

Dans la caverne de Catherine Tauveron...

A partir d'un florilège d'extraits choisis ou de notes personnelles

« Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de le GS au CM », ouvrage dirigé par Catherine Tauveron, Hatier Pédagogie, 2002.

1. Une philosophie de l'enseignement de l'écriture.

« Les pratiques habituelles ont pour volonté de simplifier la situation d'apprentissage, par exemple en sélectionnant des supports simples, en élucidant le vocabulaire "difficile", en recourant à des questionnaires... Notre démarche, à l'inverse, postule qu'il est possible et nécessaire d'apprendre à comprendre et qu'on ne peut apprendre à comprendre que sur des textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation. Elle met donc au centre la difficulté avec pour seul objectif d'apprendre à la surmonter. »

2. Un lieu d'intersubjectivité.

« La classe de lecture devient ainsi un lieu où « l'on objective dans le langage ce qu'on a pensé », où « l'on se penche sur ce qu'on a produit pour le considérer sous un jour nouveau », un lieu de négociation de sens, un lieu d'écoute de soi et de l'autre, un lieu de tolérance mais aussi d'esprit critique toujours en éveil : un lieu d'intersubjectivité. »

« le plaisir de lecture littéraire est un plaisir de gourmet »

Il est nécessaire d'introduire une continuité de la maternelle au lycée
« comprendre à l'école avant d'être en mesure d'interpréter au collège »

« **Comprendre un récit a minima, c'est** pouvoir identifier les personnages en présence, leurs buts, leurs rôles respectifs dans l'action, leurs relations (familiales, affectives, sociales...) et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue. »

3. Comment choisir les supports de lecture.

« On doit les choisir en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser en lecture. »

« De ce point de vue, l'objet de l'enseignement, fondamentalement, transcende la singularité de l'œuvre : il s'agit bien de **construire des conduites de lecture réutilisables**, hors du contexte dans lesquelles elles ont été construites. »

Présenter aux élèves, à côté de textes faciles qu'il ne faudrait en aucune manière évincer, des textes qui posent des problèmes de compréhension et d'interprétation, en d'autres termes, des textes résistants :

→ textes « réticents » qui posent des problèmes de compréhension délibérés

→ textes « proliférants » car localement ou globalement polysémiques, posant des problèmes d'interprétation

« La difficulté choisie doit néanmoins être vivable : les élèves doivent pouvoir construire dans un délai raisonnable les moyens de la surmonter. Il importe qu'on puisse sortir du tunnel, sans pour autant négliger la qualité de la lumière qu'on escompte trouver à la sortie. »

4. Typologie des problèmes de compréhension et d'interprétation posés par la littérature de jeunesse.

- Des problèmes de compréhension imputables aux élèves

→ des problèmes d'ordre cognitif

Les difficultés courantes que rencontrent les élèves dans la lecture de récits courants sont connues. On sait par exemple qu'ils ont tendance :

- à ne reconnaître l'existence d'un personnage que s'il est nommé et, si sa nomination est retardée, à ne pas mémoriser les informations données sur lui antérieurement à sa dénomination ;
- à comprendre toute nouvelle apparition d'un nom propre et tout substitut d'un nom antérieurement donné comme le signalement de l'entrée en scène d'un nouveau personnage.

Certains ont du mal :

- à accomplir, pour un personnage donné, la synthèse des informations discontinues le concernant tout au long du texte (par exemple, les informations descriptives éparses) et donc à en reconstituer la cohérence ;
- à distinguer le but et la quête secondaire d'un personnage de son but et de sa quête principale ;
- à lire les relations de l'ensemble des personnages autrement qu'en prenant le personnage principal comme référence.

