

Comment entrer en littérature dès l'école maternelle ?

A. Comment entrer en littérature dès l'école maternelle ?

- a. De nouvelles situations de confrontation avec les livres :
- b. Les activités de découverte et d'appropriation
- c. Activités de découverte
- d. Activités d'appropriation
 1. Lectures linéaires
 2. Lectures non linéaires

B. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

- a. Christian Poslaniec
- b. Catherine Tauveron
- c. S. Terwagne – S. Vanhulle, A. La Fontaine

C. Qu'entend-on par culture littéraire ?

- a. Jean Hébrard
- b. Yves Soulé

D. La littérature dans les différents domaines d'activités

- a. S'approprier le langage
- b. Devenir élève : Vivre ensemble
- c. Percevoir, sentir, imaginer, créer
- d. Découvrir le monde

E. Quels supports disposer graduellement sur le chemin des jeunes enfants apprenants des conditions efficaces de lectures littéraires ?

Par des activités imbriquées et complémentaires

- a. Textes et images faciles
- b. Textes et images résistants / ils nécessitent
- c. Textes et images résistants et proliférants

F. Présentations d'albums ou de textes littéraires

- a. Quels dispositifs de présentation de lecture mettre en place ?
 - i. Comment varier les présentations ?
 - ii. La mise en voix
 - iii. Présentation texte /Image
 1. Présentation simultanée
 2. Présentation Image / texte en différé
 - iv. Modalités de lecture

G. Mettre en réseau

- a. Qu'est-ce que « penser en réseau » ?
- b. Sur quels critères réunir des albums et d'autres textes ?
- c. Quels réseaux proposer ?
 - i. Le réseau intertextuel
 - ii. Le réseau intratextuel
 - iii. Le réseau architextuel ou générique
 - iv. Le réseau transgénérique
 - v. Le réseau hypertextuel
 - vi. Le réseau centré sur le personnage
 - vii. Le réseau symbolique

A. Comment entrer en littérature dès l'école maternelle ?

L'album de littérature de jeunesse constitue le plus souvent un objet de médiation pour les apprentissages dans les différents domaines d'activités au cycle 1. Il est rarement abordé comme un ouvrage littéraire.

Néanmoins, parler de littérature au cycle 1 c'est affirmer la possibilité d'un travail de découverte des textes littéraires, indépendamment de la connaissance du code écrit. C'est surtout travailler sur le sens, l'interprétation et la mise en débat des textes.

Dans l'album de littérature de jeunesse, la composante image est une composante littéraire à part entière : en travaillant sur la complémentarité et l'écart entre texte et images, on comprend que ces fonctions sont les fondements de l'album de jeunesse et en font la particularité de ce type d'œuvre littéraire.

Il s'agira donc de conjuguer les pratiques traditionnelles de découverte d'album avec une exploration esthétique, culturelle, critique.

De nouvelles situations de confrontation avec les livres :

Dispositifs de lecture, d'écoute, de reconstitution, de production qui donneront lieu à des parcours littéraires impliquant la nature des albums (l'objet livre), leurs fonctions (plaisir de lire, documentaire, patrimoine culturel, apprentissage de la langue), leurs significations (sens possibles, argumentation)...

Dans la classe, les élèves doivent lire, se voir lire, doivent voir lire l'enseignant.

a. Les activités de découverte et d'appropriation

Le premier contact avec les albums chez les petits est une expérience sensible « Le rapport au livre est d'abord le rapport à un objet du monde. »

Deux types d'activités permettent d'accompagner ce processus d'entrée dans l'écrit littéraire : des activités de découverte d'une part, des activités d'appropriation de l'autre.

b. Activités de découverte

Elles impliquent une fréquentation quotidienne avec les ouvrages de littérature de jeunesse, donc la lecture effective d'un nombre conséquent d'albums (de 2 et 4 par semaine).

