

Un écrit de travail comme outil de développement du geste professionnel

■ *Graziella Deleuze, maître-assistante en français
Catégorie pédagogique de la Haute École de Bruxelles-Brabant*

INTRODUCTION

En tant que formatrice d'enseignants du primaire, nous avons pris l'initiative de faire produire par les futurs instituteurs des écrits dans lesquels ils justifient leur choix d'un album en tant que support d'activités d'apprentissage. Justifier un tel choix par écrit, c'est ce que ne font vraisemblablement pas les maîtres une fois qu'ils sont en poste. S'obligent-ils à motiver, pour eux-mêmes, l'exploitation de tel album plutôt que tel autre ?

Nous avons estimé que la production de justifications écrites, au cours de la formation initiale, pouvait favoriser la disposition des maîtres à réfléchir sur leurs choix, leur disposition à se conduire sinon en amateurs éclairés (Dumortier 2001 : 175-190 ; 2005), en tout cas en professionnels de la formation d'amateurs éclairés, en maîtres capables de susciter, de diversifier et d'affiner le goût des élèves pour les albums donnant à connaître une histoire imaginaire.

Nous commencerons par une brève présentation du contexte institutionnel dans lequel s'inscrit la formation des instituteurs en Belgique francophone. Ensuite, nous évoquerons la séquence dans laquelle s'intègre la tâche de justification qui est au cœur de notre propos et nous énoncerons le « dire de faire » qui la concrétise. Nous détaillerons ensuite le dispositif didactique que nous avons conçu pour permettre aux étudiants de s'en acquitter et nous terminerons par l'examen de quelques performances.

LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE FORMATION

En Belgique, la formation initiale des futurs instituteurs, constituée de 180 crédits, est assurée par les Hautes Écoles et non par les universités. Elle constitue ce qu'on appelle un bac professionnalisant. Les étudiants ont *parfois* bénéficié d'une formation

littéraire au cours de leurs humanités. Le formateur en didactique de la littérature du primaire doit donc tâcher de développer, en même temps, vu la brièveté de la formation, les compétences du sujet lecteur et les compétences du formateur en lecture en devenir.

Dans les HE (Hautes Écoles) [...], ce que les futurs maitres apprennent le plus communément, c'est à concevoir des activités prenant en seule considération la réception primaire et ayant pour supports des textes dont le statut d'œuvres d'art, la «fictionnalité» ne tiennent pas du tout l'attention. [...] La réflexion sur les pratiques de classe conduite dans les HE néglige l'objectif de faire saisir, par les élèves, les spécificités du discours littéraire dans le registre du récit de fiction. (Dumortier, Dispy, Van Beveren, 2015 : 90-91)

En outre, dans les programmes de l'enseignement officiel fondamental¹, on ne trouve aucune mention de l'album comme support de lecture, aucune mention de la lecture littéraire ou d'une de ses composantes et encore moins de proposition d'un corpus :

Il (le ministère de l'éducation de la Communauté française de Belgique) n'a pas pris en charge le problème du corpus des écrits les plus susceptibles, moyennant une approche appropriée, de susciter, dans l'esprit des enfants, des réflexions sur les situations et les conduites humaines, et sur les moyens d'allier l'agrément à l'utilité d'une telle réflexion. Par conséquent, là où on trouve un corpus délibérément constitué, il résulte de l'initiative personnelle ou de celle d'une équipe de maitres au sein d'une même école. (Dumortier, Dispy, 2010 : 57)

QUEL ÉCRIT « DE TRAVAIL » ? (TAUVERON, 2005 : 76)

Dans ce contexte, nous avons jugé opportun d'imposer aux futurs instituteurs de deuxième bac de concevoir une séquence didactique dont la finalité est une mise en réseau de quatre albums après avoir, et c'est cette partie-là du travail que nous étudierons ici, choisi et justifié leur choix en répondant à ces questions :

- › quelles compétences en lecture vais-je développer par la lecture de ces albums ?
- › quelle(s) relation(s) affective(s) puis-je espérer développer entre l'élève et ceux-ci ?
- › quelles sont les qualités artistiques, littéraires de ces albums que je vais mettre en évidence par leur lecture ?