Ces difficultés, bien décrites, font de plus en plus, dans les manuels et dans les classes, l'objet d'un traitement. Mais pour autant, on continue parfois de penser que la meilleure façon de traiter ces difficultés est de les épargner au jeune lecteur : pour ce faire, on ne lui donne en pâture que

des textes jugés lisibles ou rendus lisibles par un travail d'"adaptation". Un récit atteint le degré maximal de lisibilité :

- quand le mobile et le but du personnage principal sont clairement affichés, quand le parcours que suit ce personnage est linéaire (sans quêtes secondaires), quand les autres personnages, en petit nombre, ont un positionnement évident et stable (on sait qui aide qui, qui s'oppose à qui, les camps opposés sont nettement tranchés et personne ne change de camp),
- quand le nom, la description physique et morale et le comportement dans l'action de chaque personnage sont dans un rapport logique, au besoin explicité,
- quand les termes qui reprennent les personnages (pronoms et périphrases) sont peu variés et peu susceptibles de confusion d'attribution,
- quand le récit est au plus près des normes du genre auquel il appartient,
- quand le monde de référence de la fiction est un monde connu et homogène,
- quand le narrateur, extérieur à l'histoire, adopte un point de vue unique et panoramique, se montre digne de confiance, marque nettement les valeurs et tire lui-même la morale de l'histoire, morale de surcroît admissible sur le plan des valeurs courantes.

Dans le travail de sélection ou d'adaptation des textes qu'opèrent les manuels (au cycle II surtout), on s'efforce de prendre en compte le plus grand nombre des critères cités, mais sans bien entendu les prendre tous en compte, tant il est vrai qu'un récit parfaitement "lisible" et "lisse" n'est plus qu'un récit "mort". C'est dire que les récits, aussi simples soient-ils, font courir des risques à certains jeunes enfants. Ce sont ces risques-là et seulement ceux-là qui font l'objet, dans le meilleur des cas, d'un traitement à l'école.

→ des problèmes d'ordre culturel (« La littérature de jeunesse d'aujourd'hui ne cesse de s'alimenter au fonds culturel de l'enfance, dont il n'est pas sûr qu'il soit encore entretenu à l'école et dans les familles »)

- **Des problèmes de compréhension programmés délibérément par le texte**

1 adoption d'un point de vue inattendu, parce que non humain par exemple, qui oblige à reconsidérer notre monde d'un autre œil...

Pour un point de vue d'extra-terrestre, *Docteur Xorgol* de Tony Ross (L'école des loisirs) - Pour un point de vue animal, *Nos amis les hommes* de Stéphane Frattini (Milan), *Le Petit Humain* d'Alain Serres (Folio Gallimard - jeunesse) - Pour un point de vue de fourmis, *Les Deux Fourmis* de Chris Van Allsburg (L'école des loisirs), *Agathe* de Pascal Teulade (L'école des loisirs) - Pour un point de vue de puceron, "Le bouton de rose" in *L'Épicier rose* de Kalebka (Nathan) - Pour un point de vue de caillou, *Cœur de pierre* de Pierre Dorin, (À vue d'œil) ;

– Point de vue polyphonique, qui aboutit à présenter la même histoire au travers de consciences et de "voix" différentes et oblige à se poser la question de la "vérité" de l'histoire considérée d'un point de vue neutre.

Une Histoire à quatre voix de Anthony Browne (Kaleidoscope), *Verte* de Marie Desplechin (L'école des loisirs)

– Point de vue contradictoire, adopté par un personnage manifestement peu fiable et qui pose la question du "mensonge" et de la "vérité" des faits.

Moi, Fifi de Grégoire Solotareff (L'école des loisirs), *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine (L'école des loisirs)

2 Le relais de narration qui consiste à faire se succéder les témoignages partiels de plusieurs personnages qui, mis bout à bout, permettent, en principe, de reconstituer l'histoire entière.

L'Enfant-océan de Jean-Claude Mourlevat (Pocket Junior).

3 La perturbation de l'ordre chronologique, surtout si l'amorce et la clôture des flashes back ne sont pas signalées comme telles par des indicateurs linguistiques (du type "deux ans auparavant" + plus-que-parfait).

Le Boa à la ferme de Trinkia Hakes Noble (L'école des loisirs).

4 L'enchâssement de récits dans le récit, principe des *Mille et Une Nuits*, qui peut faire perdre de vue le récit-cadre, surtout si la transition entre les récits n'est pas marquée explicitement.

