



**HAL**  
open science

## Comment amener les élèves à accéder au hors-texte d'une œuvre littéraire ?

Violaine Avrillon, Élisabeth Levet

### ► To cite this version:

Violaine Avrillon, Élisabeth Levet. Comment amener les élèves à accéder au hors-texte d'une œuvre littéraire ?. Education. 2012. dumas-00752676

**HAL Id: dumas-00752676**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00752676>**

Submitted on 16 Nov 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2011-2012

**Master Métiers de l'enseignement scolaire  
Mémoire professionnel de deuxième année**

Comment amener les élèves à accéder au hors-texte d'une œuvre  
littéraire?

*La diablesse et son enfant,*  
Marie NDIAYE

**Présenté par :**

**AVRILLON Violaine  
LEVET Elisabeth**

**Discipline : Français / Littérature de Jeunesse**

**Responsable du mémoire : DANLOS Lucie**

## Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>3</b>
<b>I. Cadre théorique.....</b>	<b>4</b>
<b>1) Les œuvres proliférantes .....</b>	<b>4</b>
1.1. Différence comprendre / interpréter .....	4
1.2. Pourquoi choisir une œuvre proliférante ? .....	5
1.3. Le rôle de l'enseignant dans la recherche de l'implicite .....	6
<b>2) La formation du lecteur .....</b>	<b>7</b>
2.1. Le rôle de la littérature et les compétences qu'elle développe.....	7
2.2. Les compétences travaillées grâce au débat .....	8
2.3. Une volonté de faire bouger les représentations des élèves .....	9
<b>3) Choix et analyse de l'œuvre .....</b>	<b>10</b>
<b>II. Description de la séquence et des dispositifs mis en place .....</b>	<b>12</b>
<b>III. Analyse .....</b>	<b>17</b>
<b>1) Le résumé interprétatif .....</b>	<b>17</b>
1.1. Analyse des productions.....	17
1.2. Remédiations envisagées.....	18
<b>2) Le débat interprétatif .....</b>	<b>18</b>
2.1. Analyse du débat .....	18
2.2. Rôle du maître .....	21
2.3. Remédiations envisagées.....	22
<b>3) Productions finales .....</b>	<b>23</b>
3.1. Analyse.....	23
3.2. Remédiations envisagées.....	24
<b>IV. Nos impressions .....</b>	<b>25</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>27</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>28</b>

## Introduction

---

Il est d'usage de vouloir donner aux élèves des textes simples, dépourvus d'obstacles afin de faciliter leur compréhension en lecture. Or la littérature vise à apprendre aux élèves à comprendre et à interpréter des textes littéraires. Catherine Tauveron écrit « apprendre à lire les histoires, c'est donc apprendre à lire sur les lignes, entre les lignes et hors des lignes »<sup>1</sup>. Il est donc nécessaire de confronter les élèves à des œuvres dont la compréhension et l'interprétation fine se font au-delà de la première lecture. Ils vont devoir entrer dans le tissu du texte pour en dégager les messages que l'auteur souhaite faire passer à ses lecteurs. Grâce à ces œuvres, les élèves vont se former à la lecture littéraire et acquérir un statut de lecteurs experts d'œuvres littéraires, ce qui leur permettra d'accéder à un plaisir accru de lecture.

Cela nous a alors conduit à nous interroger sur les compétences que le jeune lecteur va devoir développer pour s'approprier ce type de texte. Nous nous sommes également demandé comment, en tant qu'enseignant, amener les élèves au deuxième niveau de signification d'un texte littéraire. Notre travail s'appuie donc sur ce type d'œuvre, à savoir un conte de Marie Ndiaye, *La diablesse et son enfant*, présenté dans une classe de CM1-CM2.

Pour répondre à ces questions, nous allons dans un premier temps nous pencher sur le cadre théorique qui fonde notre approche de cette œuvre. Grâce à l'étude de textes didactiques, cette première partie nous permettra d'appuyer l'analyse de notre travail. Nous décrirons ensuite la séquence réalisée dans le cadre de notre stage ainsi que les dispositifs mis en place avec les élèves. Enfin, nous tenterons de mettre en relation les productions et les réactions des élèves avec nos apports théoriques, ce qui nous conduira à une analyse critique de notre séquence.

---

<sup>1</sup> Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, p 32.

## I. Cadre théorique

### 1) Les œuvres proliférantes

L'œuvre étudiée met en jeu à la fois la compréhension et l'interprétation et laisse une part importante à la découverte de l'implicite. La recherche des interprétations puis la construction du sens par les élèves sont rendues possibles grâce au guidage et à l'étayage de l'enseignant qui tient un rôle clé dans cette activité.

#### 1.1. Différence comprendre / interpréter

Dans la littérature, certains auteurs distinguent clairement la compréhension de l'interprétation. C'est le cas de Catherine Tauveron, dans *Lire la littérature à l'école*, qui affirme que comprendre un texte, c'est être capable de distinguer les personnages, leurs objectifs ainsi que leurs relations. C'est aussi être dans la mesure de produire un résumé du texte<sup>2</sup>. La compréhension englobe donc des éléments explicites du texte qu'on ne peut contredire, c'est ce qu'a écrit l'auteur, la vérité du texte.

A la différence de « comprendre », « interpréter un texte implique que personne ne *sait* ce qu'il signifie, mais plutôt que l'on *pense* qu'il signifie ceci ou cela »<sup>3</sup>, explique Francis Grossmann dans *Comprendre et interpréter les textes à l'école*. L'interprétation peut alors varier d'un lecteur à l'autre et, de ce fait, il n'y a pas une interprétation d'une œuvre mais plusieurs interprétations. Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier (*Lectures pour le cycle 3*) ajoutent qu'interpréter relève d'un travail sur la symbolique du texte et que par conséquent, toutes les significations qui se dégagent de ce texte sont ouvertes au débat<sup>4</sup>. Les enfants sont donc plus libres de s'exprimer et d'exprimer leurs émotions car comme le précisent les documents d'application des programmes, le travail interprétatif permet au jeune enfant de faire un retour sur les sentiments qu'il a éprouvés à la lecture de l'œuvre. Ainsi, interpréter est une activité qui se travaille à plusieurs, à travers les échanges, en tenant compte des idées et des expériences de tous, mais toujours dans un souci de respect du texte.

---

<sup>2</sup> Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, p22.

<sup>3</sup> Francis Grossmann, C. Tauveron, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p152.

<sup>4</sup> Daniel Beltrami, F. Quet, M. Rémond, J. Ruffier, *Lectures pour le cycle 3*, p25.

## 1.2. Pourquoi choisir une œuvre proliférante ?

Les programmes pour le cycle des approfondissements préconisent des lectures d'œuvres adaptées à l'âge des élèves et à leurs capacités. D'après Catherine Tauveron, la littérature doit « pouvoir développer chez eux des compétences interprétatives »<sup>5</sup>. C'est pour cela qu'il est important de présenter aux élèves des œuvres dont l'interprétation fine ne peut se faire à la première lecture. Ces œuvres sont appelées par Catherine Tauveron textes résistants et sont partagées en deux catégories. La première constitue les textes réticents : l'auteur choisit délibérément de mener le lecteur sur une fausse piste, ce qui le confronte à un problème de compréhension immédiate du texte. La deuxième catégorie est celle des textes proliférants qui posent un problème d'interprétation. En effet, à la fin de la lecture, l'auteur invite le lecteur à se poser de multiples questions quant au sens réel du texte. Bien souvent, les œuvres proliférantes ont une histoire parfaitement compréhensible de tous mais une fin qui laisse le lecteur en pleine interrogation. Il faut alors revenir sur le texte pour effectuer « un filtrage des informations qui permettra au lecteur de construire une interprétation personnelle »<sup>6</sup>. Cela suppose que ce type de texte autorise plusieurs hypothèses interprétatives et laisse une part importante à la créativité. Le lecteur coopère (en quelque sorte) activement à l'élaboration du sens de l'œuvre. La multiplication des hypothèses appelle alors au débat interprétatif, dispositif qui permet aux élèves de confronter leurs interprétations. Tous ensemble, et avec l'aide de l'enseignant, ils pourront valider ou non leurs hypothèses en fonction des informations qu'ils auront prélevées.

