

## Lire autrement: un réseau de livres

■ Ekram El-Boubsi

*Lire des livres, c'est bien. Lire des livres en classe: c'est mieux! Le constat que nous faisons quant aux pratiques de lectures dans les classes est quelque peu alarmant. Peu d'élèves sont en contact avec les livres. Il leur est cependant proposé des textes à la suite desquels des questionnaires leur sont distribués: le tout soigneusement rangé dans un classeur qu'ils ne toucheront plus avant la fin de l'année... Triste vision des choses, n'est-ce pas ?*

*Quand on sait qu'il est tout à fait possible de faire autre chose, de penser autrement et d'ouvrir des horizons littéraires jusque-là insoupçonnés... C'est du moins le postulat que nous faisons, en démarrant avec une classe de première année primaire (CP) une « mise en réseau ».*

### INTRODUCTION

C'est dans une école communale de Saint-Gilles, quartier populaire de Bruxelles, que s'est déroulé le projet de mise en réseau. La classe comptait vingt-quatre élèves originaires de divers pays et de différentes cultures. Comment amener les apprenants d'une même classe à entrer dans la lecture tout en se préoccupant d'installer une culture littéraire commune et ancrée dans un contexte social et culturel propre à la commune de Saint-Gilles ? En bâtissant, livre après livre, une communauté de lecteurs unis par un dispositif qui a du sens et qui rencontre à un moment donné tous les enfants, quelles que soient leur origine ou leurs compétences !

La lecture en réseau est un dispositif de lecture qui permet aux élèves qui le vivent d'être en contact avec une série de livres qui supposent une mise en relation les uns avec les autres. Cette mise en relation est un va-et-vient continu entre les différents textes proposés aux enfants et permet de réaliser des liens entre ces œuvres dès le moment où une caractéristique commune est dégagée au travers de l'analyse des textes ou des illustrations. L'une des notions littéraires qui y est directement liée est la notion d'intertextualité. Dans son ouvrage *Palimpsestes*, Genette déploie les différentes facettes transtextuelles et notamment celle d'intertextualité. Il en dit qu'elle est la « relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes (...) le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans un autre » (Genette, 1982). L'un des objectifs d'un tel dispositif est d'amener les enfants à prendre conscience que des auteurs réécrivent, détournent, se réapproprient les contes traditionnels et que le texte de ces derniers appelle à une culture littéraire ancrée et propre à la société dans laquelle nous vivons. Seulement voilà, « **prendre** » est un

verbe bien compliqué. D'une lecture à l'autre, des ponts sont construits et des liens sont tissés entre l'œuvre lue et d'autres précédemment travaillées ou analysées. La mise en réseau réalisée au moyen d'albums jeunesse ne peut se faire en profondeur que si un travail rigoureux est entrepris aussi – voire surtout – au départ des illustrations de ces supports. Le projet de mise en réseau se déroule au début de l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi, en amont, l'enseignant se doit d'analyser les illustrations et permettre aux enfants de s'y attarder afin d'y percevoir l'un ou l'autre détail important à discuter. Ce rapport à l'image est abordé par Hubert dans sa publication traitant de l'illustration pour la jeunesse sous le nom d'intericonicité. L'intericonicité est à l'image ce que l'intertextualité est aux textes. Elle appelle aux références d'une image à l'autre, voire d'un ouvrage à l'autre.

Selon Tauveron (2001), la mise en réseau présente quatre fonctions : l'éducation au comportement de lecture spécifique des textes mis en relation, la construction et la structuration de la culture, la résolution des problèmes de compréhension/interprétation et enfin, l'entrée avec plus de finesse dans tout texte donné. Dans le cadre du projet ici présenté, la mise en réseau a aussi comme fonction de sensibiliser les enfants à l'intertextualité de plus en plus présente dans les albums jeunesse et de leur proposer des textes auxquels ils n'auraient peut-être pas été confrontés en première année – année de l'apprentissage de la lecture. En effet, bon nombre d'enseignants réservent ce genre d'activités pour les classes supérieures, sous prétexte que les enfants n'ayant pas encore maîtrisé le code écrit ne seraient pas capables de participer à de telles activités : nous postulons le contraire et nous tenterons de le démontrer par le biais de la mise en réseau. Tauveron (1999) dit à propos des textes qui sont proposés aux enfants qu'ils sont soit lisibles, soit résistants. Ces derniers sont des textes aussi appelés *réticents*, car ils se laissent moins facilement saisir. Ils exigent un effort particulier et, comme un bon morceau de viande, ils se servent et se dégustent avec un bon accompagnement ! Cette notion d'accompagnement nous amène à définir le rôle de l'enseignant lors des lectures en réseau.