Dents d'acier et *Un Beau Livre* de Claude Boujon (L'école des loisirs).

5 Le déroulement en parallèle de plusieurs parcours de personnages, surtout si la simultanéité des parcours n'est pas explicitement indiquée par des marqueurs du type "pendant ce temps..."

On a volé Jeannot Lapin de Claude Boujon (L'école des loisirs).

6 Le silence qui peut concerner, séparément ou à la fois, l'identité d'un

des personnages (blanc sur son nom, son origine, sa description), son mobile (on ne sait quelle est la cause première de sa quête ou de son comportement), son but (on ne sait ce qu'il cherche), l'issue de sa quête (dans une fin ouverte, on ne sait s'il réussit ou s'il échoue), la nature de ses relations aux autres personnages ; la présence d'ellipses narratives (une portion de l'histoire est absente).

Le Mur d'Angel Esteban (Syros), *Les sables émouvants* de Thomas Scotto et Eric Battut (Milan).

7 Le brouillage volontaire des reprises anaphoriques (les personnages sont nombreux, les substituts de leurs noms aussi, l'auteur orchestre leur confusion).

L'Affaire du livre à taches de Paul Cox (Albin Michel - jeunesse).

8 Un monde fictif dont la nature et les frontières ne sont pas clairement identifiables...

Certains récits de rêve, les récits fantastiques organisent la confusion des mondes. C'est par exemple le cas de *Les deux goinfres* de Ph. Corentin (L'école des loisirs), de *Demain les fleurs*, de Thierry Lenain (Nathan).

ou dont la logique n'est pas la logique cartésienne

C'est le cas de l'univers délirant de Christian Oster (*L'Abominable histoire de la poule*, *Le colonel des petits pois...* à L'école des loisirs).

9 L'évocation, la citation, la transformation d'autres textes dans le texte.

Pauvre Verdurette de Claude Boujon (L'école des loisirs), *Les lèvres et la tortue* de Christian Oster (L'école des loisirs).

10 L'éloignement des canons du genre

11 En lieu et place du récit attendu, la mise en scène de sa lecture ou de son écriture avec lecteur fictif ou auteur fictif (littérature "métanarrative", qui rompt l'illusion référentielle et le pacte de la lecture ordinaire).

Petit Homme de fromage et autres contes trop faits de Jon Scieszka (Le Seuil Jeunesse), *Sept Cochons sauvages* de Helme Heine (Gallimard - jeunesse), *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, Rascal et Nicolas de Crécy (L'école des loisirs), *À ce moment précis*, Jean Binder (Archimède).

12 Le masquage des valeurs (c'est au lecteur de déterminer qui est le personnage positif / négatif) ou la perturbation des valeurs attendues.

13 La pratique de l'ironie → Benjamin ou une action héroïque, in *Sept cochons sauvages* de Heine Helme, Gallimard-Jeunesse

14 La contradiction entre texte et images dans les albums, à lire comme un affrontement de points de vue contradictoires → *L'Afrique de Zigomar* de Corentin, école des loisirs.

- **Des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le texte**

« Si l'on veut apprendre à comprendre, on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture »
« il ne faut ni chercher naïvement la bonne lecture ni valoriser systématiquement l'indécidable ; il faut examiner les lieux où le texte permet la dérive, les lieux où il contraint »

- **Des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le lecteur**

Le lecteur peut décider, tout en ayant compris, qu'il peut comprendre plus, qu'il peut rendre le texte plus résistant qu'il paraît au premier abord.

