

# MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

## Mention 1<sup>er</sup> degré

### MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Une lecture en réseau centrée sur les contes  
détournés d'Yvan Pommaux au service de la  
compréhension et de l'interprétation

Présenté par

PARROU Mado

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire

LARRIVÉ, Véronique

Statut : MCF Langue et littérature françaises – Didactique de la littérature

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Larrivé Véronique	MCF Langue et littérature françaises Didactique de la littérature
Mauroux Florence	MCF Sciences du langage Didactique du français à l'école primaire

Soutenu le

12 / 06 / 2024

**imspe**  
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER  
ÉDUQUER  
FORMER

[inspe.univ-toulouse.fr](http://inspe.univ-toulouse.fr)

TOULOUSE  
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]  
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX  
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES



## Remerciements

---

Je remercie mes deux directrices de mémoire, Claudine Garcia-Debanc (2022-2023) et Véronique Larrivé (2023-2024), ainsi que Florence Mauroux, pour leur suivi et leurs précieux conseils tout au long de ces deux années et lors des séminaires de littérature.

Je remercie également Sylvie Cassinet qui m'a accueillie dans sa classe de CM1-CM2 et m'a permis de réaliser mon recueil de données. La liberté qu'elle m'a laissée dans la mise en place de ma séquence, les retours constructifs qu'elle m'a faits suite à chacune de mes séances et sa bienveillance constante ont été autant d'éléments qui ont rendu ce travail très plaisant et réellement enrichissant, en me permettant d'améliorer et de développer ma posture enseignante.

Un grand merci aux élèves de Mme Cassinet qui ont su montrer leur intérêt pour cette séquence de littérature et qui ont réalisé avec enthousiasme les nombreux travaux d'écriture que je leur ai proposés. Ce sont leurs productions qui constituent le fondement de mon analyse.

Merci aussi aux étudiantes du séminaire de littérature pour leur bienveillance, leur gentillesse et tous ces moments de partage ; je remercie tout particulièrement mon amie Zélie Bayard pour sa présence, son oreille attentive et ses conseils avisés.

Je tiens évidemment à remercier les membres de ma famille pour leur soutien indéfectible. Leurs encouragements permanents et leur écoute ont balayé mes doutes et m'ont aidée à surmonter les difficultés rencontrées. Un merci tout particulier à mes grands-parents qui ont participé à la relecture de ce mémoire.

Enfin, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers Yvan Pommaux et les nombreux auteurs-illustrateurs de littérature de jeunesse qui ont bercé mon enfance. Ce sont leurs œuvres qui m'ont transmis le goût de la lecture, l'amour des mots et des histoires.

# Sommaire

---

Introduction .....	6
<b>PARTIE 1 : La littérature de jeunesse au service de la compréhension et de l'interprétation .....</b>	<b>9</b>
1 La compréhension et l'interprétation .....	9
1.1 Essais de définition.....	9
1.2 Débats.....	10
1.3 Les processus inférentiels .....	12
1.4 La notion de textes « résistants ».....	13
1.5 Traitement des concepts de compréhension et d'interprétation dans le cadre scolaire.....	14
2 La littérature à l'école.....	16
2.1 La lecture littéraire : définitions et principes.....	16
2.2 La littérature de jeunesse .....	18
2.2.1 L'album de jeunesse .....	19
2.2.2 Les albums du corpus sous le signe de l'hybridité .....	20
2.3 Les réseaux littéraires .....	22
2.3.1 Définition et enjeux de la lecture en réseau .....	22
2.3.2 Les réseaux en œuvre dans notre corpus .....	24
3 Le détournement de contes .....	27
3.1 Concept d'auteur et acte d'écrire.....	27
3.2 Reformulations d'un texte source .....	29
3.2.1 Le conte : quelques précisions.....	29
3.2.2 La réécriture.....	30
3.2.3 La parodie.....	31
3.3 Conclusion au détournement de contes chez Yvan Pommaux .....	33

4	Présentation du corpus .....	34
4.1	Généralités : l'univers d'Yvan Pommaux et la genèse des albums .....	34
4.2	Enjeux didactiques : la résistance des textes .....	37
4.2.1	Des problèmes de compréhension .....	37
4.2.2	Des problèmes d'interprétation .....	38
4.3	Présentation des trois albums du corpus.....	40
4.3.1	Album <i>John Chatterton détective</i> .....	40
4.3.2	Album <i>Lilas</i> .....	42
4.3.3	Album <i>Le grand sommeil</i> .....	43
	<b>PARTIE 2 : Mise en œuvre de la séquence d'apprentissage.....</b>	<b>45</b>
1	Présentation de la classe d'accueil .....	45
2	Rappel de la problématique et protocole de recherche mis en œuvre .....	45
3	Éléments-clés de la construction de la séquence .....	46
3.1	Séance 1 .....	47
3.2	Séance 2 .....	48
3.3	Séance 3 .....	49
3.4	Séance 4 .....	50
4	Dispositifs utilisés au cours des séances .....	51
4.1	Des dispositifs de première présentation du texte .....	51
4.1.1	Dispositifs de « mise en scène de lecture et mise en selle du lecteur » .....	51
4.1.2	Dispositif de « mise en résonance des textes : la lecture en réseau ».. ..	52
4.2	Des dispositifs de questionnement du texte .....	52
4.2.1	Les échanges oraux.....	52
4.2.2	Les écrits de travail .....	53
	<b>PARTIE 3 : Effets de la lecture en réseau sur la compétence inférentielle ....</b>	<b>55</b>
1	Présentation des critères d'analyse .....	55

2	Présentation des résultats selon les critères retenus.....	57
2.1	Premier palier : état des lieux.....	57
2.2	Deuxième palier : les écrits individuels.....	60
2.3	Troisième palier : les productions de groupe.....	71
	Conclusion .....	76
	Bibliographie.....	78
	Annexes .....	82

## Introduction

---

Ayant été bercée de contes et d'histoires en tous genres pendant mon enfance, je prends, aujourd'hui encore, plaisir à lire et découvrir toutes sortes d'albums. C'est pourquoi réaliser mon mémoire en prenant pour objet d'étude la littérature de jeunesse me tenait vraiment à cœur. Plusieurs auteurs m'ont accompagnée, pour n'en citer que quelques-uns : Claude Ponti, Geoffroy de Pennart, Philippe Corentin ou encore Pef, mais l'univers d'Yvan Pommaux m'a tellement intriguée pendant de nombreuses années que j'ai souhaité profiter de ce mémoire pour étudier cet auteur de plus près. Son écriture originale, mélangeant narration classique et littérature dessinée, ainsi que les mondes fictifs qu'il crée, mêlant figures humaines et personnages anthropomorphes, produisent toujours en moi le même enchantement.

En tant que future professeure des écoles, je me suis alors interrogée sur la manière dont je pouvais introduire et étudier ce genre d'albums de littérature de jeunesse dans une classe.

Les programmes de français en cycle 3 indiquent tout d'abord que « l'expression orale et écrite, la lecture sont prépondérantes dans l'enseignement du français, en lien avec l'étude des textes qui permet l'entrée dans une culture littéraire commune » (MEN, 2023 : 9). Ils précisent ensuite que la littérature occupe une part essentielle de l'enseignement du français à l'école, car « au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances » (MEN, 2023 : 9). Il est enfin spécifié que « l'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur » (MEN, 2023 : 14), et ce, en passant notamment par un travail de compréhension, mais aussi d'interprétation. Ainsi, pour accompagner au mieux les élèves dans leur formation de lecteur expert et autonome, capable de lire, de comprendre et d'interpréter un texte littéraire, il est rappelé que « les œuvres du patrimoine et de littérature de jeunesse [...] constituent des supports de lecture privilégiés [...] » (MEN, 2023 : 14). Si les œuvres du patrimoine évoquent surtout les contes traditionnels passés, généralement rencontrés au cours de l'enfance, elles font aussi écho à des œuvres contemporaines car de nombreux contes ont fait l'objet d'adaptations littéraires, théâtrales ou cinématographiques.

Justement, Yvan Pommaux se trouve être un fervent admirateur des œuvres patrimoniales. Il disait lui-même au cours d'un entretien avec Ruth Stégassy :

Je voulais m'intéresser aux contes de fées, comme tous les auteurs jeunesse [...]. Un jour, j'ai eu l'idée de rapprocher les contes de fées du roman noir, et je me suis mis à établir des correspondances entre les deux (Pommaux, 2014).

C'est ainsi qu'est née la série policière mettant en avant le détective John Chatterton. J'ai donc décidé, pour ce mémoire, de m'appuyer sur un corpus d'œuvres d'Yvan Pommaux, à savoir *John Chatterton détective*, *Lilas* et *Le Grand sommeil* (Fig.1), qui reprennent respectivement les histoires du *Petit Chaperon rouge*, de *Blanche-Neige* et de *La Belle au bois dormant*.

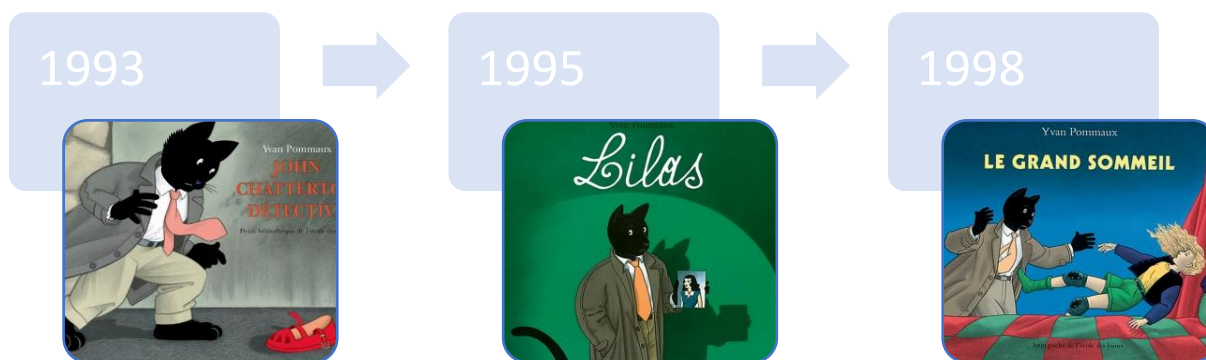


Figure 1 : Année de parution de chacune des œuvres qui constituent ce corpus d'étude.

La lecture en réseau sera considérée ici en tant que dispositif didactique visant à jouer un rôle déterminant dans les activités de lecture et d'écriture, auxquelles sont intimement liées les compétences de compréhension et d'interprétation.

Nous posons donc la question suivante : de quelle manière une lecture en réseau centrée sur les contes détournés d'Yvan Pommaux permet-elle à des élèves de cycle 3 d'exercer, de développer et de renforcer leurs compétences de compréhension et d'interprétation des textes littéraires ?

Nous faisons l'hypothèse que la lecture en réseau permettra ici aux élèves d'accumuler des connaissances sur un genre, un auteur, un univers et un procédé d'écriture particuliers. Ces connaissances seront mobilisées et réinvesties par les élèves qui exerceront leur compétence inférentielle en tissant des liens de plus en plus étroits

entre les œuvres au fil des lectures. Ainsi, ils pourront accéder à la signification des nombreux intertextes et, par conséquent, à une compréhension fine des trois albums. Pour répondre à ce questionnement et vérifier cette hypothèse, mon travail de recherche s'organisera en trois parties. Je commencerai par présenter le cadre théorique afin de définir et d'explicitier quelques concepts et notions clés qui seront cités et développés tout au long de ce mémoire. Dans une deuxième partie, j'apporterai des précisions méthodologiques sur la séquence d'apprentissage mise en œuvre pour mon recueil de données. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des résultats obtenus en fonction des critères retenus, puis je clôturerai ce mémoire en apportant une réponse au questionnement initial et en précisant les apports de ce travail de recherche sur ma formation professionnelle et personnelle.



# **PARTIE 1 : La littérature de jeunesse au service de la compréhension et de l'interprétation**

---

Pour répondre à la problématique posée, il est important d'établir un cadre théorique qui permettra de définir, d'expliciter et d'approfondir certaines notions fondamentales liées à mon sujet et sur lesquelles s'appuiera la séquence d'apprentissage élaborée pour mon recueil de données au sein d'une classe de cycle 3.

## **1 La compréhension et l'interprétation**

### **1.1 Essais de définition**

Dans un article qui rend compte d'une recherche de nature qualitative, É. Falardeau (2003) propose des essais de définition des deux modes d'appréhension du texte littéraire que sont la compréhension et l'interprétation.

La compréhension cherche à faire émerger le sens du texte. Or, l'étymologie du mot *sens* renvoie directement à l'idée de perception, c'est pourquoi le sens désigne ici ce que le lecteur perçoit dans le texte. La compréhension est un « travail sur le sens, défini comme une perception subjective généralement partagée par une communauté de lecteurs » (Falardeau, 2003 : 691). Pour comprendre, le lecteur doit restructurer les informations contenues dans le texte à travers une organisation globalisante, en s'éloignant de la microstructure lexicale et syntaxique afin d'arriver à une perception plus fine des informations essentielles du récit. L'éloignement du mot et de la phrase implique nécessairement un travail de reformulation et exige par conséquent une mémorisation du texte. Falardeau parle ainsi de « force centrifuge » qui contraint le lecteur à prendre de la distance avec les détails du texte pour accéder au sens à travers une vision macroscopique. L'auteur insiste également sur la dimension sociale de la compréhension :

Tout lecteur s'inscrit dans une communauté de lecteurs à l'intérieur de laquelle il est en partie conditionné par les idéologies de son groupe, les stéréotypes socialement admis [...]. La compréhension est ainsi en partie conditionnée socialement, elle n'est pas uniquement un processus autarcique (Falardeau, 2003 : 680).

L'interprétation, elle, cherche davantage à interroger une signification. L'étymologie du mot signification renvoie à l'action « d'indiquer », soit dans ce contexte, de sélectionner un signifiant possible parmi d'autres. Selon Falardeau, « si le sens est en partie intrinsèque au texte, la signification en est extrinsèque, créée par un lecteur interprète qui cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte » (Falardeau, 2003 : 684). Le travail du lecteur n'est plus à l'échelle macroscopique comme pour la compréhension, mais bien à une échelle microscopique car il se concentre sur un élément tout particulier auquel il tente de trouver une signification propre. Falardeau parle ainsi de « force centripète » qui amène le lecteur dans la direction appropriée pour son étude. Par ailleurs, l'interprétation est conditionnée par les expériences personnelles du lecteur, mais elle ne se limite pas seulement à cette subjectivité. En effet, les connaissances du lecteur sont pour la plupart issues d'un processus de socialisation qui mobilise de nouveaux signes collectifs. Ainsi :

L'interprétation passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui confèrera sa légitimité. Elle est l'actualisation d'une signification par un sujet au sein d'une communauté [...]. Sans mise en discours, sans confrontation avec l'Autre, l'interprétation ne peut être reconnue et demeure une création personnelle (Falardeau, 2003 : 688).

Finalement, l'interprétation revêt, tout comme la compréhension, une dimension sociale importante qui se traduit par une confrontation avec autrui.

Nous avons donc expliqué dans cette partie que la compréhension et l'interprétation sont deux concepts intimement liés qui renvoient au sens et à la signification d'un texte et qui nécessitent une attention particulière du sujet lecteur. En effet, pour comprendre un texte et l'interpréter, le lecteur a recours à différentes manipulations mentales, conscientisées ou non, qui lui permettent de prendre du recul par rapport au texte ou au contraire de s'en rapprocher en vue d'analyser un élément en particulier.

Nous verrons dans la partie suivante en quoi ces deux concepts sont source de controverses.

## 1.2 Débats

Une fois ces essais de définitions posés, nous pouvons noter que la compréhension et l'interprétation, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature, se distinguent selon plusieurs critères et sont sujettes à de nombreux débats

quant à celle qui précéderait l'autre dans le processus d'étude du texte littéraire. S. De Croix (2020) apporte quelques précisions sur les quatre critères de distinction entre compréhension et interprétation.

Le **premier critère** est d'ordre cognitif. Selon C. Vandendorpe cité par De Croix, la compréhension est un processus automatisé tandis que l'interprétation relève de procédures délibérées. C. Tauveron précise quant à elle que la compréhension est un processus automatisé qui aboutit à la construction d'une macrostructure sémantique tandis que l'interprétation relève d'un travail conscient et volontaire sur le sens qui aboutit à la résolution de problèmes engendrés par la lecture.

Le **deuxième critère** de distinction est d'ordre chronologique. En effet, de nombreux didacticiens de la littérature montrent un rapport de succession entre la compréhension et l'interprétation. Pour certains, l'interprétation est postérieure à la compréhension, car plus difficile à maîtriser, et intervient lorsque la compréhension a atteint ses limites. À l'inverse, Tauveron estime que certains problèmes de compréhension acceptant plusieurs solutions ne peuvent se résoudre qu'après résolution du problème d'interprétation. À ce titre, l'interprétation « précède la compréhension (plus exactement *une* compréhension possible) pour la faire advenir » (Tauveron, 2002 : 31). Si d'autres chercheurs appellent encore à un rapport d'inclusion de l'interprétation dans le processus de compréhension, Falardeau lui, décrit un rapport de concomitance. En effet, il cherche à montrer que ces deux composantes de l'étude des textes littéraires sont deux notions complémentaires qui ne peuvent pas exister l'une sans l'autre. Elles agissent simultanément et cette simultanéité est à la racine d'une lecture littéraire fertile et abondante. En effet, le sens dégagé lors de la compréhension est fragmenté et confronté à des signes extrinsèques, pour arriver à une signification originale qui enrichit le sens à son tour : « Le lecteur explore alors les possibles des signes du texte pour, en retour, enrichir sa compréhension à l'aide des nouvelles significations qu'il a lui-même créées et validées dans le texte » (Falardeau, 2003 : 689).

Le **troisième critère** de distinction est d'ordre structurel et rejoint la définition donnée par Falardeau : en effet, la compréhension vient d'abord du texte et exige du lecteur qu'il s'écarte de la microstructure lexicale, alors que l'interprétation est extrinsèque au texte.

Enfin, le **quatrième critère** de distinction mis en avant par De Croix est d'ordre « légal » : la compréhension relève des droits du texte (sens du texte généralement partagé par une communauté de lecteurs selon Falardeau) tandis que l'interprétation relève des droits du lecteur (les sens pluriels du texte, une signification légitimée par une confrontation sociale). Tauveron précisait toutefois au début des années 2000 que « les droits du lecteur ne peuvent pas outrepasser les droits du texte » (Tauveron, 2002 : 31). Selon plusieurs chercheurs en effet, l'enseignant ne devrait pas accepter n'importe quel « délire interprétatif » de la part des élèves.

Finalement, nous venons de montrer que compréhension et interprétation sont deux notions complexes qui ne font pas consensus auprès des didacticiens. Comme le soulignent M. Dabène et F. Quet cités par De Croix, « il semble bien qu'il n'existe pas de différence de nature profonde entre compréhension et interprétation, ces deux opérations se situant dans "un continuum interprétatif dynamique" » (De Croix, 2020 : 51). Ces deux notions sont donc indissociables et les programmes scolaires ne les distinguent plus de manière radicale, comme nous pouvons le constater à travers l'attendu de fin de cycle 3 « lire, comprendre et interpréter un texte littéraire [...] » (MEN, 2023 : 14). Le Ministère de l'Éducation nationale pose la compréhension comme une représentation mentale qui s'accompagne nécessairement d'habiletés spécifiques au discours et au traitement de texte, dont font partie intégrante le prélèvement d'informations et l'interprétation des idées.

### 1.3 Les processus inférentiels

Une autre notion importante que nous devons définir, directement liée à la compréhension, est la notion d'inférence. Une inférence est un « raisonnement, le plus souvent inconscient, qui permet d'interpréter les éléments implicites du texte » (MEN, 2022 : 114). De Croix rappelle que la compétence inférentielle est « la capacité à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte » (De Croix, 2020 : 48). Autrement dit, faire une inférence est un processus cognitif et une habileté propre au traitement de texte, permettant de déduire une information non textuelle (implicite) en tissant des liens entre des indices textuels (et / ou visuels dans le cas d'albums) et ses connaissances propres. Précisons également qu'il existe deux types d'inférences, à savoir les inférences de liaison et les inférences pragmatiques, aussi appelées

« élaborations ». Les inférences de liaison établissent des liens logiques entre diverses informations fournies par le texte de manière éparse et ne nécessitent pas de manipulation mentale complexe. Quant aux inférences pragmatiques, elles permettent au lecteur d'établir des relations entre le texte lu et sa base de connaissances personnelles ainsi que son vécu.

La compréhension d'un texte s'accompagne donc obligatoirement de ces opérations cognitives que sont les inférences, puisqu'elle passe par une lecture de l'implicite. De Croix rappelle que M. Fayol, en 1992, avait proposé une catégorisation mettant en lumière deux modes de compréhension distincts, à savoir la compréhension littérale (l'explicite du texte, soit le traitement lexical et syntaxique) et la compréhension inférentielle (l'implicite), désignée par Tauveron par les termes de « compréhension fine ». Pour parvenir à une compréhension globale du texte, les élèves doivent avoir recours simultanément à ces deux modes de compréhension, littérale et inférentielle, car selon Tauveron, « lire c'est nécessairement faire des inférences » (Tauveron, 1999 : 10). Le simple décodage de tous les mots d'un texte n'est pas suffisant à sa compréhension. La compréhension inférentielle demande aux élèves un effort cognitif plus important car elle requiert trois types d'opérations distincts selon Tauveron : **l'intégration** (ou la mise en relation des énoncés), **l'extraction** (ou la sélection et la hiérarchisation des données relevées) et **l'élaboration** (ou la mise en relation du texte avec les connaissances personnelles et le vécu du lecteur).

Finalement, un lecteur expert est un lecteur capable de faire des inférences à partir des multiples informations qui lui sont fournies par le texte. La compétence inférentielle permet donc l'accès au sens et à la signification d'un texte.

Nous présenterons dans la partie suivante une catégorisation proposée par Tauveron, permettant de définir les différents types de textes entraînant des difficultés de compréhension ou d'interprétation.

#### 1.4 La notion de textes « résistants »

Tauveron nomme « résistants » les « textes qui ne se laissent pas résumer aisément et / ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément » (Tauveron, 1999 : 18). Ces textes résistent donc à la compréhension et à l'interprétation du lecteur et

peuvent être de deux sortes selon la nature des difficultés qu'ils engendrent. Ainsi, les textes présentant des lacunes ou des ellipses qu'il convient de combler ou de reconstituer sont appelés des textes « réticents », et ceux dont la profusion d'informations oblige le lecteur à sélectionner uniquement celles nécessaires à la construction d'une interprétation personnelle sont nommés les textes « proliférants ». Les textes réticents conduisent donc essentiellement à des problèmes de compréhension, tandis que les textes proliférants sont davantage liés aux difficultés d'interprétation.

Parmi les textes réticents, on distingue ceux qui conduisent délibérément à une compréhension erronée (rétention d'informations, ambiguïté des indices, tromperie de l'auteur envers le lecteur) de ceux qui rendent intentionnellement difficile la compréhension immédiate (les points de vue inattendus, la chronologie confuse ou encore les voix mêlées par exemple).

Les récits proliférants peuvent quant à eux engendrer des difficultés de deux types : celles liées aux nombreux éléments polysémiques diversement interprétables et qui nécessitent un filtrage d'informations, et celles concernant la portée symbolique du texte, ses valeurs morales ou encore les enseignements qu'il transmet.

Les textes résistants invitent donc les élèves à se questionner et à mettre en jeu des processus cognitifs qui leur permettent de comprendre et de s'appropriier l'œuvre littéraire. Ces textes constituent ainsi des supports privilégiés pour les enseignants, en ce sens qu'ils permettent aux élèves d'exercer leur compétence inférentielle.

Nous verrons dans la partie suivante de quelle manière la compréhension et l'interprétation peuvent être abordées avec les élèves dans le cadre scolaire.

## **1.5 Traitement des concepts de compréhension et d'interprétation dans le cadre scolaire**

B. Shawky-Milcent (2020) explique qu'au sein de la sphère scolaire, la compréhension et l'interprétation renvoient souvent à deux activités menées de manière successive lors de la découverte et l'étude d'un texte littéraire. Selon elle, la compréhension littérale du sens du texte est vérifiée avant d'engager les élèves dans l'analyse des significations.

Cependant, certains didacticiens dénoncent aujourd'hui « le non-sens pédagogique d'un questionnaire de lecture qui scinderait la phase compréhensive de la phase interprétative » et insistent, sous l'impulsion des chercheurs, sur la « nécessité de travailler l'interprétation dès la première rencontre entre le texte et l'élève » (Shawky-Milcent, 2020 : 52). Dans les années 2000, Tauveron défendait ardemment cette idée : « En toute logique, si l'on veut apprendre à comprendre, on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture » (Tauveron, 2002 : 31). Compréhension et interprétation sont, là encore, étroitement liées. Tauveron expliquait encore :

Pour peu qu'elles coïncident avec les droits du texte et qu'elles soient reconnues plausibles [...] par la communauté de la classe, toutes les interprétations sont possibles, mais il faut savoir qu'une interprétation est d'autant plus acceptable qu'elle prend en compte un plus grand nombre d'éléments du texte (Tauveron, 2002 : 40).