### 1. LA PLACE DE L'ENSEIGNANT

La première mission de l'enseignant est de sélectionner les ouvrages qui se prêteront au jeu de l'analyse. Il doit penser l'ordre de présentation des œuvres, il sélectionne des textes résistants, met en place un étayage efficace et bien dosé, veille à lire les textes proposés sous différentes loupes et garde des traces de ses propres cogitations afin de rebondir sur les hypothèses d'interprétations des élèves. L'enseignant exige une rigueur dans la recherche d'indices dans les textes et illustrations, il organise les échanges dans la classe et veille au respect des avis de chacun. Il est aussi garant de la mémoire de chacune des lectures et organise les traces des lectures successives, telles des panneaux, des affiches. Il fait aussi en sorte de ménager des moments de structuration et d'organisation de la pensée et de la mémoire culturelle afin

de permettre aux enfants de pouvoir y faire référence plus tard. L'enseignant est donc le chef d'orchestre des lectures en réseau.

## **2. LES DIFFÉRENTS TYPES DE RÉSEAUX POSSIBLES**

Tauveron (2001) distingue deux réseaux à finalités distinctes l'un de l'autre. Elle envisage les réseaux pour structurer ou aborder une culture commune et les réseaux qui permettent d'identifier des singularités. En d'autres termes, les lectures peuvent aborder des genres, des symboles, des mythes, des personnages, des procédés d'écriture, des sentiments, des univers d'auteurs, des époques, et bien d'autres thèmes encore. Dans le cas de notre projet, la mise en réseau littéraire s'est faite autour d'un personnage principal, à savoir le personnage du *Petit Chaperon Rouge* (PCR). Avant d'entrer dans le vif du sujet et de détailler la mise en réseau, tentons de dégager brièvement les différentes formes qui peuvent permettre un questionnement et une analyse fine des textes proposés. Les échanges oraux ont une place primordiale, cependant, ce n'est pas tout. Le dessin permet aussi aux apprenants d'être en tête-à-tête avec les livres. Enfin, l'écrit – même sous une forme simplifiée – prépare les enfants à structurer leur pensée et organise les moments d'échanges d'opinions.

## **3. UN EXEMPLE DE MISE EN RÉSEAU AUTOUR DU *PETIT CHAPERON ROUGE***

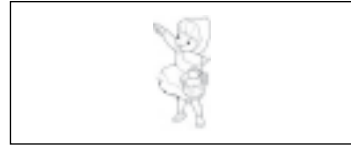
### **3.1. L'émergence des images mentales**

L'objectif de la première activité était de faire émerger chez chaque enfant ses représentations liées au personnage du *Petit Chaperon Rouge*. Pour ce faire, il leur a été proposé une image du PCR en noir et blanc, sur laquelle très peu d'éléments faisaient directement référence au personnage. La seule consigne était «dessinez ou écrivez tous les éléments qui vous arrivent en tête lorsque je vous dis *Petit Chaperon Rouge*». Aucun enfant n'est vierge de savoirs lors de son entrée en primaire. Encore moins lorsqu'il s'agit de contes pour enfants et, qui plus est, du conte du *Petit Chaperon Rouge*. Les enfants ont donc été invités à dessiner tout ce qui leur venait à l'esprit à la vue du dessin. Ce dernier est une illustration des plus simplifiées du personnage travaillé. Aucune autre information n'a été donnée bien que certains enfants aient posé la question de l'identité du personnage («*C'est le Petit Chaperon Rouge ?*») - question à laquelle aucune réponse n'a été donnée car un échange a été organisé suite à cette première activité. Une fois l'affichette individuelle réalisée, deux panneaux ont été étalés en classe, par terre, afin de recueillir de manière plénière les différents éléments jugés importants par les enfants.

Voici ci-dessous les deux documents proposés aux enfants.



*Exemple de document individuel*

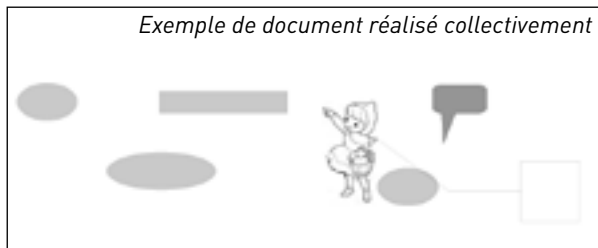


*Exemple de document collectif*

Il a ensuite été demandé aux enfants de reculer afin de pouvoir admirer le travail réalisé. Une fois les panneaux observés, chaque enfant a pris la parole et s'est exprimé sur la tâche qu'il venait d'accomplir. L'identité de la fillette est unanime, tous pensent que c'est le PCR car « *il y a des choses qui nous aident à le savoir...* ». L'enseignant rebondit donc sur cette affirmation en demandant aux apprenants de justifier leurs propos. Les quelques éléments présents sur le dessin sont relevés : le panier de la fillette ainsi que son habit peu commun aux vêtements de notre époque. Il est ensuite intéressant de constater que les dessins proposés par les enfants sont détaillés et permettent d'amorcer une discussion sur le contenu de l'histoire du personnage. En effet, des dessins de chasseurs côtoient des paniers bien remplis, des forêts dans lesquelles se promènent des chaperons et des loups qui rôdent... Il semble dès lors plus que nécessaire à l'enseignant de mettre de l'ordre dans ces dessins et de réorganiser les tiroirs des enfants, à savoir toutes ces boîtes mentales dans lesquelles les enfants rangent leurs connaissances.