5. Quelles compétences développer chez les élèves ?

5.1. La lecture littéraire : une activité à la jonction du cognitif et du culturel.

« apprendre à comprendre les récits littéraires implique tout particulièrement l'initiation des élèves au tissage :

- tissage des sens pluriels d'un mot
- tissage du texte avec l'intertexte
- tissage du texte avec l'intratexte
- tissage du texte avec la bibliothèque intérieure du lecteur

→ Justification de la lecture en réseau pour structurer la mémoire littéraire du jeune lecteur = des références culturelles communes + l'apprentissage d'une stratégie de lecture s'appuie sur cette culture littéraire

5.2. Des connaissances sur le texte et plus généralement une culture.

« Les savoir-faire évoqués, en partie de nature culturelle, ne peuvent être construits sans que parallèlement soit construite la culture qui les nourrit. »

Liste des connaissances à prendre comme un « parcours d'orientation » (pas un programme) :

▪ Des connaissances sur le fonctionnement éditorial (collection, série, recueil, paratexte, adaptation)

Pour rendre conscient les élèves qu'un texte s'inscrit dans un espace :

- format
- la page
- l'illustration
- la typographie

Pour rendre conscient les élèves qu'un texte s'inscrit matériellement dans un ensemble d'autres textes :

- le texte dans le livre
- le texte dans un ensemble : liens avec d'autres textes, quels effets de lecture (dans un recueil, dans une collection)

▪ Des connaissances sur l'acte d'écrire et le processus de fictionnalisation

Le concept d'auteur

- méconnaissance de ce qu'est le travail d'écriture
- confusion auteur, narrateur, héros...
- les élèves doivent percevoir qu'un auteur est un « créateur »
Ex. Moi, Fifi de Solotareff qui met en scène un héros/narrateur...

L'acte d'écrire : de quelques malentendus à son propos

Ecrire n'est pas accomplir un acte d'originalité pure. Cioran remarque que « presque toutes les œuvres sont faites avec des éclairs d'imitation, avec des frissons appris et des extases pillées ». Ecrire, c'est presque toujours réécrire, une constante dans l'histoire de la littérature. La littérature de jeunesse n'échappe pas à la règle et pratique même la citation explicite ou allusive, la variation sur le thème ou la réécriture, souvent parodique. C'est ce phénomène que G. Genette appelle **transtextualité**.

- architextualité (dans un même genre)
- intertextualité (présence d'un texte dans un autre texte)
- hypertextualité (pastiche, parodie...)

- **Des connaissances sur la « préhistoire » de l'histoire en cours de lecture.**

Genette : accéder à la transcendance textuelle » du texte, c'est-à-dire à « tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes ».

→ Connaissance des caractéristiques du genre dans lequel s'inscrit le texte choisi.

Connaissances sur le genre > haut degré de généralité des caractéristiques supposées qu'on attribue au type de texte peut rendre aveugle à l'extrême variété des écrits concrets (des passages descriptifs dans un texte narratif). On rencontre dans la réalité des types d'écrits ou genres de discours qui, à l'intérieur d'une dominante, combinent plusieurs types de textes.

« Le schéma narratif est un cadre cognitif de peu d'utilité ».

La connaissance des caractéristiques du genre « me donne une idée préalable du tout qui me permet de comprendre les détails » (le texte contredit ou confirme mes hypothèses sur l'appartenance au genre)

Une œuvre sera jugée d'autant plus originale qu'elle se démarquera des canons du genre.

→ Connaissance de l'intertexte ou du texte-source.

La culture littéraire n'est plus alors un signe de distinction mais la condition de la connivence : l'intertextualité fait du lecteur un complice.

→ Connaissance de l'univers de l'auteur.

Par univers, il faut entendre une homogénéité :

- diégétique, comme dans un monde fictionnel peuplé de personnages récurrents ou présentant des similitudes (Philippe Corentin) ; un monde fictionnel gouverné par une logique propre (Christian Oster) ;
- langagière, par le mode de présence du narrateur ;
- fantasmatique, comme chez Ponti ;
- symbolique, comme chez Claude Clément ou Rascal (difficulté de naître, de grandir, d'affronter le monde...)

- **Des connaissances sur les stéréotypes culturels.**

Un stéréotype est un « schème collectif figé constitué d'un thème et de ses attributs obligés ». Par exemple le « thème » de l'Avare : il a des caractéristiques physiques (maigreur, pâleur), des traits psychologiques...