Pour construire un réseau qui ne soit pas basé sur un apparentement thématique, il faut, selon nous, questionner les œuvres choisies pour cerner les compétences qu'elles pourraient permettre de développer. Il faut ensuite examiner leurs vertus

¹ Dans le programme de l'enseignement libre confessionnel revu en 2013, si l'expression « lecture littéraire » n'est pas explicitement citée, certaines de ses composantes sont toutefois clairement identifiées.

socio-affectives pour enfin établir un lien entre ces compétences, ces vertus et le jugement sur la valeur artistique de ces oeuvres que l'enfant apprendra à poser grâce à ce lien. En effet, une enquête menée par Dispy et Dumortier, en 2008, auprès d'une vingtaine d'enseignants francophones du dernier degré du primaire, sur leurs choix en matière de lecture d'écrits littéraires, montrait qu'«il est bien difficile de trouver des correspondances entre, d'une part, les choix d'écrits littéraires et les raisons alléguées en faveur de ces choix, d'autre part, les œuvres exploitées avec des objectifs d'apprentissage en lecture et écriture» (Dispy- Dumortier, 2010 : 59).

Par l'écrit que nous imposons, dont l'évaluation constitue une partie de la note certificative du cours, nous cherchons modestement à développer les quatre gestes professionnels dont parlent Dumortier, Dispy, Van Beveren (2015) :

Le premier de ces gestes est la motivation du choix de l'œuvre ou de l'extrait. Le deuxième est la production d'un écrit qui matérialise une lecture littéraire tenant compte des motifs de ce choix. [...]. Le troisième geste est la création ou la sélection d'activités qui s'inspirent du métadiscours écrit [...]. Quant au quatrième geste, il consiste à mettre en lumière et en perspective les savoirs d'ordre littéraire dont les activités qui viennent d'être évoquées sont censées permettre l'appropriation. (*Ibidem* : 91-92)

... POUR QUELS OBJECTIFS DE FORMATION ?

Dès lors, par cette production écrite qui est à la fois l'instrument, la trace et le résultat de la lecture (Dufays, 2011 : 22), nous cherchons à atteindre trois objectifs de formation :

- › d'abord, les étudiants doivent être capables de sélectionner des albums en s'interrogeant sur la pertinence de ces supports à développer les compétences en lecture des enfants ;
- › ensuite, ils doivent être capables de concevoir une séquence d'apprentissage permettant de pratiquer une lecture littéraire sur ces albums en classes du primaire ;
- › enfin, ils doivent faire la démonstration qu'eux-mêmes sont capables de pratiquer celle-ci.

Emery-Bruneau résume en quelque sorte notre démarche lorsqu'elle évoque le « rapport à la lecture littéraire » (RLL) des étudiants québécois (2011 : 84). Elle définit d'abord ce rapport à la lecture littéraire par « l'ensemble diversifié de relations dynamiques qu'un sujet lecteur situé entretient avec la lecture littéraire » et qui serait, selon elle, constitué de deux plans : le plan individuel, à savoir, le RLL du sujet lecteur, l'étudiant en formation, et le plan didactique, à savoir la prise en compte du RLL des élèves sujets lecteurs et la façon dont l'étudiant/enseignant entend les former.

Par ailleurs, cet écrit de travail a aussi, pour nous, une « fonction d'évaluation et de régulation » (Tauveron, 2005 : 77) de la formation que nous dispensons.

LES DISPOSITIFS ET OUTILS DE FORMATION PRÉPARANT LA RÉDACTION DE CET ÉCRIT

Avant de rédiger ce travail, les étudiants ont suivi un cours de 70 heures de didactique du français qui n'est pas exclusivement consacré à la didactique de la lecture littéraire.

