



**HAL**  
open science

## Réception et lecture interprétative de deux albums complexes par des élèves de cycles 2 et 3

Elsa Herisse

► **To cite this version:**

Elsa Herisse. Réception et lecture interprétative de deux albums complexes par des élèves de cycles 2 et 3. Education. 2012. dumas-00765207

**HAL Id: dumas-00765207**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00765207>**

Submitted on 14 Dec 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.



# UNIVERSITÉ D'ORLÉANS ET DE TOURS

## *IUFM Centre Val de Loire*

**MEMOIRE de recherche** présenté par :  
**Elsa HERISSE**

soutenu le : **19 juin 2012**

pour obtenir le diplôme du :  
**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,  
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : littérature

**Réception et lecture interprétative de deux  
albums complexes par des élèves de cycles  
2 et 3.**

**Mémoire dirigé par :**

**Sylvie DARDAILLON**

PIUFM, Tours-Fondettes

---

**JURY :**

**Pierre REYNAUD**

PIUFM, Tours-Fondettes, Président du jury

**Sylvie DARDAILLON**

PIUFM, Tours-Fondettes, Directrice de mémoire

## **Remerciements**

Je tiens à remercier les différentes personnes qui m'ont permis de mener à terme ce travail.

Tout d'abord, j'adresse mes remerciements à Mme Sylvie Dardaillon, directrice de ce mémoire, pour ses précieux conseils, et pour m'avoir guidée, dans chacune des phases de ce travail.

Je suis également très reconnaissante envers les enseignants de Grande section, CE1, CM1-CM2, qui ont accepté de m'ouvrir les portes de leurs classes et de m'accorder du temps, que ce soit en me permettant de mener à bien mon travail avec leurs élèves, ou en répondant volontiers à mes interrogations. Je remercie également une de mes anciennes camarades d'IUFM, qui a accepté, en tant que future enseignante, de répondre aux questions que je lui ai soumises.

Tous mes remerciements vont enfin aux élèves, sans qui ce travail aurait été tout simplement irréalisable, qui se sont prêtés au jeu de la lecture interprétative, et auprès de qui j'ai eu le plaisir d'apprendre.

# **Table des matières**

Remerciements.....	2
Table des matières.....	3
Introduction.....	4
I) CADRAGE THEORIQUE.....	8
1) Théories de la lecture littéraire.....	8
A) La question de l’herméneutique.....	8
B) Sujet lecteur – coopération textuelle.....	17
C) H. R. Jauss, théoricien de la réception.....	28
2) Compréhension, albums et débat interprétatif : éclairages didactiques.....	30
A) La place de la compréhension à l’école – historique et apports pédagogiques.....	30
B) Catégoriser les problèmes posés par la compréhension.....	35
C) Le débat interprétatif.....	39
D) Travailler l’implicite – Procéder par inférences, pour expliciter le non-dit.....	46
3) Formulation des hypothèses.....	48
II) METHODOLOGIE ET MISE EN OEURVE.....	50
1) La démarche retenue.....	50
2) Les albums sélectionnés.....	52
3) Analyse d’expériences interprétatives auprès d’élèves.....	52
A) <i>Okilélé</i> : Expériences auprès d’élèves de GS et CE1.....	52
1- CE1.....	52
1a- Premier groupe.....	52
1b- Second groupe.....	59
2- GS.....	69
2a- Premier groupe.....	69
2b- Second groupe.....	74
3- Regard comparatif sur les deux niveaux.....	75
B) <i>Le parapluie vert</i> : expériences auprès d’élèves de CE1, CM1 et CM2.....	76
1- CE1.....	76
2- CM1.....	83
3- CM2.....	89
4- Regard comparatif sur les trois groupes-lecteurs.....	92
C) Essai de comparaison des deux albums.....	93
4) Analyse et apports des écrits de travail.....	94
A) Les écrits de lancement.....	94
B) Les créations.....	97
5) Analyse critique de notre démarche, évolutions constatées.....	98
6) Du côté de la didactique littéraire : témoignages de médiateurs.....	101
Conclusion.....	107
Bibliographie.....	110
Liste des annexes.....	112

## Introduction

Comme l'écrit Jocelyne Giasson : « Sans l'illustration, le livre perd toute son intrigue. L'attrait de l'album vient justement de cette complémentarité du texte et de l'image. On peut dire que, dans l'album, on lit autant l'illustration que le texte. »<sup>1</sup>. Elle ajoute que « les albums représentent la porte d'accès aux livres »<sup>2</sup>, dans le sens où ils constituent la première véritable expérience vécue par l'enfant dans son aventure de lecteur. Cette référence révèle la richesse inhérente à l'album de jeunesse, sur lequel nous avons choisi de porter notre attention pour ce mémoire, et ce parce qu'il nous interpelle et nous fascine. Notre rencontre avec ce support remonte bien sûr à nos premières années d'apprentissage scolaire, et même très certainement avant, dans la sphère familiale. Mais c'est à l'entrée à l'université que nous l'avons totalement redécouvert. Suivre les cours de Mme Boulaire aura été très enrichissant : sa culture impressionnante dans le domaine de la littérature de jeunesse et de la littérature en général, ainsi que la passion avec laquelle elle conduisait ses étudiants à porter un nouveau regard sur l'album ont été révélateurs d'un grand engouement. Comme cela transparaît dans les propos de J. Giasson, l'album de jeunesse a droit de cité parmi la « vraie » littérature, pour sa richesse, que nous ne manquerons pas de démontrer, mais aussi parce qu'il est une étape déterminante dans le parcours de lecteur d'un jeune élève.

Pour le métier auquel nous nous destinons, la familiarité avec ce support nous semble indispensable, puisqu'il constitue, sans écarter pour autant les autres œuvres destinées à la jeunesse, le médium privilégié d'entrée en littérature pour les jeunes élèves. La richesse est inhérente à ce support, qui porte le récit à l'aide de trois outils complètement liés (les mots/le texte, les illustrations, ainsi que les outils/les effets de mise en page), et l'album, par le biais des analyses et des exposés que nous avons été amenés à produire, nous a accompagnés et a fait progresser notre faculté d'analyse littéraire en général. Nous pensons avoir compris beaucoup de choses en étudiant l'album, qui nous seront utiles toute notre vie : appréhender un « nouveau » support, dépasser la compréhension et l'interprétation premières, les questions

---

<sup>1</sup> GIASSON, Jocelyne. Les textes littéraires à l'école, p. 49

<sup>2</sup> *Ibid*, p. 63

« bateaux » pour entrer réellement dans l'interprétation. De plus, nous avons de ce fait beaucoup réfléchi sur l'enfance en général, sur la manière dont le support qu'est l'album parle aux enfants et constitue un objet essentiel dans leur apprentissage non seulement, mais également dans la construction de leur personne.

Nous avons eu la volonté de travailler avec des albums dits « complexes », ou des albums « résistants », selon la terminologie de Catherine Tauveron, car ils nous apparaissent comme étant les plus beaux et profonds premièrement, mais également parce que ce sont eux qui permettent aux enfants de développer des compétences diverses. Si la complexité et la difficulté ont un lien, c'est que la première peut engendrer la seconde. L'intérêt de la difficulté, de manière générale, est qu'elle est source de motivation et donc d'apprentissage, puisqu'on éprouve l'envie et le besoin de la dépasser lorsqu'on y est confronté. En effet, si lors de notre travail ensemble, la complexité des albums s'est quelques fois transformée en difficulté pour les élèves, ces supports ont participé à stimuler leur curiosité et les ont notamment engagés à prendre conscience de leur activité de lecteur. Ainsi, il nous semble que ce qu'écrit Annie Rouxel à propos du texte complexe s'applique particulièrement bien aux albums qui nous intéressent : « la complexité d'un texte favorise sa mise à distance par le lecteur. Elle joue aussi un rôle essentiel dans la formation intellectuelle de l'élève, l'habituant à construire des démarches diversifiées et adaptées à leur objet. »<sup>3</sup>.

Pour ces diverses raisons, nous avons choisi d'orienter notre travail du côté de la réception des albums complexes par les enfants, et d'organiser notre réflexion autour de la problématique suivante : l'album complexe est-il un support permettant de développer chez les enfants des compétences interprétatives ?

A partir de cet axe de travail, nous avons cherché à observer comment les enfants, confrontés à l'album complexe, entrent dans l'interprétation.

Pour ce faire, nous avons décidé de mener avec des élèves d'âges variés des débats interprétatifs portant sur les deux albums suivants, *Okilélé* de Claude Ponti et *Le parapluie vert* de Yun Dong-Jae et Kim Jae-Hong. Ce dispositif, où l'enseignant se doit d'être en retrait dans la discussion, a été particulièrement fécond dans le sens

---

<sup>3</sup> ROUXEL, Annie. Enseigner la lecture littéraire, p. 10

où il nous a permis d'observer les élèves en activité de réception et d'interprétation, tout en limitant nos interventions afin qu'ils construisent eux-mêmes le sens de l'album, *leur* sens. Si l'enthousiasme des élèves lors de nos rencontres était certainement dû au plaisir de l'œuvre elle-même, nous pensons pouvoir affirmer, en nous référant de nouveau à Annie Rouxel, que le « jeu de construction du sens par l'échange collectif »<sup>4</sup> aura été très stimulant. C'est un plaisir qui s'intensifie avec la complexité de l'œuvre en question : plus les textes sont résistants, plus le « jeu » requiert d'agilité de la part du lecteur. Un autre avantage apporté par le débat interprétatif réside dans le fait que, grâce aux échanges, l'idée qu'une œuvre peut revêtir des sens variés émerge dans l'esprit des jeunes lecteurs. Comme l'exprime A. Rouxel dans l'ouvrage déjà cité : « la lecture littéraire est construction de sens au pluriel »<sup>5</sup>, les textes ouverts postulant de multiples interprétations. Le recours au débat permet d'entraîner l'aptitude des enfants au questionnement (aptitude constitutive de l'acte de lecture), questionnement suscité par le texte et qui participe à construire le sens de ce dernier.

Grâce à ce travail, il nous importe de parvenir à invalider l'idée commune selon laquelle il faudrait proposer aux enfants des récits simples, clairs, joyeux, et immédiatement intelligibles, et qu'il ne faudrait surtout pas confronter les enfants à des thèmes « violents » (accompagnés d'illustrations sombres par exemple, d'un discours profond éveillant chez eux des questions existentielles). Nous souhaitons montrer que le regard de l'enfant est plus pointu que ce que l'on croit (c'est le cas il nous semble de bon nombre d'adultes, peut-être même encore de personnels de l'éducation), qu'il est lui-même capable de construire du sens, et qu'il ne faut pas toujours aller vers les albums qui nous semblent les plus limpides (ces fameux albums « lisses » définis par C. Tauveron). Il nous paraît important de comprendre, lorsque l'on se destine à l'enseignement, que l'apprentissage passe par la mise en difficultés de l'enfant (notamment, au sein d'un album, par le fait que les images ne soient pas qu'une simple répétition de ce qui est dit dans le texte).

Un des questionnements premiers qui se pose est justement de savoir ce qui constitue la complexité d'un album. Est-ce qu'il s'agit des thèmes abordés ? De sa

---

<sup>4</sup> Ibid, p. 53

<sup>5</sup> Ibid, p. 81

construction même ? (présence de texte ou non, d'illustrations ou non ; construction des doubles-pages ; utilisation de la pliure centrale ; relations iconotextuelles, etc.), ou bien encore des constructions syntaxiques et grammaticales ainsi que du lexique employé... ? A l'éclairage des explications rencontrées à la lecture d'écrits de Catherine Tauveron notamment, nous pensons pouvoir apporter une première réponse à ce questionnement et attribuer la complexité des albums à leur « résistance », voire même à leur « réticence » : ces textes nécessitent la médiation du lecteur, amené à détecter et remplir des « blancs », l'auteur ayant travaillé à ne pas rendre immédiate la saisie et le résumé de l'intrigue. Parmi les caractéristiques rendant un texte réticent, parmi les touches de complexité ajoutées à un récit, on distingue : la contradiction du texte et des images dans l'album, la perturbation des valeurs (les textes « lisses » présentent au contraire un héros en totale adéquation avec ses actes, suivant une morale constante), l'intrication de récits, l'éloignement des canons du genre... Tout ce qui, en somme, ne se trouve pas dans ces fameux textes « lisses », annulant toute complexité pour permettre une lecture immédiate. Ce serait opposer l'intérêt d'un album tel que *Max et les maximonstres* par exemple (Sendak ayant toujours à cœur d'exprimer des choses fondamentales, et ne cherchant pas avant tout à ce que ses œuvres soient intelligibles), à un album de la collection *Martine*, qui peut être désolant de platitude, comparé à la lecture d'un album « résistant ». La complexité d'un album peut également relever des thèmes qu'il aborde : les histoires qui arrivent à l'héroïne Martine sont une nouvelle fois vides de sens, parce que trop merveilleuses et donc trop peu réalistes, à côté d'un album comme *Moi et rien* de Kitty Crowther, qui aborde avec subtilité le thème de la mort, et l'absence laissée par la disparition d'un proche.

Dans la première partie de ce travail, nous témoignerons des apports considérables qu'on a constitué pour notre recherche nos lectures, relatives à la fois aux théories de la lecture littéraire et également au champ didactique, en ce qui concerne la compréhension, les albums et le débat interprétatif notamment. Dans un second temps, nous tâcherons d'effectuer un retour sur notre méthodologie et sur sa mise en œuvre, en analysant nos expériences auprès d'élèves de Grande section, de CE1 et de CM1-CM2. Nous reviendrons également sur les écrits de travail effectués par les élèves, puis nous effectuerons une analyse critique de notre

parcours. Enfin, nous discuterons des apports capitalisés grâce aux témoignages d'enseignants.

## **I) CADRAGE THEORIQUE**

### **1) Théories de la lecture littéraire**

#### **A) La question de l'herméneutique**

Dans son ouvrage *Vérité et méthode – les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Gadamer aborde de nombreux points avec lesquels nous nous devons d'être familiarisés, afin de cerner au mieux le sujet qui nous intéresse, et de pouvoir comprendre et analyser les comportements de lecteurs des élèves, l'herméneutique étant « la discipline classique qui s'occupe de l'art de comprendre les textes »<sup>6</sup>.

L'interprétation du lecteur est indispensable à la compréhension, car c'est en elle que « se concrétise et s'accomplit le sens qu'il s'agit de comprendre »<sup>7</sup>. Pourtant, elle reste indéniablement liée au sens du texte et ne permet donc pas à l'interprète toutes les dérives (comme le note justement Gadamer, « Seul comprend celui qui s'entend à rester hors jeu. »<sup>8</sup>). Au fil de notre lecture, nous avons pu relever certains points constituant un apport fondamental pour notre recherche, que nous présenterons dans les paragraphes qui suivent.

- Une lecture par tâtonnements, passant par le préjugé

La lecture de l'œuvre de Gadamer nous informe du fait que la compréhension s'opère par tâtonnements, par paliers. Elle n'est donc pas immédiate et le lecteur la construit au fur et à mesure que le texte le lui permet. Ainsi, il n'est pas à l'abri du doute, certains éléments fournis par le texte pouvant le faire hésiter, le déstabiliser dans son processus interprétatif : « il se peut que des ébauches rivales soient

---

<sup>6</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Vérité et méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, p. 183

<sup>7</sup> Ibid, p. 355

<sup>8</sup> Ibid, p. 357

ensemble candidates à l'accomplissement avant que ne se fixe plus clairement l'unité du sens »<sup>9</sup>. C'est tout à fait ce qu'il s'est produit lors du travail mené avec les élèves sur *Le parapluie vert* : un passage de l'album, où s'opère un changement de point de vue, leur posait à chaque fois problème. Ainsi – nous y reviendrons plus amplement dans la seconde partie de notre travail – la compréhension de ce passage en question impliquait un temps de flottement, où les élèves ne savaient que penser, et ne parvenaient pas à savoir si l'histoire nous était donnée à voir à travers les yeux d'un personnage, ou au contraire par le regard du second, jusqu'à ce qu'un nombre d'indices suffisant soit élucidé, et que la réponse puisse émerger de la discussion.

Gadamer insiste également sur le fait que toute compréhension relève du préjugé, qui consiste en un jugement porté avant l'examen définitif de tous les éléments déterminants quant au fond, et non pas en une erreur de jugement (en effet, ce préjugé formé au cours de la lecture peut finalement recevoir une appréciation positive). Ce qui importe pour le lecteur, c'est d'être ouvert à l'altérité du texte et d'être « prêt à se laisser dire quelque chose par ce texte »<sup>10</sup>. Ceci n'implique surtout pas pour le lecteur un effacement de soi-même, il convient « simplement » de savoir mettre de côté les préjugés élaborés lorsque le texte s'en écarte.

Ce processus d'anticipation est indispensable à toute compréhension. En effet, Gadamer écrit que la précompréhension est la première de toutes les conditions herméneutiques. Comprendre, c'est d'abord avoir connaissance du sujet même (s'être fait une idée, aussi incomplète et imparfaite soit-elle de l'histoire qui nous est livrée), et en second lieu seulement dégager l'opinion de l'autre (du texte, de son auteur), et la comprendre.

Gadamer explique que c'est le questionnement qui entraîne la suspension de nos préjugés, et il ajoute que « lorsqu'un préjugé est mis en question – par ce que nous dit une autre personne ou un texte – cela ne signifie pas pour autant que tout simplement on l'écarte et qu'il fait place à l'autorité de l'autre, qu'il s'agisse ou non d'une personne »<sup>11</sup>. Les débats interprétatifs, qui nous intéressent particulièrement

---

<sup>9</sup> Ibid, p. 288

<sup>10</sup> Ibid, p. 290

<sup>11</sup> Ibid, p. 321

dans ce travail de recherche, et la confrontation des interprétations des enfants, sont donc des moyens privilégiés permettant de remettre en question les préjugés des élèves, et ce de manière constructive, les idées de chacun participant à l'élaboration du sens.

- La signification herméneutique de la distance temporelle

La distance temporelle est sans doute l'un des éléments participant à rendre difficile la compréhension des œuvres par les enfants. En effet, il n'est pas inné de parvenir à comprendre une pensée qui n'est pas la sienne propre, qui plus est lorsqu'elle n'est pas immédiate, et qu'elle est livrée au passé.

De plus, la compréhension et l'interprétation sont des processus subjectifs, et donc toujours différents d'une personne à une autre. Selon l'époque à laquelle un texte est reçu, selon les conditions propres au lecteur (âge, nationalité, vécu, etc.) le texte sera compris et interprété différemment. On ne peut donc exiger de la part des enfants une compréhension-modèle, qui soit la même pour tous, elle dépend de trop de variables pour que cela soit même envisageable. En fait, dès que le lecteur comprend, il comprend *autrement*, autrement même que l'auteur lui-même, ce qui entraîne Gadamer à écrire que : « Le sens d'un texte dépasse son auteur, non pas occasionnellement, mais toujours. »<sup>12</sup>.

- L'élimination de toute hiérarchisation compréhension/interprétation

Contrairement à ce qui peut être dit par certains, l'interprétation n'est pas subordonnée à la compréhension, qui en serait une étape préliminaire. Ici, le propos de Catherine Tauveron rejoint celui du philosophe. Gadamer écrit en effet ce qui suit : « L'interprétation n'est donc pas un acte qui s'ajoute après coup et occasionnellement à la compréhension : comprendre, c'est toujours interpréter ; en conséquence, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension. »<sup>13</sup>. Compréhension et interprétation sont profondément liées, et toute volonté de hiérarchisation de ces deux processus constitue donc une erreur.

---

<sup>12</sup> Ibid, p. 318

<sup>13</sup> Ibid, p. 329

Selon Gadamer l'interprétation est en fait « virtuellement contenue dans la compréhension »<sup>14</sup>. Il ne fait donc pas de l'interprétation un moyen de provoquer la compréhension, puisqu'elle est au contraire « incorporée au contenu même de ce qui est compris »<sup>15</sup>, l'une n'allant pas sans l'autre.

- Le problème de l'*application*

L'acte de comprendre est constitué de la compréhension, de l'interprétation et de l'application. En effet, il « se produit toujours au sein de la compréhension quelque chose comme une application du texte à comprendre à la situation présente de l'interprète »<sup>16</sup>. L'application consiste donc pour le lecteur à ramener le texte lu à sa propre situation, et à le comprendre selon ce contexte. La compréhension est de l'ordre de l'advenir, et doit présenter une certaine mobilité historique pour pouvoir s'accomplir, étant donné qu' « un texte n'est compris que s'il est à chaque fois compris différemment »<sup>17</sup>.

Même si la volonté du lecteur est toujours de comprendre la tradition, un texte n'est donc pas forcément compris d'emblée comme l'auteur a voulu le transmettre. En effet, le lecteur est en proie aux influences diverses de son époque, qui agissent sur sa compréhension autant que sa propre personnalité. Et il doit absolument référer le texte à cette situation qui lui est propre, s'il désire accéder à la compréhension. Ce lien est d'ailleurs si fort entre le texte lu et le lecteur, que ce dernier appartient tout entier au texte qu'il a à comprendre :

Il se produit au contraire, en toute lecture, une application, si bien que quiconque lit un texte est lui-même intégré au sens appréhendé. Il appartient lui-même au texte qu'il comprend. [...] Le lecteur peut, et, bien plus, doit s'avouer à lui-même que les générations à venir comprendront différemment ce qu'il a lu dans ce texte.<sup>18</sup>

Les propos de Gadamer nous rappellent également la terminologie utilisée par Catherine Tauveron, quant aux textes résistants, puisqu'il écrit : « C'est lorsque le sens d'un texte ne peut pas être compris immédiatement qu'il faut interpréter. Il faut interpréter partout où l'on ne veut pas se fier à ce qu'un phénomène présente

---

<sup>14</sup> Ibid, p. 420

<sup>15</sup> Ibid, p. 421

<sup>16</sup> Ibid, p. 330

<sup>17</sup> Ibid, p. 331

<sup>18</sup> Ibid, p. 362

immédiatement. »<sup>19</sup>. Ainsi, la résistance des textes dont le sens ne peut se lire immédiatement, appelle indéniablement l'interprétation, afin d'aller au-delà de ce qu'ils livrent à la première lecture.

- L'importance de la question

Il faut savoir se questionner pour comprendre (« On ne fait pas d'expérience si on ne se met pas à questionner. »<sup>20</sup>), et Gadamer fait appel au Socrate de Platon en affirmant que pour être en mesure de se questionner, il faut vouloir savoir, ce qui implique de savoir que l'on ne sait pas. En somme, un enfant qui se pose des questions à la lecture d'un texte, est déjà un enfant qui s'y intéresse, et qui reconnaît qu'il ne détient pas les clés de la compréhension du sens du texte ; posture qu'il est indispensable d'adopter.

Une question posée ne doit pas être trop restrictive, mais elle ne doit pas non plus être trop ouverte : « Elle implique au contraire une délimitation précise par l'horizon d'interrogation. Une question qui en est dépourvue débouche sur le vide »<sup>21</sup>. Ceci nous apprend que la question qui ouvre un débat interprétatif dans la classe, doit être ouverte, mais qu'elle doit également être bien réfléchie par l'enseignant, et bornée afin de permettre l'émergence des réponses. Il convient de trouver un juste milieu. L'enseignant doit être également vigilant et ne pas poser de question bancale (« posée de travers »), parce qu'elle empêcherait toute construction de sens par les élèves : « elle ne s'en tient pas véritablement à aucun sens qui oriente et [...] elle n'assure, par conséquent, aucune possibilité de réponse »<sup>22</sup>.

Comprendre un texte, selon Gadamer, c'est comprendre la question que le texte pose à son interprète (question qui est toujours là, puisque c'est son existence qui fait qu'un texte devient objet d'interprétation).

- Le caractère inépuisable des textes

L'horizon herméneutique, l'horizon de sens dans lequel le lecteur évolue en comprenant, ne peut être saisi dans son intégralité, parce que tout texte est sémantiquement inépuisable : « tout historien ou philologue doit compter avec l'impossibilité de principe de circonscrire l'horizon de sens dans lequel il se meut en

---

<sup>19</sup> Ibid, p. 359

<sup>20</sup> Ibid, p. 385

<sup>21</sup> Ibid, p. 387

<sup>22</sup> Ibid, p. 387

comprenant »<sup>23</sup>. Comprendre un texte, ce n'est pas tenter de le réduire à ce que l'auteur avait en tête au moment de sa rédaction, chaque relecture (et qui plus est par un lecteur différent) redonne une nouvelle vie au texte. Par la compréhension, les textes sont insérés dans un véritable devenir, parce qu'un lecteur continue à faire vivre un texte, d'une manière différente, en le comprenant à sa façon : c'est ce que Gadamer nomme « l'histoire de l'influence ». Les hommes qui comprennent le texte, après l'auteur et d'une manière différente de lui, comprennent bien pourtant le même texte, qui fait preuve de sa plénitude de sens. Mais, comme l'auteur, ils n'émettent que des « possibilités ». Ainsi, ce n'est pas trahir le texte que de penser à des choses qui ne posaient pas problème à son auteur au moment de l'écriture, et ce parce qu'une tranche historique sépare l'auteur de l'interprète, et parce qu'ils sont deux individus différents (« On ne peut absolument pas éviter de penser ce qui, pour l'auteur, ne faisait pas problème, ce que, par conséquent, il n'a pas pensé »<sup>24</sup>). Pour que le lecteur comprenne un texte, une fusion des horizons de compréhension doit s'opérer (fusion qui opère la médiation entre le texte et l'interprète).

Lorsque des élèves disent qu'ils ne comprennent pas un élément d'une histoire, c'est déjà qu'ils se questionnent sur ce texte ; ils ont alors fait un pas décisif vers la compréhension (« comprendre le caractère problématique d'une chose, c'est déjà questionner »<sup>25</sup>).

Il apparaît donc indéniable de questionner les élèves, et de les amener à se questionner eux-mêmes, afin de les conduire vers le sens et vers la compréhension des textes : « Quiconque veut penser doit se poser des questions [...] Telle est la raison pour laquelle comprendre est toujours plus que se borner à reproduire l'opinion d'autrui. Questionner, c'est ouvrir des possibilités de sens. »<sup>26</sup>.

#### - Le rôle du langage

Gadamer témoigne de la parenté déterminante entre la compréhension du texte et l'explication-entente dans le dialogue : « Tout comme quelqu'un s'explique et s'entend avec son interlocuteur sur quelque chose, l'interprète lui-même comprend

---

<sup>23</sup> Ibid, p. 396

<sup>24</sup> Ibid, p. 397

<sup>25</sup> Ibid, p. 398

<sup>26</sup> Ibid, p. 398-399

ce que lui dit le texte. »<sup>27</sup>. La compréhension du texte est donc par essence un dialogue entre lui et l'interprète. Il apparaît alors tout à fait approprié de mener des débats interprétatifs avec les élèves, recréant ainsi entre les pairs la communication qui s'est établie entre le texte et le lecteur. De plus, la compréhension des textes est dialogue, et elle n'advient que par et dans le langage :

Cette compréhension de quelque chose se produit nécessairement sous forme langagière et non pas au sens où une compréhension s'exprimerait aussi après coup en paroles ; au contraire : qu'il s'agisse de textes ou d'interlocuteurs, qui confrontent quelqu'un avec quelque chose, la compréhension se réalise en venue de la chose même au langage.<sup>28</sup>

C'est toujours par médiation avec le langage que l'on comprend, et c'est aussi pour cela que les débats sont très propices à la compréhension. A la lumière des apports de Gadamer, nous pouvons également dire que l'échange fait progresser tout un chacun en lui apprenant à tenir compte de l'opinion de l'autre et à s'en enrichir : « L'explication-entente à laquelle on procède dans le dialogue ne consiste pas à faire simplement valoir et triompher son propre point de vue, elle est au contraire la métamorphose qui vise à introduire dans ce qui est commun, et à la faveur de laquelle nul ne reste ce qu'il était. »<sup>29</sup>. L'interprétation est donc un excès de clarté apporté au texte, qui peut être construit en commun.

Gadamer opère une analogie entre la situation du traducteur de textes, et celle de l'interprète : tous deux doivent respecter une certaine distance, ne pas trop s'éloigner du texte. En effet, bien que toute interprétation soit personnelle, elle ne doit pas trahir le texte original. Le lecteur doit donc s'entendre avec le texte pour l'interpréter, d'où l'intérêt de trouver une langue commune.

Le texte, exprimant une voix fixée durablement, n'accède à la parole que par l'intermédiaire de l'interprète : « ce n'est que par l'entremise d'un seul des deux partenaires, l'interprète, que l'autre partenaire du dialogue herméneutique, le texte, accède à la parole. »<sup>30</sup>. C'est seulement grâce à la coopération de l'interprète que les signes écrits se métamorphosent de nouveau en sens (et c'est selon Gadamer la vraie tâche herméneutique); le lecteur participe donc très activement au sens du texte (sans lui, il n'accéderait pas au langage).

---

<sup>27</sup> Ibid, p. 402

<sup>28</sup> Ibid, p. 402

<sup>29</sup> Ibid, p. 402

<sup>30</sup> Ibid, p. 409

La langue elle-même vient poser des problèmes de compréhension :

Il faut dire, au contraire, que les problèmes d'expression langagière sont déjà en réalité des problèmes que pose la compréhension même. Toute compréhension est interprétation, et toute interprétation s'épanouit dans le milieu d'une langue qui veut faire venir l'objet à la parole tout en restant la langue de l'interprète.<sup>31</sup>

La langue est en effet déjà un abîme entre le texte et l'interprète. On comprendra alors encore mieux la difficulté pour un enfant à interpréter le discours d'un texte, d'un auteur, étant donné que cette parole n'est pas la sienne propre, et qu'elle peut être délivrée selon un vocabulaire, une syntaxe et une temporalité qui ne lui sont pas innés.

Au centre du phénomène herméneutique, on retrouve également la fixation par écrit, qui confère au texte une autonomie et une simultanéité à tout présent. En effet, le texte qui est fixé sous forme écrite est contemporain de tout présent étant donné qu'il peut être transmis indéfiniment, et devient autonome en acquérant une indépendance par rapport à son auteur ou à tout lecteur : en somme, le texte est ainsi « élevé aux yeux de tout le monde »<sup>32</sup>. Dans cette perspective, la compréhension revêt une signification particulière : « Comprendre par la lecture, ce n'est pas répéter quelque chose de passé, mais participer à un sens présent »<sup>33</sup>, l'interprète actualisant le sens du texte et y participant activement.

Cependant, parce qu'il est écrit et transmis indépendamment de son auteur, le texte comporte une faiblesse plus grande que le discours vivant. Gadamer reprend cette idée de Platon, selon laquelle personne ne peut « porter secours » au discours écrit quand il est la proie du contresens délibéré ou involontaire. On comprend bien que le contresens n'est pas loin, et que les élèves n'en sont pas à l'abri ; d'où l'intérêt de les contraindre à ne pas dénaturer les textes, à ne pas faire de trop grosses erreurs de compréhension et à les reprendre lorsque cela se produit, même s'il ne peut par définition y avoir « d'interprétation juste 'en soi', pour la raison précisément qu'en chacune il s'agit du texte lui-même »<sup>34</sup>.

A propos de la lecture à voix haute, Gadamer nous dit ceci : « la lecture juste d'un texte à haute voix doit avoir déjà résolu les questions d'interprétation qu'il pose,

---

<sup>31</sup> Ibid, p. 411

<sup>32</sup> Ibid, p. 414

<sup>33</sup> Ibid, p. 414

<sup>34</sup> Ibid, p. 420

car on ne peut lire à haute voix que ce qu'on a compris. Comprendre et interpréter sont indissolublement unis »<sup>35</sup>. Dans la classe, la lecture à haute voix par les enfants pourrait alors survenir après l'étude du texte, comme vérification de la compréhension de celui-ci par les élèves. En effet, ils ne peuvent lire correctement le texte s'ils n'en ont pas saisi le sens. Comment être expressifs et mettre le ton adéquat lors de la lecture d'une œuvre si on ne se l'est pas appropriée ? L'appropriation du texte par l'élève est alors une preuve de sa compréhension.

Enfin pour qu'un élève (comme tout lecteur d'ailleurs) puisse comprendre le texte transmis, il faut que sa langue lui parle directement, d'où l'intérêt de choisir des textes qui le concernent et le questionnent : « le véritable événement a pour unique condition que la parole qui nous est parvenue en tant que tradition et que nous avons à écouter nous atteigne réellement, nous atteigne comme si elle s'adressait à nous et nous était personnellement destinée »<sup>36</sup>.

- L'effort nécessaire du lecteur

Pour comprendre un texte, tout lecteur doit forcément consentir à l'effort :

Le déploiement de la totalité de sens, que vise la compréhension, nous met dans la nécessité d'interpréter et de revenir sur l'interprétation. C'est seulement par cette autosuppression de l'interprétation que la chose – le sens du texte – parvient à s'imposer.<sup>37</sup>

Il convient donc pour le lecteur d'être capable de se rendre compte de ses erreurs, de supprimer une interprétation fautive, et d'agir contre ses propres préjugés.

- En guise de conclusion...