Dès la première année de scolarisation, la mise à disposition d'albums vise l'équilibre entre les temps de découverte autonome et les moments de partage collectif.

c. Activités d'appropriation

La mise en débat d'un album dans une classe maternelle suppose un travail préparatoire d'appropriation qui passe par deux types de lectures, linéaires et non linéaires

i. Lectures linéaires

- Lecture intégrale avec commentaire de l'enseignant sur les raisons du choix, sans questionnement (découverte, écoute, imprégnation) une séance

- Lecture intégrale avec commentaire de l'enseignant sur les raisons du choix, le sens de l'histoire et son interprétation (découverte, écoute, compréhension guidée) une séance
- Lecture intégrale avec commentaire de l'enseignant, suivie d'un questionnement des enfants (émergence des représentations et compréhension partagée) une séance
- Lecture intégrale avec activité(s) spécifique(s) immédiate(s) ou différée(s) de compréhension, ce qui implique la relecture de l'album et/ou d'albums complémentaires (compréhension partagée progressive) une ou plusieurs séances
- Lecture intégrale avec activité spécifique immédiate ou différée d'interprétation (confrontation des interprétations personnelles et/ou de l'absence d'interprétation)
- Lecture suivie (2 à 4 séances) avec découpage du texte permettant des activités structurées de lecture et de production parallèle facilitant la compréhension (dévoilement progressif)

ii. Lectures non linéaires

- lectures plus méthodiques à objectifs ciblés - narratifs, thématiques, interprétatifs - impliquant un album ou plusieurs albums mis en réseau (la complexité du réseau étant elle-même à didactiser : nombre et nature des liens, utilisation de figures simples comme le pont, le chemin jalonné de bornes, la mosaïque, l'arbre, l'étoile pour matérialiser ces ramifications), établissant un parcours (albums du même auteur, d'auteurs différents, récits liés à partir de supports différents ; réseaux impliquant des écrits autres que littéraires et des domaines d'activités autres que la maîtrise de la langue.)

Dans une programmation annuelle, ces deux modes de lectures sont à croiser. Il y a intérêt à pratiquer l'alternance entre la lecture linéaire et intégrale d'un album et un travail non linéaire centré par exemple sur un personnage, pour donner du sens aux livres lus, pour éviter la simple juxtaposition des lectures, pour faire prendre conscience aux enfants de la constitution progressive d'un patrimoine littéraire.

Pour ce faire, on privilégiera le retour sur le texte et la mémorisation, en prenant garde comme le soulignent Catherine Tauveron et les coauteurs de la revue repères, n°19, 1999 aux limites du dévoilement progressif (album " découpé " en épisodes élucidés l'un après l'autre) qui peut tuer la relecture ou du moins empêcher un retour en arrière indispensable au processus de compréhension. Certains textes et/ou images comportent des nœuds interprétatifs, qui les désignent précisément comme objets littéraires, et nécessitent de fait une lecture recomposée, inférentielle. Pour que l'enfant puisse comprendre, nous devons l'accompagner et organiser toutes les activités qui lui permettront de découvrir l'enjeu véritable du récit.

B. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

a. Christian Poslaniec

En 1992, dans son ouvrage « De la lecture à la littérature » nous montre la difficulté de définir la nature d'un texte littéraire :

« on peut considérer comme littéraire tout livre qui provoque de l'étonnement, de l'admiration, chez tel lecteur à tel moment. » II pense, d'une part, qu'il n'y aurait pas de stabilité du caractère littéraire d'un texte dans le temps pour un lecteur, qui, relisant un même livre longtemps après, n'éprouverait plus les mêmes sentiments initiaux.; et d'autre part, qu'il ne serait pas justifié de décider que tout livre chargé de matière connotative, permettant la rêverie personnelle du lecteur, serait littéraire, alors que les autres ne le seraient pas : « on ne peut exclure la possibilité qu'un lecteur ne trouve à faire son miel qu'à partir d'un livre conventionnel et pauvre en matière première ».