À l'appui des recherches de plusieurs théoriciens, Falardeau, lui, démontrait que contrairement aux idées reçues, il n'existe pas d'autonomie innée et préexistante chez les élèves qui leur permettrait de comprendre les textes de manière naturelle. C'est pourquoi il insistait sur le rôle déterminant de l'enseignant dans l'apprentissage de ces deux modes d'appréhension des textes : le maître doit entraîner explicitement les élèves aux stratégies de compréhension et d'interprétation. Son interprétation personnelle n'est pas révélée aux élèves mais lui permet toutefois de les guider vers l'objectif souhaité. Falardeau affirmait ainsi :

À défaut d'expérience, cette dernière [la liberté interprétative] a besoin de balises, sans quoi elle s'apparente au chaos, à une création qui part du lecteur, mais qui ne tient plus compte du texte. La conjonction de ces deux univers différents doit se faire dans un entraînement supervisé, qui tendra progressivement vers une autonomie de plus en plus grande des apprentis-lecteurs (Falardeau, 2003 : 677).

L'enseignant doit donc guider les élèves à travers leurs lectures et leurs découvertes pour les amener de manière implicite sur des pistes de compréhension, d'inférences et d'interprétation. Cependant, les élèves restent libres de rebondir sur les remarques des autres, d'y apporter des éclaircissements ou d'émettre des réserves à leur rencontre. Ce « contrat didactique » qui régit les échanges (Tauveron, 1999) est fondamental, car les élèves n'entreront dans ce jeu de reconnaissance et de suppositions que s'ils se sentent libres de s'exprimer sans jugement.

Dans cette première partie, nous avons défini et approfondi les deux modes d'appréhension des textes littéraires que sont la compréhension et l'interprétation, ainsi que les notions clés qui leur sont liées, tels que les processus inférentiels. Nous avons également montré que ces notions sont source de débats et que leur enseignement doit être explicitement poursuivi dans la sphère scolaire le plus tôt possible. Nous allons maintenant apporter quelques précisions sur l'enseignement de la littérature à l'école.

## 2 La littérature à l'école

### 2.1 La lecture littéraire : définitions et principes

Dans son ouvrage *Quelle place pour la littérature à l'école*, A. Perrin (2010) explique que depuis de nombreuses années, les didacticiens insistent sur l'importance de former les élèves à la lecture littéraire dès leur plus jeune âge, cette lecture étant indispensable à la formation du lecteur, et plus généralement, à la formation des élèves, à l'éducation citoyenne des enfants et à la construction d'une culture commune. Le littéraire ne doit pas seulement être un support au service de l'apprentissage de la langue, il doit également permettre à tous les enfants d'apprendre à comprendre et interpréter des textes, résoudre des problèmes posés par les textes et se forger un esprit critique. Cependant, G. Chauveau (2002) expliquait que les difficultés qu'ont les élèves à accéder au sens du texte et à sa valeur symbolique proviennent surtout des rapports qu'ils entretiennent avec la lecture en elle-même. En effet, si les lecteurs « fragiles » perçoivent la lecture comme étant seulement au service de l'apprentissage du décodage de mots et de phrases, les « bons » lecteurs évoquent le plaisir de lire et les nombreux effets que la lecture a sur eux : stimulation de l'imagination, extériorisation de leurs sentiments, sensation d'évasion et de liberté... En somme, les élèves compétents en lecture vont au-delà de l'instrumentalisation des textes pour atteindre la pluralité de sens et de symboles que ces textes ont à offrir, entrant ainsi dans un univers fictif qui permet une ouverture sur le monde, une découverte de soi et des autres. Le texte littéraire, miroir de la complexité du monde, permet à ces élèves-là de découvrir des œuvres du patrimoine,



de comprendre l'Histoire, de développer leur pensée et leur raisonnement, d'interroger leur monde intérieur et le monde qui les entoure, de trouver des réponses à certaines de leurs angoisses.

B. Louichon définit la lecture littéraire comme étant « une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations » (Louichon, 2011). Le concept de *sujet lecteur* est au centre de la notion de lecture littéraire. A. Rouxel et G. Langlade expliquent que la lecture littéraire « s'intéresse moins au texte littéraire en lui-même et pour lui-même qu'au lecteur dans les relations singulières qu'il entretient avec le texte » (Rouxel et Langlade, 2020 : 29). Et d'ajouter que « la lecture littéraire [...] est dominée par la dimension sujet. Elle n'a de sens et de valeur que par son engagement. Le sujet s'approprie le texte, le singularise et lui donne vie » (Rouxel et Langlade, 2020 : 31). La lecture littéraire est ainsi posée comme une lecture subjective, où la dimension du sujet prévaut sur l'auteur et le texte, bien que ces trois éléments participent ensemble au fait littéraire. Les auteurs précisent ensuite :

Par « lecture subjective », il faut donc entendre la façon dont un texte littéraire affecte - émotions, sentiments, jugements - un lecteur empirique. Elle concerne le processus interactionnel à travers lequel le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire (Rouxel et Langlade, 2020 : 31).

Ces définitions rejoignent les théories de la réception qui visent non seulement à étudier l'activité du lecteur et les rapports qu'il entretient avec le texte, la manière dont il entre dans l'univers du récit et participe à la création de sens, mais également à examiner les moyens employés par l'auteur pour planifier l'activité du lecteur. Selon U. Eco (1985), c'est le texte lui-même qui sollicite la coopération entre l'auteur et le lecteur, en contraignant le lecteur à combler les vides et les non-dits qu'il présente. Tauveron traduit cette coopération qu'est la recherche d'indices textuels en affirmant que le texte littéraire, incomplet par nature, demande au lecteur une participation active pour « œuvrer à sa complétude ». Le texte est alors perçu comme une enquête à résoudre et le lecteur endosse le double rôle du détective et du « tisserand » (Tauveron, 2002) car il crée des liens permanents : liens entre les mots et les phrases du texte, liens entre le texte et les œuvres antérieures auxquelles il fait référence, liens

entre le texte et les œuvres que le lecteur a en mémoire. Le rôle du lecteur est donc d'apprendre à interpréter les messages portés par le texte et l'auteur afin d'accéder à la dimension sémantique. Ainsi, comprendre le texte littéraire revient à savoir repérer les ruses ou les pièges programmés délibérément ou non par l'auteur. Notons également que le texte littéraire n'est en aucun cas figé, il évolue en permanence au cours du temps : le rapport unique de réciprocité qui s'établit entre le texte et le lecteur s'alimente continuellement par la vision mouvante qu'en a le sujet lecteur, vision qui s'enrichit de ses découvertes et de ses lectures multiples.

La lecture littéraire engage donc le lecteur vers une ou plusieurs interprétations personnelles qui contribuent à la réalisation de l'œuvre. Le lecteur doit rester attentif au fonctionnement du texte en lui-même car la lecture littéraire, par sa richesse et sa complexité, nécessite des relectures et des retours en arrière. De la découverte du texte à la reconnaissance de codes et de références culturelles, en passant par une résolution de problèmes posés par le texte ou posés par le lecteur lui-même, la lecture littéraire se donne comme un jeu qui procure un véritable plaisir au lecteur. C'est pourquoi Tauveron défend également l'idée que la découverte de la lecture littéraire est indispensable dès la maternelle. Elle affirme en effet qu' « il est nécessaire [...], dès l'entrée en lecture, d'initier les élèves aux spécificités de la lecture littéraire pour [...] leur faire goûter ce jeu particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu » (Tauveron, 1999 : 12), c'est-à-dire un texte qui va solliciter des mécanismes cognitifs et culturels, et permettre la mise en œuvre d'activités réflexives et créatrices qui vont pousser les élèves à imaginer, créer, faire des liens, combler des manques.

## 2.2 La littérature de jeunesse

Pour répondre à cette nécessité de confronter le plus tôt possible les jeunes lecteurs à des œuvres littéraires, la littérature de jeunesse se trouve être un corpus de qualité, original, varié et attrayant. Afin d'aiguiller les enseignants dans leurs recherches d'œuvres, le Ministère de l'Éducation nationale propose des listes de référence d'œuvres littéraires, par cycle, dans lesquelles ils peuvent puiser selon leurs besoins et leurs envies. Les œuvres y sont rangées par genres et des indications abrégées par

une majuscule précisent s'il s'agit d'œuvres patrimoniales (P) ou d'œuvres classiques (C). Les niveaux de lecture sont également précisés.

Bien qu'il existe depuis très longtemps des arts du langage destinés à un jeune public ou des œuvres s'adressant tout aussi bien à des adultes qu'à des enfants (comptines, jeux langagiers, contes et légendes), ce terme de « littérature de jeunesse » est relativement récent et son apparition dans les programmes scolaires l'est tout autant, puisque la lecture littéraire n'y est introduite officiellement qu'en 2002. La littérature de jeunesse, qualifiée ainsi parce qu'elle permet une véritable lecture littéraire, se renouvelle continuellement au fil des ans et de plus en plus d'auteurs s'adressent spécifiquement à ce jeune public. Depuis 2002, les élèves sont considérés comme des sujets lecteurs, l'objectif étant de leur apprendre à comprendre et interpréter des textes littéraires. Les enfants deviennent ainsi des lecteurs autonomes qui prennent plaisir à lire différents types d'histoires. C. Connan-Pintado et A. Schneider (2020) font la synthèse suivante de la littérature de jeunesse :

On peut souhaiter que la formation des enseignants continue à se saisir de la littérature de jeunesse, objet de culture riche et diversifié dont les ouvrages émanent aussi bien de la culture patrimoniale que de la création contemporaine. La littérature de jeunesse apparaît comme un outil éducatif pour la formation d'un lecteur cultivé, éclectique, apte à apprécier les jeux intertextuels, l'exploration des textes, leur dialogue avec une image omniprésente, le débat sur les grandes questions soulevées. Sans jamais perdre de vue le plaisir de lire (Connan-Pintado et Schneider, 2020 : 153).

La littérature de jeunesse est donc un répertoire d'œuvres très riche à faire lire en classe, qui se renouvelle en permanence et permet de former des lecteurs avertis capables de surmonter des problèmes de compréhension ou d'interprétation posés par les textes.

Outre les romans de littérature jeunesse qui sont souvent lus dans leur intégralité et finement analysés, les albums se trouvent également en très grand nombre dans les bibliothèques scolaires et sont des supports privilégiés de la littérature de jeunesse. Dans la partie qui suit, nous apporterons quelques précisions sur ce type de livres.

### 2.2.1 L'album de jeunesse

Dans un article paru en 2019, E. Turgeon, O. Tremblay et De Croix décrivent l'album comme étant un objet hybride par les relations entretenues entre le texte et l'image,

par l'écriture mêlée entre narration classique et poésie, et par les illustrations qui s'inspirent de diverses techniques artistiques telles que la photographie, le collage, ou encore les images de synthèse.

S. Van der Linden (2005 et 2008), critique littéraire française spécialiste de l'album pour la jeunesse, explique que les images ne sont généralement pas une simple illustration du récit mais viennent s'articuler au texte et interagir avec lui pour produire une signification globale. C'est le cas dans notre corpus d'étude, puisque les clins d'œil intertextuels aux contes d'origine se retrouvent volontiers dans les dessins d'Yvan Pommaux.

Van der Linden précise également que l'album accueille une pluralité de genres (récit fantastique, récit policier, conte, poésie, etc.). Nous pouvons en effet le constater au travers des trois albums choisis sur les aventures de John Chatterton car ce sont des récits policiers inspirés de contes, mêlant des faits fantastiques à des faits plus réalistes, le tout situé dans une époque contemporaine.

Van der Linden rappelle enfin que les couvertures des albums ainsi que les pages de garde, les pages de titre et les pages internes ont une importance capitale car ce sont des créations de l'auteur lui-même qui ne dépendent pas des éditeurs ou des maquettistes en charge de commercialiser l'album. Ces pages participent tout autant que l'intérieur du livre à porter le message et offrent parfois des indices quant à la nature du récit. Prenons pour exemple un album du corpus, *Lilas*, d'Yvan Pommaux : si l'on observe la première de couverture et que l'on connaît le premier opus de la trilogie, on suppose que John Chatterton sera au cœur de cette nouvelle intrigue. Cette hypothèse est rapidement confirmée sur la page intérieure de titre : « *Lilas, une enquête de John Chatterton* ». Les deuxième et troisième de couverture nous offrent quant à elles un résumé de l'enquête précédente, avec un patchwork de pages de journaux.

### 2.2.2 Les albums du corpus sous le signe de l'hybridité

Comme le montre N. Rouvière dans un article publié en 2008, les livres d'Yvan Pommaux qui constituent notre corpus sont sous le signe de l'hybridité entre l'album et la bande dessinée, puisque leurs caractéristiques concordent pour la plupart avec

la définition des littératures dessinées de type 1 proposée par H. Morgan (2003) : format oblong, personnages qui s'expriment dans des phylactères, présence de plusieurs vignettes de très grand format disposées en bandeaux sur chaque page, etc. Par d'autres aspects, ces livres se rapprochent davantage de l'album. Lors d'une interview donnée pour l'École des loisirs, Yvan Pommaux disait à ce sujet :

Il paraît que c'est mon truc de mélanger allègrement la bande dessinée avec la construction classique, avec plus ou moins de l'un ou de l'autre quand ça m'arrange (Pommaux, 2014).

Ajoutons à cela qu'une des caractéristiques graphiques d'Yvan Pommaux est de jouer sur la variation des formes et des tailles des illustrations pour provoquer des modifications de rythme dans la narration. Par ailleurs, comme l'explique D. Alamichel (2009), les images circulaires font généralement référence au grand écran, puisqu'elles évoquent les fermetures à l'iris typiques du cinéma muet. C'est le cas par exemple de l'épilogue dans *Le grand sommeil*, où l'histoire se clôt sur un zoom de John Chatterton, assis à son bureau, qui s'adresse directement au lecteur (Fig.2).



Figure 2 : Épilogue de l'album *Le grand sommeil*.

Nous retrouvons en effet sur cette illustration l'idée déjà énoncée d'une interaction entre texte et image, puisqu'Yvan Pommaux utilise ici ces deux moyens de manière simultanée pour s'adresser au lecteur. En effet, John Chatterton, dessiné de face, dirige son regard vers nous et l'apostrophe visible par le pronom personnel *vous* permet au protagoniste d'interpeller le lecteur au milieu de son discours.

Après avoir ainsi rappelé quelques caractéristiques de la littérature de jeunesse et des albums, nous présenterons dans la partie suivante un dispositif didactique possible

pour l'étude de textes littéraires à l'école et l'acquisition de compétences de compréhension et d'interprétation, à savoir la lecture en réseau.

## 2.3 Les réseaux littéraires

### 2.3.1 Définition et enjeux de la lecture en réseau

Dans un article publié en 2015, M. Dupin de Saint-André, I. Montésinos-Gelet et R. Bourdeau décrivent le réseau littéraire comme « un regroupement de livres organisé en fonction d'un questionnement qui peut porter sur différents aspects » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015 : 23). Ce regroupement est conçu par l'enseignant et vise à créer des rencontres avec différentes œuvres que les élèves vont mettre en relation et entre lesquelles ils vont « tisser des toiles » (expression empruntée à Tauveron lorsqu'elle évoque l'image du lecteur-tisserand faisant des liens entre ses lectures) afin d'apporter des réponses au questionnement initial par diverses activités oralisées de lecture ou d'écriture. P. Sève (2020) explique que la lecture en réseau fournit aux élèves un cadre cognitif leur permettant de considérer les relations entre les œuvres étudiées et de prendre ainsi conscience du rôle des lectures antérieures ou parallèles dans la compréhension et l'interprétation d'une œuvre littéraire.

Il faut néanmoins veiller à ne pas confondre la lecture en réseau avec un simple regroupement thématique, comme le précise Tauveron (2002). Selon elle, la lecture en réseau est un dispositif ayant pour objectif principal la résolution de problèmes de lecture par l'étude approfondie d'autres textes présentant les mêmes difficultés de compréhension et d'interprétation. De son côté, Connan-Pintado (2009) analyse le réseau littéraire comme étant un dispositif didactique visant des objectifs précis, tels que l'enrichissement de la culture littéraire personnelle des élèves, la possibilité pour eux d'apprendre à construire et organiser cette culture, et l'acquisition de meilleures performances en lecture. En effet, si les lecteurs cultivés tissent en permanence des liens entre leurs diverses lectures, les élèves non experts apprennent à établir des liens entre les œuvres en mettant en avant leurs points communs, leurs spécificités ou leurs différences, sous l'œil attentif et les conseils de l'enseignant. Ces activités de comparaison, de confrontation, d'association ou de dissociation relèvent d'un travail

cognitif complexe. Les fonctions linguistique et métacognitive de la lecture en réseau sont mises en jeu à travers l'explicitation des procédures de mise en relation des textes, explicitation permise par une distanciation et un regard critique des élèves sur leur propre activité de lecture. Les réseaux littéraires peuvent également permettre de faire émerger des singularités au cours des lectures, comme le précise Tauveron. Il peut s'agir par exemple des singularités d'un auteur, avec son univers propre et son style singulier : Yvan Pommaux se distingue ainsi par ses livres hybrides mêlant album et bande dessinée, mettant généralement en scène des personnages anthropomorphes qui agissent en concomitance avec des êtres humains.

En résumé, la lecture en réseau est un dispositif didactique visant à renforcer les compétences de compréhension et d'interprétation des textes, en passant par une mise en relation d'œuvres qui appartiennent à la bibliothèque intérieure du lecteur ou qui viennent en retour l'enrichir, cette activité de tissage participant à la formation d'un lecteur expert et de plus en plus autonome. Rouxel et Louichon (2020) précisent que la bibliothèque intérieure de l'élève (notion théorisée par P. Bayard en 2007 et approfondie par ces deux didacticiennes) fait écho à sa culture et comprend aussi bien des ouvrages lus (ou partiellement lus) que d'autres livres non lus mais qui résonnent toujours en lui, de même que divers objets culturels tels que des films, des jeux vidéo, des images, etc. Selon Rouxel, la bibliothèque intérieure « s'appréhende [...] comme un processus, soumis à des variations et se conçoit comme un savoir pour soi, pour penser, agir, se construire » (Rouxel et Louichon, 2020 : 230).

Nous pouvons conclure cette partie en rappelant que le dispositif de la lecture en réseau est privilégié par les didacticiens et préconisé par le Ministère de l'Éducation nationale en ce sens qu'il poursuit deux objectifs principaux : la résolution de problèmes de lecture impliquant une mise en relation des textes et des connaissances des élèves, et la constitution d'une culture littéraire commune permettant, entre autres, un traitement optimal des informations textuelles.

Après avoir défini la notion de lecture en réseau et explicité ses enjeux, nous allons maintenant présenter et définir les différents types de réseaux que nous pouvons mettre en œuvre dans notre corpus d'étude.

### 2.3.2 Les réseaux en œuvre dans notre corpus

Comme le fait remarquer Tauveron, « les chevauchements de réseaux sont bien souvent inévitables » (Tauveron, 2002 : 208). Effectivement, les trois livres qui constituent notre corpus peuvent être mis en relation selon plusieurs réseaux : un réseau générique, un réseau intertextuel, un réseau hypertextuel et un réseau intratextuel (ou réseau autour d'un auteur).

#### **Le réseau générique**

Tauveron explique que « le genre se présente comme un cadre cognitif indispensable pour accéder à la compréhension des récits » (Tauveron, 2002 : 259), d'où l'intérêt de mettre en œuvre un réseau générique. Ce type de réseau est un regroupement d'œuvres appartenant au même genre littéraire. Les livres qui constituent ce corpus sont des récits policiers, puisque l'on y retrouve les invariants de ce genre (le crime, l'enquête et le dénouement) qui en constituent les principales étapes, et que les personnages principaux sont généralement une victime (une jeune fille), un enquêteur (John Chatterton), un suspect et un coupable (le loup ou la marâtre comme dans les textes patrimoniaux d'origine). Comme le précise Connan-Pintado (2009), on observe bien ici une caractéristique des contes détournés : ils ne sont pas faits sur le modèle des contes traditionnels puisqu'ils n'en reprennent pas les codes. En effet, les récits d'Yvan Pommaux ne reprennent pas tous les éléments magiques des contes merveilleux. Notons toutefois que des variations peuvent avoir lieu dans le genre policier, comme l'explique Tauveron : ainsi, la série des John Chatterton se rapproche davantage des récits à énigme car l'accent est mis sur l'enquête plutôt que sur le crime qui a été commis. Par ailleurs, d'après Perrin (2010), la compréhension et l'anticipation de la suite du récit sont régulées par les attentes des élèves qui connaissent la structure textuelle en cinq parties bien définies du genre policier. La compréhension et l'interprétation des albums de notre corpus par les élèves pourront ainsi être facilitées par l'inscription de ces histoires dans ce genre bien défini.

#### **Le réseau intertextuel**

Un réseau intertextuel permet de mettre en relation des textes avec d'autres par des allusions, des références ou des citations. Lorsque les textes issus d'une réécriture (ici les albums parodiques d'Yvan Pommaux) convoquent une multitude de liens



intertextuels avec les textes sources dont ils sont issus (ici les contes du patrimoine), la confrontation entre l'hypotexte et l'hypertexte est indispensable à l'interprétation. Cette mise en relation des deux textes permet également au jeune lecteur de comprendre les moyens mis en œuvre par l'auteur pour s'approprier le texte et le transformer. L'appropriation est en effet le rapport singulier et personnel qu'entretient l'auteur ou le lecteur avec le texte. Connan-Pintado (2009) parle de « dimension citationnelle de la littérature de jeunesse » et insiste sur le fait que tous les mélanges de contes sont favorables à la mise en œuvre de ce genre de réseau. Il est intéressant d'étudier avec les élèves de quelle manière Yvan Pommaux transpose les contes dans un univers policier, en cherchant par exemple les caractéristiques des personnages que l'on voit apparaître à nouveau dans les contes détournés ou encore les lieux dans lesquels ces personnages évoluent, et de s'interroger sur les modifications apportées par cette réécriture.

### **Le réseau hypertextuel**

Un réseau hypertextuel regroupe des livres qui transforment un texte source. Dans notre corpus, les textes sources (ou hypotextes) sont *Le Petit Chaperon rouge*, *Blanche-Neige* et *La Belle au bois dormant* tandis que les albums contemporains qui leur sont respectivement associés (les hypertextes) sont les suivants : *John Chatterton détective*, *Lilas* et *Le Grand sommeil*. D'après un article de Tauveron et Sève (1999), quatre fonctions peuvent être attribuées à un réseau hypertextuel : la découverte de quelques pratiques éditoriales, la mise en avant des principes qui conduisent l'adaptation, la réflexion sur la notion de lectorat et enfin, le développement d'un esprit critique. À travers notre corpus, les élèves comprennent que le support du texte peut évoluer, passant d'un recueil narratif (les contes) à une production hybride entre album et bande dessinée. Ils observent également la manière dont l'adaptation transforme le texte source : suppression des détails historiques ou d'un vocabulaire ancien dans les contes, changement de mode de narration, etc. La comparaison d'œuvres conduit les élèves à s'interroger sur leur posture de sujet lecteur et leur permet de prendre conscience de l'intention de l'auteur qui a réécrit des œuvres du patrimoine en direction d'un lectorat jeune. Enfin, les mécanismes cognitifs mis en place par les élèves pour analyser ces œuvres contemporaines et celles dont elles découlent participent à renforcer leur esprit critique.

## **Le réseau intratextuel**

Enfin, un réseau intratextuel est, selon Connan-Pintado (2009), l'étude de plusieurs œuvres d'un même auteur (ici Yvan Pommaux) qui font émerger un univers singulier, iconique ou langagier. Le style et les caractéristiques de l'auteur sont analysés en profondeur (homogénéité diégétique, langagière, etc.) et cette compréhension fine de son univers peut se révéler utile dans le processus d'écriture, comme le font remarquer Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau (2015). Cette connaissance subtile de l'écriture de l'auteur entraîne en conséquence une interprétation plus fine de ses autres œuvres, par la présence de personnages récurrents ou d'emplois particuliers de la langue. Pour l'étude de contes détournés, ce type de réseau permet de rendre compte des procédures utilisées par l'auteur pour détourner les contes d'origine vers le mode parodique. La confrontation des ouvrages favorise la reconnaissance d'indices intertextuels dans le texte et dans l'image, et en cela le réseau intratextuel se rapproche naturellement du réseau intertextuel. L'intertexte des trois récits que nous avons à disposition est très riche, puisque ces albums multiplient les indices visuels, iconographiques ou textuels, comme nous le verrons plus loin dans la présentation détaillée de notre corpus d'étude. Les nombreux indices textuels témoignent de l'attachement d'Yvan Pommaux à la langue qu'il travaille et façonne méticuleusement : l'étude de ses brouillons en apporte des preuves incontestables. Ainsi, S. Audebert-Poulet (2019) affirme : « Il [Yvan Pommaux] aime jouer avec les mots, faire des anagrammes, [...] tordant la langue, la déformant, la mélangeant et la reconstituant. [...] L'auteur cisèle ses textes, les retravaille jusqu' à la perfection [...] » (Audebert-Poulet, 2019 : 125).

Dans cette deuxième partie, nous avons rappelé quelques définitions et principes relatifs à l'enseignement de la littérature à l'école. Nous avons également expliqué que la lecture en réseau est un dispositif didactique très riche qui permet aux élèves de mettre en relation plusieurs œuvres littéraires et d'établir des liens entre elles afin de mieux les comprendre et de pouvoir les interpréter. Nous allons maintenant apporter quelques éclaircissements sur la notion de détournement de contes et nous présenterons les moyens mis en œuvre par Yvan Pommaux pour détourner trois contes du patrimoine.

