



HAL
open science

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

Richard-Principalli Patricia, Marie-Françoise Fradet

► To cite this version:

Richard-Principalli Patricia, Marie-Françoise Fradet. Le composite dans les albums de littérature de jeunesse et ses effets différenciateurs: un exemple en cycle 2. Recherches en éducation, 2016. hal-02073449

HAL Id: hal-02073449

<https://hal.umontpellier.fr/hal-02073449v1>

Submitted on 19 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

Patricia Richard-Principalli¹ et Marie-Françoise Fradet²

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. Si les critères du composite portent sur le support pédagogique envisagé comme « document », ils sont aussi à observer sur les supports littéraires : les textes de littérature de jeunesse sont devenus de véritables enjeux d'apprentissage à l'école. L'usage de l'album au début de l'école élémentaire est ainsi entériné de manière institutionnelle par la publication en 2007 d'une liste de référence pour le cycle 2, actualisée en 2013. Cet article porte donc sur les critères du composite dans la littérature de jeunesse (hétérogénéité sémiotique et hétérogénéité discursive), observés à travers deux albums narratifs, lus à des élèves de CE1 d'écoles de milieu contrasté (ZEP vs. non-ZEP). La compréhension de ces albums est évaluée par des rappels de récit. Ces rappels montrent que le composite élevé de l'un des albums contribue largement à brouiller la compréhension des élèves de la classe ZEP, ce qui témoigne du caractère différenciateur du composite dans les albums de jeunesse.

De récents travaux de l'équipe de recherche ESCOL étudient la nature « composite » des nouveaux supports d'apprentissage (Bautier *et al.*, 2012), et leur étroite articulation avec la littérature scolaire (Bautier, 2012). Si les critères du composite portent sur le support pédagogique envisagé comme « document », ils sont aussi à observer sur les supports littéraires : les textes de littérature de jeunesse sont devenus de véritables enjeux d'apprentissage à l'école, cependant que leur complexité semble croissante dans la production contemporaine (Bonnéry, 2010). L'usage de l'album au début de l'école élémentaire est ainsi entériné de manière institutionnelle par la publication en 2007 d'une liste de référence pour le cycle 2.

Compte tenu des spécificités de cette liste destinée à des élèves apprentis-lecteurs et dans la continuité des travaux d'escol sur le composite et la co-construction des inégalités scolaires, nous avons sélectionné deux albums narratifs de fiction destinés à des enfants de 6-8 ans dans le but d'y analyser la spécificité du « composite » dans les albums de littérature de jeunesse et d'observer si cette spécificité peut mettre certains élèves en difficulté.

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

¹ Maître de conférences, Université Paris Est, EA 4384 Circeft, Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil Cedex

² Professeur agrégé, Université Paris Est, EA 4384 Circeft, Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil Cedex

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.

On observe que :

- le lectorat spécifique de cette liste, de jeunes élèves apprentis lecteurs, se signale par une extension au sein des genres : les albums sont ainsi distingués entre albums sans texte et autres albums ; la poésie devient « Poésie et jeux langagiers » pour inclure des « comptines, abécédaires et jeux langagiers » ;

- 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 ;

- la majorité des albums étant récents, ils sont en partie représentatifs d'une tendance à la complexité analysée par exemple par François Quet (2009), qui en signale parmi d'autres caractéristiques la confusion des genres, la polyphonie, l'inachèvement ;

- 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 ne peut s'appuyer sur des supports institutionnels lui permettant de mieux cerner les enjeux littéraires et didactiques de chacune des œuvres ; il est donc livré à lui-même, sauf à utiliser les propositions mises en ligne par des circonscriptions ;

- le seul indice institutionnel sur lequel peut s'appuyer l'enseignant est le niveau de difficulté indiqué ; mais les critères du niveau de difficulté ne sont pas explicités, ce qui laisse supposer qu'ils sont identiques à ceux de la liste de cycle 3 énoncés dans le document de 2003. Mais cela implique d'une part que les enseignants aient connaissance des items utilisés, et d'autre part qu'ils ne peuvent être utilisés tels quels pour les lecteurs non experts du cycle 2.

Tous ces éléments nous incitent à considérer que les albums destinés à des élèves de cycle 2 nécessitent que l'on s'intéresse à leur spécificité.

L'exemple de deux albums : *Mini-Loup à l'école*, Philippe Matter, et *Charivari chez les P'tites Poules*, Christian Jolibois et Christian Heinrich³

³ Matter Ph. (1996). *Mini-Loup à l'école*. Paris : Hachette. Désormais *Mini-Loup*. Dubois Ch. et Heinrich Ch. (2010). *Charivari chez les p'tites poules*. Paris : Pocket. Désormais *Charivari*.