A travers les œuvres proliférantes, les élèves entrent dans une lecture symbolique qu'ils n'ont bien souvent pas l'habitude de côtoyer. Ils vont devoir s'éloigner de la lecture littérale de l'œuvre pour pouvoir approfondir la compréhension du texte, surmonter les obstacles et répondre aux questions qu'ils se posent. Cela demande une prise de recul conséquente par rapport au texte car le niveau symbolique d'un texte correspond à un niveau de lecture qui nécessite un important travail d'interprétation en vue de découvrir le sens indirect de ce texte. Cette activité est très difficile pour les élèves car comme l'explique C. Tauveron, ils se réfèrent automatiquement à leurs expériences personnelles alors que cela demande une analyse plus approfondie et de se détacher de ses conceptions pour s'assurer que ce qu'on propose reste acceptable par le texte<sup>7</sup>. Une autre difficulté est que les élèves n'étant pas suffisamment confrontés à ce type de lecture ne savent pas comment réagir et dépendent complètement du maître. Or, si l'on veut qu'ils acquièrent une certaine

---

<sup>5</sup> Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, p37.

<sup>6</sup> Agnès Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école*, p62.

<sup>7</sup> Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, p46.

autonomie lors d'un travail interprétatif, il faut mettre en place un travail sur du long terme car cette prise de recul est longue à installer chez de jeunes lecteurs.

### 1.3. Le rôle de l'enseignant dans la recherche de l'implicite

L'intérêt principal des œuvres proliférantes est qu'elles contiennent une grande part d'implicite. Les réponses aux questions « Qui parle ? A qui ? Pourquoi ? Où ? et Quand ? » ne suffisent pas pour comprendre le message du texte. De ce fait, les élèves doivent engager une lecture plus avancée de l'œuvre pour découvrir sa portée symbolique. Ils entrent donc dans une lecture experte. Agnès Perrin souligne la difficulté de ce type de lecture pour l'élève en rappelant qu'il n'y a pas de modèle d'analyse, les œuvres étant toutes différentes les unes des autres<sup>8</sup>. Par conséquent l'élève seul aura du mal à entrer dans la lecture symbolique à laquelle invite le texte. C'est donc à ce moment que l'enseignant intervient pour guider les élèves. Il les aide à avancer dans leurs interprétations, à les modérer tout en gardant son rôle à la fois « de garant des droits du texte » et de garant « des droits et des devoirs des élèves »<sup>9</sup>. En effet, le maître est un intermédiaire entre le texte et les élèves, il doit faire en sorte que les élèves respectent les interprétations de chacun et que ces dernières respectent le texte.

Lors d'échanges oraux, l'enseignant est comme le président de la séance. Il mène le débat du début à la fin. Tout d'abord il ouvre la séance en lançant une question ouverte à laquelle il aura réfléchi pendant son travail de préparation. Puis il devient le régulateur des échanges : il veille à ce que tout le monde puisse prendre la parole et justifie ses propos, il relance le débat lorsque celui-ci perd de sa dynamique, enfin, il s'applique à ce que les règles de vie soient respectées au cours de ces échanges. Ainsi, comme le soulignent Jacques Crinon, Brigitte Marin et Jean-Claude Lallias dans *Enseigner la littérature au cycle 3*, l'enseignant incite les élèves à s'interroger réciproquement et il fait en sorte qu'ils s'écoutent les uns les autres<sup>10</sup>. Enfin, pour terminer la séance, le maître aide à reformuler et synthétise tout ce qui a été dit au cours de la discussion.

Par les risques pédagogiques qu'il prend en lançant ce type d'activité, l'enseignant est également l'élément clé de la fécondité des échanges. En effet, il doit diriger de la meilleure façon les phases d'interaction pour conduire les élèves vers le hors texte en observant et en écoutant leurs interventions<sup>11</sup>. C. Tauveron compare d'ailleurs le rôle du maître au travail du jardinier qui récolte toutes les interprétations qu'il a su percevoir lors des échanges, les fait mûrir, puis les présente à la

---

<sup>8</sup> Agnès Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école*, p71.

<sup>9</sup> Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, p96.

<sup>10</sup> Jacques Crinon, *Enseigner la littérature au cycle 3*, p80.

<sup>11</sup> Francis Grossmann, C. Tauveron, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p80.

classe pour relancer la réflexion<sup>12</sup>. Cela demande un réel travail de préparation et de réflexion sur lui-même. D'autre part, l'enseignant prend des risques car son activité repose essentiellement sur les réactions des élèves qu'il ne peut pas toujours prévoir. Par conséquent, il doit toujours être à l'affût des interventions de ses élèves et développer des capacités d'adaptation à ce genre de situations. C. Tauveron nous donne quelques exemples d'adaptations auxquelles le maître devra être préparé : « accepter de renoncer à ses questions préparées ou de les reformuler, être prêt à en construire d'autres inopinément, modifier sa propre interprétation initiale pour accompagner les élèves dans une autre logique, etc. »<sup>13</sup>.

Il est important de souligner que pendant le débat, l'enseignant tient le rôle de médiateur et non de décideur. Bien qu'à certains moments il soit dans l'obligation d'intervenir, F. Calame-Gippet et D. Marcoin insistent sur le fait que « l'activité des élèves est prioritaire par rapport aux interventions de l'enseignant »<sup>14</sup>. Comme nous l'avons dit précédemment, son rôle est de guider les élèves, de les mener vers la construction du sens, mais en aucun cas de leur donner la réponse ni d'imposer un avis.

## 2) La formation du lecteur

En confrontant les élèves à des œuvres littéraires et d'autant plus à des œuvres résistantes, nous cherchons à former de jeunes lecteurs mais néanmoins experts, à développer chez eux des compétences relevant de la littérature, de la maîtrise de la langue ou bien encore des compétences liées à la citoyenneté. Malgré ces avantages, les habitudes des élèves sur ce point sont encore très faibles.

### 2.1. Le rôle de la littérature et les compétences qu'elle développe

La littérature est au premier abord un support à l'apprentissage de la lecture pour l'enfant. Mais toute œuvre de littérature fait grandir son lecteur d'une manière ou d'une autre. Agnès Perrin souligne cette idée en mettant en avant le fait que la littérature forme :

« - l'individu en l'aidant à décrypter le monde qui l'entoure, à donner du sens à l'existence et à se mettre en capacité d'apprendre ;

---

<sup>12</sup> Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, p96.

<sup>13</sup> Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, p166.

<sup>14</sup> Francis Grossmann, C. Tauveron, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p80.



- le citoyen en développant une relation sensible et critique aux événements passés ou en cours ;

- le lecteur en lui permettant d'accéder aux textes qui requièrent une activité réflexive et créative. »<sup>15</sup>.

En effet, les enfants lecteurs en grandissant risquent d'être confrontés à des problèmes réels et devront y faire face. C'est pour cela qu'en tant qu'enseignant nous devons les aider à construire leur propre rapport au monde. Il faudra alors qu'ils développent leurs réflexions personnelles pour surmonter les obstacles, ce qui peut se travailler dès l'apprentissage de la lecture grâce à des œuvres qui appellent à réfléchir.

Du point de vue des textes proliférants, ils développent chez le lecteur des compétences en littérature. En étant confrontés à ce genre de structure ouverte, les élèves vont développer leur capacité à les repérer et vont mettre en place des moyens de les analyser. Ils comprennent alors qu'il faut aller plus loin que le texte pour en dégager les significations profondes. Tout ceci fait que les lecteurs vont porter un autre intérêt au texte que l'histoire en elle-même. Ils vont comprendre qu'il y a plusieurs interprétations possibles et se plonger alors dans le texte pour en faire ressortir les sens cachés<sup>16</sup>. Ils vont ainsi développer le plaisir de lire et devenir non seulement de bons lecteurs mais également des lecteurs amoureux des textes. Ils développeront de ce fait toutes les compétences qui s'y rapportent. Parmi ces compétences, il y a les suivantes, décrites par Renée Léon<sup>17</sup> :

- comprendre le message et les implications d'un texte,
- développer l'autonomie, la prise de parole, l'écoute,
- développer un esprit critique, prendre du recul.

D'autre part, pour « lever l'implicite », on attend du lecteur qu'il établisse des liens, qu'il crée des inférences (à la fois à l'intérieur du texte et entre le texte et ses propres connaissances). C'est aussi pourquoi la lecture littéraire est souvent comparée à une activité de résolution de problèmes. Ainsi, D. Beltrami nous explique que l'élève va devoir faire appel à sa mémoire et à ses connaissances du monde tout au long du texte pour pouvoir l'interpréter et comprendre ses significations<sup>18</sup>. C'est aussi grâce à cet important travail cognitif que l'élève lecteur accède à une lecture plus experte.