*Exemple de document réalisé individuellement*



*Exemple de document réalisé collectivement*

### 3.2. La découverte du conte traditionnel (la version de Perrault)

Une très brève biographie de Charles Perrault a tout d'abord été présentée aux enfants. Ensuite, le conte du PCR leur a été lu une première fois en omettant délibérément de lire la moralité de l'histoire. L'enseignant leur a laissé l'occasion de s'exprimer « à chaud » suite à la lecture. Certains enfants attendaient et ont réclamé la fin de l'histoire... en effet, ils étaient persuadés que toute l'histoire n'avait pas été lue – habitués qu'ils étaient à la fin heureuse du conte des frères Grimm, conte qui fait bien entendu partie de la mise en réseau. L'enseignant a proposé aux enfants une seconde lecture de

l'histoire afin qu'ils puissent mieux s'en imprégner. Cela étant fait, les enfants se sont alors exprimés en se référant directement à leurs dessins. Ils ont fait des commentaires assez révélateurs de la richesse de ce genre d'espace de discussion :

Najib : *En fait, l'auteur essaie de nous dire quelque chose...*

Institutrice : *Ah ! Est-ce que vous êtes tous d'accord avec Najib ?*

Leticia : *Oui, l'auteur, il écrit cette histoire pour nous dire qu'il faut faire attention quand on parle aux inconnus.*

Institutrice : *Oui, qui pense autre chose ?*

Mehdi : *Moi, je pense que comme la maman elle dit de faire attention dans les bois, Perrault il nous dit de faire attention aux personnes qu'on ne connaît pas, même si elles font les gentilles...*

L'échange rapporté ci-dessus atteste du fait que les enfants ont compris l'essentiel du message de Perrault. Le choix de ne pas lire la morale du conte est récompensé dans ce moment de discussion. En effet, le degré de compréhension du conte par ces enfants de six ans montre qu'il n'est pas trop tôt pour les mettre en relation avec des textes réticents.

### **3.3. Le Petit Chaperon Rouge, une histoire d'opéra**

Ensuite, l'enseignant a proposé aux enfants une animation d'une journée autour d'activités pensées par l'Opéra de La Monnaie de Bruxelles autour du conte revisité par George Aperghis. Différents objectifs ont été atteints lors de cette journée, à savoir l'expression sur des documents autres qu'écrits (des vidéos, des images, des dessins), la réalisation d'une œuvre collective (un loup peint de différentes nuances), le travail sur l'expression orale en scandant la célèbre réplique de la mère-grand (« *Tire la chevillette, la bobinette cherra* »), ainsi que la mise en scène des différents personnages à la manière de G. Aperghis. Une telle activité permet aux enfants de s'approprier le conte de manière théâtrale et surtout artistique. L'un des rôles de la mise en réseau étant aussi une construction d'une culture commune : allier le monde de l'opéra au monde des contes est d'une importance capitale afin de montrer aux enfants la pluralité des moyens d'accroître son capital culturel.

### **3.4. La confrontation à une variante du conte**

Lors de l'émergence des représentations initiales et de la lecture du conte original de Perrault, les enfants ont amorcé l'idée qu'il y avait deux fins possibles au conte. Le moment était donc favorable pour confronter les enfants au texte des frères Grimm et amener des éléments textuels qui permettent un débat et une augmentation du capital culturel. C'est l'album *Le Petit Chaperon rouge* dans sa version des frères Grimm, dont le texte a été adapté par Nicola Cinquetti et qui est magnifiquement illustré par Stefano Morri, que l'enseignant a proposé aux enfants.

L'enseignant a lu l'histoire aux enfants et s'est arrêté lors de la scène qui

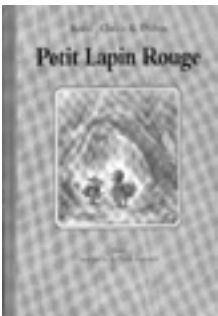
termine normalement le conte de Perrault. Cependant, il n'a pas fermé le livre et leur a demandé d'imaginer la suite. Très logiquement, les élèves ont rappelé les éléments qu'ils avaient énoncés lors de la découverte du conte original : la présence d'un chasseur et d'une fin plus heureuse. L'enseignant a alors lu la fin de l'histoire des frères Grimm. Il a permis aux enfants de s'exprimer, forts de deux textes différents. La séquence suivante a été axée sur les deux fins rencontrées et les éléments qui les distinguent l'une de l'autre. Un enfant a conclu telle une sentence disant : « Ils (les frères Grimm) pensent sûrement que nous, les enfants, on aime bien quand ça finit bien ! ».