### 3 Le détournement de contes

La notion de détournement de contes ne peut être abordée sans apporter au préalable des précisions sur le concept d'auteur et l'acte d'écrire.

#### 3.1 Concept d'auteur et acte d'écrire

Dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école* (2002), Tauveron affirme que l'on ne rencontre véritablement l'auteur qu'à travers la lecture de ses œuvres. C'est au travers de leurs diverses lectures que les élèves prennent conscience que l'auteur est un créateur à l'origine même de l'activité de fictionnalisation. Certains auteurs sont facilement identifiables par les élèves grâce à leur style et leur univers fictif singuliers. Cependant, le concept d'auteur ne se réduit pas seulement à la simple reconnaissance d'un style ou d'un nom, et c'est en cela que la compréhension de l'acte d'écrire trouve son importance. En effet, la lecture d'albums présentant de nombreux intertextes permet aux élèves de réaliser que beaucoup d'auteurs et d'illustrateurs, lorsqu'ils écrivent, convoquent d'autres textes dans leurs œuvres, sous forme de citations ou d'allusions, sans que l'on parle pour autant de « plagiat » ou de « copie ». Pour expliquer cela, Tauveron apporte des précisions sur ce que l'on appelle l'acte d'écrire. Selon elle, l'écriture est toujours une réécriture et ce phénomène de réécriture est « une constante dans l'histoire de la littérature » (Tauveron, 2002 : 56). Elle ajoute à cela que la littérature jeunesse emprunte constamment au même fonds culturel. Cette idée est indissociable de la notion d'adaptation, qui est selon A. Vibert, « sans doute une des premières formes de littérature pour la jeunesse » (Vibert, 2008 : 5). L'adaptation permet de transmettre un patrimoine littéraire essentiel à la construction d'une culture commune. En effet, les textes et les histoires doivent nécessairement s'adapter et être adaptés « pour continuer à être lus et à nourrir la mémoire des lecteurs et des auteurs » (Louichon citée par Vibert, 2008 : 11). Vibert pose donc l'adaptation comme « vecteur de la transmission patrimoniale » et précise que le texte peut être transmis de différentes manières, la réécriture étant l'un des moyens les plus ordinaires pour y parvenir.

Pour nourrir cette idée que tout texte, aussi original soit-il, s'inscrit inévitablement dans d'autres textes et puise dans un fonds culturel incommensurable, Tauveron prend appui sur les travaux de G. Genette et plus particulièrement sur le phénomène qu'il nomme transtextualité, ou transcendance textuelle du texte, et qu'il définit par « tout ce qui le [texte] met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (Genette, 1982 : 7). Genette distingue cinq formes principales de transtextualité mais nous nous intéresserons dans ce mémoire aux seuls phénomènes d'architextualité, d'intertextualité et d'hypertextualité.

L'**architextualité** est un concept assez vaste qui correspond à l'inscription d'un texte dans un genre littéraire. M. Brunel et N. Denizot (2020) expliquent son rôle essentiel dans la lecture littéraire en appuyant leurs propos sur ceux de K. Canvat (1999), pour qui le « cadrage générique du texte constitue une opération essentielle pour l'établissement du contrat de lecture » (Canvat, 1999 : 115). Ainsi, dans le genre policier, le récit se cristallise autour d'un crime et il est essentiel que les élèves connaissent la structure et les caractéristiques du récit policier pour pouvoir le comprendre.

Houdart-Merot explique que le terme d'**intertextualité** a été proposé par J. Kristeva en 1966 et résulte des travaux de recherche de M. Bakhtine pour qui « tout mot et même tout énoncé, littéraire ou non, est dialogique, habité par la voix d'autrui » (Houdart-Merot, 2020 : 147). Kristeva affirmait même, dès 1969, que « tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte » (Kristeva, 1969 : 145). L'intertextualité se rapporte donc aux processus de création et M. Riffaterre dira, dix ans plus tard, qu'elle est « le mécanisme propre de la lecture littéraire » (Riffaterre, 1979). Notons que selon Vibert, l'adaptation est aujourd'hui conçue comme « une forme parmi d'autres d'intertextualité [...] étant elle-même une forme de jeu intertextuel » (Vibert, 2008 : 9). Nous verrons également dans l'étude de notre corpus que de nombreux éléments des albums relèvent de l'intericonicité, notion intimement liée à celle d'intertextualité et dont Connan-Pintado donne la définition suivante :

Forgé sur le modèle "d'intertextualité" [...], le terme désigne les différentes citations, mentions, références..., faites aux œuvres antérieures dans les œuvres plastiques. [...] Yvan Pommaux parodie de nombreux artistes dans la galerie du loup collectionneur (Connan-Pintado, 2009 : 282).

Quant à l'**hypertextualité**, elle est une « relation de dérivation entre un texte et un autre [...], ce que nous appelons reformulations d'un texte-source » (Touveron, 2002 : 59). Plus précisément, Connan-Pintado, dans son ouvrage *Lire des contes détournés à l'école* (2009), explique qu'un texte A (l'hypotexte, conte source) devient un texte B (l'hypertexte, conte détourné) par différents procédés d'imitation ou de transformation. Après avoir ainsi apporté quelques précisions sur le concept d'auteur et sur l'acte d'écrire, nous nous pencherons dans la partie suivante sur les différentes reformulations d'un texte source à l'œuvre dans les albums de notre corpus.

## 3.2 Reformulations d'un texte source

Selon Touveron (2002), les reformulations d'un texte source peuvent être subdivisées en plusieurs catégories combinables entre elles. Ces catégories sont la réécriture, la parodie, le pastiche (imitation du style d'un texte source), l'adaptation (ici au sens restreint, simplification d'une œuvre permettant le passage d'un lectorat à un autre), la transposition (passage d'un médium à un autre), les variantes (variations d'une même trame propres au conteur ou au contexte géographique, historique ou culturel) et les variations (modifications multiples d'un même point de départ). Dans le cadre de ce mémoire, nous retiendrons seulement les termes de « réécriture » et de « parodie » (que nous définirons dans les parties 3.2.2 et 3.2.3) : nous montrerons en quoi *John Chatterton détective* (1993), *Lilas* (1995) et *Le Grand sommeil* (1998) s'inscrivent dans ces deux catégories.

### 3.2.1 Le conte : quelques précisions

Avant de définir les deux reformulations que sont la réécriture et la parodie et d'expliquer leur fonctionnement, il convient d'apporter quelques précisions sur le conte.

Le conte est un genre oral des sociétés traditionnelles devenu pleinement littéraire, en France, avec la publication des contes de C. Perrault à la fin du XVII<sup>ème</sup> siècle. Le conte n'est ni ancré dans la réalité, ni fondé sur l'imitation du réel : il est une véritable fiction dans laquelle le temps et l'espace sont indéterminés, comme le signale notamment le marqueur initial « Il était une fois ». Les personnages, eux, sont

généralement stéréotypés, comme nous pouvons le constater avec l'archétype du grand méchant loup.

*Blanche-Neige* et *La Belle au bois dormant* sont des contes merveilleux (ou contes de fées) dans lesquels nous retrouvons tous les éléments caractéristiques de ce genre : personnages stéréotypés pourvus de pouvoirs extraordinaires, objets magiques, événements surnaturels, enchantements, actes magiques, héros / héroïnes qui font face à des épreuves, opposants (les ennemis) et adjouvants (les aides), personnages surnaturels (êtres effrayants ou enchanteurs), etc. Les contes, qu'ils soient merveilleux ou non, ont généralement une valeur morale et / ou éducative, comme en témoigne la présence d'une moralité explicite dans les contes de Perrault. Par ailleurs, ils présentent la plupart du temps une vision du monde manichéenne, où les forces du Mal s'opposent aux forces du Bien.

Le schéma narratif du conte en cinq parties, aussi appelé schéma quinaire, est proposé par P. Larivaille en 1974 à la suite des études de V. Propp : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, dénouement (ou résolution), situation finale.

Le genre se renouvelle à l'écrit aux XX<sup>ème</sup> et XXI<sup>ème</sup> siècles grâce à divers types de détournements dont font partie les trois enquêtes de John Chatterton. Yvan Pommaux s'inspire essentiellement des versions des frères Grimm pour les contes du *Petit Chaperon rouge* et de *La Belle au bois dormant*, bien que les nombreux détails qui diffèrent d'une version à l'autre (celle de Perrault et celle de Grimm) se retrouvent souvent entrelacés dans ses albums. Notons à ce sujet qu'une grande partie des contes de Perrault ont donné lieu, une centaine d'années plus tard, à une nouvelle version des frères Grimm. Là encore, on retrouve donc cette idée que toute écriture est réécriture.

### 3.2.2 La réécriture

Nous allons ici montrer en quoi les trois albums d'Yvan Pommaux qui constituent notre corpus sont des réécritures.

La réécriture est définie par Tauveron comme étant une « imitation et transformation à travers la réappropriation personnelle d'une œuvre inspiratrice » (Tauveron, 2002 : 59). Plus exactement, la réécriture naît d'une volonté de partage d'un texte source

présupposé connu du lecteur. Les œuvres inspiratrices de notre corpus sont trois contes du patrimoine, à savoir *Le petit Chaperon rouge*, *Blanche-Neige* et *La Belle au bois dormant*. Selon F. Le Goff (2020), la réécriture est à la fois un geste (retour sur une œuvre déjà écrite), un processus complexe (la réécriture introduit les notions de temporalité et de permanence de l'écriture) et un phénomène littéraire. Il insiste sur le rôle de l'Autre dans ce processus d'écriture :

La réécriture trouve son expression théorique dans le dialogisme bakhtinien qui fait de la présence de l'Autre dans l'écriture de chacun, un élément moteur de la création littéraire, au fondement de la notion d'intertextualité » (Le Goff, 2020 : 315).

Aussi J. Morel (1988) disait-il que la réécriture a lieu lorsqu'une relation peut être décelée entre un texte donné et un autre, antérieur, qui y est repris et transformé dans des proportions aléatoires. Dans le cas des enquêtes de John Chatterton, cette reprise est implicite car c'est au lecteur de retrouver les personnages de « La Belle au bois dormant », « Blanche-Neige » ou « Le Petit Chaperon rouge » à travers les descriptions qui lui sont données et les indices qui lui sont laissés : c'est à lui seul de tisser des liens entre les œuvres, puisque jamais ces personnages bien connus ne sont nommés explicitement. Par ailleurs, il s'agit d'une réécriture d'autrui car les contes repris sont issus de contes patrimoniaux. Dans les réécritures, on remarque généralement que l'auteur second (Yvan Pommaux dans notre corpus) opère selon des principes divers et variés tels que l'humour, le désir de plaire à un lectorat nouveau ou encore un souci d'adaptation à la jeunesse, ce qui est effectivement le cas avec les albums de notre corpus.

### 3.2.3 La parodie

Nous allons maintenant expliquer pourquoi les albums de notre corpus s'inscrivent également dans la catégorie des parodies.

La parodie est la « transformation par imitation et déformation qui procède d'une intention ironique ou satirique » (Tauveron, 2002 : 59). Selon Connan-Pintado, « trois procédés dominants caractérisent la parodie : la transposition spatio-temporelle, la dégradation et l'inversion » (Connan-Pintado, 2009 : 35). Nous allons illustrer ces procédés ci-dessous.

La parodie situe généralement les histoires dans l'époque contemporaine, ce qui permet aux jeunes lecteurs de se familiariser avec le texte. Dans les enquêtes de John Chatterton, la transposition spatio-temporelle est effectivement observée, puisque les personnages évoluent dans le monde que nous connaissons aujourd'hui. Dans *Le Grand sommeil* par exemple, le rouet ne se trouve pas en haut de la tour d'un château, mais chez un antiquaire. Plus généralement, les jeunes filles ne sont pas des princesses mais des femmes contemporaines qui font du roller, fuguent, mentent à leurs parents et agissent comme n'importe quelle petite fille lambda de notre époque. Leur environnement proche n'est pas une forêt noire comme dans les contes mais une ville aux quartiers parfois sombres et inquiétants.

De cette transposition spatiale et temporelle découle une dégradation des histoires, c'est-à-dire qu'elles passent d'un registre sérieux à un registre plus trivial, burlesque, dont l'intention est d'amuser le lecteur. Dans les enquêtes policières de John Chatterton, le but de l'auteur n'est pas de faire rire par la présence de situations humoristiques, mais bien de susciter l'intérêt du lecteur et de le séduire, non seulement par le plaisir qu'il prend à la reconnaissance du texte source et des procédés qui l'en éloignent, mais aussi par un changement de genre. En effet, si les contes d'origine relèvent du merveilleux (genre noble), avec le schéma quinaire caractéristique, les histoires d'Yvan Pommaux appartiennent au genre policier, considéré pendant longtemps comme marginal. L'auteur disait lui-même :

Je voulais rester très respectueux [du conte] tout en restant original, et de fil en aiguille j'ai été amené à transposer les contes comme des romans policiers, comme des polars. Et je me suis rendu compte que ça fonctionnait, car quand j'ai accumulé les ressemblances j'en ai trouvé énormément : les crimes épouvantables, les princesses, les rois, les lieux initiatiques troublants (Interview réalisée au magasin « les Enfants de Dialogues » à Brest, en 2010).

Le troisième procédé qui caractérise la parodie est l'inversion. Dans notre corpus, elle porte notamment sur les thèmes et les personnages ; ce n'est plus le jeune homme amoureux qui vient sauver la fille en détresse, ni le chasseur qui tue le loup, mais bien le détective John Chatterton qui se révèle être le véritable héros de ces trois histoires.

D'après Connan-Pintado, les parodies n'ont pas seulement une fonction ludique et divertissante. Elles sont également un moyen d'inviter le lecteur à « critiquer le texte parodié, son auteur ou le genre auquel il appartient » (Connan-Pintado, 2009 : 36).



Elle ajoute que les parodies permettent d'acquérir une attitude réflexive en questionnant un texte par rapport à un autre texte. D'après elle, la lecture de contes détournés à l'école est bénéfique à plusieurs niveaux. Elle permet tout d'abord une entrée dans une œuvre majeure du patrimoine, car ces contes appellent un nécessaire retour aux contes sources. Elle est aussi un moyen pour l'enseignant d'introduire la notion d'auteur, en montrant que chacun façonne une histoire unique par les choix qu'il fait. Enfin, elle permet de répondre à un des objectifs de l'école primaire qui est la construction d'une culture commune à partir de références communes. La lecture d'œuvres patrimoniales constitue une étape littéraire et culturelle essentielle pour atteindre cet objectif.

Cependant, il arrive que les élèves soient exposés à des contes détournés sans connaître les contes sources, ce qui ne leur permet pas de déployer toute la richesse du texte, puisqu'ils ne sont pas capables de tisser des liens entre les deux textes, ni de s'amuser ou de s'étonner des changements opérés. C'est pour cette raison qu'il est très important d'offrir au sein de l'école, la possibilité aux enfants de rencontrer, très tôt, des textes patrimoniaux.

### 3.3 Conclusion au détournement de contes chez Yvan Pommaux

*John Chatterton détective*, *Lilas* et *Le grand sommeil* sont des contes détournés qui entretiennent de nombreux liens intertextuels avec d'autres textes, à commencer par les contes sources dont ils sont issus. Ces albums sont des réécritures d'œuvres patrimoniales sur le mode parodique. La confrontation et la comparaison avec leur hypotexte (texte source) permettra aux élèves de comprendre la manière dont un écrivain réinterprète un texte par son appropriation et sa réécriture. La reconnaissance des intertextes peut également constituer une aide à la compréhension d'allusions (à titre d'exemple, dans *John Chatterton détective*, en page 15, notre héros évoque le « Petit Chaperon rouge » sans le citer) ou de jeux de mots parodiques (dans *Lilas*, le jeune chien garagiste s'appelle Luc "Leprince").

Ces trois albums participent à la transmission d'une culture commune et sont des « adaptations créatrices » (terme de Connan-Pintado, 2009), en ce sens qu'ils rendent hommage et redonnent vie à des contes du patrimoine à travers des textes riches et

originaux, issus d'une transformation stylistique et témoignant d'une qualité d'écriture remarquable.

Dans la partie suivante, nous présenterons les albums qui constituent notre corpus d'étude de manière détaillée.

## 4 Présentation du corpus

### 4.1 Généralités : l'univers d'Yvan Pommaux et la genèse des albums

La série policière mettant en avant le détective John Chatterton est née de l'attrait d'Yvan Pommaux pour les contes patrimoniaux et de sa volonté de les adapter pour transmettre un patrimoine littéraire auquel il reste très attaché. Voulant éviter à tout prix le pastiche qu'il considère comme « brillant et drôle, mais [...] en deçà du conte original » (Pommaux, 2000 : 4), l'idée lui vient de rapprocher les contes du roman policier. Le personnage de John Chatterton, protagoniste de nos trois histoires, véritable héros et détective en herbe, est le premier imaginé par l'auteur, après le visionnage d'un film noir américain. Yvan Pommaux expliquait ainsi :

Je vais au cinéma. Je vois *Laura* d'Otto Preminger. Gene Tierney est belle comme le jour. On voit son portrait. On nous dit qu'elle est morte. Elle ressuscite au milieu du film. Dana Andrews, le brave flic en imperméable, la sauve, la prend dans ses bras. Les films policiers, les films noirs, sont-ils des contes de fées ? Je rentre chez moi. Je griffonne un chat noir en imperméable. Une version noire et policière du Chat Botté ? Voilà John Chatterton les pieds sur son bureau, comme il se doit pour un détective (Pommaux, 2000 : 4).

Si ces contes se prêtent si bien à la transposition en récit policier, c'est, d'une part, grâce aux correspondances que l'on peut établir entre ces deux genres et qui, selon l'auteur, naissent en toute logique, formant un système d'équivalences : les châteaux deviennent des hôtels particuliers ou de riches villas conçus par des architectes de renom, les rois sont de puissants hommes d'affaires, les forêts inquiétantes se transforment en villes, les ruelles étroites et lugubres se substituent aux chemins sombres et sinueux, plus de chevaux mais des berlines élégantes, tout cela transposé dans une époque moderne qui évoque en tous points les années cinquante. Yvan Pommaux supprime les éléments magiques du merveilleux pour ancrer son œuvre dans le registre policier. La transposition des contes vers les récits policiers est

permise, d'autre part, grâce à la correspondance pouvant être établie à partir de leur structure narrative. En effet, la *situation initiale* pose le décor et introduit les personnages. Vient ensuite *l'élément perturbateur* du conte, signalé par l'apparition d'un élément nouveau, et le *déclenchement* dans le récit policier, indiqué par un crime ou un délit et impliquant une ou plusieurs victimes. Les *péripéties* sont les actions qui constituent le noyau du récit, soit les épreuves traversées par le héros du conte avec les moyens mis en œuvre pour résoudre la complication, et le déroulement de l'enquête avec ses étapes clés dans le récit policier. Le *dénouement* est la conséquence des actions, la fin des aventures ou la résolution de l'enquête, avec une harmonie retrouvée. Enfin, la *situation finale* résulte du dénouement et correspond à l'équilibre final. Le lecteur découvre ici les issues des personnages, dont la situation est le plus souvent améliorée.

Une des caractéristiques majeures de l'œuvre d'Yvan Pommaux est de mêler humains et animaux anthropomorphisés, c'est-à-dire des animaux qui incarnent des traits humains. Ce singulier mélange donne lieu à des mondes hétérogènes qui ancrent le récit à la frontière entre fiction et réalité. Les animaux mis en scène par l'auteur incarnent des traits humains et sont déterminés en fonction de leurs traits caractéristiques, ou des idées qu'ils véhiculent. John Chatterton est un détective certes, mais aussi un chat, et les qualités que l'on attribue aux félins ainsi qu'aux inspecteurs sont les mêmes : intelligence et curiosité. De la même manière, la cruelle belle-mère dans *Lilas*, représentée par une panthère, correspond tout à fait à une définition par analogie de cet animal : « femme emportée, jalouse, violente » (CNRTL). Au cours de son entretien avec Ruth Stégassy, Yvan Pommaux rapporte que les enfants l'interrogent souvent sur ce parti pris de mélanger ces deux univers, humain et animalier. S'il leur répond simplement que « dans les contes, ça existe », la véritable raison pourrait être bien plus profonde, liée à un réel désenchantement vécu durant son enfance : très touché par le film *La Belle et la Bête* de Jean Cocteau, il raconte avoir été terriblement déçu lorsque la Bête redevint humaine et qu'il vit apparaître Jean Marais à l'écran. Fusionner ces deux mondes serait alors, en quelque sorte, une revanche personnelle, une manière de reconforter son âme d'enfant.

Outre cet aspect fictionnel caractéristique d'Yvan Pommaux, l'originalité de ses œuvres réside dans leur hybridité, à la frontière entre album classique et bande

dessinée. Son dessin traduit son goût prononcé pour toutes les formes d'arts, et emprunte aussi bien au cinéma et au théâtre qu'à la bande dessinée. La narration est double, portée par le texte et par l'image. Yvan Pommaux disait lui-même dans le *Discours de Caracas* (2000) :

Mon dessin demeure obstinément narratif et n'est pas accompagnateur, mais porteur de l'histoire. [...] Disposant du texte et de l'image, je les utilise non pas l'un après l'autre, mais ensemble, et j'essaie de tirer tout le parti possible de l'image. Je lui demande beaucoup. Je compte sur elle pour donner du sens, exprimer des nuances, varier des expressions. Tout ce qui ressortit à la description se trouve dans l'image (Pommaux, 2000 : 3).

Ainsi, son dessin n'est pas un simple enrichissement du texte mais bien un mode de narration à part entière. Audebert-Poulet (2019) affirme que « les brouillons d'Yvan Pommaux, très lisibles, montrent un exemple de la co-construction d'une narration par le texte et d'une narration par l'image » (2019 : 133). Cette double narration participe pleinement à la compréhension des histoires. Yvan Pommaux explique sa démarche concernant l'illustration des trois albums qui constituent notre corpus :

Le conte. Se plonger dans le conte. De grandes images, donc. Des images-piscine. Le conte, mais aussi le roman policier, le film noir. L'histoire se déroulera comme un film, les images se toucheront presque. Les décors, les éclairages, les perspectives seront un peu artificiels, comme au temps du cinéma studio (Pommaux, 2000 : 8).

Le format à l'italienne (dans le sens de la largeur) permet aux albums de se substituer à un écran de cinéma : les images se succèdent comme dans un film. Au demeurant, elles empruntent largement aux techniques cinématographiques, avec des vues panoramiques, des cadrages adaptés aux situations et des découpages en plans et en séquences qui permettent une réelle immersion du lecteur dans l'histoire.

Enfin, la singularité de cette série de contes détournés provient du foisonnement culturel qui s'y observe. En effet, l'attrait d'Yvan Pommaux pour les différentes formes artistiques, qu'il s'agisse de littérature, de cinéma ou d'arts plastiques, se traduit dans les aventures de John Chatterton par une multitude de références artistiques que le lecteur prend plaisir à découvrir et à reconnaître. Qu'il s'agisse de l'intertexte ou de l'intericonicité, ces références trouvent leur origine non seulement dans les contes traditionnels de Perrault ou de Grimm, dans des œuvres plastiques (voir partie 4.3.1), mais aussi dans les romans noirs de Raymond Chandler, puisque John Chatterton peut aisément s'apparenter au héros récurrent de ces romans, le célèbre détective privé Philip Marlowe. L'environnement dans lequel évoluent les personnages s'inspire

largement des films noirs américains des années cinquante, avec des fragments d'un décor urbain sombre et inquiétant, et des cadrages ainsi que des changements de plans qui plongent le lecteur dans une ambiance cinématographique très particulière.

Nous montrerons dans la partie suivante quels pourraient être les enjeux didactiques soulevés par les albums d'Yvan Pommaux que nous étudions.

## 4.2 Enjeux didactiques : la résistance des textes

Dans son article sur la résistance des textes littéraires (1999) ainsi que dans son ouvrage *La littérature à l'école* (2002), Tauveron dresse une typologie des éventuels problèmes de compréhension et d'interprétation rencontrés par les élèves lors de leurs lectures. Nous allons montrer quels types de problèmes énumérés par la chercheuse peuvent être suscités par ce corpus de contes détournés.

### 4.2.1 Des problèmes de compréhension

Les élèves risquent tout d'abord de rencontrer des problèmes de compréhension d'ordre cognitif et culturel, non programmés par le texte. En effet, certains enfants peuvent avoir des difficultés à réaliser une synthèse des indications sur un personnage donné : dans ce corpus où l'illustration joue un rôle essentiel dans la narration, il peut être délicat de dresser un portrait (physique mais aussi psychologique) de John Chatterton ou des jeunes filles qui remplacent les princesses, puisque l'on s'appuie seulement sur des interprétations visuelles ou sur une synthèse d'actions que ces personnages ont réalisées. Les élèves peuvent aussi se heurter à une difficulté majeure que représente la bande dessinée, car la lecture de ce type de support suppose des compétences fines de lecture dont ne disposent pas la plupart des élèves.

Par ailleurs, un problème d'ordre culturel est lié à la dimension citationnelle de la littérature : pour pouvoir établir des liens avec les contes d'origine, encore faut-il les connaître, et les connaître vraiment, pas seulement sous la forme des versions transformées de Disney ou autres films d'animation revisités.

