

DÉCOUVRIR LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Isabelle LEMPENS
Ecole Lakanal, Lille-Fives

Institutrice en classe d'adaptation, je travaille avec des enfants de CP (six ans) et de CE1 (sept ans). J'accueille par petits groupes des élèves qui ont du mal à apprendre à lire et à écrire. En collaboration avec mes collègues, je m'appuie essentiellement sur des albums de littérature de jeunesse¹. J'ai donc été particulièrement intéressée par une publicité des éditions Armand Colin.

Ce dépliant annonçait « la première collection pour découvrir en classe tous les genres de la littérature de jeunesse ». Les directrices de la collection déclaraient : « pour donner envie de lire aux enfants et leur permettre de **devenir lecteur d'oeuvres complètes**, nous avons créé une collection de poche : **Tous en classe avec**². Son concept novateur à l'école primaire répond pleinement aux préoccupations conjointes du ministère de l'enseignement scolaire et du ministère de la culture qui souhaitent tout mettre en oeuvre pour favoriser la formation des enseignants à la littérature de jeunesse et son introduction dans les classes. »

Ces petits guides pratiques à l'intention des enseignants, sont présentés comme pouvant faire découvrir ou retrouver un auteur et son oeuvre, pouvant conduire à l'analyse minutieuse d'un roman, d'une nouvelle, d'un conte, d'un policier, d'un album, d'une poésie, d'un documentaire, d'une pièce de théâtre, d'une bande dessinée...

Une première partie offre à l'enseignant : une présentation détaillée de l'auteur et de son oeuvre, des repères historiques et bibliographiques. Une seconde partie propose, pour sa classe : une analyse minutieuse de l'ouvrage, des activités de compréhension, d'expression et d'écriture, une présentation thématique du récit, des

1. Se référer à « Et toi, t'y crois au père Noël ? », *Recherches* n° 28/29.

2. Ce sont elles qui soulignent.

propositions modulables de lecture suivie, des ouvertures pédagogiques vers d'autres disciplines.

Nous étions en juin. Les vacances approchaient. Une nouvelle année scolaire se profilait au loin. 45,00 F, ce n'était pas cher. Je me suis laissée tenter. J'ai commandé le guide pour *Orson*³ (niveau grande section/CP) et pour *Les trois brigands*⁴ (niveau CP/CE1). Je ne connaissais pas l'histoire d'Orson mais c'était la seule oeuvre proposée pour ce niveau. Je possédais l'album des *Trois brigands* que j'adorais. D'ici la rentrée, j'avais le temps de voir et peut-être d'envisager des exploitations.

DÉCEPTION

Courant juillet, j'ai reçu les deux guides. J'ai commencé à lire celui des *Trois brigands*, l'album à portée de main. J'ai découvert la vie et la bibliographie de Ungerer. Pédagogiquement, il n'y avait rien à en tirer. Pire, cette lecture me renvoyait les doux relents d'un Profil Littérature⁵ que j'avais parcouru avec ennui.

La partie du guide consacrée à l'analyse et aux activités pour la classe m'a effarée. Le découpage de l'album en plusieurs étapes était cohérent mais l'analyse qui était faite de chacune de ces étapes me semblait trop interprétative. J'aimais cet album de Tomi Ungerer pour la simplicité des illustrations, la sobriété des couleurs (noir, bleu, jaune, rouge), la naïveté du récit.

Trois affreux brigands sèment la terreur dans la campagne et amassent des richesses. Jusqu'au jour où, en dévalisant une diligence, ils décident de kidnapper une petite fille. Cette fillette n'a pas de vraie famille, pas d'argent. Elle explique aux brigands que tout leur trésor ne leur sert à rien. Elle leur propose d'accueillir tous les enfants qui comme elle n'ont pas d'endroit où aller. Les brigands s'exécutent et construisent un village peuplé d'enfants jusqu'alors abandonnés.

J'en découvrais les symboles⁶, le sens caché. J'étais devenue incapable de lire cet album à mes élèves. De plus, les activités proposées pour la classe me semblaient irréalisables avec de piètres lecteurs. Comment leur permettre de comprendre la subtilité des écarts entre les illustrations et le texte alors que je n'étais pas sûre de la compréhension qu'ils auraient du récit.

3. Rascal, *Orson*, L'école des loisirs, 1993.

4. Ungerer T., *Les trois brigands*, L'école des loisirs, 1968.

5. Je m'étais beaucoup amusée en voyant la pièce de Beckett « En attendant Godot ». J'ai pris beaucoup de plaisir à la relire et à le lire. Mais, toute la magie de Beckett s'éteint à la lecture d'une analyse critique. Lalande B., *En attendant Godot Beckett*, Profil Littérature, Hatier, 1970.

6. Ces symboles sont le reflet d'une lecture interprétative de l'auteur du guide. L'échelle qui mène la fillette portée par l'un des brigands à leur grotte doit-elle être perçue comme une élévation des brigands ? Le jaune de la lune, du trésor sont-ils un parallèle à la blondeur de la fillette, devenue la seule vraie richesse des brigands ?

J'ai survolé le guide d'*Orson*, destiné *a priori* à des lecteurs plus novices. J'ai sursauté p. 45, à l'apparition d'une corolle lexicale. Non, décidément, ces guides n'étaient pas pour moi, les activités pour la classe n'étaient pas pensées pour mes élèves.

Début septembre, j'ai retrouvé des élèves. Une nouvelle année scolaire commençait. Un groupe d'élèves de CE1 était en difficulté. Suite à des évaluations menées dans leur classe, ils s'avéraient incapables de lire un texte d'une dizaine de lignes⁷. Leurs résultats en compréhension⁸ étaient catastrophiques ; la meilleure note étant de 2/20. En conseil de cycles, une prise en charge CLAD a été décidée pour eux. Je les accueillerai dans ma classe, tous les jours, de 13 h 30 à 15 h. Avec mes collègues de CE1, nous avons choisi un thème commun de lecture : les animaux. J'ai fait l'inventaire des albums de littérature de jeunesse en ma possession qui entraient dans ce cadre. J'ai d'abord travaillé à partir de *Georges cherche un ami*⁹, histoire que les enfants avaient déjà découverte au CP, l'année dernière. J'ai ensuite exploité l'histoire de *Limpopo*¹⁰. Ensuite, je ne savais pas quel album choisir. Les enfants issus de deux CP différents avaient déjà entendu les autres histoires ; le prix des albums étant ce qu'il est, notre stock de livres n'est malheureusement pas inépuisable. J'avais envie de leur donner le plaisir d'une nouvelle histoire, d'une autre découverte. Je me suis rappelé *Orson*. Le résumé de l'histoire présenté dans le guide cadrerait avec le thème des animaux. Ce serait l'occasion de vérifier les possibilités d'exploitation de ces fameux guides. J'ai donc acheté l'album d'*Orson*. Les illustrations étaient appétissantes, l'histoire me semblait accessible pour des élèves de CE1.

