

---

## Le composite dans les albums de littérature de jeunesse et ses effets différenciateurs : un exemple en cycle 2

*The composite in children's books and its differentiating effects: an example in  
first grade classes*

Patricia Richard-Principalli et Marie-Françoise Fradet

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5630>

DOI : 10.4000/ree.5630

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

### Référence électronique

Patricia Richard-Principalli et Marie-Françoise Fradet, « Le composite dans les albums de littérature de  
jeunesse et ses effets différenciateurs : un exemple en cycle 2 », *Recherches en éducation* [En ligne],  
25 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 12 juin 2021. URL : [http://  
journals.openedition.org/ree/5630](http://journals.openedition.org/ree/5630) ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5630>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons  
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## Le composite dans les albums de littérature de jeunesse et ses effets différenciateurs : un exemple en cycle 2

Patricia Richard-Principalli & Marie-Françoise Fradet<sup>1</sup>

### Résumé

*De récents travaux de l'équipe de recherche ESCOL étudient la nature « composite » des nouveaux supports d'apprentissage et leur étroite articulation avec la littérature scolaire. Cet article porte sur les critères du composite dans la littérature de jeunesse (hétérogénéité sémiotique et hétérogénéité discursive) et s'intéresse spécifiquement au cycle 2 de l'école primaire. L'hypothèse est que le caractère composite d'un album de jeunesse fait obstacle à la construction de sa signification par les jeunes lecteurs, particulièrement chez les élèves des milieux sociaux les plus éloignés de la littérature scolaire. Cette hypothèse est explorée à travers deux albums narratifs, lus à des élèves de deux classes de CE1 de milieu contrasté (ZEP vs. centre-ville). La compréhension de ces albums est évaluée par des rappels de récit. L'analyse qualitative des quatre rappels sélectionnés laisse penser que le degré élevé de composite de l'un des albums contribue à brouiller la compréhension des élèves de la classe ZEP, ce qui témoigne du caractère différenciateur du composite dans les albums de jeunesse.*

L'album de jeunesse est devenu un support de travail fréquent dans beaucoup de classes du cycle 2 de l'école primaire. L'Institution a entériné son usage en publiant, en 2007, une liste de référence d'œuvres de littérature de jeunesse pour ce cycle. Plusieurs auteurs ont souligné la complexité croissante des œuvres contemporaines de littérature de jeunesse, qui font souvent appel à l'intertextualité et aux implicites culturels (Bonnéry, 2010), brouillent les indices de cohérence (Leclaire-Halté, 2006), supposent des expériences du monde éloignées parfois des expériences effectives des élèves (Boiron, 2015)... On constate aussi que bien des enseignants accordent, dans le choix des albums qu'ils retiennent, une « prime » à « des œuvres énigmatiques et sophistiquées », pour reprendre l'expression de F. Quet (2009).

Dans la continuité des travaux de l'équipe Escol<sup>2</sup> sur la co-construction des inégalités scolaires, nous examinerons ici la complexité des albums de jeunesse et les effets de celle-ci sur la construction des significations par des élèves de milieu défavorisé à la lumière de la notion de « texte composite », proposée par Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin (2012). Le terme « composite » recouvre des caractéristiques communes à différents supports d'apprentissage actuels (manuels, albums, fiches...) : l'hétérogénéité sémiotique et énonciative et la discontinuité. Celles-ci nécessitent des jeunes lecteurs des opérations cognitives de mise à distance et de mise en lien qui relèvent de la « littérature scolaire », laquelle suppose la construction de savoirs à partir du traitement de documents complexes, opérations inégalement réalisées selon la socialisation extrascolaire des élèves (Bautier, 2015). Nous avons sélectionné deux albums narratifs de fiction destinés à des enfants de six à huit ans, volontairement contrastés, dans le but d'analyser la spécificité du « composite » dans les albums de littérature de jeunesse et d'observer comment le caractère composite d'un album peut mettre certains élèves en difficulté.

<sup>1</sup> Patricia Richard-Principalli, maître de conférences en langue et littérature françaises & Marie-Françoise Fradet, professeure agrégée de français, Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail (CIRCEFT), Université Paris Est Créteil.

<sup>2</sup> CIRCEFT-Escol : Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Culture, l'Éducation, la Formation, le Travail, équipe Éducation-Scolarisation.