### 3.5. Perturber intelligemment les acquis des élèves

Peu après la découverte de l'existence d'une variante du conte traditionnel de Perrault, l'enseignant a proposé aux enfants une lecture de l'album *Petit Lapin Rouge* de Rascal. Ce livre met en scène la rencontre du personnage principal – un lapin rouge – et du fameux Petit Chaperon rouge.

Ce bijou littéraire permet d'amener un texte dit **résistant** et favorise une posture de résolution de problème : dans ce cas-ci, l'auteur manie à merveille le texte et le contexte de l'histoire afin que le Petit Lapin Rouge prévienne le Petit Chaperon rouge de son triste sort à venir... Concrètement, les enfants ont reçu le livre et l'enseignant leur a proposé une lecture par étapes afin d'attirer leur attention sur les finesses du texte. L'enseignant a mis d'entrée de jeu les enfants en posture de « chercheurs » et leur a annoncé que ce livre ne se dévoilait pas facilement, qu'ils devaient être attentifs et à l'écoute des détails du récit car celui-ci tentait de les piéger. Intuitivement, cette mise en garde a réellement permis à tous les enfants de se sentir investis d'une mission : comprendre le texte. Le rôle de l'enseignant a été de découper préalablement le texte afin de s'arrêter aux moments jugés pertinents



et propices aux échanges en groupe-classe. Les panneaux réalisés lors de la séance des représentations initiales, les affiches reprenant les éléments constitutifs des contes de Perrault et de Grimm, ont été affichés en classe. Une autre affiche reprend les illustrations des deux personnages de l'histoire de Rascal ainsi que les propos de leur rencontre et la conclusion proposée par l'auteur : une liberté de réécriture de leur sort. Le lien réalisé entre les deux contes lus et l'album de Rascal permet d'attirer l'attention des enfants sur l'intérêt de la mise en réseau. L'une des attitudes de l'enseignant est d'amener les enfants à discuter de la phrase suivante : « *Horriblement mal, mon pauvre lapin, si mal que jamais, jamais je n'oserais te la conter !* ». Rascal

prête ces propos au Petit Chaperon Rouge qui met en garde le Petit Lapin Rouge contre une fin horrible. L'échange suivant montre à quel point le dispositif ouvre une porte capitale aux échanges et à la construction de sens par le biais d'un support commun :

Iskra : *Ça fait penser aux deux histoires qu'on a déjà lues...*

Institutrice : *Tu peux expliquer ce que tu veux dire par là ?*

Iskra : *Oui, quand le PCR dit que l'histoire du Petit Lapin Rouge finit mal, ça veut dire comme Perrault.*

Institutrice : *Vous êtes tous d'accord avec Iskra ?*

Lina : *Oui, et en fait, c'est une histoire dans une histoire.*

Institutrice : *Comment ça ?*

Lina : *Le PCR de Rascal, il a la même histoire que le PCR de Perrault, mais il y a quand même quelque chose de différent...*

Kevin : *C'est vrai, moi, je dirais même que c'est un mélange des deux histoires : celle de Perrault et celle de Grimm.*

Institutrice : *Ah bon ? Pourquoi ça ?*

Kevin : *Je sais pas expliquer...*

Institutrice : *Qui peut aider Kevin ?*

Patrick : *Moi, je pense que c'est parce que le PCR parle d'une fin horrible, comme chez Perrault, mais que comme les deux personnages, ils continuent de parler, de rire, de se promener, alors c'est une fin heureuse comme chez Grimm.*

Institutrice : *Oui, très bien, tout le monde pense que c'est une fin heureuse ?*

Annie : *Non, moi je trouve quand même que c'est bizarre, la fin.*

Institutrice : *Bizarre, comment ? Explique-nous veux-tu...*

Annie : *Ben le PCR il dit quand même... attends, (prenant la dernière page du livre) ici, voilà, tu peux nous relire cette page ?*

Institutrice : *Oui, bien sûr Et bien mangeons mon lapin, moi j'ai une faim de loup.*

Annie : *Tu vois ? ! C'est le loup qui s'est déguisé en PCR!!!*

Institutrice : *Ah bon ? Pourquoi dis-tu ça ?*

Annie : *Ben voilà, le PCR, il dit qu'il a une faim de loup, ça veut dire que c'est elle, le loup et qu'elle va manger le lapin... les loups ça mange les lapins.*

Institutrice : *Tout le monde est d'accord ?*

Patricia : *Non, mon papa il dit parfois j'ai une faim de loup, mais c'est pas un loup.*

Institutrice : *Oui, qui sait comment on appelle cette phrase ? Une phrase comme celle que le papa de Patricia utilise... Personne ? Je vais vous le dire, c'est une expression, on utilise des phrases pour faire passer des messages,*

*quand ton papa dit qu'il a une faim de loup, ça veut dire quoi...*

Mehdi : *Qu'il a faim comme un loup ? Qu'il a très faim ?*

Institutrice : *Oui, très bien. Que peut-on dire de l'avis d'Annie alors ?*

Leticia : *Ben, elle a peut-être raison, c'est peut-être un loup, le PCR mais c'est peut-être juste une... une expression...*