CONCRÉTISATION

Présentation du groupe

Nous sommes fin septembre. Mon groupe de mauvais lecteurs CE1 est constitué et ne changera plus jusqu'aux vacances de Toussaint. Je commence à les connaître ces onze élèves. Il y a Mickaël et Widad. Ces deux élèves sont non-lecteurs. Ils sont passé au CE1 au bénéfice de l'âge, après une année de CP, et sont en attente d'une place en CLIS¹¹. Ils seront, certainement, accueillis dans des groupes de soutien CP, lors de la seconde période. Pour cette première période, les difficultés en lecture des enfants de CP ne sont pas encore clairement cernées. Par défaut, Mickaël et Widad

7. Texte proposé en évaluation : *Michel et son chat* (voir en annexe 1).

8. Suite à la lecture du petit texte, un test écrit de compréhension leur était proposé (voir en annexe 2).

9. Yamazaki Y., Imoto Y., *Georges cherche un ami*, Mango, 1996.

10. Kipling R., *Limpopo*, adapté par G. Chaliand et illustré par P. Bougeault, L'école des loisirs, 1997.

11. La CLIS (classe d'intégration scolaire) est une classe de l'enseignement spécialisé. Elle accueille des enfants présentant des déficiences intellectuelles. Dans notre circonscription, la CLIS qui pourrait accueillir Widad et Mickaël se trouve dans une école primaire voisine. L'effectif d'une CLIS est limité à douze élèves. Ces deux enfants sont donc sur liste d'attente.

participent pour l'instant à des séances de lecture où il faudra adapter certaines activités proposées au groupe. Il y a Yasmina. Yasmina nous arrive d'Algérie du haut de ses neuf ans. Elle parle et comprend, à peu près, le français. En Algérie, elle était bonne élève mais l'apprentissage de la lecture d'un système alphabétique n'était pas au programme. Elle est non-lectrice. Elle ne parvient pas à décoder un mot mais elle est capable de l'épeler ; elle connaît le nom de beaucoup de lettres. Elle apprend vite. En un mois, elle a compris le principe de la transcription, du découpage syllabique, de la combinatoire. Elle parvient encore difficilement à la lecture d'une phrase (les sons complexes sont vite des obstacles), mais elle a mémorisé quelques petits mots et parvient à ajuster l'oral à l'écrit. Et puis, il y a les autres, huit élèves que j'ai suivis l'année dernière. Ils ont compris le principe alphabétique mais se cassent encore les dents sur les sons complexes (an, ou, eau, pl, br, etc.), les lettres muettes¹². Il y a des moments aussi où c'est tellement compliqué de lire pour eux, qu'ils mélangent tout et que le sens de ce qu'ils énoncent ne les regarde plus (*quman* pour *quand*, *poutoir* pour *pourquoi*, par exemple). Le mois de septembre a permis de réactiver un peu tout ce qu'ils avaient appris l'année dernière¹³. Ils sont maintenant à l'aise en copie et transcription de quelques phrases. Ils sont capables avec du guidage de lire un petit texte et de répondre par écrit, toujours avec guidage, à des questions qui ont déjà trouvé leur réponse à l'oral. Ils commencent à prendre l'habitude de chercher du sens à ce qu'ils lisent, tout en s'exerçant au décodage.

Lors des séances de lecture, j'aménage toujours un temps de lecture individuel. Par roulement, un enfant me lit un passage d'un des résumés de l'histoire. Lors de cette lecture d'un texte pas encore découvert sous cette forme (résumé écrit par moi), je pointe les mots mal lus. Sur une fiche, je note en vert le mot tel que l'enfant me l'a lu, en bleu, j'écris pas à pas la nouvelle proposition de l'élève. Si cela est nécessaire, je n'écris que la première syllabe. Quand l'élève a lu la première syllabe, j'écris la seconde et ainsi de suite jusqu'à la fin du mot. Si les dernières lettres du mot sont muettes et si cela s'avère nécessaire, je lui indique. Le mot est ainsi lu en dehors de son contexte. L'enfant reprend ensuite la lecture du texte après que je lui ai relu les phrases déjà vues et le début de la phrase jusqu'au mot qui avait posé problème. On suspend la lecture après qu'environ huit mots aient fait obstacle. Sur la semaine (quatre séances), l'ensemble des élèves est passé en lecture individuelle. Les fiches établies lors de cette lecture seront réécrites sur traitement de texte. Nous avons la chance, dans notre école, d'avoir un emploi-jeune. Il accompagne chaque jour, dans le temps du soutien lecture, deux enfants à la fois munis de leur fiche, sur notre seul ordinateur.

12. Il y a les lettres muettes qu'ils s'efforcent de lire, quitte à transformer le mot pour que ça veuille dire quelque chose (*grenade* pour *renard* par exemple). Il y a les lettres qu'ils supposent muettes parce que ça les arrange mais qui ne le sont pas (*coquine* pour *coccinelle* par exemple).

13. Deux mois sans lire, ça permet d'oublier pas mal de choses !

Mes séquences commencent toujours par un temps oral collectif. Tant que l'écrit ne fait pas barrière, mes objectifs quant à la compréhension d'une histoire lue par l'adulte, à l'observation des illustrations et à l'élaboration d'hypothèses sont valables pour l'ensemble du groupe.

Dans le guide, l'histoire est découpée, de façon cohérente, en six étapes. J'adopterai le même découpage. Pour chacune de ces étapes, je présenterai les analyses et les activités proposées dans le guide et les exploitations que j'en ai fait en classe.

Etape 1 : Exploration de l'objet livre

Dans le guide, cette exploration est exposée p. 17 à 21. Afin de mieux définir cette étape, on peut lire entre parenthèses « où l'on s'intéressera aux pages de couverture, à la page de titre, aux dédicaces et aux citations ».

L'analyse p. 17-18 est à l'image de celle décrite pour l'histoire des *Trois brigands* : « L'énormité d'Orson s'impose d'emblée au lecteur tandis que le jeu des cadrages facilite son intrusion dans l'intimité des ours ». « La double page intermédiaire, entre la couverture et la page de garde, entièrement rouge, autorise toutes les constructions symboliques autour de cette couleur qu'on peut associer au sang, à la vie, à l'amour... tandis que les bruns de l'automne font écho à la couleur de l'ours brun, *espèce solitaire des forêts montagneuses* nous disent les encyclopédistes. Les images installent donc une représentation du monde où les savoirs factuels côtoient la construction d'un univers de fiction ». « Les épigraphes, citations littéraires placées à l'orée du livre, sont une constante chez Rascal. La citation d'une berceuse du Burundi *Je t'abriterai des rayons de soleil et tu m'abriteras de l'ennui* éclaire tout le texte. L'installation d'un *je* et d'un *tu* dans cet espace du livre ouvre la problématique du récit pour esquisser un dialogue et suggérer une relation, peut-être filiale, entre Orson et la peluche. »

Page 19, les objectifs présentés sont les miens : faire identifier les éléments de la couverture, habituer à prendre des indices sur l'image et le titre pour émettre des hypothèses sur le type de livre et le contenu du récit, ouvrir à la multiplicité des interprétations possibles. Le questionnement me semble possible.