## 2.2. Les compétences travaillées grâce au débat

Nous avons vu précédemment que les œuvres résistantes appellent le plus souvent au débat interprétatif, qui est un dispositif associé à la littérature et qui permet de former le jeune lecteur. En

---

<sup>15</sup> Agnès Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école*, p51.

<sup>16</sup> Jacques Crinon, *Enseigner la littérature au cycle 3*, p86.

<sup>17</sup> Renée Léon, *La littérature de jeunesse à l'école Pourquoi ? Comment ?*, p34.

<sup>18</sup> Daniel Beltrami, F. Quet, M. Rémond, J. Ruffier, *Lectures pour le cycle 3*, p27.

effet, lors de débats, le lecteur est invité à exprimer et argumenter ses choix (ici son interprétation). Mais il doit aussi écouter les autres et respecter l'avis d'autrui car, comme nous l'avons dit, les textes proliférants acceptent plusieurs interprétations. Le débat fait donc grandir l'enfant dans ses qualités de citoyen, mais également de lecteur. En effet, pour pouvoir émettre des hypothèses, il faut tout d'abord que l'élève ait analysé le texte dans tous ces détails. Par conséquent il va travailler ses compétences en maîtrise de la langue et en lecture. Pour analyser, l'élève va devoir développer ses compétences en littérature à savoir prendre conscience du style utilisé, des tournures et des structures employées par l'auteur pour créer des effets sur son lecteur.

Les échanges oraux entraînent chez les élèves des progrès d'ordre cognitif. Les élèves étant les éléments principaux du débat, ils sont amenés à argumenter, à défendre leur point de vue, à se justifier. De ce fait, ils mobilisent leurs ressources intellectuelles pour participer et échanger. Max Butlen va encore plus loin dans les stratégies cognitives en disant qu'une activité de ce type « tend à développer des stratégies qui relèvent de la métacognition »<sup>19</sup>. Les élèves ont ainsi une activité mentale sur leurs propres pensées, ils analysent leurs stratégies pour arriver à leur objectif. S'ils n'arrivent pas à l'atteindre, ils doivent revenir sur leurs stratégies pour pouvoir les modifier.

Il est important de souligner que les progrès des élèves se voient sur le plan individuel mais se créent surtout de manière collective. Effectivement, en débattant, les élèves construisent ensemble les significations de l'œuvre, ils mettent en commun leurs connaissances disciplinaires et leurs connaissances du monde. Ce qu'ils n'avaient pas pris en compte, ce qu'ils n'avaient pas compris, ils le découvrent grâce aux autres. Cette co-élaboration mobilise un si grand nombre de savoirs et demande tellement de stratégies cognitives qu'il faut obtenir la participation du plus grand nombre pour que cette activité soit profitable à tous. Ainsi, « ce qu'ils n'arrivent pas encore à faire seuls, ils le réussissent avec l'aide des autres »<sup>20</sup>. D'autre part, le débat est un dispositif dans lequel les élèves sont libres de changer d'avis, de revoir leur point de vue face aux stratégies différentes que vont développer les autres camarades, et par conséquent il est accessible à tous, de l'élève apportant ses conceptions pré-établies à celui qui se trouve démuné face à tout cela.

### 2.3. Une volonté de faire bouger les représentations des élèves

Au cours de ces dernières années, les résultats des enquêtes internationales PISA et PIRLS<sup>21</sup> ont montré que les élèves français étaient peu préparés à l'interprétation des œuvres auxquelles ils sont confrontés et qu'il leur était très difficile de répondre de façon personnelle aux questions

---

<sup>19</sup> Max Butlen, *La littérature des enfants fait école*, p45.

<sup>20</sup> Daniel Beltrami, F. Quet, M. Rémond, J. Ruffier, *Lectures pour le cycle 3*, p21.

<sup>21</sup> Les enquêtes internationales PISA et PIRLS évaluent réciproquement les systèmes éducatifs dans plusieurs pays du monde et les capacités de lecture des élèves de CM1.

ouvertes qui sont associées à ces œuvres, comme le souligne Max Butlen lors de sa conférence sur la littérature de jeunesse en 2008<sup>22</sup>. La dernière enquête de 2009 ne fait pas non plus remonter les élèves français dans le classement puisqu'à l'item « intégrer et interpréter », la France se situe juste au-dessus de la moyenne des pays participants, et il en est de même pour l'ensemble des items en compréhension de l'écrit (d'après la synthèse du rapport PISA 2009 sur le site de l'OCDE). Ainsi ces élèves ont une représentation toute particulière de l'acte de lire. Dans son livre, C. Tauveron nous fait part des résultats des enquêtes sur ces représentations : pour certains élèves, lire se résume à répondre à des questions, pour d'autres ces questions sont liées aux compétences en maîtrise de la langue (expression écrite) plutôt qu'à la lecture, et pour d'autres encore tout ce questionnement au cours d'une lecture ne leur serait d'aucune utilité<sup>23</sup>. D'autant plus que ces représentations très sommaires de la littérature ne mettent pas les élèves dans un contexte propice à l'apprentissage et à l'acquisition de compétences en littérature, et dans notre cas aux compétences liées à la compréhension et à l'interprétation. Dès lors, nous voyons parfaitement l'urgence qu'il peut y avoir de faire bouger ces conceptions, non seulement du côté des élèves, mais également du côté des enseignants.

Par le manque d'activités de réflexion et de questionnement personnel, les élèves se retrouvent le plus souvent totalement démunis et par conséquent bloqués face à des questions ouvertes. Leur rapport habituel au texte s'en trouve perturbé et il leur est alors très difficile d'entrer dans ce genre d'activités. De plus, toutes les émotions que la littérature s'emploie à faire passer aux jeunes lecteurs à travers les textes se trouvent réduites à néant. Une des causes principales est que pendant longtemps seuls les lecteurs experts pouvaient accéder au plaisir de lire et à tout ce qui s'y rattache (goût du questionnement, de la réflexion, de la prise de distance par rapport au texte, plaisir d'échanger, de débattre)<sup>24</sup>. Il faut alors que les enseignants, lors de l'étude d'une œuvre, qu'elle soit résistante ou non, fassent un important travail de réflexion afin de laisser les élèves construire le sens de l'œuvre plutôt que de le déterminer eux-mêmes. C'est pourquoi il y a cette volonté aujourd'hui de faire bouger les représentations des élèves concernant la compréhension d'un livre.

### 3) Choix et analyse de l'œuvre

Nous avons choisi de travailler sur un conte de Marie Ndiaye, *La diablesse et son enfant*, illustré par Nadja. Ce livre est paru en 2000 et est édité à l'Ecole des Loisirs.

---

<sup>22</sup> Max Butlen, *La littérature des enfants fait école*, p36.

<sup>23</sup> Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, p93.

<sup>24</sup> Max Butlen, *La littérature des enfants fait école*, p48.

C'est l'histoire d'une femme qui, toutes les nuits, frappe de maison en maison à la recherche de son enfant disparu. A la vue de ses pieds, qui sont de petits sabots de chèvre, les villageois prennent peur et ferment leur porte. La diablesse se souvient qu'avant que son enfant ne disparaisse, elle était heureuse, avait une maison et de jolis petits pieds. Face à sa solitude, la diablesse décide de prendre pour enfant le premier qu'elle trouvera. Une nuit, sur le bord de la route, elle rencontre une petite fille chassée du village par les habitants à cause de ses pieds difformes. Elle la prend dans ses bras, la fillette lui sourit, et à ce moment-là, ses sabots redeviennent de vrais petits pieds et sa maison réapparaît.