Ces deux albums ont été choisis en raison de leur différence de complexité immédiatement visible. Le premier, appartenant à une série à grand succès, présente un caractère simple ; le second, plus complexe, figure sur la liste de référence du cycle 2, qui lui attribue cependant le niveau de difficulté 1 (c'est-à-dire facile).

■ Critères d'analyse

Le terme « composite » désigne pour Élisabeth Bautier *et alii* (2012) les caractéristiques récentes et croissantes des supports d'apprentissage : l'hétérogénéité sémiotique et la discontinuité, qui nécessitent des jeunes lecteurs des opérations cognitives de mise en lien qui relèvent de la « littératie scolaire » (Bautier, 2012). Nous souhaitons ici préciser davantage ces deux caractéristiques lorsqu'elles concernent la littérature de jeunesse.

Pour ce qui concerne les albums de littérature de jeunesse, il est bien entendu que la complexité se situe pour une part dans « le système de règles fournies *par la langue* dans laquelle le texte est écrit et *par la compétence encyclopédique* à laquelle par tradition cette langue renvoie » déterminant ainsi le niveau de coopération textuelle du lecteur (Eco, 1985, 96 – c'est nous qui soulignons). Ces aspects sont essentiels, mais ils ont été déjà étudiés en tant que tels à de nombreuses reprises par les chercheurs en littérature (Jouve, 1993) comme par les linguistes (Lentin, 2001) et pour nous, ils croisent en partie les aspects composites.

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/image), mais également une diversité en termes de statut et de nature de l'image, et en termes de choix typographiques, ce point ayant déjà été posé par Élisabeth Bautier *et alii* (2012) ;

- l'hétérogénéité discursive, révélatrice d'une polyphonie qu'il revient au lecteur de comprendre comme unifiée. Nous empruntons à Mikhaïl Bakhtine (1929) le concept de polyphonie, qu'il utilise de manière métaphorique pour caractériser le roman polyphonique. 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. Ses exégètes (Dessingué, 2007) montrent que la polyphonie est aussi opérante pour la réception.

L'hétérogénéité discursive telle qu'elle peut se manifester dans un album se caractérise donc selon nous :

- d'une part 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 (oral/écrit, sur ce point voir l'analyse de Élisabeth Bautier *et alii*, 2012 ; registres, etc.) ;

- d'autre part par une pluralité de situations de double énonciation visant un double destinataire, tantôt le lecteur enfant et le lecteur adulte, tantôt le lecteur enfant « standard » 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 y aller car il croit que toutes les maîtresses 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.

● **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 aussi associées à des choix typographiques également très variés comme le montrent les onomatopées incluses dans de nombreuses images (p.15, 36, 40, 41) 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 (gras p.7, 15, 16, 20, 27, 46, 48 ; italique p.10).

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 se doit d'identifier et d'anticiper s'il veut « faire du continu avec le discontinu » (Bautier *et alii*, 2012).

● **L'hétérogénéité discursive**

Elle est étroitement corrélée au traitement de l'hétérogénéité des codes.

La pluralité des voix

Elle 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, facilement identifiables (Mini-Loup et ses proches, la maîtresse), l'univers de référence est proche de celui des élèves. 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 : analepse, structure ascendante (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, s'il instaure une fluidité qui renforce la voix du narrateur,

rend parfois difficile l'identification de celui qui parle, d'autant que ce choix s'accompagne de l'usage du discours indirect libre (terreur des poules, p.19).

La pluralité des situations de double énonciation

Dans *Mini-Loup*, l'histoire s'adresse sans ambiguïté aux enfants « standard », 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 vieillis 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 (p.13), en passant par la basse-cour qui, découvrant le vol des œufs, s'écrie comme Harpagon dans *L'Avare* : « Au voleur ! A 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 ! » (p.35).

Le lexique utilise en outre toute la palette de la langue : vieillie (« sornettes », p. 8), soutenue (« un air chafouin », p.23) à familière (« pétoche », p.14 ; « boucan », p.15), et son pouvoir d'invention (« mettre une ratatouille », p.42, pour « mettre une raclée » ; déformation de la prononciation de Coqueluche, p.12).

Enfin, dans l'image même, la représentation du Chat Botté selon Doré constitue une intericonicité 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 de l'apprenti lecteur.

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 pour *Charivari*.

■ 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 de CE1 de Seine et Marne, l'une en classe de ZEP, la classe A, l'autre en classe standard, la classe C.

Nous avons observé si les éléments constitutifs du récit s'y retrouvent : 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.