- **Des connaissances sur les mythes et les symboles.**

Même s'il est le plus souvent connu par un texte « classique », le **mythe** peut apparaître sous beaucoup de formes de réécriture : variantes, adaptations, parodies...

Le symbole est un objet matériel qui participe à la configuration imaginaire : le mur constitue le symbole d'une frontière à franchir...

Le motif, à la différence du symbole, reste à l'arrière-plan. Par exemple la récurrence de l'arbre et du miroir chez Ponti peut amener un questionnement, sa raison et sa signification (donc sa valeur symbolique)

- **Des connaissances sur les techniques narratives (effet de point de vue, polyphonie, asynchronie, ellipses, relais de narration, construction du personnage...).**

Ex. *Il va neiger* d'Anne Brouillard → le narrateur n'est jamais montré par les illustrations ni désigné par le texte = impression de mystère.

Deux formes narratives de base :

- un narrateur à la troisième personne ;
- un narrateur à la première personne du singulier.

Un narrateur à la troisième personne n'est jamais qu'un narrateur à la première personne qui se cache : comparaison à la voix off dans les films...

Degré de présence ou d'implication du narrateur est variable.

On peut aussi lire la psychologie du narrateur : degré variable de fiabilité → narrateurs dignes de confiance, menteurs, naïfs, intelligents...

→ *Journal d'un chat assassin* en est un excellent support / fiabilité du narrateur.

Deux points de vue possibles : celui du narrateur (qui peut momentanément se mettre dans la peau d'un personnage) ou celui du personnage.

→ *Les deux fourmis* de Chris van Allsburg (démêler perception et interprétation des faits)

Le degré de savoir du narrateur et le degré de pénétration des consciences des autres personnages qu'il s'autorise.

→ à la 3^e personne, en théorie, omniscience mais liberté quant à son utilisation.

→ le relais de narration dans *L'enfant Océan* diffère de la variation de point de vue dans *Une histoire à quatre voix*.

Un personnage = un environnement (géographique, social, historique) + un être (nom et description) + un dire (paroles et pensées) + un faire (un programme narratif).

→ une clé pour la compréhension

→ relations entre les personnages également

6. Des dispositifs de première présentation d'un texte.

6.1. Pour une mise en scène de la lecture et une mise en selle du lecteur.

- **Lecture linéaire in extenso ! (immersion avant le plaisir cognitif...)**

Dans la mesure du possible, le rôle du maître devrait être d'encourager la lecture longue in extenso, à un rythme dont l'élève serait le seul maître.

Il n'existe pas de dispositif de présentation (et bien entendu de questionnement) des textes concevable indépendamment de l'étude précise des problèmes de compréhension ou d'interprétation qu'ils soulèvent.

- **Lecture par dévoilement progressif**, en une ou deux séances maximum.

Lecture qui ne vaut que sur un texte qui conduit délibérément le lecteur sur de fausses pistes : le découpage programme des pauses aux moments où le texte programme une erreur d'interprétation... Les élèves exposent forment oralement ou par écrit leurs attentes (interprétations émergent naturellement). Ce sont des écrits réactifs, transitoires, éphémères ; ils ne relèvent pas de l'expression écrite.

- **Lecture dans un désordre « concerté »**, en une ou deux séances maximum.

Quand le texte lui-même se joue du désordre ou de l'absence d'ordre ou quand l'objectif didactique du maître est d'occulter les données premières pour aider les élèves à problématiser le texte. Ex. *Le chat* in *Le réveur* de Ian McEwan.

- **Lecture-puzzle**

Pour attirer l'attention des élèves sur des indices qui pourraient autrement passer inaperçus et mettre ces indices au service d'une activité d'interprétation fine.

Ex. *L'ombre du chasseur* de François Place.

▪ Lecture avec ou sans images

L'album est un tout, constitué de textes et d'images, plus ou moins solidaires.

Plusieurs cas de figure :

→ le texte constitue un objet autonome et les images ne fonctionnent que comme des illustrations (souvent l'auteur du texte et l'illustrateur sont des personnes différentes).