Chaque heure commençait par la lecture oralisée par nous-même d'un album, suivie d'un échange, pendant quelques minutes, autour des thèmes abordés par cet album, de ses particularités artistiques, des interprétations qu'on pourrait en faire. Ce rituel a permis de constituer progressivement une sorte de bibliothèque collective de classe et une communauté lectorale interprétative (Tauveron, 2005 : 79).

Nous avons consacré aussi quelques heures à présenter l'objet artistique qu'est l'album et plus particulièrement la façon dont leurs auteurs-illustrateurs articulent le texte et l'image.

En outre, nous avons exposé aux étudiants plusieurs exemples de mises en réseau, dont une expérimentée par nous-même dans une classe de 3^e année primaire³ qui avait pour objectif de permettre aux enfants d'expliquer en quoi le choix du narrateur influençait leur perception du récit. Nos étudiants ont eu accès aux carnets de lecture des enfants et ont pu les manipuler.

Les futurs enseignants ont aussi été formés *par* et à la pratique du cercle de lecture littéraire sur l'album au cours d'un atelier de formation professionnelle (AFP)⁴. Dans notre institut de formation, chaque AFP de français est consacré à un dispositif didactique et s'étale sur quatre journées, à raison d'une journée par semaine. Au cours de la première, les étudiants ont été placés dans la même situation de lecteur que les élèves dont ils auront la charge. A chaque étape du dispositif vécu, nous avons réfléchi ensemble à la pertinence didactique des actes posés. Nous avons défini, dans ce contexte expérimental, le concept de lecture littéraire en nous référant à la définition de Dufays-Gemenne-Ledur (2005) entendue, pour l'essentiel, comme un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation.

Lors de la deuxième journée de cet AFP, les étudiants ont observé un cercle de lecture littéraire mené par une institutrice dans une classe d'une école primaire de St-Gilles (Bruxelles) et nous avons ensuite analysé cette observation en épinglant les interactions qui relevaient de la pratique de la lecture littéraire.

2 Deleuze G., « Pratiquer une lecture littéraire au primaire », in *Enjeux*, 83, (65-90).

3 L'atelier de formation professionnelle a été imposé par le décret définissant la Formation initiale des enseignants en Communauté française, en Belgique francophone, en 2001.

Lors de la troisième semaine, les étudiants ont préparé, à l'institut de formation, un cercle de lecture qu'ils ont testé lors de la quatrième et dernière journée de cet atelier.

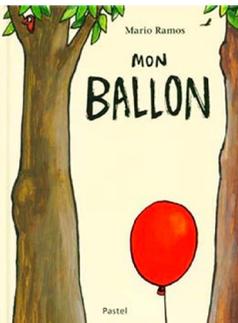
Enfin, nous leur avons imposé la rédaction d'un récit de fiction destiné à des enfants de 5 à 12 ans, qui devait être un récit d'apprentissage dans lequel devaient être « mises en texte », de manière implicite, des valeurs et qui devait provoquer ce que Dumortier appelle « un effet idéologique » (1996) et Jouve un « effet-valeur » (2001 : 11) ; ces récits ont été lus à la classe et leurs auteurs ont été invités à justifier leurs choix d'écriture. Nous avons tenté, par cette pratique d'écriture, « de développer à la fois la posture de lecture et la posture d'auteur, de faire entrer ces futurs enseignants dans la compréhension des intentions et attentions esthétiques » (Deronne, 2011 : 258)

Voilà donc la formation dispensée aux étudiants avant qu'ils ne rédigent cet écrit de travail que nous allons maintenant examiner à travers quatre profils d'étudiants.

ANALYSE D'EXTRAITS D'ÉCRITS DE FORMATION

1. MICHAËL OU LE GESTE PROFESSIONNEL EN COURS DE FORMATION

Michaël a choisi d'axer sa mise en réseau sur la façon dont l'album articule le texte et l'image. Voici sa justification du choix de *Mon ballon* (2012), de Mario Ramos.