Un des propos tenus par le philosophe à la fin de son ouvrage nous semble apporter une bonne conclusion ainsi qu'une vue d'ensemble du problème herméneutique, et des problématiques qui nous intéressent dans ce travail :

Certes, l'interprétation doit commencer quelque part. Mais son intervention n'est pas arbitraire. Ce n'est absolument pas un véritable commencement. [...] C'est seulement parce qu'il n'existe pas de concordance qui aille de soi entre celui qui comprend et son texte, que le texte peut donner lieu à une expérience herméneutique. Ce n'est que parce qu'il faut s'approprier un texte auparavant étranger, qu'il y a quelque chose à dire pour qui veut comprendre.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> Ibid, p. 421

<sup>36</sup> Ibid, p. 487

<sup>37</sup> Ibid, p. 490

<sup>38</sup> Ibid, p. 497

C'est donc parce que le texte pose un problème à son interprète que l'interprétation intervient. Ainsi, elle ne survient pas arbitrairement, son implication dans la compréhension du texte est rendue obligatoire par la question que le texte pose au lecteur.

## B) Sujet lecteur – coopération textuelle

En ce qui concerne le problème de la coopération textuelle, c'est l'œuvre d'Umberto Eco, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, qui nous aura permis d'en apprendre beaucoup, et aura fait évoluer les premières définitions de mots clés. Voici un aperçu des apports qu'aura constitué cette lecture pour notre problématique.

- Le texte comme machine présuppositionnelle

Eco fait du texte un paresseux qui attend une grande activité de la part de son lecteur, amené à remplir de signification les blancs laissés volontairement par l'auteur. Catherine Tauveron rejoint donc les théories d'Eco, puisqu'il écrit qu' « un texte est toujours, en quelque sorte, réticent »<sup>39</sup>. Réticent dans le sens où il ne dit pas tout, et où il oblige son lecteur à coopérer fortement à la construction du sens.

- Le Lecteur Modèle - « C'est pourquoi il prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement. »

<sup>40</sup>

Un texte est incomplet, il est à actualiser par l'interprète et il requiert tout d'abord de sa part une compétence grammaticale ; le lecteur doit alors être capable à la lecture d'un mot, de le mettre en résonance avec sa propre encyclopédie afin de le comprendre et de l'actualiser.

---

<sup>39</sup> ECO, Umberto. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, p. 30

<sup>40</sup> *Ibid*, p. 71

C'est également parce qu'un texte est « un tissu de non-dit »<sup>41</sup>, qu'il est complexe et qu'il demande la coopération du lecteur. Et se sont justement ces non-dits qui doivent être actualisés à la lecture :

« Non-dit » signifie non manifesté en surface, au niveau de l'expression : mais c'est précisément ce non-dit qui doit être actualisé au niveau de l'actualisation du contenu. Ainsi un texte, d'une façon plus manifeste que tout autre message, requiert des mouvements coopératifs actifs et conscients de la part du lecteur.<sup>42</sup>

Ce sont d'ailleurs ces espaces de blanc laissés dans le texte, ces « interstices à remplir »<sup>43</sup>, qui constituent tout l'intérêt des albums complexes auxquels nous nous intéressons pour ce travail. Ces fameux blancs ne sont pas laissés au hasard par l'auteur, ils sont là pour deux raisons que décrit Eco : d'une part parce que le texte est un mécanisme paresseux, d'autre part parce qu'il attend délibérément de son lecteur qu'il en dégage du sens, et ce notamment parce qu'il a vocation à lui laisser l'initiative interprétative (dans la limite du raisonnable évidemment).

On retrouve également ici l'idée déjà évoquée par Gadamer, selon laquelle le texte n'a de vie que grâce au lecteur, qui le fait accéder à la parole : « un texte postule son destinataire comme condition sine qua non de sa propre capacité communicative concrète mais aussi de sa propre potentialité significatrice »<sup>44</sup>.

Il est aussi à noter qu'un texte prévoit les mouvements interprétatifs de son interprète : « un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif »<sup>45</sup>. L'auteur aura donc prévu au moment de l'écriture que son texte soit interprété par un Lecteur Modèle, ceci constituant l'une de ses stratégies d'écriture.

Prévoyant son lecteur modèle, l'auteur doit également prévoir les incompréhensions possibles et permettre qu'elles se règlent à un moment donné du texte : « le lecteur qui présente une carence encyclopédique est attendu tôt ou tard au tournant »<sup>46</sup>. Certains textes révèlent d'emblée leur lecteur modèle en présupposant un certain type d'encyclopédie. Des moyens sont ainsi à la disposition de l'auteur pour sélectionner son Lecteur Modèle, tels que : le choix de la langue, du type

---

<sup>41</sup> Ibid, p. 65

<sup>42</sup> Ibid, p. 65

<sup>43</sup> Ibid, p. 66

<sup>44</sup> Ibid, p. 67

<sup>45</sup> Ibid, p. 68-70

<sup>46</sup> Ibid, p. 70-71

d'encyclopédie, du patrimoine lexical et stylistique, ainsi que le fait de fournir des signaux de genre sélectionnant l'audience (du type « Mes chers enfants... »).

Toujours en s'intéressant au Lecteur Modèle, Eco montre que le texte n'est peut-être pas aussi paresseux qu'il n'y paraît... En effet, il présuppose la compétence de son lecteur modèle, mais en même temps l'institue : « Donc, prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement 'espérer' qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire. »<sup>47</sup>.

Le texte choisit et modèle son lecteur « en choisissant les degrés de difficultés linguistiques, la richesse des références et en insérant dans le texte des clés, des renvois, des possibilités, même variables, de lectures croisées »<sup>48</sup>; autant de stratégies textuelles utilisées par l'auteur, qui devront également être découvertes par le lecteur, afin de percer le(s) sens du texte.

#### - Textes fermés et textes ouverts

Eco opère une distinction entre ces deux types de textes :

Certains requièrent le maximum d'intrusion, pas uniquement au niveau de la fabula : ce sont des textes 'ouverts'. D'autres, au contraire, feignent de réclamer notre coopération mais, sournoisement, ils continuent à penser ce qu'ils veulent : ce sont des textes 'fermés' et répressifs.<sup>49</sup>

Les textes ouverts sont ceux pour lesquels l'auteur décide « jusqu'à quel point il doit contrôler la coopération du lecteur, où il doit la susciter, la diriger, la laisser se transformer en libre aventure interprétative »<sup>50</sup>. Pourtant, Eco ajoute que « rien n'est plus ouvert qu'un texte fermé »<sup>51</sup> : c'est que l'on peut donner d'innombrables interprétations d'un texte, malgré lui, et son ouverture est donc l'effet d'une initiative extérieure, celle de l'interprète qui utilise le texte à sa manière.

#### - Utilisation et interprétation

Dans ce point-ci de son œuvre, Eco distingue l'utilisation de l'interprétation :

C'est sur cette frontière que se fonde, sans ambiguïté théorique, la possibilité de ce que Barthes appelle texte de jouissance – il faut savoir : soit on utilise un texte comme texte de jouissance, soit un texte déterminé considère comme constitutif de sa propre stratégie (et donc de son interprétation) la stimulation de l'utilisation la plus libre possible.<sup>52</sup>

---

<sup>47</sup> Ibid, p. 72

<sup>48</sup> Ibid, p. 75-76

<sup>49</sup> Ibid, p. 290

<sup>50</sup> Ibid, p. 75

<sup>51</sup> Ibid, p. 75

<sup>52</sup> Ibid, p. 76

L'écriture d'un texte ouvert, suscite, de par sa propre stratégie, l'interprétation du lecteur. Mais l'utilisation libre d'un texte s'éloigne de ce qu'est l'interprétation : « Cependant, si la chaîne des interprétations est infinie, comme nous l'a montré Peirce, l'univers de discours intervient pour limiter le format de l'encyclopédie. [...] il faut savoir ce que l'on veut : faire subir un entraînement à la sémosis ou interpréter un texte. »<sup>53</sup>. Interpréter une œuvre, c'est faire preuve de liberté, mais il convient de ne pas passer outre l'univers de ses interprétations légitimes, une utilisation trop libre de l'œuvre revenant à élargir l'univers de discours et ne constituant donc plus une interprétation mais une dérive, le lecteur cherchant par là à répondre à ses propres désirs, utilisant le texte pour créer son propre scénario.

- L'auteur comme hypothèse interprétative

Alors que l'auteur construit stratégiquement son Lecteur Modèle, il se dessine lui-même comme mode d'opération textuelle (en tant que sujet de l'énoncé). Et, en même temps, le lecteur lui aussi se fait une image de son Auteur Modèle, qu'il déduit justement des données de stratégie textuelle (image qui est donc plus fondée que celle que l'auteur se construit du Lecteur Modèle, qui lui n'existe pas encore au moment de l'élaboration du texte).

Seulement, l'Auteur Modèle, qui n'est pas toujours clairement discernable, est parfois aplati par le lecteur (à partir d'informations qu'il possède déjà) sur l'auteur empirique en tant que sujet de l'énonciation. C'est un des risques qui participe à rendre la coopération textuelle particulièrement aventureuse.

Il est important de saisir que la coopération textuelle se réalise entre deux stratégies textuelles (le lecteur, l'auteur) et non pas entre deux sujets individuels, parce que les circonstances d'énonciation peuvent peser sur l'image que l'on se fait en tant que lecteur de l'Auteur Modèle (le lecteur qui connaît l'auteur du texte, est amené à formuler une hypothèse sur l'auteur empirique, et plus seulement sur l'Auteur Modèle). Notamment, les attentes idéologiques des destinataires jouent sur la définition qu'ils se font de l'Auteur Modèle (je sais que l'auteur empirique est plutôt *comme ceci* en général, alors il a dû vouloir dire *ceci*, et il n'a pas pu penser *cela*...). Selon l'Auteur Modèle que choisit le lecteur, le texte prend des significations diverses (c'est ce qu'il se passe par exemple lorsqu'on décide de lire un énoncé sérieux

---

<sup>53</sup> Ibid, p. 76

comme énoncé ironique, parce que l'on sait que l'auteur empirique a pour habitude de manier l'ironie).

Résumons donc la situation en disant que le lecteur prend en compte des éléments extérieurs au texte pour définir son Auteur Modèle, ceci est constitutif de sa stratégie :

La configuration de l'Auteur Modèle dépend de traces textuelles mais elle met en jeu l'univers de ce qui est derrière le texte, derrière le destinataire et probablement devant le texte et le processus de coopération (au sens où elle dépend de la question : 'Qu'est-ce que je veux faire de ce texte ?').<sup>54</sup>

- Les niveaux de coopération textuelle

Eco définit le texte comme « un artifice syntaxico-sémantico-pragmatique dont l'interprétation prévue fait partie de son propre projet génératif »<sup>55</sup>, un « système de nœuds ou de 'joints' »<sup>56</sup>, attendant et stimulant la coopération de son Lecteur Modèle à certains de ces nœuds. L'interprétation du Lecteur Modèle est donc une stratégie propre au texte.

Dans les textes narratifs :

Les textes narratifs sont considérés comme étant plus complexes que les autres par Eco, puisqu'ils sont sémiotiquement plus riches en problèmes. Il distingue, d'après Van Dijk, narrativité naturelle (description d'actions qui se réfère à des événements présentés comme s'étant réellement produits) et narrativité artificielle (description d'actions concernant des individus et faits attribués à des mondes possibles, différents du monde de notre expérience). Les deux types de narrativités nous intéresseront quant à notre travail de recherche, puisque Ponti amène ses lecteurs dans un univers merveilleux (narrativité artificielle), alors que le moment de vie livré dans *Le parapluie vert* pourrait très bien avoir lieu dans notre réalité. Eco dresse quelques caractéristiques propres à la narrativité artificielle :

- « à travers une formule introductive spéciale (implicite ou explicite) le lecteur est invité à ne pas se demander si les faits racontés sont vrais ou faux »
- « quelques individus sont sélectionnés et présentés à travers une série de descriptions 'accrochées' à leurs noms propres, leur attribuant ainsi quelques propriétés »

---

<sup>54</sup> Ibid, p. 85

<sup>55</sup> Ibid, p. 87

<sup>56</sup> Ibid, p. 87

- « la séquence des actions est peu ou prou localisée dans l'espace et le temps »
- « la séquence des actions est considérée comme 'finie' »
- On suit le personnage « à travers quelques changements d'état »
- « tout le cours des événements décrits par le récit peut être résumé par une série de macropropositions »<sup>57</sup> (le squelette de l'histoire : la fabula)

Bien que tous soient constitutifs de l'album de Ponti qui nous intéresse ici, c'est le dernier point qui nous intéressera tout particulièrement et qui sera abordé dans un paragraphe suivant.

- Inférences de scénarios communs – Un élément constitutif de l'encyclopédie : les frames

Les frames sont des scénarios, qui ont été élaborés afin de résoudre les problèmes d'une interprétation textuelle difficile. Eco cite ce qui suit :

Quand on rencontre une situation nouvelle [...] on sélectionne dans la mémoire une structure substantielle appelée frame. Il s'agit d'un cadrage remémoré qui doit s'adapter à la réalité, en changeant des détails si besoin est. Une frame est une structure de données qui sert à représenter une situation stéréotype, comme être dans un certain type de salon ou aller à une fête d'anniversaire pour enfants. Chaque frame comporte un certain nombre d'informations. Les unes concernent ce à quoi l'on peut s'attendre quant à ce qui devrait en conséquence se passer. Les autres concernent ce que l'on doit faire au cas où cette attente ne serait pas confirmée.<sup>58</sup>

C'est exactement cela que les enfants appliquent quand ils sont confrontés à un personnage connu, très stéréotypé. Tout l'intérêt réside dans les albums qui détournent ce stéréotype, et qui donc déstabilisent les enfants. Les jeunes lecteurs n'ont pas encore ce réflexe, celui de savoir quoi faire quand leurs attentes ne sont pas confirmées et c'est ce qu'il convient de travailler (notamment grâce à la mise en réseaux d'albums concernant le personnage en question, permettant de travailler à la destruction des stéréotypes, visant à les faire bouger).

Ces fameux scénarios sont donc des représentations du monde, et ils sont indispensables, étant donné que la compréhension d'un texte est déterminée par l'application des bons scénarios :

---

<sup>57</sup> Ibid, p. 91

<sup>58</sup> Minsky, Marvin M., « A framework for representing knowledge », AI Memo 306, M.I.T. Artificial Intelligence Laboratory, in WINSTON, Patrick H., *The Psychology of Computer Vision*, New York, Mc Graw-Hill, 1975, cité p. 103 par U. Eco

Nous pensons que la compréhension textuelle est amplement dominée par l'application de scénarios pertinents, tout comme les hypothèses textuelles vouées à l'échec [...] dépendent de l'application de scénarios erronés et 'malheureux'.<sup>59</sup>

C'est pour cela qu'il est important d'entraîner les enfants à reconnaître ces scénarios, sans quoi le sens d'un texte peut ne pas être saisi.

- Inférences de scénarios intertextuels

Ces scénarios intertextuels viennent s'ajouter aux scénarios communs, et sont déterminés par le fait que chaque lecteur appréhende un texte avec sa propre expérience : « Aucun texte n'est lu indépendamment de l'expérience que le lecteur a d'autres textes. La compétence intertextuelle [...] représente un cas spécial d'hypercodage et établit ses propres scénarios. »<sup>60</sup>. Les scénarios iconiques sont également intégrés à la culture du lecteur, puisque « la compétence intertextuelle (extrême périphérie d'une encyclopédie) comprend tous les systèmes sémiotiques familiers au lecteur »<sup>61</sup>. Ainsi, il est important que les illustrations d'un album soient innovantes et de qualité, qu'elles parlent d'elles-mêmes aux enfants et leur en apprennent sur ces schémas intertextuels. Le concept de scénario intertextuel « prescrit une série de 'cas', à savoir le nombre des acteurs, les instruments, les types d'action, les propos. »<sup>62</sup>. Alors, c'est le fait que les enfants possèdent cette compétence intertextuelle ou non, qui fera qu'ils seront à même d'anticiper les éléments de l'histoire et de les comprendre (d'où l'importance de la mise en réseaux, permettant de les habituer à tous ces motifs récurrents). Il est d'autant plus important que les enfants soient familiarisés avec de nombreux scénarios intertextuels, que l'auteur peut en jouer, détournant les stéréotypes (le lecteur, habitué à ces situations, doit être capable de saisir ces détournements) : « Naturellement, les scénarios intertextuels circulent dans l'encyclopédie, ils se prêtent à différentes combinaisons et l'auteur peut sciemment décider de ne pas les observer, justement pour surprendre, tromper ou amuser le lecteur. »<sup>63</sup>.

Ce qui différencie les scénarios communs des scénarios intertextuels, c'est que les premiers proviennent de la compétence encyclopédique normale du lecteur.

---

<sup>59</sup> ECO, Umberto. Op. cit., p. 105

<sup>60</sup> Ibid, p. 105

<sup>61</sup> Ibid, p. 105

<sup>62</sup> Ibid, p. 107

<sup>63</sup> Ibid, p. 107

Ainsi, si l'on choisit de prendre l'exemple du personnage du loup ou du renard dans la littérature jeunesse, le scénario commun fera de ceux-là les personnages à éviter.

Les scénarios intertextuels eux,

sont au contraire des schémas rhétoriques et narratifs faisant partie d'un bagage sélectionné et restreint de connaissances que les membres d'une culture donnée ne possèdent pas tous. Voilà pourquoi certaines personnes sont capables de reconnaître la violation des règles de genre, d'autres de prévoir la fin d'une histoire, tandis que d'autres enfin, qui ne possèdent pas de scénarios suffisants, s'exposent à jouir ou à souffrir des surprises, des coups de théâtre ou des solutions que le lecteur sophistiqué jugera, lui, assez banales.<sup>64</sup>

Cette distinction explique les différences de degrés de compréhension entre les enfants, certains maîtrisant les scénarios intertextuels plus que d'autres et étant donc plus à même de repérer les stratégies de l'auteur et les détournements qu'il choisit d'opérer. Ainsi, il peut être utile d'effectuer un débat sur la fin d'une histoire laissée ouverte, afin de déterminer si oui ou non les enfants possèdent et savent appliquer ces scénarios intertextuels.

#### - Les structures discursives

La problématique qui se pose ici, est de savoir comment un texte (qui est en soi potentiellement infini) peut générer uniquement les interprétations que sa stratégie a prévues. Ceci s'explique notamment par l'existence de topics, qui orientent les directions des actualisations. Souvent, le titre lui-même dit de quoi le texte va traiter. D'autres fois, le topic reste à identifier et il est établi par le texte par la réitération de sémènes (mots clés). Quelques fois encore, ces mots clés sont placés à quelques points stratégiques et le lecteur doit donc hasarder sa propre hypothèse (le titre par exemple peut parfois suggérer un topic, et le texte en développer un autre). C'est pourquoi « a fortiori quand un texte est complexe, la lecture n'est jamais linéaire ; le lecteur est contraint de regarder en arrière, de relire le texte, plusieurs fois même, parfois en recommençant par la fin »<sup>65</sup>. Ainsi, les albums complexes, qui constituent notre centre d'intérêt, ne prémâchent pas le travail de compréhension aux enfants, et peuvent même les amener sur des fausses pistes, la lecture n'étant pas linéaire, et la définition du topic impliquant d'aller à la recherche des informations qui permettront la saisie du sens. En ce qui concerne *Le parapluie vert*, les élèves ont souvent été déroutés par le titre, pensant y avoir élucidé le topic (l'album devait selon eux leur présenter les aventures d'un parapluie), alors qu'il en était autrement, et que l'objet

---

<sup>64</sup> Ibid, p. 108

<sup>65</sup> Ibid, p. 118

n'était finalement que prétexte et symbole d'un partage entre l'héroïne et le mendiant de l'histoire.

- Les structures narratives

Eco définit ici ce qu'est la Fabula :

c'est le schéma fondamental de la narration, la logique des actions et la syntaxe des personnages, le cours des événements ordonné temporellement. Elle peut aussi ne pas être une séquence d'actions humaines et porter sur une série d'événements qui concernent des objets inanimés ou même des idées.<sup>66</sup>

Cependant, « on peut toujours aborder, du point de vue de la construction narrative, des textes qui semblent ne raconter aucune fabula »<sup>67</sup> : en effet, certains albums assez déroutants certes, semblent parfois ne pas contenir d'histoire. C'est plus ou moins le cas du *Parapluie vert*, qui se présente davantage comme un moment de vie qu'une histoire à proprement parler comme en témoignera l'analyse littéraire que nous en livrerons.

C'est cette fabula justement que le lecteur actualise au cours de sa lecture, par portions successives. Il l'anticipe à mesure qu'il avance dans la compréhension du texte et de la sorte il effectue des prévisions :

L'anticipation du lecteur constitue une portion de fabula qui devrait correspondre à celle qu'il va lire. Une fois qu'il aura lu, il se rendra compte si le texte a confirmé ou non sa prévision. [...] Le dénouement de l'histoire – tel qu'il est établi par le texte – vérifie la dernière anticipation du lecteur, mais aussi certaines de ses anticipations passées, et il représente en général une évaluation implicite sur les capacités prévisionnelles dont le lecteur a fait preuve au cours de la lecture entière.<sup>68</sup>

Ainsi, le fait de demander aux enfants d'anticiper la fin d'une œuvre peut être un bon entraînement à l'interprétation ; car une bonne anticipation de la fin du texte témoigne de bonnes capacités prévisionnelles sur l'ensemble de l'histoire.

C'est cette activité prévisionnelle décrite par Eco, qui sous-tend tout le processus interprétatif. En effet, en prévoyant les étapes successives de la fabula, le lecteur prévoit des structures de mondes possibles : « le lecteur, en faisant ces prévisions, assume une attitude propositionnelle (il croit, il désire, il souhaite, il espère, il pense) quant à l'évolution des choses ce faisant, il configure un cours d'événements

---

<sup>66</sup> Ibid, p. 133

<sup>67</sup> Ibid, p. 143

<sup>68</sup> Ibid, p. 148

possible ou un état des choses possible »<sup>69</sup>. Dans ce sens, un enfant qui émet des hypothèses est déjà un enfant qui interprète.

Eco distingue les *fabulae* fermées des *fabulae* ouvertes. Les premières ne contiennent qu'une seule bonne hypothèse, ne permettent à la fin aucune alternative et suppriment au fur et à mesure de leur réalisation les anticipations erronées. Les *fabulae* ouvertes, au contraire, laissent émerger différentes possibilités prévisionnelles ouvertes à leur fin (certaines sont parfois en mesure de rendre cohérente l'histoire entière, ou dans d'autres cas aucune n'est capable de restituer une histoire cohérente). Le texte de ce second type de *fabula* reste lui-même ouvert : « il ne se compromet pas, il ne fait pas d'affirmations sur l'état final de la *fabula* : il prévoit un Lecteur Modèle si coopératif qu'il est à même de se fabriquer ses *fabulae* tout seul »<sup>70</sup>. Ainsi, les élèves confrontés à la lecture des albums que nous leur avons proposés, et en particulier pour *Le parapluie vert* si l'on s'attache à la fin de l'œuvre, étaient parfois déstabilisés devant l'étendue des possibilités interprétatives : qu'est devenu le mendiant, qui a disparu à un moment donné de l'histoire (et ce pour diverses raisons possibles) ? A quoi est dû ce changement soudain de temps ?, etc., autant de questions se posant aux enfants et permettant d'interpréter de plusieurs manières la fin de l'œuvre.

L'élément déterminant qui varie entre ces deux types de *fabulae*, c'est l'intensité et la vivacité de la coopération (la nature de l'activité prévisionnelle et la nécessité des promenades inférentielles restent, elles, inchangées). Les albums complexes nécessitent cette grande coopération et ceci explique notre choix.

#### - Les promenades inférentielles

Afin d'effectuer des hypothèses interprétatives, le lecteur sort du texte (d'où le danger encouru de trop s'en écarter et de le dénaturer), et fait des inférences en se référant à son encyclopédie, au réseau de textes où il a déjà rencontré les situations en jeu : « En d'autres mots, si la *fabula* lui dit 'x accomplit telle action', le lecteur hasarderait 'Puisque chaque fois qu'un x accomplit telle action on a d'habitude l'issue y' et conclurait 'alors l'action de x aura l'issue y'. »<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> Ibid, p. 149

<sup>70</sup> Ibid, p. 158

<sup>71</sup> Ibid, p. 154

- Structures de mondes

Certaines propriétés de l'histoire transmise au lecteur suivent les règles du monde de son expérience (le bois est constitué d'arbres comme l'écrit Eco en prenant l'exemple du Petit Chaperon rouge), mais d'autres ne valent que pour ce monde possible (lorsque le loup, dans ce monde en question, a la propriété de parler). Un monde narratif emprunte donc des propriétés du monde réel, en les intégrant à ses éléments purement fictifs. Un des problèmes qui peut se poser est celui de l'identité à travers les mondes : en effet, il faut pouvoir être en mesure de « déterminer quelque chose comme persistant à travers des états de choses alternatifs »<sup>72</sup>. *Okilélé* et son univers totalement décalé, nous livre des messages particulièrement profonds et sérieux sous couvert d'images et de métaphores. Au lecteur de parvenir à faire la part des choses, et d'être capable de discerner le sens caché derrière le parlophone géant du héros cherchant à recréer des liens avec les membres de sa famille...

- Les structures idéologiques

Eco l'écrit « la compétence idéologique détermine l'actualisation des structures textuelles profondes »<sup>73</sup>. En effet, chaque lecteur reçoit un texte d'une manière différente, aussi parce que chacun possède des idéologies différentes. Par exemple, notre vision de l'album *Les petits bonshommes sur le carreau* est différente de celle d'une future enseignante avec qui nous avons pu discuter, qui pense qu'il est trop dur, trop choquant pour un enfant. Au contraire, il nous semble qu'un enfant a besoin de réponses, et la misère étant une donnée de notre monde actuel, il est nécessaire de la comprendre et d'en éprouver des émotions. Cette personne avec qui nous échangeons avait une vision de ce qu'il était bien ou mal de présenter aux enfants, vision que nous ne partageons pas.

Eco ajoute que « la compétence idéologique n'agit pas nécessairement comme un frein à l'interprétation »<sup>74</sup>. En effet, les idéologies du lecteur peuvent aussi stimuler son interprétation, et l'amener à voir des choses dans le texte que l'auteur lui-même même n'avait pas en tête quand il l'a produit ; c'est encore une des caractéristiques de la réception, faisant du texte un objet inépuisable.

---

<sup>72</sup> Ibid, p. 188

<sup>73</sup> Ibid, p. 235

<sup>74</sup> Ibid, p. 235

- Pour conclure...

Le texte (ou l'album) reste un mécanisme très paresseux. Non seulement, il laisse au lecteur le soin d'accomplir une partie de son travail en l'appelant à coopérer à son actualisation, mais il l'oblige également parfois à remplir des vides encore plus grands : « beaucoup de textes, au niveau discursif, ne situent pas les événements dans une succession temporelle ordonnée, ils anticipent ou retardent »<sup>75</sup>. Quant aux vides laissés sur le chemin, au lecteur de les combler. A noter que l'apprenti-lecteur rencontrera d'importantes difficultés à saisir ces ellipses (qui se trouvent être nombreuses dans *Le parapluie vert*), flash-back (un retour en arrière est notamment rendu nécessaire dans *Okilélé* quand il s'agit de comprendre d'où lui vient ce rhume noir lui permettant de faire disparaître le monstre lui barrant la route) et autres procédés. Mais c'est justement cette complexité qui le fera progresser.

### C) H. R. Jauss, théoricien de la réception

Hans Robert Jauss, dans son œuvre *Pour une esthétique de la réception*, accorde une place toute particulière au lecteur, à la fois récepteur, discriminateur, « actualisateur » de l'œuvre lue. Ainsi, la notion d'horizon d'attente joue un rôle primordial dans sa théorie :

Même au moment où elle paraît, une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'information ; par tout un jeu d'annonces, de signaux – manifestes ou latents -, de références implicites, de caractéristiques déjà familières, son public est prédisposé à un certain mode de réception. [...] Le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) tout un ensemble d'attente et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites. [...] Lorsqu'elle atteint le niveau de l'interprétation, la réception d'un texte présuppose toujours le contexte d'expérience antérieure dans lequel s'inscrit la perception esthétique : le problème de la subjectivité de l'interprétation et du goût chez le lecteur isolé ou dans les différentes catégories de lecteurs ne peut être posé de façon pertinente qui si l'on a d'abord reconstitué cet horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable qui fonde toute compréhension individuelle d'un texte et l'effet qu'il produit.<sup>76</sup>

La réception des œuvres est un processus particulièrement actif, modifiant le sens celles-ci, et dépendant du destinataire, libre de les juger selon ses propres normes esthétiques, sa subjectivité, ses expériences antérieures de lecteur. La dimension de l'effet produit (*Wirkung*) par une œuvre et du sens que lui attribue son

---

<sup>75</sup> Ibid, p. 274

<sup>76</sup> JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*, p. 55-56

public, en somme sa « réception », est inhérente à sa nature même de phénomène esthétique, ainsi qu'à sa fonction sociale. Ainsi, dans la triade auteur-œuvre-public, le rôle de ce dernier n'est pas des moindres, dans le sens où, réceptionnant l'œuvre, selon un horizon d'attente sans cesse en mouvance, il contribue à « faire l'histoire »<sup>77</sup> de celle-ci. En effet, cette histoire des œuvres littéraires, est écrite au fil du temps par les réceptions successives des œuvres de la part des lecteurs, réceptions susceptibles d'évoluer de générations en générations, créant ainsi une « chaîne de réceptions »<sup>78</sup> qui à terme déterminera l'importance de l'œuvre dans le champ de la littérature. De plus, l'œuvre n'a d'existence que dans la mesure où des lecteurs continuent de l'apprécier, de se l'approprier ou même de la critiquer.

La compréhension d'une œuvre, et nous retrouvons ici H-G. Gadamer, résulte d'un processus de fusion des horizons, à la fois celui correspondant au présent du lecteur, et celui du passé, propre au moment où le texte a été écrit. L'horizon d'attente du lecteur, qui fait que toute œuvre reçue par celui-ci ne lui est pas complètement inconnue, résulte de trois facteurs principaux : la connaissance du genre en question, les rapports implicites liant l'œuvre à d'autres œuvres figurant dans son contexte historique, et enfin l'opposition entre la fiction et la réalité. Nous verrons lorsque nous témoignerons de notre expérience auprès d'élèves, que ces facteurs se révèlent en effet déterminants quant à la manière dont chacun d'entre eux réceptionne l'album qui lui est présenté. Par exemple, certains élèves, occupés à la lecture interprétative d'*Okilélé* faisaient parfois référence à d'autres œuvres de l'auteur qui leur rappelaient celle-ci, d'autres ne cessaient de comparer l'univers débridé de l'artiste au monde réel, jugeant ainsi impossibles certaines actions des personnages. Ainsi, le lecteur comprend et interprète à partir de sa propre connaissance du monde, de son histoire individuelle (intérêts, désirs, besoins, expériences), et de ses expériences littéraires antérieures.

C'est parce qu'une œuvre bouleverse un temps l'horizon d'attente du lecteur qu'elle est œuvre : « lorsque cette distance diminue et que la conscience réceptrice n'est plus contrainte à se réorienter, l'œuvre se rapproche du domaine de l'art

---

<sup>77</sup> Ibid, p. 49

<sup>78</sup> Ibid, p. 50

'culinaire', du simple divertissement »<sup>79</sup>. Ainsi, c'est parce que les albums qui nous intéressent présentent un écart avec l'horizon d'attente des élèves (nous verrons qu'ils étaient parfois déstabilisés, notamment pour *Le parapluie vert*), et qu'ils ne sont pas immédiatement assimilables, qu'ils méritent par là-même leur appellation d'œuvre littéraire.

Nous retrouvons de nouveau chez Jauss l'idée selon laquelle le sens d'une œuvre n'est pas figé, et que l'actualisation produite par le lecteur participe à lui donner à chaque fois une résonance nouvelle. En effet, à mesure que l'horizon d'attente du public évolue, de nouvelles possibilités d'interpréter l'œuvre sont également mises en lumière.

## **2) Compréhension, albums et débat interprétatif : éclairages didactiques**

### **A) La place de la compréhension à l'école – historique et apports pédagogiques**

Nous avons rencontré au fil de notre recherche de nombreux ouvrages, articles, témoignant de la place de l'activité de compréhension à l'école, et de son évolution. Nous avons choisi ici de revenir sur les apports capitalisés grâce à l'ouvrage *Lectures pour le cycle 3 - Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, pour ce qui concerne cet aspect de notre recherche.

#### - L'évolution des textes officiels

Pendant trop longtemps, le rôle de la compréhension dans la lecture a été ignoré. Ce sont les programmes de 1985 qui opèrent un tournant vers la pédagogie de la compréhension (en affirmant que lire, c'est comprendre). Cependant, des éléments de guidage explicite manquent encore pour les enseignants, et l'évolution des pratiques dans les classes est encore très moindre.