Institutrice : *Comment en être sûr alors ?*

Mehdi : *On ne sait pas, Rascal n'a pas écrit d'autres pages dans son livre.*

Institutrice : *Super, ça veut donc dire qu'on est libre de penser ce qu'on veut à la fin de cette histoire, personne n'a raison, personne n'a tort...*

Najib : *Peut-être qu'il y aura un Petit Lapin Rouge 2 ! Comme les dessins animés !*

La richesse d'un tel échange n'aurait pu se faire à partir d'un texte *lisse*. Offrir un texte qui se livre difficilement, c'est permettre aux enfants d'accroître leurs stratégies de compréhension, ce qui rend possible les débats, les discussions donc de trouver un consensus provisoire mais affirmé.

### 3.6. L'intericonicité au travers d'un nouveau récit

L'enseignant propose peu après une nouvelle rencontre avec le personnage du Petit Chaperon... Vert, cette fois-ci. A partir du mini roman *Le Petit Chaperon Vert* de Grégoire Solotareff, l'enseignant a proposé aux enfants un travail sur les illustrations réalisées par Nadja. L'intégralité du livre a été préalablement privée du texte et par groupe de quatre enfants, un jeu d'illustrations plastifiées a été distribué. La consigne était d'observer les illustrations et de tenter de les remettre dans l'ordre imaginé par l'auteur et l'illustrateur. Durant l'activité, l'enseignant a étayé les discussions et les points de vue en demandant aux enfants de justifier leurs choix. Dans un groupe, les apprenants n'étaient pas tout à fait sûrs de la place d'une des illustrations. L'enseignant leur a alors proposé de raconter le début de l'histoire et de s'arrêter à l'endroit problématique. Il a demandé à tous les groupes de s'approprier le problème rencontré par les quatre enfants et de les questionner sur la façon dont ils avaient procédé.

Gabriella : *On ne sait pas si les chasseurs passent devant le Petit Chaperon Vert avant ou après le loup.*

Institutrice : *Quel groupe peut aider Gabriella et ses camarades ?*

Alma : *Nous, on pense que le Petit Chaperon Vert rencontre le loup puis seulement après les chasseurs passent avec le loup blessé.*

Institutrice : *Pourquoi pensez-vous cela ?*





Alma : *Je me suis rappelé de l'histoire des frères Grimm, le PCR est vivant à la fin de l'histoire. Donc, les chasseurs attrapent le loup et l'emportent avec eux.*

Dawid : *En plus le loup il est blessé, donc ça veut dire qu'il est en bonne santé, le PCV.*

Institutrice : *Gabriella, est-ce que ton équipe et toi pourriez maintenant continuer l'exercice ?*

Gabriella : *Oui, oui, ça nous aide beaucoup, en plus il y a encore des images où on voit le PCV sans son panier, alors ça veut peut-être dire qu'elle est déjà allée chez la grand-mère quand le loup est mort ?*

Institutrice : *Très bien, je vous laisse continuer.*

Cet échange montre à quel point, petit à petit, la mise en réseau porte ses fruits. Bien qu'étant encore au début du dispositif, certains enfants font facilement les liens entre les lectures précédentes et le texte sur lequel ils travaillent. Les moments de discussion en groupe-classe et le fait de renvoyer à tous un questionnement propre à une équipe, permet de construire ensemble des interprétations qui seront vérifiées. Une fois tous les groupes d'accord sur l'ordre des illustrations, l'enseignant a proposé une lecture de l'histoire sans

montrer les images. En effet, la lecture sans support visuel contraint les enfants à vérifier leur production et à s'appuyer sur des indices textuels pour valider ou non leurs hypothèses de travail. Enfin, l'enseignant a lu le livre de Solotareff en montrant les illustrations de Nadja afin de mettre tout le monde d'accord sur l'ordre des événements. Une discussion a clos l'activité en réalisant les mêmes ponts qu'énoncés lors de l'échange rapporté ci-dessus et a permis aux enfants qui n'étaient pas sûrs de leurs hypothèses de faire appel aux connaissances précédentes (à savoir les trois histoires lues) afin d'organiser les histoires.

La communauté de lecteurs s'installe donc tout doucement dans cette classe.

### 3.7. Ébranler la représentation du personnage

En parallèle aux lectures du réseau et aux apprentissages des élèves de première année, d'autres activités permettent de s'approprier encore plus les caractéristiques du personnage du PCR. Par exemple, une des activités réalisées est la fiche qui caractérise le personnage. Lors d'un atelier de production écrite, les enfants ont dû relever les différents mots qui permettent de caractériser le PCR. Un travail sur les adjectifs a dès lors été réalisé. Afin d'amener les enfants dans une interprétation plus fine et plus intéressante concernant le personnage, l'enseignant leur a proposé de lire l'album de Geoffroy de Pennart, Chapeau Rond Rouge. Dans cette histoire, c'est un PCR assez sûre d'elle, un personnage plutôt méprisant qui rencontre un loup,



qu'elle prend pour un chien. L'auteur s'amuse à briser le schéma traditionnel du conte après avoir installé pendant trois planches l'histoire plutôt connue du PCR. L'enseignant a arrêté la lecture et a demandé aux enfants de raconter la suite de l'histoire. Des échanges ont eu lieu dans la classe et très vite des hypothèses sont venues rompre avec une vision lisse des événements et ont permis d'évaluer les transferts réalisés par les élèves. Ils sont conscients qu'il est possible de modifier le cours de l'histoire de cette fillette et s'en donnent à cœur joie.

