?

Occurrences de sabots & expressions associées

celle qui cherchait son enfant à la nuit n'avait pas de pieds mais des *sabots*.

C'étaient de petits *sabots noirs* et fins comme ceux d'une chèvre, séparés par une longue *fente*.

Elle (...) s'en allait de son pas léger, et ses petits *sabots* de chèvre claquaient sur la route, tip-tap, tip-tap.

Quand le bruit des *sabots* avait disparu, la lumière s'allumait de nouveau dans les maisons.

Car on avait peur des *sabots* de la diablesse, de ses petits *sabots noirs* et fins, plus que de n'importe quoi...

On avait trop peur, bien trop peur de ces petits *sabots fendus*.

On pensait : il n'y a que ses *sabots*, ses *horribles sabots*, qu'elle n'a pas pu changer, heureusement pour nous.

C'est depuis ce jour également qu'elle avait de petits *sabots noirs* et fins à la place des pieds.

Ce n'était que depuis que sa maison et son enfant n'étaient plus là où ils avaient été, que le bruit de son pas avait changé et qu'elle voyait, en baissant les yeux vers ses pieds, de petits *sabots* de chèvre qui l'étonnaient encore...

Et l'enfant qui entendait courir les petits *sabots* voulait s'enfuir et se mettait à courir lui aussi.

On examinait tout particulièrement les pieds des enfants afin de voir s'ils ne ressemblaient pas un tout petit peu aux *sabots* de la diablesse.

Elle sentit son cœur battre si fort qu'elle n'entendait plus le bruit de ses *sabots*.

Ses tout petits pieds mal formés vont tourner en *sabots*, et alors il sera trop tard.

Soudain la diablesse se rendit compte qu'elle n'entendait plus le tip-tap, tip-tap de ses petits *sabots noirs*.

La nuit était si sombre maintenant que la diablesse, en se penchant, ne put apercevoir ses *sabots*.

Autre étrangeté : tandis que l'histoire évoque une femme amnésique, le verbe qui revient le plus souvent est celui de la mémoire, le verbe *se rappeler* qu'Idéographix, révèle aussitôt par simple recherche d'occurrences.

Occurrences de « se rappelait »

Mais la diablesse, elle, **se rappelait** avoir eu un enfant, longtemps auparavant.

Elle **se rappelait** avoir tenu un tout petit enfant dans ses bras et elle **se rappelait** que cet enfant avait été le sien.

Elle **se rappelait** seulement que, depuis ce jour, ses yeux ne cessaient de couler.

Elle **se rappelait** aussi avoir eu une maison, longtemps auparavant, et que dans sa maison son enfant dormait.

Et la diablesse **se rappelait** que son enfant avait aimé regarder la lumière jaune avant de s'endormir.

La diablesse **se rappelait** qu'à cette époque (...) elle n'entendait pas : tip-tap, tip-tap.

Elle **se rappelait** que c'est un soir qu'elle avait regardé le creux de ses bras arrondis et constaté que son enfant n'y était plus.

Quant aux villageois, la manière qu'a l'auteur de les nommer les fonde dans une masse anonyme où chacun se cache derrière son irresponsabilité. La peur est là qui s'allonge dans les propositions construites par extension (phrases 1, 2, 3), peur répétée (phrase 5), peur intensifiée par un adverbe (phrases 6, 7).

Progression de certaines phrases

1. Et la **personne qui avait ouvert sa porte** à la diablesse voyait ses beaux yeux un peu humides qui brillaient.

2. La **personne qui n'avait pas eu peur d'ouvrir sa porte** à la nuit s'apprêtait à sourire et à tenter d'aider la diablesse...

3. Et la **personne qui avait oublié d'avoir peur en ouvrant grande sa porte** sur la pénombre, était alors glacée de terreur en découvrant que celle qui cherchait son enfant à la nuit n'avait pas de pieds mais des sabots. (...)

4. **Chacun se promettait de ne plus ouvrir sa porte** après la tombée de la nuit. Car on avait peur des sabots de la diablesse, de ses petits sabots noirs et fins, plus que de n'importe quoi au monde. (...)