■ **Récit et personnages dans les deux albums**

<i>Critères d'analyse</i>	<i>Résultats comparés entre Mini-Loup à l'école et 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 cœur de personnages qui gravitent autour de lui (parents, camarades et maitresse ; basse-cour)
problème	Peur de la maîtresse de la part du personnage ; peur que suscite le personnage dans la basse-cour
conséquences	Chaîne de péripéties entraînant dans les deux cas une évolution du personnage
résultats	situation finale s'opposant à la situation initiale

Nous supposons que les marqueurs de composite du second album, par ailleurs de structure plus complexe, compromettent la compréhension de ces éléments par les élèves.

■ **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 classe⁴ : 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, intégrale, se fait en novembre 2011, à une semaine d'intervalle. La passation se déroule de la façon suivante :

- Avant de lire, le maître dit : « Soyez attentifs, car vous aurez à raconter l'histoire de *Mini-Loup / des Petites Poules* par écrit. ».

- Le maître lit l'histoire comme il en a l'habitude : il est libre d'accentuer les aspects qu'il souhaite et de montrer les images comme il l'entend. Sa lecture est enregistrée.

- Les élèves partent en récréation, de façon à différer l'écriture du rappel, peu compatible avec l'immédiateté.

- A 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* »). En cours d'écriture, le maître répond comme il l'entend aux questions s'il y en a. La durée est libre mais n'excède pas une demi-heure, le temps mis par chacun étant indiqué par l'enseignant 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 alii*, 2007), consiste, pour des 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.

■ **Contexte**

⁴ 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).

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

- l'ancienneté de l'enseignante : 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 (par exemple la ceinture dans *Charivari*) ;

- 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 le premier album d'emblée (« 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 lecture⁵, 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.

Certains aspects sont cependant similaires dans les deux classes :

- 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 (30 minutes).

- pour ces deux enseignantes, lire consiste essentiellement à déchiffrer et à maîtriser la syntaxe. Elles méconnaissent la conception interactive actuelle de la lecture (Goigoux & Cèbe, 2006).

■ Données

Nous disposons des quatre séances enregistrées et de 41 rappels de récits écrits.

⁵ « 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. »

Résultats

La difficulté de la double tâche (rappel d'un récit entendu et écriture de ce rappel) se mesure à la brièveté et à l'inachèvement de nombreux rappels, en dépit de la demi-heure utilisée par chacun des élèves. Nous avons donc retenu dans chaque classe les deux rappels les plus longs et les plus complets, qui à chaque fois émanent d'élèves identifiés comme « forts » par les enseignantes. Il s'agit d'Ellen et de Léo pour la classe C et d'Audrey et de Kina pour la classe A. Le temps utilisé par chaque élève est indiqué entre parenthèses.

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.

■ Mini-Loup à l'école

<p>Ellen, classe C (23 minutes)</p> <p>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 maîtresses 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 maîtresse va te manger et commence une bagarre. Elle les met dans le placard et sont en larmes. On va nous manger.</p>	<p>Léo, classe C (25 minutes)</p> <p>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 maîtresses. 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 maîtresse dit / mais non je ne vais pas te manger et il rentre chez lui de bonne humeur/</p>
<p>Audrey, classe A (25 minutes)</p> <p>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 maîtresse 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>Kina, classe A (25 minutes)</p> <p>Mini loup va a 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, hiérarchise différemment les informations et reconstitue une histoire subjective. Ainsi, Léo (C) reconstitue un monde monoparental (sans père) et féminin du côté des adultes, le monde des enfants étant au contraire très masculin. Pour Audrey (A), l'histoire semble fonctionner uniquement avec deux personnages, Mini-Loup et la maitresse, les seuls vraiment nommés. Pour tous, l'aspect marquant est la peur et son intensité, mais selon des modalités différentes : ou bien le thème développé est celui de la peur (Ellen pour la classe C et Kina pour la classe A), ou bien le thème développé est celui de la peur vaincue (Léo pour la classe C et Audrey pour la classe A).

Cependant les rappels des élèves A ne proposent qu'une chaîne partielle des actions, qui sont presque complètes chez les élèves C. En outre, le discours direct alterne de manière indistincte avec le récit dans les rappels A, alors qu'il semble plus maîtrisé dans la classe C. Si les différences ne sont pas absolument significatives entre les deux classes, elles sont pourtant déjà sensibles alors que l'album support présente un degré minimal de composite.