Dans cet album, la première de couverture ne nous donne pas d'indication sur le personnage principal, mais bien sur l'élément clé de l'histoire. Le ballon peut être considéré comme une sorte de personnage principal. Le lecteur peut se poser des questions sur ce que le ballon va apporter à l'histoire. [...]

D'un point de vue affectif, l'album permettra aux élèves de faire référence au ballon par rapport à un objet auquel ils tiennent. Cet objet peut être caractérisé comme un objet fétiche, exemple : doudou, un livre préféré, un t-shirt, etc. De plus, les élèves pourront se mettre à la place du petit chaperon rouge qui paraît innocent, mais qui n'a pas peur du loup. Une sorte de naïveté fait sa force. Les plus féroces tels que le loup ne sont pas forcément ceux qui gagnent toujours ou qui effraient le plus.

Cet extrait montre que Michaël se soucie de la lecture participative des enfants. Cependant, dans l'analyse de *Remue-ménage chez Mme K* (1996), de Wolf Elbruch, il évoque les « apports affectifs » de cet album, oubliant que ce qui lui était demandé était moins de faire une analyse de ce que ressentent les personnages de l'histoire, ce qu'il fait fort bien, que d'évoquer ce que les enfants pourraient ressentir à la lecture de cet ouvrage :

Au niveau des apports affectifs, cet album est très riche. En effet, étant donné que le texte et l'image fonctionnent en complémentarité, chaque page de l'album permet de prendre part à l'histoire. [...] Les oppositions de caractères se manifestent dans l'image. Les idées noires de Madame K sont représentées par des taches noires au sein de l'image et ses pensées par des illustrations en bleu.[...]. L'album montre que l'on peut avoir certaines peurs, certaines angoisses, mais qu'il ne faut pas pour autant arrêter de vivre. Le fait de s'occuper de quelqu'un d'autre (le merle) aura permis à madame K de se décentrer et de vivre à nouveau.

Dans son analyse de *L'Afrique de Zigomar* (2001), de Philippe Corentin, le geste professionnel de Michaël s'affine : il justifie son choix d'album en argumentant par rapport à l'objectif qu'il poursuit et en formulant l'activité qu'il prévoit pour atteindre celui-ci.

L'étude de cet album est intéressante pour plusieurs raisons. *L'Afrique de Zigomar* permet de travailler l'implicite du texte : le texte ne dit pas que les personnages sont au pôle Nord, mais les images oui. Les images rendent l'implicite explicite. Elles sont une aide à la lecture et permettent une meilleure interprétation de l'histoire (on pourrait dire qu'elles la facilitent). En effet, si l'élève n'a en face de lui que le texte, il ne comprendra pas que les personnages se trompent de direction et qu'ils se dirigent vers le pôle Nord. Comme indiqué dans le descriptif de cette séquence, le texte et l'image seront analysés séparément. L'enseignant fera une lecture de l'album aux élèves sans leur montrer les images. Les élèves devront alors dessiner ce que le texte, l'histoire, leur évoque. [...] Ils se laisseront bercer par ce que l'histoire raconte pour pouvoir ensuite créer (imaginer) une illustration adéquate. Je pense que les élèves seront frustrés (dans le bon sens du terme) lors de la confrontation avec les illustrations de l'album. Ils se rendront compte, lors de cette séquence, que ce qui est écrit n'est pas en accord avec les images. Le rapport de disjonction prendra tout son sens grâce à cette activité.

Michaël est représentatif d'un certain profil d'étudiant : la lecture littéraire est parfois encore superficielle mais le geste professionnel se développe même s'il n'est pas encore abouti.