Page 20, il est proposé au maître de collecter les propositions faites oralement et les consignes sur deux affiches murales : celle des hypothèses, celle du « dictionnaire » de l'album, c'est-à-dire une liste de mots proposés par les enfants (ours, petit ours, gros ours... par exemple) en constitueront les premiers termes.

Page 21, pour les GS, CP et CE1, il est conseillé au maître de faire une lecture magistrale d'un autre album de Rascal, illustré par un autre illustrateur : « On effectue ainsi la distinction entre auteur et illustrateur tout en diffusant une culture littéraire ». « On laisse, dans le coin lecture, d'autres livres de Mario Ramos, qui se révélera auteur-illustrateur. »

Dans ma classe, une première séquence (mardi 29 septembre) a permis de découvrir la couverture du livre (voir en annexe 3). Oralement, des hypothèses ont été formulées par les enfants. Les mots ont été décodés non sans mal. Le titre a vite été identifié comme tel. Lu collectivement, les propositions ont fusé « ourson », « non, roson », « non, rouson » pour arriver à « Orson », « ça doit être le nom du gros ours », « non, du petit ». Ben Aïssa a lu « marionnette » puis s'est repris « Mario ». Wilfried a décodé « Ramo » puis, avec mon aide « la dernière lettre n'est pas muette », « Ramos ». Jessica a d'abord lu « Pascal » puis s'est repris « Rascal, c'est celui qui a écrit le livre ».

Pour Mickaël, ce livre va raconter l'histoire d'un petit garçon. Aidé des autres et de l'illustration, il se reprend « non, d'un nounours ». Pour Widad, « ça va parler d'un loup, euh non, d'un renard, euh non, d'un ours ». Pour Christina, « ils vont être amis ». Pour David, « le gros, c'est son papa ». Pour Karima, « ils vont jouer à cache-cache ». Quand je leur demande « où l'histoire va-t-elle se passer ? ». Les réponses sont multiples : « à Paris », « en Afrique », « en Tunisie », « au Brésil », « en France », « dans une forêt », « dans un zoo », « dans une ville ».

La deuxième séquence (jeudi 1er octobre) permet un rappel oral en collectif de ce qui a déjà été dit quant au titre, à l'illustration et aux noms propres découverts sur la couverture. La distribution de la photocopie de la page 1 (voir en annexe 4) induit une comparaison avec la page de couverture (ce qui est commun, ce qui est différent, ce qui est en plus), le réinvestissement de mots précédemment décodés (Mario Ramos, Rascal, Orson), la lecture des nouveaux mots et de nouvelles informations (c'est Rascal qui écrit, c'est Ramos qui dessine, des indications par rapport à l'éditeur).

Etape 2 : situation initiale : Orson et les autres animaux de la forêt (p. 2 à 7)

Dans le guide, l'analyse p. 22 à 24 est toujours aussi rébarbative et me semble toujours très éloignée de mes élèves : « Les enfants sont sensibles au détour fictionnel ou documentaire qui permet d'assimiler avec l'hibernation le manque d'amour à une forme de mort », « on pourra relever l'opposition sans cesse tenue entre l'état de nature, représenté par les grands espaces, l'eau et la forêt, les animaux qu'on imagine dans le grand nord canadien, et l'état de culture représenté par des jeux très humains ou par un mobilier présent dans la grotte. »

Les objectifs (p. 25) de repérage de l'état initial et d'imprégnation par la lecture de la grammaire du texte rejoignent mes objectifs de compréhension orale. L'analyse des liens, voire des distorsions, entre le texte et l'image me semble trop ardue, trop fastidieuse pour mes élèves.

Les conseils quant au sens du récit, à la phase collective de questionnement (p. 26) me font davantage l'effet d'un carcan que celui d'une ouverture. Les activités d'imagination proposées sur d'autres jeux qu'Orson pourrait mener avec les animaux et la mise en jeu me semblent dénaturer la lecture d'un album de jeunesse. Comment reprendre avec plaisir la lecture d'un album après avoir « par écrit, proposé un jeu avec règles et schémas de déplacement » ? Le parcours spécifique pour la grande

section me fait le même effet ; « Après lecture et explication des deux premières doubles pages, on part en salle de motricité avec l'album. », « Par deux, un enfant tente de sculpter son petit camarade, pour reproduire la posture d'Orson d'après l'image de la page 3. » L'album devient le prétexte à des activités dont les objectifs ne sont plus très clairs. Quels liens les enfants peuvent-ils faire entre la lecture d'une histoire et sa mise en jeu corporelle qui lui fait perdre toute sa spécificité de langue écrite ?

Dans ma classe, je présente à mes élèves la page 2-3 (continuité de la séquence du jeudi 1er octobre). A partir de l'illustration, les enfants formulent des hypothèses. Je leur lis ensuite le texte de cette page. Les élèves reformulent ce qu'ils viennent d'entendre, de comprendre.

Par questionnement, je tente de leur faire définir les mots qui me semblent pouvoir faire obstacle à la compréhension ou qui m'ont semblé mal compris lors de la reformulation.

Ces questions « Qu'est ce que ça peut être ?, C'est quoi ?, Qu'est ce que ça veut dire ? » me permettent de lever des ambiguïtés auxquelles je m'attendais (pics verts, caribous, fauvettes, daim rouge), mais également d'en découvrir (lacs, craignaient). Définir un mot est un exercice difficile même quand on le connaît ou qu'on en comprend intuitivement le sens. Je m'apprêtais à voir des enfants mimer, à entendre de longues explications « C'est comme quand », à devoir recadrer si mes élèves se perdaient ou expliquer si ils restaient sans idée. Je ne pensais pas qu'ils se prêteraient avec autant d'intérêt à cette activité. Je ne pensais pas non plus qu'ils se fieraient autant aux consonances (voir en annexe 5, certaines de leurs propositions).

La même démarche est suivie quant à la page 4-5 (mots définis : collin-maillard, lièvre, décorner, élan, saute-mouton), quant à la page 6-7 (mots définis : solitaire, hiberner).

Un résumé de l'histoire découverte est distribué aux élèves.

Orson était l'ours le plus grand et le plus fort de tous les animaux de la forêt. Il leur faisait peur. Quand Orson jouait avec eux, il risquait toujours de les blesser. Orson n'avait pas d'ami. Il était malheureux. Il attendait l'hiver pour dormir et oublier qu'il était seul.

Ils doivent le transcrire et sont appelés au bureau un à un pour le lire. Ce support de lecture permet d'offrir aux élèves une quantité raisonnable de texte dont ils connaissent la teneur. Les problèmes auxquels ils sont confrontés sont alors essentiellement liés au décodage. La difficulté liée à la compréhension, aux inférences, est ainsi allégée. Certaines erreurs de décodage en sont la preuve (voir en annexe 6). Ainsi David pour *il risquait toujours de les blesser* lit *il risquait toujours de les crabouiller*.