En 1992, l'ouvrage *La maîtrise de la langue à l'école*<sup>80</sup> constitue un apport remarquable qui participe à faire évoluer les conceptions. La compréhension y est

---

<sup>79</sup> Ibid, p. 58

<sup>80</sup> Ministère de l'éducation nationale et de la culture, Direction des écoles. Hachette, 1992, 192 p.

décrite comme un processus complexe, « qui ne découle pas inéluctablement d'un déchiffrement réussi »<sup>81</sup>. L'ouvrage fournit également un inventaire des difficultés de compréhension liées à l'écrit ainsi que des apports pédagogiques visant à améliorer la compréhension des jeunes lecteurs (en développant une attention consciente à certaines caractéristiques internes des textes comme la ponctuation, le système des reprises anaphoriques... et en objectivant les stratégies implicites des divers lecteurs tels que les ralentissements, les retours en arrière, etc.).

Pourtant, le travail approfondi sur le sens du texte n'occupe qu'une place minimale dans les programmes de 1995. Si la « compréhension » est reconnue explicitement comme composante normale de l'activité du lecteur, la notion est subdivisée en un certain nombre de compétences hiérarchisées (on distingue par exemple la saisie d'informations ponctuelles et la « compréhension fine » du texte qui suppose la mise en relation des informations et la perception de données implicites). Une question reste en suspens : celle de la part qu'il convient d'accorder à un apprentissage spécifique de la compréhension des textes.

Les programmes de l'école primaire parus au Bulletin Officiel du 14 février 2002, insistent sur l'importance de la maîtrise du langage et de la langue française. Cette maîtrise permettra de « mieux comprendre les textes qui, du fait de leur relative complexité, résistent à une interprétation immédiate »<sup>82</sup>.

Le travail sur la langue est ainsi réparti en trois volets :

- un volet transversal
- un volet littérature
- un volet davantage grammatical

En guise d'exemple, dans la rubrique littérature pour le cycle 3, on relève : « Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue. » ; « Comprendre en le lisant un texte littéraire court [...] en faisant les inférences nécessaires. » ; « Avoir compris que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte. »<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> BELTRAMI, Daniel, QUET, François, REMOND, Martine, RUFFIER, Josyane. Lectures pour le cycle 3 - Enseigner la compréhension par le débat interprétatif, p. 9

<sup>82</sup> Ibid, p. 10

<sup>83</sup> Ibid, p. 10

Enfin, les programmes de 2008 accordent une place plus grande à la compréhension des textes. Pour le cycle 1, on travaille « l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes »<sup>84</sup>. Pour ce qui est du cycle 3, une place importante est donnée à la compréhension de tout type de textes. Ils insistent sur le fait que la compréhension « s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte [...], mais aussi sur son analyse précise »<sup>85</sup>. En littérature, on vise à prodiguer aux enfants une première culture littéraire commune. Sa construction passe par l'échange entre pairs, l'interprétation et la mise en réseaux de textes.

- Etat des lieux de l'enseignement de la lecture et de la compréhension

Les pratiques de lecture ont heureusement profondément évolué. Lire ne constitue plus seulement acquérir une technique, mais c'est aussi et surtout maîtriser une pratique sociale complexe et variée. Seulement, et c'est là un des grands freins quant à l'apprentissage approfondi du sens des textes à l'école, le travail de la compréhension reste trop souvent implicite. L'enseignement de la compréhension passe encore beaucoup par les jeux de lecture, les mots croisés, les reconstitutions de textes ou les puzzles... Avec une telle conception de la lecture, certaines pratiques, peu profitables aux élèves, émergent :

- rien ne fait sens ni problème ; les séquences sont très fragmentées
- les questionnaires de lecture font éclater la signification dans une série de devinettes aux réponses aléatoires (au lieu de souligner la cohérence du texte)
- le questionnement se limite à l'explicite (la compréhension fine et l'interprétation ne constituent pas un objet d'apprentissage car elles relèvent de la part personnelle)
- la lecture cursive est privilégiée, parfois mécanisée par de multiples répétitions à voix haute (ici encore, sans le travail expressif qui s'articulerait efficacement avec l'explicitation de ce que les enfants ont compris et comment ils l'ont compris)

---

<sup>84</sup> Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Numéro hors-série, 2008, p. 17

<sup>85</sup> Ibid, p. 21

- on s'intéresse peu aux démarches mises en œuvre par les élèves, et on se contente de comparer les réponses à la bonne réponse détenue par le maître
- les stratégies qui permettent d'aller vers la compréhension ne sont ni explicitées ni travaillées

En procédant de la sorte, les mauvais lecteurs (autrement dit, ceux qui n'ont pas compris la même chose que les autres) en viennent à se croire exclus du territoire de la lecture, puisqu'ils ne détiennent pas le secret qui fait voir aux autres la même chose que l'enseignant. Les processus menant à la bonne compréhension finissent donc par se mystifier, et paraissent inaccessibles. Pourtant, si on fournissait aux élèves les moyens de savoir ce que signifie « comprendre un texte », ils développeraient automatiquement des comportements de lecteurs, ainsi que des stratégies adaptées aux problèmes à résoudre.

D'autres obstacles s'ajoutent à l'enseignement de la compréhension. En effet, certains enseignants infantilisent leurs élèves. Sous prétexte que la lecture stratégique est une tâche complexe, ils tentent de l'adapter au niveau supposé de leur classe. Ceci entraîne des choix de textes simples, une segmentation excessive des activités (et des textes), une contextualisation systématique, etc. La nature des questions et des prétendues aides qu'on apporte aux élèves (du type « Y a-t-il des mots que vous ne comprenez pas ? ») finit par réduire leur implication dans la tâche de lecture, puisqu'ils attendent l'explication de quelqu'un d'autre, ou parfois même s'arrêtent de lire quand ils sont confrontés à un mot inconnu ou dit « difficile ». Ce comportement ne peut aider les élèves à comprendre en s'emparant activement du texte ; au contraire, il renforce la représentation des faibles lecteurs selon laquelle la lecture est une activité de décodage. De plus, les questionnements souvent en usage dans les manuels, portant sur une compréhension de surface, participent à alimenter cette représentation erronée de la lecture (en guise de réponse, on attend un mot, une expression).

- Qu'est-ce que comprendre un texte ?

Comprendre un texte consiste à « construire une représentation mentale cohérente et globale de son contenu »<sup>86</sup>. Cela suppose d'être capable de prendre des indices tout au long de la lecture et de les mettre en réseaux pour appréhender de manière

---

<sup>86</sup> BELTRAMI, Daniel, QUET, François, REMOND, Martine, RUFFIER, Josyane, Op. cit., p. 23

globale et cohérente toutes les informations données par le texte. Cette activité requiert la mise en œuvre d'opérations mentales que le lecteur ne soupçonne pas.

Une rencontre entre un individu et un texte.

La signification du texte n'est pas extraite par le lecteur, mais construite. D'ailleurs, chaque nouvelle lecture peut conduire à des interprétations nouvelles du texte, puisqu'il s'agit d'une interaction entre les données du texte et le modèle mental du lecteur qui se modifie au fil de ses expériences.

Les linguistes parlent du « principe de coopération », la lecture supposant une relation de confiance entre l'écrivain (qui souhaite être compris) et le lecteur (qui s'efforce de donner du sens à ce qu'il est en train de lire). Ceci n'est pas sans nous rappeler la coopération interprétative à l'œuvre dans les textes narratifs selon la théorie d'Umberto Eco. Il est alors du devoir de l'enseignant de proposer aux élèves des textes favorisant leur désir de coopérer. Il convient de travailler de manière consciente la question du sens, en relevant les problèmes qui se posent à la lecture, ainsi que ce qui déroute ou dérange les apprentis lecteurs.

Comprendre ou interpréter ?

L'usage tend en effet à distinguer ces deux verbes :

On aurait d'une part une activité qui consiste à dégager du texte des vérités premières et indiscutables, accessibles à la compréhension, et d'autre part des jeux plus libres, qui attribuent des significations plus aléatoires aux textes, jeux fondés en partie sur l'arbitraire du lecteur et qui constituent l'activité interprétative.<sup>87</sup>

Une telle conception du couple que constituent la compréhension et l'interprétation conduit à une répartition des tâches très contestable (ainsi on devrait s'intéresser à l'essentiel, c'est-à-dire à la compréhension d'abord, pour ensuite aborder le travail interprétatif avec les lecteurs plus experts). Pourtant, on exige de l'interprétation qu'elle s'appuie sur des signaux internes, ou externes au texte (connaissance d'un genre, d'un auteur, d'un stéréotype, d'une époque, etc.), on souligne donc son étroite parenté avec la compréhension :

Comprendre et interpréter procèdent du même mouvement qui consiste à inférer du sens à partir de signes ou signaux disposés par le texte. Une fois écartée l'hypothèse d'une compréhension littérale qui pourrait faire l'économie de tout processus inférentiel, on est bien obligé d'admettre qu'il n'y a pas de différence de nature entre comprendre et interpréter.<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> Ibid, p. 25

<sup>88</sup> Ibid, p. 25

L'interprétation intervient (et doit intervenir) à tous les moments de la construction du sens (elle est liée à l'expression de choix, à la résolution provisoire d'un problème de lecture, etc.). Il est absurde de hiérarchiser le processus de compréhension (de la reconnaissance pure et simple des mots, à l'entraînement à la compréhension inférentielle limitée, et enfin aux mouvements interprétatifs plus larges) ; au contraire, il faut stimuler une approche interprétative dès le cycle 1.

Comprendre, c'est avant tout savoir raisonner sur un texte.

Raisonner sur un texte revient à dire ce qu'on comprend et à justifier ses hypothèses. Il est indispensable que les jeunes lecteurs prennent conscience des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour comprendre, c'est pour cela que nous avons tâché au maximum, lors de nos travaux avec les élèves, de les faire réfléchir, notamment sur ce que la pratique du débat avait fait évoluer dans leur lecture.

## B) Catégoriser les problèmes posés par la compréhension

Pour parvenir véritablement à « apprendre à comprendre », les enseignants doivent être conscients des problèmes posés par la compréhension et l'interprétation (et de leurs sources) et pouvoir les catégoriser. C'est ce que Catherine Tauveron se propose de faire, notamment dans la préface de l'un des ouvrages de l'INRP, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, dont nous apportons ici un compte-rendu.

L'équipe de recherche nie qu'il puisse exister une compréhension littérale, et fait de la compréhension du récit :

un processus qui s'opère principalement à partir de l'identification du mobile et du but du personnage principal ainsi que du rôle tenu par les autres personnages dans la réalisation de son projet et qui aboutit à la reconstitution d'une 'macrostructure sémantique'.<sup>89</sup>

Ainsi définie, la compréhension serait un processus automatisé ou peu conscient, tout du moins lorsqu'elle ne rencontre aucun obstacle. Mais plusieurs catégories d'obstacles sont ici distinguées, en fonction de la nature des problèmes

---

<sup>89</sup> TAUVERON, Catherine. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, p. 9-10

qu'ils génèrent (problèmes de compréhension ou d'interprétation) et de leur source (dépendant du texte ou du lecteur).

C. Tauveron traite dans un premier temps des problèmes de compréhension non programmés et dépendant du lecteur. Certains récits, bien qu'ils n'aient pas pour ambition d'égarer le lecteur, peuvent le mettre en difficulté pour des raisons à la fois cognitives et culturelles, tenant aux enfants eux-mêmes. Voici quelques exemples que l'on peut trouver parmi les difficultés cognitives qu'énumère l'auteur : les enfants ont tendance à ne reconnaître l'existence d'un personnage que s'il est nommé (les données antérieures à sa nomination n'étant alors pas mémorisées), et ils réfèrent en général tout nom propre et toute reprise anaphorique à un nouveau personnage ; ils rencontrent des difficultés à distinguer le but et la quête secondaire du but et de la quête principale, etc. Le degré maximal de lisibilité est atteint (et l'auteur ajoute que les manuels le savent bien), quand un récit réunit un certain nombre de conditions dont voici quelques exemples : quand le parcours du personnage est linéaire ; quand les autres personnages en petit nombre ont un positionnement évident et stable ; quand les rapports entre les composants des personnages sont forts ; lorsqu'il y a peu de reprises anaphoriques ; lorsque le monde de référence est un monde connu ; lorsque la morale tirée par le narrateur est admissible sur le plan des valeurs courantes ; etc. (ce sont les textes que C. Tauveron nomme de « collaborationnistes »). Heureusement, peu de récits, même « ordinaires » parviennent à réunir ces conditions. Mais les récits les plus lisibles sont aussi ceux qui véhiculent le plus de stéréotypes (scripts d'action, symboles courants partagés par la communauté culturelle, canons du genre, personnages-types...), et on suppose un peu trop vite qu'ils sont connus des enfants, qui courent de la sorte des risques culturels. Pour comprendre *Monsieur Avare* (R. Hargreaves paru chez Hachette), les enfants doivent avoir déjà rencontré, ou accédé à une explication du stéréotype tel qu'il fonctionne dans notre imaginaire social et dans notre littérature. L'acculturation (par le biais notamment des lectures en réseaux permettant de construire le socle des lieux communs culturels) est alors le premier moyen de lutte contre les difficultés des élèves, puisque, comme le dit M. Picard : tout texte ne se comprend que « dans et contre une culture à la fois »<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> PICARD, Michel. La lecture comme jeu. Essai sur la littérature. Paris : Minuit, 1986, p. 243, cité p. 11 par C. Tauveron

Il est ensuite question des problèmes de compréhension programmés et dépendant donc du texte. Selon les mots d'Iser, la littérature est le lieu textuel d'une « incompréhensibilité programmée »<sup>91</sup>. En effet, le texte littéraire qui a le sens du jeu, « réclame un partenaire pour que se joue la partie et que se parachève l'intention »<sup>92</sup>, et disperse de la sorte des obstacles sur sa trame. Ce sont des textes résistants, parmi lesquels on trouve des textes réticents, dont la définition est d'abord abordée au sens propre : un texte réticent « en dit moins qu'il ne devrait dire, criblé qu'il est de béances à combler »<sup>93</sup>. La réticence oblige donc le lecteur à saisir qu'il doit comprendre davantage qu'il n'entend, et à se livrer à deux opérations, « la détection »<sup>94</sup> et « le remplissage »<sup>95</sup> (opérées traditionnellement par les maîtres et les manuels de par leur questionnement). Mais C. Tauveron donne à la réticence du texte une extension plus vaste : la réticence « trouve sa source dans l'ensemble des moyens utilisés par l'auteur pour ne pas rendre immédiate la saisie et le résumé de l'intrigue »<sup>96</sup>, ce qui oblige à solliciter la médiation du lecteur. Il serait possible de dresser une longue liste d'effets de réticence, en voici quelques exemples : les blancs de toute nature, les analepses, la pratique de l'ironie, la création d'un monde fictif, l'intertextualité, la contradiction du texte et de l'image dans l'album. Les récits réticents, qui explorent des techniques d'écriture au service du sens, procurent une certaine « jouissance 'de comprendre' »<sup>97</sup>. Les problèmes de compréhension prémédités comprennent des enjeux à la fois culturels et cognitifs : « A n'offrir en pâture que des textes 'lisibles', on ne prépare pas les élèves à s'attendre à l'obstacle, à anticiper les moyens de le franchir et, après l'avoir franchi, à se retourner pour en goûter la finesse de son dispositif »<sup>98</sup>. A l'inverse de l'école, qui pratique généralement le détournement de ces obstacles, l'équipe propose de les disposer graduellement sur le parcours des enfants.

---

<sup>91</sup> ISER, Wolfgang. L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique. Bruxelles : Mardaga, 1985, 405 p., cité p. 11 par C. Tauveron

<sup>92</sup> TAUVERON, C. Op. cit., p.11

<sup>93</sup> Ibid, p. 12

<sup>94</sup> Ibid, p. 12

<sup>95</sup> Ibid, p. 12

<sup>96</sup> Ibid, p. 12

<sup>97</sup> Ibid, p. 12

<sup>98</sup> Ibid, p. 12-13

C. Tauveron analyse par la suite les problèmes d'interprétation programmés délibérément par le texte. Il est ici question des textes « proliférants », « qui en disent plus qu'ils ne devraient dire et sont donc ouverts à la pluralité des interprétations »<sup>99</sup>. La distinction avec les textes « réticents » n'est que formelle, étant donné que la réticence peut être source de prolifération, et que « c'est bien souvent parce qu'il y a un silence ou brouillage (par exemple sur le mobile du personnage ou l'issue de sa quête) qu'il y a place pour l'interprétation »<sup>100</sup>. Alors que l'auteur distinguait deux types d'interprétation (l'un antérieur à la compréhension et lui permettant d'advenir ; l'autre postérieur, comme voie d'accès à la portée symbolique de l'intrigue désormais comprise), elle en exprime ici un troisième : l'interprétation peut précéder une compréhension possible. Les usages scolaires emploient le mot « compréhension » absolument, alors que certains problèmes de compréhension acceptent plusieurs solutions et ne peuvent parfois se résoudre sans qu'au préalable ait été résolu le problème d'interprétation. Comme l'auteur le démontre avec l'exemple qui suit, comprendre consiste à « comprendre *quelque chose*, c'est-à-dire construire une cohérence qui en tant que telle n'est pas le propre du texte mais une potentialité qui prend corps par et à travers la lecture »<sup>101</sup>. Dans *Un loup trop gourmand* de Keiko Karsza (Flammarion), la réflexion finale du loup qui est incursion fragmentaire dans sa conscience, sème le doute sur ses réelles intentions futures ; ceci amène le lecteur à manifester sa compréhension de l'intrigue en optant pour l'une ou l'autre des solutions qui lui viennent à l'esprit (ou bien le loup va prévoir de dévorer la mère et la couvée / ou il va renoncer et se mettre en conformité avec l'image de Père Noël que lui renvoie la mère). Ce serait un grand pas déjà que d'apprendre aux élèves que le texte les encourage à chercher plusieurs interprétations. C. Tauveron émet les conditions pour qu'une interprétation soit reconnue plausible : elle « doit être soumise à une procédure de validation qui peut s'appuyer sur les données objectives du texte et/ou sur des données extérieures de nature culturelle »<sup>102</sup> (ici, le titre évaluatif est un appui possible, et le lecteur peut convoquer sa culture livresque mettant en scène le personnage du loup pour trancher sur la l'épilogue de cette histoire). Lorsque parfois, le lecteur ayant accompli la synthèse de l'intrigue d'un texte, ne parvient pas à en saisir l'intention, il est nécessaire de quitter la « lecture

---

<sup>99</sup> Ibid, p. 13

<sup>100</sup> Ibid, p. 13

<sup>101</sup> Ibid, p. 13

<sup>102</sup> Ibid, p. 15

littérale » pour accéder à une lecture métaphorique et symbolique (il sera notamment nécessaire de consulter les autres œuvres de l'auteur en question).

Enfin, C. Tauveron traite des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le lecteur, qui décide qu'il peut comprendre encore plus, plus exactement, et qu'il « a le pouvoir de rendre de [son] propre chef le texte plus résistant qu'il ne paraît au premier abord en le problématisant [lui]-même »<sup>103</sup>. C'est la forme la plus valorisée de la lecture littéraire, quand le lecteur adopte le rôle de « l'orpailleur »<sup>104</sup> et examine la matière du texte pour en extraire l'or contenue. C. Tauveron prend l'exemple de *L'île des Zertes* de Claude Ponti (L'école des Loisirs), album séduisant et déroutant à la fois par sa folie, et dont la compréhension est rendue difficile par la déconstruction de l'ordre chronologique. Le lecteur, pour aller plus loin, vers une compréhension plus exacte, peut formuler l'hypothèse selon laquelle l'histoire est construite d'après une logique autre que temporelle, à la manière d'un morceau musical développant des thèmes successifs ; il peut également interroger tous les mots du texte, pour remarquer finalement qu'il se joue d'un intertexte caché, dialoguant à mots couverts avec Lewis Carroll.

### C) Le débat interprétatif

Dans son ouvrage *Enseigner par le débat*, Oscar Brenifier insiste sur la nécessité de réintroduire la discussion au sein de la classe : « Discuter sert avant tout à problématiser. Problématiser, ce n'est pas inventer un problème, mais articuler un problème bien présent, articulation qui ne permet pas nécessairement de résoudre le problème, mais au moins de le traiter. »<sup>105</sup>.

Ainsi, la discussion permet de « poser le problème en tant que problème »<sup>106</sup> et apporte de nombreux avantages (notons qu'il parle de « matière » puisqu'il incite à instaurer la discussion dans tous les domaines de l'enseignement ; nous entendrons donc ici le mot « matière » comme le travail de compréhension des textes) :

---

<sup>103</sup> Ibid, p. 16

<sup>104</sup> Ibid, p. 17

<sup>105</sup> BRENIFIER, Oscar. *Enseigner par le débat*, p. 10

<sup>106</sup> Ibid, p. 11

- Le problème est la substance même des choses, l'esprit, l'essence et la vie de la matière. « Ainsi, en travaillant au corps les problèmes rencontrés au fil du temps, l'enseignant travaille sa propre pratique de la matière. »<sup>107</sup>.
- On travaille sur le rapport à la matière (appropriation).
  - S'il n'est pas de rapport à la matière, il n'est plus de matière, mais uniquement des opérations ponctuelles dont l'apprentissage ne saura être ni transposé ni projeté, ou le sera seulement par 'miracle'.<sup>108</sup>
- On prend conscience de manière avivée des difficultés rencontrées par les élèves dans leur apprentissage. L'enseignant « assistera aux tâtonnements qui lui expliqueront mieux que n'importe quelle analyse ou étude théorique les points névralgiques de l'apprentissage »<sup>109</sup>.
- L'enseignant pourra travailler en direct sur ces difficultés : les traiter et en approfondir leur compréhension.
- L'élève prend conscience de la nature de ses difficultés : il saisit mieux l'esprit de la matière.

La parole est l'outil privilégié pour l'apprentissage selon O. Brenifier car elle sert « à lever les tabous, à rendre explicite, à rendre visible »<sup>110</sup>.

Il invite également à redonner une place privilégié au brouillon. En effet, il est plus réel que le travail au propre :

Sinon, l'élève en vient à croire que la division en parties, les mots codes, les phrases d'encadrement et les soulignés constituent la substance de la connaissance. Le brouillon touche de prêt au fonctionnement intellectuel de l'élève, ce fonctionnement qui est au cœur de l'enseignement. Et c'est ce fonctionnement spécifique que l'on retrouve dans la discussion, celle que l'enseignant peut susciter en classe.<sup>111</sup>

En somme, le brouillon s'impose comme étant de loin meilleur que les fiches de compréhension préfabriquées. Pendant le débat interprétatif éventuellement, mais surtout lors des travaux individuels ou en petits groupes, l'élève sera libre d'écrire sur un support brouillon.

En plus du brouillon, l'auteur invite à réintroduire le droit à l'erreur dans la classe. Oppressés qu'ils sont par la « morale du vrai et du faux »<sup>112</sup>, et plutôt habitués à

---

<sup>107</sup> Ibid, p. 11

<sup>108</sup> Ibid, p. 11

<sup>109</sup> Ibid, p. 11

<sup>110</sup> Ibid, p. 12

<sup>111</sup> Ibid, p. 19

<sup>112</sup> Ibid, p. 22

recevoir toute faite la réponse unique de l'enseignant, les élèves en viennent à ne plus s'exprimer. Au contraire ici, le brouillon :

est emplacement réservé, l'espace des ratures, celui des gribouillages, celui des idées éparées, celui des tentatives fructueuses ou infructueuses, celui où l'on n'est pas obligé de mettre ses habits du dimanche, ses costumes trois-pièces et autres robes d'organdi qui nous empêchent tant de jouer que de travailler.<sup>113</sup>

Lors d'un débat, il s'agit pour les élèves de surmonter le « poids des attendus »<sup>114</sup>. En effet, est très prégnante quand on engage une discussion « la crainte des attendus, réels ou imaginaires »<sup>115</sup>, entraînant l'inhibition, les élèves cherchant à dire ce qui est attendu sans oser se demander ou exprimer ce qu'ils pensent vraiment. Ainsi, les « mauvais élèves » sont convaincus qu'ils n'ont rien à dire, car ils ont totalement intériorisé ce jugement sur eux-mêmes : ils sont décalés face à la matière et n'en pensent rien (pourtant ce « rien à dire » n'existe aucunement). Il convient donc de créer une atmosphère sécurisante, sans jugement de valeur porté sur les paroles de chacun :

Mais se risquer à exprimer ce qui vient à l'esprit, afin d'en examiner la nature et le potentiel, leur est un risque pénible voire impossible à prendre. Trop d'années passées à n'être autorisés à parler que pour un rendu attendu et précis, un rendu qui leur est généralement étranger, les portent à la méfiance lorsque soudain un autre type de parole est proposé. La peur du ridicule, la crainte d'émerger d'une posture aussi confortable qu'inconfortable. Le brouillon est sale, indécent ou obscène : mieux vaut encore ne rien écrire. Ou alors il s'agit d'accepter que toute expression, toute écriture est une prise de risque, dépourvue de toutes certitudes.<sup>116</sup>

- L'organisation :

L'ouvrage *Des CP et des loups. La lecture entre manuel et album*, nous apporte également des éléments afin d'organiser au mieux le débat dans une classe. En guise d'amorce, une question est posée à l'ensemble de la classe pour engager le débat. Les propositions de réponses peuvent se faire selon plusieurs modalités :

- collectivement : propositions données à l'oral dans le grand groupe et notées au tableau ;
- en groupes, sachant que tout travail de groupe nécessite un temps individuel préalable d'appropriation de la tâche et de compréhension des consignes. Si lors de sa réflexion le groupe produit des traces écrites individuelles ou collectives, elles font l'objet d'une confrontation pour que le groupe puisse trouver un consensus avant la mise en commun ;

---

<sup>113</sup> Ibid, p. 23

<sup>114</sup> Ibid, p. 23

<sup>115</sup> Ibid, p. 23

<sup>116</sup> Ibid, p. 23

- par une mise en commun : on reprend les propositions des différents groupes et on élimine progressivement celles qu'on ne peut retenir.

Lors du travail en classe entière, O. Brenifier conseille d'établir un demi-cercle autour de l'animateur et du tableau (afin d'éviter les apartés, de faire face à chacun, d'écouter celui qui parle et de s'adresser à tous). On met ainsi en espace le fonctionnement intellectuel attendu.

- Le rôle de l'enseignant :

Même si l'enseignant joue un rôle prépondérant dans l'animation du débat (il distribue la parole, il est gardien du temps, il impose dans la formulation des arguments les recours aux structures négatives, causales) il devra progressivement partager les rôles et veiller à minuter également son temps de parole. Lors du débat, il doit notamment veiller à ce que l'élève s'exprime en tant que « je », à la première personne, afin qu'il personnifie son propos. Le débat vise également à entraîner chacun à l'écoute des autres, à la reformulation, à l'enchaînement des idées. Il est à noter que l'émergence et la qualité d'un débat dépendent en grande partie de la posture objective adoptée par l'enseignant pour faire circuler les questions, solliciter les plus discrets, repérer les formes de communication non verbale, faire développer les réponses embryonnaires, lever les tabous de l'erreur. Le débat est un procédé très favorable à la construction commune du sens puisqu'il conduit les élèves dans l'ambiguïté de l'interprétation. De plus, comme l'exprime Catherine Tauveron, les interprétations au sein du groupe sont susceptibles d'être diverses en raison de l'histoire personnelle des lecteurs, de leur culture, de leur sensibilité...et il est possible que celles-ci cohabitent, se complètent ou s'excluent, mais leur légitimité tient au fait qu'elles respectent l'œuvre en question, et que leurs auteurs ne tombent pas dans la dérive du « délire interprétatif ». Dans ce sens, il est du devoir de l'enseignant d'éviter toute dérive et trahison par rapport au sens du texte.

Au cours des débats, l'enseignant doit s'abstenir d'utiliser des réponses toutes faites, et « être prêt à se risquer sur les multiples chemins qui sont offerts »<sup>117</sup>. Il est donc là pour faire travailler les élèves, et non pas pour travailler à sa place : le débat ne doit pas s'installer entre les élèves et lui seulement (mais entre pairs) au risque que cela revienne à la forme d'un cours (sa thèse faisant autorité). Ceci n'est pas

---

<sup>117</sup> Ibid, p. 12

sans rappeler la maïeutique de Platon, l'enseignant ayant ici pour but de faire émerger la pensée de l'élève en l'interrogeant. L'enseignant adopte le rôle de l'animateur ou de l'arbitre : « il s'agit en tout cas de changer quelque peu de casquette, de laisser travailler les élèves afin de produire et examiner un résultat final, plutôt que de rectifier à tout instant le contenu »<sup>118</sup>. Cependant, l'arbitre a un rôle crucial, puisqu'il a tout de même une responsabilité quant à la forme (il doit définir les règles et veiller à leur application) et au fond (il souligne et structure le contenu).

Dans l'ouvrage *Lecture pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, les auteurs dressent une liste utile des interventions langagières possibles de l'enseignant au cours de l'échange entre les pairs :

- Explicitation de l'objectif du travail,
- Réponses à des demandes d'élèves,
- Formulation et/ou reformulation d'une question posée,
- Rappel des règles de vie de la classe (écoute, respect de ses camarades),
- Rappel à l'ordre lorsqu'un élève se disperse,
- Demande adressée à un élève afin qu'il répète ses propos lorsqu'ils ne sont pas audibles,
- Répétition d'un propos d'élève pour mettre en valeur un argument ou une stratégie,
- Demande de justification d'une affirmation (cette demande induit souvent une relecture du texte ou d'un des passages),
- Demande adressée aux élèves pour qu'ils se réfèrent au texte,
- Demande d'accord du groupe pour valider ou réfuter une proposition,
- Demande de l'accord du groupe pour passer d'une phase du travail à une autre,
- Demande d'explicitation rétroactive d'une ou de plusieurs stratégies utilisées par les élèves,
- Annonce d'ouverture ou de clôture de la séance ou d'une phase de la séance,
- Commentaire d'une proposition d'élève,
- Relecture du texte en fin de séance,
- Relecture des conclusions auxquelles le groupe est parvenu.

---

<sup>118</sup> Ibid, p. 35

L'une des difficultés pour l'enseignant est de savoir faire la différence entre le nécessaire tâtonnement et l'enlisement, entre le détour et la dérive. Parfois c'est le propos le plus inattendu, voire le plus incongru qui relance le travail du groupe. Le débat exige donc beaucoup de souplesse et de réceptivité de la part de l'enseignant. Il faut également trouver une juste mesure : les demandes de justification se révèlent toujours efficaces (elles induisent souvent une relecture spontanée de certains passages du texte ou la réactivation de connaissances), mais une exigence systématique de justification peut freiner les échanges, décourager certains enfants, surtout si elle ne vient que de l'enseignant.

Certaines des ces questions et relances ont le mérite de développer chez l'élève une attitude réflexive sur la langue et sur la lecture littéraire. Cependant, l'enseignant doit absolument prendre garde à la formulation de ses remarques. Plutôt qu'une remarque dans laquelle il porte implicitement un jugement de valeur sur les paroles prononcées, il doit préférer les formules générales faisant appel à la recherche, à la reformulation. Ainsi, au lieu de dire : « Non, ce n'est pas cela. », il vaut mieux demander : « je n'ai pas compris ta réponse, veux-tu la redire autrement ? ». Quand l'élève reformule lui-même, il développe l'estime de soi, la confiance en lui, en sa capacité d'apprenant, ce qui est très valorisant. De même, lorsque l'enseignant pose des questions faisant appel à la recherche du groupe classe, elles témoignent de l'écoute mutuelle et de la compréhension de l'adulte référent.

Les auteurs de *Des Cp et des loups* font référence à Michel Tozzi<sup>119</sup>, selon qui l'enseignant peut adopter certaines attitudes, notamment afin d'effectuer des relances lors des débats. Il peut par exemple poser ces questions :

- « x et y (par ex : « ami » et « copain ») c'est pareil ou pas pareil ? »
- « Qu'est-ce qu'il y a de commun entre les exemples qui viennent d'être développés ? »
- « Quelle(s) différence(s) entre cet exemple et celui-là ? »
- « Pourquoi dis-tu cela ? »
- « Tu as dit non, explique-moi pourquoi, donne des raisons. »

---

<sup>119</sup> TOZZI, Michel. La discussion philosophique à l'école primaire. Pratiques, formations, recherche. CRDP du Languedoc-Roussillon, 2002.

- « Qui pense autrement ? »

L'enseignant peut également demander à la fin du débat ce qu'il est possible de conclure de l'activité.

- Les questions qui ouvrent le débat :

Catherine Tauveron insiste sur le fait que les questions se doivent d'être ouvertes, n'apportant pas de réponses toutes faites et initiant donc un vrai débat interprétatif. La question préalable du maître est une aide, un soutien (elle mobilise l'attention des élèves et guide leur compréhension). Le débat n'est possible seulement parce que plusieurs points de vue vont s'élaborer, se confronter, s'enrichir. Afin de mobiliser la curiosité et de maintenir une discussion intéressante entre élèves, il convient d'éviter les excès de l'interrogation et surtout les questions fermées.