## 1. La littérature de jeunesse à l'école : les listes de référence du cycle 2

Les programmes de 2002, qui légitiment l'étude de la littérature de jeunesse à l'école, s'accompagnent de la publication d'un document d'application pour le cycle 3, « Littérature cycle 3 » (2002), explicitant pour les enseignants les objectifs d'un tel enseignement et les démarches considérées comme pertinentes. Ce document propose une liste de 180 titres d'œuvres classés par « catégories », leur niveau de difficulté (évalué de 1, facile, à 3, difficile) et pour chaque titre des pistes d'analyse littéraire et d'exploitation didactique. C'est dans le document d'accompagnement intitulé « Lire et écrire au cycle 3 » (2003) que l'on trouve les critères d'évaluation du niveau de difficulté de ces œuvres, avec une grille d'analyse de la complexité des textes littéraires destinée aux enseignants. Les items retenus s'appuient implicitement sur des recherches en psychologie cognitive (les processus de compréhension), littéraires (les théories de la réception) et didactiques (les stéréotypes, la lecture littéraire à l'école). Cette liste à destination du cycle 3, actualisée à trois reprises (2004, 2007, 2013) est complétée en 2007 par la publication d'une liste de référence pour le cycle 2, également actualisée en 2013. La présentation adoptée est la même que pour le cycle 3, avec un classement par genres et l'indication du niveau de difficulté. Cette liste appelle plusieurs observations.

L'illustration est prédominante : l'album est très représenté en poésie et fait son introduction au théâtre, avec *La Comédie des ogres* ; les récits illustrés sont nombreux. Beaucoup de ces albums, récents, cultivent la confusion des genres, la polyphonie, l'inachèvement, comme l'a déjà signalé F. Quet (2009). Depuis 2007, les listes de référence en littérature ne sont plus accompagnées de notices, et ne l'ont jamais été pour le cycle 2. L'enseignant est donc livré à lui-même car il ne peut s'appuyer sur des supports institutionnels lui permettant de mieux cerner les enjeux littéraires et didactiques de chacune des œuvres. Le seul indice sur lequel il peut s'appuyer est le niveau de difficulté indiqué, mais les critères de ce niveau de difficulté ne sont pas explicités.

Ces éléments nous incitent à nous intéresser à la complexité des albums destinés au cycle 2, par ailleurs moins étudiée qu'à l'école maternelle ou au cycle 3.

## 2. L'exemple de deux albums : *Mini-Loup à l'école* et *Charivari chez les P'tites Poules*

Nous avons donc choisi deux albums destinés à des enfants de six à huit ans, à la difficulté contrastée, alors même que leur macrostructure est identique. L'un, *Charivari chez les P'tites Poules* (désormais *Charivari*), figure sur la liste ministérielle, et nous l'avons retenu pour son haut degré de composite, bien que la liste de références le considère comme « facile ». L'autre, *Mini-Loup à l'école* (désormais *Mini-Loup*) – hors liste mais faisant partie d'une série à grand succès (280 000 albums vendus chaque année, adaptation télévisée, produits dérivés) et aussi souvent utilisé dans les classes –, a été choisi, à l'inverse, pour son moindre degré de composite.

### ■ Critères d'analyse

Nous souhaitons ici préciser davantage les caractéristiques du composite lorsqu'elles concernent les albums de littérature de jeunesse.

Certes la complexité d'un texte littéraire se situe pour une part dans la langue utilisée et dans les connaissances encyclopédiques attendues de la part du lecteur (Eco, 1985). Ces aspects sont essentiels, mais ils ont été déjà étudiés en tant que tels à de nombreuses reprises par les chercheurs en littérature (entre autres, Jouve, 1993) comme par les linguistes (par exemple,

Lentin, 1981). Mais à cela s'ajoutent d'autres caractéristiques propres aux albums contemporains, et qui constituent justement le composite.

Nous considérerons ainsi que le composite dans un album de jeunesse se manifeste par :

- l'hétérogénéité des codes, qui ne recouvre pas seulement le pluricodage inhérent à tout album (texte et image), mais également une diversité en termes de statut et de nature de l'image, et en termes de choix typographiques (voir Bautier *et al.*, 2012) ;
- l'hétérogénéité discursive, révélatrice d'une polyphonie qu'il revient au lecteur de comprendre comme unifiée.

Nous empruntons à Bakhtine (1929) le concept de *polyphonie*, qu'il utilise de manière métaphorique pour caractériser le genre du roman. Pour lui, le roman, polyphonique, repose sur la multiplicité des consciences, des visions du monde et des discours, entre les personnages, et entre les personnages et le narrateur, alors que, dans l'épopée, tous les personnages ainsi que le narrateur et le récepteur partagent une même vision du monde. L'hétérogénéité discursive telle qu'elle peut se manifester dans un album se caractérise donc, selon nous :

- par une pluralité de « voix » portant une pluralité de visions du monde, qu'elles émanent du texte ou de l'image, caractérisées par des choix linguistiques ou visuels spécifiques : coexistence au sein d'une même page d'énoncés en discours direct dont les énonciateurs sont implicites, d'énoncés oraux proches tantôt d'un oral familier tantôt d'un oral écrit (sur ce point voir l'analyse de Bautier *et al.*, 2012)... ;
- par une pluralité de situations de double énonciation visant un double destinataire, tantôt le lecteur enfant et le lecteur adulte, tantôt le lecteur enfant s'en tenant à l'explicite et le lecteur enfant expert ou cultivé (jeux de mots, allusions culturelles, etc.).