5. **On avait trop peur, bien trop peur** de ces petits sabots fendus.

6. **On avait tellement peur** qu'on ne se demandait même pas quel pouvait être cet enfant de la diablesse.

7. **On avait tellement peur** qu'on était persuadé d'une chose : c'est que la diablesse était capable d'inventer n'importe quelle histoire pour s'introduire dans les maisons et y apporter le malheur par sa seule présence.

Un texte apparemment ordinaire comme celui de Marie Ndiaye⁵⁴ montre, si on le questionne, les ressorts d'un drame dissimulé derrière un récit qui, apparemment, démarre sur un problème qui se résout à la fin. Mais, comme tous les grands textes, celui-ci ne laisse pas son lecteur tranquille après la lecture. Et c'est à partir de cette inquiétude qu'on aura envie d'en savoir plus, de dégager, par exemple, ce qui crée le malaise. Impressions, sentiments, doutes, hypothèses... c'est avec tout ça qu'on voudrait bien retourner dans le texte, fouiller, classer, mettre à jour. Les fonctions d'Idéographix exécutent les commandes si vite qu'on n'a aucun regret à les multiplier. On sortira toujours gagnant et les élèves, mis à contribution, apprendront à lire en abordant le texte de manière agressive, par implication critique dans ses lignes et ses méandres.

Le chat assassin⁵⁵ ou nature et enjeux des résumés.

« *L'enseignant peut lire le texte à haute voix, résumer des passages trop longs ou faisant trop digression, inviter ses élèves à des lectures oralisées, à des lectures silencieuses faites en classe ou hors de la classe...* »⁵⁶

● Quelques résumés du chat assassin

Les nouveaux programmes font une étrange présentation du rôle du résumé : « *résumer des passages trop longs ou faisant trop digression.* »⁵⁷ On laisse aux auteurs le soin d'expliquer ce qu'est un passage trop long ou des digressions dans un roman... nous ne prendrons pas la responsabilité de faire croire aux élèves qu'il s'agit des descriptions, par exemple...

Nous avons choisi un autre angle : avec le résumé, nous voulions montrer comment, entre les passages lus ensemble, l'histoire poursuivait sa route mais aussi comment continuait de fonctionner la machine littérature, la machine à faire du sens... Ces résumés, nous les lisons ensemble.

Mardi : enterrement de l'oiseau

On enterre l'oiseau dans le jardin.

« *J'ai bien aimé le petit enterrement* » dit le chat qui n'était pas invité et a été brutalement chassé par le père d'Ellie, la jeune maîtresse de Tuffy. Toujours ironique, il porte un regard critique - et drôle - sur la famille d'Ellie qui lui reproche beaucoup de choses comme, par exemple, d'abimer leur jardin.

Les italiques jouent un rôle important dans le texte : ironie, bonne ou mauvaise foi, justification... Dans ce résumé, nous en avons repris l'usage, en en faisant varier les fonctions : il y a l'italique du titre « *enterrement de l'oiseau* » (il sera présent dans tous les titres), l'italique de la citation - reprise d'une phrase du texte - , l'italique de l'ironie du chat - leur jardin - c'est ainsi que c'est formulé dans le texte.

Les personnages : le récit démarre vite et tous les enfants n'ont peut-être pas repéré qui était Ellie, de même qu'ils n'ont pas tous saisi les relations « *chien et chat* » entre les parents et l'animal.

Le premier résumé, insiste sur la typographie, les liens entre les personnages afin d'assurer les données de base. On ratisse large pour ceux que l'inattention ou la vivacité du récit auraient pu déjà perdre en route.

Mercredi : enterrement d'une souris

Tuffy trouve une souris morte et, parce qu'il la ramène dans « *leur merveilleuse maison* », Ellie le gronde. Le chat se défend : il n'est pas le seul chat du quartier, la rue est pleine de mort-aux-rats et « *les voitures chargent dans les deux sens toute la journée* ». On voudrait le croire mais, dans le chapitre précédent, on se souvient qu'il disait de l'oiseau : « *Je l'ai connu vivant, moi !* » Nouvel enterrement : « *Cette maison devient la Maison de la Rigolade* », conclut le chat.