### 3.8. Mettre du désordre dans ses idées



Continuant à perturber les enfants dans leurs représentations de l'histoire du Petit Chaperon Rouge, l'enseignant leur a proposé un livre intitulé *Quel cafouillage!* de Giani Rodari, livre dans lequel un grand-père tente tant bien que mal de raconter à sa petite-fille l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*. Seulement voilà, il s'emmêle magistralement les pinceaux et est constamment repris par sa petite fille. En classe, l'enseignant a proposé aux enfants de raconter une nouvelle fois l'histoire du PCR mais cette fois-ci à l'aide d'un livre dans lequel l'auteur s'est amusé à tout mélanger. Le choix pédagogique pris est de révéler l'intention de l'auteur aux enfants et de les faire participer à la lecture en leur proposant de prendre le rôle de la petite fille qui corrige son grand-père. L'enseignant a lu les premiers échanges afin de faire émerger par les enfants le jeu littéraire réalisé par Rodari :

Le grand-père : *Il était une fois une petite fille qu'on appelait Chaperon jaune....*

L'enfant : *Non, rouge!*

Le grand-père : *Ah oui, Chaperon rouge. Un jour sa maman lui dit : Écoute Chaperon vert...*

L'enfant : *Mais non, rouge!*

L'institutrice s'est arrêtée et a demandé aux enfants ce qu'ils remarquaient. Elle a noté sur un panneau les éléments relevés par les enfants : c'est un dialogue entre deux personnages, l'un est le grand-père, l'autre est la petite fille et le grand-père essaie de raconter l'histoire du PCR mais se trompe tout le temps. C'est la petite fille qui connaît bien l'histoire et qui corrige son grand-père.

L'enseignant a proposé aux enfants de prendre la place de la petite fille et de corriger le grand-père. Ce type d'activité a permis à l'enseignant d'évaluer à ce moment-ci de l'année les compétences des enfants à énoncer des propositions d'histoires mais aussi à les justifier en fonction des livres mis en réseau. Les échanges sont porteurs d'une culture littéraire de la classe et permettent à tous, quelles que soient leurs compétences langagières, de participer aux débats et de faire des liens concrets (avec retour aux textes et aux images !) entre les livres mis en réseau.

### 3.9. Produire de l'écrit à partir de la mise en réseau

Le lien intime qui existe entre la lecture et l'écriture est pertinent à mettre en place dans le dispositif de la mise en réseau. L'enseignant en a fait l'expérience à partir du livre de Michel Van Zeveren, *Et Pourquoi?* La classe s'est concentrée sur le personnage du loup et l'enseignant a retiré tout le texte de ce dernier. Lors d'un atelier d'écriture, les enfants ont réalisé leur propre livre *Et Pourquoi?* à partir des illustrations de l'auteur. Les enfants ont alors pu soit faire directement référence aux textes mis en réseau jusqu'à présent, soit imaginer une toute autre histoire. Cependant, il a été nécessaire de clarifier certains points avec eux.



Institutrice : *Tout le monde sait ce que j'attends de lui ?*

Les enfants : *Oui*

Matteo : *On peut écrire tout ce qu'on veut ? Tout ce qu'on pense ?*

Institutrice : *Qui peut répondre à Matteo ?*

Iskra : *Non, pas tout ce que tu veux, tu dois quand même regarder les illustrations.*

Institutrice : *Pourquoi pensez-vous qu'Iskra dit cela ?*

Alma : *C'est comme le livre de Rascal, on pouvait imaginer la suite de l'histoire parce qu'il n'y avait rien après, il n'y avait pas d'images qui nous obligent à tous être d'accord.*

Institutrice : *Ah oui, qui peut essayer de compléter ce que vient de dire Alma ?*

Dawid : *En fait, on peut écrire tout ce qu'on veut, du moment qu'on regarde les images...*

Institutrice : *Oui, les images sont vos indices, vous êtes les auteurs, l'illustrateur a déjà fait son travail, mais vous devez en tenir compte... tu comprends Matteo ?*

Suite aux différentes lectures, un capital de mots, de phrases et d'expressions a été réalisé. Ces mots permettent aux enfants de produire de l'écrit qui a du sens et de laisser libre cours à leur imagination... cadrée par les illustrations. Pour clôturer l'activité, l'enseignant propose à chaque enfant de lire sa production, à raison de cinq à six « lectures » par jour, puis lit à son tour l'histoire telle que rédigée par Van Zeveren, en insistant sur le rapport texte/image et en faisant référence aux productions des enfants.