b. Catherine Tauveron

En 2002, dans son ouvrage « Lire la littérature à l'école », elle clarifie la perception de cette notion de littérature :

« Il existe des textes qui se donnent pour projet de guider au maximum le lecteur, de surcroît là où ce lecteur désire être conduit. Il en existe d'autres, qui se veulent problématiques, dont le sens n'est pas donné d'avance, des textes « résistants ». Ce sont ceux-là qui pourraient être qualifiés de littéraires. Car, même lorsque le lecteur parvient à une compréhension littérale par la somme des informations délivrées, il est des renseignements que l'auteur par jeu, ne va pas lui donner et que le lecteur va donc être obligé d'inférer. Ces textes sont **lacunaires ou polysémiques** et demandent, pour saisir l'implicite, la coopération indispensable du lecteur ; ce qui implique, pour celui-ci, une connaissance culturelle du monde, une connaissance des comportements humains, ainsi qu'une expérience de lecteur lui permettant de faire ces inférences afin **de détecter et de combler** le vide du texte, ou d'en accepter plusieurs interprétations, tout en mettant à l'épreuve sa représentation de lui-même, intime et subjective, sa sensibilité. »

Les textes littéraires que nous retenons comme supports de lecture sont des textes qui ont du jeu et le sens du jeu... Leur territoire se présente comme une aire parcourue d'accidents sémantiques (silences, ambiguïtés, contradictions), d'allusions à un hors-texte (ils sont en communication permanente avec d'autres textes qu'ils digèrent, camouflent, exhibent, selon, mais qui les nourrissent et invitent le lecteur à mobiliser sa culture).. . La règle du jeu (l') encourage par ailleurs à traiter chacun des éléments du texte comme un indice potentiel au nom du principe qui veut que tout puisse être signifiant dans un texte littéraire...

« "C'est en outre parce que la lecture littéraire est un acte singulier d'appropriation d'un texte qu'elle peut être échangée et éventuellement partagée dans la communauté interprétative que constitue la classe. »(C. TAUVERON)

c. S. Terwagne - S. Vanhulle, A. LA Fontaine
Les cercles de lecture

Les textes choisis devront donc être riches et propices aux discussions. Pour cela, il faudra que « le texte recèle assez d'implicite pour que l'élève puisse exercer des stratégies de questionnement et d'inférence », que « l'œuvre soit ouverte pour que des transactions multiples puissent s'exercer : émotions, identifications, distance, imagination au-delà du texte », et que « le texte étonne par rapport à ce que l'on savait ou croyait sur soi. »

C. Qu'entend-on par culture littéraire ?

a. Jean Hébrard

Dans sa conférence au Salon du Langage à Carcassonne en mars 2000, Jean HEBRARD mettait l'accent sur le fait que c'est dans l'abondance de rencontres avec les textes que se fait le lecteur et non pas dans la parcimonie.

En effet, la littérature est un univers constitué, construit, cohérent et auto-référence; chaque œuvre parle des autres. Il s'agit pour l'élève de comprendre qu'il entre dans un univers où chaque livre amène à un autre. Pour que cet univers se constitue, il faut lire tous les jours pour nourrir une mémoire littéraire de textes qui se constituent en réseaux. Mais, la littérature porte aussi des valeurs. C'est le lieu dans lequel une société ou une personne va faire l'expérience de la vie, des conflits de valeurs, des drames, pour sortir éduquée. Chaque lecteur relie sa lecture à sa propre culture. C'est dans l'interprétation qu'il construit sa relation au texte. L'objectif de l'école est de fonder le sens commun pour permettre la communication entre les personnes.

La lecture n'a de sens à l'école que si elle est source d'échanges, pour que face à un même texte, les élèves construisent des compréhensions communes et partagées.

(Doc. d'application des programmes, Littérature cycle 3)2002.