Le degré ou l'intensité d'éléments discursifs hétérogènes et sa conjonction avec l'hétérogénéité des codes sont donc révélateurs du degré plus ou moins composite d'un album.

#### ■ **L'exemple de Mini-Loup à l'école et de Charivari chez les P'tites Poules**

*Mini-Loup* raconte la première journée à l'école d'un petit loup anthropomorphisé qui ne veut pas s'y rendre car il croit que toutes les maitresses sont des ogresses. La réalité lui montrera qu'il se trompe. *Charivari* raconte, lui, les bouleversements qu'entraîne l'arrivée d'un chat noir chez des petites poules superstitieuses. Malgré le rejet dont il est l'objet de la part de la plupart des volailles, le chat défendra le poulailler contre de terribles rats, gagnant ainsi la reconnaissance de toute la basse-cour. La macrostructure de ces deux récits est donc similaire, ainsi que leur thématique (la peur), comme le détaille le tableau qui suit.

Tableau 1 - Analyse comparée des deux albums

Critères d'analyse	Résultats comparés entre <i>Mini-Loup à l'école</i> et <i>Charivari chez les P'tites Poules</i>
Situation de départ	Clairement identifiable dans les deux cas
Personnage principal	Personnage animal anthropomorphisé (loup, chat)
Système des personnages	Chaque personnage principal se trouve au milieu de personnages qui gravitent autour de lui (parents, camarades et maitresse ; basse-cour)
Problème	Peur de la maitresse de la part du personnage ; peur que suscite le personnage dans la basse-cour
Conséquences	Chaine de péripéties entraînant dans les deux cas une évolution du personnage
Résultats	Situation finale s'opposant à la situation initiale

Nous supposons que le caractère composite du second album, dont nous analyserons maintenant les marqueurs, y compromet la compréhension de ces éléments par les élèves.

- *L'hétérogénéité des codes*

La relation texte-image n'est guère problématique dans *Mini-Loup* : l'image est le plus souvent redondante et sans difficulté majeure, selon un même cadrage et un même format, et vise à illustrer une situation et une seule. Le texte ne présente aucune variante typographique susceptible de rompre la linéarité du récit sauf au moment où Mini-Loup, enfermé dans le placard avec son camarade Anicet, croit sa dernière heure arrivée. Encore ne s'agit-il là que du simple passage à une écriture en capitales d'imprimerie.

Le cas de *Charivari* est très différent. Les illustrations sont ici beaucoup plus variées, en format, en cadrage, hors cadre ou non. En complémentarité presque systématique avec le texte, elles sont souvent proches de la séquentialité de la bande dessinée et présentent une disposition et un nombre variables d'une page à l'autre. Elles sont associées à des choix typographiques également très variés comme le montrent les onomatopées incluses dans de nombreuses images ou encore les gras et les italiques qui ponctuent régulièrement le texte pour souligner la violence du rejet du chat noir par la basse-cour.

En prenant le relais l'un de l'autre et en appui avec des ruptures typographiques, texte et image instaurent donc une discontinuité que le jeune lecteur doit identifier et anticiper s'il veut « faire du continu avec le discontinu » (Bautier *et al.*, 2012).

- *L'hétérogénéité discursive*

Celle-ci est étroitement corrélée au traitement de l'hétérogénéité des codes.

*La pluralité des voix*

Celle-ci est ici liée à la nature de la structure narrative et actancielle. Dans *Mini-Loup*, la structure narrative est simple, fondée sur la transformation du personnage principal qui d'apeuré devient « apeurant », et respecte l'unité d'action et l'unité de temps ; les personnages sont peu nombreux et facilement identifiables (Mini-Loup et ses proches, la maîtresse). Le traitement anaphorique est simple (à deux exceptions près, le nom du personnage principal est utilisé en alternance avec le pronom « il » que la proximité avec le référent permet d'identifier sans difficulté), le discours direct, très fréquent, est systématiquement introduit par des verbes de parole et mis entre guillemets, avec une ponctuation externe très expressive.

Dans *Charivari*, l'organisation narrative est plus complexe : retour en arrière, structure ascendante (suivant la progression manque-amélioration-manque comblé, d'après la typologie des contes de Paulme, 1976), sans unité d'action ni de temps. Les personnages sont nombreux et s'expriment tous par le discours direct, qui porte la narration. Rarement signifié par un verbe introducteur du dialogue (il l'est à trois reprises, et par des verbes particulièrement expressifs et relevant plutôt du registre soutenu), il est le plus souvent marqué par un tiret. L'emploi systématique du tiret en l'absence de tout verbe introducteur rend parfois difficile l'identification de celui qui parle, d'autant que ce choix s'accompagne parfois de l'usage du discours indirect libre.