### 3.10. D'autres médias pour mieux appréhender le personnage travaillé

Un des rituels installés en classe grâce au dispositif de mise en réseau est le rappel des œuvres travaillées. Grâce à la préparation de l'enseignant et aux traces collectées en classe, la tâche s'avère aisée et porteuse pour tous. L'enseignant décide alors, vu la diversité des activités proposées, de projeter



un dessin animé aux enfants. Ce dessin animé s'intitule *La véritable histoire du Petit Chaperon Rouge*. Partant du titre, l'enseignant a demandé aux enfants d'émettre des hypothèses quant au contenu de l'histoire. Ils se sont attardés sur la signification du mot «véritable» et ont tenté d'éclaircir la nuance d'un tel titre, à savoir «est-ce vraiment, la véritable histoire du PCR ?». L'intention du visionnage de ce dessin animé est tout de suite annoncée : à l'issue de la projection, les enfants prépareront à deux, une interview du personnage du Petit Chaperon Rouge. Ils rédigeront une série de questions qui seront mises en commun afin de produire une interview-type. Lors de cette activité, c'est l'activité langagière orale qui est au centre des apprentissages. La production écrite prend tout son sens afin d'organiser et de planifier l'interview mais la finalité est orale, enregistrée et permet d'accroître ses connaissances sur le personnage du Petit Chaperon Rouge. Voici en exemple, le type d'interview qu'a produit la classe de première année :

Bonjour Rouge. Nous sommes les élèves d'Ekram et nous sommes en première C.

On va te poser quelques questions et nous aimerions que tu y répondes.

- Quel âge as-tu ?
- A quelle école vas-tu ?
- Comment s'appellent tes parents ? Travaillent-ils ?
- Est-ce que tu as des frères et sœurs ?
- Quel sera ton métier quand tu seras grande ?
- Quelles sont tes activités préférées ?
- Est-ce que tu connais d'autres histoires qui parlent de toi ?

Merci d'avoir répondu à nos questions, Rouge.

Forts des différentes lectures et des différentes activités réalisées, les élèves de première année ont pu mener à bien un tel chantier de production d'écrit et ont pu réaliser l'interview, en jouant tantôt le rôle du journaliste, tantôt le rôle du Petit Chaperon Rouge.

### 3.11. Lire pour le plaisir, lire pour écrire

Petit à petit, au fil de l'année scolaire, le fil conducteur de la mise en réseau est de plus en plus limpide pour tous les élèves. Ils **prennent** un réel plaisir dans les apprentissages, aussi il est primordial d'offrir de temps en temps des lectures aux enfants sans autre objectif que le plaisir de l'écoute. C'est ainsi que l'album *Fraise*, de Jean-Charles Sarrazin est amené en classe. C'est l'histoire d'un papa loup et d'une maman louve qui attendent un deuxième enfant, ce qui n'est pas sans poser de problème à Octavio, le premier né... Le loup dans cette histoire-ci est à nouveau un loup féroce, qui cherche «une chose qui est petite, toute



rouge, et qui a beaucoup de goût » pour satisfaire les envies de son épouse. La devinette posée par la maman prête à confusion puisque le titre du livre est *Fraise*, mais que l'on y voit le Petit Chaperon Rouge... Bien que ce livre soit une lecture plaisir, les hypothèses émises par les enfants sont richissimes : Fraise est le prénom de la petite fille, c'est le PCR, elle va rencontrer un loup dans la forêt,... Cependant après l'émission de la devinette, les hypothèses évoluent : « si on parle des mamans humaines, on parle de vraies fraises, mais si on parle des mamans louves, on parle du Petit Chaperon Rouge » dit Iskra dont la maman attend un bébé pour l'été suivant.

### 3.12. Et si le Petit Chaperon Rouge... avait une queue de sirène ?

Pour terminer la mise en réseau et surtout pour élargir le champ des possibles, l'enseignant propose un travail de lecture-écriture au départ de l'album *Si... le petit Chaperon rouge avait une queue de sirène* de Florence Langlois. Cette activité permet aussi et surtout de faire participer les parents des enfants à une activité de production d'écrit lors d'une réunion atypique durant laquelle enfants et parents travaillent ensemble. Après avoir lu et identifié les particularités de l'ouvrage, la classe prépare une séquence pour les parents. La redondance du livre permet de se poser des tas de questions concernant le PCR et d'inventer ses propres « si »... Cependant pour que les parents puissent jouer le jeu de l'écriture et s'approprier le défi, ils doivent savoir ce qui a été fait par la classe durant près d'un an. C'est pourquoi, la mise en réseau est à ce moment-là évaluée par les enfants et l'enseignant. Ensemble, ils tentent de synthétiser les acquis et apprentissages réalisés. La nécessité d'avoir réalisé des traces, des panneaux, des affiches, au fur et à mesure des activités prend tout son sens dès lors que la mise en réseau est exploitée avec un public absent lors des séquences d'apprentissage.