2. CHARLOTTE OU LA LECTURE LITTÉRAIRE ACCOMPLIE QUI NOURRIT LE GESTE PROFESSIONNEL

Charlotte a choisi quatre albums de Rascal pour travailler le thème de la liberté chez cet auteur⁵. Pour s'assurer de répondre à la consigne, elle va justifier le choix de chaque album par une analyse de celui-ci des points de vue cognitif, affectif, littéraire et artistique. Le propos structuré montre une capacité à procéder à une lecture distanciative et à une lecture participative témoignant du plaisir qu'elle éprouve à lire cet auteur. Voici un extrait de son analyse du *Voyage d'Oregon*.

4 Rascal et Louis Joos (1993), *Le voyage d'Oregon*. École des loisirs - Rascal (2009), *En 2000 trop loin*. École des loisirs - Rascal (1994), *Moun*. École des loisirs - Rascal et Louis Joos (2009), *Marilyn Rouge*. École des loisirs.

Cet album permet de travailler le thème de la liberté tout en douceur et en émotion. Le type de liberté est le voyage mais surtout la liberté d'être soi-même !

D'un point de vue **cognitif**, les élèves devront être capables de dégager l'implicite qui se trouve dans les illustrations et dans le texte. Les élèves dégageront ainsi le sens et le thème (la liberté) de l'album.

D'un point de vue **affectif**, cet album est très enrichissant car l'élève peut se mettre à la place des personnages. Il peut se demander ce qu'il aurait fait à la place de Duke ou d'Oregon. Il peut aussi s'interroger sur les éléments qui amènent à une non-liberté. L'album est raconté avec beaucoup de douceur, des mots doux et percutants ainsi que des illustrations magnifiques qui peuvent vraiment toucher les enfants.

D'un point de vue **littéraire et artistique** cet album permet de travailler :

L'intertextualité :

➤ Lorsque Duke dit « (...) j'y rencontrerai peut-être Blanche-Neige... », les élèves doivent comprendre que Duke est un nain et découvrir ainsi le lien avec Blanche-Neige et les sept nains.

➤ Le poème de Rimbaud à la toute première page du livre.

Le type de narrateur : le narrateur est interne à l'histoire. En effet, il est en « je » et c'est Duke qui la raconte. La focalisation est interne, tout est vu, raconté à travers l'œil d'un personnage (Duke).

Les ruses narratives : l'auteur utilise les trois ruses narratives, c'est-à-dire le dire, l'agir et l'être. En effet, le message que veut faire passer l'auteur se trouve dans les paroles des personnages. Par exemple, « sans bagages inutiles et sans clés qui déforment les poches » signifie qu'ils ne veulent pas s'encombrer de choses futiles, ils veulent tout laisser au Star Circus qui représente pour eux l'emprisonnement, la captivité : la non liberté ! [...]

Le message que fait passer l'auteur se trouve également dans les illustrations. Par exemple, au début de l'histoire, les lieux illustrés (Pittsburgh) sont gris, maussades, il y a de la fumée, des voitures, des usines, des maisons, un motel. Cela représente la tristesse, l'enfermement. Au fur et à mesure que les personnages avancent dans leur quête vers la liberté, les illustrations et les lieux deviennent de plus en plus beaux, de plus en plus purs. Par exemple, le tableau de Van Gogh représente l'immensité, la beauté. Il n'y a rien à l'horizon. Les deux personnages sont libres ! Ils marchent, gambadent sans que rien ne soit sur leur chemin. Ou encore l'image où les personnages se trouvent dos aux Rocheuses, le paysage est grand, la lumière est tendre, il y a des champs autour d'eux. Les paysages sont immenses, cela représente la liberté. La dernière illustration est la plus magnifique ; c'est grâce à celle-ci que l'on comprend vraiment que Duke, lui aussi, est arrivé à atteindre sa liberté. En effet, on voit Duke marcher de dos et son nez rouge de clown est à l'avant plan. Duke est enfin lui-même, il abandonne ses attributs, il s'accepte comme il est, il est libre d'être ce qu'il est (un nain).