Les enfants risquent également de faire face à des problèmes de compréhension immédiate délibérément programmés par le texte. Ainsi, l'adoption d'un point de vue inattendu dans ces albums, singulier car non humain (rappelons que John Chatterton est un chat), ainsi que cet univers étrange teinté d'anthropomorphisme, peut déstabiliser certains élèves qui n'arriveront pas à passer outre et à se projeter dans cet univers fictif aux frontières confuses.

Un autre écueil à la compréhension réside dans le genre policier en lui-même, car l'identité du ravisseur n'est révélée que tardivement. Dans *John Chatterton détective*, le mobile du loup n'est dévoilé qu'à la fin du récit. Par ailleurs, John Chatterton ne peut résoudre les enquêtes qu'avec l'aide d'autres personnages qui lui fournissent des indices et des témoignages, ce qui implique de la part des élèves qu'ils parviennent à reconstituer l'histoire entière à partir de divers éléments qui obligent à un travail inférentiel et de mémorisation.

Enfin, dans *Le grand sommeil*, contrairement aux albums précédents, la temporalité peut entraver la compréhension immédiate : si le récit commence au présent, dans une époque contemporaine proche de la nôtre, il bascule rapidement dans un temps indéfini, celui du sommeil. La jeune fille se réveille après un temps indéterminé et l'histoire s'achève, laissant en suspens plusieurs questionnements qui ouvriront à un travail interprétatif, comme par exemple le fait que tous les personnages ne se soient pas endormis avec la jeune fille, ou que d'autres se soient réveillés avant, comme John Chatterton. Précisons que ces questionnements ne peuvent avoir lieu que si les élèves ont une connaissance fine du conte source dont l'histoire est détournée (ici, *La Belle au bois dormant*).

#### 4.2.2 Des problèmes d'interprétation

À travers ce corpus, les élèves peuvent également être confrontés à des problèmes d'interprétation étroitement liés aux problèmes de compréhension cités précédemment.

Le premier enjeu interprétatif est lié à l'évocation, la citation et la transformation du conte source. En effet, ces histoires regorgent d'allusions et de références

intertextuelles qui, une fois repérées par les élèves, sont soumises à un travail interprétatif.

L'univers fictif d'Yvan Pommaux sollicite également une réflexion poussée des élèves qui peuvent s'interroger sur les motivations de l'auteur à faire se côtoyer personnages humains et animaux anthropomorphes.

Par ailleurs, ces récits relevant du genre policier, les élèves ont un rôle actif dans l'enquête, et devront, tout comme John Chatterton, relever les indices visuels et textuels puis les interpréter correctement afin de résoudre l'enquête. La connaissance et la reconnaissance des contes traditionnels ou d'invariants du genre permet de rendre d'autant plus riche ce travail interprétatif, en confrontant leurs attentes avec la chute effective de ces récits policiers, ou bien en réfléchissant aux intentions de l'auteur et aux moyens mis en œuvre pour parvenir à une transposition parodique des contes sources.

Selon Tauveron (2002), des problèmes d'interprétation peuvent également être soulevés par le lecteur lui-même sur la base d'éléments textuels ou visuels. Un récit peut ainsi être étudié de manière plus précise afin d'en dégager de nouvelles significations possibles. Dans *Le grand sommeil* par exemple, certains clins d'œil de l'auteur sont amusants à repérer et à interpréter pour des élèves : les couleurs du lit à baldaquin, vert et rouge, qui concordent avec les boissons des deux jeunes gens (la menthe et la grenadine), ou encore la page 17 qui nous rappelle l'univers de l'album *Tout est calme*, du même auteur (Fig.3).



**Figure 3 :** Univers analogues dans les albums d'Yvan Pommaux : *Le grand sommeil*, à gauche, et *Tout est calme*, à droite. On y voit une jeune fille en rollers et un jeune garçon déambulant tranquillement les mains dans les poches.

De la même manière, de nombreux jeux de langage peuvent être relevés : dans le premier opus de la trilogie, si la grand-mère habite au « 12, rue Vieille », la mère et la fille, elles, habitent au « 21, rue Neuve ». D'une part, les noms des rues sont des adjectifs qui qualifient les personnages en fonction de leur génération, d'autre part les numéros sont en miroir inversé. Ajoutons à tout cela que le nom même du détective renvoie à plusieurs références : la consonance anglo-saxonne de « *John Chatterton* » évoque les héros des films américains, tandis que *Chatterton* contient le mot *chat*. Les élèves peuvent interpréter très différemment toutes ces observations.

Après avoir ainsi mis en lumière les différents problèmes de compréhension et d'interprétation posés par les albums d'Yvan Pommaux auxquels pourraient être confrontés les élèves, nous allons maintenant présenter notre corpus de manière plus approfondie.

### 4.3 Présentation des trois albums du corpus

#### 4.3.1 Album *John Chatterton détective*

Premier volet d'une trilogie, cet album est une parodie du conte patrimonial *Le Petit Chaperon rouge*, mais croise également la route de deux autres contes, *Le petit poucet* et *Cendrillon*. Lors de son entretien avec Ruth Stégassy, Yvan Pommaux affirme à ce sujet : « On a le droit de croiser les contes ! ».

L'histoire débute avec l'annonce d'une disparition (une petite fille tout de rouge vêtue) et la sollicitation du détective John Chatterton par la mère, inquiète. Une série d'indices ainsi que l'interrogatoire de témoins mèneront le détective directement jusqu'au ravisseur, bien connu des jeunes lecteurs puisqu'il s'agit du loup. L'intertexte est très riche et trouve son origine dans plusieurs sources, à savoir le conte traditionnel du *Petit Chaperon rouge* des frères Grimm (leur version est postérieure à celle de Perrault et le dénouement se rapproche de l'histoire de John Chatterton, avec la libération de la fillette et la défaite du loup) et les romans noirs de Raymond Chandler (comme expliqué précédemment). Nous pouvons noter que dans la trilogie policière d'Yvan Pommaux, seul ce premier album offre au jeune lecteur un indice sur son appartenance au genre policier, dès le titre : « *John Chatterton détective* ». Les clins d'œil intertextuels destinés au lecteur averti (enfant comme adulte) sont multiples :



allusion au conte de Perrault *Le Petit Poucet* avec les affaires de la fillette semées tout au long du chemin, allusion également à *Cendrillon* sur la première de couverture avec la sandale abandonnée, et nombreuses références artistiques inter-iconiques observables dans le musée du loup amateur d'art. En effet, les œuvres qu'il collectionne illustrent la mise en abyme du détournement et de l'intertexte : on retrouve ainsi des œuvres de Friedrich, Picasso, Magritte, Rodin, Giacometti et tant d'autres, représentatives d'époques et de courants artistiques différents, toutes remodelées sous l'image du loup.

L'enquête de John Chatterton repose donc à la fois sur un jeu d'indices visuels et textuels, sur leur lecture et sur leur interprétation correcte. À titre d'exemples, les indices visuels peuvent être les vêtements rouges de la fillette qui rappellent de toute évidence la tenue du « petit Chaperon rouge », et les indices textuels se trouvent souvent dans les dialogues et soliloques de John Chatterton, faisant allusion au conte patrimonial en question sous les termes de « sombre histoire où la fille et la grand-mère sont mangées par un loup » (15).

La transposition du conte dans l'univers du récit policier peut s'analyser selon plusieurs axes : la narration, les personnages, les espaces (les lieux) et le temps. Cet album mêle en effet la narration illustrée à la figuration narrative (récit en images), et l'auteur emprunte à deux formes d'arts, à savoir la bande dessinée et le cinéma, puisque le lecteur est témoin d'un jeu des plans et des cadrages : alternance champ/contre-champ au début du récit par exemple. Concernant les personnages, si certains sont présents dans les contes de Perrault et de Grimm (la grand-mère, la mère, la fillette et le loup), d'autres ont été ajoutés pour les besoins du récit policier (John Chatterton, personnage principal archétype du détective, le témoin Raton et le saxophoniste Charlie qui fait certainement référence au très célèbre Charlie Parker). La question des espaces est liée à celle du temps : le récit se déroule dans les années cinquante, certainement dans une ville américaine. Ainsi, l'ambiance nocturne et citadine se substitue à celle ensoleillée et rurale du conte, tandis que la maison du loup s'apparente à un musée. Pour renforcer la modernité du conte revisité, Yvan Pommaux ajoute des éléments plus actuels qui font davantage écho chez les jeunes lecteurs contemporains, comme la prise d'otage, le chantage, la demande de rançon.

### 4.3.2 Album *Lilas*

Second volet de la trilogie policière pour jeunesse d'Yvan Pommaux, *Lilas* est une réécriture du conte patrimonial *Blanche-Neige*, d'après la version des frères Grimm. L'histoire est transposée dans un contexte moderne mettant en scène un drame passionnel. Tout comme dans *John Chatterton détective*, la transposition du conte vers le récit policier se constate au niveau de la narration, des personnages, des espaces et du temps.

La narration se rapproche encore davantage de la bande dessinée et les images sans texte sont plus nombreuses, ce qui permet d'intensifier l'effet dramatique et de plonger le lecteur au cœur de l'enquête. Dans ces images muettes mais porteuses de sens, John Chatterton est souvent représenté de dos, ce qui donne le sentiment au lecteur de voir à travers son regard, et lui permet non seulement de s'identifier plus facilement à lui, mais aussi de se sentir comme un acteur à part entière de l'intrigue.

En ce qui concerne les personnages, seulement deux sont ajoutés à ce récit : Georges (le valet de la belle-mère) et la nouvelle compagne du père (qui fait son apparition à la fin du récit), sans compter John Chatterton, le personnage principal. La princesse, le roi, la belle-mère, le prince charmant et le chasseur sont toujours présents mais se manifestent respectivement sous la forme d'une jeune femme contemporaine, d'un tigre élégant en costume, d'une panthère raffinée, d'un chien mécanicien et d'un gorille trapu qui se révèle émotif. En revanche, les sept nains ont été évincés de cette réécriture. Tout comme dans *John Chatterton détective*, les vêtements des personnages sont non seulement le reflet de la transposition temporelle caractéristique des parodies, mais reflètent aussi le statut social des individus. Yvan Pommaux disait à ce sujet : « Cet album n'est pas un traité de la lutte des classes, mais l'intention de colorer socialement l'histoire est évidente » (Pommaux, 2000 : 6).

Là encore, l'intericonicité est très présente et emprunte au cinéma, comme à la bande dessinée ou à la peinture. L'intertexte est riche, et de nombreux indices textuels et visuels permettent au lecteur attentif de faire des liens entre ce récit policier et le conte source duquel il est issu : le miroir de la belle-mère, la description de Lilas, la disparition de la mère et le remariage du père, le nom de Luc (*Leprince*), la cabane dans les bois dans laquelle se cachent les deux amoureux et qui évoque celle des

nains, et enfin, une allusion explicite aux sept nains faite par John Chatterton lors de la situation finale :

En guise de gratitude, le père de Lilas m'a offert cette statuette, ramenée d'un pays lointain. Il en possède encore six, presque identiques à celle-ci. Elles représentent des personnages mêlés à une vieille et célèbre histoire criminelle qui, par certains côtés, ressemble à celle de Lilas (1995 : 40).

Les indices intertextuels abondent dans cette citation : le « pays lointain » évoque les lieux dans les contes, souvent indéterminés géographiquement. Quant aux sept petites statuettes qui font référence aux sept nains, elles sont liées à cette « vieille et célèbre histoire criminelle » qui n'est autre que celle de *Blanche-Neige*, conte patrimonial qu'a détourné Yvan Pommaux.

#### 4.3.3 Album *Le grand sommeil*

Dernier volet de la trilogie du chat détective, *Le grand sommeil* est une réécriture du conte *La belle au bois dormant*, dans la version des frères Grimm, puisque l'histoire s'arrête à l'épisode du réveil de la jeune fille, avec une situation finale heureuse dont rend compte John Chatterton. L'album n'évoque pas l'épisode de la belle-mère ogresse dévorante qui fait suite au mariage dans la version originale de Perrault. La parodie de ce récit est double, car elle s'appuie sur deux sources de nature différente : si l'auteur transpose un célèbre conte patrimonial, il parodie également un roman policier de Raymond Chandler, dont le titre éponyme lui fait directement référence.

Cet album est sans doute le plus complexe de la série pour plusieurs raisons. Premièrement, la narration diffère des deux albums précédents en ce sens qu'elle mêle bande dessinée, avec bulles et phylactères, et narration classique, avec une focalisation interne sur le héros John Chatterton qui est à la fois témoin-narrateur et acteur de l'histoire. Il va glisser vers le statut de victime lorsqu'il sera lui aussi neutralisé par « le grand sommeil ». À ce sujet, nous pouvons remarquer une évolution du style d'Yvan Pommaux, car l'univers du conte est appuyé avec la présence du merveilleux et de l'onirisme qui ancrent le récit dans la fiction et l'imaginaire, ce qui n'était pas le cas dans les deux albums précédents. Nous pouvons également remarquer que le héros semble légèrement différent, puisque ses expressions faciales, renforcées par l'illustration, ainsi que son comportement le font apparaître plus fragile et plus sensible.

Enfin, les personnages présents dans l'histoire sont plus nombreux, et deux d'entre eux sont particulièrement importants pour la résolution de l'intrigue, à savoir le marabout et l'antiquaire, puisqu'ils connaissent le conte source et aiguillent John Chatterton dans ses recherches d'indices.

Outre ces légères dissemblances, cette aventure possède tout de même de nombreux points communs avec les précédentes. En effet, de multiples indices intertextuels et visuels permettent de lier ce récit à son hypotexte : la prédiction de la mauvaise fée, le nom de la jeune fille, *Rosépine*, qui correspond au nom de la princesse dans le conte source (*Rose d'épine*), le café *Grimm* qui fait explicitement référence aux auteurs du conte (Fig.4a), l'enseigne de la boutique d'antiquités, « *Autrefois* », qui fait écho aux formules-types des incipit des contes (Fig.4b), la haie de ronces et d'épines (Fig.4c), et le baiser salvateur qui met fin au long sommeil (Fig.4d).



Figure 4 (a, b, c, d) : Illustrations extraites de l'album *Le grand sommeil*.

Cette quatrième partie vient clore le cadre théorique. Nous avons ainsi défini les notions essentielles en lien avec notre sujet, apporté des précisions sur le dispositif didactique au cœur de ce mémoire (la lecture en réseau), et fourni quelques informations essentielles sur les trois albums d'Yvan Pommaux.

Nous présenterons, dans la partie suivante, la séquence d'apprentissage mise en œuvre au sein d'une classe de cycle 3. Rappelons que cette séquence a été élaborée en vue d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement initial.

## **PARTIE 2 : Mise en œuvre de la séquence d'apprentissage**

---

### **1 Présentation de la classe d'accueil**

J'ai réalisé mon recueil de données dans une classe de cycle 3 au début du mois de juin dernier, dans une école élémentaire publique de Toulouse. Cette classe était à double-niveau et accueillait 12 élèves de CM1 ainsi que 12 élèves de CM2. J'avais déjà effectué mon stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA 2) dans cette classe quelques mois auparavant, ce qui m'a permis d'anticiper certains comportements et attitudes des élèves auxquels j'ai été confrontée lors de la mise en place de ma séquence. Le climat de classe était bon et les élèves se mettaient facilement au travail. Toutefois, le niveau général était assez hétérogène et un élève de CM2 présentait de lourdes difficultés scolaires qui ont poussé l'équipe éducative à envisager une orientation en SEGPA pour son entrée en sixième, orientation que les parents ont finalement refusée. Cet élève a participé activement aux séances proposées, mais ses écrits ainsi que ses interventions orales ont reflété ses faibles compétences en français, notamment en compréhension de textes littéraires et en écriture.

### **2 Rappel de la problématique et protocole de recherche mis en œuvre**

Rappelons dans un premier temps que nous nous étions demandé de quelle manière le dispositif d'une lecture en réseau centrée sur les contes détournés d'Yvan Pommaux pouvait permettre à des élèves de cycle 3 d'exercer, de développer et de renforcer leurs compétences de compréhension et d'interprétation des textes littéraires. Nous avons émis l'hypothèse que lire en réseau amènerait nécessairement les élèves à développer leur compétence inférentielle en tissant des liens entre les œuvres et en mobilisant leurs connaissances sur un genre (le récit policier), un auteur (Yvan

Pommaux) ou encore un procédé d'écriture (la réécriture et le détournement parodique de contes patrimoniaux).

Pour tenter de répondre à cette question et vérifier cette hypothèse, j'ai mis en place un protocole de recueil de données qui a pris la forme d'une séquence de littérature constituée de quatre séances autour de la trilogie des contes détournés d'Yvan Pommaux. L'objectif était ainsi d'observer, tout au long des séances, la capacité des élèves à créer des liens entre les œuvres, à se questionner, et leur manière d'appréhender les différents albums en fonction de certaines attentes provoquées par la reconnaissance d'un texte, d'une œuvre connue ou de l'univers de l'auteur.

Concernant la programmation des lectures, les albums constitutifs du corpus ont été mis en réseau et présentés les uns à la suite des autres, pour une découverte progressive de l'univers de l'auteur éveillant l'intérêt et le plaisir des élèves. Ainsi, la première séance a porté sur *John Chatterton détective*, la seconde sur *Lilas* et la troisième sur *Le grand sommeil*. La quatrième séance a quant à elle remobilisé ces trois albums. Le fil conducteur de la séquence a été un travail rigoureux de repérage des intertextes entre les récits d'Yvan Pommaux et les contes sources, auxquels ils font implicitement ou explicitement référence, ainsi que la mise en avant des caractéristiques de l'univers de l'auteur.

Nous présenterons, dans les parties qui suivent, le déroulé de la séquence proposée aux élèves ainsi que les dispositifs utilisés au cours des séances.

### **3 Éléments-clés de la construction de la séquence**

Nous allons fournir dans cette partie une présentation succincte des séances réalisées au sein de la classe ainsi que la liste des données récoltées pour chacune d'entre elles, sous forme de tableaux synthétiques. Les cellules bleutées des tableaux correspondent aux résultats que j'ai choisis d'analyser selon des critères précis que je présenterai par la suite. Le déroulé détaillé de la séquence ainsi que les fiches distribuées aux élèves seront visibles en annexe.

### 3.1 Séance 1

La première séance a constitué une introduction aux contes détournés d'Yvan Pommaux à partir du premier album de la trilogie, *John Chatterton détective*. Après une lecture collective de l'album projeté au tableau, les élèves ont mis à l'écrit cinq mots qu'ils associaient à la lecture de l'album (Tableau 1, a), puis ils ont partagé leurs premières impressions de lecture à travers un échange oral en classe entière sous forme de discussion. Il est ressorti de cette discussion collective que l'album évoquait en chacun *Le petit Chaperon rouge*. J'ai donc poussé les élèves, par des questions oralisées, à s'interroger sur les références à ce conte dans l'album (selon la version des frères Grimm), ainsi qu'aux spécificités d'écriture d'Yvan Pommaux. De cette discussion sont ressorties les principales caractéristiques de cet album, à savoir une enquête policière et une référence à un célèbre conte du patrimoine. Un rappel sur le récit policier et la structure narrative en cinq parties de l'album a été nécessaire (Tableau 1, b). Les élèves ont ensuite relevé les correspondances notables entre le conte des frères Grimm et l'album d'Yvan Pommaux (Tableau 1, c). Ce travail de comparaison a répondu à un double objectif : permettre aux élèves d'avoir un premier aperçu des procédés mis en œuvre par l'auteur pour parvenir à une transposition du conte dans un univers policier, et me permettre de vérifier la compréhension de l'univers de l'auteur par les élèves ainsi que leur aptitude à tisser des liens entre l'album et le conte source auquel il fait référence.

Séance 1 : <i>John Chatterton détective</i>		
a) Écrit de travail	b) Écrit de travail préparatoire à l'échange oral	c) Écrit de travail pour articuler des idées
Les élèves doivent formuler quatre ou cinq mots qu'ils associent à la lecture de l'album après une lecture collective complète.	Les élèves doivent rappeler en quelques mots les composantes d'un roman policier.	Les élèves remplissent un tableau des correspondances entre le conte source et le conte détourné.

Tableau 1 : Synthèse des données récoltées et analysées lors de la première séance. Les cellules bleutées correspondent aux données analysées.

### 3.2 Séance 2

La deuxième séance a porté sur le deuxième album de la trilogie, *Lilas*. Un premier écrit a consisté à formuler des hypothèses sur l'histoire à partir de l'observation méticuleuse des couvertures extérieures et intérieures du livre (Tableau 2, a). La lecture collective du début du récit a permis aux élèves de vérifier la plausibilité de leurs hypothèses de lecture. Un deuxième écrit pour construire la compréhension du texte a été demandé aux élèves (Tableau 2, b), cette fois-ci à partir de la lecture des premières pages. L'arrêt de la lecture s'est fait sur un passage faisant implicitement référence au conte *Blanche-Neige*. Plusieurs indices intertextuels sont en effet présents : le miroir devant lequel la belle-mère s'interroge sur sa beauté, la comparaison de sa beauté avec sa belle-fille Lilas et la description de la jeune fille (cheveux noirs comme l'ébène, lèvres rouges comme le sang, peau blanche comme le lilas). Suite à cet écrit individuel, l'album a été lu intégralement, puis les enfants ont répondu à des questions nécessitant un retour réflexif sur l'histoire et la mise en relation d'informations (explicites ou implicites) présentes dans le récit (Tableau 2, c). Une mise en commun collective a permis de compléter l'affiche de la classe avec les éléments essentiels retenus sur l'album. La séance s'est close par un débat interprétatif portant sur une image problématique, laissant la possibilité à diverses interprétations (Tableau 2, d).

Séance 2 : <i>Lilas</i>			
a) Écrit de travail pour émettre des hypothèses	b) Écrit de travail pour émettre des hypothèses	c) Écrit réflexif pour justifier une réponse	d) Enregistrement d'un débat interprétatif
À partir de l'observation des couvertures de l'album, les élèves doivent imaginer le sujet de l'histoire.	Après un arrêt programmé en cours de lecture, les élèves doivent anticiper la suite immédiate de l'histoire.	Les élèves remplissent un questionnaire qui permet de vérifier leur compréhension et leur capacité à repérer les indices intertextuels permettant de retrouver le conte d'origine à travers l'album détourné.	Débat en groupe classe qui porte sur une image problématique ouvrant la possibilité à diverses interprétations : Greg souhaite-t-il tuer Lilas ou simplement récupérer son précieux pendentif en forme de cœur ?

Tableau 2 : Synthèse des données récoltées et analysées lors de la deuxième séance. Les cellules bleutées correspondent aux données analysées.



### 3.3 Séance 3

La troisième séance a été consacrée au dernier album de la trilogie. À partir de l'observation du titre et des images de couvertures, et en s'appuyant sur les enquêtes précédentes de John Chatterton, les élèves ont formulé oralement des hypothèses quant au conte qui allait être repris dans cette histoire, hypothèses qu'ils ont pu enrichir en mutualisant leurs idées. Unanimes sur le conte source à l'origine de l'album d'Yvan Pommaux, ils ont dû justifier ce choix oralement en explicitant les indices qui leur permettaient de penser qu'il s'agissait effectivement du conte de *La Belle au bois dormant*. Suite à un bref rappel du conte d'origine et de ses étapes principales, le début de l'album a été lu collectivement. De cette lecture est né un écrit de travail (Tableau 3, a). L'album a ensuite été lu intégralement. Par petits groupes, les élèves ont ensuite dû relever tous les indices qui leur permettaient de faire des liens entre le conte source et l'album détourné, ces indices pouvant être de nature textuelle ou iconographique (Tableau 3, b). Une mise en commun du travail réalisé par chaque groupe a permis de mettre en évidence certains éléments de transposition essentiels à la compréhension et à l'interprétation de l'album. Un dernier travail de groupe sous forme d'échanges oraux a permis aux élèves de réfléchir aux différences qu'il était possible d'établir entre *Le grand sommeil* et les autres albums de la trilogie, afin qu'ils puissent affiner leur compréhension de l'univers de l'auteur et mettre à jour des pistes éventuelles d'interprétations.

Séance 3 : <i>Le grand sommeil</i>	
a) Écrit de travail pour émettre des hypothèses	b) Écrit de travail (en groupes) pour lister des idées
Après un arrêt programmé en cours de lecture, les élèves doivent anticiper la suite immédiate de l'histoire en précisant les péripéties, le dénouement et les issues des personnages.	Les élèves doivent compléter un tableau en relevant les indices textuels et visuels qui leur permettent de faire des liens entre cet album et le conte patrimonial d'origine.

Tableau 3 : Synthèse des données récoltées et analysées lors de la troisième séance. Les cellules bleutées correspondent aux données analysées.

### 3.4 Séance 4

La dernière séance a porté sur les trois albums détournés d'Yvan Pommaux. Après une phase de rebrassage sur les séances réalisées, j'ai distribué aux élèves deux petites traces écrites qu'ils ont collées dans leur cahier de littérature comme reflet des savoirs élaborés durant les séances précédentes. En partant d'une observation iconographique, les élèves ont ensuite réalisé un écrit court d'invention (Tableau 4, a). Ce travail d'écriture était de forme libre, laissant aux élèves le choix de rédiger, de dessiner ou d'allier texte et images. Ils ont ensuite travaillé par petits groupes sur un écrit préparatoire à une présentation orale (Tableau 4, b) : ils devaient imaginer une nouvelle enquête de John Chatterton en complétant une grille de planification et en suivant les critères de réussite indiqués. Ce travail a suscité beaucoup d'enthousiasme chez les élèves et aurait pu faire l'objet d'un projet d'écriture plus large si nous avions disposé de davantage de temps. Lors de leur passage à l'oral (Tableau 4, c), les élèves ne devaient pas préciser le conte choisi pour leur détournement, laissant le plaisir de la découverte à leurs camarades.