Il nous a paru très intéressant de travailler sur cette œuvre avec nos élèves de CM1-CM2 pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, ce texte nous permettait de travailler sur le fait que derrière tout récit, il y a un auteur qui a voulu nous faire passer des émotions et des sensations ; et que pour arriver à cela, il utilise des stratégies d'écriture et des figures de style. En effet, dans ce conte, l'auteur n'emploie que le mot « diablesse » pour désigner le personnage principal. La répétition de ce mot accentue la sensation pesante. De même, ce récit étant un conte, aucun des personnages n'a de prénom, ceci les rend impersonnels, ce qui renforce l'ambiance pesante du texte. Les répétitions se retrouvent également au niveau des dialogues, car seule la diablesse parle et elle répète toujours les mêmes phrases : « Où est mon enfant? » ; « Avez-vous vu mon enfant? ». Pour renforcer l'atmosphère inquiétante, l'auteur utilise le champ lexical de la peur ainsi que la répétition du mot « peur ». Il nous semblait intéressant de travailler sur ces stratégies mises en œuvre pour donner des impressions au lecteur car cela aide les enfants à adopter une position réfléchie de lecteur. Ensuite, ce conte nous permettait aussi de travailler sur le lien entre les images et le texte. En effet, les illustrations sont en noir et blanc, les contours sont flous, ce qui accentue la sensation de peur et l'atmosphère pesante et inquiétante présente tout au long du récit.

La principale raison qui a fait que nous avons choisi cette œuvre est qu'elle incite largement à se tourner vers un deuxième niveau de sens, plus symbolique que le premier niveau de sens. En effet, à la première lecture, c'est l'histoire d'une femme qui a des sabots depuis que son enfant a disparu. Les villageois ont peur d'elle à cause de ses sabots. Mais si on accède au deuxième niveau de signification, il s'agit d'une femme qui est différente car elle souffre, les villageois ont peur de cette différence. Cette différence est représentée dans le texte par les sabots. Ce texte nous a donc semblé idéal pour amener les élèves à percevoir l'ouverture du sens et pour les amener à percevoir qu'il peut y avoir différents niveaux de signification dans un même texte.

De plus, ce récit est un texte proliférant, il contient plusieurs blancs. Quand on termine la lecture, on se pose de nombreuses questions, ce qui nous permet de faire des hypothèses mais sans avoir de réponse. Par exemple, on ne sait pas comment la diablesse a perdu son enfant, ce qu'est devenu son enfant, si celui qu'elle trouve est le sien, etc. Ceci leur procure un sentiment de frustration mais leur permet aussi de développer leur imaginaire. Il nous semblait important d'explorer cela avec les élèves car comme nous l'avons expliqué précédemment, ce genre de récit n'est pas habituel dans les lectures des enfants, et

Enfin, le conte contient souvent des problèmes auxquels les enfants devront faire face dans leur vie future. Il permet à l'enfant d'avoir une réflexion sur ces problèmes et de percevoir les valeurs fortes qui s'en dégagent. En quelque sorte, les contes « donnent à voir un comportement éthique face à l'affrontement des forces du bien et du mal qui symbolise, lui, la complexité de la psychologie humaine »<sup>25</sup>. Ils aident les élèves à grandir à travers l'implicite qui s'en dégage.

Cette œuvre nous semblait donc extrêmement riche pour les amener à percevoir l'ouverture du sens d'un récit ainsi que pour les former à la lecture de littérature de jeunesse.

## II. Description de la séquence et des dispositifs mis en place

Voici maintenant les dispositifs que nous avons mis en place pour amener les élèves à découvrir l'implicite qui se cache entre les lignes de cette œuvre.

Dans une première séance, nous avons comme objectif de faire découvrir l'œuvre aux élèves et de faire émerger leurs premières impressions ainsi que de tester leur compréhension. Pour cela, nous avons commencé par leur demander, à l'oral, de commenter la première de couverture ainsi que le titre (Cf. annexe 1). Nous leur avons ensuite demandé à quoi leur faisaient penser les mots « diablesse » et « diable » (caractéristiques physiques, psychologiques, caractère...). Nous avons écrit ces réponses au tableau. Puis, nous avons procédé à une lecture magistrale de l'œuvre intégrale, suivie des questions suivantes :

- Qui est cette diablesse?
- Correspond-elle à l'image que vous aviez d'une diablesse?
- En quoi est-elle une diablesse?
- Que désire-t-elle?

---

<sup>25</sup> Agnès Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école*, p16.

Ces questions avaient pour but de comparer tout ce qui avait été dit précédemment (à propos du titre, de la couverture, de la représentation que l'on avait d'une diablesse) avec ce qu'ils avaient compris du récit. Les élèves répondaient oralement. Ceci permettait de vérifier la compréhension du texte, en confrontant les avis des élèves.

Puis nous avons demandé aux élèves de mettre par écrit ce qu'ils comprenaient de l'histoire de la diablesse. Nous avons ramassé ces écrits afin de voir à quel niveau de compréhension les élèves accédaient. Ce dispositif est appelé par F. Calame-Gippet et D. Marcoin dans *Repères n°19 Comprendre et Interpréter les textes à l'école*: « résumé interprétatif »<sup>26</sup>. Pour eux, « l'hypothèse qui sous-tend la proposition de l'activité de reformulation synthétique, ou résumé interprétatif, est qu'en matière de texte littéraire, il n'existe pas de résumé type. Le résumé résulte toujours d'une interprétation, en fonction de l'orientation configurationnelle perçue ». Ces reformulations permettent donc d'initier le travail interprétatif, en faisant émerger la compréhension de chacun. Elles permettent également aux enfants de se poser des questions sur certains passages du texte pour lesquels ils ne savent pas vraiment comment le comprendre. Nous avons ensuite ramassé ces écrits afin de les lire et de voir quelle était la configuration perçue par chacun.

Dans une deuxième séance, nous avons travaillé sur les illustrations du livre. Nous voulions voir si les élèves faisaient le lien entre les impressions que dégageaient les images et l'atmosphère inquiétante et pesante de l'histoire. Pour cela, nous avons décidé de procéder à une mise en réseau afin d'explorer l'univers de Nadja. Nous sommes donc allées à la BCD avec des demi-groupes et nous leur avons fait passer les albums suivants : *La diablesse et son enfant*, *Chien bleu*, *L'enfant des sables*, *La chanson d'amour*, *Mitch*, qui sont tous des albums illustrés et parfois même écrits par Nadja. Nous avons fait la liste avec eux des spécificités de ces illustrations (couleurs, contours flous, peinture), puis nous leur avons demandé quels adjectifs pouvaient qualifier ces images.

Lors de la séance 3, nous avons voulu continuer à travailler sur cette atmosphère inquiétante, mais cette fois du côté du texte. Notre objectif était de faire prendre conscience aux élèves que l'auteur utilise des stratégies afin de véhiculer des impressions à travers son texte. Pour cela nous avons distribué le tapuscrit du début jusqu'à la page 17 (cf. annexe 2) et nous avons demandé aux élèves de souligner en rouge les dialogues des villageois et en vert ceux de la diablesse, dans le but d'observer que les villageois ne parlent pas et que la diablesse répète sans cesse la même phrase (« Où est mon enfant? »).

---

<sup>26</sup> Francis Grossmann, C. Tauveron, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p87.

Puis les élèves devaient entourer en rouge les mots utilisés par l'auteur pour désigner le personnage de la diablesse. Ils ont remarqué que seuls les mots « diablesse » et « elle » étaient employés. Nous nous sommes donc interrogés ensemble sur le but de cette répétition et sur l'effet qu'elle produisait. Les élèves ont ensuite entouré en noir les mots utilisés pour désigner les villageois. Nous avons donc remarqué qu'aucun personnage de l'histoire n'a de nom. Par la suite, les élèves ont dû souligner en bleu le champ lexical de la peur et entourer le mot peur, qui est répété six fois dans ce passage. Dans ce dispositif, l'enseignant guide les élèves, il les aide à prendre conscience du style et du vocabulaire utilisé par l'auteur, sans jamais leur dire pourquoi. En effet, c'est aux élèves de faire des hypothèses sur les raisons de ces emplois par l'auteur. L'enseignant commence donc ici à les guider vers une lecture plus fine du texte, une lecture plus symbolique ; ils développent ainsi leurs compétences en littérature, à savoir prendre conscience du style utilisé, des tournures et des structures employées par l'auteur pour créer des effets sur son lecteur.

L'objectif de la quatrième séance était de confronter le point de vue du narrateur à celui des villageois afin de se rendre compte que les villageois font des hypothèses non fondées à propos de la diablesse, et de percevoir qu'en réalité, le comportement des habitants du village s'explique par la peur de la différence. Pour cela, les élèves ont rempli un tableau avec dans une première colonne, ce que dit le narrateur à propos du visage, des yeux, des sabots, et des vêtements de la diablesse, et dans une deuxième colonne ce qu'en disent les villageois. Puis, après la mise en commun, nous avons insisté sur le fait que le narrateur fait une description plutôt avantageuse des sabots alors que les habitants les trouvent horribles car pour eux les sabots représentent le diable. Puis, les élèves nous ont écrit les questions qu'ils se posaient encore à propos de ce texte, afin de voir si notre travail avait fait émerger d'autres questions sur les aspects symboliques du récit. Nous avons ramassé ces questions afin de les lire et de préparer la séance suivante.