« Une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose **une mémoire des textes**, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, **les résonances qui relient les œuvres entre elles**. Elle est **un réseau de références** autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures... Chaque lecture est le lieu de réinvestissement de lectures anciennes et un tremplin pour de nouvelles lectures. »

Cette définition est parfaitement transférable à l'école maternelle, pour peu que, les rencontres avec les albums étant déjà quotidiennes, elles s'inscrivent dans une logique de « tissage » et d'échanges, et non plus dans celle d'une simple accumulation due au fait du hasard, de l'improvisation, du coup de cœur, au rythme de la succession des fêtes ou des saisons, où le risque est grand qu'un nouvel album vienne effacer le précédent, parce qu'on l'a détourné de sa véritable vocation d'objet porteur de culture, pour ne lui attribuer qu'un rôle restrictif d'illustration d'un moment de vie ponctuel, dans une vision mécaniste des apprentissages.

b. Yves Soulé

Littérature, AGIEM

« Proposer aux élèves de maternelle des lectures en écho, faites de résonances, de confrontations, de prolongements, c'est les inscrire dans un lien culturel qui transcende les clivages sociaux, c'est revendiquer une pratique littéraire de la classe, concilier littérature écrite et orale, française et étrangère, moderne ou patrimoniale. »

D. La littérature dans les différents domaines d'activités

« L'école maternelle introduit progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux. Les activités d'expression à l'oral, en particulier les séquences consacrées à l'acquisition du vocabulaire, les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit, et la production d'écrits consignés par l'enseignant préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par trois activités clés (travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture), l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire. » B.O.19 juin 2008

a. S'appropriier le langage

« Les moments où l'on rassemble le groupe pour dire un conte ou une histoire constituent un apport important pour l'accès au langage d'évocation. Ils permettent d'aller plus loin encore dans le pouvoir de représentation du langage, en explorant des mondes imaginaires et en constituant une première culture partagée. Cette exploration doit être soigneusement programmée de manière à ce que se constitue une véritable connaissance des grands thèmes ainsi que des personnages. B.O.14 fev. 2002

Les lectures entendues participent largement à la construction d'une première culture de la langue écrite [...].

...Des parcours de lecture [...] doivent être **organisés** afin de **construire progressivement la première culture littéraire**, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. **Ces cheminements** permettent de rencontrer des **œuvres fortes**, qui constituent de véritables « **classiques** »

de l'école maternelle, tout autant que des **œuvres nouvelles** caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui... Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs... Cette **imprégnation** qui commence dès le plus jeune âge doit se poursuivre à l'école élémentaire afin de constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures...

Si, pour les plus petits (deux ans) l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte, dès trois ans, il convient de demander à l'enfant qu'il formule dans son propre langage ce qu'il a entendu. La mémorisation est soutenue par les images.

...Dès cinq ans, des débats sur l'**interprétation** des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la **compréhension**."

b. Devenir élève : Vivre ensemble

« La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. » B.O.19 juin 2008

« L'enseignant installe les conditions d'une communication au sein du groupe large, il rend explicite les règles de la communication et incite chacun à les respecter. Dépassant progressivement la dimension de l'expression ponctuelle et individuelle, la communication au sein du groupe participe à l'**élaboration d'une réflexion qui intègre les apports de chacun**.

La vie collective s'organise autour de discussions qui permettent d'aborder des questions concrètes à **forte valeur sociale**. Ces échanges soutiennent les expressions personnelles, **l'émotion et les sentiments** y trouvent leur place. L'enseignant guide la réflexion du groupe pour que chacun puisse **élargir sa propre manière de voir ou de penser**. C'est l'occasion d'**établir des relations avec les contes et les récits** lus par ailleurs. »

c. Percevoir, sentir, imaginer, créer

« L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. Les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant. Elles sollicitent son imagination et enrichissent ses connaissances et ses capacités d'expression ; elles contribuent à développer ses facultés d'attention et de concentration. Elles sont l'occasion de familiariser les enfants, par l'écoute et l'observation, avec les formes d'expression artistique les plus variées ; ils éprouvent des émotions et acquièrent des premiers repères dans l'univers de la création.