- Un fonctionnement qui déstabilise le rapport habituel des élèves au texte :

Dans l'ouvrage *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, on insiste sur l'importance, dans un premier temps, d'accepter toutes les réponses des élèves, de ne pas donner une version officielle et définitive de la signification du texte. Ce mode de fonctionnement déstabilise le rapport des élèves au texte, qui ont pour habitude de recevoir une signification et une seule, qui leur est d'ailleurs souvent « prémâchée ». Il est indispensable qu'ils comprennent qu'un texte n'est jamais un dispositif univoque, que la singularité de chaque lecteur et de chaque lecture implique des interprétations assez différentes, ce qui met en lumière toute la dynamique du processus interprétatif : du travail permanent d'anticipation, de sélection d'informations, de leur mise en relation, à la construction et la vérification d'hypothèses, et la modification des interprétations tout au long de la lecture.

De plus, la confrontation avec les pairs oblige les élèves à réviser leur point de vue, et la défense de son point de vue par l'argumentation est indispensable puisque la « pensée s'objective quand elle se transforme en langage »<sup>120</sup> (on retrouve ici ce qu'on avait rencontré chez Gadamer).

Un travail entre pairs permet :

- De rester toujours actif, sans cesse en éveil,

---

<sup>120</sup> BELTRAMI, Daniel, QUET, François, REMOND, Martine, RUFFIER, Josyane. *Lectures pour le cycle 3 - Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, p. 20

- Le développement de conceptions et de stratégies nouvelles (grâce à l'extériorisation de sa démarche et à la comparaison avec celle d'autrui),
- Une perspective de co-construction de la signification (ce que les enfants n'arrivent pas encore à faire seuls, ils le réussissent avec l'aide des autres : les travaux de Vygotski ont montré que ce travail de coopération est la source de progrès individuels importants et stables).

Derrière ce travail, se trouve un apprentissage primordial : apprendre à douter de son interprétation pour mieux contrôler sa compréhension.

#### D) Travailler l'implicite – Procéder par inférences, pour expliciter le non-dit.

Dans l'ouvrage *Des CP et des loups. La lecture entre manuel et albums*, N. Manzoni et P. Noirot accordent une place importante à l'inférence dans le travail de recherche du sens. C'est un procédé assez naturel pour les élèves, qui font facilement des inférences fictionnelles du type : « C'est comme... », « On dirait... ». Ces inférences, une fois installées, deviennent référence. Alors qu'ils y ont recours spontanément, elles les aident à se construire par rapport au monde, et cette stratégie appelle le retour aux lectures déjà effectuées et leur mise en mémoire.

N. Manzoni et P. Noirot expliquent également que la capacité à interpréter l'implicite, à effectuer des inférences participe à différencier de manière constante les lecteurs. En guise d'exemple, dans l'énoncé « La vieille dame ramasse du bois mort » : on comprend explicitement qu'une dame ramasse du bois et qu'elle est âgée. D'autres part, certaines propriétés physiques implicites vont surgir par association d'idées (rides, cheveux blancs, dos voûté...). L'action de la vieille dame incite à penser que le cadre est campagnard et permet d'imaginer son niveau social, ses buts, son habitat... et ce sont ces automatismes qu'il faut développer chez les enfants. Il convient par exemple de leur proposer des albums où l'image et le texte ne donnent pas les mêmes informations, ou d'autres où le prénom et le portrait du personnage sont en contradiction : il importe en fait que l'enseignant amène les lecteurs à créer des liens (entre le texte et l'image, entre le prénom et le portrait).

Les auteurs incitent également vivement à dépasser la pratique qui consiste à promouvoir une compréhension pas à pas (compréhension des mots difficiles et de courts segments) et surtout à ne plus penser que comprendre un texte pour un élève, correspond à répondre aux questions de l'enseignant.

A propos de ce travail inférentiel, nous pouvons également citer l'ouvrage *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, qui opère un classement des inférences en deux catégories. Les auteurs rappellent en premier lieu que l'inférence est une opération psycholinguistique déterminante pour la compréhension : c'est un traitement actif de la part du lecteur, dépendant du contenu du texte et mettant en jeu un ensemble de connaissances (afin de combler l'information manquante, le lecteur est amené à gérer des relations entre des phrases, faire appel à ses connaissances antérieures et à ses capacités de raisonnement). Ainsi, l'enfant qui veut établir une inférence, doit faire appel à des connaissances non explicitement évoquées dans le texte, et qui se trouvent dans sa mémoire. A titre d'exemple, quand un texte lui dit que « La maman avait laissé un mot sur la table », les éléments de son expérience propre qu'il convoque lui permettent d'inférer que la maman en question n'est pas là.

Les inférences se différencient selon leurs fonctions :

- Les inférences de liaison (ou nécessaires / ou obligatoires)

Elles ont un rôle local, et sont destinées à assurer la cohérence du texte et à faciliter son interprétation. Elles permettent de lever l'ambiguïté d'un pronom (par exemple, en identifiant son antécédent), d'établir entre deux phrases une relation temporelle, causale ou autre, etc. Elles permettent également de maintenir la continuité entre les propositions successives (c'est le problème du traitement des anaphores ou celui des relations de causalité).

- Les inférences élaboratives ou interprétatives

Elles font appel à une interprétation plus globale, sans caractère obligatoire. Ces inférences-ci entraînent le lecteur à établir des liens entre le texte et sa connaissance du monde et des écrits, pour construire une interprétation toujours plus satisfaisante.

Leur degré d'accomplissement, propre à chacun, rappelle qu'il existe une marge d'interprétation dans la compréhension.

Enfin, la représentation du temps dans le récit est un autre exemple d'activité inférentielle donné par les auteurs de l'ouvrage. La chronologie est troublée par des retours en arrière, des ellipses, des faits racontés l'un après l'autre et qui ont lieu simultanément, et le lecteur doit s'en accommoder.

### **3) Formulation des hypothèses**

Riches des recherches effectuées et des connaissances acquises, nos hypothèses de travail ont été les suivantes :

L'album ouvrirait des marges d'interprétation...

Travailler sur l'album permettrait de développer des compétences (compréhension, interprétation, formulation d'hypothèses), ainsi que l'esprit critique de son lecteur.

La complexité, la résistance ainsi que la prolifération des textes permettraient aux enfants d'entrer dans l'interprétation, bien davantage que les textes « lisses » (dans ces récits « lisses », les éléments du texte sont explicites et ne suscitent pas le débat interprétatif).

Il conviendrait de dépasser les questionnaires basiques de compréhension pas à pas, qui sont souvent à l'œuvre dans les classes, pour permettre l'interprétation.

Ainsi, les questions créées par l'enseignant, allant du simple au complexe, ne permettraient pas au lecteur d'entrer vraiment dans l'œuvre, et d'y construire son propre sens.

Le débat interprétatif serait un moyen particulièrement approprié de développer les capacités interprétatives des jeunes enfants.

Il permettrait aux enfants de se rendre compte que le sens d'une œuvre se construit collectivement, et ce de manière non immédiate, nécessitant un passage par le questionnement et le tâtonnement.

Travailler l'inférence et l'implicite aiderait les enfants à entrer dans les textes littéraires, à comprendre véritablement (c'est-à-dire dépasser l'explicite du texte).

## **II) METHODOLOGIE ET MISE EN OEURVE**

### **1) La démarche retenue**

Afin d'avoir la possibilité d'observer la façon dont ils réceptionnent les albums complexes en question, construisent du sens, et afin de mettre en pratique et de concrétiser des savoirs que nous avons pu acquérir au cours de nos recherches théoriques, nous avons décidé de mener avec les élèves des débats interprétatifs, accompagnés pour un des albums, de modestes – mais utiles et parfois révélateurs de certaines stratégies, de certains obstacles disséminés par l'auteur agissant sur les élèves – « écrits de travail » selon la terminologie de Catherine Tauveron.

Selon les classes, notre travail avec les élèves pouvait s'étendre de trente minutes à une heure et quinze minutes environ.

En fonction des albums, le niveau d'âge que nous ciblions était différent :

- En ce qui concerne *Okilélé*, nous avons travaillé avec des élèves de Grande Section de maternelle de l'école Mirabeau à Tours (deux groupes, dont un avec qui nous avons effectué deux séances, la première – pour des raisons que nous évoquerons plus loin – ayant été relativement peu efficace), ainsi qu'avec deux groupes de Cours Élémentaire première année de l'école République à Saint-Pierre-des-Corps.
- *Le parapluie vert* aura été analysé par un groupe de Cours Élémentaire première année de la classe citée précédemment, ainsi que par un public de Cours Moyen première année et un second de Cours Moyen deuxième année d'une classe à double niveau de l'école Pasteur à Luynes.

Selon les classes, les groupes avec lesquels nous avons travaillé étaient composés de six à dix élèves.

Analyser la manière dont les enfants réceptionnent une œuvre, selon les écarts d'âge (nous pensions par exemple que *Le parapluie vert* serait particulièrement complexe pour des élèves de CE comparativement à des élèves de

CM, alors que les plus jeunes s'en sont totalement emparé, d'une manière parfois différente que les élèves de cycle trois, élément qu'il sera très formateur de mettre en regard), mais également d'après les nuances d'interprétation entre des élèves d'un même niveau est enrichissant, parfois surprenant, et c'est ce qui nous intéressera dans les pages qui suivent.

Les séances se déroulaient selon le schéma suivant (un temps plus important étant réservé à la discussion) :

- Les élèves découvraient l'auteur, le titre de l'album ainsi que la première et la quatrième de couverture, et émettaient ainsi leurs premières hypothèses.
- Dans un second temps, nous procédions à la lecture offerte. Les élèves avaient pour consigne d'écouter et d'observer attentivement, et de garder leurs diverses questions et remarques pour la suite de notre travail.
- Après la lecture, ils disposaient de quelques minutes pour témoigner de leur ressenti, et échanger leurs premières impressions de lecture, témoignant déjà par là-même de leur compréhension de l'histoire.
- Par la suite, à partir d'une remarque d'élève ou d'une question ouverte que nous lançions, le débat interprétatif avait lieu, laissant tout le loisir aux élèves de soumettre au groupe leurs diverses questions, de formuler leur (dés)accord, tout en construisant collectivement le sens de l'œuvre en question.
- Suite au débat, un petit temps de réflexion personnelle prenait place pour les élèves, qui témoignaient des impacts de l'activité sur leur compréhension de l'histoire (« A votre avis, quel est l'intérêt d'une telle activité ? », « La discussion collective vous a-t-elle aidés à comprendre l'histoire ? »).

En ce qui concerne *Le parapluie vert*, des écrits de travail ont été mis en œuvre. Il s'agissait dans un premier temps pour les élèves, individuellement, de coucher sur le papier leurs premières impressions de lecture, ce qu'ils avaient compris ou ce qui les dérangeait...afin de permettre une réflexion personnelle préalable au débat. Ensuite, à l'issue du débat, les élèves créaient par petits groupes un court texte, visant à remplir un des « blancs » de l'album : il s'agissait de « donner voix » au personnage du mendiant, en imaginant ce qu'il pouvait bien penser, se dire en lui-même, lorsque Yeong déposait son parapluie auprès de lui.

## **2) Les albums sélectionnés**

Dans *Okilélé* de Claude Ponti, les sources de complexité ne manquent pas, elles sont même multiples : longueur du récit, multiplicité des personnages et des actions, caractère atypique des personnages, intertextualité (contes, mythes), analepse...ces éléments rendent donc l'étude de l'œuvre particulièrement intéressante. Bien que présentant une situation marginalisante (la soi-disant laideur du personnage principal) et comportant des scènes particulièrement dures, cet album reste tout à fait fidèle à l'univers débridé, extraordinaire de l'auteur, et permet à son jeune lecteur de suivre le parcours initiatique, émancipateur de son héros en quête d'une construction identitaire, tout en rendant « abordable aux enfants la dimension du psychique »<sup>121</sup>.

*Le parapluie vert* est un album qui comporte peu de texte, comprend des ellipses, et dont la principale complexité réside dans le changement total de point de vue survenant en plein milieu de l'album, sans que ceci ne soit explicité dans le texte.

Une analyse littéraire amplement plus détaillée, témoignant de l'ensemble des arguments faisant de ces œuvres des supports privilégiés par rapport à notre problématique, sera disponible pour chacune d'entre elles en annexes (voir n° 1 et 2).

## **3) Analyse d'expériences interprétatives auprès d'élèves**

Les retranscriptions de l'ensemble des débats menés avec les élèves constitueront des annexes (voir annexes n° 3 à 10) dans ce travail. Nous nous contenterons ici de revenir sur les temps forts de ces expériences, et d'analyser les éléments représentatifs de la réception des lecteurs.

### **A) *Okilélé* : Expériences auprès d'élèves de GS et CE1**

#### **1- CE1**

##### **1a- Premier groupe**

---

<sup>121</sup> CRDP de l'académie de créteil. Une analyse de l'album *Okilélé* de Claude Ponti. Anne Dupin. [en ligne] Télémaque, avril 2007 [consulté le 29 mai 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/ponti02.htm>

### Recontextualisation :

Ce débat a été mené avec un groupe de dix élèves de CE1 (l'un d'entre eux ayant dû quitter le débat très tôt pour se rendre à un rendez-vous avec un membre du réseau d'aides). Deux d'entre eux ont déjà lu l'album, plusieurs connaissent l'auteur, Fleur fait même spontanément référence à *Parci et Parla* (ce qui est intéressant, dans le sens où elle fait appel à sa bibliothèque intérieure, et parce que les personnages de cet album ont une apparence morphologique particulièrement proche de ceux d'*Okilélé*).

Les élèves sont installés en arc de cercle dans la bibliothèque. Ils disent ne pas connaître ce qu'est un débat, et se demandent bien ce qu'ils vont pouvoir raconter ! Un temps court d'explication a donc lieu. Fleur rappelle alors à ses camarades qu'ils ont déjà pratiqué cette activité à l'école maternelle.

Il nous semble que ce premier travail aura joué le rôle d'une mise en train. Nous ne le qualifierons pas de « coup pour rien », parce que les élèves ont produit des remarques intéressantes, seulement, nous étions trop peu expérimentés en tant qu'animateur de débat pour permettre aux enfants d'interpréter réellement. Comme nous y reviendrons lorsque nous nous attacherons à l'analyse critique de notre démarche ainsi qu'aux évolutions constatées, nous avons adopté lors de ce premier débat une posture beaucoup trop directive. En effet, les questions que nous posions étaient en trop grand nombre, et qui plus est rappelaient l'ordre chronologique de l'album. Ceci ne faisait qu'entraîner les élèves à tomber dans un écueil bien trop fréquent : résumer l'histoire, plutôt que de l'analyser et de l'interpréter.

Ainsi, notre analyse de la réception d'*Okilélé* par ce premier groupe de CE1 sera moins riche que les suivantes, puisque le sens n'a été que dans une moindre mesure construit par les élèves, nos questions permanentes les guidant beaucoup trop dans leur lecture interprétative et ne nous permettant donc pas d'observer réellement ce qui nous intéresse.

La parole circule de manière relativement efficace dans ce débat, à l'exception d'une des élèves qui, malgré nos sollicitations, n'a prononcé que très peu de mots. Certains élèves se démarquent par la pertinence de leurs interventions, nous verrons que c'est le cas de Fleur, alors que d'autres (à l'image de Nasera par exemple) passent quelques fois « à côté » de l'œuvre.

### Analyse :

Nous traitons dans l'analyse littéraire de l'album disponible en annexes, la place du jeu avec la langue. Nous constatons avec ce débat, que les élèves s'en saisissent rapidement et perçoivent la stratégie de l'auteur, puisqu'ils sont capables de produire un prénom « à la manière de »... :

**Enseignant :** Si Okilélé il avait été beau, ses parents l'auraient appelé comment à votre avis ?

**Ninon :** Euh...Okilébeau

La traduction phonétique des exclamations lancées à Okilélé n'aura pas été un obstacle pour ce groupe d'élèves. Leur capacité à répondre de manière quasi-systématique à cette question posée témoigne d'une maîtrise de la langue relativement élaborée.

Lorsqu'il s'agit de discuter de la supposée différence du jeune héros, nous constatons que les élèves se sont très vite forgé un avis sur la question.

**Enseignant :** Je me pose une autre question : à votre avis, pourquoi Okilélé il se construit un masque ?

**Tom :** Parce que il est pas comme, comme, il est pas comme les autres

**Enseignant :** Pourquoi est-ce que tu dis qu'il est pas comme les autres alors Okilélé ?

**Tom :** Dans l'histoire, on voit qu'il ya écrit, il, il, il s'fabrique un masque, parce que, y voit qu'en fait qu'il est pas comme les autres

**Enseignant :** D'accord. Et, quelqu'un a une idée de pourquoi selon lui il n'est pas comme les autres

**Fleur :** Parce que, parce que il est p't'être pas fait pareil

**Enseignant :** Il est pas fait pareil...Ok. Pourquoi tu dis qu'il est pas fait pareil alors ?

**Fleur :** Ben...j'sais pas p't'être mon p'tit frère lui il a un problème de fabrication alors p't'être que lui aussi

Les élèves se laissent dans un premier temps naïvement influencer par l'avis de la majorité des personnages, et le discours du narrateur, en marginalisant Okilélé du fait de sa trompe.

Fleur se réfère au connu, à la sphère du privé, pour interpréter la situation du héros, en avançant la différence physique (on le suppose) de son propre frère. On retrouve ici ce que Gadamer nomme l' « application » : il « se produit toujours au sein de la compréhension quelque chose comme une application du texte à comprendre à la situation présente de l'interprète »<sup>122</sup>. L'application consiste ici pour Fleur à ramener l'œuvre à sa propre situation et à l'interpréter selon ce contexte. Ceci nous permet d'affirmer de nouveau que chaque œuvre est comprise différemment en fonction de son lectorat, étant donné que l'interprétation de celui-ci dépend à la fois d'influences relatives à son époque, ainsi que de sa propre expérience de la vie. Ainsi, référer

---

<sup>122</sup> GADAMER, H-G., Op. cit., p. 330

l'œuvre à sa situation propre est pour Fleur un moyen d'accéder à la compréhension. De la sorte, elle se retrouve « intégré[e] au sens appréhendé »<sup>123</sup>, et se lie un lien d'appartenance entre la jeune lectrice et l'œuvre qu'elle comprend.

La suite du propos confirme leur première lecture naïve, aveuglés qu'ils sont par l'opinion commune régnant dans l'album, se confrontant ici à un problème d'interprétation directement programmé par le texte, si l'on se réfère à la terminologie de Catherine Tauveron.

**Abou-Bakar** : Moi j'pense que, y comme il a une trompe et, et ses parents y en ont pas et ses frères aussi bah j'pense que y, y leur ressemble pas

**Enseignant** : Tu penses que, à cause de sa trompe, il ressemble pas à ses parents ?

**Abou-Bakar** : Oui

Rappelons, avec Umberto Eco, qu'une œuvre est complexe et demande la coopération du lecteur parce qu'elle est un « tissu de non-dit »<sup>124</sup>. C'est ce « non-dit », que le lecteur se doit d'actualiser : Ponti ne dit jamais explicitement à ses jeunes lecteurs que la différence d'Okilélé n'est qu'apparente, et ne fait pas de lui un être marginal, à mettre au ban de la société (interprétation évidente pour un lecteur-expert). Il construit plutôt son lecteur-modèle (en disséminant notamment des indices lui permettant de revenir, à terme, sur sa première interprétation), et attend de celui-ci qu'il dégage du sens à partir des blancs délibérément laissés.

Un autre court passage, qui suit les propos déjà mentionnés, nous intéresse :

**Fleur** : Parce que, parce... euh c'est, c'est, c'est pas normal parce que euh y sont, y sont, y sont pas aimables pour Okilélé parce que vraiment c'est pas très sympa d'appeler son enfant Okilélé ou...enfermer sous l'évier, euh, euh quand il arrive à être en en même temps à table que les autres ils le grondent, donc moi j'trouve pas ça très euh...

Fleur, marquée comme ses camarades par le geste violent que constitue l'enfermement sous l'évier, a remarqué les efforts vains réalisés par Okilélé pour s'adapter à la vie familiale. Cependant, elle ne pousse pas son interprétation suffisamment loin pour constater qu'Okilélé est tout de même en décalage avec les codes de comportement, puisque lorsqu'il se présente à table en même temps que tout le monde, c'est plongé dans la soupière.

Dans le passage qui suit, les paroles de Nasera sont surprenantes :

---

<sup>123</sup> GADAMER, H-G., Op. cit., p. 362

<sup>124</sup> ECO, U., Op. Cit., p. 65

**Enseignant** : Moi je me demandais autre chose. A votre avis, pourquoi Okilélé alors il attache les gens de sa famille avec des cordes ? (on se réfère à la page du livre) Quelqu'un se souvient ?

**Nasera** : Je pense que en fait et bah euh il en a marre de sa famille qui euh qui s'moque de lui

**Enseignant** : D'accord, tu crois que c'est pour ça qu'il les attache toi ? Quelqu'un a une autre idée ?

**Tom** : Parce que en fait c'est pour qu'il pour qu'il pour qu'il é...écoute

L'interprétation de Nasera est étonnante dans le sens où elle attribue au geste d'Okilélé, tentant de « parlophoner » avec sa famille, une intention inverse à la sienne. Nous pouvons comprendre qu'elle soit tentée d'attribuer à Okilélé une intention négative, puisque le fait d'attacher les gens, dans la réalité, ne témoigne pas d'une marque de sympathie. Cependant, cette élève ne parvient pas à aller au-delà de cette lecture première pour comprendre la symbolique du geste du personnage. En d'autres termes, si l'on se réfère à C. Tauveron, elle se retrouve confrontée à un problème de compréhension non programmé par l'œuvre, et qui dépend d'elle, puisqu'elle ne parvient pas à synthétiser les informations discontinues fournies sur Okilélé (ici, ce pourrait-être : les moqueries à l'égard d'Okilélé, sa solitude, mais son besoin évident de tendresse et ses tentatives refoulées), pour en reconstituer la cohérence, et ainsi comprendre le sens de son geste.

Tom vient immédiatement « corriger » les dires de sa camarade en apportant une interprétation qui nous semble correcte (il souhaite être écouté), dans le sens où elle traduit la volonté d'Okilélé d'exister aux yeux de ses pairs.

Sur ce même passage du livre, d'autres remarques méritent d'être convoquées :

**Yari** : Moi je pense que c'est pour discuter de avec sa famille

**Enseignant** : Vous êtes tous d'accord, Abou-Bakar est-ce que tu es d'accord toi ?

**Abou-Bakar** : Bah il a envie d'être euh, d'être euh seul

**Enseignant** : Ah oui... Mais regarde (livre en main), en fait, il s'attache avec eux. Donc il est pas seul. Il s'attache avec toute sa famille.

L'interprétation de Yari est intéressante puisqu'elle témoigne de sa compréhension du jeu de construction linguistique mené par l'auteur. « Parlophoner », mot-valise réunissant les verbes « parler » et « téléphoner », est traduit par Yari par le verbe « discuter », ce qui nous paraît tout à fait correct.

En revanche, la remarque d'Abou-Bakar, qui semble penser qu'Okilélé attache les membres de sa famille sans s'inclure dans le lien, rend nécessaire un retour à l'album. Elle n'est pas acceptable dans le sens où elle s'impose comme une transgression à l'œuvre. En effet, bien que le texte ne témoigne pas de l'inclusion

d'Okilélé dans ce lien (« Okilélé attachait les gens de sa famille »<sup>125</sup>), les illustrations nous le présentent bien au milieu du parlophone trop serré, sa trompe bien en évidence ne nous permettant pas de l'oublier.

**Yari** : Moi je crois que c'est pour...(inaudible) Okilélé c'est p't'être que c'est, c'est qu'il ne quitte pas euh...bah la maison

Une nouvelle fois, Yari semble « passer à côté » de l'œuvre, puisque son propos nous laisse penser que ce sont les parents d'Okilélé qui créent ce lien collectif, afin d'éviter un éventuel départ.

Dans le passage qui suit, les remarques de Fleur sont de nouveau pertinentes :

**Fleur** : Aussi je crois que c'est parce que il est sous l'évier pour pas que pour pas qui s'fasse gronder tout ça et euh aussi euh... il s'attache avec sa famille peut-être pour voir les différences qu'ils ont par rapport à lui

**Enseignant** : D'accord, tu penses que c'est un bon moyen de...

**Fleur** : ...bah au moins qui comment y sont et lui voilà comme ça il peut regarder dans le miroir c'qui faut comme masque

**Enseignant** : Qu'ils puissent tous se regarder...

**Fleur** : Ouais voilà. Et pi qui puisse faire son masque comme ça il lui ressemblera un p'tit peu aux autres

**Enseignant** : D'accord. Pour toi il les attache pour pouvoir mieux les observer ?

**Fleur** : Et puis aussi pour euh être un p'tit peu ensemble

La remarque de Fleur témoigne d'une erreur dans la perception chronologique de l'histoire : Okilélé construit son masque avant même que le texte ne nous parle du parlophone. Cependant, la dernière phrase du passage nous montre qu'elle a bien compris le but de la démarche entreprise par le héros.

Lors d'un moment de la discussion où le rôle de Martin-Réveil est interrogé, Saléna produit une remarque particulièrement intéressante :

**Enseignant** : Pourquoi ils deviennent amis à votre avis ?

**Saléna** : Parce que euh...ya, y, comme y va dans l'évier y rencontre Martin réveil et donc euh y sont devenus amis parce que y avaient presque que les mêmes points communs parce que y s'traitent euh y...comme avant il réveillait les gens et puis il a il s'est fait mal traité et comme et comme Okilélé

Cette élève fait ici preuve d'une lecture très fine, capable de dégager le point commun entre les deux personnages, mais aussi de l'articuler avec sa propre expérience de la vie (selon laquelle les personnes ayant des points communs se lient) pour comprendre leur relation. Comprendre une œuvre consiste bien à faire

---

<sup>125</sup> PONTI, Claude. Okilélé, p. 10

des allers-retours et à mettre en résonnance ce qu'elle nous dit, avec nos références culturelles et personnelles.

Les interprétations des enfants, à propos du départ d'Okiléle de la maison familiale, divergent. Alors que certains viennent d'affirmer qu'Okiléle part de la maison, pour réveiller le soleil, et pour obtenir des réponses à ses questions, interprétation intéressante, Nasera continue ainsi :

**Nasera** : [...] Moi j'pense qu'en fait et ben y part de la maison parce que il en a marre de sa famille...

[...]

**Fleur** : Parce que aussi euh ça ça le rend ça lui pour la première fois d'aller aider le soleil bah ça le rend utile

**Enseignant** : Vous avez entendu ce qu'elle a dit Fleur ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

**Fleur** : Ca le rend utile pour la première fois

Alors que Nasera produit une interprétation simpliste, très terre à terre, Fleur témoigne de nouveau de sa capacité à coopérer à l'élaboration du sens, en interprétant pleinement, en rassemblant les éléments épars de l'œuvre pour comprendre le besoin de reconnaissance du personnage.

Dans le fil de la discussion, une autre remarque de Fleur nous semble intéressante parce qu'elle nous incite à penser qu'elle a compris la raison du chamboulement que subissent tous les personnages, chamboulement qui n'est finalement pas dû à la méchanceté des parents, à la « laideur » de leur enfant, mais à un manque général de lumière, en raison de l'absence de soleil :

**Enseignant** : Fleur pourquoi ils sont tristes à ton avis ? C'est parce que Okiléle il est parti, c'est parce que le manger il a pas de goût... ?

**Fleur** : Parce que aussi moi la lumière le bout d'soleil j'pense que ça servirait à refaire la lumière dans leur maison

La discussion avec ce groupe s'est terminée par un moment très enrichissant :

**Enseignant** : [...] pour vous Okiléle est-ce qu'il a changé entre le début et la fin de l'histoire ?

**Yari** : Moi j'pense que qu'il a changé parce que il il est parti voir l'homme euh j'sais même plus l'homme vieil j'sais même plus si c'est ça après il est parti dans la forêt après il est parti dans l'espace euh et après après il a vu euh la princesse après il est revnu euh chez chez eux chez lui après

**Enseignant** : D'accord, et toi Tom est-ce que tu penses aussi qu'il a changé ?

**Tom** : Parce que en fait avant il il était maltraité et à la fin on l'aime

**Enseignant** : A la fin on l'aime vous êtes tous d'accord ?

**Tous** : Ouiii...

**Enseignant** : Et grâce à quoi il a changé alors ?

**Tom** : Parce qu'en fait il est allé voir le soleil et il lui a donné un petit morceau et et comme ça y pouvait se (inaudible) à tous les questions que pourquoi on l'aimait pas...

**Enseignant** : D'accord, pour vous le fait qu'il soit parti de chez lui ça l'a aidé à changer ?

**Tous** : Ouiii...

**Fleur** : Moi j'crois que c'est c'est ça mais aussi parce que sa sa sa ballade c'est un peu une ballade euh une promenade et ben ça l'a aidé de faire tomber le le monstre euh d'aller voir la sorcière et de s'en débarrasser facilement et euh de Martin réveil aussi ça l'a un p'tit peu aidé à changer

**Enseignant** : Du coup le fait qu'il ait fait cette ballade comme dit Fleur c'est ça qui l'a aidé ? Ca l'a aidé à faire quoi ?

**Saléna** : Euh à être utile

Non seulement les élèves ont saisi le changement de condition subi par Okilélé au cours de l'histoire, mais Tom attribue la cause de ce changement à un gain de connaissance, remarque particulièrement juste. De plus, avec ses propos sur la « ballade » du héros, Fleur se rapproche de la perception de la quête initiatique présentée dans cet album. Elle fait preuve d'un recul suffisant pour dire que ses opposants (le monstre, la sorcière), ont finalement été une aide, parce qu'il a réussi à en sortir vainqueur. Saléna clôt ce débat en rappelant une des quêtes primordiales d'Okilélé dans cet album : le sens qu'il souhaite trouver à son existence.

### 1b- Second groupe

#### Recontextualisation :

Notre seconde expérience concerne un autre groupe de la classe précédente, composé de huit élèves, sachant que deux d'entre eux (Robin et Enzo) sont également très vite partis en la compagnie d'un membre du réseau d'aides.

Quelques-uns d'entre eux connaissaient déjà l'œuvre, sans pour autant l'avoir étudiée en classe.

Forts de notre expérience précédente, nous nous sommes obligés à beaucoup moins cadrer les élèves, quitte à laisser des blancs s'installer et les élèves tâtonner. En s'efforçant, en tant qu'adulte, à ne poser que très peu de questions, tous les passages intéressants de l'album ne sont pas forcément traités, mais ce sont les enfants seuls qui construisent le sens.

La discussion entre les élèves aura été particulièrement fluide et spontanée, Mathieu, Lisa et Younes, se partageant la majorité du temps de parole, Toufik, Elias et Marie en particulier se montrant plus discrets.

#### Analyse :

Nous avons lancé le débat en demandant aux enfants si le fait de se construire un masque, à la place d'Okilélé, était une bonne idée. Comme souvent, nous nous rendons compte que les enfants entrent dans la discussion par des lectures

relativement naïves, témoignant d'un niveau d'interprétation peu poussé, s'intéressant au descriptif, à ce qu'ils ont pu retirer du texte et des images :

**Lisa** : Pourquoi euh les bah parce que c'est pas une très bonne idée parce que après peut-être que si y l'a fait pas correctement son masque et bah euh peut-être que sa maman elle va se fâcher encore plus

**Enzo** : Parce que Okilélé autrement si y met un casque ça peut peut-être euh ressembler qui...euh qu'il est toujours Okilélé

[...]

**Younes** : C'est pas une très bonne idée parce que il est déjà pas beau et après y deviendra encore pas encore euh pire

**Enseignant** : Pourquoi tu dis qu'il devient encore pire avec le masque ?

**Younes** : Bah il a mal fait il a mis des...(inaudible)...y'avait des mouches qui volaient autour

**Mathieu** : Euh...attend j'me rappelle plus (rires)...euh parce que y pouvait effrayer tout le...toute sa famille et puis qu'après bah y s'fasse fâcher et puis...voilà

[...]

**Lisa** : Parce que aussi euh si y met un masque et bah euh si peut-être que euh si ça se voit que c'est que c'est encore Okilélé et bah après euh sa maman elle va s'fâcher encore plus

**Enseignant** : D'accord, donc pour vous quand il met un masque sa maman finalement elle se fâche encore plus, mais pourquoi il fait ça à votre avis, pourquoi il a l'idée de mettre un masque ?

Robin t'as une idée toi ?

**Robin** : ...

**Younes** : Parce que il y y s'est rendu compte qu'il était pas très beau en s'regardant dans l'miroir et c'est pour ça qui s'enfuyaient tous

**Enseignant** : D'accord donc pour Younes il met un masque parce qu'en fait il se rend compte qu'il est pas beau

Tu es d'accord toi Toufik ?

**Toufik** : Oui...

Euh parce que...pourquoi y met un masque parce que y veut être plus beau et et et le masque il est moche comme y met une tomate là (*il montre son nez*)

**Un autre** : Il a pas d'tomate !!!

**Toufik** : Bah si c'est rouge

**Lisa** : Euh parce que la...euh y met un masque parce que y s'rend compte que sa maman elle a dit que qu'elle était qu'il était quand il était... y y croit qu'il était moche quand il était quand...comme ça et puis après a décidé d'se d'être comme sa famille

Les élèves se rangent donc dans un premier temps à l'idée prônée en surface par l'album, selon laquelle la différence d'Okilélé fait de lui un être laid. Mettre un masque est pour eux inutile dans le sens où cela attise les foudres de sa famille, et ne l'aide pas à leur ressembler pour autant (éléments explicitement dits par le texte et les images).