*La pluralité des situations de double énonciation*

Dans *Mini-Loup*, l'histoire s'adresse sans ambiguïté à n'importe quel enfant – l'univers de référence est proche de celui des élèves –, sans allusions culturelles, intertextuelles, jeux de mots ou situations d'habitus culturel marqué qui viseraient l'adulte lecteur ou l'enfant cultivé. Les phrases sont courtes et simples, avec un lexique relevant de la langue courante, à l'exception de quelques mots vieillissés comme « polissons » ou « sornettes », ou spécialisés comme « truffe ».

À l'inverse, dans *Charivari*, les jeux de mots abondent dès la désignation des personnages. La très grande variété dans la dénomination par dérivation (Carmen, Carmélito, Carméla) se double

d'une caractérisation souvent humoristique qui nécessite des connaissances fines de la langue et du monde (Coquenpâte, Molédecoq, Coqueluche, Pitikok, Rattila). Celui qui est le plus souvent nommé est bien sûr le personnage principal dont on peut suivre l'évolution à travers ce même procédé (« Chat-Mouillé » / Poule mouillée, vagabond, chat sans maison, chat-nu-pieds / va-nu-pieds, Chat Botté).

Les clins d'œil culturels sont aussi nombreux dans les paroles des personnages depuis la poule Carméla préparant « un bon lait de poule » au petit chat pour le réchauffer, en passant par la basse-cour qui, découvrant le vol des œufs, s'écrie comme Harpagon dans *L'Avare* : « Au voleur ! À l'assassin ! Au meurtrier ! Justice, juste ciel, on a volé nos œufs ! » jusqu'au chef de bande Rattila pastichant la réplique de *Quai des brumes* « T'as de beaux œufs, tu sais ! »

Le lexique utilise en outre toute la palette de la langue : vieillie (« sornettes »), soutenue (« un air chafouin ») à familière (« pétoche » ; « boucan »), et son pouvoir d'expression (« mettre une ratatouille », pour « mettre une raclée » ; déformation de la prononciation de Coqueluche).

Enfin, dans l'image même, la représentation du Chat Botté selon Doré constitue une intericonicité – ce que Ferenczi et Poupart (1981) définissent comme le procédé de l'allusion appliqué à l'image – nécessaire pour comprendre la fin de l'album, en étroite intertextualité avec le conte de Perrault.

Si toutes ces allusions sont jubilatoires pour un lecteur adulte ou éclairé, et à lui destinées, elles sont loin du niveau d'acculturation moyen des apprentis lecteurs, en particulier de ceux qui n'ont pas acquis, dans leur milieu familial ou à l'école, l'habitude de mettre en relation l'histoire qu'ils lisent ou qu'on leur lit avec d'autres histoires qu'ils connaissent déjà.

L'analyse des deux albums selon les critères définis (hétérogénéité des codes, hétérogénéité discursive de nature double) permet donc d'observer une différence radicale entre eux, le degré de composite étant minimal dans *Mini-Loup* et maximal dans *Charivari*.

### 3. Méthodologie

Afin d'étudier comment des élèves de cycle 2 s'approprient de tels supports, nous avons mis en place deux situations successives de lecture par le maître, suivies chacune d'un rappel de récit écrit, dans deux classes contrastées de Cours élémentaire première année (CE1) de Seine et Marne, l'une en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), avec un public très majoritairement défavorisé socialement, la classe A ; l'autre en centre-ville, comportant très peu d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés, la classe C. Ce choix devrait permettre d'observer si le caractère composite du support accentue les inégalités de réussite entre élèves aux caractéristiques scolaires et sociales différentes.

#### ■ **Déroulement et consignes**

La lecture proposée ne fait pas l'objet d'un dispositif didactique, n'entre pas dans une séquence programmée ; elle pourrait s'apparenter à une situation de lecture « offerte » ou « plaisir », comme on en rencontre souvent en maternelle et parfois au cycle 2. Les deux albums sont proposés aux enseignantes, avec modification de *Charivari*, trop long pour être lu en une seule fois en classe<sup>3</sup> : nous avons indiqué aux enseignantes que l'un est simple et l'autre complexe, et que nous voulions comparer leur réception par les élèves. La lecture se fait en novembre 2011, à une semaine d'intervalle. La passation se déroule de la façon suivante :

<sup>3</sup> La fin et certaines péripéties sont supprimées de la version à lire (suppression de la p.19 à la p.23 incluses ; reprise p.24 et suppression de la fin, nous faisons arrêter la lecture à la p.44).