Le type de fin : l'album se termine par une fin ouverte. On comprend que Duke se sent libre, mais on ne sait pas ce qui va encore se passer. Rascal nous laisse imaginer la suite de l'histoire. Ce type de fin est très poétique et laisse libre cours à notre imagination. [...]

5 Nous avons maintenu le caractère gras lorsque l'étudiant(e) a cru bon d'utiliser cette police.

La poésie : l'album est très poétique. L'auteur a mis un poème de Rimbaud au début de son album. Durant la séquence d'apprentissage, je vais faire le lien avec ce poème et l'album de Rascal. Le poème exploite le thème de la liberté, comme l'album. Je pourrais même demander aux élèves par le biais de quel texte ils sont le plus touchés et pourquoi.

Le métadiscours de Charlotte semble se cantonner à une application des savoirs appris durant l'année mais le carnet de lecture destiné aux enfants qui accompagne son travail indique qu'elle a parfaitement établi le lien entre sa justification des albums choisis et les savoirs et savoir-faire relevant de la lecture littéraire qu'elle compte développer auprès des enfants :

	TITRE DE L'ALBUM :
X	AUTEUR
X	ILLUSTRATEUR
X	THÈME(S)
X	COMMENT LE THEME EST-IL EXPRIME ?
	> Par les illustrations ?
	> Par des mots, des phrases du texte ?
X	QUEL EST LE MESSAGE DE L'AUTEUR ?
X	NARRATEUR
X	ÉVOLUTION DES PERSONNAGES ?
X	FIN DE L'HISTOIRE (OUVERTE/FERMÉE)
X	INTERTEXTUALITÉ
X	MOTS ÉTONNANTS
X	CE QUE MOI, LECTEUR J'AI RESENTI

3. ALEXANDRA OU « L'IMPLICATION DU SUJET LECTEUR COMME UNE NÉCESSITÉ FONCTIONNELLE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE » (LANGLADE, 2004 : 90)

Alexandra a construit sa mise en réseau autour de quatre albums de Mario Ramos car elle a trouvé, chez cet auteur, le chemin pour « entrer en relation significative avec le monde » [Todorov, 2014 : 37]. Le rapport affectif qu'elle espère développer entre l'enfant et les albums de cet auteur est marqué par sa propre expérience de lectrice.

Je pense que ces héros que Mario Ramos fait vivre dans ses livres laissent dans la mémoire affective des enfants une empreinte des grandes émotions qu'ils ressentent à l'âge du primaire. L'évolution des quatre personnages principaux de mes supports révèle des valeurs humaines fortes défendues par Mario Ramos. Le choix des obstacles traversés par les héros des quatre livres que j'utilise pour cette mise en réseau a été pris en compte en pensant aux réactions d'empathie venant de la part des enfants.

J'ai également pris en compte la souffrance du personnage qui est un puissant facteur d'empathie qui peut provoquer, de la part du lecteur, une attirance pour ce personnage et donc, une envie d'analyser l'histoire de l'album proposé. De plus, le dénouement de l'histoire a un effet idéologique et un impact affectif sur l'enfant. Souvent, l'évolution d'un personnage qui souffre amène à un dénouement heureux. L'enfant peut constater qu'un personnage, porteur de telle vision du monde et ayant adopté telle valeur, rencontre le succès (*Roméo et Juliette, Le monde à l'envers*), mène la quête qu'il a entreprise (*Le monde à l'envers, Le loup qui voulait être un mouton*) et trouve le bonheur (*Roméo et Juliette, Le monde à l'envers et Le loup qui voulait être un mouton*)⁷. De cette manière, Mario Ramos met en scène des personnages dans lesquels les enfants sont susceptibles de se retrouver et montre, subtilement, qu'on peut s'en sortir, même quand on se sent très mal dans le monde qui nous entoure. Personnellement, j'ai été complètement séduite, affectivement, par la beauté des images et des valeurs humaines qu'on retrouve systématiquement dans tous les albums de Mario Ramos. Son humanisme qu'il dévoile à travers ses albums témoigne d'une certaine révolte intérieure contre une société dans laquelle on peut se sentir perdu et pas à sa place. Un monde où chacun peut être confronté à des choses parfois dures, cruelles mais bien réelles.