## 4. ÉVALUER LE DISPOSITIF DE LA MISE EN RÉSEAU

Peut-on et doit-on évaluer un tel dispositif ? Oui, nous pensons qu'il est nécessaire de pouvoir à un moment donné prendre du recul face à sa pratique et se positionner quant aux choix pédagogiques opérés. Dans le cadre de ce projet, l'enseignant a pris la voie de l'évaluation du contenu, à savoir : « Y a-t-il eu un déplacement culturel entre le début de l'année et la fin de la mise en réseau pour les élèves de cette classe ? » Pour répondre à cette question, l'enseignant a sélectionné trois albums : *Le petit chaperon Rouge* de Rascal, *Rouge Sorcière* de Sophie et *Mademoiselle Sauve-qui-peut* de Corentin. Les premières de couverture des livres ont été reproduites et chaque enfant, individuellement a pu écrire si oui ou non, grâce à la couverture, on pouvait dire s'il s'agissait d'un livre qui aurait pu faire partie de la mise en réseau réalisée en classe. Les choix réalisés portaient sur trois réponses envisageables : un titre et des illustrations explicites (Rascal), un titre n'ayant aucun rapport

avec le personnage travaillé mais une illustration qui pourrait laisser penser au personnage travaillé (Sophie) et, enfin, un titre et une illustration qui ne laissent rien présager quant à la similitude avec le personnage analysé (Corentin). Une fois l'exercice réalisé individuellement, les livres sont restés à la disposition des enfants durant quelques jours afin que ceux-ci puissent les lire, les manipuler et les analyser...



Ensuite, un second document leur a été proposé : il reprenait les mêmes couvertures et posait les mêmes questions, à savoir : ces livres pouvaient-ils ou non faire partie de la mise en réseau réalisée en classe ? Seulement, cette fois-ci, les élèves devaient justifier leurs réponses grâce aux indices du texte et des illustrations. Cet exercice fort intéressant a montré que la totalité de la classe a pu prendre les indices qui permettaient de se positionner très correctement face à la consigne de l'enseignant. Ensuite, et pour conclure, un entretien individuel avec chaque enfant a permis d'évaluer les freins et les leviers de ce dispositif afin de le réguler si nécessaire.

### 5. POUR CONCLURE...SANS RÉELLEMENT LE FAIRE

Partant du postulat que les élèves de début de scolarité primaire pouvaient réaliser les liens et les ponts pertinents au sein de ce type de dispositif, l'enseignant a pu constater un réel engouement pour la mise en réseau. En revenant brièvement aux fonctions de la mise en réseau telles qu'elles sont explicitées par Tauveron (2001), une culture commune s'est construite et structurée au sein de cette classe, une posture de lecteur a bel et bien été développée par chacun des apprenants, la quête perpétuelle de sens et de liens a été un fil conducteur au travers des différentes œuvres et enfin, ces fonctions ont été transférées à une situation neuve, lors de la phase d'évaluation puisque la finesse avec laquelle les albums ont été décryptés est formidable. Après une mise en réseau qui s'étalait sur plusieurs mois, à raison de plus ou moins 4 périodes par semaine, nous pouvons assurer que lire autrement, est réellement possible.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.

Hubert, M.C. (sans date). *L'illustration pour la jeunesse*, IUFM de Basse-Normandie.

Tauveron, C. (2001). *Littérature à l'école*, conférence à l'IUFM de Renne.

Tauveron, C. (1999). *Apprendre à entendre le murmure des textes*, congrès de l'ANCP à Blois.

## **ALBUMS**

Corentin (1996). *Mademoiselle Sauve-qui-peut*. L'École des Loisirs.

de Pennart, G. (2004). *Chapeau Rond Rouge*, École Des Loisirs, Lutin Poche.

Grimm (2008). *Le Petit Chaperon rouge*, adaptation de Cinquetti, illustrations de Morri, Mijade.

Grimm, J. & W (2002). *Le petit chaperon rouge*, illustrations de Janssen, S., Seuil.

Langlois, F. (2001). *Si le Petit chaperon rouge avait une queue de sirène*, Casterman.

Perrault, C. (2003). *Le petit chaperon rouge*, Doré, Éditions De Lodi.

Rascal (2002). *Le petit chaperon rouge*, Pastel.

Rascal, Claude K., Dubois (1994). *Petit lapin rouge*, École Des Loisirs, Collection Lutin Poche.

Solotareff, G. (1989). *Le petit chaperon vert*, École Des Loisirs.

Rodari, G. (2005). *Quel cafouillage !*, Kaléidoscope.

Pour l'émergence des représentations initiales : [www.coloriez.com](http://www.coloriez.com)

L'Opéra de la Monnaie proposait des activités autour du conte revisité de Georges Asperghis en 2008.