- Avant de lire, l'enseignante dit : « Soyez attentifs, car vous aurez à raconter l'histoire de *Mini-Loup/des Petites Poules* par écrit ».
- L'enseignante lit l'histoire comme elle en a l'habitude : elle est libre d'accentuer les aspects qu'elle souhaite et de montrer les images comme elle l'entend.
- Les élèves partent en récréation.
- À leur retour en classe, ils font le rappel à la suite de la consigne donnée (« Racontez par écrit l'histoire de *Mini-Loup / des Petites Poules* »). La durée est libre mais n'excède pas une demi-heure, le temps mis par chacun étant indiqué par l'enseignante sur la copie.

Le rappel de récit, considéré par les psychologues cognitivistes comme un moyen efficace d'évaluer la compréhension en lecture (pour une revue sur le rappel, voir Lavigne *et al.*, 2007), consiste, pour les élèves, à reformuler avec leurs propres mots, à l'oral ou à l'écrit, une histoire lue ou entendue, en mettant en œuvre deux opérations cognitives : la sélection des informations retenues comme importantes et la structuration du rappel autour de ces informations. Il atteste donc de la capacité à produire des significations à partir des informations reçues.

Soulignons que le rappel de récit, introduit dans les programmes de l'école maternelle et élémentaire en 2002 et pérennisé dans ceux de 2008, ne fait pas partie des pratiques enseignantes, ni dans ces deux classes, ni dans les autres classes de ces deux écoles. Les élèves se trouvent donc dans une situation inédite pour eux, qui l'est doublement, car ils sont de plus rarement mis en situation d'écriture aussi longue.

#### ■ **Contexte**

En plus des spécificités des deux écoles (ZEP/centre-ville), le contexte d'enseignement dans la classe est différent sur plusieurs points :

- l'ancienneté des enseignantes : une jeune enseignante (A) vs. une enseignante très expérimentée (C) ;
- la pratique de la lecture d'histoires : une enseignante qui lit rarement des histoires (A) vs. une enseignante qui le fait régulièrement (C) ;
- l'étayage de la lecture : une enseignante qui lit de façon expressive et qui accompagne sa lecture de quelques commentaires seulement au moment où les élèves commencent à décrocher (A) vs. une enseignante qui théâtralise constamment et qui commente sans cesse la situation évoquée par le texte et reformule systématiquement les mots jugés difficiles (C) ;
- l'usage du support : l'enseignante A montre les illustrations après lecture, sans les commenter ; l'enseignante C ne les montre pas toutes, et ajoute à sa lecture des éléments verbaux pour transcrire certains indices visibles uniquement sur l'image ;
- la construction d'un horizon d'attente : si l'enseignante A s'en est strictement tenue au protocole indiqué et réalise l'activité de manière décontextualisée, l'enseignante C commente d'emblée le premier album (« c'est important la première fois qu'on va à l'école ») et insère sa seconde lecture dans un réseau : d'autres ouvrages de la série « Petites Poules » ayant été lus, elle fait rappeler aux élèves les personnages récurrents et les enrôle avec enthousiasme dans la lecture<sup>4</sup>, cependant que l'enseignante A prend formellement en compte la remarque d'un élève (E : « je le connais, je l'ai déjà lu » ; M : « alors tu pourras nous aider à comprendre ») mais n'en fait rien.

#### ■ **Données**

Nous disposons des quatre séances enregistrées et de 41 rappels de récits écrits. Nous avons retenu pour l'analyse qui suit les rappels les plus longs et les plus complets qui émanent à

<sup>4</sup> « Les Petites Poules, vous les connaissez: nous avons lu la dernière fois ? *Un poulailler dans les étoiles, La Petite poule qui voulait voir la mer.* Alors là on retrouve des personnages qu'on a vus à la fin : Carmelito et sa petite sœur que vous ne connaissez pas, Carmen. Carmela et Pitikok, est-ce que vous pouvez me rappeler qui ils sont ? Carmela est la maman de Carmen, et donc Pitikok est le ? le papa de Carmen/ Carmela était une petite poule de quelle couleur ? / E : blanche/ et Pitikok, de quelle couleur ? / E : rouge / et leur enfant ? rose./ Aujourd'hui je vais vous lire *Charivari chez les Petites Poules*. Un charivari, c'est un bouleversement, on va voir pourquoi. Vous écoutez bien, je vais commencer. »

chaque fois des deux mêmes élèves : Ellen et Léo dans la classe C, Audrey et Kina dans la classe A. Ces élèves, identifiés comme de bons élèves par les enseignantes, possédaient une bonne capacité d'écriture, nécessaire pour réaliser un rappel écrit. Le temps utilisé par chaque élève est indiqué entre parenthèses. Dans les transcriptions qui suivent, l'orthographe est normalisée ; nous avons indiqué la ponctuation utilisée par l'élève mais ajouté une barre oblique quand une pause syntaxique non marquée est nécessaire.