<b>Séance 4 : Les trois enquêtes de John Chatterton</b>		
<b>a)</b> Écrit court d'invention	<b>b)</b> Écrit de travail (en groupes) préparatoire à l'oral	<b>c)</b> Enregistrement du passage à l'oral de chaque groupe
Les élèves doivent imaginer un extrait du recueil « Affaires criminelles célèbres » .	Les élèves remplissent une grille de planification pour une nouvelle enquête de John Chatterton.	Chaque groupe passe présenter son histoire devant la classe de manière détaillée.

Tableau 4 : Synthèse des données récoltées et analysées lors de la quatrième séance. Les cellules bleutées correspondent aux données analysées.

Dans cette troisième partie de notre cadre méthodologique, nous avons présenté les éléments-clés de la construction de la séquence, en exposant brièvement le déroulé des séances réalisées et en précisant, pour chacune d'entre elles, l'ensemble des données récoltées ainsi que celles retenues pour l'analyse.

Nous allons maintenant décrire les dispositifs mis en œuvre lors de cette séquence concernant la lecture, le langage oral et l'écriture.

## 4 Dispositifs utilisés au cours des séances

La séquence que nous venons de décrire a mobilisé les trois champs de l'activité langagière, à savoir la lecture et l'écriture qui sont des activités indissociables, ainsi que le langage oral. Nous allons maintenant décrire les différents dispositifs qui ont été mis en œuvre au cours des séances pour travailler sur la compréhension, l'interprétation et la récolte des données.

### 4.1 Des dispositifs de première présentation du texte

Nous allons exposer et expliquer, dans cette partie, les dispositifs de première présentation du texte que nous avons utilisés pour construire cette séquence. Ces dispositifs concernent la lecture et sont issus des recherches de Tauveron (2002). Précisons que les termes entre guillemets présents dans les sous-titres lui sont directement empruntés.

#### 4.1.1 Dispositifs de « mise en scène de lecture et mise en selle du lecteur »

Pour chaque album, les lectures ont pris différentes formes selon l'objectif recherché : lecture d'avant lecture (par l'observation du titre et des couvertures) pour susciter l'intérêt du lecteur et vérifier sa capacité à établir des liens avec ses lectures antérieures, lecture par dévoilement progressif afin de participer à la construction de la compréhension du texte, ou encore lecture-relecture en vue de la résolution d'un problème (par exemple lors des temps de recherche d'indices intertextuels). Précisons également que les images jouent, à travers ces trois albums, un rôle essentiel, puisqu'elles n'illustrent pas seulement le texte mais viennent l'enrichir et le compléter, portant parfois la narration. L'image cesse ainsi « d'être au service du texte pour être au service de la lecture littéraire elle-même » (Tauveron, 2002 :133).

Les lectures se sont déroulées selon deux modalités. La première modalité était une lecture-relais à voix haute réalisée par les élèves avec répartition des personnages, lors de la découverte des albums projetés au tableau. La deuxième modalité était une

lecture silencieuse par petits groupes de travail, lors des temps de réflexion, en vue de résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation ou encore de chercher des indices textuels et iconographiques.

#### 4.1.2 Dispositif de « mise en résonance des textes : la lecture en réseau »

Comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique, les trois albums qui constituent notre corpus d'étude peuvent être mis en relation selon différents réseaux qui se chevauchent et s'enrichissent, à savoir le réseau générique, le réseau intertextuel, le réseau hypertextuel et le réseau intratextuel (ou réseau autour d'un auteur, ici Yvan Pommaux). Rappelons que d'après Tauveron (2002), la lecture en réseau est un dispositif didactique favorisant, entre autres choses, l'accès au sens et à la signification d'un texte, soit la compréhension et l'interprétation, et requiert un savoir-faire qui relève du tissage des textes les uns avec les autres.

## 4.2 Des dispositifs de questionnement du texte

Pour questionner les textes et travailler sur la compréhension et l'interprétation, nous avons eu recours à deux moyens complémentaires, à savoir des échanges oraux et des activités d'écriture.

### 4.2.1 Les échanges oraux

L'oral a joué un rôle essentiel dans la mise en place de notre séquence. Rappelons dans un premier temps que les échanges oraux permettent de « parler des textes, faire parler les textes, se parler sur les textes » (Tauveron, 2002 : 160), c'est pourquoi nous avons pris soin d'accueillir les réactions orales spontanées des élèves suite à chaque lecture. Ces échanges entre l'enseignant et les élèves, ou entre les élèves eux-mêmes, sont d'autant plus riches et intéressants lorsqu'il s'agit, comme ici, de textes ouverts à diverses interprétations et posant certains problèmes de compréhension dus à leur intertextualité. Afin de conserver cette spontanéité dans les échanges, nous avons veillé, lorsque nous interrogeons les élèves, à employer des formulations simples et générales, telles que « qu'en avez-vous pensé ? », pour laisser libre cours aux

multiples appropriations personnelles des élèves et éviter de les contraindre dans une direction unique.

De manière plus générale, diverses conduites discursives ont été pratiquées à travers cette séquence, à savoir : raconter (élaborer et énoncer le récit de faits chronologiques, par exemple raconter l'histoire de la « Belle au bois dormant »), expliquer (faire comprendre quelque chose à quelqu'un en montrant les liens de cause à effets, par exemple expliquer à ses camarades comment ont été établies les relations entre l'album d'Yvan Pommaux et le conte source), questionner (exprimer une interrogation, par exemple questionner l'implication de la belle-mère dans le récit *Lilas*), argumenter et débattre (essayer de convaincre son interlocuteur par l'énonciation de preuves ou faire valoir une opinion personnelle, par exemple débattre sur le sens de la phrase « vous me rapporterez son cœur dans ce coffret » - p. 13 de l'album *Lilas*).

Des enregistrements d'élèves ont été réalisés pour notre recueil de données, notamment pendant les phases d'échanges oraux sur les premières ou les ultimes impressions de lecture, dans le cadre du débat interprétatif mené en clôture de la séance 2, et lors de la présentation du travail de planification à l'écriture d'invention au cours de la dernière séance.

#### 4.2.2 Les écrits de travail

Les programmes de français du cycle 3 indiquent que les activités de lecture sont indissociables des activités d'écriture et rejoignent l'idée de Tauveron (1999) selon laquelle les pratiques d'écriture permettent de construire la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire. Les écrits des élèves sont alors élaborés comme des écrits de travail, brefs et transitoires, « au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions » (Tauveron, 1999 : 31).

Également appelés « écrits intermédiaires », rappelons que les écrits de travail ne sont pas des écrits explicitement dédiés à l'apprentissage de l'écriture et peuvent rester inachevés, contrairement aux écrits institutionnalisés. Ils portent la trace de tous les essais et témoignent de l'activité cognitive des élèves, c'est pourquoi ils ne font l'objet ni de correction systématique, ni de révision orthographique ou lexicale. Nous pouvons

ainsi observer diverses opérations linguistiques opérées par les élèves, qu'il s'agisse d'opérations élémentaires telles que la suppression et l'ajout, ou d'opérations composées telles que le déplacement et le remplacement. Ces écrits sont donc des ébauches et non des travaux figés.

Les travaux d'écriture ont joué un rôle prépondérant dans notre séquence et ont constitué en grande partie les données recueillies pour notre mémoire, données que nous analyserons par la suite. Les écrits des élèves sont intervenus à différents moments de la séance, ont pris diverses formes (narratives et réflexives) et ont impliqué des tâches discursives de natures variées (formuler des hypothèses de lecture, anticiper la suite immédiate du récit, lister ou mettre en relation des idées, relever des indices intertextuels, répondre à des questions en justifiant ses propos, inventer un récit). Le cahier de littérature a constitué le principal support de ces activités d'écriture, afin que les élèves puissent avoir leurs travaux à disposition et ainsi observer l'évolution de leur pensée au fil des lectures et des séances. De manière plus générale, ce cahier leur permet de garder des traces de leur activité de lecteur ou de spectateur, et peut accueillir toutes sortes d'écrits personnels ou partagés.

En résumé, je me suis donc appuyée, pour réaliser cette séquence de littérature, sur les travaux de Tauveron présentés dans un de ses ouvrages intitulé *Lire la littérature à l'école* (2002). Ses recherches m'ont permis de mettre en place des dispositifs de première présentation du texte (avec diverses modalités de lecture) ainsi que des dispositifs de questionnement du texte (les échanges oraux et les écrits de travail).

Nous présenterons, dans la dernière partie de ce mémoire, les résultats obtenus à la suite du recueil de données en fonction de critères d'analyse précis.

## **PARTIE 3 : Effets de la lecture en réseau sur la compétence inférentielle**

---

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons défini et explicité certaines notions fondamentales sur lesquelles s'est appuyée notre séquence d'apprentissage élaborée au sein d'une classe de cycle 3. La deuxième partie, méthodologique, a été consacrée à la présentation de cette séquence ainsi que des dispositifs mis en œuvre pour la réaliser et des données recueillies. Nous allons donc, dans cette dernière partie, préciser les critères d'analyse retenus pour l'étude de ces données avant de présenter les résultats obtenus. Nous verrons que les élèves ayant identifié les textes sources cités dans les albums d'Yvan Pommaux sont ceux qui se sont situés dans les niveaux de production d'inférences les plus élevés.

Précisons que toutes les données recueillies et traitées ont été anonymisées et que les transcriptions des écrits ont été réalisées en corrigeant les erreurs orthographiques des élèves, sans modifier leurs propos qui ont été conservés tels quels (ponctuation et formulations sauvegardées).

### **1 Présentation des critères d'analyse**

Rappelons que l'entièreté des données recueillies à l'issue de chaque séance a été présentée dans la partie II.3 sous forme de tableaux synthétiques (**Tableaux 1 à 4**), les données retenues pour l'analyse correspondant aux cellules bleutées.

L'analyse que je mènerai sera de nature qualitative car j'observerai la progression générale des élèves au fil des séances. Je distinguerai l'évolution individuelle des élèves de l'évolution de groupe. Pour y parvenir, j'ai donc choisi d'organiser mon travail d'analyse selon trois paliers distincts.

**Le premier palier** est un état des lieux permettant de rendre compte des processus cognitifs mis en œuvre par les élèves lors de la découverte d'un conte détourné en début de séquence, et plus précisément les types d'inférences réalisées. Ce premier palier s'appuie sur un écrit de travail individuel réalisé lors de la première séance à la

suite de la lecture du premier album du corpus, *John Chatterton détective*. Les résultats observés à l'issue de cette analyse constitueront un point d'appui pour l'observation de l'évolution des processus cognitifs mis en jeu par les élèves lors de la lecture des contes détournés.

Les critères d'analyse retenus pour ce premier palier sont la capacité des élèves à extraire des informations textuelles pour parvenir à un sens global de l'histoire, leur capacité à reconnaître un genre caractérisant une œuvre littéraire, ainsi que leur capacité à établir des liens avec des œuvres issues de leurs connaissances antérieures ou personnelles.

**Le deuxième palier** s'appuie sur cinq écrits individuels intervenant tout au long des lectures. Trois d'entre eux sont des écrits de travail pour émettre des hypothèses (nous les appellerons écrits *d'anticipation*), les deux autres sont des écrits de réflexion : l'un est un écrit réflexif pour justifier une réponse et vérifier la compréhension des élèves, l'autre est un écrit court d'invention à partir d'un élément textuel précis.

Rappelons que selon Tauveron, la compréhension est une représentation mentale qui peut être facilitée grâce à l'anticipation des événements, les hypothèses des élèves étant généralement régulées par leurs attentes. Le critère d'analyse retenu pour les productions écrites d'anticipation intervenant à divers moments de la séquence est donc la capacité des élèves à mobiliser leurs connaissances des réseaux étudiés, en mettant en œuvre des processus inférentiels jouant un rôle essentiel dans la compréhension et l'interprétation des récits.

Les critères d'analyse retenus pour les écrits de réflexion sont la capacité des élèves à confronter et comparer des textes issus de leurs connaissances antérieures et personnelles avec les albums étudiés, leur capacité à repérer des indices intertextuels découlant de cette confrontation ainsi que leur capacité à mobiliser leurs connaissances pour produire un texte en tissant des liens avec les albums étudiés.

**Le troisième palier** s'appuie sur des travaux de groupe afin de rendre compte d'une évolution collective. Le premier écrit de travail consiste à relever des indices intertextuels dans l'album *Le grand sommeil* permettant de tisser des liens avec le conte de *La Belle au bois dormant*. Le critère d'analyse pour cet écrit est la capacité des élèves à repérer ces indices, qu'ils soient de nature textuelle ou visuelle. Le



deuxième écrit de travail est une tâche de planification préparatoire à l'oral permettant d'imaginer un nouveau conte détourné à la manière d'Yvan Pommaux. La présentation orale qui suit cet écrit offre aux élèves la possibilité de fournir davantage de détails à leur récit. Les critères d'analyse pour ce dernier travail de groupe sont le respect des élèves des critères de réussite indiqués et leur capacité à mobiliser leurs connaissances des réseaux étudiés pour enrichir leur histoire.

## 2 Présentation des résultats selon les critères retenus

Dans cette partie, nous analyserons les données recueillies selon les critères retenus. Nous commencerons par un état des lieux en posant les résultats du premier palier, puis nous montrerons et expliquerons les résultats obtenus pour le deuxième palier, à savoir les écrits individuels des élèves. Enfin, nous présenterons les résultats du troisième et dernier palier que constituent les productions de groupe.

### 2.1 Premier palier : état des lieux

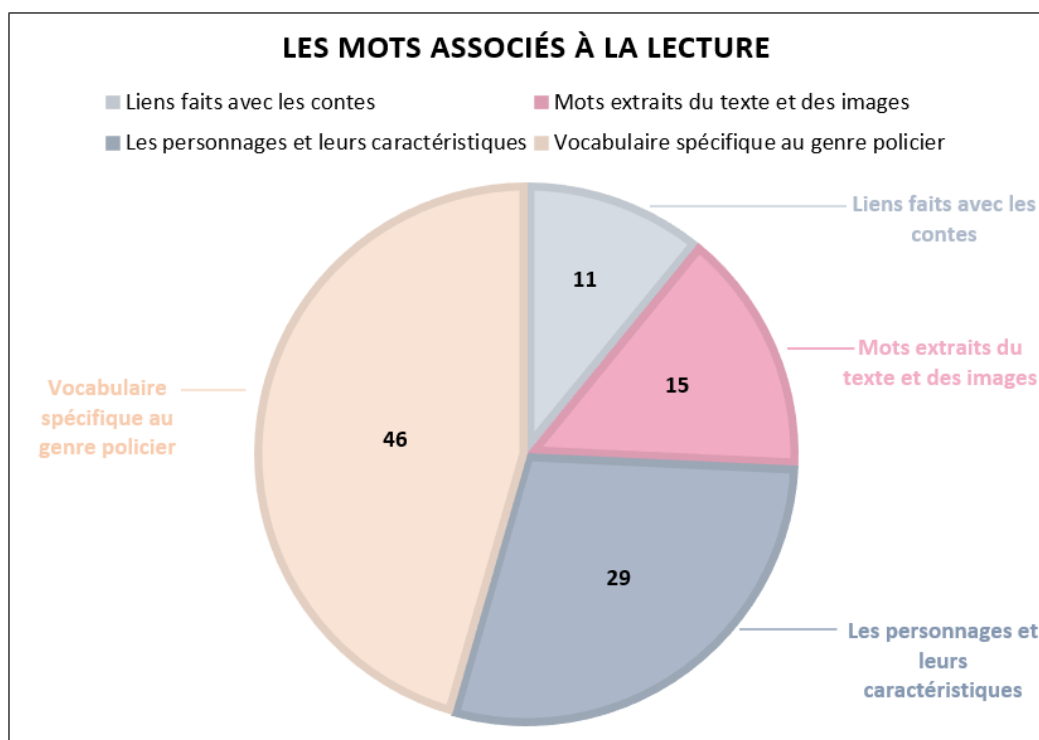
Le premier écrit individuel a pris la forme d'un écrit réflexif et est intervenu lors de la première séance (Fig.5).



Figure 5 : Place du premier écrit (écrit réflexif) dans la séquence mise en place.

Rappelons la consigne donnée aux élèves : « Formule à l'écrit quatre ou cinq mots que tu associes à la lecture de l'album *John Chatterton détective* ».

Pour analyser ces écrits, j'ai organisé les réponses récoltées sous la forme d'un diagramme circulaire (Fig.6).



**Figure 6 :** Diagramme circulaire rendant compte des différentes catégories de mots associés à la lecture de l'album *John Chatterton détective* : en gris clair, le nombre de mots en lien avec des contes du patrimoine, en rouge, le nombre de mots repris du texte ou traduisant des images, en gris foncé le nombre de mots caractérisant des personnages et en orange, le nombre de mots relevant du genre policier. 101 mots ont été relevés au total.

J'ai pu établir quatre niveaux d'inférences selon les types de mots formulés par les élèves.

Un **premier groupe de résultats** (en rouge sur le diagramme) peut être constitué à partir des mots a priori sans grande importance dans la compréhension du genre policier et de la réécriture d'un conte. En effet, certains mots tels que « tableau », « rouge », « facilité » ou « désordre » semblent avoir été extraits du texte et des images de manière un peu aléatoire. En revanche, certains élèves ont su caractériser les émotions des personnages (« peur » ou « inquiétude »), ce qui peut traduire l'empathie fictionnelle mise en œuvre, c'est-à-dire qu'ils parviennent à se mettre à la place d'autrui et à comprendre les émotions et les ressentis des personnages. Ces élèves-là semblent avoir saisi le sens global de l'histoire sans pour autant avoir réussi à interpréter les nombreux indices intertextuels qui auraient pu les mener à une compréhension fine du récit.

Un **deuxième groupe de résultats** (en gris foncé sur le diagramme) se compose des mots traduisant la mise en œuvre d'inférences logiques permettant une compréhension littérale du récit. Les élèves ont ici formulé des mots relatifs aux personnages présents dans le texte ainsi qu'à leurs caractéristiques physiques ou caractérielles : pour John Chatterton, les termes « animal », « chat » et « gentil » sont revenus plusieurs fois, au même titre que « loup », « méchant », « fillette » ou encore « grand-mère ». Ces élèves semblent eux aussi avoir saisi le sens global de l'histoire en ayant identifié les personnages principaux et leurs signes distinctifs.

Le **troisième groupe de résultats** (en orange sur le diagramme) comprend les mots utilisés par les élèves ayant inscrit cet album dans le genre policier et témoigne de leur capacité à reconnaître un genre caractérisant une œuvre littéraire. Ayant déjà travaillé sur le récit policier avec leur enseignante au cours de l'année, une majorité d'élèves n'a eu aucune difficulté à remobiliser le vocabulaire adapté : « enquête », « détective », « malfrat », « crime », « indice », « otage », « témoin », ou encore « piste ». Notons que la plupart des mots employés ici ne sont pas indiqués dans l'album, ce qui est un marqueur de compréhension important car les élèves ont su produire des inférences relatives à un genre et réinvestir leurs connaissances à ce sujet.

Enfin, le **dernier groupe de résultats** (en gris clair sur le diagramme) comprend les mots utilisés par les élèves ayant établi des liens avec des contes du patrimoine, à savoir *Le petit Chaperon rouge* et *Le petit Poucet*. Notons que les élèves ayant reconnu l'histoire du « Petit Poucet » sont également ceux ayant reconnu celle du « Petit Chaperon rouge ». Cette reconnaissance des intertextes a constitué une aide à la compréhension d'allusions pour ces élèves-là et témoigne de leur capacité à établir des liens avec des œuvres issues de leurs connaissances antérieures. Cependant, cette compétence inférentielle permettant une compréhension fine du récit n'est pas encore acquise par la grande majorité.

Nous pouvons conclure de cette analyse que ces quatre groupes de résultats correspondent à des niveaux de production d'inférences traduisant des degrés de compréhension différents. En effet, la plupart des élèves ayant établi des liens avec les contes sont aussi ceux ayant formulé le plus grand nombre de mots relatifs au genre policier. *A contrario*, ceux qui ont simplement cité le nom ou les caractéristiques

des personnages sont généralement ceux ayant inscrit des mots extraits du texte de manière plus aléatoire. Bien que tous les élèves aient finalement été capables d'extraire des informations textuelles pour parvenir à un sens global de l'histoire, nous pouvons mettre à jour ici les deux types de compréhension mis en lumière par Giasson et Fayol, à savoir la compréhension littérale, acquise par la plupart des élèves, et la compréhension inférentielle, en cours d'acquisition pour la grande majorité d'entre eux. Cette première séance a donc permis de poser les bases des connaissances nécessaires à l'élaboration du réseau autour des contes détournés d'Yvan Pommaux, en inscrivant ce premier album dans un genre spécifique (le récit policier) et en mettant en avant quelques principes de transposition entre un conte patrimonial et son détournement parodique. Nous observerons, grâce aux paliers suivants, l'évolution des processus cognitifs mis en jeu par les élèves lors de la lecture des contes détournés.

## 2.2 Deuxième palier : les écrits individuels

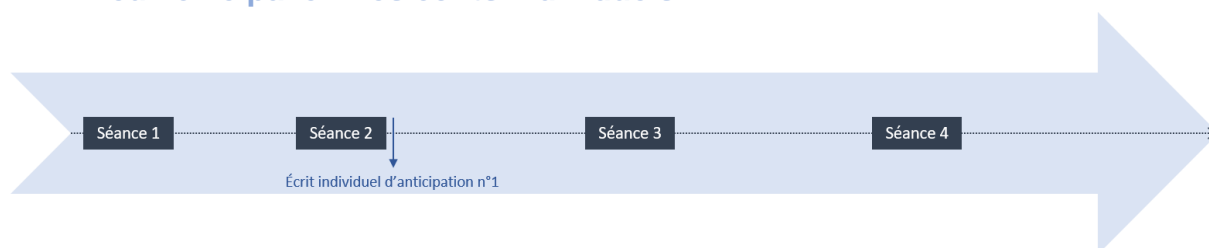


Figure 7 : Place du premier écrit individuel d'anticipation dans la séquence mise en place .

Comme le montre la figure 7 ci-dessus, les élèves, lors du **premier écrit individuel d'anticipation**, avaient déjà rencontré quelques singularités d'écriture d'Yvan Pommaux et un premier contact avec le détournement de contes avait été établi avec l'étude de *John Chatterton détective* en séance 1. Rappelons la consigne d'écriture donnée : « Observe attentivement la première de couverture et les couvertures intérieures. À ton avis, de quoi va parler cette histoire ? ».

L'analyse détaillée des travaux des élèves m'a permis de constituer un classement selon le niveau de production d'inférences (**Tableau 5**).

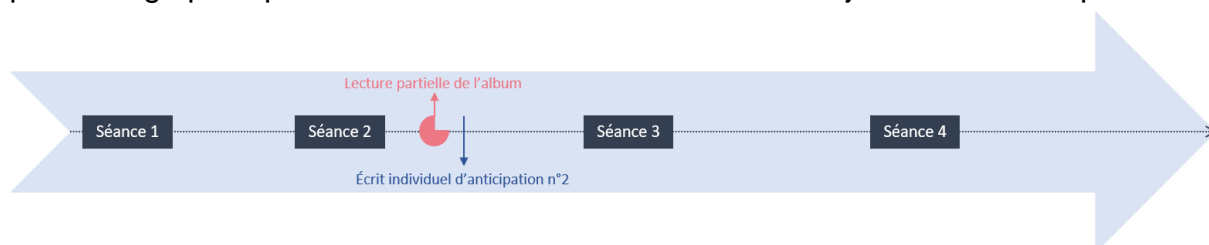
<b>Écrit individuel d'anticipation n°1 : 24 écrits relevés (dont un non traité par l'élève)</b>		
<b>Niveau 1</b> 3 élèves	Inférences logiques à partir d'une lecture des images et du titre. Les attentes sur l'histoire sont minimales et ne traduisent aucune activité cognitive de tissage de liens avec l'œuvre antérieure étudiée, puisque John Chatterton n'est pas identifié et aucune relation avec le genre policier n'a été établie.	
	<b>Exemple d'hypothèse d'un élève</b>	<b>Analyse de l'exemple</b>
	« Je pense qu'il va faire un voyage. »	Ici, l'élève fonde son hypothèse sur la seule lecture des images : il aperçoit des valises et des timbres, et en déduit que le personnage principal (non identifié, désigné par le pronom « il ») va faire un voyage.
<b>Niveau 2</b> 7 élèves	Inférences pragmatiques réalisées en lien avec le réseau d'auteur et le réseau générique. La reconnaissance de l'auteur permet aux élèves de créer des liens entre <i>Lilas</i> et <i>John Chatterton détective</i> , liens qui s'expriment par la mobilisation d'un vocabulaire spécifique au récit policier.	
	<b>Exemple d'hypothèse d'un élève</b>	<b>Analyse de l'exemple</b>
	« Ce livre va parler de la disparition d'une fille qui s'appelle Lilas. »	L'élève a très certainement établi des liens de causalité en s'appuyant sur le réseau d'auteur, puisqu'il déduit de son observation des couvertures qu'il va à nouveau s'agir d'un récit policier, comme pour le premier album étudié.
<b>Niveau 3</b> 11 élèves	Inférences pragmatiques réalisées en lien avec le réseau d'auteur et le réseau générique, mais de manière plus approfondie que le niveau 2. Les hypothèses des élèves s'ancrent non seulement dans le genre policier, mais témoignent également de leur capacité à mobiliser les connaissances qu'ils ont de l'univers d'Yvan Pommaux à travers la reconnaissance de John Chatterton et son rôle déterminant dans la résolution de l'enquête.	
	<b>Exemple d'hypothèse d'un élève</b>	<b>Analyse de l'exemple</b>
	« Je pense que ça va parler d'une disparition d'une personne très connue nommée Lilas et vu que le chat noir détective est devenu célèbre à cause de l'affaire de la petite fille vêtue de rouge il va s'occuper de cette affaire. »	L'hypothèse de cet élève s'inscrit dans le genre policier. Elle témoigne de sa capacité à combiner une lecture pertinente des images présentes sur la couverture intérieure de l'album avec sa compréhension du récit précédent, en établissant des liens de causalité : John Chatterton ayant

		résolu la précédente enquête, il sera certainement le héros de cette nouvelle affaire.
<b>Niveau 4</b> 2 élèves	Inférences pragmatiques en lien avec les réseaux d'auteur, générique et hypertextuel qui permettent aux élèves de mobiliser les connaissances qu'ils ont sur les contes et l'écriture parodique d'Yvan Pommaux.	
	<b>Exemple d'hypothèse d'un élève</b>	<b>Analyse de l'exemple</b>
	« John Chatterton a voyagé pour retrouver Lilas une fillette disparue aux cheveux noirs comme la nuit et les yeux ténébreux il est parti loin très loin pour la retrouver. »	Ici, la description très précise que l'élève fait de la jeune fille laisse à penser qu'il s'agit d'une allusion au personnage de « Blanche-Neige », de même que la spatialisation de son enquête, « loin très loin », évoque les lieux lointains et indéfinis présentés dans les contes.