Ces activités entretiennent de nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissage : elles nourrissent la curiosité dans la découverte du monde ; elles permettent à l'enfant d'exercer sa motricité ; elles l'encouragent à exprimer des réactions, des goûts et des choix dans l'échange avec les autres. » B.O.19 juin 2008

« Il est important de donner à voir à l'enfant des images variées, d'arrêter son regard pour le temps de l'observation...Il doit trouver dans l'univers qui lui est offert **des repères évocateurs, susceptibles de créer des émotions, et des supports culturels qui stimulent sa propre expression**. Les activités proposées abordent des connaissances propres aux images appréhendées selon leurs caractéristiques, leurs supports, leurs fonctions. Une

grande diversité d'images est offerte et utilisée, parmi lesquelles les dessins et les illustrations d'albums. »

d. Découvrir le monde

« À l'école maternelle, l'enfant découvre le monde proche ; il apprend à prendre et à utiliser des repères spatiaux et temporels. Il observe, il pose des questions et progresse dans la formulation de ses interrogations vers plus de rationalité. Il apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement. [...]

Par le récit d'événements du passé, par l'observation du patrimoine familial (objets conservés dans la famille...), ils apprennent à distinguer l'immédiat du passé proche et, avec encore des difficultés, du passé plus lointain. [...]

Les activités dans lesquelles il faut passer du plan horizontal au plan vertical ou inversement, et conserver les positions relatives des objets ou des éléments représentés, font l'objet d'une attention particulière. Elles préparent à l'orientation dans l'espace graphique. Le repérage dans l'espace d'une page ou d'une feuille de papier, sur une ligne orientée se fait en lien avec la lecture et l'écriture.» B.O.19 juin 2008

« Les activités mettant en jeu l'espace à l'école maternelle concernent également l'approche du sculpteur..., celle du peintre..., celle du photographe..., **celle de l'écrivain (description d'espaces réalistes ou imaginaires)**. Elles sont autant de registres qui peuvent être explorés en liaison avec les domaines d'activités correspondants. Il en est de même pour la découverte, essentiellement par le biais de la littérature de jeunesse, de territoires lointains et inconnus...

A l'école maternelle, la structuration progressive de la temporalité doit être nourrie par le récit d'événements du passé... L'essentiel reste, en l'occurrence, d'offrir aux enfants la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus et de commencer à leur permettre de prendre conscience de **la différence entre événement passé et événement imaginaire**. » B.O.14 fev. 2002

E. Quels supports disposer graduellement sur le chemin des jeunes enfants apprenants des conditions efficaces de lectures littéraires ?

Par des activités imbriquées et complémentaires

a. Textes et images faciles

- But du personnage principal clairement affiché
- Parcours du personnage principal linéaire sans quête secondaire
 - Camps opposés bien tranchés
- Descriptions physiques et morales du personnage principal faisant apparaître ses composantes de manière transparente et forte
- Comportement dans l'action en étroite relation avec les composantes présentées
 - Monde de référence connu de l'enfant
 - Morale explicite

b. Textes et images résistants / ils nécessitent :

- Relevés précis et méthodiques d'indices prélevés dans le texte et les images
 - Indices devant être reliés à la manière d'un puzzle
 - Relier à d'autres histoires déjà mémorisées par les enfants
- Partir d'un morceau de sens très apparent (texte ou image) pour parvenir au fil conducteur

c. Textes et images résistants et proliférants

- Par brouillage, en disent plus que ce qu'il y a à comprendre
 - Par silence, en disent moins qu'ils ne devraient

F. Présentations d'albums ou de textes littéraires

a. Quels dispositifs de présentation de lecture mettre en place ?