Lors de la cinquième séance nous avons répondu collectivement aux questions les plus récurrentes. Nous avons abordé les questions dont on pouvait trouver les réponses dans le texte. Pour cela, nous avons cherché, collectivement, à répondre en s'aidant du tapuscrit.

Puis, durant la dernière séance, nous avons traité les questions qui n'avaient pas de réponses, et pour lesquelles les seules réponses que nous pouvions apporter étaient des hypothèses formulées par les élèves. En effet, cette œuvre étant proliférante, un certain nombre d'interrogations était sans réponse évidente. Pour ces questions, nous avons procédé à un débat interprétatif. En effet, pour

Calame-Gippet et D. Marcoin<sup>27</sup>, les activités orales sous la forme d'échanges « veulent ménager aux élèves le rôle de constructeurs à la fois actifs et précautionneux de sens, et ont pour objectif de les amener à formuler des réactions qui peuvent être d'abord divergentes et à partir desquelles, au sein du groupe, se construit progressivement la compréhension pertinente et fine du texte, essentiellement par le jeu de l'interaction entre pairs. ». Nous avons donc lu les questions relevant de l'interprétation et nous avons laissé les élèves débattre ensemble des hypothèses que l'on pouvait formuler pour y répondre. Nous adoptons ici un rôle de guide, d'aide à la relance du débat et à l'organisation de l'écoute (cf. partie III-Analyse).

Nous avons ensuite élaboré ensemble la trace écrite récapitulative suivante:

*C'est une diablesse, elle:*

-a des sabots

-n'a plus son enfant

-n'a plus de joie ni d'amour

-n'a plus de maison

-Elle n'a plus de sabots

-Elle a son enfant

-Elle a de l'amour, de la joie

-Elle a une maison

*Elle est une femme.*

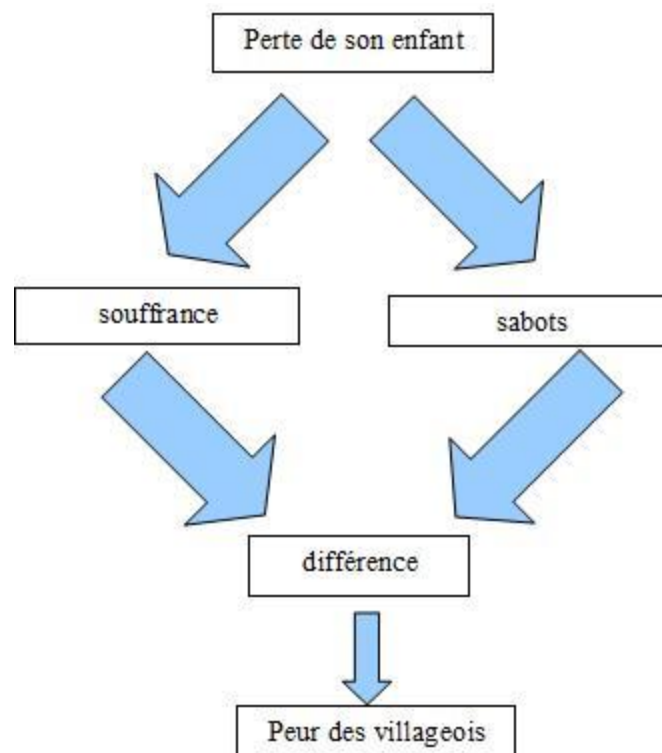
Pour cela, nous avons écrit au tableau: « *C'est une diablesse, elle...* », et avons demandé aux élèves de compléter la phrase. Puis nous leur avons dit : « et après, elle... », de façon à ce qu'ils continuent la phrase. Les élèves ont répondu puis lorsque ce tableau a été approuvé par toute la classe, ils l'ont recopié. Cette trace écrite s'est faite entièrement de manière collective.

Puis, pour conclure cette phase, nous avons voulu vérifier que le sens implicite avait bien été compris par tous. Pour cela, les élèves devaient placer des étiquettes afin d'obtenir le schéma suivant :

---

<sup>27</sup> Francis Grossmann, C. Tauveron, Comprendre et interpréter les textes à l'école, p81.





Il semblait en effet pertinent d'utiliser un schéma pour illustrer les relations présentes entre les éléments du texte, ceci permettant de faciliter la compréhension de l'implicite. Selon F. Calame-Gippet et D. Marcoin, les activités de transposition permettent « de faire avancer la compréhension d'un texte, selon un principe métaphorique qui peut d'ailleurs convenir davantage à certains élèves. »<sup>28</sup>.

Le fait d'utiliser des étiquettes à placer permet aux élèves de s'interroger sur les liens entre les éléments du récit et d'engendrer l'interprétation. « Le tableau et le schéma sont des représentations mixtes qui ont ici pour fonction de permettre aux élèves de mettre en rapport des informations prélevées au fil du texte et de les organiser de manière à fonder la compréhension et à autoriser l'interprétation. »<sup>29</sup>.

Après ceci, nous sommes revenues sur la dernière phrase du récit : « Je ne pensais pas qu'une aussi petite fille était aussi lourde à porter. » Cette phrase peut être comprise de différentes façons. Nous avons demandé aux élèves la signification de cette phrase. Ceci nous a alors également mené vers un débat interprétatif : chaque élève donnait son avis, les autres réfléchissaient en comparant leurs hypothèses à celles des autres.

<sup>28</sup> Francis Grossmann, C. Tauveron, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p92.

<sup>29</sup> Francis Grossmann, C. Tauveron, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p97.

Pour conclure notre séquence, nous avons demandé aux élèves d'écrire, individuellement, ce qu'ils pensaient d'un tel livre, d'un livre à la fin duquel on se pose encore de nombreuses questions et à la fin duquel on se rend compte qu'il y a un deuxième niveau de signification, plus implicite. Nous avons enfin ramassé leurs réponses afin de voir les ressentis de chacun.

### III. Analyse

#### 1) Le résumé interprétatif

C'est un écrit de réflexion personnelle qui introduit la séquence. Il permet de constater la compréhension et l'interprétation de chacun des élèves. Les productions nous ont aussi aidées à entrer dans l'analyse poussée de l'œuvre avec les élèves.

##### 1.1. Analyse des productions

Après leur avoir lu l'œuvre en entier, nous leur avons demandé d'écrire ce qu'ils avaient compris de l'histoire. A travers ce premier écrit, nous voulions voir si certains élèves avaient vu plus que l'histoire elle-même. Mais nous avons constaté que tous les élèves avaient fait un résumé de l'histoire sans percevoir qu'il y avait un deuxième sens (cf. annexe 3). Leurs productions montrent néanmoins qu'ils ont tous compris l'histoire.

Les élèves sont tout de suite entrés dans l'activité et semblaient inspirés. Certains ont mis des détails, voire même des citations. Par exemple Emile écrit: « *Chaque soir elle sonne à la porte des gens et leur demande : « Vous n'avez pas vu mon enfant? » A chaque fois ils répondent : « Au secours la diablesse à moi, à moi. » Ou encore Mellie : « Elle dit - « J'ai perdu mon enfant, es-que vous l'avez vu ? » »<sup>30</sup>.*

La plupart des élèves ne font pas le lien entre le fait que la diablesse ait retrouvé un enfant et le fait que ses sabots redeviennent des pieds et qu'elle retrouve sa maison. Quelques-uns font cependant le rapprochement. C'est le cas d'Arthur : « *Et depuis qu'elle a retrouvé sa fille la diablesse a des pied normaux.* », et de Mellie : « *Elle est heureuse parce qu'elle a retrouvée sa fille alors ses pied son redevenu normal et elle a retrouvé sa maison.* ».

---

<sup>30</sup> Dans toutes les transcriptions qui vont figurer dans le mémoire, nous avons conservé l'orthographe originale des élèves.