= mieux vaut ne pas présenter et travailler les illustrations ; retaper le texte.

→ Le texte présente des incomplétudes que comblient délibérément les images : le projet est un projet global.

= ne pas séparer texte et image

→ Le texte est en contradiction volontaire avec les images (L'Afrique de Zigomar de Philippe Corentin).

= ne pas séparer texte et image

Lire l'image revient moins alors à l'interpréter qu'à prendre conscience qu'elle interprète le texte, et donc à comprendre la notion même d'interprétation. On assume donc l'aspect transitoire de l'album en le considérant comme une aide momentanée à la lecture littéraire.

Là encore, plusieurs possibilités : texte avant image, image avant texte, occultation de certaines images... tout dépend de la stratégie de l'album et de la stratégie du maître.

6.2. Pour une mise en résonance des textes : la lecture en réseau.

▪ Conditions de l'efficacité de la lecture en réseau

Le travail de lecture en réseau permet de répondre à trois objectifs d'apprentissage en interaction dynamique :

- il permet l'éducation d'un comportement de lecture spécifique dont on a vu qu'il suppose la mise en relation des textes déposés dans la mémoire culturelle du lecteur ;
- il permet de construire et de structurer la culture qui en retour alimentera la mise en relation ;
- il permet enfin, en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre.

Il convient de ne pas voir des réseaux partout.

Le réseau efficace ne se confond pas avec un réseau thématique.

Pour qu'il puisse opérer comme un révélateur, le réseau doit répondre à un problème de lecture attesté et anticipé par le maître et il doit se présenter comme la réponse la plus appropriée.

→ Une bonne sélection des textes : d'un corpus informel à un choix ciblé.

→ Un ordre de présentation pensé.

- a) Dans une démarche de résolution de problèmes, commencer par un texte-noyau, difficile et problématique, qui sera éclairé par les autres textes du réseau, d'accès plus facile.
- b) Selon une progression plus classique, commencer par un texte simple dont le procédé d'écriture peut être nettement circonscrit pour aller progressivement vers des utilisations moins évidentes.
- c) Ne proposer en apparence aucune progression, aucun texte-noyau, c'est-à-dire donner à lire en même temps les textes du réseau pour que s'engagent entre eux des allers et retours.

▪ Un exemple développé (réseau, de type c, centré sur l'œuvre de Rascal).

Il s'agit de faire découvrir un univers mental, des valeurs, un style propres...

Textes donnés sans les illustrations.

Classements spontanés obtenus : par la nature des personnages ; par l'effet sur le lecteur ; par une thématique ; par la pratique d'une technique littéraire (l'intertextualité)...

Fabriquer les outils de compréhension qui permettent une connivence avec l'auteur.

7. Des dispositifs de questionnement des textes.

▪ Des dispositifs qui utilisent des canaux variés

→ Echanges oraux

Dès la fin de toute lecture : « Et alors ? » « Qu'avez-vous à dire ? » « Qui veut s'exprimer sur ce qui vient d'être lu ? »

Le maître :

- fait expliciter ou développer les interprétations des élèves ;
- pointe précisément sur le texte des zones d'indécidabilité, des portes ouvertes qu'il invite à franchir ;
- amorce le débat de manière souple ;
- renvoie les élèves à la littéralité du texte ;
- invite les élèves à un retour métacognitif sur leur façon de lire ;
- surtout et avant tout invite les élèves à construire leur propre questionnement sur le texte.

→ Rôle possible du dessin

Libère les élèves de la difficulté de la mise en mot, à condition d'éviter les difficultés de représentation et de circonscrire les scènes problématiques.

→ Rôle de l'écrit de travail

Transitoires, éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions = donner une forme écrite à l'état de leur pensée (A. Verin).