En maternelle, bien souvent, la présentation d'album obéit à un rituel :

- Observation de la première de couverture, hypothèses sur le titre, sur le contenu de l'histoire,
- présentation de l'illustration accompagnant le texte de la 1^{ère} page, lecture du texte,
- anticipation sur la suite, lecture de la 2^e page et ainsi de suite de page en page jusqu'à la fin.

Même si ce découpage continue d'être pratiqué et sans nier l'intérêt d'une lecture fragmentée, il convient de s'interroger

- sur l'intérêt de lire ainsi par à coups,
- sur les spécificités du texte présenté qui mériteraient peut être un découpage construit autrement,
- sur les objectifs poursuivis
- sur les avantages que pourrait présenter une lecture magistrale, in extenso.

S'éloigner des rituels, des chemins balisés, diversifier les modes d'entrée et de circulation dans l'album permet de provoquer l'apprenti lecteur dans ses habitudes, dans sa curiosité, dans son questionnement, dans ses réactions, dans ses émotions.

b. Comment varier les présentations ?

i. La mise en voix

La mise en voix première, à l'école maternelle, est celle du maître. Son importance est capitale car elle participe à l'expression des émotions suscitées par le texte, elle peut conduire à une théâtralisation et favorise la mémorisation.

ii. Présentation texte /Image

II paraît évident que dans un album le texte et l'image participent à la culture littéraire. D'ailleurs l'image exerce un pouvoir de fascination qui facilite l'entrée dans l'écoute du texte.

a) Présentation simultanée

Plusieurs stratégies peuvent être mises en place :

- A l'aide d'un caméscope, les illustrations sont filmées et projetées sur un écran au groupe classe et le maître lit au fur et à mesure le texte qui accompagne l'image.

- A l'aide d'un vidéo projecteur, du TBI, les illustrations sont projetées sur un écran au groupe classe et le maître lit au fur et à mesure le texte qui accompagne l'image
- Lecture KAMISHIBAI : le livre ouvert est présenté aux élèves et en même temps le maître lit le texte qu'il a pris soin d'écrire au dos.
- Mise à disposition d'une série de 8 mêmes livres à un groupe de 8 enfants. Tout le monde suit en même temps (je vois et j'entends)
- Mise à disposition des enfants de loupes pour prélever des détails dans l'illustration ce qui permet d'établir un rapport texte / image et de rendre concrets des procédés littéraires comme la citation, l'allusion...

b. Présentation Image / texte en différé

L'image comme langage signifiant (notamment dans les albums sans textes ex: *le Parapluie jaune* qui se lit de droite à gauche et nécessite une interprétation)

- Livre « déconstruit » : les enfants ne disposent que des illustrations. Ils imaginent à partir des éléments iconographiques relevés et mis en relation, une histoire. Le livre arrive à la fin et le texte est lu par l'enseignant.
- Réalisation d'un diaporama que les enfants peuvent visionner sur l'ordinateur. Images des albums scannés et intégrés dans un programme type powerpoint. Les enfants peuvent commenter les images à leur rythme.
- Dans l'atelier lecture, des albums appartenant au parcours d'albums de l'école, sont mis à la disposition des enfants, ils essaient entre eux en relevant et en reliant des indices picturaux de négocier la construction d'un sens. Ils LISENT ensuite l'album à leurs camarades. Puis l'enseignant lit le texte in extenso.
- Lecture sans support visuel
- Lecture magistrale par exemple de certaines versions de contes classiques ou fables

iii. Modalités de lecture :

- La maîtresse lit le texte dans son intégralité. Exemples :
 - Lecture par le maître d'un autre livre ayant un rapport avec le texte précédent : « pourquoi pensez-vous que je vous ai lu cet album ? » Les enfants essaient de justifier le choix de lecture du maître.
 - Lecture magistrale, puis le livre est laissé au coin lecture pour que les enfants puissent le feuilleter, en parler ...Nouvelle lecture par l'adulte qui justifie le choix de cet album : « Je vous ai présenté cet album parce que ... »
 - Lecture intégrale, commentaire de l'adulte sur son choix en vue de séances ultérieures de compréhension partagée.
- Lectures suivies avec découpage du texte permettant un dévoilement progressif.