Nous avons ensuite rebondi sur la dernière proposition de Lisa, citée plus haut, pour faire réfléchir les élèves à la nécessité, ou non, d'être tous identiques :

**Enseignant** : Pour vous par rapport à ce qu'a dit Lisa, est-ce que c'est bien d'être tous pareils ?

**Tous** : Mh...oui...Ban non

**Robin** : Bah euh... (*silence*)

**Enseignant** : Est-ce que tu penses Robin qu'Okilélé il a raison, qu'il faut être tous pareils ? est-ce qu'il a besoin de ressembler à sa famille ?

**Robin** : Nan

**Enseignant** : Pourquoi ?

**Robin** : Parce que...y peut rester comme ça

**Enseignant** : Bah oui pourquoi il peut rester comme ça ?

**Robin** : Euh...

**Enseignant** : Elias tu veux nous dire toi pourquoi il peut rester comme ça, t'es d'accord avec Robin ?

**Elias** : C'est parce que ça n'change rien

**Enseignant** : Pourquoi ça n'change rien est-ce que tu peux nous expliquer

**Elias** : Parce que la tête euh ça n'change rien euh sauf que ça change juste que les autres euh disent d'une autre façon ou si quelqu'un d'autre qui dit euh que il est laid

Elias qui est pourtant très discret, quand on le sollicite, produit des énoncés où l'on perçoit bien qu'il interprète et se projette dans l'histoire. En disant que « la tête euh ça n'change rien », il pointe du doigt le fait que les différences physiques ne rendent pas pour autant les gens plus ou moins marginaux, et que tout cela n'est qu'une question d'apparence : la différence de physique fait parler les gens, mais ne change rien à la personne (« sauf que ça change juste que les autres euh disent d'une autre façon »). Elias sort des éléments précis de l'histoire pour aller dans les blancs, les non-dits, pour interpréter selon son propre ressenti et selon ses connaissances de la vie et des gens (même s'il n'a pas forcément les mots pour le dire, on ressent bien que cet élève perçoit la futilité des railleries subies par le héros). Des productions des enfants ressort parfois l'idée d'une impuissance des mots, d'un décalage entre ce qui est ressenti et exprimé : Robin a saisi l'essentiel dans ce passage, mais peine à trouver les mots pour argumenter. Il semble difficile pour les élèves d'habiller leurs idées et leurs émotions de mots exacts, leur lexique relativement réduit ne les aidant certainement pas.

Dans la suite de ce propos, Younes évoque spontanément l'idée d'un « trajet » accompli par Okilélé (idée qui le suivra tout au long du débat), ne rendant plus utile le port du masque :

**Younes** : Moi j'dirais après y il l'a mis mais y sont tous enfuis après un moment il l'a enlevé pendant tout son trajet euh dans la forêt

**Enseignant** : C'est intéressant ce qu'il nous dit, pourquoi il l'a enlevé alors à votre avis

**Younes** : il a retrouvé Martin Réveil qui l'a accompagné partout il a rencontré beaucoup de personnes dans son chemin

**Enseignant** : Alors il nous disait qu'il l'a enlevé après pour faire tout son chemin comme il disait mais pourquoi il a enlevé son masque après, est-ce qu'il lui servait encore

**Un élève** : Nan

**Younes** : Nan il lui...

**Mathieu** : Parce que parce que euh y croyait qu'il était pas ridicule avec son masque mais en fait après y il croyait qu'il était ridicule euh donc euh il a enlevé son masque et puis aussi qu'il est mieux sans son masque que avec son masque

**Lisa** : Pourquoi euh il enlève euh son son masque euh pour euh pour aller avec Martin Réveil parce que peut-être que Martin Réveil il l'aurait beau

**Younes** : Après il l'a enlevé parce que y s'est rendu compte qu'il en avait plus besoin parce qu'il était plus avec ses parents ses frères et sœurs il était dehors tout seul il traversait et puis...

Evidemment sans évoquer explicitement la notion de « parcours initiatique », Younes donne une impulsion au débat en lisant les déambulations du héros, de l'extrémité gauche à l'extrémité droite des pages, comme un « chemin », une « traversée », qui modifie sa condition (il n'a plus besoin de se cacher derrière un masque), et lui permet de rencontrer de nombreuses personnes, qui ne se présentent apparemment plus comme des opposants (à l'image de Martin-Réveil, qui se contente de la réelle apparence d'Okilélé selon Younes et ses deux camarades).

Un des passages qui suit mérite également d'être traité :

**Enzo** : Il a enlevé il a peut-être enlevé son masque parce que y voulait planter un arbre avec sa trompe

[...]

**Robin** : Pourquoi y y plante un arbre sur son nez euh...

**Enseignant** : Alors est-ce qu'il plante un arbre sur son nez ?

**Un élève (on en distingue pas qui)** : Non

**Enseignant** : Comment ça se passe ?

**Lisa** : C'est parce que y y commence à faire un trou et puis après y croit que...y pense très fort que qu'il est un arbre et puis du coup peut-être que ça fait pousser quelque chose sur lui

[...]

**Mathieu** : Euh pourquoi il était un arbre euh bah parce que le vieillard lui avait dit euh de se faire un arbre euh et puis après l'arbre il a grandi et et puis c'était pour parlophoner à tout le monde

**Enzo** : Il a peut-être un il a peut-être il a peut-être euh planté un arbre parce que parce que au lieu de rester avec ses parents y voulait être un arbre

**Enseignant** : Bah pourquoi il veut être un arbre ?

**Mathieu** : Bah pour parlophoner avec les gens

**Enzo** : Parce que il en avait marre euh d'avoir le casque donc y voulait peut-être être un arbre

**Enseignant** : Mathieu toi tu dis qu'il plante un arbre pour parlophoner avec les gens, alors pourquoi parlophoner

**Mathieu** : Euh parce que comme il aimait la nature euh fin je n'sais pas mais p't'être qu'il aimait la nature euh donc euh p't'être que c'était son rêve de parlophoner euh son vœu de parlophoner euh avec les gens

**Younes** : Parce que y après il est parti dans la forêt un moment y s'est dit que les arbres y savent parler et y s'est dit que peut-être s'il deviendrait un arbre après il apprendrait plein d'langages

**Enseignant** : C'est intéressant ce qu'il nous dit Younes il nous dit que pour lui c'est bien de devenir un arbre parce qu'il peut apprendre plein de langues c'est ça que tu veux nous dire

**Younes** : Langages

**Enseignant** : De langages

**Younes** : Comme celle des oiseaux déjà

Il paraît évident que l'épisode où Okilélé « fait l'arbre » est particulièrement abstrait pour les enfants. Il peut être interprété de manières différentes, et traduit bien la volonté qu'a Claude Ponti d'insérer différents niveaux de lecture dans ses albums. Selon Enzo ici, « faire l'arbre » est une alternative permettant au héros de s'éloigner de ses parents, et témoignant de sa lassitude d'avoir à se cacher derrière un masque (au sens propre comme au sens figuré du terme finalement). L'effort d'explication de sa pensée dont il témoigne est déjà en soi synonyme d'un accès au sens et à une

appropriation du texte. Les élèves font beaucoup d'hypothèses (ils utilisent beaucoup le « peut-être ») et se questionnent eux-mêmes : ceci nous rappelle Gadamer selon qui il est indispensable de se questionner pour comprendre (« On ne fait pas d'expérience si on ne se met pas à questionner. »<sup>126</sup>). En somme, un enfant qui se questionne sur sa lecture est déjà un enfant qui s'intéresse à l'œuvre, qui reconnaît qu'il ne détient pas les clés de la compréhension « du » sens, posture qu'il est indispensable d'adopter (« Questionner, c'est ouvrir des possibilités de sens »<sup>127</sup>). Gadamer explique également que comprendre un texte pour son interprète, c'est comprendre la question qu'il lui pose. Si l'on s'en tient à ses propos, les élèves adoptent donc la bonne posture, en tentant d'attribuer un sens possible à des éléments qu'ils ont compris comme étant déterminants (Okilélé qui se plante dans le sol, l'action de parlophoner).

Le fait que Younes nous corrige lorsque nous reformulons ses propos est intéressant : nous confondons les termes « langues » et « langages », ce qui le fait immédiatement réagir. Ceci nous montre que pour lui, Okilélé ne fait pas qu'apprendre différentes langues, qui seraient parlées par des hommes de nationalités diverses mais partageant le même « langage », le même mode de communication. Non, l'expérience d'Okilélé le fait accéder à une maîtrise suffisante du monde, lui permettant d'acquérir divers langages, de communiquer avec tout être vivant, son apprentissage étant en cela bien plus important.

Contrairement au groupe précédent, le parlophone mis en place avec la famille est tout de suite interprété comme un moyen pour le héros d'être enfin écouté. Puis, la discussion amène naturellement les élèves à traiter du « parlophone géant », celui qu'Okilélé construit ensuite pour dialoguer avec les étoiles :

**Lisa** : Pourquoi il parle euh lophone avec les étoiles et puis tout ça

**Enseignant** : Alors à votre avis pourquoi il parlophone avec les étoiles

**Lisa** : J'pense que c'est pour euh peut-être pour savoir euh si...par exemple si euh si y sait pas si euh quelqu'un a besoin d'lui sur euh une planète et bah comme ça ça quelqu'un euh pourrait euh lui faire quelque chose avec euh Okilélé

[...]

**Younes** : Je n'suis pas d'accord avec Lisa moi j'pensais que ça s'rait pour leur demander des questions leur...demander quelle est la planète qui a besoin de lui

[...]

**Lisa** : Pourquoi aussi peut-être parce que les y parlophone avec les étoiles parce que peut-être qui veut euh...y veut savoir des choses euh si quelqu'un a besoin de lui sur euh une planète

---

<sup>126</sup> GADAMER, H-G. Op. Cit., p. 385

<sup>127</sup> GADAMER, H-G. Op. Cit., p. 399

Mais par contre euh...euh...faudrait que les si il si... comme ça ça lui ça lui...dit des choses qui sait pas par exemple si si ya rien à faire et bah ça comme ça ça y pourrait aller euh quelque part et peut-être qui va rencontrer des amis

**Enseignant** : D'accord, Elias tu voulais réagir

**Elias** : Y parlophone avec les étoiles parce que sa famille veut plus lui parler

**Lisa** : Euh aussi c'est...si peut-être que ça lui fait plaisir de parlophone avec les étoiles pour savoir des choses

[...]

**Mathieu** : Pourquoi il parlophone avec euh les gens...parce que euh il veut savoir ce qui s'passe euh dans la vie

**Enseignant** : Il veut savoir ce qu'il se passe dans la vie c'est intéressant ce que tu nous dis pourquoi tu nous dis ça

**Mathieu** : Bah...

**Enseignant** : Pourquoi est-ce qu'il veut savoir ce qui s'passe dans la vie

**Mathieu** : Bah parce que de c'est pour apprendre des nouvelles choses euh des choses sur la nature euh les forêts euh sur les morts euh

**Enseignant** : C'est pour apprendre plein de choses sur la vie

**Mathieu** : Oui

**Enseignant** : Qu'il parlophone

**Mathieu** : Mais surtout plus sur l'espace

Même si le discours de Lisa est particulièrement confus (cette confusion montre bien qu'il est difficile de mettre en mots sa lecture de l'œuvre), on sent qu'elle a compris l'intérêt pour Okilélé de « parlophone », tout comme Elias : il s'agit d'accéder à des connaissances que sa famille, auprès de qui il ne rencontre aucun interlocuteur, ne lui enseigne pas. Les élèves nous surprennent parfois par la lecture réfléchie et rationnelle qu'ils sont capables de faire d'un élément qui pourrait être pris comme un simple jeu du héros (l'illustration page 17 nous le présente bondissant à l'écoute de ses interlocutrices, son rhume noir prenant justement la forme d'étoiles).

La remarque de Mathieu est intéressante, parlophone permettrait à Okilélé d'apprendre « ce qui se passe dans la vie », apprentissages divers et variés (la nature, les forêts, les morts, etc.) qu'il doit faire en dehors de sa famille. Il mentionne d'ailleurs l'univers de la « mort », chose que le livre ne mentionne pas explicitement (mis à part de manière détournée lorsqu'il s'agit de l'affreuse sorcière, qui use les gens), témoignant du fait qu'elle constitue un questionnement existentiel propre à tout enfant, et à ces jeunes lecteurs y compris.

La lecture interprétative d'une œuvre s'opère par tâtonnements (on retrouve ici de nouveau Gadamer), d'où l'utilisation massive des énoncés hypothétiques par les enfants :

**Lisa** : Aussi pourquoi il euh pourquoi il ya une boîte euh qui répond ça sert à peut-être à ça d'avoir des per des amis pour euh leur dire des questions

Lisa quitte un temps l'univers de l'œuvre, et généralise son propos : avoir des amis permettrait d'obtenir des réponses à ses questions. Elle parvient à utiliser ce qu'elle apprend de l'œuvre, pour s'en extraire et l'appliquer à sa propre réalité.

Le cheminement interprétatif ayant fait son travail, aux trois-quarts du débat, les enfants sont désormais capables de juger avec leur propre conscience, du statut d'Okilélé :

**Younes** : Euh parce que y fait y fait rien il est assis on dirait que y y ils aiment pas qu'ils aient un enfant comme lui et qui soit moche mais tout tout bah toute la famille est comme ça aussi [...]

**Marie** : Par par parce qu'il est pas comme sa famille par parce qu'en fait y il a une trompe et et pis sa famille elle elle a pas d'trompe

**Enseignant** : D'accord mais alors est-ce que l'apparence physique comme ça ça veut dire qu'on n'est pas tous pareils  
Est-ce que ça compte

**Toufik** : Pourquoi euh euh peut-être eux y sont nés avec une trompe et après la trompe elle s'est enlevée et lui euh sa trompe peut-être elle va s'enlever quand y s'ra grand [...]

**Lisa** : Pourquoi aussi le euh le singe euh le Okilélé il a une trompe et pas sa famille

**Toufik** : Bah Marie elle l'avait dit

**Lisa** : C'est un p'tit peu bizarre quand même

**Enseignant** : C'est un p'tit peu bizarre mais est-ce que pour autant ça veut dire qu'il est différent des autres

**Plusieurs élèves (dont Lisa)** : Nan

**Marie** : Y y il est pas différent des autres mais...il a quand même pas un il a quand même un un point commun

Pour Younes ici, la trompe d'Okilélé ne fait plus de lui un être différent : toute la famille est comme lui. La conception de Marie quant à la prétendue différence d'Okilélé, qui ne répondait que par « oui » ou par « non » à nos sollicitations précédentes, ne semble pas avoir changé contrairement à ses camarades : la participation active au débat avec les pairs est, nous en sommes persuadés, un moyen, parce que cela passe par l'effort d'argumentation et la confrontation des idées, de faire évoluer sa propre compréhension de l'histoire. D'ailleurs, Marie fait un lapsus, dans sa dernière réplique ici rapportée, en disant qu'il n'est pas différent mais possède tout de même un « point commun » avec les autres, point commun qui constitue plus une différence dans son esprit.

Si l'écriture d'une œuvre suscite de par sa stratégie même, l'interprétation du lecteur, et donc sa liberté, il convient de ne pas passer outre la frontière des interprétations légitimes, une utilisation trop libre de l'œuvre revenant à élargir l'univers du discours, et consistant pour le lecteur à se créer son propre scénario. En nous inspirant d'Umberto Eco, nous dirions donc que Toufik vient insérer un scénario inexistant à la fabula. En émettant l'hypothèse que tous les membres de la famille sont en réalité

nés avec une trompe, et que celle-ci a disparu, comme ce sera le cas pour le héros, il nous semble que Toufik se situe davantage dans l'utilisation que l'interprétation (si tel était le cas, le dégoût des parents n'aurait certainement plus de raison d'être).

Par la suite, Lisa, en demandant la raison pour laquelle Martin-Réveil s'est retrouvé à la poubelle, lance toute une discussion qui conduit de nouveau les élèves dans une certaine dérive :

**Mathieu** : Il était cassé

**Marie** : Par parce que quel quelqu'un l'a vait cassé et alors y il était jté à la poubelle et pis c'est euh O Okilélé qui qui a repris pour pour le réparer et et pis pour qui remarque encore une fois

**Younes** : Puis il l'a trouvé et y peut-être que c'est c'était l'sien ou y était à ses frères et sœurs puis ils l'ont jeté parce qu'ils l'aimaient plus donc et lui il l'a retrouvé il l'a retrouvé puis il a voulu l'réparer pour que y...soit son ami

**Enseignant** : D'accord et pourquoi ils deviennent amis à votre avis

**Mathieu** : Parce que c'était euh son meilleur jouet et que...et que...et que ça lui servait lui à beaucoup de choses et puis p't'être qu'il lui racontait toujours des histoires comme celle qu'il a racontée et puis que qu'il aimait bien donc y voulait toujours le garder mais après euh peut-être que comme euh y il en avait marre peut-être que les parents le soir que quand il entendait Martin réveil euh Martin réveil euh lire les histoires à Okilélé et bah p't'être qu'ils l'ont viré de sa chambre et puis Okilélé il a pleuré et puis il est à la poubelle

**Un élève** : Et peut-être que c'est pas le sien

**Lisa** : Aussi euh c'est c'est un peu parce parce que ça doit euh si peut-être qu'il fait trop fort ou peut-être que si si y raconte des histoires et bah peut-être que ça ça peut énerver les parents hein

**Enseignant** : Martin réveil ?

**Lisa** : C'est c'est peut-être que Martin réveil y raconte les histoires euh des histoires mais qui peut-être que ça dérange les parents d'Okilélé et puis peut-être qui croient que c'est Okilélé qui fait l'bruit

Lisa et Mathieu, deux des grands parleurs de ce groupe, se bornent dans ce passage à inventer un passé commun à Okilélé et Martin-Réveil, alors que ce dernier, dans une bulle type bande-dessinée (page 15), raconte l'histoire de sa vie à Okilélé, histoire qu'ils n'ont semble-t-il pas partagée ! Ils construisent une trame narrative hors du champ et du temps de l'histoire. Même s'ils se situent davantage ici dans l'utilisation plutôt que l'interprétation, il est tout de même intéressant qu'ils se projettent dans un temps que l'œuvre ne dit pas (ce passé commun, où les deux héros partageaient des histoires, pourrait constituer au sein de l'œuvre une ellipse, voire lui être antérieur), ceci nécessitant un degré de réflexion et d'abstraction élevé. De plus, ils donnent spontanément au Réveil le rôle du « raconteur d'histoires » auprès d'Okilélé, élément qui nous interpelle. En effet, ils ne sont pas totalement dans l'extrapolation, Martin-Réveil a bien ce rôle d'éducateur auprès du héros, puisqu'il participe à son apprentissage de la lecture et de l'écriture par le biais de la « soupe aux lettres » (page 16). Ils attribuent également la chute de Martin-Réveil

dans la poubelle aux parents du héros : ces derniers restent donc dans leur rôle d'opposants dans ce scénario inventé de toutes pièces par les élèves.

Lisa, qui est à l'initiative de beaucoup de sujets de discussion entre les élèves, en lance un nouveau, à savoir : pourquoi les parents d'Okiléle ont-ils choisi ce prénom et pas un autre ?

**Marie** : Parce que en fait euh Okiléle ça on on on entend O ki lé lé et puis et puis c'est pour ça qui l'ont appelé Okiléle parce que y il est laid pa par rapport à eux

**Enseignant** : D'accord c'est parce qu'ils ont pensé tout d'suite quand ils l'ont vu qu'est-ce qu'il est laid

**Younes** : Elle a raison c'est drôle Oh qu'il est laid

**Lisa** : Ah ça fait Ohh qu'il est laid

[...]

**Toufik** : Euh pourquoi euh ils l'ont appelé Okiléle parce que son prénom y fait rire parce que y fait on peut lui dire Oukilé

**Enseignant** : Ah toi tu trouves ça rigolo aussi

**Toufik** : Parce que peut-être on l'trouve jamais

Marie, qui ne parlait que très peu auparavant, vient apporter sa réponse à Lisa et faire prendre conscience du jeu de langue créé par Ponti à plusieurs de ses camarades. D'ailleurs, nous observons que les élèves sont particulièrement sensibles à ce jeu avec la langue que Ponti n'a de cesse de mettre en scène, développant ainsi leur esprit créatif. Toufik en vient même à l'imiter : si ses parents peinaient en permanence à le trouver, ils auraient pu l'appeler « Oukié » (« \*Où qu'il est ? »).

Par la suite, alors que les élèves discutent du retour d'Okiléle auprès de sa famille, l'incompréhension de Toufik est révélatrice de l'une des grandes complexités de l'album :

**Toufik** : Mais comment il a fait pour sortir de l'évier

**Younes** : Il est sorti il a creusé un trou...

En effet, il est complexe pour les enfants de saisir cette distinction entre le monde « d'en haut » et le monde souterrain, très marquée dans les histoires de l'auteur. Toufik ne semble pas avoir perçu le caractère transitionnel du passage d'Okiléle sous l'évier, et n'a pas remarqué qu'il en était sorti pour regagner la terre ferme avant de partir en quête de ce « quelqu'un » ayant besoin de lui. C'est Younes, que nous remarquons très perspicace depuis le début de ce débat, qui vient rappeler son camarade à l'ordre.

Les élèves nous éclairent ensuite un peu plus sur leur interprétation du « voyage initiatique » mené par Okilélé :

**Mathieu** : Parce...il a changé au milieu de son chemin parce que il était un arbre et donc il a tout changé et après il a fait des choses plus euh plus euh euh bien et puis avant que quand il était p'tit aussi qui faisait que des bêtises donc après aussi qu'il a petit a petit que quand il a peut-être parlophoné avec les arbres et les oiseaux et bah p't'être que il a appris plein d'choses et puis qu'il est et puis qui fait les choses euh que les oiseaux et les arbres ont dit  
[...]

**Lisa** : C'est un p'tit peu bizarre parce que au début c'est euh ça...ça va mal et puis à la fin ça va bien c'est un p'tit peu bizarre parce que des norma...des fois dans des histoires c'est plutôt l'inverse

**Enseignant** : Ah oui tu trouves que ça marche plutôt dans l'autre sens dans certaines histoires

**Younes** : Euh c'est parce que peut-être qui ils étaient y voulaient qui revienne parce que ils étaient au courant qu'il est devenu très intelligent y savait parler arbre oiseau

Mathieu, à l'image de Younes que nous citons tout à l'heure, emploie le terme de « chemin » pour traduire la déambulation d'Okilélé au fil des pages, une fois oublié le dessous de l'évier. Il semble regarder ce parcours mené par le héros d'un œil très fin, percevant les éléments décisifs : il comprend, malgré les mots qu'il utilise pour le dire, le rôle déterminant du passage où le héros se plante en terre, développant ainsi des connaissances sur lui-même et sur le monde, faisant de l'incompréhension de son enfance un temps révolu. De plus, le fait qu'il emploie le terme « petit à petit » pour qualifier l'évolution d'Okilélé transcrit bien le cheminement initiatique, semé d'embûches et de régressions parfois (nous pensons notamment à Pofise Forêt). Younes témoigne également de l'évolution intellectuelle du héros, ayant noté son gain considérable de connaissances.

La remarque de Lisa est également intéressante, puisque l'œuvre chamboule son schéma habituel, ayant plutôt l'habitude que la situation initiale du héros soit confortable, puis qu'il rencontre ensuite un élément perturbateur en cours de route. Avec Okilélé, tout va mal depuis le début, et Lisa ne semble pas habituée à ce type de fabula (bien qu'elle reproduise typiquement celle d'un conte).

Pour terminer ce travail, nous avons demandé aux enfants s'ils pensaient avoir appris quelque chose des échanges. La remarque très spontanée de Mathieu, « On va encore parlophoner ! » nous interpelle autant qu'elle nous satisfait, puisqu'elle témoigne de l'appropriation qu'il est parvenu à se faire de ce « terme », qu'il réutilise régulièrement dans la discussion, et qui plus est dans des contextes appropriés. Tâchant de nous expliquer en quoi un débat diffère du travail habituel en classe, il emploie de nouveau le mot-valise : « quand on fait un travail, dans les

résumés on ne pose pas des questions, alors que si on parlophone on pose des questions, on dit plus de choses ». Cette réflexion est remarquable, parce que cet élève a associé le fait de « parlophoner » dans l'histoire, à cette pratique, apparemment nouvelle pour eux, qu'est le débat ! Il retire de cette pratique, qui consiste donc à « parlophoner », les mêmes avantages et les mêmes intérêts qu'en retirait Okiléle : pouvoir poser des questions, ses question, et y trouver réponse. Il semblerait que ce ne soit pas toujours possible en classe, tout du moins pas autant que lors d'un débat, où les élèves sont amenés à parler librement.

## 2- GS

### 2a- Premier groupe

#### Recontextualisation :

Notre travail en maternelle concerne une classe de grande section, et plus particulièrement un groupe de sept élèves. Ils ne semblent pas particulièrement connaître l'auteur.

Lors du premier temps de travail avec ce groupe, les conditions n'étaient pas réunies pour un déroulement optimal. En effet, nous n'avons disposé que d'une petite demi-heure en fin de journée pour effectuer ce travail, ce qui ne nous laissait qu'une dizaine de minutes de débat, étant donné que la lecture de cet album demande un temps non négligeable, et qu'il nous aura fallu reprendre à de très nombreuses reprises les élèves, en particulier Louis (élève agité d'ordinaire). Nous avons dû écourter la récréation des élèves, et notre installation en salle de motricité (les autres élèves en récréation étant visibles du groupe), n'a pas facilité notre travail. Dans ce sens, l'enseignante nous a gentiment accordé un second temps de travail ensemble, deux jours plus tard, ce qui est intéressant pour notre recherche, dans le sens où nous avons pu effectuer pour la première fois avec ce groupe une seconde lecture de l'album.

#### Analyse du premier temps de travail :

L'entrée dans le débat témoigne d'un écart immédiat avec l'œuvre :

**Enseignant :** Okiléle il se fait un masque à votre avis est-ce que c'est une bonne idée

**Sybille :** C'est pas une mauvaise idée parce que sinon après ses parents y vont pas l'reconnaître et y vont s'dire qui c'est et donc après y vont l'traiter comme euh...comme euh des paysans comme ses servants

[...]

**Gaïa** : En fait c'est une en fait c'est une pas bonne idée en fait parce que après ses par...en fait ses parents y vont pas le reconnaître y vont le faire comme un servant comme un (inaudible) ou j'sais pas moi

**Eliette** : Moi j'pense que c'est une mauvaise idée parce que après y y vont pas savoir que...c'est pas d'leur famille parce y ressemble y ressemblera pas à leur...à la tête de leur famille donc j'trouve que c'est pas une très bonne idée

L'imaginaire développé de ces élèves encore très jeunes, les pousse d'emblée à une « utilisation » de l'œuvre. En effet, ils prennent directement de la distance, trop de distance, pour inventer un scénario absent de l'œuvre, qui en présente explicitement un tout autre. De plus, nous découvrons une attitude assez typique des jeunes enfants dans ce genre de travail : Gaïa reprend quasiment à l'identique les propos de sa camarade. Enfin pour ce passage, Eliette ne semble pas avoir saisi le but d'Okilélé, elle n'a pas compris que s'il se fait un masque, c'est bien au contraire pour tenter de ressembler à ses pairs.

L'utilisation de l'œuvre est particulièrement fréquente chez les jeunes lecteurs (et se répète fréquemment durant les deux débats effectués avec le groupe), qui peinent donc à entrer dans l'interprétation :

**Eliette** : Moi j'trouve que c'est pas très gentil que son papa il lui fasse un mur parce que après euh il est tout seul et y sait pas quoi faire surtout donc c'est pas une très bonne idée de l'enfermer euh sous l'robinet parce que y peut plus sortir et ça prend du temps pour creuser donc c'est un peu bête

**Raphaël** : Ca va lui couper la respiration

Le texte et les illustrations ne nous disent en rien qu'il a été difficile à Okilélé de quitter son monde souterrain, l'illustration en page 19 nous le présentant émergeant d'un escalier, bénéficiant pour son ascension d'une échelle, une trappe s'ouvrant à lui. De plus, Raphaël se crée également son propre scénario lorsqu'il craint pour la vie du héros, qui s'épanouit un temps sous la terre en créant sa propre demeure. Les élèves sont alors passés à côté de tous ces éléments de l'histoire, ou s'autorisent à ne pas les prendre en compte pour se créer leur propre « histoire », dans l'histoire.

Les interventions des enfants se limitent souvent à exprimer ce qu'ils ont aimé dans l'album. De la sorte, ils évoquent des éléments importants (le monstre, l'arbre, etc.) mais la plupart du temps sans livrer d'interprétation, et la discussion entre eux ne se crée pas puisqu'ils interagissent très peu. Louis, qui dit avoir apprécié le moment où il « fait l'arbre », nous explique tout de même qu'il le fait parce qu'il ne sait pas « parler arbre », témoignant ainsi du langage qu'il apprend par cet acte.

L'une des remarques d'Eliette lors de ce court débat nous surprend :

**Raphaël** : J'me demande pourquoi y'avait le grand monstre qui était sur la corde et qui voulait pas laisser passer les tous les gens  
[...]

**Eliette** : Peut-être parce que il a pas envie qu'on monte dans son arbre parce que...il a pas envie qu'on lui vole des choses ou qu'on...qu'on...l'embête et puis euh...surtout c'est que...c'est que surtout si on l'embête j'pense qui est montée dans son (inaudible) mais quand même c'est pas très gentil de faire ça il pourrait laisser les autres monter dans son arbre

Difficile, de prime abord, de comprendre pourquoi cette élève interprète ce passage de la sorte. Peut-être l'illustration de la page 25, « découpée » en deux vignettes (procédé cher à l'auteur, traduisant le déplacement du héros dans le temps), nous présentant d'abord Okilélé suivant la corde entremêlée dans les branches d'un arbre, puis introduisant à droite le monstre sur cette même corde, la trouble-t-elle. Il est possible qu'Eliette perçoive l'illustration dans le sens inverse de la lecture (de droite à gauche donc), et qu'elle considère l'arbre que gravit Okilélé comme étant celui du monstre. D'ailleurs, ce qui n'est pas pour faciliter sa compréhension, le monstre, opposant au cheminement du héros, regarde cet arbre situé sur sa gauche, incitant donc l'élève à suivre son regard et à produire une lecture erronée.

Sybille, durant les deux débats menés avec ce groupe, se démarque très souvent :

**Sybille** : J'ai trouvé quelque chose de bizarre dans l'histoire c'est que pourquoi le soleil il a il était endormi peut-être...pourquoi le soleil il est endormi j'me suis dit que une sorcière lui a jeté un sort qu'il est venu sur sa planète et que le seul qui pouvait le sauver c'était...

**Enseignant** : Okilélé

**Sybille** : ...Okilélé donc en fait je crois que c'est pour ça qu'il lui a demandé de l'aider et et qui lui a dit...et qui lui a dit d'venir le libérer

Même la raison qu'elle invoque pour expliquer l'absence de soleil est quelque peu fantaisiste, il n'empêche que cette élève tente de remplir un blanc du texte, ce questionne, et par là-même s'approprie l'œuvre.

#### Analyse du second temps de travail :

Malgré un imaginaire très développé, les élèves présentent des difficultés tout au long du débat, et l'on retrouve ici Hans Robert Jauss, à fusionner leur horizon avec celui de l'album (qui nous présente un univers très merveilleux) :

**Sybille** : J'aimais deux choses c'est quand le petit il se transformait en arbre et que le soleil il était endormi parce que ça faisait bizarre un soleil qui dort et ya quelqu'un qui doit le sauver ça fait bizarre

**Enseignant** : Pourquoi ça fait bizarre ?

**Sybille** : Parce que...je sais pas

[...]

**Louis** : bah parce que y savait pas dire arbre donc y y...c'était bizarre parce que normalement nous on pousse pas en arbre mais on a pas des branches avec des feuilles et lui y s'est planté et il a des branches  
[...]

**Louis** : Eh ca s'peut pas qu'il ait un marteau sur la tête !  
**Une élève** : Non mais c'est parce que on imagine !

Il est difficile pour les élèves de s' « arracher » à leur monde de référence, à leur réalité, pour considérer, dans l'univers de l'album, comme étant plausibles un certain nombre de faits qui ne le seraient pas dans leur univers propre. Ceci les amène, et ces exemples cités n'en sont que quelques-uns parmi d'autres, à douter de nombreux faits qui leur sont présentés.

Ceci est pour nous particulièrement surprenant, nous pensions en effet que les plus jeunes élèves, qui ont souvent une imagination débridée, seraient les plus aptes à comprendre l'univers décalé de l'auteur, mais il n'en est rien. Annie Rouxel, dans son ouvrage cité précédemment, parle d'une résistance au symbolique, les élèves s'appliquant à rationaliser l'œuvre (répétant que « ça ne se peut pas »), résistant à ce qui est de l'ordre de l'imaginaire parce qu'ils n'ont pour référent que leur propre réalité.