▪ Typologie des écrits de travail

- Pour accueillir les premières impressions de lecture
- Pour repérer le problème de compréhension posé volontairement par un texte piégé
- Pour faire repérer une mauvaise posture de lecture
- Pour aider les élèves à problématiser eux-mêmes leur lecture
- Pour confronter, reformuler des interprétations individuelles spontanées
- Pour provoquer des interprétations divergentes
- Pour affiner les représentations spontanées de chacun
- Des prélèvements.....
- Des schémas pour affiner l'interprétation initiale
- Des mises au tableau pour objectiver des interprétations
- Pour rendre les élèves témoins de l'évolution de leur propre lecture
- Pour faire exprimer le souvenir de lecture comme manifestation d'une réélaboration personnelle
- Pour permettre aux élèves d'exprimer leur vision des objectifs poursuivis par le maître

8. Quels dispositifs pour nourrir la culture de l'élève ?

a) Typologie des réseaux possibles.

Un réseau à dominante culturelle peut comprendre des extraits aussi bien que des textes complets. L'approche des éléments du réseau peut être concentrée dans le temps ou étalée sur une année. Le maître peut être à l'origine du réseau comme il peut tenter de structurer un réseau que les élèves ont construit de façon empirique.

Des réseaux pour faire découvrir ou structurer le socle des lieux communs culturels :

- Autour des genres, pour saisir les normes et les variantes, le degré de conformité ou d'originalité.
- Autour des symboles particulièrement vivaces dans notre imaginaire collectif (eau, feu, couleur, saisons, mur...).
- Autour des mythes et légendes (Icare...).
- Autour des personnages-types (le loup, la sorcière, le héros invincible...).

Des réseaux pour faire identifier des singularités :

- Singularité d'un auteur.
- Singularité d'une reformulation (regrouper le texte et son intertexte).
- Singularité d'un procédé d'écriture comme les histoires qui se déroulent dans un désordre chronologique.

→ Les chevauchements de réseaux sont bien souvent inévitables.

b) Réseaux autour d'un personnage-stéréotype.

Ex. L'Avare : Picsou de Walt Disney ; La Fontaine, La cigale et la fourmi ; L'Avare de Molière... → Par l'étude des personnages dans chaque texte, on dégage les caractéristiques de l'Avare !

c) Réseaux hypertextuels (pastiche, parodie...).

Ex. A partir d'un corpus comprenant la version de C. Perrault de La Belle au bois dormant et de deux « adaptations », les élèves doivent retrouver l'original.

→ 4 fonctions assignées au réseau par le maître : faire découvrir aux élèves certaines mœurs éditoriales, leur faire dégager les principes régissant l'adaptation, faire réfléchir ses élèves sur la notion du lectorat, éduquer le jugement critique et leur comportement de consommateur.

→ C'est moins l'objet artistique que commercial qui est visé par l'enseignant et pourtant la compréhension de cette dernière a des effets en retour sur le premier.

→ Pour faciliter la comparaison, des scènes sont isolées et comparées.

Ex. Une réécriture : Le Corbeau et le renard, d'Esopé à La Fontaine. Puis des réutilisations. → mise en rapport de textes ; décryptage d'intentions cachées ; découverte de la conception de propriété intellectuelle.

d) Réseaux intertextuels (présence d'un texte dans un autre texte).

Ex. Mise en réseau des *Contes* de Perrault et de la pièce *L'Annonce*.

e) Réseaux autour d'un auteur.

Ex. Claude Clément et son univers fantasmagique : trouver les points communs, les constantes → les personnages, l'art, la métamorphose, le décor, les refrains, la narration.

f) Réseaux génériques.

Le genre, on l'a vu, est un cadre cognitif indispensable pour accéder à la compréhension des récits (dans une moindre mesure, il permet de choisir ses livres en connaissance de cause).

Le maître doit construire les propriétés formelles spécifiques du genre retenu en comparant attentivement et méthodiquement les textes.

Les réseaux génériques réclament la durée ! Son approche se fait en continu sur l'année scolaire et de la maternelle à l'université...

Commencer de manière informelle :

- à partir des couvertures (à quoi t'attends-tu quand tu lis...)
- à partir de tris de textes
- ranger des personnages ou des extraits dans des catégories et justifier son classement

g) Réseaux autour d'un procédé d'écriture : la figure du silence.