Concernant l'enfant que la diablesse trouve, un grand nombre d'élèves déduisent que c'est son enfant, sans même se poser de questions. Ils interprètent le texte, de façon unilatérale sans voir l'ouverture du texte : « *Finally elle rencontre une jeune fille qui n'a pas les pieds comme les autres et cette fille la est son enfant.* » (Arthur). Une élève a rajouté un élément qui n'est pas dans le texte : « *La diablesse va dans la forêt et elle voit une petite fille elle la prie et remarqua que c'est sa fille.* ». Cependant certains élèves ont respecté le sens littéral du texte sans préciser que la petite fille qu'elle trouve est la sienne : « *elle décide de prendre le premier enfant qu'elle rencontrera ; et donc elle prend une petite fille qui avait des problème de pieds.* » (Louna).

## 1.2. Remédiations envisagées

En analysant les productions, nous avons réalisé que nous aurions pu aller plus loin dans le questionnement. En effet, nous aurions pu aussi demander aux élèves s'ils se posaient des questions suite à la première lecture de l'œuvre, afin de voir si spontanément ils s'étaient posés des questions du type : « est-ce que l'enfant qu'elle trouve est le sien? », « pourquoi les villageois ont peur de la diablesse? », de ce fait, nous aurions pu les comparer aux questions qu'ils se sont posées à la fin de la séquence. Ceci nous aurait permis de voir s'ils avaient toujours les mêmes interrogations ou s'ils avaient trouvé des réponses. En effet, la lecture d'une œuvre permet d'approfondir le questionnement sur cette œuvre. Elle ne permet pas forcément de répondre aux questions mais au contraire peut en appeler de nouvelles.

## 2) Le débat interprétatif

Le débat interprétatif intervient à la dernière séance. Après avoir récolté par écrit les questions que se posaient les élèves, nous avons décidé de relancer celles qui ne trouvaient pas de réponses dans le texte. Puis nous sommes revenues sur la dernière phrase de l'œuvre : « Je ne pensais pas qu'une aussi petite fille était aussi lourde à porter. ».

### 2.1. Analyse du débat

#### Première phase : réflexion sur les questions que se posent les élèves

(cf. annexe 4)

Pour répondre à chacune des questions, nous avons suivi la même démarche. Pour entamer le débat, nous commençons par demander à un élève de lire sa question. Nous lançons ensuite la discussion en invitant les élèves à donner leur avis. Ils formulent des hypothèses et nous veillons à

ce qu'ils les justifient. Puis nous les incitons à chercher des indices dans le texte pour faire naître des interprétations. Enfin nous faisons une synthèse de ce qu'on a tiré des réponses des élèves.

Concernant la première question (« est-ce que l'enfant qu'elle trouve est le sien? »), les élèves font l'hypothèse que c'est le sien et ils donnent deux justifications. C'est son enfant car :

- l'enfant n'a pas peur de la diablesse
- quand la diablesse retrouve son enfant elle retrouve sa maison.

Lors de la prise d'indices dans le texte, nous constatons que les élèves ont beaucoup de mal à rebondir sur les propos des autres et nous sommes obligées d'intervenir souvent pour les relancer. De plus, lorsque nous revenons sur la question principale, nous remarquons qu'Arthur cherche encore des indices à propos de la question intermédiaire « qu'est-ce qu'on nous dit d'autre dans le texte sur cet enfant? ». Là encore nous devons intervenir pour réorienter les élèves. Bien que les élèves aient l'habitude de faire des débats, ils ont encore des difficultés à entrer dans ce type d'activité et à ne pas s'éloigner de l'axe.

Au bout d'un moment, les élèves se rendent compte que l'auteur ne précise pas que l'enfant est le sien, ce qui laisse la place aux interprétations. En effet, quand nous demandons « est-ce qu'on nous dit que c'est l'enfant de la diablesse? », Sabri répond : « *nan mais je l'imagine* ». Les élèves tentent de répondre à la question en utilisant ce qui a été dit dans les séances précédentes et en interprétant les éléments du texte. Cependant, nous avons été obligées de leur indiquer la ligne sur laquelle s'appuyer pour qu'ils remettent en cause leur hypothèse. Voici la ligne que nous leur avons indiquée: « *Ils croyaient avoir trouvé l'enfant de la diablesse et s'étaient dit: « Chassons celle-là ou elle portera malheur. Ses tout petits pieds mal formés vont tourner en sabots, et alors il sera trop tard.* » ». Comme le débat n'avancait plus, nous sommes passées à la synthèse pour clore la question.

Nous avons enchaîné sur la question d'Emile : « comment la diablesse a-t-elle perdu son enfant ? ». Les élèves arrivent très rapidement à la conclusion qu'il n'y a aucune indication dans le texte qui nous permette de répondre à la question.

Le débat continue sur la question de Paola : « qui est le papa de l'enfant de la diablesse ? ». Les élèves font plusieurs hypothèses mais cette fois, ils réagissent aux interventions des autres sans que nous ayons besoin d'intervenir. D'ailleurs, nous pouvons remarquer qu'à partir du moment où Lou évoque l'idée que le père est mort, les autres reprennent cette idée en l'étayant. Nous nous sommes rendu compte que les élèves savent qu'il n'y a aucun indice dans le texte donc nous avons

enchaîné sur la synthèse. On voit, à travers le fait de poser une question comme celle-là, à quel point les enfants investissent l'espace du récit à partir de leur vécu, de leurs expériences et de leurs préoccupations. L'activité du lecteur dépasse parfois l'exploration des blancs du texte pour laisser place à une appropriation fantasmée. Nous leur avons toutefois fait remarquer que l'absence de réponse à cette question ne gênait pas la compréhension du sens.

Pour clore le débat, nous avons fait une sorte de synthèse générale. Nous intervenons principalement pour leur faire remarquer que toutes ces questions ont en commun le fait qu'elles n'ont pas de réponses. De même, en tant que lecteurs, les élèves peuvent les interpréter comme ils veulent tout en se tenant garant des droits du texte.

### Deuxième phase : réflexion sur la dernière phrase

(cf. annexe 5)

Avec la question « qu'est-ce que vous pensez de la dernière phrase ? », nous partons d'une impression personnelle des élèves pour arriver à une réflexion collective sur le texte.

Après avoir lancé le débat sur la dernière phrase, les élèves sont tous très vite entrés dans le débat en réagissant sur l'intervention de Clara : « *Elle avait jamais porté un enfant de sa vie.* ». Ils réussissent à faire des inférences, à mettre en lien plusieurs éléments du texte, comme le fait Lou : « *quand elle l'a portée avant elle était plus petite donc elle a grandi depuis* ». Elle prend en compte le fait que l'enfant était petite et légère quand elle a disparu et que le temps s'étant écoulé depuis, cette enfant a grandi et est devenue plus lourde. Cependant les élèves sont focalisés sur cette première réponse. Il aurait donc été judicieux de commencer par demander aux élèves de répondre à la question par écrit et individuellement afin qu'ils ne soient pas influencés par les réponses précédentes et pour éviter qu'ils ne restent centrés sur celles-ci. Alors, pour les guider vers une autre interprétation, nous évoquons la notion de sens propre et sens figuré. Ceci les a amenés à formuler d'autres hypothèses tout à fait pertinentes :

Lara: « *Ça peut se rapporter à supporter.* »

Sarah: « *à élever* »

Anna: « *Elle est lourde à porter dans son cœur.* »

Daphné: « *C'est des responsabilités* »

Grâce aux différentes hypothèses, nous avons pu conclure avec les élèves que cette phrase appelait plusieurs interprétations.

## 2.2. Rôle du maître

Le maître a un rôle très important à jouer au cours du débat interprétatif. Bien que l'objectif soit que les élèves discutent entre eux, l'enseignant doit être très présent. En effet, ils ont besoin de quelqu'un pour animer le débat. Son rôle comprend plusieurs fonctions.

Tout d'abord, c'est lui qui lance la discussion. Nous l'avons fait par des questions comme par exemple « qu'est-ce que vous pensez de la dernière phrase ? ». Afin de faciliter l'engagement des élèves, la question doit être simple à comprendre et ouverte. Elle doit accepter plusieurs réponses.

Le maître doit ensuite réguler la discussion afin que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui parlent. Cette régulation empêche que plusieurs enfants ne parlent en même temps ou se coupent la parole. C'est pour cela que nous préférons donner la parole à un élève quand plusieurs souhaitent parler. D'autre part, la discussion ayant un temps imparti, l'enseignant doit veiller à ce qu'elle ne dépasse pas le temps prévu en s'attardant sur des détails ou en répétant ce qui avait déjà été dit.