## 4. Résultats

Les critères d'analyse portent sur les éléments fondamentaux du récit (tableau 1 ci-dessus) : sa structure (pour une revue, voir Denhière, 1984), universelle et constitutive dès le plus jeune âge de la perception du monde, et les personnages, dont les recherches littéraires (notamment Eco, 1985 ou Jouve, 1992) et didactiques (par exemple Dufays, 1994 ou Tauveron, 1995) ont mis les enjeux en évidence. Seront donc observées : l'identification de la situation initiale, celle du problème posé, celle d'une partie au moins des événements qui en découlent, celle de la situation finale ; l'identification du personnage principal ; l'identification du système de personnages du récit.

### ■ *Mini-Loup à l'école*

Tableau 2 - Les productions des élèves (Mini-Loup)

<p><b>Ellen, classe C (23 minutes)</b>            Mini-loup va à l'école            Mini-loup pour la première fois de sa vie va à l'école. Son ami lui a dit que les maitresses vont le manger. La maman de Mini-loup demande à Mini-loup / qu'est-ce que tu as / maman j'ai peur de l'école / n'aie pas peur mon chou. Papa entend ça / Mini-loup va à l'école ! maman et Mini-loup sont pas rassurés. Mini-loup a très très peur et il tremble son voisin lui dit / la maitresse va te manger et commence une bagarre. Elle les met dans le placard et sont en larmes. On va nous manger.</p>	<p><b>Léo, classe C (25 minutes)</b>            Mini Loup à l'école            Aujourd'hui Mini loup va à l'école. /Bonjour / Mini loup où es-tu /sous le lit. / pourquoi dit la maman / eh bien un copain m'a raconté les maitresses. va nous manger / mais non elles ne mangent pas / une heure plus tard. Mini-loup est à l'école / est mort de peur et son voisin le cochon lui dit que la maitresse va bien déguster le petit loup. Et le petit cochon a pris un pinceau avec de la peinture verte et il peignit le nez de petit loup et c'est à ce moment loup dit AAAAH ! et il a de la peinture partout et il vite accourut dans le placard et maitresse dit / mais non je ne vais pas te manger et il rentre chez lui de bonne humeur /</p>
<p><b>Audrey, classe A (25 minutes)</b>            Mini-loup va à l'école            Mini-loup oh il n'est pas là / il est sous le lit / Mini-loup j'ai pas envie d'aller à l'école / il y a la maitresse veut nous manger puis il allait à l'école / il avait peur / il se cachait derrière sa chaise puis il demanda à son voisin / il lui demanda / tu peux me mettre de la peinture sur mon nez hou hou !! / ne me mangez pas / mais non je veux pas vous manger / je mange pas les enfants quand les enfants se lèvent je leur dis assez voilà</p>	<p><b>Kina, classe A (25 minutes)</b>            Mini-loup va à l'école            Le soleil se lève / la maman de Mini-loup va dans sa chambre / Mais il est pas dans sa chambre / il était caché en dessous de son lit / pourquoi tu es caché / j'ai peur d'aller à l'école / explique-moi pourquoi tu as peur / et petit loup expliqua / parce que j'ai peur des maitresses / ce sont des ogresses qui mangent les enfants / mais non c'est des mensonges / Le père énervé la maman</p>

Aucun des quatre rappels n'est complet : chaque élève favorise certains éléments et en oublie d'autres. Si la situation initiale et le problème (pour tous, l'aspect marquant est la peur et son intensité) sont identifiés, les rappels des élèves A ne proposent qu'une chaîne partielle des actions, qui sont presque complètes chez les élèves C. Le personnage principal ne prête pas à confusion, les quatre élèves ont perçu qu'il s'agissait de Mini-Loup, que tous déclinent sans ambiguïté. Si Audrey (classe A) focalise sur le loup et la maitresse, les deux protagonistes principaux, les trois autres élèves font également intervenir d'autres personnages, la mère, le

père, le camarade (le cochon). Certes, les élèves de la classe C maîtrisent mieux certains aspects de la production écrite (par exemple les verbes introducteurs du dialogue). Mais en ce qui concerne la compréhension de l'histoire (repérer les personnages, tirer les informations les plus importantes, le problème du personnage, etc.), les deux classes s'en tirent de la même manière.