Individuellement, les enfants ont à répondre à un questionnaire dont les réponses ont déjà été formulées à l'oral.

Cite trois animaux de la forêt des milles lacs. Cite deux jeux auxquels a joué Orson. Que fait Orson pendant l'hiver ? Pourquoi Orson est-il triste ?

Puis, ils doivent à partir de l'illustration p. 6-7 (voir en annexe 7), faire la liste des objets présents dans la grotte d'Orson.

Ces activités sont essentiellement axées sur le décodage et l'encodage. C'est ce qui fait ici le plus obstacle : lire la question, écrire une phrase, écrire des mots.

La séquence suivante (lundi 5 octobre) permet en collectif le rappel de ce qui a été dit lors de la séquence précédente par rapport à la couverture (Qui est Orson ? Qui est Rascal ? Qui est Mario Ramos ?), par rapport à l'histoire (les enfants reformulent l'histoire déjà entendue à partir des illustrations qui leur sont montrées, ils redéfinissent les mots qui avaient posé problème lors de la séquence précédente).

Etape 3 : Une « petite chose » surprenante

Dans le guide, à nouveau, l'analyse (p. 30-31) laisse perplexe : « Alors qu'Orson s'est éloigné de tous les animaux de la forêt, il va tenter de se rapprocher, sur la seule base d'une proximité physique et lexicale, d'un ours manifestement inerte ». « On doit savoir que dans la nature, l'ours brun donne naissance à un ourson minuscule. La fiction rejoint ici la réalité, ce qu'une étude documentaire *a posteriori* confirmera ». « L'éclat de rire *comme la foudre à travers la forêt* souligne, au niveau symbolique, la transformation opérée par l'irruption de l'ourson. La foudre accompagne souvent les transformations dans le monde du mythe et de la légende, augurant une rupture forte. Le changement d'Orson fonctionne comme une prolepse. »

Je retiens, pour l'activité d'anticipation (p. 32), l'idée de cacher sur l'illustration le petit ours au pied de l'arbre et d'essayer de faire deviner aux enfants ce qui est caché. Je m'en tiendrais toutefois aux verbalisations des enfants : leur faire imaginer et écrire la suite me semble trop difficile, gérer l'encodage et la cohérence de plein front demande des compétences qui risquent de placer mes élèves en trop grande difficulté.

L'activité proposée quant à l'approche du dialogue dans d'autres récits (p. 33-35) me semble intéressante, quoique trop difficile pour mes mauvais lecteurs à moins d'être menée à l'oral. Cependant, je ne la mènerai pas. J'aime à ce qu'un album soit découvert dans un laps de temps assez court. Ce détour pourra être envisagé entre la découverte de deux albums.

Le parcours spécifique à la grande section (p. 35-36) me semble valide par rapport au questionnement collectif. Par rapport au rituel d'hospitalité, je trouve, là encore, bien que ma connaissance de la maternelle soit limitée, cette activité par trop artificielle.

Dans ma classe, la démarche reste la même. Mardi 6 octobre, en collectif, les enfants rappellent l'histoire p. 2 à 7. Je leur lis la suite (p. 8 à 11) en leur montrant

au préalable l'illustration sur laquelle ils formulent des hypothèses. Page 8-9, le travail d'anticipation se fait à l'oral : « Que peut-il y avoir au pied du grand chêne ? », « Orson va parler au petit ours. Que va-t-il lui dire ? ». Après la lecture du texte, je reviens sur les mots difficiles (p. 8) : désespoir, sommeil, exigüe, désordonnée, chêne, (p. 9) : sourd, idiot, (p. 10) : intrigué, foudre, l'hospitalité, à la nuit tombée.

Nous écrivons un résumé de cette partie de l'histoire. Pour les quatre premières phrases, l'écriture s'est faite en semi-collectif, phrase par phrase. Quand nous tombions d'accord sur la formulation d'une phrase, à partir de son énonciation orale, nous recherchions le nombre de mots contenus dans la phrase. Je traçais au tableau un trait pour chaque mot. Les enfants cherchaient à écrire la phrase sur leur cahier tandis que tour à tour chaque enfant venait tenter d'écrire un mot au tableau. Le reste du résumé a été écrit en dictée à l'adulte.

L'hiver est fini, Orson se réveille. Il sort la tête de sa grotte. Il voit un petit ours en peluche. Il le chasse mais l'ourson ne répond pas. Il ne bouge pas de toute la journée. Le soir, étonné, Orson s'en approche. Il comprend que le petit ours a été oublié tout comme lui. Il rit aux éclats et lui dit :
« Je t'offre l'hospitalité, nous sommes de la même famille après tout. »

En individuel, les enfants ont à répondre à un questionnaire. Leur tâche essentielle est de parvenir à lire les questions et à écrire les réponses, ces dernières ont déjà été trouvées et formulées à l'oral.

Quand Orson se réveille-t-il ? Que fait-il en se réveillant ? Que voit-il ?
Que dit Orson quand il comprend que l'ourson n'est qu'un jouet ?

La séquence suivante (jeudi 8 octobre) commence par un rappel rapide de l'histoire p. 2 à 7. Pour les pages découvertes plus récemment, le rappel est plus lent guidé par des questions (Que dit Orson à l'ours en peluche ? Est-il content de voir l'ourson ?), par un retour sur les mots difficiles.

Après cette phase orale, j'écris une consigne écrite au tableau « recopie ce que dit Orson ». On discute, après lecture de la consigne, sur ce qu'il va falloir recopier. Les enfants évoquent les guillemets comme signes paratextuels. Je leur distribue la photocopie p. 9 (voir en annexe 8). Les enfants exécutent la consigne en autonomie. Ils me dictent ensuite phrase par phrase ce qu'ils ont recopié. Cette phase collective permet d'identifier les erreurs (phrases inachevées, mauvaise prise en compte des guillemets) et de souligner des distinctions entre certains signes de ponctuations (points, points d'interrogations, points d'exclamation) en y associant l'intonation. En s'appuyant sur la ponctuation, nous effectuons le tri des phrases recopiées. Cet exercice axé sur l'identification des signes paratextuels est accessible pour tous les élèves. Certains non-lecteurs réussissent mieux, avec de l'attention, que d'autres mauvais lecteurs.

Phrases affirmatives : Tous tremblent en entendant mon nom. Retourne d'où tu viens.

Phrases exclamatives : Je n'ai besoin de personne ! Allez va-t-en !

Phrases interrogatives : Que fais-tu devant chez moi ? Tu es encore là ?

Pourquoi n'as-tu pas peur ? Es-tu sourd ou idiot ?

Sur fiche, les enfants mauvais lecteurs travaillent en autonomie.

Combien as-tu copié de phrases ?

Combien as-tu copié de phrases affirmatives ? Donne un exemple.

Combien as-tu copié de phrases exclamatives ? Donne un exemple.

Combien as-tu copié de phrases interrogatives ? Donne un exemple.