4. NATHALIE OU LA LECTURE LITTÉRAIRE QUI SE CONFOND AVEC LE GESTE PROFESSIONNEL

Nathalie a construit une mise en réseau autour du personnage du petit chaperon rouge⁸. Son texte montre une étroite imbrication du geste professionnel avec sa propre lecture littéraire formulée en termes d'objectifs poursuivis, ne laissant, par contre, rien transparaître de sa propre lecture participative.

Au niveau cognitif, les élèves relèveront les différences au niveau de l'histoire. Je souhaite leur faire découvrir que Philippe Corentin s'est probablement inspiré du conte de Charles Perrault, et non de celui des frères Grimm. En effet, nous ne retrouvons pas la présence du chasseur dans l'histoire.

Ils devront analyser les personnages : comprendre pourquoi l'auteur a voulu leur donner tel rôle au sein de l'histoire et ce qui diffère avec le conte de Perrault.

Au niveau littéraire, les élèves analyseront également l'intertextualité qui y est bien présente : au niveau du texte, on remarque que celui-ci présente des tournures de phrase communes au texte original. Mais pour apporter cette touche d'humour, l'auteur a remplacé des mots :

Ch. Perrault : Il était une fois une petite fille de village, la plus **jolie** qu'on eût su voir.

P. Corentin : Il était une fois une petite fille, la plus **espiègle** qu'on eût pu voir.

Ch. Perrault : Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait **le Petit Chaperon rouge**.

⁶ Dans ce passage, l'étudiante cite le syllabus sans indiquer les marques de la citation.

⁷ L'étudiante souhaite faire découvrir les textes sources « Le Petit Chaperon rouge », de Charles Perrault et « Le Petit Chaperon Rouge », des Frères Grimm, pour les comparer ensuite à trois contes « détournés » [Conan Pintado : 2009] : *Mademoiselle Sauve-qui-peut*, de Philippe Corentin, *Chapeau rond rouge*, de Geoffroy de Pennart et *Le Petit Chaperon rouge*, de Jean Claverie.

P. Corentin : C'était bien simple, c'était une telle enquiquineuse que partout on l'appelait **Mademoiselle Sauve-qui-peut**. [...]

Il sera aussi intéressant de pouvoir relever avec les élèves l'insertion de la référence du personnage du Petit Chaperon rouge, à l'intérieur du texte : lors de sa rencontre avec le loup, Mademoiselle Sauve-qui-peut lui fait comprendre qu'il ne faut pas la considérer comme le Petit Chaperon rouge : «Allez, zou! Et plus vite que ça! Il veut que je m'énerve en vrai, le loup? Il me croit aussi bête que le Petit Chaperon rouge ou quoi?» Les élèves devront alors comprendre que l'auteur réinterprète bien l'histoire du Petit Chaperon rouge, au niveau de sa forme et des personnages présents, mais qu'en y regardant de plus près, il s'agit bien d'une autre histoire, à l'intérieur de laquelle le personnage principal connaît le conte original.

Au niveau affectif, ceci (sic) va me permettre de développer chez les élèves une certaine affection et compassion envers le personnage du loup, qu'ils n'avaient peut-être pas développées lors de la lecture du conte de Perrault et des frères Grimm. Dans ce cas-ci, il n'a rien d'agressif et se retrouve sans défense devant une fillette aux allures un peu folles, qui le jette hors de son lit.