De plus, la dernière intervention de Louis retranscrite, qui fait référence aux pages 19 et 20 de l'album (passage où le héros se trouve soumis aux ordres loufoques de Pofise Forêt), montre qu'il prend tout au premier degré. Sa camarade lui fait donc justement remarquer, que les images (qui nous présentent la tête d'Okilélé en forme de marteau, de scie...symbolisant son asservissement à la sorcière) peuvent représenter des choses que l'« on imagine ». Nous comprenons le questionnement de Louis, dans le sens où il est particulièrement complexe de faire la part des choses, dans un univers naturellement très lié au merveilleux, entre ce qui se déroule réellement dans l'album, et ce qui est sujet aux imaginations du narrateur, et par la force des choses du lecteur-modèle.

Une autre caractéristique des jeunes lecteurs se dégage de ce débat, l'affect joue beaucoup dans leur lecture de l'album :

**Eliette** : [...] et j'trouve aussi c'était rigolo quand y retrouvait ses parents en train de pleurer

**Enseignant** : Tu trouvais ça rigolo toi pourquoi tu trouvais ça rigolo

**Eliette** : Moi j'trouve que c'est rigolo parce que...comment dire...j'trouve que c'était drôle parce que moi d'habitude j'pleure pas souvent donc ça m'donnait envie un p'tit peu d'pleurer

A l'image d'Eliette, qui traduit son état émotionnel par du rire, les jeunes lecteurs rencontrent parfois des difficultés à produire une lecture suffisamment distanciée pour faire appel à leur intellect.

Tout comme les groupes avec lesquels nous avons travaillé précédemment en cycle 2, les élèves de grande section ne rencontrent pas de difficultés à comprendre le jeu de langue utilisé par Ponti pour dénommer son héros.

Quand il est question du fameux rhume noir d'Okilélé (cas de l'analepse insérée par l'auteur), l'occasion se présente de nouveau pour les élèves de se référer au monde réel :

**Eliette** : Moi j'avais pas compris parce que quand...quand euh comment y pourrait tousser et que son rhume noir il s'échappe en même temps et que le monstre y soit tué normalement euh faut prendre un pistolet ou je sais pas moi pour le tuer

**Sybille** : C'est que tellement il a toussé que ya tellement de fumée noire qui est de sa trompe et ben ça a fait...j'pense qui s'accrochait pas bien le monstre donc je pense que ça l'a fait tomber

Eliette se rapporte au connu pour comprendre Ponti, chose qui n'est peut-être pas aidante !

Lors de ce second travail, Louis est beaucoup plus concentré que la première fois, montre qu'il a retenu des choses, et participe :

**Louis** : C'est pas vrai qu'il est moche parce que avec sa trompe il ressemble à un éléphant et un éléphant c'est pas moche

**Enseignant** : Vous avez entendu ce qu'il a dit Louis ? [...] Qu'est-ce que vous en pensez

**Sybille** : Peut-être que c'était un œuf d'une autre espèce et que...

**Eliette** : Moi j'trouve que c'est bizarre parce que quand Okilélé il réveille le soleil on a l'impression qu'il danse ou qu'il s'étire moi je sais pas j'ai l'impression qu'il s'étire

Louis fait preuve de suffisamment de recul ici pour contredire l'idée commune, partagée par les pairs d'Okilélé, et se reflétant dans les propos du narrateur. Sa lecture est de la sorte moins naïve que celle de ses camarades, il fait preuve d'esprit critique.

Sybille fait également une remarque intéressante lorsqu'elle émet l'hypothèse selon laquelle Okilélé aurait éclos d'un œuf d'une autre espèce. Elle a très certainement pris des indices sur la première illustration de l'album pour en venir à tenir ce propos : en effet, l'œuf d'où sort d'Okilélé, tout cabossé et d'un vert foncé, ressort du reste du tableau, ressemblant plus à un œuf de dinosaure tiré d'un film animé. Cependant, son propos ne sera pas suivi de remarques de la part de ses camarades,

l'interruption d'Eliette, passant à un autre sujet, témoignant de la difficulté relative aux jeunes élèves à tenir une discussion collective.

## 2b- Second groupe

### Recontextualisation :

Pour ce second groupe de la même classe de grande section, composé de six élèves, l'une d'entre eux connaît l'album puisqu'elle le possède. Nous disposons cette fois-ci de quarante-cinq minutes de travail, en début d'après-midi, moment plus propice afin de capter l'attention de jeunes enfants.

D'une manière générale, ce second groupe s'est montré beaucoup plus dynamique, avide de comprendre, que le précédent. Même s'ils soulèvent majoritairement les mêmes éléments de l'album que leurs camarades (c'est pourquoi notre analyse sera plus brève et se contentera d'aborder les passages déterminants), les élèves de ce groupe-ci vont parfois plus loin grâce à leur capacité à interagir.

### Analyse :

Aubane fait une première lecture naïve, comme la plupart des enfants qui réceptionnent cet album, en expliquant qu'Okilélé n'est pas comme les autres, mais dégage cependant très vite le fond du problème. De plus, elle évoque spontanément une raison au changement qu'elle ressent chez Okilélé, entre le début et la fin de l'album :

**Aubane :** C'est parce que en fait il a...il avait...et ben en fait c'est parce que au début il avait pas sauvé le monde donc il était pas comme les autres et après il l'a fait donc il était comme les autres

Bien que « sauver le monde » ne fasse pas de lui un être similaire à tous les autres, Aubane perçoit un changement de statut chez Okilélé, sans même que quiconque ne lui pose la question. Non seulement Aubane perçoit l'importance du parcours d'Okilélé, mais elle est également capable de l'interpréter en tant qu'élément mettant fin à sa différence.

Le passage où Okilélé tue le monstre pose également problème à ce groupe (**Alexis :** je sais pas comment il a fait pour faire un immense atchoum pour tuer le monstre), qui a logiquement besoin d'un retour au livre pour comprendre le principe

de l'analepse, et se rendre compte que ce rhume noir est présent depuis le début de l'album.

Barthélémy parle très peu, mais semble suivre puisqu'il produit une remarque intéressante lorsque nous nous intéressons à la raison pour laquelle Okilélé attache les gens de sa famille :

**Barthélémy** : Euh...parce que ses parents se moquent de lui

**Enseignant** : Oui je suis d'accord avec toi mais alors ça va servir à quoi des les attacher

**Aubane** : Rien

**Agathe** : Pour pas qu'ils bougent

**Enseignant** : C'est bien Barthélémy

**Agathe** : Pour pas qu'ils viennent le déranger pendant qu'il est en train de faire un truc tout seul

**Enseignant** : Oui mais regarde il s'attache avec eux

**Agathe** : Ah oui

Ici, Barthélémy n'est pas complètement dans le faux, les moqueries de ses pairs sont indirectement à l'origine de la construction du « parlophone », puisque ce sont leurs railleries qui empêchent leur proximité. En revanche, je me dois de reprendre Agathe qui va à l'encontre de l'œuvre, en prêtant au geste d'Okilélé une intention inverse.

Enfin, les élèves ont conscience que « faire l'arbre » vise un apprentissage pour Okilélé :

**Agathe** : Pour parler à tout le monde

**Enseignant** : Oui les autres qu'est-ce que vous en pensez

**Aubane** : Ben parce que il avait voulu parler dans toutes les langues il a voulu parler arbre il a voulu parler...il voulait parler comme il veut

Leurs propos témoignent du fait que cet acte, aussi abstrait puisse-t-il être, lui permet ensuite de communiquer avec quiconque.

### 3- Regard comparatif sur les deux niveaux

La pratique d'une telle activité est totalement différente du niveau grande section au cours élémentaire première année. Ceci tient principalement à deux choses : le degré de maturité des élèves, et leurs compétences de lecteurs.

Gérer un débat avec des élèves de grande section nécessite beaucoup d'efforts de structuration : les élèves, dont certains sont encore relativement autocentrés, ont une capacité d'attention plus réduite que des CE1, cela implique pour l'enseignant de les reprendre à bon escient afin d'éviter tout dispersement.

Contrairement à leurs aînés qui sont aptes à interagir, il est difficile d'atteindre ce fonctionnement avec les élèves de grande section, qui sont davantage dans la description, et qui adoptent l'attitude qui consiste à donner leur avis, et à se concentrer sur ce qu'ils ont aimé ou non (dans un monde organisé de manière bipolaire). De plus, les plus jeunes sont davantage amenés à « utiliser » le texte plutôt qu'à interpréter, en imaginant comment les personnages auraient pu se comporter, et en transposant leurs propres fantasmes dans l'histoire. Chaque enfant se borne très souvent à discuter d'un seul et même point de l'album, comme s'il n'en avait pas saisi la totalité. Il faut dire qu'une des complexités premières d'*Okilélé* pour les jeunes lecteurs est sa densité (album particulièrement long, qui nous présente un tas de personnages et une diversité d'actions, dont les élèves ont du mal à retirer l'essentiel), et cela ne nous a pas étonné qu'Aubane nous dise, suite à la lecture : « je me rappelle plus de rien ! ».

De plus, et ceci s'explique notamment par le pilier que constitue le cours préparatoire dans le domaine de la lecture notamment, entre ces deux niveaux, la capacité interprétative des élèves de cours élémentaire est plus évoluée, tandis que les plus jeunes restent davantage en surface et peinent à entrer réellement dans l'œuvre.

## **B) *Le parapluie vert* : expériences auprès d'élèves de CE1, CM1 et CM2**

### **1- CE1**

#### **Recontextualisation :**

Nous avons mené ce premier travail sur *Le parapluie vert* en compagnie de huit élèves de cours élémentaire première année. Auprès d'eux, nous avons notamment appris qu'il est particulièrement difficile de se représenter les capacités de compréhension des élèves et d'anticiper leurs difficultés. Ainsi, en tant qu'adulte, nous savions que le passage qui constitue la grande complexité de l'œuvre (le changement de point de vue soudain), poserait problème aux jeunes lecteurs, mais nous n'imaginions pas la nécessité d'un si long tâtonnement. Déjà, lors de la lecture, tous font la grimace à la découverte de ce passage en question. De plus, ils sont surpris du peu d'écrit présent dans les pages, cet élément venant bouleverser quelque peu leur horizon d'attente.

C'est un groupe qui fonctionne très bien, la parole étant fluide et se répartissant entre chacun, excepté Cassandre, qui n'intervient que très peu.

Nous tâcherons d'analyser le cheminement interprétatif à l'œuvre dans ce débat, en témoignant de la construction progressive du sens par les élèves.

### Analyse :

Il est intéressant de constater, par le biais de la lecture des courts écrits que les enfants ont produit avant le débat (et sur lesquels nous reviendrons), que Rose fait appel à sa bibliothèque intérieure pour interpréter l'histoire :

**Rose :** Elle va à l'école avec, j'avais mis un point là, elle va à l'école avec un cartable sur le dos, elle a un manteau jaune, elle rencontre un vieux sage avec une vieille boîte de conserve

**Enseignant :** Ah c'est intéressant ce que tu nous dis

**Rose :** C'est comme l'oiseau de pluie. En fait l'année dernière on faisait l'oiseau de pluie et Toufik il était le grand sage

Cet album, publié aux éditions du Père Castor, convoque des éléments se rapprochant de l'œuvre qui nous intéresse : il évoque un ailleurs (un village africain, qui se trouve être tout aussi dépaysant qu'un village d'Asie pour les jeunes lecteurs), met en scène de vieux hommes, et fait de la pluie son centre d'intérêt. Cette référence faite par Rose nous rappelle encore une fois que les élèves ne réceptionnent pas les œuvres qu'on leur propose « à partir de rien », que la compréhension et l'interprétation sont des processus subjectifs, s'appuyant notamment sur la culture du lecteur. Autrement dit, et ceci fait échos à notre lecture de Gadamer, chaque lecteur comprend *autrement*.

Les premières impressions témoignent aussi de la surprise des lecteurs face aux illustrations, peu habituelles d'après eux :

**Amaury :** Parce qu'en fait euh les images elles étaient comme un...un dessin animé un film euh dessin animé

**Enseignant :** Alors pourquoi si j'te les remontre (*on feuillète le livre*) est-ce que tu peux nous dire pourquoi c'est comme un...

**Amaury :**...parce que les images elles sont pas comme euh

**Naïm :** Comme les autres livres

**Amaury :** Oui voilà

**Lilou :** C'est c'est comme un film

**Amaury :** Oui voilà. En fait euh...c'est un dessin...on dirait...parce que les images sont pas comme euh les autres livres

**Enseignant :** Elles ont quoi de différent

**Amaury :** Bah c'est que les images sont plus...elles ressemblent plus à des images de dessin animé

**Enseignant :** D'accord. Est-ce que tu veux nous dire Naïm toi pourquoi à ton avis...est-ce que tu es d'accord avec Amaury

**Naïm :** Oui...et aussi c'que j'trouve euh plus qu'on dirait dans un film c'est euh l'image où ya un mendiant et puis et puis euh avec euh

**Enseignant** : Alors attend on va regarder de quelle image tu parles...celle-ci

**Naïm** : Nan elle d'avant

**Enseignant** : Pourquoi tu trouves que cette image-là...

**Naïm** : ...bah parce que euh on le...c'est un peu bizarre ça fait comme dans un film

[...]

**Violette** : Alors euh je pense que l'histoire...est un...a des...les illustrations sont un peu des dessins style chinois

**Enseignant** : Oui j'suis d'accord avec toi pourquoi est-ce que tu trouves que ça fait style chinois

**Violette** : Parce que...parce qu'en fait euh c'est fait...à l'aquarelle euh ya...on dirait qu'les gens sont un peu pauvres et surtout l'visage ça ressemble

Comme nous en témoignons dans l'analyse littéraire disponible en annexes (n°2), le réalisme des peintures de Kim Jae-hong est saisissant, les traits fins et précis des personnages mettent en valeur leurs expressions, et amplifient les sentiments du lecteur. Il semblerait que les enfants se soient tout de suite imprégnés de cette ambiance créée par l'illustrateur, si bien qu'Amaury a l'impression d'avoir sous les yeux un véritable film. Naïm est particulièrement surpris par l'illustration nous présentant le mendiant en gros plan. Ce système de zoom est utilisé à plusieurs reprises dans l'album, créant comme un arrêt sur image nous présentant le personnage avec un tel réalisme que le lecteur a le sentiment d'avoir sous ses yeux une photographie. Ce procédé déroute immédiatement les lecteurs (c'est « un peu bizarre », c'est « pas comme les autres livres ») qui sont par là-même invités à remplir un non-dit du texte : la page vide faisant face au gros plan, le texte court et tout à fait descriptif, l'implicite du choix narratif opéré par les auteurs (les enfants se questionnent sur le sens d'un tel passage, d'un tel suspens), participent à suggérer chez le lecteur la nécessité de combler un « vide » laissé béant. Autrement dit, les élèves éprouvent la résistance de l'œuvre dès les premiers échanges du débat. Violette, très douée en dessin depuis son plus jeune âge, convoque ses connaissances en la matière, et ses représentations mentales (le Chine qu'elle associe notamment à la pauvreté) pour situer l'œuvre dans un contexte culturel.

Les élèves remarquent rapidement ce qui différencie Yeong des autres personnages, et dépassent le stade du descriptif pour apporter leur interprétation :

**Cassandra** : Presque toutes les images sont en noir et blanc sauf Yeong parce qu'elle a un parapluie vert et son habit il est jaune

[...]

**Louise** : Euh je je pense je crois que que Yeong elle est elle est en couleurs parce que pour la...pour la reconnaître

**Enseignant** : Pour la reconnaître...et pourquoi il faut qu'on la reconnaisse à ton avis

[...]

**Lilou** : J'trouve qu'il ya aussi beaucoup d'couleurs très foncées...et euh ya Yeong il est il est j'trouve qu'il est plus clair parce que ya du vert du jaune il est...plus clair que tout l'monde j'trouve

**Enseignant** : Et pourquoi à votre avis elle est plus claire que tout le monde

**Naïm** : Parce que elle est un peu plus gentille que les autres peut-être parce que comme elle est un peu plus gentille et bah elle met des habits plus biens et c'est un peu bizarre dans l'histoire parce que y s'battent avec des parapluies dans l'image  
[...]

**Rose** : En fait c'est que elle elle raconte l'histoire je crois c'est elle qu'est partout dans les images

Ce passage est particulièrement intéressant, et témoigne d'une entrée dans l'œuvre réussie. En effet, ils associent la couleur inhérente au personnage de Yeong à son importance dans l'histoire, et perçoivent la nécessité de la distinguer des autres. D'ailleurs, Naïm associe automatiquement la représentation de la jeune fille à sa manière d'être, à son statut dans l'histoire et nous montre par là-même qu'il produit une lecture fine, se rapprochant de la compréhension du système narratif en présence. C'est Rose qui apporte la participation la plus intéressante, la plus surprenante même pour nous, alors que le débat vient tout juste de commencer : en exprimant l'idée selon laquelle Yeong serait la narratrice en raison de sa présence permanente dans les illustrations, elle semble avoir saisi le fait – même si un temps plus long sera nécessaire pour que l'idée encore vague ici gagne en maturité et s'impose à tous les esprits – qu'on nous donne à voir l'histoire à travers les yeux de ce personnage. Même si on n'évoque pas la notion de « point de vue » avec les enfants de CE1, il semble qu'ils soient spontanément aptes à en saisir les implications, les effets.

Le passage où s'effectue le changement de point de vue, de Yeong au mendiant, ne fait la plupart du temps que nous suggérer la présence du premier ou du second personnage dans les illustrations. Ainsi, il incombe au lecteur de se créer une image mentale, de réunir les indices laissés par l'œuvre, afin d'être conscient de la présence suggérée du personnage absent à l'image. C'est une attitude qui se concrétise chez les élèves tout au long du débat, nécessitant un long cheminement interprétatif, un tâtonnement important. Ceci n'est pas sans nous rappeler Gadamer, pour qui la compréhension s'opère par paliers, et se construit au fur et à mesure que l'œuvre le permet, n'épargnant pas son lecteur du doute.

Ainsi, Amaury réagit immédiatement à la remarque précédente de Rose, affirmant que Yeong est présente dans toutes les illustrations. Cette objection initie un débat entre les élèves :

**Enseignant** : Tu trouves que Yeong elle est partout dans les images

**Des élèves** : Nannn

**Rose** : Si on la voit partout  
**Amaury** : Pas tout  
**Enseignant** : Pourquoi pas tout ?  
Où est-ce qu'elle n'est pas par exemple Amaury  
**Naïm** : Dans la boîte à conserve  
*(on feuillète le livre : les élèves montrent les images où elle n'est pas présente)*  
**Enseignant** : Elle est pas là à votre avis ici *(je montre une des illustrations où elle s'approche du vieil homme et où on ne voit que le reflet de son parapluie dans les flaques...)*  
**Deux élèves** : Nan nan  
**Naïm** : Si si si si  
**Amaury** : Euh nan nan nan  
**Enseignant** : Pourquoi elle est pas là Amaury ici à ton avis  
**Amaury** : Bah on la voit même pas  
[...]  
**Naïm** : Ya elle puisque...  
**Lilou** : Ahhh je sais pourquoi  
**Naïm** : ...ça parle d'elle

Les avis des élèves se forment et se modifient au cours de ce passage du débat. Naïm a une réaction intéressante ici, puisqu'il comprend que la présence de Yeong est suggérée dans l'illustration que nous leur montrons, et que malgré son absence physique, il faut l'imaginer dans la scène. En effet, il utilise le rapport texte-image pour s'aider et convaincre Amaury, le texte comblant un blanc de l'illustration (bien que le reflet de Yeong dans la flaque d'eau soit tout de même explicite) en évoquant les agissements de Yeong, regardant autour d'elle.

S'ensuit un long temps de flottement, où les élèves se munissent des indices semés dans l'œuvre, pour interpréter ce passage complexe. Ils repèrent ce qu'ils nomment tout d'abord l'« ombre » de Yeong, puis son « reflet » vert et jaune dans les flaques d'eau, pour expliquer sa présence dans la scène présentée, l'image se focalisant sur le sol boueux de la rue où la pluie tombe à flots.

Dans ce cheminement interprétatif, la complexité est également créée par l'aspect elliptique de l'album :

**Amaury** : Je je crois que la récré euh elle elle commence donc du coup elle avance elle avance....  
**Enseignant** : Elle avance vers où  
**Amaury** : Bah vers vers la cour de récréation  
**Enseignant** : Naïm est-ce que tu es d'accord elle avance vers la cours de récréation ici  
**Naïm** : Nan p't'être qu'elle...elle avance vers le portail  
**Louise** : Moi j'suis d'accord avec Naïm parce que j'pense que à l'autre page j'crois que ya...que...qu'à un moment elle dit qu'elle sort du de du portail  
**Enseignant** : Alors oui regarde je vous remontre depuis le début là à partir...  
**Louise** : ...qu'elle sort de l'école  
**Enseignant** : ...de cet endroit là  
[...]  
**Violette** : En fait c'était peut-être le matin où y pleu...vait beaucoup et qu'elle était pas encore rentrée dans...le por... au... elle était pas encore entrée dans l'école et... et après c'est l'après-midi bah elle était elle est toujours pas dans l'école

Il est particulièrement complexe pour les élèves de saisir la chronologie de l'œuvre. Entre deux doubles-pages, toute une matinée peut parfois se dérouler sans que le texte n'en mentionne un mot. C'est ce qui se passe dans le passage qui nous intéresse : les enfants assistent à l'entrée du personnage dans l'école, puis la double-page suivante, focalisée sur le sol et ne nous présentant aucun personnage, annonce la sonnerie de la récréation. La même ellipse temporelle prend place une fois le changement de point de vue effectué, puisque le moment entre lequel Yeong pose son parapluie auprès du vieil homme et rentre ensuite chez elle une fois l'école terminée est passé sous silence. La représentation du temps dans le récit est une activité inférentielle complexe à laquelle les élèves sont donc amenés à se livrer pour dégager du sens.

Pour tenter de donner du sens à un passage qu'ils ne sont pas encore parvenus à saisir, les élèves sont parfois tentés d'effectuer une dérive par rapport à l'œuvre :

**Kiyane** : Euh...je pense que en fait elle est v'nue à l'heure le matin après du coup p't'être euh je pense qu'elle est qu'elle mangeait pas à la cantine et après elle est revenue chez elle et après elle est venue

Dans ce genre de proposition, on constate davantage une « utilisation » du texte (U. Eco) qu'une interprétation, les enfants calquant sur l'histoire des éléments de leur propre vie. Ce type d'intervention se doit d'être questionné auprès de l'élève qui l'émet, parce que l'on constate souvent une contradiction avec ce que nous dit l'œuvre. Ce que Kiyane propose (et ce que d'autres soutiennent à sa suite) n'est pas plausible puisque le texte indique que sa sortie de l'école a lieu lors de la « première récréation ».

C'est bien une lecture par tâtonnements qui s'effectue, puisqu'au fur et à mesure qu'ils progressent dans la compréhension de l'œuvre et parviennent à en expliciter les non-dits, d'autres éléments viennent perturber leur compréhension :

**Naïm** : Bah...j'ai pas compris parce que c'est bizarre

**Enseignant** : Pourquoi c'est bizarre

**Naïm** : Au début j'ai cru comprendre et là j'comprends plus rien

**Enseignant** : Tu as cru comprendre quoi

**Naïm** : Que...bah...ça sonnait et puis euh elle part et elle va voir le mendiant et après elle ren...après elle l'voit pas donc elle rentre chez elle

**Enseignant** : Ah mais elle va voir le mendiant, je suis d'accord avec toi, vous avez tous compris qu'elle va voir le mendiant ?

**Un élève** : Si seulement y'avait l'auteur et l'illustrateur !

**Un autre élève** : Ils pourraient tout nous dire !

**Enseignant** : Vas-y Lilou

**Lilou** : Moi c'que j'comprends pas déjà euh à chaque fois c'que j'comprends pas c'est que déjà là on dirait qu'elle est toujours dans l'école et là on dirait...c'est la rue ou c'est l'école à chaque fois...

**Naïm** : Ca c'est la cour de récré ça

**Enseignant** : Là (album à l'appui)...elle franchit le portail de l'école donc ça veut dire qu'elle s'en va de l'école, donc après elle n'est plus dans l'école

Où est-ce qu'on se retrouve ici à ton avis ?

**Lilou** : Dans la rue

**Enseignant** : Oui, pour faire quoi

**Lilou** : Ben pour aller voir le mendiant

En effet, Naïm, lors d'une relecture du passage énigmatique de l'album, est troublé. Il remet en cause son interprétation, selon laquelle Yeong sort de l'école, pour se rendre auprès du mendiant, interprétation qui est pourtant juste. Cependant, il est persuadé qu'elle ne le voit pas, croyance qu'il a construite parce que les auteurs utilisent le procédé du hors-champ, et que le mendiant et la petite fille ne nous sont jamais représentés ensemble dans ce passage (bien que le texte vienne témoigner de la présence du mendiant, quand l'illustration ne nous montre que Yeong posant le parapluie).

Lilou soulève l'une des difficultés de ce passage : le sol de la cour de récréation et celui de la rue sont indifférenciés, ce qui rend encore plus complexe l'identification des lieux et la compréhension des déplacements du personnage. De plus, cela va à l'encontre des références des élèves, le sol de leur cour d'école étant traditionnellement goudronné.

Violette formule finalement le sens du passage construit par la discussion (« elle sort de l'école pour aller voir le mendiant et poser son parapluie à ses côtés »), et met ainsi fin à de longues minutes d'« errances inférentielles ». Cependant, les élèves ont toujours beaucoup de difficulté à se repérer dans le temps, et à se mettre d'accord sur le moment de la journée auquel Yeong sort de l'école pour déposer son parapluie auprès du vieil homme (certains affirment que ce doit être le soir, puisqu'on « n'a pas le droit » de sortir de l'école en pleine journée, et se réfèrent donc à leur propre vie).

Lorsqu'il s'agit d'interpréter le geste de Yeong, les élèves émettent deux hypothèses : elle aurait donné le parapluie au mendiant pour qu'il se protège de la pluie, ou bien, selon Amaury, « pour qu'il ne soit plus pauvre ». L'interprétation

d'Amaury est intéressante dans le sens où il accorde de la valeur à cet objet, le parapluie ayant effectivement une place symbolique dans l'œuvre et témoignant du fossé entre les passants et le vieil homme. De la même manière, l'absence du mendiant à la fin de l'œuvre, lorsque le ciel est redevenu clair et que Yeong observe le parapluie posé contre le mur, interroge les élèves, qui invoquent des causes multiples. Selon Naïm, le mendiant, chassé par la « dame qui vend les crayons et les gommes », aurait oublié son parapluie dans la précipitation, alors que Lilou suppose qu'il l'a laissé volontairement, souhaitant disparaître au plus vite de la vue de cette femme. D'autres interprétations de ce type, qui ne creusent pas suffisamment loin afin de parvenir à saisir la symbolique et la pudeur de ce geste, se confrontent. Les élèves sont naturellement amenés, par la confrontation à ce type d'albums « ouverts », nécessitant une grande coopération du lecteur, et par la pratique du débat, à travailler leur capacité à émettre des hypothèses, à utiliser les inférences, parce que les blancs laissés dans l'œuvre les questionnent systématiquement. En les aiguillant quelque peu, et grâce à l'intervention pertinente de Cassandre (« peut-être qu'il savait que c'était à la p'tite fille et il voulait lui rendre »), qui se fait pourtant très discrète généralement, les élèves parviennent à pousser plus loin leur interprétation et à habiller le geste du mendiant d'une portée symbolique : celui-ci a laissé le parapluie, pensant que c'était trop, et que Yeong en aurait éventuellement besoin.

Enfin, demander aux enfants ce que l'activité leur a apporté est toujours enrichissant. Amaury, lui, dit avoir découvert « de nouveaux livres », qui n'étaient « pas comme les autres », et nous rappelle par là-même combien l'album qui nous intéresse est différent des « standards » pour la jeunesse. Louise apporte également une contribution intéressante, qui valorise le travail de groupe, en disant qu'entendre les propos de ses camarades lui a donné des idées.

## 2- CM1

### Recontextualisation :

Le débat qui nous intéresse désormais a eu lieu au sein d'un groupe de huit élèves de cours moyen première année, habitués à pratiquer des débats (du type

« conseils » pour les votes de la classe) au sein de leur classe à double-niveau comprenant des élèves de CM2, avec qui nous avons également travaillé.

La parole circule correctement et équitablement, les élèves que nous entendons le moins au début du débat parvenant progressivement à se désinhiber.

### Analyse :

Les élèves sont de prime abord plutôt déstabilisés par l'œuvre. Après la lecture, et au moment où ils sont invités à coucher leurs impressions sur papier avant d'entamer le débat, plusieurs s'exclament qu'ils n'ont rien compris de l'histoire entière !

Matthieu fait d'emblée une remarque intéressante, montrant que la lecture de l'œuvre a bouleversé l'horizon d'attente qu'il s'était forgé à la vue de la première et de la quatrième de couverture :

**Matthieu** : J'ai pas très bien compris l'histoire parce que on parle plus de Yeong et du mendiant que le parapluie vert

**Enseignant** : Ah donc toi tu comprends pas pourquoi le titre c'est Le parapluie vert alors que on parle plus des autres personnages

**Matthieu** : Bah on en parle qu'une page carrément

La participation de Mathieu témoigne d'une difficulté compréhensible, puisque de manière classique dans les titres d'œuvres pour la jeunesse, le personnage principal est mis en valeur. Ainsi, les élèves ont immédiatement imaginé un récit qui placerait le parapluie en question au cœur du récit, relatant ses aventures (et lui attribuant un caractère magique pour la plupart). Dans ce sens, nous imaginons bien que ce récit, qui se présente plus comme un moment de vie qu'une véritable histoire, dérouté ses lecteurs. En revanche, la remarque de Matthieu témoigne également et surtout du manque de recul dont il fait preuve pour interpréter l'œuvre, le parapluie étant indirectement l'élément principal de l'histoire, le symbole du lien qui s'établit entre les deux autres personnes, de chair et d'os.

Pour expliquer le non-dit, certains élèves tombent parfois dans des délires interprétatifs, qui desservent l'œuvre, et conduisent aux extrapolations les plus extravagantes :

**Manon** : Bah j'trouve que Yeong il est gentil avec le mendiant et les autres y sont pas gentils avec le mendiant et quand le mendiant il a disparu c'est peut-être le parapluie vert il est peut-être magique et il l'a transporté dans un autre pays plus riche je sais pas

Nul doute que cet univers merveilleux que dépeint Manon ne correspond pas du tout à l'album qui lui est présenté, et cette intervention relève davantage de l'utilisation de l'œuvre – l'élève projetant ses propres fantasmes dans l'œuvre – que de son interprétation. Ceci constitue finalement une dérive que nous retrouvons aussi bien au début du cycle deux qu'au cours élémentaire.

Tous les élèves semblent perplexes quant à l'absence du mendiant à la fin de l'œuvre :

**Hugo** : Le mendiant que la pluie traversait a euh...a disparu quand la petite fille elle est rentrée chez elle

**Enseignant** : Comme nous le dit Hugo est-ce que vous pensez qu'il a disparu tous

**Enola** : Il est peut-être parti

**Une élève** : Bah il était en train de ronfler !

En effet, leur difficulté tient au fait qu'ils ont du mal à se représenter l'ellipse qui a eu lieu entre le geste de générosité de la petite fille, et sa sortie de l'école en fin de journée. La représentation de la chronologie d'une œuvre qui comporte de longs moments de silence est complexe, et ce même pour des élèves de cours moyen, qui n'imaginent pas que le mendiant endormi au début de l'histoire, a pu se réveiller et s'en aller sans que cela ne leur soit explicité, ni même montré. Leur coopération est donc indispensable à la concrétisation du texte, nécessitant qu'ils s'emparent de l'ensemble des indices disponibles, pour les mettre en réseau (la pluie a cessé lorsque le mendiant n'est plus là, le texte nous dit que c'est la fin de la journée, un long moment s'est donc écoulé sans que nous le sachions).

Une proposition très intéressante de Matthieu, nous renseigne de sa compréhension de la fin du passage consacré au changement de point de vue (Yeong part en courant, le parapluie vert laissé auprès du vieil homme nous suggérant la présence de celui-ci par le large reflet visible dans les flaques d'eau) :

**Matthieu** : Je pense qu'il s'en est servi pour s'protéger de la pluie parce que y'avait de l'eau verte par terre à un moment sur une image

Même si cette interprétation peut faire sourire, à cause de la manière dont il désigne le reflet, elle témoigne d'une compréhension fine du passage, puisque, nous expliquer que le mendiant a utilisé le parapluie au moment où il observe ce reflet, c'est déjà imaginer la présence du personnage, invisible sur l'image.

La proposition de Matthieu donne lieu à une relecture du passage, et à un moment où les élèves tâtonnent et échangent leur avis, sur la présence ou non de Yeong et du mendiant sur chacune des illustrations.