Les enfants non lecteurs doivent transcrire la ou les phrases qu'ils ont tapée sur l'ordinateur lors de la séquence précédente, la reconstituer à partir d'étiquettes, pour ensuite la compléter. L'exercice de transcription vise à leur faire prendre conscience du principe de codage. L'exercice de reconstitution vise à leur faire prendre conscience de la linéarité de l'écrit et de la segmentation mot à mot. Compléter la phrase les oblige à prendre des indices sur le modèle, à tenter d'ajuster l'oral à l'écrit.

Pour Mickaël et Widad : Orson n'avait pas d'amis.

_____ n'avait ___ d'amis.

Pour Yasmina : Orson était l'ours le plus grand et le plus fort de la forêt.

_____ était l'ours _ plus _____ et _ plus _____ de la _____.

Etape 4 : Une maison pour le petit

Dans le guide, l'analyse (p. 37-38) est toujours asphyxiante : « La forte convocation de l'instinct maternel d'Orson mobilise, même de façon non dite, l'affect des enfants ». « L'expression *coeur de peluche* constitue un oxymore intéressant dans ce moment d'attente d'une vie nouvelle ». « Orson renouvelle la fleur dans son vase, fleur dont la couleur renvoie au rose des layettes traditionnelles et contraste vivement avec le rouge, symbole de la passion et du sang, figurant sur la page de gauche ».

Les objectifs proposés me semblent trop difficiles pour mes élèves : affiner le rapport texte/image dans l'album, appréhender la logique des possibles en tenant compte du contexte, découvrir la construction du récit et les actions nécessaires à la transformation de l'état initial. Les activités pour la classe de création d'un texte correspondant à l'image, de repérage de l'imparfait et du passé simple de façon implicite pour un réinvestissement dans les productions écrites précédemment ne me semblent pas exploitables par mon groupe.

Dans ma classe, je maintiens ma démarche. Vendredi 9 octobre, les enfants, à l'aide des illustrations, rappellent l'histoire p. 2 à 11. Je poursuis la lecture p. 12 à 15. J'explique en m'appuyant sur les propositions des enfants les mots difficiles (p. 12-13 : confectionna, p. 14-15 : il eût l'impression, de fond en comble, migraine). Nous écrivons en collectif un résumé.

Orson a fait un berceau pour le petit ours. Il rêve qu'il a un fils. Orson lave et range sa grotte. Il parle beaucoup à l'ourson.

Lundi 12 octobre, après un rappel collectif de l'histoire déjà lue, les enfants transcrivent le résumé distribué. Les enfants non lecteurs travaillent sur une à quatre phrases du résumé (reconstitution de phrases à partir d'étiquettes, phrases à trous, découpage syllabique de mots contenus dans les phrases).

Pour Widad : Orson __ fait __ berceau pour __ petit ____.

Mots à découper : Orson, berceau, petit

Pour Mickaël : *id.* + ____ rêve qu'il __ ____ fils.

Pour Yasmina : *id.* + __ lave __ range __ grotte. Il ____ beaucoup à ____.

Etape 5 : Le bonheur retrouvé

Dans le guide, l'analyse (p. 42) est toujours aussi subjective. L'activité de puzzle de lecture (p. 43) est intéressante et sera proposée à mes élèves. J'abandonne la proposition de production d'image à partir du texte de la page 20-21 (mes élèves sont vite en échec dans la réalisation de dessins figuratifs). L'activité lexicale proposée pour les CE1 me semble très difficile à mener avec des enfants qui ont une très petite connaissance du monde. Je ne parviens pas à imaginer mes élèves remplissant les pétales de la corolle lexicale présentée p. 45.

Dans ma classe, mardi 13 octobre, en individuel, le groupe lecteur se confronte à un puzzle de lecture que je réalise à partir des pages 16 à 19 de l'album, tentant de reconstituer les deux doubles pages, en associant images et textes.

Jeudi 15 octobre, après un rappel de l'histoire (p. 2 à 15), je lis les pages 16 à 21 avec la complicité du groupe lecteur pour les pages 16 à 19 qu'ils ont déjà découvertes. Nous tentons de définir les mots difficiles (p. 18 : bécasse, taquinant le goujon, p. 20 : au détour d'un chemin, perchés sur un arbre, un essaim d'abeilles, mystérieux, Europe, neveu). En collectif, les enfants me dictent un résumé que j'écris au tableau.

Pendant l'été, tous les animaux de la forêt ont vu Orson et son nouvel ami. L'élan les a vus nager dans le grand lac. La bécasse les a vus pêcher. La tortue les a vus dormir dans l'herbe. Les abeilles les ont vus et les ont poursuivis.

Les lecteurs répondent à un questionnaire dont les réponses ont déjà été données à l'oral.

Cite quatre animaux de la forêt qui ont vu Orson et le petit ours. Quand les animaux de la forêt découvrent-ils l'ami d'Orson ? Où Orson et l'ourson nagent-ils ?

Les non-lecteurs, avec mon aide, repèrent et relisent les phrases sur lesquelles ils auront à travailler individuellement : reconstitution de phrases à partir d'étiquettes, phrases à trous, découpage syllabique de mots contenus dans les phrases.

Pour Widad : La tortue __ a __ dormir ____ l'herbe.

Mots à découper : tortue, dormir, herbe

Pour Mickaël : id + __ bécasse __ a ____ pêcher.

Pour Yasmina : id + L'élan __ a ____ nager ____ le grand ____.

Mots à découper en plus : pêcher, l'élan, nager

Etape 6 : La situation finale

Dans le guide, l'analyse (p. 46-47) adopte toujours le même discours : « Cette fin (hypothétique) entre en résonance avec le récit de la genèse. On pense à l'image, si souvent reproduite, peinte par Michel Ange pour la Chapelle Sixtine, où Adam s'éveille à la vie par simple attouchement de la main du Père ». « La grotte elle-même renvoie symboliquement à l'utérus ». « Le coeur de ce petit ours ne reste pas de peluche ; il s'anime du rouge des pages de garde, du rouge du sang et de l'amour ».

Certaines questions proposées (p. 48) me semblent inabordables par mes élèves : « Comment comprendre, *quand les arbres devinrent rouges ?* », « Pourquoi est-il écrit *neuf mois ?* ». L'activité quant à l'écriture d'une suite à donner à l'histoire (p. 49) est intéressante mais ne sera menée avec mes élèves. La lecture de *Novembre au printemps*, la suite de l'aventure imaginée par Rascal ne sera pas lue non plus avec mon groupe classe. Après cet album, je projette de travailler sur des textes documentaires sur les animaux. L'activité de la page intruse (p. 50) proposée pour les grandes sections me semble très riche également pour des élèves de CP et de CE1 : il s'agit de reconstituer l'histoire d'Orson à partir des pages de l'album en y glissant une page intruse extraite de *Novembre au printemps*.