**Tableau 5 :** Tableau synthétique du classement des écrits des élèves selon le niveau de production d'inférences pour le premier écrit individuel d'anticipation, illustré par quelques exemples de productions d'élèves.

À l'issue de ce premier écrit individuel d'anticipation, nous observons que plus de la moitié des élèves ont su interpréter les images selon la compréhension qu'ils avaient de l'univers de l'auteur. Ils ont en effet réussi à tisser des liens entre l'album *Lilas* et les œuvres antérieures de leur connaissance, à savoir *John Chatterton détective* et/ou le conte du patrimoine *Blanche-Neige*. L'aptitude de mobilisation des connaissances sur les réseaux étudiés dont les élèves ont fait preuve est un marqueur important de compréhension fine.

Le **deuxième écrit individuel d'anticipation** a fait suite à un arrêt stratégique de l'histoire (Fig.8) après confirmation qu'il s'agissait d'un nouveau récit policier où le personnage principal John Chatterton devait retrouver une jeune femme disparue.



**Figure 8 :** Place du deuxième écrit individuel d'anticipation dans la séquence mise en place.

Rappelons la consigne donnée aux élèves : « À ton avis, que va-t-il se passer juste après ? Écris en quelques lignes la suite immédiate de l'histoire ».

Là encore, on peut constituer un classement des travaux écrits des élèves selon le niveau de production d'inférences (**Tableau 6**).

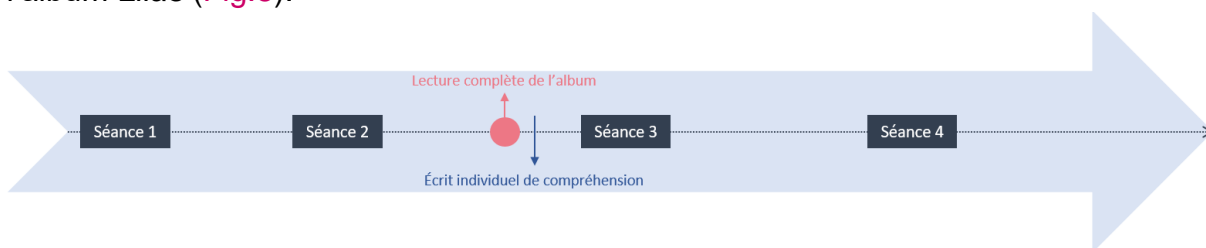
<b>Écrit individuel d'anticipation n°2 : 24 écrits relevés et traités</b>		
<b>Niveau 1</b> 6 élèves	Aucune inférence pragmatique réalisée. Les hypothèses des élèves sont brèves, imprécises et ne témoignent pas d'une quelconque mise en relation de cet album avec le précédent.	
	<b>Exemple d'hypothèse d'un élève</b>	<b>Analyse de l'exemple</b>
	« Je pense qu'il va mener l'enquête pour retrouver Lilas et tomber amoureux d'elle. »	Aucun élément ne permet ici d'affirmer que cet élève a mobilisé ses connaissances sur les réseaux étudiés.
<b>Niveau 2</b> 7 élèves	Inférences pragmatiques en lien avec le récit policier : vocabulaire spécifique du genre et mode de résolution de l'enquête sur le modèle du premier album (interrogatoire de témoins, recherche d'indices, fausse piste, découverte du coupable).	
	<b>Exemple d'hypothèse d'un élève</b>	<b>Analyse de l'exemple</b>
	« John Chatterton va se mettre à la recherche de Lilas sur son chemin il va interroger des témoins qui lui donneront des indices pour retrouver Lilas mais quelqu'un va le mener sur une fausse piste du coup il va lui dire qu'il n'a pas retrouvé Lilas du coup il ne va plus poser de questions à des personnes et chercher par lui-même. »	Ici, l'élève reprend le même déroulé que le premier album pour les péripéties : John Chatterton interroge d'abord des témoins qui le mènent à une fausse piste, avant de se résoudre à chercher des indices par lui-même.
<b>Niveau 3</b> 11 élèves	Inférences pragmatiques en lien avec le récit policier et le conte <i>Blanche-Neige</i> . Les élèves mobilisent leurs connaissances des réseaux à l'œuvre dans ce corpus pour tisser des liens entre l'enquête de John Chatterton et l'écriture parodique d'Yvan Pommaux. Leurs hypothèses s'établissent sur le même modèle que l'auteur qui détourne un conte source pour les besoins de sa réécriture.	
	<b>Exemple d'hypothèse d'un élève</b>	<b>Analyse de l'exemple</b>
	« John va partir à sa recherche. Pendant ce temps elle sera avec sept petits personnages. Une méchante	Nous retrouvons à travers cette hypothèse les éléments clés du conte source, à savoir les sept nains,

	<p>sorcière l'aura empoisonné. Il faudra que John l'embrasse pour qu'elle reprenne ses esprits. »</p>	<p>l'empoisonnement de la jeune fille par une sorcière et le baiser salvateur de l'homme. Il est intéressant de constater que cet élève a transposé le personnage du prince charmant en reprenant le véritable héros des histoires d'Yvan Pommaux, John Chatterton, ce qui témoigne de sa compréhension du principe de détournement parodique des contes, avec une interversion des personnages.</p>
--	---	--

**Tableau 6 :** Tableau synthétique du classement des écrits des élèves selon le niveau de production d'inférences pour le deuxième écrit individuel d'anticipation, illustré par quelques exemples de productions d'élèves.

Ici, 11 élèves sur 23 ont su combler les vides et les non-dits présentés par le texte en interprétant les allusions au conte de *Blanche-Neige*, ce qui témoigne de leurs compétences de sujets-lecteurs coopérant avec le texte pour en déchiffrer l'implicite. 7 autres élèves ont su mobiliser les connaissances qu'ils avaient du premier album pour fonder leurs hypothèses sur des attentes relatives au genre policier, ce qui est également une preuve de compréhension de l'univers de l'auteur.

L'**écrit individuel de compréhension** est intervenu après la lecture complète de l'album *Lilas* (Fig.8).

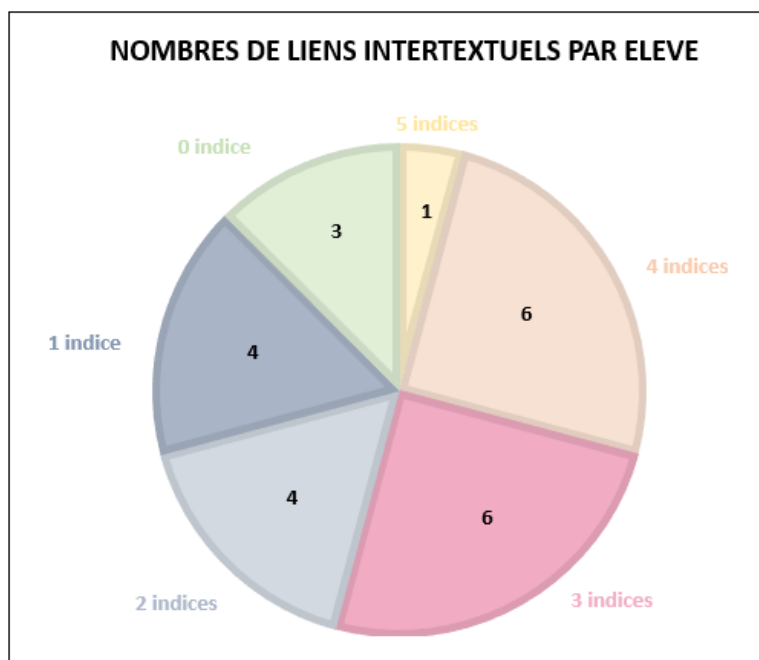


**Figure 8 :** Place de l'écrit individuel de compréhension dans la séquence mise en place.

Rappelons la consigne donnée aux élèves : « À quelle célèbre histoire John fait-il plusieurs fois référence dans cet album ? Justifie ta réponse en donnant les indices qui t'ont permis de comprendre. »

L'analyse des écrits des élèves a permis la construction d'un diagramme circulaire (Fig.9) et d'un tableau synthétique (Tableau 7).





**Figure 9 :** Diagramme circulaire présentant le nombre de liens intertextuels tissés par chaque élève : en jaune, le nombre d'élèves ayant cité 5 indices intertextuels, en orange, le nombre d'élèves ayant cité 4 indices intertextuels, en rouge, le nombre d'élèves ayant cité 3 indices intertextuels, en gris clair, le nombre d'élèves ayant cité 2 indices intertextuels, en bleu-gris, le nombre d'élèves ayant cité 1 indice intertextuel et en vert, le nombre d'élèves n'ayant cité aucun indice et n'ayant pas identifié le conte source.

<b>Écrit de compréhension (24 écrits relevés)</b>	
<b>Type d'indice</b>	<b>Nombre d'élèves</b>
Description physique de Lilas	13
Sept nains	11
Mobile du crime : la jalousie	9
Criminelle : la belle-mère	9
Cœur	8
Miroir magique	5
Chasseur missionné par la belle-mère pour commettre le crime	4
Chasseur touché par la beauté de la jeune fille	1

**Tableau 7 :** Tableau synthétique présentant les huit types d'indices intertextuels cités par les élèves pour justifier leur réponse, leur permettant de tisser des liens entre l'album *Lilas* et le conte source identifié (*Blanche-Neige*).

La diversité des indices relevés témoigne d'une compétence inférentielle acquise par la grande majorité des élèves. Le diagramme circulaire montre quant à lui que la plupart d'entre eux ont cité entre 2 et 5 indices. Cependant, beaucoup des inférences

réalisées prennent appui sur le texte et non sur les images : en effet la pomme, objet de l'empoisonnement de « Blanche-Neige » dans le conte d'origine, n'apparaît dans aucune des justifications des élèves. Elle est pourtant visible sur une image de l'album, mais n'est mentionnée dans le texte à aucun moment. Les élèves n'y ont sans doute pas prêté attention, puisque dans le récit détourné d'Yvan Pommaux, l'empoisonnement n'a pas lieu.

Seuls 3 élèves sur les 24 présents n'ont pas identifié le conte source, l'un n'ayant rien écrit et les deux autres ayant cité *Le petit Poucet* sans donner aucune justification. Nous pouvons supposer que ces élèves n'ont pas réussi à établir de liens intertextuels avec les œuvres antérieures, soit parce qu'ils n'ont pas connaissance du texte patrimonial, soit parce qu'ils ne sont pas parvenus à déchiffrer l'implicite. Ils ont certainement cité l'histoire du « Petit Poucet » en référence à l'album *John Chatterton détective*.

Finalement, il ressort de cet écrit que les élèves semblent avoir compris le fonctionnement de la transposition du conte dans le récit policier puisqu'ils établissent certaines correspondances entre les personnages et les faits, par exemple l'identification du chasseur en le personnage de Greg, envoyé par la belle-mère pour récupérer le cœur de Lilas. La plupart des élèves sont ainsi parvenus à une compréhension fine de l'album en tissant des liens avec le conte d'origine.

Comme le montre la figure 10, le **troisième écrit individuel d'anticipation** a fait suite à un arrêt stratégique dans la lecture de l'album *Le grand sommeil*.

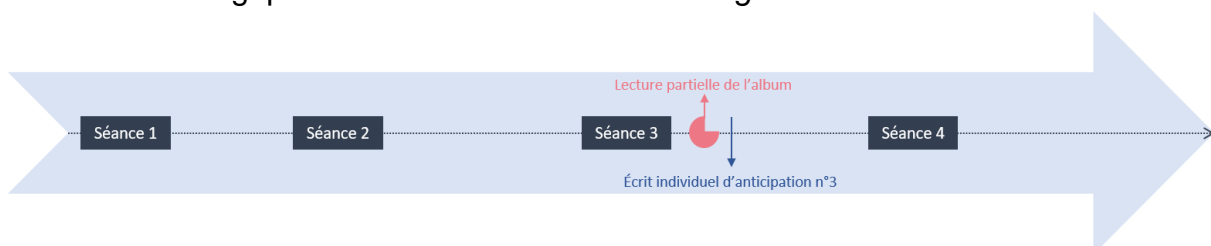


Figure 10 : Place du troisième écrit individuel d'anticipation dans la séquence mise en place.

Les élèves savaient ici qu'il s'agissait d'une réécriture du conte de *La Belle au bois dormant* sur le même modèle que les deux albums précédents. Rappelons la consigne donnée : « À ton avis, que va-t-il se passer ? Imagine en quelques lignes la suite de l'histoire en précisant les péripéties, le dénouement et les issues des personnages. »

L'analyse des productions des élèves a permis de constituer un classement synthétique représenté par le tableau 8 ci-dessous.

<b>Écrit individuel d'anticipation n°3 : 21 écrits relevés et traités</b>		
<b>Niveau 1</b> 3 élèves	Pas de liens apparents avec les autres albums du corpus ou avec le conte d'origine (hormis le sommeil de la jeune fille prédit au début du récit). Par ailleurs, les hypothèses de ces élèves sont peu développées et ne répondent pas tout à fait à la consigne qui demandait explicitement des informations sur les péripéties.	
	<b>Exemple d'hypothèse d'un élève</b>	<b>Analyse de l'exemple</b>
	« La jeune fille va acheter un rouet et va se piquer en l'achetant. Et elle fera un long sommeil, dans le magasin, mais John Chatterton l'attend en dehors du magasin, 6h dehors, et son père s'inquiète, et sa mère aussi s'inquiète beaucoup. Mais la sorcière l'avait prévenue. »	Cet écrit ne permet pas de rendre compte de la mobilisation des connaissances de l'élève sur les réseaux étudiés. Il s'agit simplement de la suite logique et irrémédiable du récit selon l'élève.
<b>Niveau 2</b> 7 élèves	Inférences pragmatiques en lien avec le conte <i>La Belle au bois dormant</i> ou avec les albums du corpus (en attribuant notamment à John Chatterton le statut de héros). Les hypothèses de ces élèves ne font pas de liens simultanés entre les éléments du conte qu'ils reprennent et le modèle d'écriture des contes détournés de Pommaux.	
	<b>Exemple d'hypothèse d'un élève</b>	<b>Analyse de l'exemple</b>
	« Elle va entrer et quelqu'un va la bousculer et elle va tomber sur le rouet, se piquer et s'endormir. Quelques semaines après, le garçon remarquant que la fille ne revient plus, il va la chercher, la trouver et l'embrasser. Ça la réveillera et ils vécurent heureux. »	Ici, des inférences peuvent être établies avec le conte, à travers l'intervention du jeune homme et son baiser salvateur. Cet élève a donc transposé le personnage du prince charmant en l'adaptant au récit d'Yvan Pommaux. En revanche, John Chatterton n'est pas mentionné et ne joue aucun rôle dans la résolution de l'intrigue, ce qui laisse à penser que les connaissances de l'élève sur le réseau d'auteur n'ont été mobilisées que partiellement.
<b>Niveau 3</b> 11 élèves	Inférences pragmatiques en lien avec le conte <i>La Belle au bois dormant</i> et ancrage dans l'univers d'Yvan Pommaux. Bien que les souvenirs du conte restent parfois flous, les élèves semblent avoir compris le principe du	

détournement parodique à l'œuvre dans les albums du corpus puisqu'ils parviennent à mobiliser leurs connaissances des réseaux étudiés en attribuant un rôle clé à John Chatterton, outre certains éléments de transformation du conte source.	
Exemple d'hypothèse d'un élève	Analyse de l'exemple
« Elle va monter à l'étage là où il y a le rouet et elle va se piquer. Ensuite tout le quartier et elle vont s'endormir et le quartier va être entouré par un immense mur de ronces. Alors John va aller chercher le garçon qu'il a vu au bar pour qu'il délivre tout le monde du "grand sommeil" en embrassant la fille de M. et Mme Rosépine. Puis ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants et John retourna dans son bureau (avec le rouet). »	Ici, le principe du détournement parodique du conte semble avoir été parfaitement compris. En effet, l'élève a formulé ses hypothèses selon le conte source identifié, tout en créant du lien avec l'univers d'Yvan Pommaux sur le même modèle que les autres albums du corpus. En effet, si le jeune homme peut sauver la fille, c'est avant tout grâce à l'intervention de John Chatterton qui a su faire le lien avec une histoire bien connue pour trouver la solution au problème.

**Tableau 8 :** Tableau synthétique du classement des écrits des élèves selon le niveau de production d'inférences pour le troisième écrit individuel d'anticipation, illustré par quelques exemples de productions d'élèves.

Le **dernier écrit individuel** a pris la forme d'un écrit d'invention et a porté sur l'ensemble des albums du corpus (**Fig.11**).



**Figure 11 :** Place du dernier écrit individuel (écrit d'invention) dans la séquence mise en place.

La consigne de l'écrit était la suivante : « Dans les trois albums d'Yvan Pommaux, John Chatterton s'aide d'un recueil intitulé *Affaires criminelles célèbres* pour résoudre ses enquêtes. Écrivez un extrait de page de ce livre. »

On peut, là encore, constituer un classement des travaux écrits des élèves selon le niveau de production d'inférences (**Tableau 9**).

<b>Écrit individuel d'invention : 21 écrits relevés</b>	
<b>Niveau 1</b> 2 élèves	Aucune inférence réalisée avec les albums du corpus ou les contes d'origine. Les écrits relèvent de l'imagination totale des élèves.
	<b>Exemples d'hypothèses d'élèves</b>
	<p><b>E5</b> « L'attaque des vampires squelettes. Les squelettes vampires sont des vampires revenus à la vie pour tuer des gens. Ils errent dans les rues des villes en cherchant des humains pour boire tout leur sang. »</p> <p><b>E14</b> « Le crime de Billie. C'était un homme qui s'appelait Billie, il était pauvre et seul. Il se dit qu'il devait voler. Le soir, il alla dans une maison mais le propriétaire le repère. Il appelle la police, Billie le tua à coups de couteaux et il se dit que c'est bien de tuer, donc il tue des gens, les uns après les autres, et il devient le plus célèbre criminel du monde. Fin. »</p>
<b>Niveau 2</b> 5 élèves	Inférences pragmatiques en lien avec les albums du corpus. Les élèves s'appuient sur un univers de référence commun construit tout au long de la séquence. On retrouve dans ces écrits les personnages issus des trois albums étudiés (les jeunes filles victimes) ou des personnages anthropomorphes, ainsi que des éléments propres au genre policier.
	<b>Exemples d'hypothèses d'élèves</b>
	<p><b>E1</b> « Léon Marathon. Race : guépard. Taille : 1m80. Hobby : tuer les personnes et braquer les banques. Léon Marathon est le criminel le plus rapide de toute la ville. Il aime par-dessus tout tuer et braquer pour devenir l'homme le plus riche du monde. »</p> <p><b>E11</b> « N°506 : Ce criminel est communément cherché pour avoir pris en otage des jeunes filles entre 10 et 13 ans. Il demande aussi de très gros lots en échange de ses victimes. Des jeunes filles n'ont jamais été sauvées et certaines victimes ont été séquestrées car elles étaient filles de parents très riches. »</p>
<b>Niveau 3</b> 14 élèves	Inférences pragmatiques en lien avec l'univers d'Yvan Pommaux et les contes patrimoniaux. Les élèves ont compris les principes qui régissent le détournement de contes chez Yvan Pommaux. Ils ont pris conscience de la mise en abyme du conte à l'intérieur du conte détourné, puisque ledit recueil d' « affaires criminelles célèbres » est en réalité un recueil de contes.
	<b>Exemples d'hypothèses d'élèves</b>
	<p><b>E12</b> « <u>Chapitre III</u> : La Belle au bois dormant. Si on vous parle d'une fille qui, à sa naissance, a été maudite par une mauvaise fée, pensez à la Belle au bois dormant. À ses quinze ans, il faut éloigner cette fille de tout rouet, car elle risque de s'y piquer en endormant tout le monde en même temps qu'elle. Pour la réveiller, il faudra amener l'élu de son cœur pour qu'il la réveille en lui faisant un</p>

	<p>baiser. <u>Chapitre IV</u> : le petit Poucet Si vous devez retrouver quelqu'un et que cette personne sème derrière elle des choses reconnaissables, pensez au petit Poucet. »</p> <p><b>E15</b> « Sommaire : La Belle au bois dormant p.7 - Blanche Neige p.19 – Raiponce p.27 - La reine des neiges p.34 – Narnia p.41 - Harry Potter p.49 - Le petit chaperon rouge p.299 »</p>
--	--

**Tableau 9 :** Tableau synthétique du classement des écrits des élèves selon le niveau de production d'inférences pour l'écrit individuel d'invention, illustré par quelques exemples de productions d'élèves.

Nous constatons ici que la grande majorité des élèves semblent avoir réinvesti leurs connaissances sur les réseaux étudiés, en ayant tissé des liens avec l'univers d'Yvan Pommaux et les contes détournés : personnages anthropomorphes, ancrage dans le genre policier, résumés et/ou sommaires de contes patrimoniaux.

Nous pouvons donc conclure de l'analyse de ces cinq écrits individuels que les processus inférentiels des élèves se sont développés au fil des séances. Autrement dit, les progrès des élèves quant à leur capacité à établir des liens intertextuels sont notables à mesure que leurs connaissances sur l'univers de l'auteur s'enrichissent grâce à la lecture des albums mis en réseau. Les inférences de plus en plus élaborées ont en effet permis aux élèves de tisser des liens d'autant plus étroits entre les albums du corpus eux-mêmes, et entre les albums d'Yvan Pommaux et les contes sources, les amenant par conséquent à une interprétation plus fine des nombreuses références et allusions de l'auteur à ces œuvres inspiratrices. L'effort cognitif que demande la compétence inférentielle à l'œuvre lors des lectures a donc été réduit à mesure que les connaissances des élèves sur les réseaux se sont alimentées, les liens étant réalisés de plus en plus facilement.

### 2.3 Troisième palier : les productions de groupe

Comme le montre la figure 12 ci-dessous, le **premier travail de groupe** a eu lieu après une lecture complète de l'album *Le grand sommeil*.

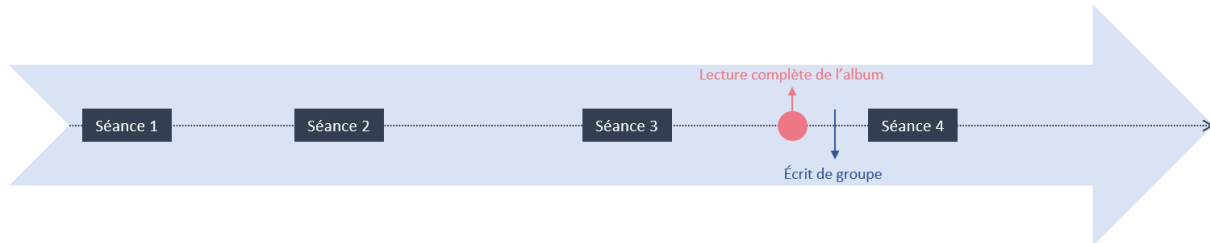


Figure 12 : Place du premier travail de groupe (écrit) dans la séquence mise en place.

Huit groupes de trois élèves ont été constitués. Rappelons la consigne donnée : « Complétez le tableau en relevant les indices textuels et visuels qui vous permettent de faire des liens entre l'album d'Yvan Pommaux et le conte patrimonial d'origine. »

L'analyse de ce travail prendra appui sur le tableau 10 page suivante.