Son rôle consiste également à guider les élèves vers une analyse plus approfondie. Le maître doit réorienter la discussion pour que les élèves ne s'éloignent pas de l'axe de réflexion. Dans la première partie de notre débat, lorsqu'Arthur répond « *elle boîte* » à la question « est-ce que l'enfant qu'elle trouve est le sien ? », nous sommes obligées de reposer la question « mais qui c'est cet enfant ? ». De plus, nous devons veiller à ne pas nous attarder sur des hors sujets. C'est le cas avec l'intervention de Nolan qui dit « *comme elle boîte et ben elle va la porter* » alors que nous demandions « est-ce qu'on nous dit que c'est l'enfant de la diablesse ? ». Spontanément, nous lui avons répondu « oui » sans s'appesantir sur sa proposition. Or ceci fait partie de notre rôle de guidage d'indiquer à un enfant qu'on est hors sujet car il est important dans un débat de savoir qu'il y a un sujet posé à respecter. Savoir participer au débat, c'est savoir rester dans le sujet. Comme l'indiquent les programmes, l'élève doit « participer aux échanges de manière constructive: rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres. »<sup>31</sup>.

Pour le CM1, les programmes en littérature insistent sur le fait que l'élève doit « participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée »<sup>32</sup>. C'est pourquoi il est indispensable d'inciter les élèves à justifier leurs propos, ce qui leur permet de comparer leurs points de vue. De plus, pour que le groupe puisse accepter ou réfuter une hypothèse,

---

<sup>31</sup> Bulletin Officiel du MEN, n°3 du 19 juin 2008, p.34.

<sup>32</sup> Bulletin Officiel du MEN, n°3 du 19 juin 2008, p.35.

il faut qu'elle soit argumentée. C'est donc au maître à pousser les élèves à expliquer leurs choix, comme nous l'avons fait au début de la deuxième partie du débat.

*M: tout le monde est d'accord avec ça?*

*Elèves: mais nan*

*M: pourquoi?*

*Tanguy: au début elle dit je me rappelle l'avoir pris dans mes bras*

Dans un souci de clarté, il est important que l'enseignant s'assure que tout le monde comprenne ce qui se dit. Il doit alors intervenir pour reformuler certaines propositions qui seraient mal formulées ou reprendre celles qui n'ont pas été dites assez fort. Nous avons dû le faire à plusieurs reprises comme ici :

*Arthur : eh ben elle avait plus l'habitude d'en porter un*

*M : oui elle avait aussi perdu l'habitude de porter un enfant, ça fait longtemps qu'elle n'en avait pas porté*

D'après cette analyse, nous pouvons voir que le maître a un grand rôle à jouer dans la mise en place d'un débat. Ces tâches sont multiples et complexes. Nous nous sommes effectivement rendu compte qu'il est difficile de tenir ce rôle. Il faut arriver à doser notre participation, à savoir qu'il ne faut pas trop intervenir pour ne pas déborder sur la réflexion des élèves, mais en même temps il faut faire avancer le débat en parlant au bon moment.

### 2.3. Remédiations envisagées

Nous avons remarqué que les élèves répondaient à nos questions mais réagissaient très peu aux interventions de leurs camarades. Il aurait fallu disposer les tables en cercle pour favoriser les échanges entre eux et leur donner envie de prendre part au débat.

Nous avons aussi constaté que nous avons eu du mal à guider les élèves sans influencer leurs réponses :

*M : oui quand on a fini de lire le livre, on se pose encore plein de questions. Vous avez pas eu cette impression quand j'ai fini de vous lire le livre ? On s'est dit ben y a plein de choses qu'on sait pas*

*Elèves : oui*

Les élèves n'avaient pas vraiment d'autres choix que de répondre « oui ». Il faudrait alors que l'on réfléchisse plus en amont à ce qu'on pourrait dire et s'interdire de dire pour relancer ou guider la discussion. C'est tout le travail du débat interprétatif.

### 3) Productions finales

#### 3.1. Analyse

Après le débat, nous avons demandé aux élèves de nous dire par écrit ce qu'ils pensaient d'un tel livre, d'un livre à la fin duquel on se pose encore des questions et à propos duquel on peut formuler plusieurs hypothèses d'interprétation. Nous aurions dû mettre les enfants en confiance sur cette activité en soulignant que la longueur n'importait pas et qu'il s'agissait seulement de dire ce qu'ils pensaient eux. Nous l'avons précisé qu'à certains d'entre eux, alors qu'il aurait fallu le dire à tous. En effet, nous avons senti qu'ils avaient du mal à répondre à cette question, ils ne savaient pas trop quoi écrire.

En lisant leurs réponses, nous nous sommes d'abord rendu compte que, pour eux, dire ce qu'ils pensent de ce livre signifie dire s'ils l'aiment ou s'ils ne l'aiment pas. Nous pensons que cela est dû au côté inhabituel de la question. Ensuite, nous avons constaté que pour justifier ou alimenter le fait qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas, les élèves se sont servis de ce qu'on avait fait dans les séances précédentes. Par exemple, Nolann a répondu : « *J'aime pas ce type de livre, en plus, les images sont flou et trouble* ». Il a été influencé par la séance sur l'analyse des images lors de la mise en réseau des livres illustrés par Nadja. De même, Émile a écrit : « *L'auteur insiste vraiment sur ce que dit la diablesse pour montrer qu'elle veut vraiment retrouver son enfant et j'aime ça* ». Il a redit ce que l'on avait vu lors de la séance sur les répétitions présentes dans le texte.

Nous pensons donc que le fait de leur avoir demandé de répondre à cette question par écrit les a induit à penser qu'il existait une réponse correcte attendue et que c'est pour cela qu'ils ont réécrit ce dont on avait déjà parlé ensemble. D'autres hypothèses sont envisageables, comme le fait qu'ils aient été déstabilisés par le côté ouvert de la question, donc ils se raccrochent à ce qu'ils connaissent; peut-être que d'autres avaient envie de parler de quelque chose qui les avait marqué ou dont ils se souvenaient.

De plus, cinq élèves ont écrit que ce livre était « bizarre », en raison soit de l'histoire fantastique, soit parce qu'il véhicule à la fois de la tristesse et de la joie, soit à cause du fait qu'il reste des questions sans réponses.



Nous avons aussi constaté que plus d'un tiers des élèves auraient aimé qu'il existe une suite et beaucoup semblent frustrés que des questions restent sans réponses. Voici quelques extraits de leurs productions :

Léna : *« Il y a beaucoup de suspens et ça donne envie d'avoir une suite même s'il n'y en a pas. »*

Daphné : *« Je pense que ce livre devrait avoir une suite. Ça me jaine un peut quand même de ne pas savoir répondre au question de ma tête. Mais ça laise du suspènse si l'écrivain ferat une suite. Je n'ai pas trop aimée car il n'y a pas de suite. »*

Louna : *« Je pense que ce livre devrait avoir une suite pour mieux comprendre. Et je croix qu'ils devraient rajouter des chose. »*

Amandine : *« Ce livre est bizarre pour moi parce que on direz qui se termine en queut de poisson. Je préfère qui se termine autrement parce que il y a des question ou on ne sais pas les réponse. »*

Arthur : *« Ce livre est bizarre car il nous laisse imaginer beaucoup de choses au début et la fin. ».*

Le fait qu'il y ait des questions sans réponses a donc poussé les élèves à dire que ça ne leur plaisait pas. En effet, aucun d'entre eux nous a dit qu'il avait apprécié ce manque d'informations dans le récit.