Des exploitations complémentaires assez intéressantes sont proposées p. 54 à 58 : le calendrier (relire l'album en retenant les indications temporelles afin de créer un calendrier des actions des personnages), les résumés (proposer trois résumés dont un seul correspond au contenu de l'album), fiction et documentaire (reprenre tous les renseignements glanés sur Orson et les trier : ceux qui font d'Orson un personnage (« c'est une histoire ») et ceux qui font d'Orson un animal appartenant à l'espèce de l'ours (« c'est vrai »), autour des albums de Rascal (proposer en lecture offerte d'autres

histoires écrites par Rascal), mise en jeu de l'album (travailler l'histoire pour une mise en scène théâtrale).

La mise en réseau avec d'autres albums exposée p. 59 peut également donner des idées.

Dans ma classe, vendredi 16 octobre, après un rappel de l'histoire déjà lue, je lis les dernières pages 22 à 25. En fin de lecture, les enfants échangent sur ce qu'ils ont compris (« c'est qui, cette petite voix ? »). Nous revenons ensuite sur les mots difficiles (p. 22 : quand les arbres devinrent rouges, crin, déposa, la gorge nouée, se dirigea).

En individuel, les enfants transcrivent le résumé distribué et répondent au questionnaire.

A la fin de l'automne, Orson est déçu. Le petit ours n'a pas bougé. Il n'a pas parlé. Orson se sent à nouveau seul. Il décide de laisser l'ourson au pied du grand chêne. Il se dirige vers sa grotte pour hiberner. Il a envie de pleurer. Il n'a pas de vrai ami. Soudain, il entend derrière lui une petite voix qui l'appelle.

Pourquoi Orson est-il déçu ? A la fin de l'histoire, qui l'appelle ?

CONCLUSION

L'histoire d'Orson s'achève. Les vacances de Toussaint sont là. A la rentrée, nous travaillerons sur le thème des sorcières et je suis à l'affût d'un nouvel album qui me séduira, d'une nouvelle histoire qui aidera mes élèves à entrer dans la culture écrite.

J'ai en effet le sentiment par ces activités d'amener les enfants à avoir envie de lire et de les accompagner pas à pas dans leur devenir de lecteur d'oeuvres complètes. Certains diront peut-être que nous entrons dans la littérature de jeunesse par la petite porte, mais mes élèves ne sont pas des initiés. Les exigences du discours littéraire, posées parfois comme évidentes par ceux qui savent ce qu'est la littérature, oublient le chemin à parcourir avant d'y parvenir (voir l'article de Bertrand Daunay, dans ce numéro) et la difficulté dans l'acte de lire.

La littérature de jeunesse, marché en pleine expansion, offre une multitude d'ouvrages sur lesquels s'appuyer. Les enfants sont attirés par les albums, les dessins, les couleurs. Ils aiment entendre des histoires. La lecture gratuite, juste pour le plaisir, les sensibilisent sans aucun doute à l'écrit. Mais pour leur permettre d'entrer dans la culture écrite, il faut parler de ce texte entendu, se souvenir de ce qui a été lu, dépasser le silence qui s'installe une fois le livre fermé.

Pour parler des textes, de nombreuses activités sont possibles. Elles doivent être accessibles par nos élèves. Nous devons ménager leur plaisir de lire et de découvrir pour leur laisser une chance d'entrer dans la littérature.

La pression des textes officiels quant à l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe, semble inciter l'édition de livrets à destination des maîtres¹⁴.

Comme tout manuel, ils peuvent aider l'enseignant à trouver des idées et des enchaînements d'activités mais ils peuvent aussi l'enfermer dans un déroulement linéaire de séquences où la parole, les errements et les erreurs des enfants ne seraient pas pris en compte. Si c'est le cas, nos élèves risquent de ne jamais pénétrer dans le monde de l'écrit.

ANNEXE 1

Texte proposé en évaluation (CE1-septembre 98)

Michel a reçu un poisson rouge pour sa fête. Il le met dans un bocal avec de l'eau. Michel va jouer avec ses amis.

Mais son chat a tout vu. Il saute sur la table. Il met sa patte dans l'eau pour attraper le poisson. Le bocal se renverse.

Michel arrive en courant. Il ramasse son poisson rouge.

Ouf ! Le poisson vit encore. Vite, Michel remet le poisson dans le bocal avec de l'eau. Puis Michel gronde son chat : « Ne recommence plus ! »

ANNEXE 2

Test de compréhension (CE1-septembre 98)

• *Entoure la bonne réponse* (sur 3 points).

Michel a reçu	un pinson rouge.
	un poison rouge.
	un poisson rouge.
Son chat a tout	lu.
	vu.
	bu.
Michel met le poisson	sous un bocal.
	sur un bocal.
	dans un bocal.

14. L'école des loisirs vient également de sortir une collection *Apprentissage de la lecture à partir de l'album*. Pour en avoir feuilleté deux, *Les trois brigands* (Hervé Puydebois) et *Le Magicien des couleurs* (Brigitte Plas), je préfère cette collection. Les activités proposées semblent plus facilement exploitables sur le plan pédagogique. Sur le plan pratique, des fiches de lecture, des fiches-outils sont proposées comme photocopies.

• *Fais une croix dans la bonne case* (sur 5 points, vrai ou faux).

Michel a reçu un poisson pour son anniversaire.

Le chat saute sur la table.

Il met la tête dans l'eau.

Michel arrive vite.

Le poisson est encore vivant.

• *Réponds aux questions* (sur 12 points).

Quel est le titre de l'histoire ?

Avec qui Michel joue-t-il ?

Que fait le chat pour essayer d'attraper le poisson ?

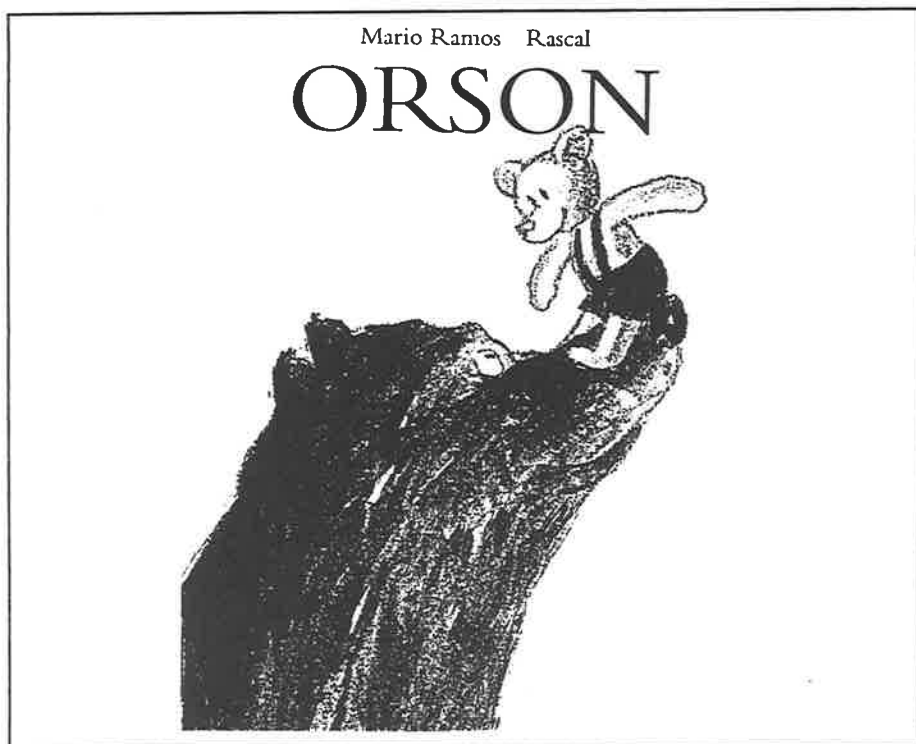
Que dit Michel à la fin de l'histoire ?