### ■ **Charivari chez les P'tites Poules**

Tableau 3 - Les productions des élèves (Charivari)

<p><b>Ellen, classe C (28 minutes)</b>                      Charivari chez les petites poules C'est un matin. Les poules pêchent mais les poules font du bruit. Coqenpâte dit « attendez j'en ai un gros mais c'est un sac » / Coqenpâte ouvre le sac et crie, / Sauve qui peut / c'est un chat noir. Un an plus tard le chat a grandi grandi grandi.                      Et un jour le chat sauve tout le monde.</p>	<p><b>Léo, classe C (30 minutes)</b>                      Un beau matin l'ouverture de la Pêche / les poules ne ratent rien au monde. Rien de Rien de poisson / et c'est à ce moment-là que une poule a un poisson. Il l'attrape / ce n'est pas c'est chat noir ! / Carmél et Carmélito demandent / quel est ton prénom demande Carmél. Il n'a pas de nom / et il raconte son histoire / et au poulailler Pipicop a dit / viens je te conduis dans le nid d'ami / et le lendemain les œufs ont disparu / le lendemain l'eau est en pierre. Les poules lui disent / va-t'en / et le chat noir dit / au revoir. (Et demain) plus un geste les poules bouuu !! / la porte s'est ouverte / et le chat noir à deux en état de nuire / et il a pris otage / il est relâché le troisième en état de nuire.</p>
<p><b>Audrey, classe A (28 minutes)</b>                      Carmen la poule et le chat mouillé noir / Il était une fois un chat qui allait à la pêche / puis il voyait des poules passer dans la route. Il traversait puis le chat les regardait / les fixait dans les yeux / puis paf ils ont disparu / puis il les retrouvait / il les suivait jusque chez leur maison / puis il rentra à leur maison / qu'est-ce que tu fais là / je te connais pas / tu t'appelles comment / chat mouillé / je vous ai suivi / je peux prendre les œufs non. Explique pourquoi tu es venu / parce que j'aime suivre les gens / viens on va se balader / puis il le jeta dans / puis il sortait dans et revint manger les poules / au revoir</p>	<p><b>Kina, classe A (30 minutes)</b>                      La poule et le chat mouillé                      Il était une fois un garçon qui s'appelait Auguste qui allait à la pêche avec ses amis / ils mirent leur filet dans l'eau puis Auguste attrapa un poisson / il réussit / leurs copains ou copines veulent regarder / ce poisson est à moi / et alla chez lui et il vit un chat noir / les chats noirs portent malheur / un garçon intelligent comme toi ne peut pas croire à cette bêtise / et Carine va voir le chat noir / quel est ton prénom / je n'ai pas de prénom / dit le chat noir / je vais t'appeler chat mouillé / un jour quand tu seras grand tout le monde répètera / et il rentra avec le chat mouillé</p>

### **Classe C**

Ellen a compris la structure fondamentale du récit : c'est l'histoire d'un chat qui au début est rejeté et ensuite accepté. Elle entre dans le récit par le schéma actantiel, en se situant comme pour Mini-Loup du côté des personnages. De son côté, Léo s'attache à rendre compte d'une chronologie (le récit comme succession d'actions), mais ne perçoit pas le problème (le conflit chat/certaines poules est inexistant). Il restitue des fragments du texte qu'il associe entre eux.

L'aspect axiologique de l'histoire n'est pas discerné par ces élèves (les préjugés, le rejet de l'étranger), mais on peut considérer que les éléments de composite ne les ont cependant pas empêchés de percevoir certaines étapes du récit. Si le texte d'Ellen semble plus succinct que celui de Léo, en revanche elle rapporte bien la situation finale et témoigne ainsi de sa capacité à repérer ce qui est le plus important dans l'histoire. Les diverses allusions culturelles n'ont donc pas empêché ces élèves de comprendre le déroulement du récit, ni les jeux de mots de désigner et d'identifier précisément et sans erreur les personnages, dont les noms sont repris à bon escient. De même, la pluralité des voix que traduit l'usage systématique d'un discours direct non marqué comme tel est bien visible ici. Dans les deux cas, il y a une distinction nette entre le récit et le discours direct, que ces deux élèves restituent avec des verbes introducteurs qui ne figurent

pas dans le texte (Ellen utilisant en outre partiellement des guillemets), ce qui montre que la polyphonie d'origine est comprise, et unifiée dans la restitution.

### **Classe A**

Ces deux rappels témoignent de certaines compétences, en particulier la maîtrise des systèmes temporels du « récit historique » et du « discours ». Mais ils sont très différents des précédents : seule la situation initiale est retenue (la pêche), elle constitue l'essentiel du rappel qui très vite introduit des contresens et/ou des éléments étrangers auxquels s'agglomèrent quelques informations venues du texte : Audrey fait au moins trois erreurs (le chat pêche, il suit les gens et mange les poules), Kina invente Auguste et Carine. Nous y voyons une tentative pour construire tant bien que mal un récit à partir d'informations dont les liens logiques sont peu explicites dans l'album, en utilisant comme points d'appui quelques fragments du récit d'origine et un incipit connu, le « il était une fois » des contes. Les noms des personnages (hormis Carmen chez Audrey, soit le seul nom sans jeu de mots) ne sont pas repris, Kina devant même en passer par une redénomination personnelle. Le rappel juxtapose récit et discours direct sans démarcation (à l'exception du verbe « dire » utilisé une fois par Kina), dans une énonciation discontinue.