Un des élèves assimile à « rien », selon ses propres termes, ce que l'on observe dans l'une des pages focalisées sur le sol boueux (alors que le texte vient, en support à l'image, remplir ce vide et évoquer la présence du mendiant). Ceci nous indique bien que ce genre d'illustrations déstabilise les lecteurs, qui ont coutume d'être face à des pages beaucoup plus explicites. Ici, tout est dans le non-dit, dans la retenue et la suggestion, et c'est pour cela que la lecture interprétative demande de gros efforts : l'album ne dit « rien » à son lecteur s'il ne s'investit pas pour le faire parler.

Afin d'explicitier ce passage complexe, certains, à l'image de Manon, basculent dans l'utilisation de l'œuvre (« Ahh j'ai peut-être compris en fait. Bah peut-être que en fait euh l'eau elle a inondé et le mendiant est sous l'eau »). Mais, ce sont d'autres élèves, faisant preuve de plus de rationalité, qui s'opposent parfois à ces interprétations absurdes (« Il est quand même plus grand que les enfants et les enfants ils ont même pas les pieds dans l'eau »). Cette idée de Manon, aussi saugrenue soit-elle, méritait tout de même que nous la traitions. En effet, elle qui a l'habitude de voir sur les images la personne qui doit y être, que l'on sait présente, n'accepte pas que cette présence ne soit que suggérée et tente pour cette raison d'inventer une cause possible au fait qu'on ne puisse la voir. L'intérêt de cette proposition est qu'elle nous apprend que, dans l'esprit de Manon, le mendiant est effectivement présent dans ces pages. De la même manière que sa camarade, Hugo (et d'autres élèves après lui) imagine sa présence, mais explique son absence à l'image par le fait qu'il soit de la même couleur que le sol boueux de la rue.

Une intervention de Quentin, témoigne d'un problème de compréhension (qui serait programmé par le texte, si l'on se réfère à la terminologie de Catherine Tauveron) :

**Quentin** : Bah non j'pense qu'il est parti avant quand Yeong elle franchit le portail j'pense qu'il est parti

**Enseignant** : Toi tu penses qu'il est plus là à ce moment là

**Quentin** : Voilà

**Jeanne** : Bah pourquoi elle a posé le parapluie alors

Non seulement Quentin n'a pas saisi le changement de point de vue qui s'opère dans ces pages (ce qui est compréhensible), mais surtout il n'a pas compris que si Yeong franchit le portail, c'est justement pour aller poser le parapluie auprès du mendiant. Encore une fois, cet élève semble avoir du mal à se représenter la chronologie de l'histoire, et les non-dits de l'œuvre ne l'aident pas dans cette tâche. De nouveau, c'est l'une de ses camarades qui vient le rappeler à l'ordre, et par là-même rendre ce respect à l'œuvre, qui dit effectivement, dans son texte, que le mendiant « est toujours là » dans le passage qui intéresse Quentin.

Plusieurs fois durant notre travail ensemble, les élèves nous demandent s'il y a une suite à l'histoire, et s'ils peuvent en prendre connaissance ! Cela témoigne du fait que l'histoire qui leur est livrée leur paraît incomplète. Ils ne pensent pas détenir toutes les réponses à leurs questions et hypothèses diverses, et croient que l'on va leur apprendre ce qu'est vraiment devenu le mendiant par la suite : ils ne sont pas habitués à recevoir des textes ouverts, qui leur laissent une liberté d'interprétation importante.

C'est une remarque spontanée de Quentin, qui vient guider ses camarades vers la compréhension fine du passage :

**Quentin** : Pourquoi ils montrent pas le mendiant

**Enseignant** : Ta question est intéressante Quentin

A toi avis ça peut être quoi la réponse si tu regardes bien l'image

**Quentin** : Ben...parce qu'en fait on voit ce que regarde le mendiant

[...]

**Alice** : Bah non parce qu'il dort !

Alors que nous relisons de nouveau le passage où s'effectue le changement de point de vue, Quentin trouve lui-même la réponse à sa question (et au questionnement de l'ensemble du groupe d'ailleurs) et l'exprime d'une manière tout à fait claire. Il fait ainsi preuve d'une capacité d'abstraction très évoluée, puisqu'il lui est possible de se faire une image mentale de la scène, et de se mettre à la place du personnage qui n'est pourtant pas concrètement représenté, sans même avoir besoin que quiconque le guide. Son intervention montre que le tâtonnement effectué dans le débat jusqu'ici porte ses fruits, et que la compréhension d'un passage si complexe n'est pas immédiat mais est tout à fait accessible à des élèves de cours moyen, par le biais de leur propre questionnement.

La remarque d'Alice qui suit celle de Quentin, met en lumière un élément qui a gêné un grand nombre d'élèves ayant rencontré l'album avec nous. En effet, le texte nous dit que le mendiant est « endormi sous la pluie » au moment où Yeong dépose son parapluie à ses côtés : c'est un obstacle supplémentaire pour les élèves, qui participe à rendre opaque le changement de point de vue. Nous n'avions pas pensé que ce « détail » constituerait un problème, et à quel point il serait difficile pour eux d'imaginer que nous nous positionnons à sa place, en tant que lecteurs, alors qu'il est susceptible qu'il soit toujours endormi. Les élèves résolvent finalement le problème en imaginant qu'il a peut-être les yeux mi-clos, et trouvent ainsi leur propre explication, construisent leur propre sens.

C'est grâce à l'intervention de Quentin, que les élèves parviennent ensuite à comprendre que le reste de l'histoire nous est donné à voir à travers les yeux de Yeong. Quentin donne d'ailleurs un moyen efficace pour distinguer les deux points de vue : il explique à tout le monde que, lorsque l'on voit à travers les yeux du mendiant, on est automatiquement focalisés sur le « par terre ». On atteint ici un degré d'analyse relativement poussé (les élèves, très coopératifs, étant capables de réunir l'ensemble des indices disséminés par les auteurs), que nous ne nous attendions peut-être pas à obtenir.

Le fonctionnement de l'album par le biais des points de vue est parfaitement intégré par les élèves. C'est une remarque d'Hugo qui nous le prouve définitivement :

**Hugo** : Tu peux revenir s'il te plait (*on reprend la page qu'il souhaite*)

Sur cette image là on voit que c'est Yeong qui voit parce que là y'a le reflet sur la fenêtre

**Enseignant** : Tout à fait là on voit Yeong qui est en reflet sur la vitre

**Une élève** : Ah j'ai cru qu'elle était à l'intérieur

Sur cette double-page, avant que le changement de point de vue ne s'opère, on peut remarquer le reflet de Yeong (observant le mendiant) face à nous, dans la vitrine de la commerçante, dérangée par la présence du vieil homme. Il est encore plus complexe d'imaginer la présence de Yeong, hors-champ, et qui plus est lorsque son reflet nous la rend visible de face, alors qu'elle observe en fait (et ce seulement dans la conscience du lecteur qui se crée une image mentale) le mendiant, dos à nous, le visage non plus tourné vers la droite mais vers la gauche, à l'extérieur même de la page.

Enfin, si nous devons citer le seul élément que nous pensions pouvoir être repéré facilement par les enfants, mais qui a presque été passé sous silence, il s'agirait du trou que présente le parapluie de Yeong. Ce fait leur aurait permis de faire un corollaire entre la situation de Yeong et celle du mendiant. Cependant, leur lecture s'est déjà montrée bien plus précise que nous ne pouvions l'imaginer.

### 3- CM2

#### Recontextualisation :

Ce dernier débat concerne neuf élèves de cours moyen deuxième année, issus de la même classe que le groupe précédent.

Nous serons relativement plus brefs, dans le sens où leur niveau de compréhension se distancie peu de leurs camarades de CM1, puisqu'on observe beaucoup d'éléments communs. Nous tâcherons de revenir sur ce que nous n'avons pas encore observé.

#### Analyse :

Victor observe immédiatement que « le mendiant a remercié Yeong en lui donnant le parapluie », et se place donc à peine le débat initié dans une posture d'interprète, tâchant d'attribuer une signification au geste du vieil homme.

De la même manière que leurs camarades de CM1, les élèves sont surpris par la sobriété du titre, qui ne laisse pas présager une telle histoire. De plus, d'autres éléments les déroutent immédiatement :

**Charles-Hugo** : J'ai pas vraiment tout compris parce que le début il a commencé brusquement

**Enseignant** : Pourquoi brusquement

**Charles-Hugo** : Parce qu'ils nous disent pas qui est qui ou ils nous présentent pas les personnages ils commencent tout de suite

Charles-Hugo vient ici marquer une des différences des albums complexes : ils ne procèdent pas forcément, à l'image de celui-ci, à l'introduction des personnages. Ainsi, leur profil n'est pas donné aux élèves, qui doivent donc le construire, au fur et à mesure de l'histoire qui commence *in medias res* (élément qui participe à donner à cet élève l'impression qu'il s'agit de « la vraie vie » selon ses propres termes).

Les élèves sont également surpris qu'un zoom soit effectué sur la boîte de conserve du mendiant, pensant à la vue de cette page (comme c'était le cas pour le titre de l'œuvre et l'importance du parapluie) que l'histoire accorderait une place plus grande à l'objet par la suite. Pour les élèves, il faut qu'il se passe quelque chose avec un élément pour qu'on le considère important, ils ne pensent pas à tout ce qu'il peut venir suggérer en silence. C'est en réalité tout l'art du livre, ce demi-mot, qui paraît si difficile à saisir pour les élèves, ayant davantage l'habitude qu'on leur « mâche le travail ».

Les élèves se questionnent rapidement sur le passage apprenant au lecteur que Yeong refranchit le portail de l'école dès la première récréation.

**Charles-Hugo** : Normalement par exemple ici quand on est dans une école on sort pas à peine une récré je veux dire on finit l'école

Charles-Hugo lit l'œuvre selon ses références personnelles, et rencontre donc des difficultés, si l'on se réfère à Jauss, à fusionner son horizon avec celui qui est propre à l'œuvre.

Comme leurs camarades précédents, les élèves ne rencontrent aucune difficulté à repérer les indices laissés par l'œuvre, et se questionnent donc systématiquement sur les « zooms » effectués sur le sol, ainsi que sur les reflets de couleur (qu'ils attribuent automatiquement à Yeong).

Clélia apporte très rapidement une contribution qui fait grandement avancer le débat :

**Clélia** : Peut-être que si on voit plusieurs images où on voit le sol c'est ce que Yeong elle voit

**Enseignant** : Qu'est-ce que vous en pensez les autres

**Clélia** : Ah bah non c'est pas possible parce que y'a son reflet

**Enseignant** : Ca aurait pu être possible Clélia elle nous disait que toutes les images où on voit le sol c'est peut-être ce que Yeong elle voit elle mais elle se dit que finalement vu qu'on voit son reflet ici c'est pas possible que ce soit ce qu'elle voit parce qu'elle est en face de nous là

**Un élève** : On voit ses pieds

**Un autre** : Là on la voit

**Clélia** : Elle peut pas se voir !

**Victor** : Là elle se voit pas toute seule !

Elle possède cette capacité d'abstraction lui permettant d'envisager que l'on puisse voir ce qu'un personnage de l'histoire voit, et ce spontanément, sans que personne ne la dirige vers cette hypothèse de sens. De plus, elle est capable de se munir des indices qu'elle remarque au fur et à mesure pour corriger ses propos. D'ailleurs, c'est elle, plus loin dans le cheminement interprétatif, qui rend explicite le changement de

point de vue, en se servant de l'indice que constitue le reflet de la couleur verte dans les flaques d'eau pour expliquer que l'on voit désormais ce que le mendiant voit. Notre propos nous rappelle ici la lecture que nous avons faite de G. Langlade, qui met en valeur l'activité du lecteur, amené à transformer des détails de l'œuvre en « indices signifiants », détails qui sont « chargés de signification potentielles [qui] ne deviendront manifestes et actives que lorsqu'elles auront été concrétisées par l'activité du lecteur »<sup>128</sup>.

Une interrogation de Logan témoigne du fait que le caractère elliptique de l'œuvre le dérange, à l'image de l'ensemble des jeunes lecteurs recevant l'œuvre :

**Logan** : Derrière je comprends pas la page d'après là il pleut y'a encore le mendiant et là y'a plus le mendiant...enfin... là y'a le parapluie il n'y a plus le mendiant et il pleut plus

Nous constatons également que la symbolique de l'œuvre touche les élèves, même s'ils ont parfois du mal à revêtir leurs impressions de mots exacts :

**Logan** : Euh bah on dirait que quand il est parti il pleuvait plus mais quand il est revenu il pleuvait enfin...que c'était lui qui faisait tomber la pluie...

**Enseignant** : Que c'était le mendiant qui faisait tomber la pluie

**Logan** : Ouais

(inaudible...)Quand y'avait la pluie c'était comme tout pauvre et y'avait le mendiant aussi

Ce que ressent Logan n'est dans un sens pas complètement fou, puisque les auteurs nous font passer un message selon lequel, symboliquement, ce serait le partage entre Yeong et le vieil homme qui ferait revenir le soleil.

Si nous devons nous intéresser un temps à notre rôle de « meneur » de débat, nous dirions que nous invitons le plus possible les élèves à mener une réflexion sur leurs comportements de lecteurs :

**Enseignant** : Voilà pourquoi ce passage là est si compliqué c'est parce que justement on voit les choses à travers les yeux du mendiant mais c'est vrai que c'est pas facile pour s'en rendre compte

*Pourquoi vous avez eu du mal à vous en rendre compte ?*

Il s'agit de conduire les élèves, par le biais d'une réflexion métacognitive, à prendre conscience des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour comprendre, en vue de les systématiser, de les rendre immédiatement disponibles lors des lectures qu'ils sont amenés à faire.

A cette invitation, les élèves apportent une réponse intéressante :

---

<sup>128</sup> LANGLADE, Gérard. Lire des textes littéraires ? Contribution à une didactique de la littérature, p. 69

**Une élève** : Bah parce qu'on le sait pas  
**Clélia** : Parce que y'a rien dans le texte qui le dit  
Puis on le voit pas non plus sur les images

Les élèves semblent avoir le bon réflexe, et avoir compris qu'ils doivent articuler le texte et les illustrations pour construire du sens. Ayant l'habitude que le texte et les images disent la même chose, ou que tout du moins l'un vienne au « secours » de l'autre, Clélia témoigne avoir été déstabilisée devant les blancs qui demeuraient béants malgré la mise en correspondance des indices iconotextuels.

Enfin, le retour réflexif sur l'activité menée ensemble, conduit également à des remarques très intéressantes :

**Axel** : Oui on a appris quand on comprend pas quelque chose bah à essayer de trouver le sens...un sens

Axel a particulièrement bien ressenti l'intérêt d'un débat et elle semble avoir compris que le sens d'une œuvre se construit collectivement. Elle modifie, de manière très habile le déterminant qu'elle utilise devant le mot « sens », témoignant par là-même du fait – et c'est ce qui constitue le cœur de notre travail – qu'une pluralité de significations peut découler d'une œuvre.

#### 4- Regard comparatif sur les trois groupes-lecteurs

Nous constatons que les enfants de CE1 se montrent très empathiques comparativement à ceux de CM1-CM2 (qui réceptionnent globalement l'œuvre de manière similaire), et montrent ainsi plus systématiquement leur désaccord face aux réactions violentes à l'égard du mendiant. Ceci s'explique selon nous par le fait que les enfants plus âgés, par leur expérience de lecteurs plus longue, ont appris à prendre davantage de recul face aux œuvres qu'ils reçoivent.

Si l'on s'intéresse aux capacités d'analyse et d'interprétation, les élèves de cycle trois perçoivent, après un tâtonnement compréhensible, le changement de point de vue qui s'opère (notons que ce sont les CM1 qui auront été les plus fins sur ce point, leurs camarades de CM2 ayant eu besoin d'être davantage guidés). En revanche, cet élément particulièrement complexe n'est pas explicité par les élèves de CE1, qui se contentent de s'en approcher en ayant l'impression que l'histoire nous est racontée par Yeong. L'immersion dans l'œuvre est donc beaucoup plus complète

chez les élèves de cours moyen, qui possèdent une capacité d'abstraction suffisamment poussé pour comprendre l'élément déterminant de l'œuvre.

Nous avons des doutes sur l'implication des élèves de cours moyen dans notre travail. En effet, ils sont désormais plongés dans la lecture de romans, et nous craignons que cette activité ne les captive pas, en particulier avec cet album qui peut paraître si simpliste si on ne se donne pas la peine de lire entre les lignes. Nous avons été satisfaits de constater que nos craintes s'avéraient injustifiées, les élèves ne s'étant pas contentés de produire une lecture de surface, et ayant même éprouvé du plaisir à élucider les non-dits de l'œuvre.

Comparativement aux élèves de cours élémentaire, les élèves de cours moyen sont plus autonomes dans l'activité et rendent moins nécessaires les interventions de l'adulte, dans le sens où ils sont souvent aptes à invalider des erreurs de compréhension sans même que nous devions intervenir.

Enfin, les élèves plus âgés ont plus de facilité à comprendre la portée symbolique du geste du mendiant, repartant sans le parapluie, alors que les élèves de CE1 y cherchent inlassablement une cause matérielle (il ne pouvait pas repartir en tenant à la fois le parapluie et la boîte de conserve), voire « situationnelle » (il l'a oublié, pressé qu'il était de quitter le mur de la commerçante).

### **C) Essai de comparaison des deux albums**

D'une manière générale, ces deux albums, même s'ils déroutaient parfois les élèves (surtout *Le parapluie vert*, notamment par la place très restreinte accordée au texte, et le caractère énigmatique de certaines illustrations), les questionnaient énormément et ne les bloquaient pas du tout, loin de là-même. En discutant entre eux, les enfants parvenaient toujours à construire du sens, et ils étaient même aptes après débat à nous dire que cette activité les avait aidés à comprendre des éléments qui étaient flous pour eux lors de la première lecture.

Nous n'entrerons pas dans un débat tâchant d'attribuer à l'un ou à l'autre album la « palme » de la complexité. En effet, les deux sont profondément différents,

notamment parce que la complexité de l'un tient à sa sobriété, et celle de l'autre est due à son caractère foisonnant.

Nous constatons que davantage de retours à l'album sont demandés en ce qui concerne *Le parapluie vert*. En effet, le texte étant si peu présent, l'étude de l'œuvre correspond presque à une analyse d'images, images que nous qualifierons à juste titre de « narratives ».

Alors qu'*Okilélé*, par les différents niveaux de lecture possibles, permet toujours aux élèves (même aux plus jeunes, comme nous avons pu le constater avec les élèves de grande section) de dégager leur propre sens de l'histoire, *Le parapluie vert* impose un obstacle de taille à ses lecteurs. En effet, s'ils ne parviennent pas à comprendre le changement de point de vue qui s'opère, c'est tout un pan du livre qui leur demeure énigmatique.

#### **4) Analyse et apports des écrits de travail**

Ces écrits ont été proposés aux élèves ayant étudié *Le parapluie vert*, répartis à l'issue du débat par groupes de quatre ou cinq.

##### **A) Les écrits de lancement**

Pour cet écrit lançant le travail, les élèves étaient invités à noter leurs premières impressions de lecture, ce qu'ils avaient compris ou pas, ce qu'ils avaient ressenti à la lecture de l'album. Ils étaient informés du fait qu'il n'y avait pas de réponse attendue, et qu'ils étaient libres d'écrire ce qu'ils souhaitaient.

Avec cette activité, il s'agissait de permettre aux enfants de formaliser leur pensée. Comme l'exprime A. Rouxel, « le langage écrit favorise la conceptualisation et a une valeur heuristique »<sup>129</sup>.

Ainsi, comme le préconise A. Rouxel dans l'ouvrage précédemment cité, les élèves sont amenés à effectuer un double parcours au sein de l'œuvre : une lecture

---

<sup>129</sup> ROUXEL, Annie. Op. Cit., p. 37

heuristique où ils saisissent une première signification de l'œuvre, qui se concrétise ici par l'écriture, puis une lecture herméneutique, permettant d'affiner, de modifier ou parfois de renouveler le regard sur la précédente.

Selon Catherine Tauveron, ces écrits (qu'elle qualifie de « journaux de lecture ») permettant de faire s'exprimer les premières impressions de lecture, sont plus pertinents pour initier le travail que les questions de l'enseignant, car discutés au sein du groupe de lecteurs, ils « favorisent l'identification des contresens et permettent de mesurer leur étendue »<sup>130</sup>. De la même manière, et nous l'avons constaté par notre travail, ils sont également le moyen de mettre à jour les incompréhensions majeures des élèves, et ainsi d'initier naturellement le débat, ne rendant plus nécessaire le lancement de l'activité par une question ouverte choisie par l'enseignant.

Du côté des élèves de CE1, ces écrits (retranscrits pour les plus représentatifs en annexe n° 11) ont été pour la plupart l'occasion de résumer ce qu'ils avaient saisi de l'histoire. Dans ces cas là, l'activité n'a que peu d'intérêt, si ce n'est, rassurer certains élèves en leur permettant d'entamer le débat avec des idées immédiatement disponibles. D'ailleurs, Rose rétorque à un de ses camarades qui a très vite terminé et souhaite passer à la suite : « Moi je préfère écrire parce que après j'oublie ce que j'ai dans la tête ! ». Dans certains cas, on note des éléments intéressants, témoignant notamment d'incompréhensions majeures, à l'image des quelques lignes de Lilou, qui se demande « pourquoi il y [a] un homme ». En effet, elle a très certainement vu qu'un vieil homme nous est présenté en gros plan sur l'une des illustrations, mais il semble qu'elle n'a pas compris qu'il est présent (malgré son absence dans les illustrations) dans le passage central de l'album, et que c'est à lui que se destine le geste de Yeong.

Cette phase d'écriture est également l'occasion pour Amaury et Rose de convoquer leur culture personnelle pour lire l'œuvre : c'est dans son écrit que Rose évoque *L'oiseau de pluie* à travers la figure du vieux sage, et qu'Amaury assimile l'album à un « dessin animé », interventions intéressantes que nous avons plus haut développées dans notre analyse du débat.

---

<sup>130</sup> TAUVERON, Catherine (dir.). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM, p. 168

Du côté des CM1 (voir annexe n° 12), cet écrit est le biais par lequel certains évoquent leurs incompréhensions, à l'image de Matthieu qui témoigne du décalage qu'il constate entre le titre de l'œuvre et le déroulement de l'histoire. Comme nous en avons déjà discuté, il est surpris que l'attention soit focalisée sur Yeong et le mendiant, et non sur le parapluie, montrant par là-même qu'il n'a pas saisi toute l'importance symbolique de l'objet dans la narration.

C'est également l'occasion pour certains d'exprimer leur malaise, en couchant sur la feuille un « je n'ai rien compris », ou presque. La discussion permettra heureusement à ces élèves de mettre des mots sur les éléments qui ont entravé leur compréhension. Les élèves nous signaleront les passages qui leur ont été problématiques, amorçant ainsi une discussion collective visant à en éclaircir le sens. On constate également déjà dans certains écrits une « utilisation » de l'œuvre, les élèves prétextant une cause extraordinaire pour expliquer l'absence du mendiant à la fin de l'œuvre (et nous laissant imaginer par là-même qu'ils n'ont pas correctement interprété le « geste » du vieil homme).

Chez les CM2 (voir annexe n° 13), en plus des éléments déjà cités chez les CM1, on observe des écrits témoignant de l'originalité de cet album qui déroutent les élèves : ils pointent la durée moindre de l'œuvre, l'économie caractéristique du texte, le début *in medias res*.

Beaucoup d'élèves de cours moyen s'attachent également à résumer l'intrigue, donnant lieu à une production beaucoup plus complète et juste que celle des élèves de cours élémentaire, qui la plupart du temps n'ont pas compris que Yeong offre son parapluie au vieil homme.

Il transparaît également de cette activité que les élèves font parfois preuve de retenue quand il s'agit d'écrire. En effet, plusieurs, en CE1 surtout, m'ont rétorqué, inquiets, lorsque nous leur proposons d'écrire leur ressenti : « mais on va faire des fautes ! ». Nous leur avons expliqué que, pour une fois, cela n'avait pas d'importance, qu'il s'agissait simplement de fixer leurs idées avant d'entamer le débat, et que leur feuille ne constituait qu'un brouillon. Il semblerait que le statut actuel accordé à l'erreur inhibe les élèves. C'est pourquoi il est indispensable, selon O. Brenifier, de réhabiliter le brouillon en classe, brouillon qui serait compris par les

élèves comme un outil de travail permettant de penser, et non comme un mode d'évaluation :

Sinon, l'élève en vient à croire que la division en parties, les mots codés, les phrases d'encadrement et les soulignés constituent la substance de la connaissance. Le brouillon touche de prêt au fonctionnement intellectuel de l'élève, ce fonctionnement qui est au cœur de l'enseignement. Et c'est ce fonctionnement spécifique que l'on retrouve dans la discussion, celle que l'enseignant peut susciter en classe.<sup>131</sup>

Ainsi, les élèves avec qui nous avons travaillé, ne devraient pas avoir la crainte de l'erreur orthographique, ou d'une lettre mal tracée comme certains nous en ont fait la remarque, le brouillon étant un espace de tentatives et de ratures autorisées.

## **B) Les créations**

Il s'agissait, pour ce travail d'écriture-ci, de remplir un des blancs de l'œuvre. Leur écriture était facilitée par la mise à jour du changement de point de vue lors du débat. Alors que certains – les CE1 en particulier – peinaient à approcher la dimension symbolique de l'échange qui se produit entre Yeong et le vieil homme, cet écrit les invitait à se mettre à la place d'un des deux personnages. Ils recevaient une consigne semblable à celle-ci :

« Dans cet album, on voit à travers les yeux du mendiant, mais on ne l'entend jamais parler. A vous d'imaginer ce qui se passe dans sa tête, ce qu'il peut bien se dire quand Yeong lui donne son parapluie. ». Les élèves étaient libres quant à la forme du texte (narratif, discours direct).

Les retranscriptions des productions des élèves de CE1, CM1 et CM2, seront disponibles respectivement en annexes n°14, 15 et 16.

A cause du peu de temps dont disposaient les élèves pour effectuer ces écrits, nous ne nous attendions évidemment pas à des productions longues, évoluées d'un point de vue de la syntaxe, du vocabulaire, etc. Ce qui nous intéresse, c'est qu'elles ont été le moyen d'observer que les élèves avaient eu accès à la

---

<sup>131</sup> BRENIFIER, Oscar. Op. Cit., p. 19

dimension symbolique de l'échange entre les deux personnages concernés, et qu'ils avaient dépassé leurs interprétations premières.

En effet, dans les écrits des élèves de CE1 se retrouve l'idée selon laquelle le mendiant a laissé le parapluie en partant par gentillesse, pensant que le geste de Yeong était trop pour lui, qu'il ne pouvait accepter parce que l'objet avait trop de valeur. On a donc ici dépassé le stade de l'explication matérielle, relativement superficielle selon laquelle il aurait dû faire un choix entre la boîte de conserve et le parapluie en quittant cet endroit. Cet écrit témoigne du fait que les enfants ont progressé dans leur analyse de l'œuvre, y sont entrés plus profondément.

On remarque la même chose chez les élèves de CM1, qui expliquaient notamment au cours du débat, que le mendiant avait laissé le parapluie puisqu'il n'en avait plus l'utilité, le soleil étant revenu. Les élèves prêtent au mendiant une voix qui s'attache à distinguer Yeong des autres passants (elle est raisonnable, aimable, gentille), conscients qu'elle se prive de son parapluie pour lui. Alors que les élèves de CE1 utilisent beaucoup la paraphrase (« il pense », « il se dit que »), les productions de leurs aînés sont davantage construites et rendent les propos plus vivants, utilisant des guillemets ou des phrases exclamatives.

Dans les propositions des élèves de CM2, le personnage est étonné du geste de Yeong, et se questionne sur la raison pour laquelle elle fait ce pas vers lui. Un des deux groupes a choisi d'insérer les propos du personnage dans des bulles de bande-dessinée, s'appropriant ainsi l'œuvre encore davantage.

## **5) Analyse critique de notre démarche, évolutions constatées**

Il nous aurait semblé tout à fait enrichissant d'intégrer à notre travail deux autres modalités d'étude des œuvres. Selon nous, la lecture à voix haute aurait pu enrichir notre dispositif, et approfondir encore davantage la lecture des œuvres par les élèves. Notre expérience menée à l'association Livre passerelle, notre travail réalisé cette année auprès d'élèves de cycle 3 (lecture à voix haute et théâtralisation

d'albums de Tomi Ungerer), ainsi que la lecture d'un auteur comme Georges Jean<sup>132</sup>, nous ont renseignés sur le fait que le travail de lecture à voix haute participe à favoriser la réception des œuvres complexes, et permet également de vérifier la compréhension de celles-ci par les élèves. En effet, il est indispensable d'avoir compris une œuvre pour pouvoir la lire à haute voix, tout comme il est important de s'en être construit une interprétation, afin de savoir la manière dont on souhaite la transmettre à son auditoire. La seconde modalité de travail, que nous n'avons pas pu exploiter mais que nous jugeons tout à fait intéressante est la mise en réseaux. En effet, ce travail permet notamment de construire des connaissances culturelles communes favorisant l'interprétation, tout en créant des liens entre différentes œuvres et en amenant les lecteurs à construire des stratégies de lecture et d'écriture.

Selon nous, il manquait à notre travail avec les élèves une écriture progressive des grands moments du débat, des interprétations intéressantes qui émergeaient et de celles qui s'opposaient. Une telle pratique, requiert davantage de temps, mais permet de fixer par écrit, et à la fois dans la mémoire collective, les étapes importantes de la lecture de l'œuvre par les élèves. Cependant, ce travail aurait été il nous semble indispensable si nous avions revu les groupes à l'issue des séances effectuées, peut-être moins dans la configuration qui a été la nôtre. Un retour auprès de chaque groupe, à qui nous aurions laissé l'album quelques semaines, nous aurait permis de prendre note de l'évolution de leur compréhension (après un laps de temps plus ou moins long, et éventuellement plusieurs relectures personnelles).

Une des limites de notre travail concerne il nous semble le temps dont disposaient les élèves pour effectuer leur second écrit de travail. Privilégiant le débat sur le temps qui nous était accordé, seulement cinq à dix minutes maximum étaient encore disponibles pour effectuer le travail. Même si les élèves ont « joué le jeu », c'est un temps évidemment beaucoup trop court pour permettre à la fois une concertation entre tous les membres de l'équipe (et donc un réel travail de collaboration), et une production riche et totalement représentative des possibilités des élèves.

---

<sup>132</sup> JEAN, Georges. *La lecture à haute voix*. Paris : Les Editions de l'Atelier, 1999. 176 p.

Nous pensons qu'il est également important de remarquer que nous avons évolué au cours de nos interventions, dans le sens où il nous était compliqué lors des premières de n'intervenir que très peu dans les débats et de ne pas guider, ou tout du moins un minimum, l'interprétation des élèves. En effet, dans la perspective d'un débat, l'adulte ne maîtrise pas tout, et c'est peut-être ce qui est déstabilisant de prime abord. C'est à partir du second débat que, une fois nos marques prises, nous nous sommes efforcés d'intervenir le moins possible, pour permettre aux élèves de faire de leur lecture une expérience véritablement personnelle (les questions que nous leur soumettions lors de notre première expérience guidaient bien trop leur lecture, et la séance ressemblait parfois plus à un dialogue élève-enseignant qu'à un réel débat entre pairs) et de construire leur propre sens de l'œuvre, en tâtonnant. D'une manière générale, il nous semble que l'enseignant ressent particulièrement le besoin d'intervenir dans certains cas : lorsque les élèves s'attachent à débattre d'un détail insignifiant de l'histoire, lorsqu'ils tendent vers l'utilisation de l'œuvre et le délire interprétatif, qu'ils s'évertuent à témoigner de ce qu'ils ont aimé ou non sans pour autant entrer dans l'interprétation, ou qu'ils partent parfois sur un autre sujet en laissant en suspens une remarque ou question intéressante que venait de formuler un de leurs camarades, quand des blancs s'installent ou lorsque les élèves peinent à se débarrasser d'une incompréhension... Il appartient donc à l'enseignant de faire la part des choses, de distinguer les moments où les élèves peuvent continuer à faire avancer le débat seuls, de ceux où un recadrage ou une relance sont nécessaires.

De plus, nous demandions aux élèves, lors de nos deux premières interventions, de résumer l'histoire à l'issue de la lecture. Nous nous sommes rapidement rendu compte que ce n'était pas pertinent : d'abord parce que cela n'apportait rien de très intéressant à notre travail, mais surtout parce que c'est quelque chose que l'on demande de manière classique aux enfants lorsqu'ils réceptionnent une œuvre. A notre sens, cela a pour conséquence d'entraîner chez eux une tendance à résumer systématiquement, plutôt qu'à interpréter.

## **6) Du côté de la didactique littéraire : témoignages de médiateurs**

Il nous a semblé important dans la perspective de ce travail de recueillir l'avis des enseignants, principaux liens entre la culture littéraire et les enfants qui la réceptionnent.

Ainsi, nous avons soumis nos interrogations, sous forme d'entretiens à l'enseignante de la classe de grande section avec laquelle nous avons travaillé, puis par le biais de questionnaires aux enseignants des classes de CE1 et de CM1-CM2. Nous avons également pu recueillir les réponses d'une future enseignante.