Quels animaux Michel possède-t-il ?

A quelle occasion Michel a-t-il reçu un poisson ?

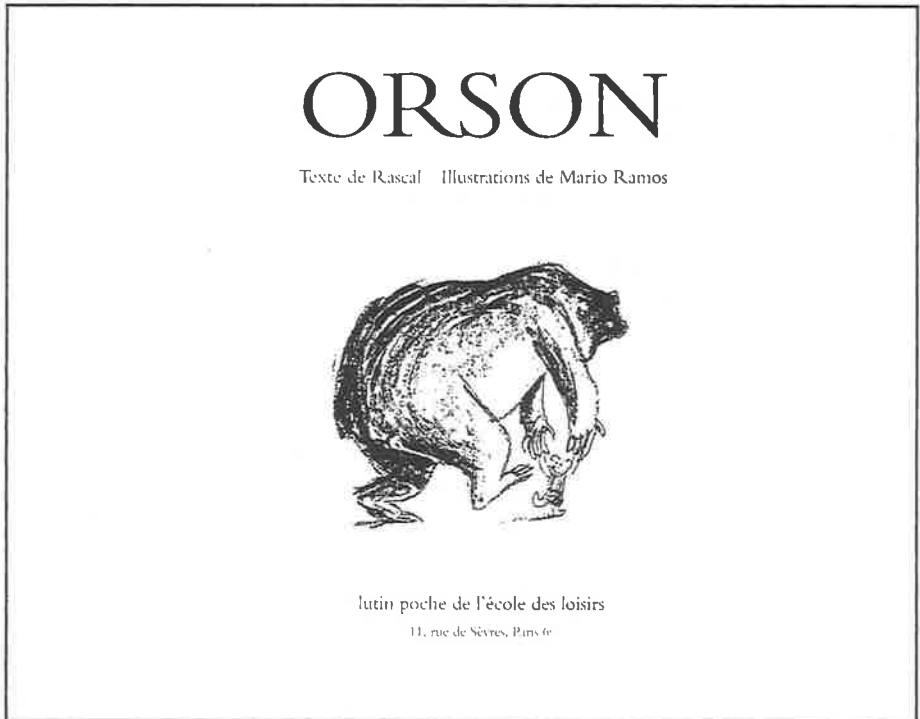
ANNEXE 3

Couverture du livre



ANNEXE 4

Page 1 du livre



© L'école des loisirs

ANNEXE 5

Des erreurs de définition relevées à l'oral

Lacs : « lapins »

Décorner : « c'est les cornes », « des cornets de glace »

Intrigué : « c'est quand on est malheureux. », « non, c'est quand on est pas content. », « sourd »

Pics verts : « c'est des épines. »

Caribous : « hérisson. », « hibou. », « c'est des oiseaux. », « c'est des ours »

Fauvettes : « forêt », « c'est des feuilles. »

Daim : « dindon »

Perchés sur un arbre : « pêcher », « coincé », « c'est un jeu », « c'est chat perché. »

Europe : « heureux. »

Neveu : « jumeau », « cousin », « tonton »
 Crin : « charbon », « crâne »
 Craignaient : « criaient », « rigolaient »
 Solitaire : « solide », « pas content »
 Taquinant le goujon : « c'est embêter le mari de l'abeille »
 Se dirigea : « digérer »
 Foudre : « fou »

ANNEXE 6

Des erreurs de lecture relevées en lecture individuelle

David : ourson/orson, tout/l'ours, leur/l'ours, quman/quand, feux/eux, crabbouiller/blesser, oubi/oublier, fier/seul, été/l'été, nouveau/nouvel, décu/déçu, sont/sent, hiberter/hiberner, appelle/l'appelle

Nülifer : herde/herbe, livre/l'hiver, lendemai/lendemain, anger/nager, mager/nager, truie/tortue, poursuiwe/poursuivis

Ben Aïssa : ourson/orson, ours/l'ours, animal/animaux, elle/la, pour/peur- se/est, Orson/l'ourson, tous/toute, journe/journée, éclat/étonné, oblié/oublié- l'histoire/l'automne, decu/déçu, envoyer/envie, avoir/vrai, pendant/entend

Karima : ourson/Orson, lourd/l'ours, fort/grand, fleur/leur, ave/avec, rigolait/risquait

Laura : l'é/l'été, to/tous, habite/animaux, monte/ont, les/et

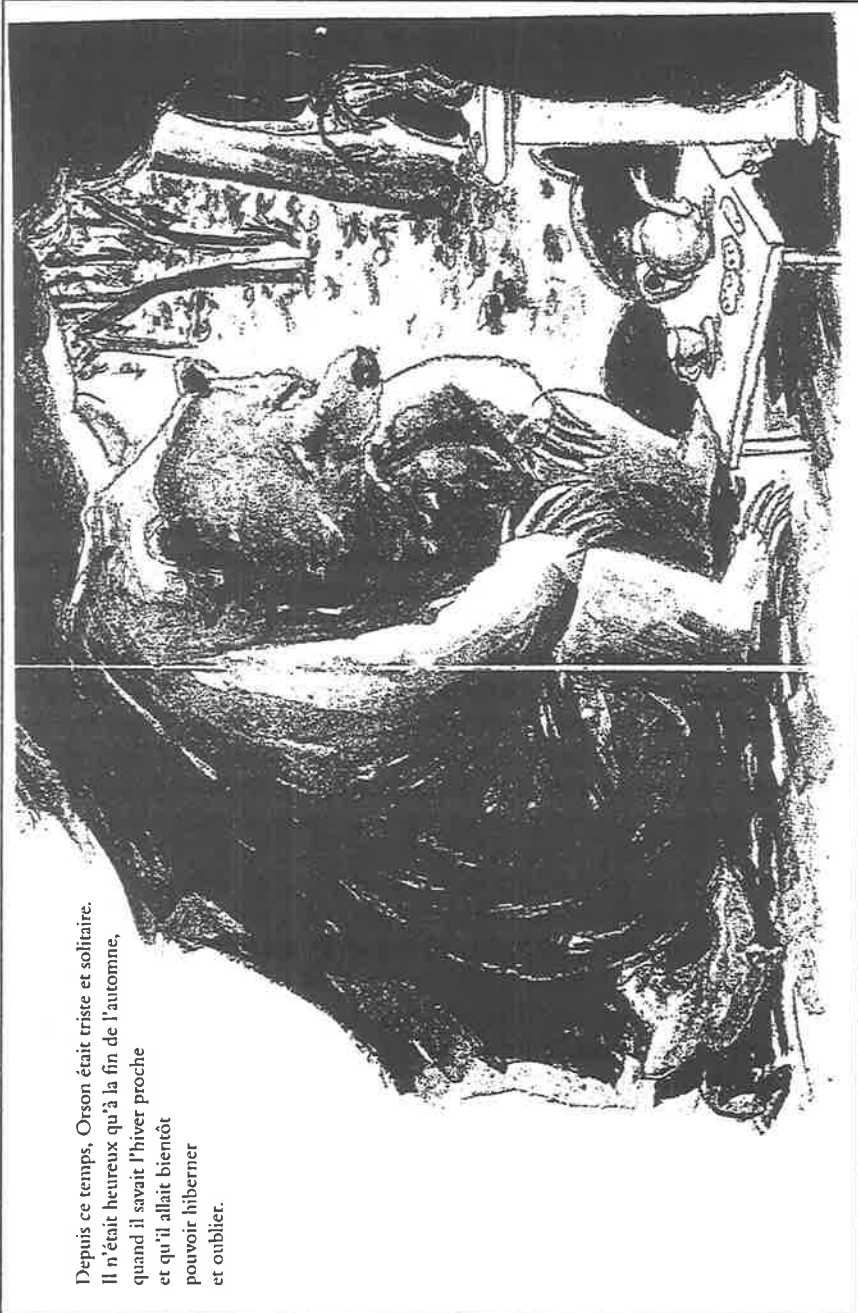
Christina : parsen/présent, repris/surpris, avant/avait, gujon/goujon, quetion/question