Indices intertextuels relevés qui évoquent le conte <i>La Belle au bois dormant</i>			
Texte	Nombre de groupes	Images	Nombre de groupes
Nom : Rosépine (Rose et épine)	5	Ressemblance de la jeune fille avec la Belle au bois dormant	1
Fuseau d'un rouet	7	Rouet	7
Les parents aiment leur fille plus que tout au monde	5	Café Grimm	6
Présence d'une mauvaise fée et prédiction du <i>Grand Sommeil</i>	5	Escalier à monter	1
La jeune fille s'endort ainsi que toutes les personnes aux alentours	5	Personnage qui tricote	1
Seul l'élu de son cœur peut réveiller la jeune fille	5	Salle du rouet en hauteur	1
Les épines se transforment en roses	4	La jeune fille se pique le doigt	8
		Lit (à baldaquin)	5
		La jeune fille s'endort	7
		John Chatterton et d'autres personnes s'endorment	2
		Ronces qui poussent	7
		Ronces et épines qui se transforment en roses	4
		Le jeune homme embrasse la jeune fille pour la réveiller	6

**Tableau 10 :** Tableau synthétique des indices intertextuels relevés par les élèves lors du premier travail de groupe, qui évoquent le conte de *La Belle au bois dormant*. Ces indices sont de nature textuelle et visuelle.

D'après ce tableau, nous pouvons constater que **plus de la moitié des groupes** ont trouvé de nombreux indices intertextuels, ce qui témoigne de la capacité des élèves à



faire des inférences et à interpréter le texte et les images. Notons cependant que les indices visuels relevés sont plus nombreux et ne font pas toujours consensus, ce qui peut s'expliquer par le fait que certains élèves se rappellent le conte dans sa globalité (avec les événements majeurs du récit), tandis que d'autres se souviennent avec précision des moindres détails (l'escalier qui mène à la tour, la vieille dame qui file et qui est ici associée à l'antiquaire). En outre, les élèves sont certainement nombreux à avoir vu une version de ce conte à la télévision ou au cinéma, ce qui leur a permis d'établir des liens de manière plus aisée avec les images de l'album en mobilisant leur mémoire visuelle. Étonnamment, un seul groupe a noté la ressemblance physique entre la « Belle au bois dormant » et la jeune fille de l'album, aux longs cheveux blonds et soyeux. Une hypothèse que l'on peut faire est que cet indice était tellement évident aux yeux des élèves qu'ils n'ont pas jugé nécessaire de le reporter dans le tableau.

Le **deuxième travail de groupe** a eu lieu à la fin de la dernière séance, après avoir étudié les trois albums du corpus (Fig.13).

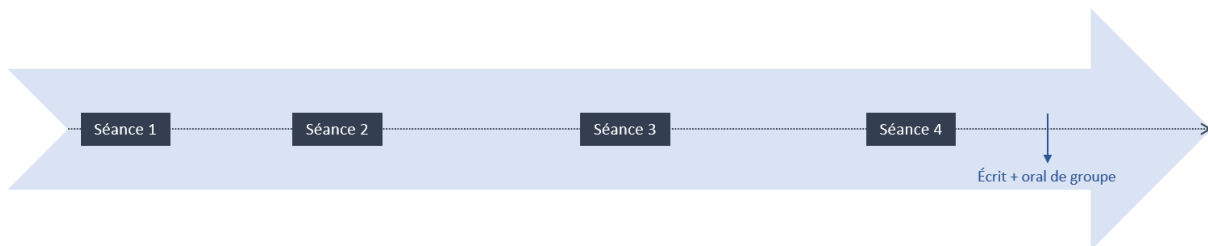


Figure 13 : Place du deuxième travail de groupe (écrit et oral) dans la séquence mise en place.

La consigne était d'imaginer une nouvelle enquête de John Chatterton sur le même modèle qu'Yvan Pommaux. Les quatre critères de réussite donnés aux élèves pour ce travail de planification étaient les suivants : s'inspirer d'un conte, respecter l'univers anthropomorphe de l'auteur, respecter les cinq étapes d'un récit policier, et faire intervenir John Chatterton. Le passage à l'oral qui a suivi cet écrit a permis aux groupes n'ayant pas eu le temps de remplir le tableau de manière détaillée, de donner davantage de précisions sur leur histoire.

Les productions des groupes ainsi que leur passage à l'oral sont visibles en annexes (2 p.96) de ce mémoire.

L'analyse de ce dernier travail montre que chacun des groupes a respecté tous les critères de réussite indiqués. Par ailleurs, les histoires imaginées se sont largement inspirées des albums d'Yvan Pommaux, ce qui témoigne de l'aptitude des élèves à

mobiliser leurs connaissances des réseaux étudiés pour parvenir à la création d'une œuvre originale. En effet, ils ont su, comme l'auteur, s'inspirer de la trame de contes du patrimoine issus de leurs connaissances antérieures, pour produire des histoires ancrées dans notre contemporanéité.

Le tableau 11 ci-dessous donne un exemple du passage à l'oral d'un groupe d'élèves pour ce dernier travail collectif.

Groupe n°1	
« Les personnages c'est euh, John, la sorcière Baba Yaga, c'est une hyène, euh, les enfants Antoine et Adèle, les parents Mickaël et Emilie. La situation initiale c'est les enfants qui vont faire des courses pendant que les parents regardent la télévision. Déclenchement : ils entrent dans une confiserie et la vieille hyène qui tient la boutique ferme discrètement à triple tour. Leurs parents ne les voyant pas rentrer appellent Chatterton. Péripéties : Chatterton va au supermarché. Il voit une confiserie et se dit tiens tiens, ça me rappelle ce célèbre crime. Dénouement : Chatterton retrouve Antoine et Adèle, enferme Baba Yaga et ramène les enfants chez eux. Situation finale : Antoine et Adèle sont chez eux et les parents offrent un pain d'épice à Chatterton. »	
Critères de réussite	Analyse
Inspiration d'un conte patrimonial	Ce critère est validé car les élèves se sont ici inspirés du conte <i>Hansel et Gretel</i> .
Respect de l'univers anthropomorphe de l'auteur	Ce critère est validé car le récit de ce groupe mêle personnages humains (les enfants et les parents) et animaux anthropomorphisés (Baba Yaga et John Chatterton).
Respect des cinq étapes d'un récit policier	Le schéma quinaire est suivi, bien que les péripéties auraient pu être développées davantage si nous avions disposé de temps supplémentaire.
Intervention de John Chatterton	Ce dernier critère est lui aussi respecté, puisque c'est l'intervention de John Chatterton qui permet la résolution de l'enquête.

**Tableau 11** : Transcription de l'oral de présentation du premier groupe d'élèves et analyse des réussites selon les critères indiqués.

Nous pouvons remarquer que ces élèves ont su mobiliser leurs connaissances des réseaux étudiés et jouer avec l'univers d'Yvan Pommaux car ils ont repris certains éléments des albums de notre corpus, tels que l'allusion à une affaire criminelle

célèbre ou encore le présent des parents offert à John Chatterton en guise de remerciements.

Finalement, nous pouvons conclure de l'analyse des productions collectives que les travaux de groupe ont été relativement bénéfiques pour les élèves. En effet, la confrontation sociale issue de leurs échanges oraux et l'assemblage de leurs connaissances personnelles ont permis aux élèves d'interpréter les intertextes pour établir des liens plus nombreux entre les albums d'Yvan Pommaux et les contes patrimoniaux. En associant leurs idées, ils ont pu parvenir, en fin de séquence, à une production finale reprenant les éléments essentiels de transposition du conte dans les récits policiers, sur le même modèle que les albums de notre corpus mis en réseau.

Cependant, une limite non négligeable de cette séquence peut être relevée. Rappelons que, d'après Connan-Pintado (2009), la lecture de contes détournés à l'école permet une entrée dans une œuvre majeure du patrimoine, en appelant à un nécessaire retour aux contes sources. Or, bien que cela concerne une minorité d'élèves, certains n'ont pas été capables d'établir des inférences pragmatiques pour aller au-delà de l'implicite des albums, n'accédant qu'à une compréhension littérale du texte. Cette incapacité à établir des liens entre les contes patrimoniaux et leur détournement parodique peut s'expliquer par une méconnaissance partielle ou totale des contes d'origine empêchant leur reconnaissance. Il aurait sans doute été judicieux de revenir sur ces contes de manière plus approfondie, en y consacrant par exemple une ou deux séances en début de séquence, puisque les élèves ne possèdent pas le même socle de connaissances culturelles, littéraires et personnelles. Ainsi, chacun d'entre eux aurait pu accéder à toute la richesse des albums en s'amusant ou s'étonnant des changements opérés par l'auteur, et ce jeu procuré par la lecture littéraire aurait séduit la totalité des élèves.

## Conclusion

---

Les éclairages théoriques apportés sur la compréhension, l'interprétation et les notions clés qui y sont liées, ainsi que la mise en œuvre d'une séquence pédagogique dans une classe de CM1-CM2, nous permettent de répondre à notre questionnement initial : de quelle manière une lecture en réseau centrée sur les contes détournés d'Yvan Pommaux permet-elle à des élèves de cycle 3 d'exercer, de développer et de renforcer leurs compétences de compréhension et d'interprétation des textes littéraires ?

La séquence mise en œuvre pour répondre à notre problématique a présenté plusieurs intérêts et a permis de vérifier notre hypothèse initiale. En effet, le développement des habiletés permettant d'accéder à la signification des nombreux intertextes et, par conséquent, à une compréhension fine des trois albums, semble avoir été facilité par la mise en réseau de ces œuvres ; les connaissances accumulées par les élèves sur le genre policier, sur l'univers d'Yvan Pommaux et ses caractéristiques d'écriture, ont pu être mobilisées lors des nombreux travaux d'écriture et des échanges oraux, et ont permis aux élèves d'exercer leur compétence inférentielle en tissant des liens de plus en plus étroits entre les textes lus et ceux issus de leurs connaissances antérieures. Grâce à la mise en résonance de ces trois albums, les élèves ont donc travaillé une des compétences du programme de cycle 3 en français concernant la compréhension et l'appropriation d'un texte littéraire : « être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles » (MEN, 2023 : 15). De cette manière, les élèves non experts en lecture ont pu développer leur aptitude à établir des liens entre les œuvres, en mettant en avant leurs points communs, leurs spécificités ou leurs différences, ce qui leur a permis d'acquérir de meilleures compétences en lecture. Par ailleurs, cette lecture en réseau aura participé à enrichir la culture littéraire personnelle et commune des élèves, en inscrivant les œuvres du corpus dans leur bibliothèque intérieure. Les nombreux travaux d'écriture ont, quant à eux, fait écho à la compétence du programme « recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » (MEN, 2023 : 10). En effet, ils ont été un moyen de traiter le travail cognitif complexe opéré par les élèves pour toutes ces activités de comparaison, de confrontation, d'association ou de dissociation. Enfin, pour reprendre les termes de Tauveron, nous avons pu observer au cours de ces

séances une participation active des élèves pour œuvrer à la complétude du texte en résolvant une double enquête : celle présentée par le récit policier au sein des albums, et celle amenée par les intertextes pour retrouver les contes sources détournés. De la découverte du premier album à la reconnaissance des nombreuses références culturelles au cours des lectures, les élèves ont donc endossé un double rôle de détective et de tisserand qui a participé à nourrir leur plaisir de lire.

Je terminerai en affirmant que la réalisation de ce mémoire m'a beaucoup apporté, tant sur le plan professionnel que personnel. Ce travail de recherche m'a en effet permis d'enrichir mes connaissances théoriques en didactique de la littérature, d'acquérir une rigueur scientifique, d'aiguiser ma curiosité et de développer certaines compétences communes à tous les professeurs, telles que la construction et la mise en œuvre de situations d'enseignement, ou encore l'organisation d'un mode de fonctionnement collectif favorisant les apprentissages et la socialisation des élèves. Au-delà des intérêts pédagogiques qu'a présentés cette séquence pour les élèves, sa conception a été très bénéfique pour moi car elle m'a permis de mettre en lien des savoirs et des savoir-faire, et de réfléchir aux dispositifs les plus adaptés pour répondre à un questionnement initial. D'un point de vue personnel, ce mémoire de recherche a été l'occasion d'approfondir et de transmettre mes connaissances sur un domaine qui me passionne depuis de nombreuses années, la littérature de jeunesse. Et en tant que future professeure des écoles, développer chez les élèves le plaisir de lire, leur donner goût à la littérature et à l'écriture est un souhait qui me tient vraiment à cœur.

## Bibliographie

---

Alamichel, D. (2009). *Albums, mode d'emploi*. Créteil : CRDP, 2009.

Audebert-Poulet, S. (2019). Dans l'atelier d'Yvan Pommaux. Quand texte et image construisent l'album. *Genesis*, 48, p.123-134.

Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M J., Massol, J F. (dir.) (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion, 2020.

Brunel, M., Denizot, N. (2020). Genres littéraires. Dans Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M J., Massol, J F. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. (135-137). Paris : Honoré Champion, 2020.

Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, 93-115.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz, 1997.

Connan-Pintado, C. (2009). *Lire des contes détournés à l'école : à partir des Contes de Perrault (de la GS au CM2)*. Paris : Hatier, 2009.

Connan-Pintado, C., Schneider, A. (2020). Littératures de jeunesse. Dans Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M J., Massol, J F. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. (152-153). Paris : Honoré Champion, 2020.

De Croix, S. (2020). Compréhension, interprétation, inférence. Dans Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M J., Massol, J F. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. (48-51). Paris : Honoré Champion, 2020.

Delon, A., Gaudin, T., Houyel, C., Lagarde, H., Le Geay, A., Poslaniec, C., (...) et Quintin, C. (2008). *Guide pour enseigner le conte à l'école. Cycles 1, 2 et 3*. Paris : Retz, 2008.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22–31.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula ; le rôle du lecteur*. Paris : Le Livre de Poche, 1985.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.

Froger, N. (2015). *Contes et romans du patrimoine. Lire demain les œuvres d'hier*. Paris : Éditions Canopé, 2015.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Editions du Seuil, 1982.

Houdart-Merot, V. (2020). Intertextualité. Dans Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M J., Massol, J F. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. (147-149). Paris : Honoré Champion, 2020.

Jarrety, M. (coord.) (2001). *Lexique des termes littéraires*. Librairie Générale Française : Le livre de poche, 2001.

Kristeva, J. (1969). *Sémeiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil, 1969.

Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19, 368-388.

Le Goff, F. (2020). Réécriture. Dans Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M J., Massol, J F. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. (314-316). Paris : Honoré Champion, 2020.

Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?. Dans Daunay, B., Reuter, Y., Schneuwly, B. (dir.), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. (195-216). Namur : Presses universitaires de Namur, 2011.

Morel, J. (1988). Réécritures. *Cahiers de la littérature du XVIIe siècle*, 10, 175-179.

Morgan, H. (2003). *Principes des littératures dessinées*. Angoulême : Éditions de l'An 2, 2003.

Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?*. Paris : Retz, 2010.

Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil, 1979.

Rouvière, N. (2008). L'influence de la bande dessinée sur les albums pour enfants : histoire, esthétique, et thématiques. *Modernités*, 28, 17-28.

Rouxel, A., Langlade, G. (2020). L'histoire de la didactique de la littérature, émergence d'une discipline. Dans Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M J., Massol, J F. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. (15-34). Paris : Honoré Champion, 2020.

Rouxel, A., Louichon, B. (2020). Bibliothèque intérieure du lecteur. Dans Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M J., Massol, J F. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. (230-231). Paris : Honoré Champion, 2020.

Rubiliani, C., Kolodziejczyk, A-M., Rubiliani-Lenne, S. (2006). *Des albums pour se construire. Sciences, arts et français*. Poitou-Charentes : CRDP, 2006.

Sève, P. (2020). Réseau (lecture en). Dans Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M J., Massol, J F. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. (316-318). Paris : Honoré Champion, 2020.

Shawky-Milcent, B. (2020). Compréhension, interprétation, explication. Dans Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M J., Massol, J F. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. (51-55). Paris : Honoré Champion, 2020.

Tauveron, C. et Sève, P. (1999). Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes : trois lectures en réseau à l'école. *Repères*, 19, 103-136.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.



Tauveron, C. (coord.) (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? (de la GS au CM)*. Paris : Hatier, 2002 .

Turgeon, E., Tremblay, O., De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? . *Repères*, 59, 7-22.

Van der Linden, S. (2005). L'album, entre texte, image et support. *La revue des livres pour enfants*, 214, 59-68.

Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161, 51-58.

Vibert, A., Gondrand, H. (dir.). (2008). *Adapter des œuvres littéraires pour les enfants*. Grenoble : CRDP, 2008.

### **Sources institutionnelles**

Ministère de l'Éducation nationale (MEN), (2022). Les guides fondamentaux pour enseigner. *La compréhension au cours moyen*.  
<https://eduscol.education.fr/document/33593/download?attachment>

Ministère de l'Éducation nationale (MEN), (2023). *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023*. <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>

### **Ouvrages d'Yvan Pommaux**

Pommaux, Y. (1993). *John Chatterton détective*. Paris : L'École des loisirs, 1993.

Pommaux, Y. (1995). *Lilas*. Paris : L'École des loisirs, 1995.

Pommaux, Y. (1998). *Le grand sommeil*. Paris : L'École des loisirs, 1998.

Pommaux, Y. (2000). Le discours de Caracas ou Yvan au bord de la rivière, *Griffon*, 171, 3-9.

## Annexes

---

1	Séquence détaillée.....	83
1.1	Séance 1 : <i>John Chatterton détective</i> , Yvan Pommaux .....	83
1.2	Séance 2 : <i>Lilas</i> , Yvan Pommaux.....	88
1.3	Séance 3 : <i>Le grand sommeil</i> , Yvan Pommaux.....	91
1.4	Séance 4 : Corpus des contes détournés d'Yvan Pommaux.....	92
2	Travaux de groupe réalisés lors de la séance 4.....	96
2.1	Groupe n°1 .....	96
2.2	Groupe n°2 .....	97
2.3	Groupe n°3 .....	98
2.4	Groupe n°4 .....	99
2.5	Groupe n°5 .....	100
3	Attestation de non-plagiat .....	101

# 1 Séquence détaillée

## 1.1 Séance 1 : *John Chatterton détective*, Yvan Pommaux

Séance d'introduction au détournement de contes.

Compétences travaillées		
Lecture et compréhension de l'écrit	Langage oral	Ecriture
Comprendre un texte littéraire et se l'approprier	Participer à des échanges dans des situations diverses	Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre
Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles. Être capable d'identifier les principaux genres littéraires et de repérer leurs caractéristiques majeures	Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés	Lister, articuler, hiérarchiser des idées

### Étape 1 : lecture collective de l'album (10 min)

Modalité de travail : lecture à plusieurs voix en classe entière

Matériel : l'album est projeté au tableau

La lecture est assurée par plusieurs élèves : on attribue à chacun d'eux un personnage de l'album : John Chatterton, la maman, Raton, le loup, la fillette, Charlie.

Rôle de l'enseignant : rappeler comment se lit une bande dessinée ainsi que le vocabulaire spécifique associé : les vignettes, les bulles, les cartouches. Vérifier que la lecture se déroule correctement et s'assurer de la bonne compréhension du lexique.

### Étape 2 : premières impressions de lecture (20 / 25 min)

D'après un dispositif de questionnement du texte (Tauveron) : les échanges oraux dès la fin de la lecture pour accueillir toutes les réactions orales spontanées des élèves et leurs premières impressions de lecture.

Modalités de travail : écrit bref puis oral sous forme de discussion

**Consigne de l'écrit** : « Formule à l'écrit quatre ou cinq mots que tu associes à la lecture de l'album John Chatterton. »

**Consignes de l'oral** : « Maintenant, nous allons échanger tous ensemble à l'oral. Qu'avez-vous à dire sur cet album ? Qu'en avez-vous pensé ? Qui veut s'exprimer sur ce qui vient d'être lu ? » *Poser des questions générales de ce type pour que chaque élève se sente légitime d'exprimer son opinion librement. Cet échange vise à dégager des interprétations personnelles de l'album.*

Cet oral prend la forme de discussion au sein de laquelle chaque élève exprime son avis à la manière d'un débat interprétatif. Cet échange vise à dégager une ou plusieurs interprétations de l'album.

Rôle de l'enseignant : encadrer l'échange, s'adapter aux réponses des élèves, ne pas trop orienter leurs verbalisations et laisser place à diverses interprétations possibles.

Selon les réponses instantanées des élèves, on peut :

- ✚ Pointer un questionnement sur le texte de manière très précise : exemple avec les soliloques de John Chatterton (p.15 et 24) : « A quoi fait référence cette remarque de John ? Vous rappelle-t-elle quelque chose ? »
- ✚ Inviter les élèves à un retour métacognitif sur leur façon de lire : « Comment se fait-il que vous ayez compris dès le début que c'était l'histoire du petit Chaperon rouge ? » ou « Comment avez-vous fait pour reconnaître cette histoire ? »

Cette discussion permet de faire apparaître qu'il s'agit d'une **enquête policière**, mais aussi et surtout d'une **histoire déjà connue des élèves** (conte *Le Petit Chaperon rouge*). On rappelle à l'oral le conte, les versions de Perrault et / ou de Grimm selon les connaissances des élèves. Il est possible que certains enfants fassent également le lien avec l'histoire du « petit Poucet » (les habits sont semés sur le chemin à la comme les petits cailloux) ou avec « Cendrillon » (sur la première de couverture, la chaussure perdue devant John Chatterton peut évoquer la pantoufle de verre retrouvée par le prince).

Rôle de l'enseignant : si nécessaire (à voir selon les interventions des élèves), relire certains passages clés du conte dans la version de Grimm.

Activités des élèves : ils partagent leurs ressentis et, pour ceux qui ont tissé des liens avec le conte source, expliquent la manière dont ils y sont parvenus (les indices intertextuels, activité métacognitive).

### **Étape 3 : rappels sur le récit policier et sur la structure narrative de l'album (10 min)**

Les élèves ont déjà travaillé le genre policier avec leur enseignante.

Modalités de travail : écrit et oral sous forme de dialogue : forme interactive entre questions de l'enseignant et réponses des élèves

**Consigne de l'écrit** : « Rappelez en quelques mots les composantes d'un roman policier. » *Prévenir les élèves que nous en discuterons ensuite ensemble.*



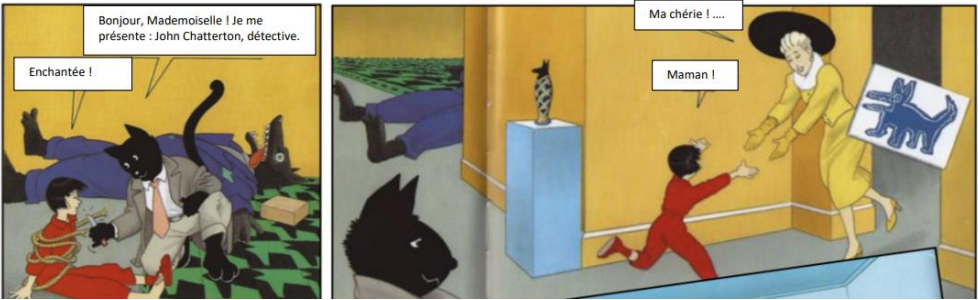
Rôle de l'enseignant : après que les élèves ont rappelé les étapes du récit policier par écrit, on les interroge pour valider / invalider leurs réponses et on reformule si besoin.

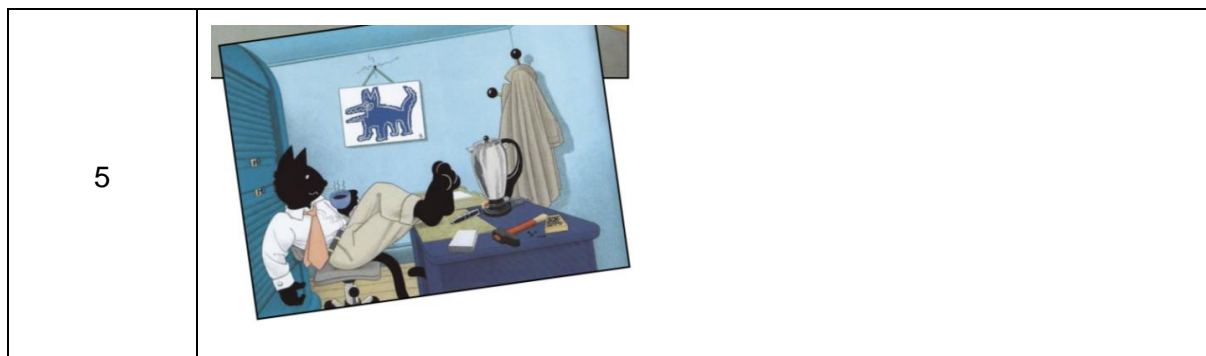
Activités des élèves : on attend d'eux qu'ils apportent un vocabulaire spécifique appris lors des séances consacrées au récit policier : concernant la structure narrative en cinq étapes (situation initiale, déclenchement avec un crime ou un délit commis et une ou plusieurs victime(s), péripéties avec ou sans enquête et une fuite ou une poursuite, dénouement avec la résolution de l'enquête, et situation finale qui présente les issues des personnages) et concernant les personnages (victime, coupable, enquêteur, indices, fausses pistes, etc.).