Cependant, la plupart des élèves disent que ce qu'ils ont aimé dans ce livre, ce sont les différentes émotions qu'il véhicule. Voici des exemples de ce qu'ils ont écrit:

Anna : *« Je trouve que ce livre est pas mal parce que j'ai eu deux émoission, au débu j'aitais triste et à la fin j'aitais un peu ému. »*

Valentin : *« C'est triste au début est joyeux a la fin. »*

Melvin : *« Il y a du suspense, de l'aventure, de la tristesse et de la joie, un livre avec plein d'émotions. »*

Lara : *« Cette histoire est sombre triste... Elle fait resentire de la peine pour la diablesse. Je l'ai bien aimée car elle est triste et intéressente jusqu'a la fin. »*

### 3.2. Remédiations envisagées

Nous avons choisi de faire cet exercice par écrit afin qu'ils ne soient pas influencés par les réponses des autres. Mais finalement, ce dispositif nous paraît inadapté pour répondre à cette question. En effet, il aurait en fait été plus judicieux de leur faire écrire les réponses, puis ensuite d'en parler tous ensemble. Les élèves auraient ainsi pu confronter leur point de vue avec ceux de leurs camarades. Ceci nous aurait effectivement permis de rebondir et de les aider à approfondir leur réflexion, de les guider dans la justification de leur avis, par exemple en leur demandant en

quoi cela les gêne qu'il reste des questions sans réponses à la fin du récit, en quoi les émotions du livre le rendent intéressant.

De plus, ces élèves n'ont peut-être pas l'habitude de donner leur avis et de justifier leurs opinions à propos de la particularité d'un livre, ce qui explique qu'ils aient pensé qu'on attendait une réponse précise. Une réponse écrite de chaque élève suivie d'un débat oral aurait donc été plus approprié pour comprendre la démarche et se rendre compte que toutes les réponses étaient acceptables.

Nous pouvons toutefois souligner qu'aucun des élèves ne mentionne le fait que ce texte possède un second niveau de signification, nous ne pouvons donc pas savoir ce qu'ils pensent de cette spécificité. En tant que lectrices expertes nous voulons amener les élèves vers un hors-texte. Les productions obtenues ne permettent pas de savoir si certains sont restés uniquement sur ce que dit le texte, sans lire entre les lignes. Nous ne savons donc pas s'ils sont tous passés à une autre attitude de lecture. Nous aurions pu constater les progrès effectués en leur présentant, plus tard dans l'année, une nouvelle œuvre résistante.

Suite au travail mené avec les élèves, il aurait été pertinent d'évaluer la compréhension fine des élèves en comparaison avec le résumé produit lors de la première séance. Pour cela nous aurions pu leur demander de réécrire le résumé de l'histoire afin de voir les nouvelles configurations de réception de l'œuvre. Cela nous aurait permis de voir l'évolution du cheminement des élèves et de vérifier que tout le monde ait accédé au deuxième niveau de signification du texte.

#### IV. Nos impressions

A travers la mise en œuvre de cette séquence, nous avons pris conscience de la complexité que représente le fait d'initier chez les élèves une attitude visant à interroger le texte, et pas seulement à attendre qu'on les interroge dessus. En effet, nous avons tenté de les faire s'interroger sur les éléments discutables et implicites du texte, lors par exemple du débat interprétatif, en centrant les échanges sur leurs propositions, plutôt que sur ce qu'on attendait qu'ils répondent précisément. De ce fait, nous avons réalisé à quel point il est important de bien préparer en amont ce genre de débat, afin de savoir ce qu'il faut dire pour le faire avancer sans trop orienter les élèves. Nous avons aussi pris conscience du travail préalable nécessaire de la part des élèves. En effet, il est préférable que chacun ait préparé ses interventions par écrit en justifiant ses idées. Ceci évite que le débat stagne dès la première intervention à cause de l'influence qu'elle a sur les autres élèves.

Nous restons cependant conscientes que le travail nécessaire pour leur faire acquérir toutes les compétences de lecteur, qui ne feront qu'accroître leur goût pour la lecture, est un travail qui se mène à long terme, et non pas sur une seule séquence.

En tant que futures enseignantes, nous serons prêtes à reproduire cette expérience qui a été très enrichissante et très positive. Nous avons réalisé qu'il était primordial de montrer aux élèves que la littérature ce n'est pas seulement lire des livres et répondre à des questions, mais ressentir des émotions, jouer avec l'auteur pour découvrir ce qu'il cache dans son œuvre. Leur faire découvrir également qu'un texte ne se laisse pas comprendre aussi facilement qu'il en a l'air mais qu'il dissimule bien plus de vices que l'on imagine.

## Conclusion

---

La littérature de jeunesse regorge d'œuvres invitant les élèves à se questionner, à donner leur point de vue, à interpréter, à chercher le pourquoi de tel texte, à remettre en cause leurs conceptions. En bref, des œuvres qui initient au plaisir de lire tout simplement. Et pourtant, bon nombre d'élèves se retrouvent complètement déboussolés face à ces œuvres, en partie à cause des représentations incomplètes voire même erronées qu'ils se font de l'acte de lire. Il convient alors aujourd'hui, dans un souci de développement des compétences cognitives et culturelles, de faire évoluer leurs conceptions. Pour cela, il est impératif de confronter les élèves à des œuvres qui vont les faire réfléchir, se questionner sur les significations qu'elles dégagent, de faire émerger des interprétations qu'ils vont pouvoir confronter en débattant, ce que Catherine Tauveron appellera des œuvres résistantes.

Au cours de notre séquence, nous avons pu constater que grâce aux textes résistants, l'élève va enrichir ses connaissances en littérature et développer un certain nombre de compétences dans le domaine de la langue française aussi bien que dans celui de la littérature. L'auteur incite également les élèves à entrer en collaboration pour construire le sens de son texte et confronter leurs interprétations. Les élèves vont ainsi être à la fois en position de lecteurs et d'investigateurs en coopération avec l'auteur. Les enjeux de ce type de lecture sont donc à la fois des enjeux d'apprentissage, des enjeux cognitifs, culturels et des enjeux liés à la formation du citoyen.

Pour pouvoir mener à bien notre projet, il nous a fallu réfléchir aux dispositifs à mettre en place au sein de la classe afin d'amener tous les élèves à lire entre les lignes. Nous avons donc, en tant qu'enseignantes, chercher à inciter les élèves à interpréter et à approfondir leurs réflexions personnelles : par la production d'écrit à travers des questions ouvertes et par des séances de débats interprétatifs, car c'est pendant ces moments d'échanges que les élèves enrichissent le plus leurs connaissances et développent leur compétences. Mais c'est aussi à travers ces phases que nous avons vu toute la difficulté de mettre en place de telles activités et pris conscience de leur importance.

Par toutes les compétences développées et les connaissances acquises, ce travail reflète parfaitement une des compétences du socle commun à savoir la culture humaniste. L'acquisition de connaissances sur le monde, d'une culture partagée par tous, le développement de l'esprit critique et de la réflexion, sont autant de choses qu'il est important de faire naître chez les jeunes lecteurs. C'est pourquoi il nous faut réfléchir à présent, aux capacités et aux moyens que nous mettons en oeuvre en tant qu'enseignant pour les transmettre aux élèves.

## Bibliographie

### Documents officiels

Bulletin Officiel du Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Numéro hors série, 3, 19 juin 2008.

*Littérature, cycle des approfondissements* (2002), Document d'application des programmes, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. CNDP.

### Ouvrages

BELTRAMI, D., QUET, F., REMOND, M., & RUFFIER, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.

BUTLEN, M. (2008). La littérature des enfants fait école. *La littérature de jeunesse à l'école : trente années d'évolution*. Paris : L'École des lettres.

CRINON, J., LALLIAS, J., & MARIN, B. (2006). *Enseigner la littérature au cycle 3*. Nathan.

GROSSMANN, F., & TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école. *Repères, 19*.

LEON, R. (2007). *La littérature de jeunesse à l'école Pourquoi ? Comment ?*. Hachette Education.

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

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

### Site Internet

Site de l'OCDE : <http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf>



## MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

### *FICHE DESCRIPTIVE*

**AUTEUR(S) :** AVRILLON Violaine – LEVET Elisabeth

**RESPONSABLE DU MÉMOIRE :** DANLOS Lucie

**TITRE :** Comment amener les élèves à accéder au hors-texte d'une œuvre littéraire?

#### **RÉSUMÉ :**

A travers l'étude du conte de Marie Ndiaye, *La diablesse et son enfant*, nous avons essayé d'amener les élèves de CM1-CM2 à lire entre les lignes pour percevoir les significations du texte. L'objectif était de les former à une posture de lecteur expert par la réflexion personnelle et le débat. Grâce à ce dispositif, les élèves apprennent à interpréter et développent de nombreuses compétences dans les domaines de la littérature et de la maîtrise de la langue.

#### **MOTS CLÉS :**

Littérature de jeunesse, cycle 3, CM1-CM2, œuvre proliférante, interprétation, débat interprétatif, lecture experte, formation du lecteur.