CONCLUSION

Ces écrits qui témoignent d'une certaine réception d'une œuvre mais qui ne sont peut-être pas pour autant des « écrits de la réception » permettent-ils de développer deux postures, celle du lecteur amateur éclairé (Dumortier 2001 : 175- 190, 2005) et celle du professionnel de la formation en lecture du récit de fiction se présentant sous la forme d'un album ? Ils forment, imparfaitement sans doute, le futur enseignant à exercer sa liberté de choix en connaissance de cause, à formuler un métadiscours susceptible de l'aider à identifier les savoirs d'ordre littéraire que les enfants pourront s'approprier par les activités de lecture qu'il mettra en place. Mais cet écrit montre aussi ses limites parce qu'il est un outil d'évaluation en même temps qu'un outil de formation : les étudiants y font d'abord la démonstration de leur capacité à transférer un maximum de savoirs travaillés au cours de l'année. Il pourrait donc rater son objectif de formation s'il n'était accompagné de la séquence didactique qui révèle que ce métadiscours les a guidés dans l'élaboration des activités d'apprentissage. Cet écrit montre donc que la réflexion sur les pratiques de classe autour du récit de fiction a tout intérêt à se nourrir d'une réflexion sur les spécificités du discours littéraire de celui-ci.

Si, dans le cadre de la formation initiale, les maîtres étaient plus ou mieux sensibilisés aux vertus des œuvres littéraires de contribuer à l'humanisation quand elles donnent matière à la réflexion des élèves sur l'action d'un individu socialement situé, sur les valeurs qui la fondent et sur l'art de susciter cette réflexion en usant de ressources verbales, si les formateurs, d'entrée de jeu, mettaient mieux en évidence et s'ils rappelaient plus fréquemment l'indispensable contribution de la formation littéraire à l'entreprise finalisée par le décret sur les missions de l'école, on pourrait espérer [...] qu'en l'absence de corpus constitué par les autorités institutionnelles, les enseignants exerceraient une vraie liberté de choix dans la masse des écrits susceptibles d'être envisagés en classe (Dispy-Dumortier, 2010 : 64)

BIBLIOGRAPHIE

Deleuze G. (2012), Pratiquer une lecture littéraire au primaire, *Enjeux*, 83, 65-90.

Deronne C. (2011), Texte du lecteur et texte du scripteur : l'atelier d'écriture à l'université, in Mazaauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G., (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles : Peter Lang, 245-258.

Dispy M, Dumortier J-L (2010), D'une enquête sur un corpus à la quête d'un corpus, in Louichon B., Rouxel A. (dir.) (2010), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 55-65.

Dumortier J-L (1996), *L'effet idéologique du récit de fiction*. CAF.

Dumortier J-L (2001), *Lire le récit de fiction*. Bruxelles : De Boeck - Duculot.

Dumortier J-L (2005), *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur : presses universitaires de Namur.

Dumortier J-L & Van Beveren J. (2011), Pour le discours incitatif. Qu'apprendre aux maitres à dire à leurs élèves pour inciter ces derniers à lire les œuvres littéraires en leur prêtant la qualité d'attention requise par l'intention artistique ?, *Repères*, 43, 31-52.

Dumortier J-L, Dispy M. & Van Beveren J. (2015), Lecture littéraire et métadiscours. Proposition pour la formation des enseignants de français, in Florey S., Cordonier N, Ronveau C., El Harmassi S. (dir.), *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle*. Bruxelles : Peter Lang, 89-102.

Émery-Bruneau J. (2011), Discours de sujets lecteurs en formation à l'enseignement ; de pratiques et conceptions régulières à des orientations didactiques, in Mazaauric, C., Fourtanier M.-J., Langlade G., (dir.) (2011), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles : Peter Lang, 83-98.

Jouve V. (2001), *Poétique des valeurs*. Paris : PUF, Coll. « Écriture ».

Langlade G. (2004), Le sujet lecteur autour de la singularité de l'œuvre, in *Le sujet lecteur. lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 81-91.

Mazaauric, C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.) (2011), *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.

Tauveron C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

Tauveron C. (2005), Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture, *Repères*, 31, 73-112.