G. Mettre en réseau

En 2000, M. Corbevois, B. Devanne, E. Dupuy, M. Martel disaient :

a. Qu'est-ce que « penser en réseau » ?

La notion de réseau se distingue de la pratique ordinaire du thème. C'est créer des conditions telles que les enfants vont comparer, associer, dissocier : « c'est comme...c'est pareil que.... » Ces allusions, ces comparaisons gagnent progressivement en précision et en pertinence. Repérage d'un personnage, d'une situation, d'une structure répétitive, de récits enchâssés...tout en écho...

Ainsi l'enfant qui a écouté « un chat est un chat » de Grégoire Solotareff et qui, ensuite va chercher « un poisson est un poisson » de Léo Lionni et « un chien qui voulait être un chat » de Philippe Corentin et qui justifie son choix par « tous les trois, ils en ont marre d'être c'qui sont » a bien construit l'idée du sens général commun à ces trois histoires. Rendre l'enfant audacieux de créer des liens est justement au cœur de tout apprentissage.

b. Sur quels critères réunir des albums et d'autres textes ?

La maîtrise de la langue est visée pour permettre à chaque enfant d'accéder à l'organisation des livres : permanences des personnages, rôle des héros et des personnages secondaires mais aussi construction de sens par compréhension du fonctionnement narratif ; ainsi « loup » d'Olivier Douzou (ré-écriture de la comptine loup y es-tu ?) et « Va t'en, grand monstre vert ! » d'Ed Emberly s'associent aux livres d'une série destinée aux plus jeunes : « la petite boule blanche » d'Isabelle Michelat et Christophe Loupy « si j'étais un éléphant, si j'étais un dauphin... un nounours... » : Tous utilisent le principe de composition identique : le personnage se construit progressivement par ajout d'un élément à chaque page.

« Loup » : construction similaire page après page.

« Va-t'en monstre vert » : première partie : le personnage se construit. 2^e partie, il se détruit, « jojo la Mâche » d'Olivier Douzou : la vache initialement complète se « démonte » au fil des pages.

c. Quels réseaux proposer ?

Lire en réseau, ce n'est pas lire autour d'une vague thématique vite épuisée mais c'est éduquer un comportement de mise en relation et favoriser l'émergence du « c'est comme...ou c'est pas pareil.... »

i. le réseau intertextuel :

Où un texte cite ou fait allusion à une autre histoire. Le lecteur a plaisir à reconnaître de quoi il s'agit. Il doit prendre cette citation en tant que telle (vérifier la source) et chercher à l'interpréter : que veut-on me dire avec cette citation ?

ii. le réseau intratextuel :

Constitué autour d'un auteur, d'un illustrateur, des deux ensembles ou avec d'autres partenaires.

iii. Le réseau architextuel ou générique :

Autour d'un même genre et dégageant des constantes, des variantes : roman policier, aventure, conte merveilleux...

iv. Le réseau transgénérique :

Où l'on examinera le mode de construction du personnage, la fonction du dialogue.

v. Le réseau hypertextuel :

Autour d'un texte source, on étudiera les variantes, les reformulations, les adaptations, les transpositions.

vi. Le réseau centré sur le personnage :

Le loup, les sorcières

vii. Le réseau symbolique :

Problématique avant d'être symbolique ou thématique, (ex : le mur)

- le mur d'Angel Esteban (syros) mur qu'un personnage tente de franchir tout au long de l'histoire sans que l'on sache ce qu'il y a derrière.
- Tillie et le mur de Léo Lionni : obstacle vaincu, le héros en sort grandi.
- la route du vent de Rascal et Stéphane Girei (école des loisirs).