La comparaison des rappels écrits de quatre élèves « forts » met en évidence des différences que le degré de composite des albums semble en grande partie expliquer, même si les différences entre les manières de lire des enseignantes des deux classes nous obligent à une certaine prudence car elle a pu aussi contribuer à la meilleure performance des élèves de la classe C. Si les enjeux de *Mini-Loup à l'école* sont soumis à un filtre personnel d'appréciation, sa structure et ses personnages sont identifiés par les élèves et apparaissent dans la production de ceux-ci. En revanche, pour *Charivari*, la pluralité de voix et la pluralité de situations de double énonciation auxquelles s'ajoute l'hétérogénéité des codes, telles que nous les avons identifiées dans notre analyse de départ, brouillent et/ou parasitent la perception de la structure du récit et des personnages. On peut supposer que ces effets du « composite », constatés auprès d'élèves forts, existent *a fortiori* pour des élèves plus fragiles.

## **Conclusion**

Ces rappels confirment que nos deux albums sont de complexité inégale, une complexité en partie liée au degré de composite tel que nous l'avons défini : hétérogénéité des codes et hétérogénéité discursive entendue comme pluralité des voix et double énonciation. Si *Mini-Loup* est compris par les quatre élèves, *Charivari* se révèle beaucoup plus difficile. Il est particulièrement difficile pour les élèves de la classe A, dont la seule stratégie est la production d'un récit personnel respectant le schéma canonique, mais où seuls subsistent des fragments non unifiés du texte initial. Les élèves de la classe C parviennent davantage à relier les informations de manière cohérente et à rendre compte du déroulement du récit, même s'il n'est pas complet, sans être fondamentalement perturbés par les divers obstacles que présente l'album.

Les élèves retenus étant des élèves « forts », considérés par les enseignantes comme les meilleurs de chacune des classes, cette différence entre l'école A et l'école C laisse largement augurer des effets différenciateurs des textes littéraires composites sur des élèves fragiles, s'il n'y a pas prise en compte et prise en charge de cette spécificité du support par l'enseignant. La différence observée est sans doute corrélée à des pratiques enseignantes dont on sait qu'elles peuvent différer entre les écoles de ZEP et les autres (Rochex & Crinon, 2011) et qu'elles ne prennent pas toujours en compte des « dispositions » inégalement partagées.

Cette étude limitée dans son ampleur demanderait à être prolongée par une étude plus large, englobant un plus grand nombre de classes, avec une lecture par l'adulte harmonisée dans toutes les classes et passant par des rappels oraux, permettant de prendre en compte les productions de tous les élèves.

Les résultats obtenus rendent cependant sceptique non seulement quant à l'évaluation de *Charivari chez les P'tites poules*, jugé facile par les experts du ministère, mais aussi quant au choix ministériel de suggérer des œuvres aussi complexes aux enseignants de cycle 2 sans aucun accompagnement didactique, alors qu'elles portent en l'état le risque d'accroître les inégalités scolaires.

## Bibliographie

BAKHTINE M. (1929/1970), *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, Lausanne, L'Âge d'homme.

BAUTIER E. (2015), « Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves », *Spirale*, n°55, p.11-20.

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-79.

BOIRON V. (2015), « Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle », *Spirale*, n°55, p.31-42.

BONNERY S. (2010), « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse », *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, S. Octobre & R. Sirota (dir.), Paris, <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>, consulté le 29 janvier 2015.

DENHIÈRE G. (dir.) (1984), *Il était une fois, Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

DUFAYS J.-L. (1994), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga.

ECO U. (1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.

FERENCZI V. & POUPART R. (1981), *La société et les images : approches didactiques*, Paris, Didier.

JOUVE V. (1992), *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France.

LAVIGNE J., GIASSON J. & SAINT-LAURENT L. (2007), « Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, volume 10, n°2, p.165-179.

LECLAIRE-HALTE A. (2006), « Lecture formelle ou participative ? », *Lidil*, n°33, p.117-134.

LENTIN L. (1981), *Comment apprendre à parler à l'enfant, aperçu d'une expérience en cours*, Paris, ESF.

PAULME D. (1976), *La mère dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*, Paris, Gallimard.

QUET F. (2009), « Qui résiste aux albums résistants ? », *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* E. Canut & A. Leclaire-Halté (éds.), *Diplyque*, n°17, p.97-115.

ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

TAUVERON C. (1995), *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Paris, Delachaux et Niestlé.

### Corpus d'albums

DUBOIS Ch. & HEINRICH Ch. (2010), *Charivari chez les P'tites poules*, Paris, Pocket.

MATTER Ph. (1996), *Mini-Loup à l'école*, Paris, Hachette.