**Consigne de l'oral** : « Lors de votre évaluation sur le genre policier, vous avez étudié une planche de l'album que nous travaillons aujourd'hui, *John Chatterton détective*. Je vais vous projeter cette planche au tableau et on rappellera ensemble les étapes principales du récit, en réinvestissant le vocabulaire spécifique au roman policier. »

Rôle de l'enseignant : une fois le tableau ci-dessous projeté, demander aux élèves de donner le nom des composantes du schéma narratif correspondant à chaque image. On valide ou invalide et on complète le tableau au fur et à mesure.

Activité des élèves : ils décrivent les images et rappellent le nom des étapes en utilisant le vocabulaire approprié.

Nom des étapes	Extraits de l'album
1	
2	 <p>Monsieur Chatterton, c'est affreux, ma fille a disparu !</p> <p>J'ai téléphoné chez ses amies : elle ne s'y trouve pas ! J'ai téléphoné chez sa grand-mère : ça ne répond pas !</p>
3	 <p>Inutile de sonner, Chat ! ... Je suis du quartier, je connais la vieille dame qui habite ici : elle est partie en voyage organisé dans les îles crocodiles !</p> <p>Merci du renseignement, Raton !</p> <p>Mouchoir rouge, ruban rouge, ceinture rouge, sandale rouge... Voilà qui ressemble à cette autre affaire célèbre où la victime semait, si ma mémoire est bonne, de petits cailloux blancs.</p>
4	 <p>Bonjour, Mademoiselle ! Je me présente : John Chatterton, détective.</p> <p>Enchantée !</p> <p>Ma chérie ! ....</p> <p>Maman !</p>



Correction :

1. Situation initiale : John Chatterton est à son bureau, quelqu'un sonne.
2. Déclenchement : la maman alerte sur la mystérieuse disparition de sa fille.
3. Péripéties (enquêtes) : enquête avec l'interrogatoire du témoin (Raton) et la recherche d'indices (sandales, foulard, bouton, socquettes rouges...).
4. Dénouement : immobilisation du loup et libération de la fillette.
5. Situation finale : John Chatterton est à son bureau, satisfait que l'enquête soit résolue. Il a accroché sur son mur le tableau offert par la maman.

**Étape 4 : transposition du conte dans l'univers du policier (15 min)**

Modalités de travail : oral et écrit (tableau des correspondances : conte source / récit policier)

Matériel : un tableau préparé en amont qui sera complété collectivement, à l'oral

Déroulé : on réfléchit ensemble aux correspondances éventuelles que l'on peut trouver entre le conte source et le conte détourné. On organise ces correspondances sous la forme d'un tableau à double entrée qui servira de trace écrite dans le cahier de littérature.

	<b><i>Le petit Chaperon rouge</i></b> Auteurs : les frères Grimm	<b><i>John Chatterton détective</i></b> Auteur : Yvan Pommaux
Genre		
Lieux		
Epoque		
Personnage principal		
Autres personnages		
Dénouement		

## 1.2 Séance 2 : *Lilas*, Yvan Pommaux

### Lecture par dévoilement progressif avec des écrits de travail réactifs et transitoires (dispositif de première présentation du texte, Tauveron)

Compétences travaillées		
Lecture et compréhension de l'écrit	Langage oral	Ecriture
Comprendre un texte littéraire et se l'approprier	Participer à des échanges dans des situations diverses	Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre
Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles. Être capable d'identifier les principaux genres littéraires et de repérer leurs caractéristiques majeures	Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés	Emettre des hypothèses Rédiger des résumés

**Préparation** : le texte est découpé stratégiquement (parcours de lecture) car il peut envoyer délibérément l'élève sur de fausses pistes ou l'amener à interpréter. Or, d'après Tauveron, les errances interprétatives sont nécessaires à la compréhension. Les écrits produits rendent compte de la perception que les élèves ont de l'album à un moment de la lecture, ainsi que de leur cheminement.

**Phase de rebrassage** : on rappelle ce qui a été vu et fait lors de la première séance et on commence à constituer une affiche de classe qui servira de trace écrite collective.

<p style="text-align: center;"><b>Les albums d'Yvan Pommaux</b></p> <p><a href="#">John Chatterton détective</a> Récit policier qui s'inspire du conte <u>Le petit Chaperon rouge</u>. On a comparé le conte des frères Grimm et ce conte détourné. La structure narrative du récit est en cinq parties.</p>
--



**Phase 1 : 1<sup>er</sup> fragment, 1<sup>er</sup> écrit** : observation du titre et des couvertures

Modalité de travail : écrit de travail individuel

**Consigne d'écriture** : « Observe attentivement la première de couverture et les couvertures intérieures. À ton avis, de quoi va parler cette histoire ? »

Activité des élèves : ils mettent à l'écrit une première hypothèse de lecture. Certains élèves auront identifié John Chatterton, puisque le 1<sup>er</sup> album de la trilogie aura été étudié la séance précédente, et sauront qu'il s'agit probablement d'un récit policier, dont ils connaissent la structure textuelle.

**Phase 2 : 2<sup>ème</sup> fragment, 2<sup>ème</sup> écrit** : du début jusqu'à la page 10 « Retrouvez-la ! »

Raison du découpage : pour réaliser des hypothèses sur la suite de l'histoire, les élèves doivent idéalement reconnaître le texte source cité (*Blanche-Neige*). Les hypothèses des élèves ayant identifié le genre policier seront sans doute régulées par leurs attentes.

Modalités de travail : lecture (collective à plusieurs voix) et écriture

**Consigne d'écriture** : « À ton avis, que va-t-il se passer juste après ? Écris en quelques lignes la suite immédiate de l'histoire. »

**Phase 3 : 3<sup>ème</sup> fragment, 3<sup>ème</sup> écrit** : de la page 10 au dénouement

Modalités de travail : lecture (collective à plusieurs voix) et écriture (questionnaire ci-dessous à remplir de manière individuelle).

*Lilas, Yvan Pommaux*

**Question 1**

Formule à l'écrit 4 ou 5 mots que tu associes à la lecture de cet album.

**Question 2**

A quelle célèbre histoire John fait-il plusieurs fois référence dans cet album ? Justifie ta réponse en donnant les indices qui t'ont permis de comprendre.

**Question 3**

Quels sont les points communs que tu peux établir entre cet album et *John Chatterton détective* ?

Cet écrit permet de vérifier la compréhension des élèves et leur capacité à repérer les indices intertextuels leur permettant de retrouver le conte d'origine.

**Phase de mise en commun collective** : on revient sur les questions 2 et 3 du questionnaire pour s'assurer que tous les élèves aient bien conscience des liens existants entre l'album d'Yvan Pommaux et le conte *La Belle au bois dormant*. On vérifie également leur compréhension de l'univers de l'auteur : la question 3 nous permet d'établir et de mettre à jour quelques caractéristiques typiques de son écriture.

On complète ensuite l'affiche de classe comme ci-dessous.

<u>Les albums d'Yvan Pommaux</u>
<u>John Chatterton détective</u> Récit policier qui s'inspire du conte <u>Le petit Chaperon rouge</u> . On a comparé le conte des frères Grimm et ce conte détourné. La structure narrative du récit est en cinq parties.
<u>Lilas</u> Une nouvelle enquête de John Chatterton qui s'inspire du conte <u>Blanche-Neige</u> . C'est aussi un conte détourné sous forme de récit policier.

**Clôture de la séance** : débat interprétatif portant sur une image problématique.

L'image ci-dessous est problématique car elle ouvre la possibilité à diverses interprétations possibles :



En effet, sur cette double-page, Greg se jette sur Lilas... mais souhaite-t-il la tuer ou simplement récupérer son précieux pendentif (en forme de cœur) ? La suite des événements peut nourrir ce débat, notamment avec la phrase de Lilas « Voici mon cœur monsieur, il est en or » qui peut alimenter l'ambiguïté quant à la réelle intention de Greg, commanditée par la cruelle belle-mère.

### 1.3 Séance 3 : *Le grand sommeil*, Yvan Pommaux

**Phase de rebrassage** : on rappelle ce qui a été vu et fait lors des séances précédentes.

**Activité des élèves** : on attend d'eux qu'ils remobilisent leurs connaissances et rappellent les principales caractéristiques des albums d'Yvan Pommaux étudiés : ce sont des récits policiers sous forme de bande dessinée et inspirés de contes, c'est pourquoi on les appelle des contes détournés.

#### **Phase 1 : observation du titre et des couvertures et rappel du conte d'origine**

**Modalité de travail** : échange oral collectif

**Rôle de l'enseignant** : on demande aux élèves si l'observation du titre et des couvertures leur permet de deviner quel conte va être détourné à travers ce récit. Une fois le conte identifié par les élèves, on rappelle brièvement l'histoire de la « Belle au bois dormant » selon la version des frères Grimm.

**Activité des élèves** : plusieurs indices visuels et textuels permettent aux élèves de deviner qu'il s'agit cette fois-ci du détournement du conte *La Belle au bois dormant*. Ils doivent justifier leurs réponses en s'appuyant sur ces indices intertextuels.

#### **Phase 2 : 1<sup>er</sup> fragment de lecture et 1<sup>er</sup> écrit** : du début jusqu'à « Bon sang » (p.19)

**Modalités de travail** : lecture (collective à plusieurs voix) et écriture (écrit de travail)

**Consigne de l'écrit** : « À ton avis, que va-t-il se passer ? Imagine en quelques lignes la suite de l'histoire en précisant les péripéties, le dénouement et les issues des personnages. »

#### **Phase 3 : lecture jusqu'à la fin et travail collectif sur l'intertexte**

**Modalités de travail** : lecture (collective à plusieurs voix) et écriture (tableau à remplir par petits groupes – huit groupes d'élèves).

Éléments présents dans l'album qui vous évoquent le conte <i>La Belle au bois dormant</i> (version des frères Grimm)	
Texte	Image

Les élèves doivent compléter le tableau ci-dessus en relevant les indices textuels et visuels qui leur permettent de faire des liens entre l'album d'Yvan Pommaux et le conte patrimonial d'origine.

Cette phase de travail de recherche en groupes est suivie d'une mise en commun collective permettant d'harmoniser les réponses.

#### **Phase 4 : question de réflexion et temps d'échange oral**

**Modalité de travail** : oral (échanges par petits groupes puis échange collectif)

Une question est posée à l'ensemble de la classe : « Quelles sont les différences que vous pouvez observer entre ce dernier album et les deux premiers de la trilogie ? »

**Phase d'institutionnalisation** : on complète l'affiche de classe sur ce troisième album.

### **1.4 Séance 4 : Corpus des contes détournés d'Yvan Pommaux**

**Phase de rebrassage** : on rappelle ce qui a été vu et fait lors des séances précédentes.

**Modalité de travail** : échanges oraux en groupe classe

**Rôle de l'enseignant** : on interroge les élèves sur les albums étudiés et les travaux réalisés autour de ces histoires.

**Activité des élèves** : ils remobilisent leurs connaissances et peuvent consulter leur cahier de littérature pour s'aider.

**Phase d'institutionnalisation** : traces écrites pour fixer les savoirs précédents

On distribue aux élèves deux traces écrites qu'ils collent dans leur cahier de littérature et qu'on lit ensemble pour s'assurer de la compréhension de chacun. Notons que d'ordinaire, les traces écrites doivent se construire collectivement avec les élèves et être rédigées à la main pour une meilleure mémorisation des savoirs, mais le manque de temps pour mener cette séquence m'a contraint à leur distribuer telles qu'elles.

**John Chatterton détective, Lilas et Le grand sommeil** sont des albums d'Yvan Pommaux, un auteur-illustrateur français. Ce sont des **récits policiers** qui se rapprochent de la **bande dessinée** et qui mettent en scène un chat détective. On appelle ces albums des **détournements de contes** car l'auteur s'est inspiré de contes célèbres (*Le petit Chaperon rouge, Blanche-Neige et La Belle au bois dormant*) pour créer de nouvelles histoires originales qui s'inscrivent dans le **monde contemporain**. L'univers d'Yvan Pommaux est singulier car il mélange des personnages humains et des **animaux anthropomorphisés**, c'est-à-dire des animaux qui incarnent des traits humains.

***Le grand sommeil*, Yvan Pommaux**

Eléments présents dans l'album qui évoquent le conte <i>La belle au bois dormant</i> (version des frères Grimm)	
Texte	Images
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nom : Rosépine</li> <li>- Les parents aiment leur fille plus que tout au monde</li> <li>- Présence d'une mauvaise fée et prédiction : la jeune fille se piquera le doigt au fuseau d'un rouet</li> <li>- « Le grand sommeil », « l'impression d'avoir dormi un siècle ! »</li> <li>- La jeune fille s'endort</li> <li>- Toutes les personnes présentes aux alentours s'endorment avec elle</li> <li>- Seul l' élu de son cœur peut la réveiller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressemblance de la jeune fille avec la princesse dans le conte</li> <li>- Rouet et fuseau</li> <li>- Café Grimm</li> <li>- L'antiquaire est en train de tricoter (dans le conte, une vieille dame file)</li> <li>- La jeune fille se pique le doigt à l'étage (en haut d'une tour dans le conte)</li> <li>- Lit à baldaquin</li> <li>- Ronces et épines qui se transforment en roses sur le passage du jeune homme</li> <li>- Le jeune homme embrasse la jeune fille</li> </ul>

Différences majeures entre cet album et les deux précédents :

- Présence de magie ⇔ ancrage du récit dans le merveilleux.
- Il n'y a pas d'enquête. La jeune fille n'est pas directement menacée par une personne et John doit seulement la surveiller. Mais il échoue : il ne parvient pas à la protéger et se retrouve lui-même en difficulté.
- Pas de récompense des parents.

**Phase de travail** : questions de réflexion autour des albums d'Yvan Pommaux

**Activité 1** : imaginer ce que contient le recueil dont John Chatterton s'aide pour résoudre ses enquêtes

**Modalité de travail** : écrit de travail

**Consigne :** « Dans les trois albums d'Yvan Pommaux, John Chatterton s'aide d'un recueil intitulé *Affaires criminelles célèbres* pour résoudre ses enquêtes. Je vais vous demander d'imaginer ce que contient ce livre. Vous allez donc écrire, dans votre cahier de littérature, un extrait de page de ce livre. »



**Activité 2 :** imaginer une nouvelle enquête de John Chatterton

Modalités de travail : écrit (par groupes) et oral (mêmes groupes)

**Consignes :** « À l'aide du tableau distribué, imaginez une nouvelle enquête de John Chatterton. Vous devez réfléchir à un conte à revisiter, aux personnages que vous mettrez en scène et à la trame policière avec ses étapes clés. Vous devez respecter les critères de réussite indiqués au tableau. Une fois ce travail de réflexion terminé, vous passerez présenter vos idées à vos camarades. »

Conte choisi pour le détournement	
Personnages du récit	
Etapas du récit	<p><b>Situation initiale :</b></p> <p><b>Déclenchement :</b></p> <p><b>Péripéties :</b></p> <p><b>Dénouement :</b></p> <p><b>Situation finale (issues des personnages) :</b></p>

Critères de réussite :

- S'inspirer d'un conte
- Respecter les cinq étapes d'un récit policier
- Respecter l'univers d'Yvan Pommaux (personnages humains et animaux anthropomorphisés)

- Faire intervenir John Chatterton

**Activité 3** : présenter à la classe l'enquête imaginée

Modalité de travail : oral de groupe

Activité des élèves : les élèves, par groupes, doivent présenter leur conte détourné au reste de la classe sans révéler le conte source qui devra être trouvé par leurs camarades à l'issue de la présentation. Ceux qui auront deviné le conte patrimonial parodié devront justifier leur réponse en expliquant les liens qu'ils ont établi.

Rôle de l'enseignant : on veille à ce que les élèves respectent les règles de la conversation, à ce que chacun puisse s'exprimer librement sans crainte d'être jugé par les autres. Le respect de la parole des élèves est primordial.



## 2 Travaux de groupe réalisés lors de la séance 4

### 2.1 Groupe n°1

#### Grille de planification

Conte choisi pour le détournement	<i>Hannel et Gretelle</i>
emma Personnages du récit	<i>- John - La sorcière: babayaga hyène - Les enfants: Antoine et Adelle - Les parents: Michael et Emilie</i>
rienne-hou Etapes du récit	<i>Situation initiale: Les enfants vont faire des courses pendant que les parents regardent la télévision.</i>
	<i>Déclenchement: Ils entrent dans une confiserie et la vieille hyène qui tient la boutique ferme discrètement à triple tour. Leurs parents ne les voyant pas rentrer appellent Chatterton. Péripiétés: Chatterton va au supermarché. Il voit une confiserie et se dit tiens tiens ça me rappelle ce célèbre crime.</i>
	<i>Dénouement: Il retrouve Antoine et Adelle, enferme babayaga et ramène les enfants chez eux.</i>
abel	<i>Situation finale (issues des personnages): Antoine et Adelle rentre chez eux et les parents offrent un pain d'épice à Chatterton.</i>

#### Transcription de l'oral de présentation

« Les personnages c'est euh, John, la sorcière Baba Yaga, c'est une hyène, euh, les enfants Antoine et Adèle, les parents Mickaël et Emilie. La situation initiale c'est les enfants qui vont faire des courses pendant que les parents regardent la télévision. Déclenchement : ils entrent dans une confiserie et la vieille hyène qui tient la boutique ferme discrètement à triple tour. Leurs parents ne les voyant pas rentrer appellent Chatterton. Péripiétés : Chatterton va au supermarché. Il voit une confiserie et se dit tiens tiens, ça me rappelle ce célèbre crime. Dénouement : Chatterton retrouve Antoine et Adèle, enferme Baba Yaga et ramène les enfants chez eux. Situation finale : Antoine et Adèle sont chez eux et les parents offrent un pain d'épice à Chatterton. »



## 2.2 Groupe n°2

### Grille de planification

Conte choisi pour le détournement	Cendrillon
Personnages du récit	John (chat) Les 2 sœurs (humains) la fille (humain) Les sœurs (souris) le prince (lion) La marraine (tigre) la belle mère (chat)
Etapes du récit	Situation initiale: John voit le journal. Un prince cherche la jeune fille qui a perdu son beau sabot. Déclenchement: John va enquêter au bal du prince Jackie et va rencontrer une fille qui va tomber amoureuse de lui. Péripéties: John enquête et découvre sœur chérie à qui appartient le sabot mais il ne pense pas à la fille mais un jour par inadvertance la fille met les sabots et John trouve que ça lui va bien. Dénouement: La fille lâche le prince Jackie et vie avec John. Situation finale (issues des personnages): John et la fille eurent beaucoup d'enfants et le prince trouva que c'était mieux comme ça.

### Transcription de l'oral de présentation

« Euh beh on a pris le conte de Cendrillon euh donc euh y'a John, la fille, le prince... c'est un bouledogue, la belle-mère mais elle apparaît pas, les deux sœurs et euh la marraine, et les souris GusGus et Jack aussi. John voit dans le journal que y'a un article qui dit un prince cherche la jeune fille qui a perdu son beau sabot. John va enquêter au bal du prince Jackie et il va rencontrer une fille qui va tomber amoureuse de lui. John il cherche à qui appartient le sabot mais il pense pas que.. parce que en fait la fille, quand il est allé enquêter au bal, la fille elle est tombée amoureuse de John donc ils ont dansé ensemble, et donc John il cherche à qui appartient le sabot mais il pense pas que c'est la fille avec qui il a dansé. Sauf que en fait, euh, par inadvertance, la fille met les sabots et John trouve que ça lui va bien. Et donc la fille elle lâche le prince Jackie, et John et la fille eurent beaucoup d'enfants et le prince trouva que c'était mieux comme ça, voilà. Leurs enfants c'est des chats et des humains. »

## 2.3 Groupe n°3

### Grille de planification

Conte choisi pour le détournement	Cendrillon
Personnages du récit	John Chatterton Zakaria Clémence Elijah Tamim Alan Anastasia
Etapes du récit	<p>Situation initiale :</p> <p>Déclenchement : Le prince et Clémence disparaissent les deux jeunes filles à jamais les jeunes filles à jamais</p> <p>Péripiéties : Le prince John Chatterton va voir Elijah et Anastasia pour se renseigner mais elles ne sont pas là donc John Chatterton va voir des amis de Clémence et les amis lui disent que ils les ont vus tous les quatre (le prince, Clémence, Anastasia et Elijah) il va donc vers la vieille ferme du prince.</p> <p>Dénouement : il trouve le prince, Clémence - Anastasia et Elijah les deux sœurs en prison</p> <p>Situation finale (issues des personnages) : les deux sœurs sont en prison et Clémence et John se marient</p>

### Transcription de l'oral de présentation

« Pour les personnages y'a John Chatterton, le chat, Zakaria c'est le prince, y'a Clémence c'est la jeune fille, y'a Elijah c'est la belle-sœur, y'a Tamim c'est le roi, y'a Alan le duc. La situation initiale c'est que du coup beh y'a la jeune fille qui part comme ça tranquille, qui va se balader, après le déclenchement c'est que là beh y'a Chatterton il voit que le prince et Clémence ont disparu. Les péripiéties c'est que John Chatterton il va voir Elijah et Anastasia, les deux sœurs, pour se renseigner mais elles sont pas là, donc Chatterton il va voir des amis de Clémence, et les amis lui disent que ils ont vu le prince, Clémence, Anastasia et Elijah, donc il va vers la vieille ferme du prince. Donc là il voit que y'a personne et il voit une chaussure en verre donc il la prend, et après il voit des déchirures de robe donc il les suit, et en fait après il arrive dans une petite maison une vieille grange, donc il voit le prince et Clémence ligotés et en fait Anastasia et Elijah les avaient enfermés pour que beh le prince il se marie avec une des deux filles et sauf que beh du coup les deux sœurs vont en prison, et Clémence se marie avec Zakaria grâce à John. »

## 2.4 Groupe n°4

### Grille de planification

Conte choisi pour le détournement	La Belle et la Bête
Personnages du récit	Ana, Aboubakar / jaguar, Brouts / gorille, Rose / John Chatterton / chat
Etapes du récit	<p><b>Situation initiale :</b> Ana marche paisiblement dans la campagne près d'un château.</p> <p><b>Déclenchement :</b> Elle avait l'habitude de visiter le château donc elle entra dans ce grand château où il y avait le monstre de la campagne. Aboubakar emprisonna Ana.</p> <p><b>Péripéties :</b> Brouts et Rose appelèrent John Chatterton en urgence pour que John enquête sur la disparition d'Ana. Il chercha dans son fameux livre "affaires criminelles célèbres".</p> <p><b>Dénouement :</b> Il ramena Aboubakar du bon côté pour essayer de libérer Ana.</p> <p><b>Situation finale (issues des personnages) :</b> Aboubakar devint gentil et se maria avec Ana et eurent beaucoup d'enfants. Aboubakari / Aboubakara / Aboubakaro</p>

### Transcription de l'oral de présentation

« Du coup on s'est inspiré de La belle et la bête. Et les personnages du récit y'a Ana la jeune fille, y'a Aboubakar c'est le jaguar, Brouts c'est le père c'est le gorille, et Rose c'est la mère et John Chatterton beh c'est le chat. Donc euh en fait, la situation initiale c'est que Ana marchait paisiblement dans la campagne près d'un château. Déclenchement : elle avait l'habitude de visiter le château donc elle entra dans ce grand château où il y avait le monstre de la campagne. Aboubakar emprisonna Ana. Péripéties : Brouts et Rose appelèrent John Chatterton en urgence pour que John enquête sur la disparition d'Ana. Il chercha dans son fameux livre affaires criminelles célèbres. Il ramena Aboubakar du bon côté pour essayer de libérer Ana. Situation finale : Aboubakar devint gentil et se maria avec Ana et eurent beaucoup d'enfants. Leurs enfants ils s'appellent Aboubakari, Aboubakara et Aboubakaro. »

## 2.5 Groupe n°5

### Grille de planification

Conte choisi pour le détournement	Raiponce
Personnages du récit	John Chatterton Raiponce Tueur en série → Gabriel Gorille
Etapes du récit	<p>Situation initiale : Raiponce est une fille orpheline qui habite en haut d'un immeuble.</p> <p>Déclenchement : Gabriel kidnappe Raiponce et laisse une lettre de rançon → 2001 pièces d'or</p> <p>Péripéties : John trouve la</p> <p>Dénouement : John balance la fausse boîte de pièces d'or dans la tête de Gabriel qui est assommé</p> <p>Situation finale (issues des personnages) :</p>

### Transcription de l'oral de présentation

« Euh, comme personnages y'a euh John Chatterton, euh... et... Gabriel c'est un gorille, mais aussi Raiponce. Raiponce est une fille orpheline qui habite en haut d'un immeuble. Un jour, Gabriel le tueur en série kidnappe Raiponce et il laisse une lettre de rançon de 2001 pièces d'or. John il trouve la lettre et il prépare une fausse boîte où il met des pierres et après du coup y cherche partout euh la fille, Raiponce, et après il la trouve, et euh John y lance la fausse boîte de pierres d'or dans la tête de Gabriel et il est assommé. Et euh et à la fin euh John il se marie avec Raiponce et euh ils ont beaucoup d'enfants et ils ont un salon de coiffure. »

### 3 Attestation de non-plagiat



#### Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Barreau Akhdo.....

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Une lecture en réseau centrée sur les contes désumés d'Alphonse Toussaint au service de la compréhension et de l'interprétation.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Toulouse....., le 21 / 05 / 2024

Signature de l'étudiant.e