■ Charivari chez les P'tites Poules

<p>Ellen, classe C (28 minutes) Charivari chez les petites poules C'est un matin. Les poules pêchent mais les poules font du bruit. Coqépâte dit « attendez j'en ai un gros mais c'est un sac » / Coqépâte 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>Léo, classe C (30 minutes) 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>Audrey, classe A (28 minutes) 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>Kina, classe A (30 minutes) 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, dont on peut penser qu'elle le doit à l'école, puisqu'en maternelle, le récit est toujours présenté comme étant « l'histoire de... ». La stratégie choisie est donc l'appui sur un cadre scolaire qu'elle s'est approprié. De son côté, Leo 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 au plus près de l'histoire entendue des fragments du texte qu'il associe entre eux.

Si l'aspect axiologique de l'histoire n'est pas discerné, on peut considérer que les éléments de composite n'ont cependant pas empêché ces élèves de percevoir la structure du récit : les

deux rendent compte d'une grande partie de ses étapes ; Ellen rapporte même la situation finale. Les diverses allusions culturelles n'ont donc pas empêché de comprendre le déroulement du récit, et les jeux de mots n'empêchent pas ces élèves 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 contresens (le chat pêche, il suit les gens et mange les poules), Kina invente Auguste et Carine. Nous y voyons une tentative pour reconstituer tant bien que mal un récit à partir d'une histoire non comprise, en utilisant quelques fragments du récit d'origine comme points d'appui, et en s'appuyant sur un incipit connu, le « il était une fois » des contes (Crinon & Richard-Principalli, 2013). Les noms des personnages (hormis Carmen chez Audrey, soit le seul nom sans jeu de mot) 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, selon nous. Si les enjeux de *Mini-Loup à l'école* sont soumis à un filtre personnel d'appréciation, sa structure et ses personnages sont identifiés et compris par tous. En revanche pour *Charivari*, la pluralité de voix et la pluralité de situations de double énonciation redoublées par 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.

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 définie : hétérogénéité des codes et hétérogénéité discursive comprise comme pluralité des voix et double énonciation. Si *Mini-Loup* est compris par les quatre élèves, *Charivari* est problématique pour eux, pourtant élèves « forts », qu'ils soient de l'école A ou de l'école C. Mais il est encore plus problématique pour les élèves A, dont la seule stratégie est la reconstitution d'un récit personnel respectant le schéma canonique, mais où seuls subsistent des fragments non unifiés du texte initial. Les élèves C s'appuient sur des stratégies scolaires éprouvées : l'entrée par les personnages ou la restitution d'informations reliées de manière syntaxiquement cohérente, qui leur demeurent possibles malgré les obstacles du composite. Les élèves retenus étant des élèves « forts », considérés 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. D'ailleurs, on peut se demander si la meilleure réussite des élèves C n'est pas aussi liée à la démarche de leur enseignante : sa lecture théâtralisée semble avoir enrôlé la classe, et a provoqué les réactions vives des élèves aux diverses situations et à l'humour des répliques ; en outre, avant la lecture, elle avait réactivé leur connaissance initiale de la série des *Petites Poules*. Ces résultats laissent sceptique non seulement quant à l'évaluation de cet album par les experts du ministère (difficulté de niveau 1), mais aussi quant au choix ministériel de suggérer des

œuvres aussi complexes aux enseignants de cycle 2 sans aucun accompagnement didactique, et donc porteuses en l'état d'accroissement des inégalités scolaires.

Bibliographie

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

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

BAUTIER, É (2012), « Pédagogie invisible et littératie étendue », 7^{ème} symposium international B. Bernstein, Actes à paraître.

BONNÉRY, 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*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir.), Paris. <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>, consulté le 29 janvier 2015.

CRINON, J. & RICHARD-PRINCIPALLI, P. (2013), « Littératie scolaire et textes composites au cycle 2 de l'école primaire : l'exemple d'albums de jeunesse », Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur », REF Genève, 9-10 septembre 2013.

DENHIÈRE, G. (dir.) (1984), *Il était une fois, Compréhension et souvenir de récits*, Lille, P.U.L.

DESSINGUÉ, A. (2007), « Polyphonisme, de Bakhtine à Ricoeur », *Fabula*.

http://www.fabula.org/atelier.php?Polyphonisme%2C_de_Bakhtine_%26agrave%3B_Ricoeur, consulté le 29 janvier 2015.

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

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

GOIGOUX, R. & CÈBE, S. (2006), *Apprendre à lire à l'école*, Paris, Retz.

JOUBE, V. (1992), *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.

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*, vol. 10, n° 2, p. 165-179.

LENTIN, L. (1995), *Comment apprendre à parler à l'enfant, aperçu d'une expérience en cours*, Nanterre, 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 ?* Emmanuelle Canut et Anne Leclair-Halté (eds), Diptyque, 17, p.97-115.

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