Dans ce deuxième résumé :

- on consolide la fonction des italiques
- on reprend les justifications du chat en les résumant - style indirect - ou en les citant - style direct
- on introduit une interrogation de lecteur : ce chat dit-il vrai ou faux ? C'est le mot *vivant* (en italique dans le texte mais en standard ici - citation oblige) qui sème le doute. On sait que la personne ayant vu le mort vivant en dernier lieu a tout lieu d'être suspecte.

Pour le **jeudi**, qui représente le point culminant du drame (le lapin des voisins a été tué !) nous avons choisi de lire le chapitre avec les élèves. Nous avons partagé la classe en groupes pour que chacun prenne en charge la lecture à haute voix.

⁵¹ BALZAC H., *Le Père Goriot*, Garnier Flammarion, p.85

⁵² L'école des loisirs

⁵³ idem

⁵⁴ Nous vous conseillons toute l'œuvre de Marie Ndiaye, aux Éditions de Minuit, des romans comme *Rosie Carpe* ou du théâtre comme *Hilda* ou *Papa doit manger*, actuellement joué à la Comédie Française.

⁵⁵ FINE Anne, coll. Mouche, L'école des loisirs

⁵⁶ Nouveaux programmes, p.187

⁵⁷ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP, 2002, p.187

Vendredi : « assassinat » du père

Le père, déguisé pour qu'on ne le reconnaisse pas, remet le cadavre du lapin dans son clapier. Ce sont les chats du quartier qui le racontent à Tuffy - puni dans la maison. La scène est ridicule : elle permet au narrateur - le chat - de se moquer du père, son ennemi ! L'homme rampe difficilement sous la haie, il ressemble, sous son déguisement, au chat botté. L'auteur s'en sort bien avec un jeu de mots : « Si seulement quelqu'un pouvait botter notre chat ! »

Tout en s'assurant que toutes les péripéties ont été comprises nous insistons sur deux points d'écriture :

- la distinction entre l'auteur et le narrateur
- le jeu de mots qui fait référence au chat botté.

Vendredi bis : vengeance du père

Pourquoi l'auteur a-t-il eu besoin de faire deux chapitres pour ce jour-là ?
Peut-être que les lecteurs soutiennent le narrateur... Dialogue entre le chat et le père :
« Oui, il a cloué la chatière. Il est pas croyable, ce gars-là. (...) - Donc tu peux sortir. Ne te gêne surtout pas. (...) Mais si tu reviens un jour, ne t'avise pas de rapporter quelque chose. Maintenant ta chatière est à sens unique et tu devras patienter sur le paillason jusqu'à ce que quelqu'un veuille bien t'ouvrir. »

Retour sur un point d'écriture : le double vendredi. Nous attirons l'attention des enfants sur la construction du récit, la cuisine du romancier. Si nous avons repris un long extrait c'est qu'il caractérise les relations père/chat et sa compréhension va conditionner la compréhension de la dernière phrase.

Samedi

Vous avez dû lire le début du chapitre, ce grand moment où, Tuffy, en attendant de se faire vacciner contre la grippe, terrorise le bébé gerbille, le terrier des Fischer, crache à la figure de la réceptionniste, griffe la vétérinaire, casse tout dans son bureau jusqu'à ce qu'elle déchire sa fiche et le chasse.
Nous démarrons notre lecture collective au moment où, dehors, Ellie et son père retrouvent la mère qui essaie de fuir la voisine, la propriétaire du lapin présumé tué par Tuffy le lapincide.

Toute la classe a alors savouré la victoire du chat qui n'a plus à attendre qu'il décloue la chatière.