Wilfried : pris/triste, ouse/ours, par/parler, tronc/tremble, non/mon, lu/lui, entrant/encore, poutoir/pourquoi

Jessica : gens/grand, avait/a, décu/déçu, ma/n'a, gens/sent, nuveau/nouveau, sur/seul

ANNEXE 7

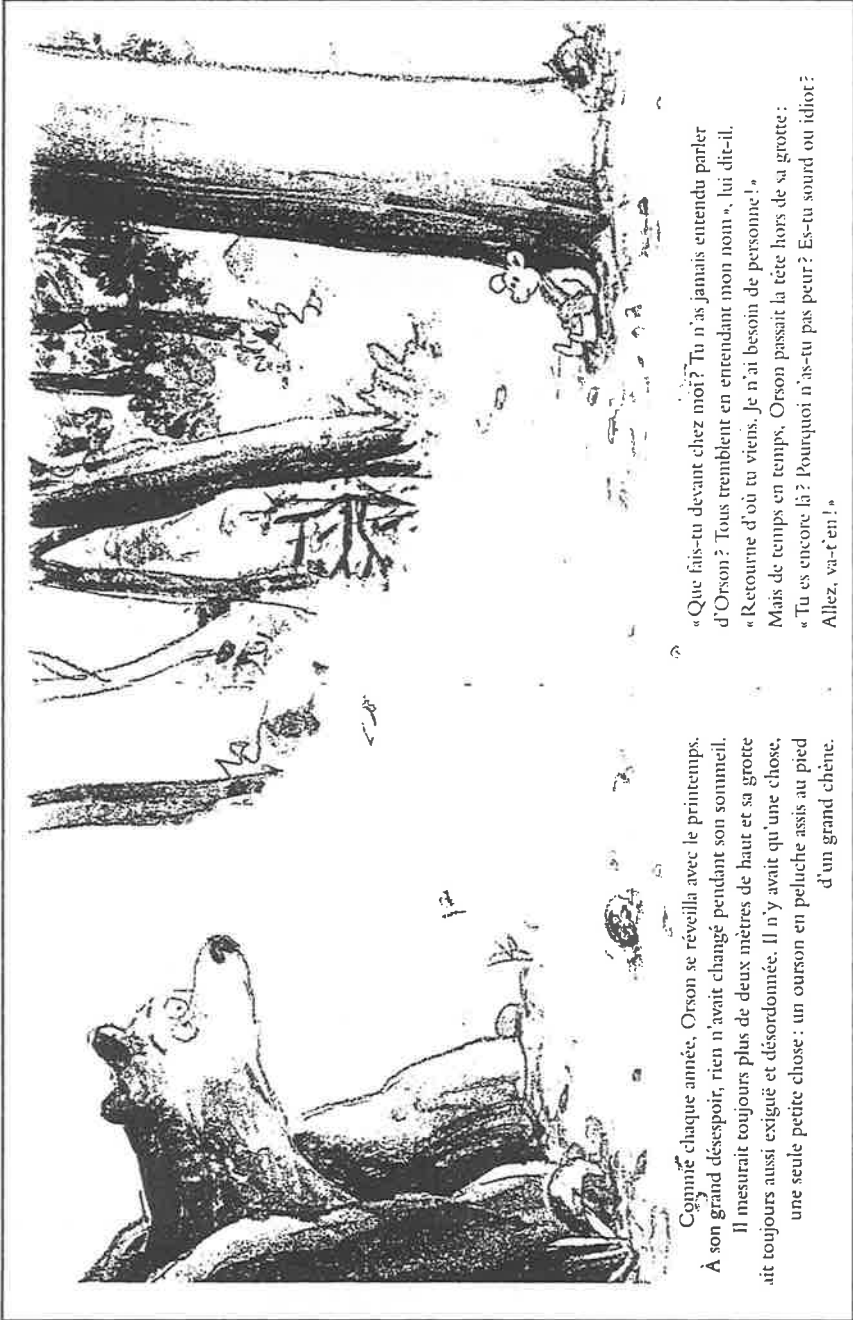
Page 6-7 de l'album d'Orson



Depuis ce temps, Orson était triste et solitaire.
Il n'était heureux qu'à la fin de l'automne,
quand il savait l'hiver proche
et qu'il allait bientôt
pouvoir hiberner
et oublier.

ANNEXE 8

Page 9 de l'album d'Orson



Comme chaque année, Orson se réveilla avec le printemps.
 À son grand désespoir, rien n'avait changé pendant son sommeil.
 Il mesurait toujours plus de deux mètres de haut et sa grotte
 ait toujours aussi exigüe et désordonnée. Il n'y avait qu'une chose,
 une seule petite chose : un ourson en peluche assis au pied
 d'un grand chêne.

« Que fais-tu devant chez moi ? Tu n'as jamais entendu parler
 d'Orson ? Tous tremblent en entendant mon nom », lui dit-il.
 « Retourne d'où tu viens. Je n'ai besoin de personne ! »
 Mais de temps en temps, Orson passait la tête hors de sa grotte :
 « Tu es encore là ? Pourquoi n'as-tu pas peur ? Es-tu sourd ou idiot ?
 Allez, va-t'en ! »