Les Nouveaux Programmes affirment que les capacités qui permettent « de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe (...), de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques, de se servir de l'écriture pour organiser les connaissances, pour les mémoriser et pour manifester ce qui a été compris et acquis (...) ne peuvent se construire à vide. Elles se mettent en place à l'occasion d'expériences intellectuelles et culturelles spécifiques dans l'école, mais aussi à l'extérieur de celles-ci. »⁵⁸

Le travail présenté ici poursuit plusieurs buts :

- ♦ réfléchir à l'expérience linguistique de l'enfant, le faire réfléchir à cette expérience, s'intéresser au lien entre le développement d'un langage subjectif et d'un langage social.⁵⁹ Les deux renards sont un bon exemple.

- ♦ la pensée abstraite, dont la lecture et l'écriture se nourrissent et qu'elles nourrissent, n'existe pas hors de l'activité pratique des enfants : « Dans la nature une telle pensée n'existe pas et, tout comme il n'est pas de besoin sans adaptation (...) de même chez l'enfant il n'y a pas de pensée qui ait pour seule raison d'être la vérité pure, de pensée détachée des choses de ce monde : besoin, désirs, intérêts. »⁶⁰ Toutes les mises en tableaux, en listes, en colonnes ont pour but de créer des bases claires de discussion pour les enfants, de nourrir leurs remarques, leurs inférences, leurs déductions...

- ♦ forme et fond sont indissociablement liés dans un texte littéraire et ne s'en tenir qu'à de simples débats sur le sens (comme le texte du document d'application peut le laisser supposer) sans y associer l'étude du travail sur l'écriture nous semble limiter l'approche littéraire aux histoires et dénaturer, en l'appauvrissant, la culture littéraire : « La forme est trop souvent comprise seulement en tant que « technique » (...) Ainsi, quand je lis ou quand j'écoute une œuvre poétique je ne la laisse pas à l'extérieur de moi-même, comme l'énoncé d'un autre qu'il suffit d'entendre, et dont le sens pratique ou théorique doit simplement être compris ; mais, dans une certaine mesure, j'en fais mon propre énoncé à propos d'autrui, j'en assimile le rythme, l'intonation, la tension articulatoire, la gesticulation intérieure (créatrice de mouvement) de la narration, l'activité figurative de la métaphore, etc., comme l'expression adéquate de ma propre relation axiologique au contenu... »⁶¹

- ♦ ne pas couper l'enseignement de la lecture des situations de vie : aucun code, séparé des intentions de dire, ne pourrait venir à bout d'un apprentissage qui convoque de manière aussi inextricable données culturelles et psychologiques, sociales et intimes, cognitives et esthétiques, ce que l'école néglige souvent, encore dans ses dernières instructions. « Le langage (...) est traité comme lettre morte (écrite et étrangère, comme dit Bakhtine), comme système autosuffisant complètement coupé de ses usages réels et dépouillé de ses fonctions pratiques et politiques (...) L'illusion de l'autonomie de l'ordre purement linguistique qui est assurée par le privilège ainsi accordé à la logique interne du langage, aux dépens des conditions sociales et des corrélats de son usage social, ouvre la voie à toutes les théories qui font comme si la maîtrise théorique du code suffisait à conférer la maîtrise pratique des usages socialement appropriés. »⁶² C'est pourquoi les séquences de travail sur des textes convoqueront

largement les expériences ordinaires, déboucheront sur des expériences nouvelles (exposition, théâtre, écriture, chant...) sans oublier de faire référence à de nombreuses expériences artistiques contenues dans les livres, les tableaux, les disques ou d'autres langages. Car c'est une pratique culturelle qui est ici visée, une pratique *délicieusement branchée ailleurs*.

Yvonne CHENOUF



Ill : Georges Lebarc, Cl. Ponti, L'école des loisirs

⁵⁸ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, p.165

⁵⁹ On peut réfléchir au rôle perdu des BCD dont la fonction était bel et bien de développer les usages sociaux de l'écrit, la formation du lecteur dans des communautés de lecteurs.

⁶⁰ VYGOTSKI L., déjà cité, p.110

⁶¹ BAKHTINE M., *Esthétique et théorie du roman*, 1978 pour TEL, Gallimard, p.71

⁶² BOURDIEU P., *Réponses*, Seuil, p.117