Nous tâcherons de synthétiser les éclairages que nous ont apporté ces professionnels (dont les contributions seront disponibles en annexes n°17, 18, 19 et 20), sur leur pratique et sur leur vision de la littérature et des possibilités de leurs élèves, même si notre propos ne peut être généralisé, quatre témoignages n'étant pas suffisants pour être représentatifs des pratiques à l'œuvre à l'école.

Après une brève présentation de notre travail de recherche, nous demandions en premier lieu aux enseignants interrogés s'il leur semblait intéressant ou non (et pour quelles raisons) d'utiliser des albums complexes en classe. Ils étaient également invités à nous faire part des apports que pouvaient constituer d'après eux ces ouvrages, et à citer quelques titres s'ils en avaient étudié avec leurs élèves. L'enseignante de CE1 pense qu'il est intéressant d'utiliser des albums complexes en classe dans la mesure où ils s'intègrent « dans un projet pédagogique de la classe et [...] présentent des liens transversaux avec les autres disciplines ». Déjà, cette première réponse nous interroge dans le sens où l'album ne semble pas avoir une importance suffisante pour être un sujet d'étude à lui seul, puisqu'il est nécessaire qu'il soit partie prenante d'un projet, ou permette de rebondir sur d'autres travaux. Il nous semble qu'idéalement, des temps devraient également pouvoir être dégagés pour être consacrés à une lecture-plaisir, où considéré dans toute sa richesse, l'album pourrait donner lieu à un débat, ayant pour objectif d'entraîner les facultés d'interprétation des élèves et par là-même d'enrichir leur culture commune. Evidemment, le temps à disposition pour ce type de lectures (où le plaisir et la découverte priment) est moindre, et l'étude d'albums complexes peut et doit tout à fait s'intégrer à des projets comme en témoigne l'enseignante. Nous imaginons à titre d'exemple une lecture en réseaux des albums de Ponti, qui permettrait aux élèves

d'extraire des caractéristiques et des procédés typiques de l'auteur (le passage dans des mondes parallèles, à travers les portes par exemple), de dégager des références intertextuelles, etc. D'ailleurs, l'interdisciplinarité est tout à fait possible avec les albums de Ponti (nous pensons par exemple à l'étude du paysage en géographie, ainsi que des saisons avec *Ma Vallée*).

L'enseignante dit ensuite ne jamais avoir utilisé l'album complexe dans le cadre de son enseignement. Nous ajouterons par là-même une limite à notre travail : le fait que ses réponses aient été obtenues par le biais d'un questionnaire (et non d'un entretien), ne nous a pas permis d'approfondir davantage ce point. En effet, soit notre définition de la « complexité » des albums n'était pas intelligible, soit l'enseignante n'a effectivement jamais utilisé ce support, chose que nous trouvons à la fois surprenante et dommageable au regard de son expérience.

L'enseignante de maternelle avec qui nous avons pu discuter, nous a également rapporté qu'elle utilisait peu d'albums complexes, mise à part, en y réfléchissant bien, quelques-uns comme « Papa ! » de Philippe Corentin (où s'entremêlent le point de vue des humains et celui des monstres). D'une manière générale, cette conversation a été intéressante, puisque l'enseignante nous a dit avoir été satisfaite d'entendre le témoignage de notre recherche, et avoir pris conscience de l'importance de ce type d'albums pour le développement des capacités interprétatives.

C'est la participation de l'enseignant de cycle 3, qui témoigne d'une approche similaire à la nôtre, du point de vue de la « complexité », puisqu'il reconnaît la richesse qui consiste à proposer aux élèves des albums « où tout n'est pas prémâché, où ils doivent faire des efforts de concentration, d'imagination et d'interprétation afin de se construire leur propre explication du récit ».

En ce qui concerne la seconde question, lorsqu'il s'agit d'évaluer les choix des programmes en matière de littérature de jeunesse, et d'albums en particulier, c'est la participation de l'enseignant de cycle 3 qui nous intéresse ici, qui témoigne du fait qu'à partir du cycle 3, les albums proposés « ne sont plus assez complexes ». En effet, ce propos est selon nous à nuancer, étant donné que l'on peut trouver dans la liste, entre autres, des albums tels que « Moi et Rien » ou encore « Les petits

bonshommes sur le carreau », qui entrent nous le pensons tout à fait dans la catégorie des albums complexes, et peuvent même être lus à différents niveaux selon l'âge des élèves.

Les enseignants interrogés nous ont également fait part de la manière dont ils percevaient les capacités de leurs élèves à aborder la littérature. Ici encore, les propos de l'enseignant de cycle 3 nous intéressent. Il rejoint l'enseignante de maternelle, pour dire que la plupart des élèves adorent la lecture, activité dans laquelle ils s'investissent depuis leur plus jeune âge. L'enseignant ajoute que les élèves témoignent d'une motivation certaine face au livre, motivation qu'il est du devoir de l'école d'entretenir. C'est la manière dont l'enseignant pense devoir entretenir le désir des lecteurs qui nous paraît tout à fait intéressante, dans le sens où il met en avant la nécessité de les laisser s'emparer eux-mêmes des œuvres, quitte à les mettre en difficulté pour les laisser se questionner (travail beaucoup plus pertinent qu'une réponse experte systématique de l'enseignant aux interrogations des élèves) : « Et il faut peut-être éviter de leur simplifier les choses trop souvent, ou de tout leur expliquer : en littérature des éléments peuvent rester dans l'ombre sans que cela n'altère le travail de réflexion de chacun; on peut aussi laisser planer des doutes, ne pas trancher quand il s'agit de répondre à une question. Ils sont capables de se poser des questions, et on peut aussi laisser le temps faire son œuvre. »

Lorsqu'on interroge les enseignants sur leurs pratiques effectives en matière de littérature, les réponses sont variées, mais ne mentionnent pas le débat la plupart du temps. L'enseignante de maternelle, qui ne pratique pas le débat interprétatif, distingue deux modes d'entrée dans l'album : une entrée lexicale (à notre sens l'album perd par là-même son statut d'œuvre littéraire, n'étant plus que le prétexte à un travail sur la langue), ou un fonctionnement à partir d' « échanges sur le sens » d'après ses propos. Dans ce second cas, il est d'abord demandé aux enfants ce qu'ils ont pensé de l'histoire (activité que l'enseignante assimile à un débat), l'adulte cherchant ensuite à, nous la citons, « tirer les ficelles pour obtenir ce qu'[il] attend ». L'enseignante oppose ce dernier propos à l'activité qui nous intéresse dans notre travail de recherche, et pour cause, dans le fonctionnement qui est présenté ici, les élèves ne sont pas acteurs, puisque guidés par l'adulte qui ne cherche qu'à faire émerger *une* interprétation de l'histoire, la sienne propre. Dans ce sens, la

construction du sens n'appartient en aucun cas aux élèves, puisque leur lecture de l'œuvre est dirigée par l'adulte, qui sait dès le départ où il souhaite emmener les élèves.

De plus, l'enseignante de CE1 assimile le débat à de la « compréhension orale », et fait également référence aux nécessaires « fiches de lecture ». Ces remarques sont trop peu développées pour nous éclairer pleinement sur la pratique de cette professionnelle. Il n'en reste pas moins que les deux termes employés ont tendance à faire échos à des fonctionnements plutôt traditionnels, et ce témoignage semble assimiler travail collectif et travail oral, puis compréhension individuelle et passage à l'écrit, alors que les deux recours semblent selon nous pouvoir et devoir s'imbriquer (et qui plus est, le travail écrit peut tout à fait être mené en groupe).

Nous insisterons également sur les propos de la future professionnelle de l'éducation que nous avons pu interroger, qui pense devoir, préalablement au travail avec les enfants, diviser elle-même l'œuvre en « parties ayant du sens », alors que selon nous ce travail devrait dépendre de la compréhension des enfants, qui doivent eux-mêmes pouvoir attribuer un sens à telle ou telle partie de l'œuvre. De plus, la pratique ou non du débat dépend selon la personne interrogée, du thème de l'album. L'activité permettrait d'aborder plus facilement des thèmes difficiles tels que la violence, la pauvreté, etc., ce qui selon nous n'est pas tout à fait pertinent et ne témoigne pas d'une compréhension fine des apports de cette activité, qui facilite l'entrée dans l'interprétation à partir d'un support complexe, et ce quelle que soit la thématique de l'œuvre.

Les professionnels interrogés semblent sélectionner les albums qu'ils proposent à leurs élèves à partir de critères différents, nous reviendrons principalement sur la participation de l'enseignante de maternelle. En effet, nous y observons des choix que nous qualifierons d'« utilitaires », l'album étant pris comme prétexte, très souvent à une étude de la langue. C'est le cas pour l'album que l'enseignante étudie avec sa classe, au moment de notre échange : « Va-t'en, grand monstre vert ! » de Ed Emberley. L'enseignante a elle-même témoigné du fait que cet album n'est pas un « grand moment de littérature » ! Alors, il est choisi pour sa structure répétitive, et parce qu'il est « bien pratique pour l'écrit » (il permet d'aborder

les couleurs, certains mots-outils). Ce type de choix nous semble particulièrement discutable, parce qu'il prive les élèves d'un « moment de littérature » si nous reprenons les propos de l'enseignante, alors que des albums de qualité sont également propice à une étude de la langue en parallèle. Il nous semble qu'un album doit d'abord et toujours être sélectionné pour sa qualité littéraire, et pour le plaisir et le dépaysement qu'il proposera à son public. Voir en l'album un support prétexte à une étude grammaticale, et par là-même à des situations pouvant mettre en échec certains enfants, c'est également participer à donner une image péjorative et déplacée de la littérature aux jeunes lecteurs. Nathalie Brisac rappelle d'ailleurs qu'il est dangereux pour de jeunes lecteurs de transformer les livres de littérature jeunesse en des exercices purement scolaires, et que ce n'est pas du tout ce pour quoi un auteur et un illustrateur conçoivent une œuvre.<sup>133</sup>

Nous avons déjà eu une conversation avec la future enseignante qui a accepté de répondre à nos interrogations, il y a de cela une année. Déjà, elle témoignait de sa surprise face à l'album « Les petits bonshommes sur le carreau », qu'elle trouvait choquant pour des enfants, à la fois dans ses illustrations et dans son texte. Ici encore, elle témoigne de l'importance qu'il y a à présenter aux élèves « des sujets qu'ils sont capables de comprendre ». Nous pensons que tout type de sujet peut-être « compris » par un enfant, dans la mesure où il est présenté habilement par l'auteur (et c'est pourtant bien le cas pour nous des « Petits bonshommes sur le carreau », tout en poésie). Certains adultes préfèrent encore « préserver » les enfants, alors qu'ils ont besoin de réponses à des questions existentielles qui les préoccupent, l'ignorance de leurs interrogations étant selon nous bien plus problématique. De plus, un enfant recevra une œuvre d'après la personne qu'il est au moment de sa lecture, ainsi tout un chacun est par là-même « capable de comprendre » *quelque chose*.

Pour conclure sur cette analyse, nous témoignerons de notre incertitude face à l'image que se font (ou non) les enseignants de la « complexité » des albums. Parfois, nous nous demandons même si celle-ci a été interrogée lors du choix du

---

<sup>133</sup> BRISAC, Nathalie. A propos de la place du livre de jeunesse à l'école. Paris : l'École des loisirs, 2007

support, puisque la plupart disent sélectionner les albums à partir de leurs goûts, de la thématique, ou des possibilités de travail transdisciplinaire qu'ils fournissent.

## **Conclusion**

L'album est un support particulièrement riche, parce que son format, sa mise en page, et l'articulation de son texte et de ses images apportent un supplément de sens extraordinaire. Et les élèves n'en restent pas indifférents : c'est à la fois à partir des illustrations et des propos du narrateur qu'ils se prêtent, eux aussi, au jeu du « chercheur », coopérant en rassemblant les détails épars riches de sens. C'est dans ce sens que nous avançons au début de ce travail que l'album ouvrait de marges d'interprétation. Il nous semble que nous avons eu de nombreuses occasions de le vérifier auprès des élèves, un même élément d'un album pouvant donner lieu à autant d'interprétations que d'élèves. Chacun a son mot à dire sur l'histoire qui lui est livrée en mots et en images, et c'est aussi pour cela que l'album participe à développer l'esprit critique de son lecteur. Ceci est tout à fait visible au regard du cheminement interprétatif des jeunes lecteurs d'*Okilélé* : d'abord naïvement convaincus que la différence physique du héros en fait un être marginal, ils parviennent au fil de leur lecture, à contredire les propos des pairs d'*Okilélé* ainsi que ceux livrés explicitement par le narrateur, pour se construire leur propre jugement (et donc atteindre l'implicite).

Tout ce travail n'est possible que parce que l'œuvre est empreinte de « complexité ». En effet, c'est cette caractéristique même de ces albums qui, les déroutant au premier abord, a entraîné un questionnement systématique chez les enfants. C'est d'ailleurs le fait d'être confrontés au doute, qui a selon nous participé à motiver leur lecture. Déjà, lorsqu'ils se posaient des questions, et même s'ils n'avaient pas les réponses adaptées (un long tâtonnement étant indispensable pour s'approprier certaines zones d'ombres de l'album), les enfants entraient dans l'œuvre et dans l'interprétation. Et c'est parce qu'ils ont cette capacité à entrer dans l'œuvre et à la faire leur, que nous pouvons aujourd'hui assurer que les traditionnels questionnaires de lecture ne sont pas appropriés à une lecture interprétative. Si nous pouvons l'affirmer, c'est parce que nos propres erreurs ont été révélatrices : lors du premier débat que nous avons mené, les questions trop directives et chronologiques que nous posions systématiquement aux élèves ne leur permettaient pas de construire leur(s) propre(s) sens. Nous abordions certes tous les points que nous,

adultes, jugions intéressants dans l'œuvre, mais ils n'étaient pas mis à nus par les élèves, ce qui produisait une lecture relativement impersonnelle des principaux intéressés.

Il nous semble qu'un débat, mené à bien par l'enseignant, qui accepte de ne pas tout maîtriser, et qui admet qu'une compréhension se fait pas à pas, est particulièrement approprié afin de développer les capacités interprétatives des élèves. Ceux-là, aptes à effectuer un retour métacognitif sur l'activité, témoignent de l'intérêt de cette pratique, à travers des mots qui nous semblent tout à fait révélateurs :

Mathieu, CE1 : « Quand on fait un travail, dans les résumés on ne pose pas des questions, alors que si on parlophone on pose des questions, on dit plus de choses. »

Ce propos de Mathieu, que nous avons déjà abordé dans notre travail, est très riche. « Parlophoner », pour Okilélé, c'est discuter pour construire du sens, c'est trouver des réponses aux questions qu'il se pose, et ce en passant par l'intermédiaire d'autrui. Ainsi, Mathieu qui assimile le débat interprétatif à l'activité déterminante du héros de l'album de Ponti, a tout compris : la pratique du débat permet en effet de construire du sens de manière collective, tout en passant pas une phase indispensable de questionnements multiples.

Ce travail aura été pour nous particulièrement formateur. Tout d'abord, parce que nous nous sommes confrontés à la recherche, et que nous avons dans ce sens enrichi nos connaissances en matière de littérature par le biais de nos différentes lectures théoriques et didactiques, mais également parce que nous avons tâché de mettre en application tout ce que nous avons compris de ces recherches. En confrontant nos nouvelles connaissances auprès des élèves, nous avons également réalisé que celles-ci ne suffisaient pas à assurer la réussite de nos activités. Le succès d'un débat nécessite de s'interroger sur sa place, son statut en tant qu'adulte. Cela nécessite également d'être apte à corriger certaines dérives (qui nous sont propres), et d'accepter finalement de se livrer à une activité où les élèves sont les principaux acteurs. En d'autres termes, il s'agit de faire confiance aux élèves avec lesquels on travaille, parce qu'observer la manière dont ils réceptionnent une œuvre ne peut se faire que dans le cas où on leur permet de construire leur(s) propre(s) sens.

Dans ce sens, nous pensons que cette expérience ne pourra qu'enrichir notre pratique professionnelle future. Il nous semble primordial d'avoir découvert et expérimenté l'une des entrées privilégiées des élèves en littérature, d'autant plus qu'il y a certainement encore beaucoup de travail à faire dans ce sens, certains adultes étant encore trop ancrés dans un mode « traditionnel » d'étude de l'œuvre, ne laissant pas aux enfants l'occasion de comprendre véritablement. Il s'agit d'accepter de se confronter à la complexité, et de prendre le risque de l'inconnu... risque que nous savons difficile à appréhender puisque nous avons nous-mêmes été dans l'erreur lors de notre premier travail auprès des élèves de CE1.

De nombreux adultes persistent à croire qu'il faut systématiquement *expliquer* le sens d'une œuvre à des enfants, et c'est aussi pour cela qu'ils passent à côté d'albums particulièrement intéressants. C'est le cas nous semble-t-il d'un enseignant dont nous avons pu recueillir l'avis, à propos du dernier album en date de Claude Ponti, *Mô-Namour*. Selon cet enseignant, c'est un album difficile, puisqu'on ne perçoit pas directement de quelle forme de maltraitance Isée est victime. Cet album nécessite selon ce même enseignant un accompagnement particulier, c'est pourquoi selon lui il aurait davantage sa place dans la salle d'attente d'un autre professionnel de l'enfance, un pédopsychiatre, afin d'aider les enfants victimes d'une situation semblable à celle de l'héroïne, à verbaliser. Si cet enseignant imagine difficilement la présence de cette œuvre en classe, c'est parce qu'il se demande comment les enfants pourraient la réceptionner, « comment leur expliquer ». Mais justement, c'est bien là que réside le problème selon nous : nous n'avons pas forcément, en tant qu'adultes, parce que nous détenons une expérience de la vie infiniment plus complète, à expliquer le sens de l'œuvre aux enfants. Les enfants comprendront toujours *quelque chose*, ils comprendront selon leur vécu, leurs capacités interprétatives du moment. Ils comprendront également *quelque chose*, parce que l'univers de l'auteur leur parlera peut-être davantage qu'à leurs aînés, et qu'ils n'auront pas peur d'« entendre » ce qu'il *leur* transmet.

## **Bibliographie**

### Ouvrages théoriques et didactiques

- BELTRAMI, Daniel, QUET, François, REMOND, Martine, RUFFIER, Josyane. *Lectures pour le cycle 3 - Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier, 2004. 223 p.
- BOUSSION, Jacqueline, SCHOTTKE, Michèle, TAUVERON, Catherine. *Lecture, écriture, et culture au CP*. Paris : Hachette éducation. 205 p.
- BRENIFIER, Oscar. *Enseigner par le débat*. CRDP de Bretagne, 2002. 79 p.
- CHENOUF, Yvonne. *Lire Claude Ponti encore et encore*. Editions Etre, 2006. 423 p.
- CRINON, Jacques, ZAMARON, Alain (dir.). *La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline ?* Cahiers pédagogiques n°462, 2008. 70 p.
- DOQUET-LACOSTE, Claire, MONIER-ROLAND, Françoise. *Autour d'une œuvre. Rascal : explorer la littérature à l'école*. CRDP Aquitaine, 2005. 263 p.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Paris : Grasset, 1985. 310 p.
- ELZBIETA. *L'enfance de l'art*. Editions du Rouergue, 2005. 252 p.
- GADAMER, Hans-Georg. *Vérité et méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil, 1996. 534 p.
- GIASSON, Jocelyne. *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : De Boeck, 2005. 269 p.
- JAUSS, H. S. *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard, 1978. 333 p.
- JEAN, Georges. *La lecture à haute voix*. Paris : Les Editions de l'Atelier, 1999. 176 p.
- LANGLADE, Gérard. *Lire des textes littéraires ? Contribution à une didactique de la littérature*.  
Thèse de doctorat : Presses universitaires du Septentrion : 1998
- LEBRAT, I., MILLECAMPS, C. *Lire des œuvres littéraires, Les comprendre et les mettre en réseau*. Editions Belin, 2008. 236 p.

- MANZONI, Noëlle, NOIROT, Pierre. *Des CP et des loups. La lecture entre manuel et albums*. CRDP de Champagne-Ardenne, 2008. 338 p.
- MIRI, Nadia, RABANY, Anne. *Littérature : album et débat d'idées. Cycle 3*. Bordas pédagogie, 2004. 128 p.
- POSLANIEC, Christian. *Pratiques de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes*. Paris : Hachette éducation, 2003. 271 p.
- ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires Rennes, 1996. 198 p.
- TAUVERON, Catherine (dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. INRP, 2001. 123 p.
- TAUVERON, Catherine (dir.). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier pédagogie, 2002. 352 p.
- VAN DER LINDEN, Sophie. *Claude Ponti*. Editions Etre, 2000. 308 p.

### Albums

- DONG-JAE, Yun, JAE-HONG, Kim. *Le parapluie vert*. Paris : Didier jeunesse, 2008.
- PONTI, Claude. *Okilélé*. Paris : L'école des loisirs, 1993. 44 p.

### Sitographie

CRDP de l'académie de créteil. Une analyse de l'album Okilélé de Claude Ponti. Anne Dupin. [en ligne] Télémaque, avril 2007 [consulté le 29 mai 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/ponti02.htm>

### Documents audiovisuels

- LOUDES, Marie-Pierre [et al.]. *Le débat au service des apprentissages en cycle 3*. [DVD]. Nouméa : SCEREN, CRDP Nouvelle-Calédonie : Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie, 2009.
- BRISAC, Nathalie. *A propos de la place du livre de jeunesse à l'école*. Paris : l'École des loisirs, 2007.

## **Liste des annexes**

1) Analyse littéraire <i>Okilélé</i>	113
2) Analyse littéraire <i>Le parapluie vert</i>	124
3) Retranscription <i>Okilélé</i> : débat du 23.01.12 (CE1, 1 <sup>er</sup> groupe)	135
4) Retranscription <i>Okilélé</i> : débat du 13.02.12 (CE1, 2 <sup>nd</sup> groupe)	144
5) Retranscription <i>Okilélé</i> : débat du 13.03.12 (GS, 1 <sup>er</sup> groupe)	153
6) Retranscription <i>Okilélé</i> : débat du 16.03.12 (GS, 1 <sup>er</sup> groupe)	155
7) Retranscription <i>Okilélé</i> : débat du 15.03.12 (GS, 2 <sup>nd</sup> groupe)	158
8) Retranscription <i>Le parapluie vert</i> : débat du 24.02.12 (CE1)	163
9) Retranscription <i>Le parapluie vert</i> : débat du 05.04.12 (CM1)	174
10) Retranscription <i>Le parapluie vert</i> : débat du 12.04.12 (CM2)	180
11) Ecrits de lancement CE1	185
12) Ecrits de lancement CM1	185
13) Ecrits de lancement CM2	185
14) Ecrits de création CE1	186
15) Ecrits de création CM1	186
16) Ecrits de création CM2	186
17) Entretien enseignante de GS	187
18) Questionnaire enseignante de CE1	190
19) Questionnaire enseignant de CM1-CM2	191
20) Questionnaire future enseignante	193

## 1) Analyse littéraire *Okilélé*

Avec *Okilélé*, album que nous avons choisi d'étudier avec les élèves, paru en 1993 à L'école des loisirs, Ponti traite de thèmes universels : la marginalité, la quête des origines (« qui suis-je ? »), par la mise en scène de ce personnage attachant, rejeté par sa famille en raison de son apparente différence. C'est ce rejet qui l'entraînera vers un parcours initiatique, au terme duquel il trouvera sa place tout à la fois dans le monde et dans sa lignée.

Cet album empreint d'humour et de folie, éléments traditionnels des œuvres de l'auteur, présente également des passages d'une rare violence. Il peut être lu selon différents niveaux de lecture, tant il est riche en significations possibles. Libre au jeune lecteur de percevoir ou non les références intertextuelles disséminées au fil du texte et des images, de comprendre le jeu coopératif du texte et des images, de construire son sens au sein de cette histoire foisonnante, aux potentialités narratives multiples.

Nous tâcherons donc de développer une analyse littéraire de l'album de Ponti, tout en dégagant les points sensibles pour nos jeunes lecteurs, les éléments particulièrement complexes nécessitant une coopération fine. Dans un premier temps, nous traiterons des thèmes centraux du rejet et de la différence, en faisant référence au riche intertexte. Nous lirons ensuite l'œuvre en tant que parcours initiatique, au sein duquel le rapport du héros à l'espace et au temps ne cesse d'évoluer, et pour qui l'accès au langage « universel » est déterminant. Enfin, nous ferons un point sur l'humour inhérent à l'album et l'esprit du jeu typique à l'auteur.

### I) Rejet, différence et intertextualité.

#### A) Les références aux contes

D'emblée, le jeune héros est rejeté par sa famille, il est marginalisé, tant est si bien qu'il interprète naïvement la seule phrase que l'on veut bien lui lancer sans arrêt - « Oh qu'il est laid » - comme constitutive de son prénom. Déjà, la première de couverture témoigne de la colère et de la peur (due à sa prétendue différence) qu'*Okilélé* inspire à son entourage, qui le pointe du doigt ou s'en écarte de dégoût. Ses trois frères et sœurs nous rappellent ainsi les méchantes sœurs de Cendrillon. A la page sept, un membre de sa fratrie, écœuré par sa vision, en vient à cracher des crapauds et des serpents devant l'œuf éclos du héros, Ponti revisitant *Les Fées* de Perrault. *Okilélé* nous fait indéniablement penser au *Vilain Petit Canard* : comme lui, il est affreux aux yeux des personnages du récit et d'après les dires du narrateur, alors qu'il semble simplement être différent, attachant même selon les lecteurs. L'opinion des autres personnages et les propos du texte, affirmant sa laideur, influencent

parfois les jeunes lecteurs qui ont, dans un premier temps, la naïveté de se laisser emporter par ce jugement, et ne parviennent qu'après un temps plus ou moins long de lecture de l'œuvre, à s'en émanciper, et à protester que la trompe d'Okilélé ne le rend en rien différent. Et ils ne se trompent pas, Okilélé n'est pas plus laid que les autres membres de sa famille et ne semble rien avoir à leur envie. Cependant, habitué d'emblée aux railleries de sa famille, notre héros n'échappe pas à l'image dévalorisée qu'ils lui renvoient et semble horrifié devant son reflet à la page neuf (miroir qui pourrait être celui de Blanche-Neige), tout comme le lecteur se laisse entraîner vers cette interprétation. Le héros en vient même à se fabriquer un masque, sans pour autant réussir à modifier le regard de sa famille pour qui il n'existe qu'à travers le rejet. Sa laideur supposée et constatée à sa naissance, n'est pas sans rappeler celle de *Riquet à la houppe*, qui sera lui-aussi amené à vivre dans un monde souterrain.

La malchance d'Okilélé est installée depuis bien longtemps, comme si une mauvaise fée s'était intéressée à lui, puisque son œuf vert est cabossé, laissant peut-être présager l'« anomalie » que constitue sa trompe, tout comme l'œuf de cygne gris du vilain petit canard annonçait d'emblée sa différence parmi les œufs de canard. Il sera tout au long du récit attiré par des personnages ou des objets « qui lui ressemblent », dans la sens où ces derniers possèdent également l'attribut le rendant si laid aux yeux de sa famille : Gradusse, le monstre, la princesse, l'oiseau-fontaine ou encore l'évier de la cuisine. Peut-être pense-t-il que leur élément commun, leur trompe, témoigne de leur appartenance à une même famille. D'abord inconscient de sa « différence » et du ressentiment de sa famille, Okilélé se précipite dès qu'il entend « son prénom », manifestant sa tendresse, sans aucun retour.

## B) La mythologie et le cinéma

L'intertexte n'est pas seulement constitué de références aux contes. En effet, comme nous le rappelle Ane Dupin<sup>134</sup>, Ponti dresse sur le chemin de son héros des éléments issus de la mythologie, à commencer par l'épisode où il se fait emmurer par ses parents, rappelant Créon punissant Antigone d'avoir donné une sépulture à son frère Polynice. Plus tard sur la route d'Okilélé, la Cafteuse vient faire appel chez le lecteur-expert à mercure, messenger ailé des dieux, tout comme Gradusse, devenu muet, nous rappelle le sphinx posant son énigme à Œdipe. La Boît-taréponz elle, répondant à « toutes les questions, même celles qu'on a pas posées », fait référence dans notre mémoire collective à la Pythie. Par la suite, le fil que suit Okilélé et qui le conduit jusqu'au dragon, nous fait penser au fil d'Ariane, le puits sans fond que lui fait remplir Pofise Forêt nous rappelle le tonneau des Danaïdes, alors que les tâches

---

<sup>134</sup> CRDP de l'académie de Créteil. Une analyse de l'album Okilélé de Claude Ponti. Anne Dupin. [en ligne] Télémaque, avril 2007 [consulté le 29 mai 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/ponti02.htm>

impossibles qu'elle lui demande d'accomplir évoquent les travaux d'Hercule. De plus, la montagne sortant de terre, la planète morte, les références aux étoiles ainsi qu'au soleil endormi, semblent appartenir aux mythes cosmogoniques.

Des intrusions cinématographiques sont également repérables, puisque le vieillard conseillant Okiléle en chemin rappelle Merlin l'enchanteur, la cape bleue et rouge qu'il se construit évoque un autre héros, Superman, sauveur du monde. De plus, la trompe d'Okiléle dissimulée derrière un masque n'est pas sans rappeler Elephant man.

Le recours massif aux figures de contes, mythes ou héros divers renforce le caractère symbolique du message livré, mais, pour de jeunes lecteurs, ces références peuvent être particulièrement opaques. En effet, Ponti fait appel à des images appartenant à notre patrimoine, à notre culture commune d'adulte, culture que ne possèdent pas forcément les enfants (c'est très certainement le cas pour les références mythologiques), ou tout du moins qu'ils ne mettent pas immédiatement en résonance avec l'album. Ceci est très visible lors de la lecture de l'œuvre à des enfants, les références parsemées dans l'œuvre n'appellent rien de connu chez eux, ce qui entraîne des zones d'ombre, des éléments qui demeurent flous et dont ils ne comprennent pas forcément le sens, dont ils viennent à faire une lecture purement naïve (le frère d'Okiléle crachant crapauds et serpents devant sa laideur, entraîne la plupart du temps le rire des élèves).

### C) L'abandon et le confinement sous terre

Il est indéniable que notre héros, malmené par la vie dès sa naissance, se donne de la peine afin de créer des liens qu'il constate inexistantes, à son grand désespoir. Ainsi, ces liens sont représentés au sens propre par la corde constituant son « parlophone », et avec laquelle il attache tous les membres de sa famille, n'en oubliant aucun. Mais le jeune Okiléle ne sait comment s'y prendre, il dérange partout où il s'installe, et la seconde tentative menée avec son parlophone est de trop, et lui vaut un abandon total, prenant la forme d'un enfermement définitif sous l'évier. Sa difficulté à nouer des liens n'est pas étonnante lorsque l'on considère l'absence absolue d'éducation fournie par ses parents, lui empêchant par là-même d'acquiescer les codes de comportement adéquats (lui qui prend des bains de café au lait ou dort dans le lustre du salon) qui lui éviteraient peut-être ce rejet. En effet, ses efforts pour se plier aux règles de la maison (il parvient à se trouver à table en même temps que tout le monde), sont anéantis par sa méconnaissance des règles sociales de conduite (il ne se présente pas au repas assis autour de la table, mais plongé dans la soupière). L'unique réponse fournie par ses parents demeure la colère, le héros trouvant alors systématiquement refuge sous l'évier avant même d'y être emmuré, lieu où il demeure oublié et ne dérange plus personne. Ainsi enfermé avec les poubelles, et donc ramené au rang des

déchets, cette mort symbolique ne constitue qu'un préalable, qu'un temps de transition avant la renaissance du héros. Aidé par Martin-réveil, Okilélé se reconstruit un monde à lui sous terre, participant à le construire lui-même. D'ailleurs, c'est son ingéniosité, à travers la construction de son parlophone géant, qui lui permet d'entamer son voyage initiatique.

## II) Parcours initiatique : se trouver soi-même et venir en aide à ce « quelqu'un ».

### A) La structuration de l'espace-temps : une progression souterraine

Livré à lui-même lorsqu'il vit « avec » ses parents, il est difficile à Okilélé de parvenir à investir l'espace et le temps d'une manière appropriée (il dort parfois la journée, se retrouve dans la soupière, etc.). Ainsi, ses seuls repères consistent à savoir que « Souvent, le matin » (p.11), il prend son bain, que « certains jours » (p.12) il n'est pas bien et qu'il peut passer sous l'évier « des heures entières » (p.13). Ne réussissant pas à se faire une place de cœur au sein de sa famille, il s'efforce d'en trouver une dans l'aménagement spatial de la maison. Ayant le besoin d'occuper une place centrale, d'avoir le sentiment de son existence, mais craignant également ses proches, il opte pour des endroits centraux isolés à l'image du lustre du salon, de la tente, de la soupière au centre de la table, ou de la baignoire au milieu de la salle de bain. Et quand il s'installe sous l'évier, il est définitivement caché de sa famille. Comme l'exprime Anne Dupin à l'adresse déjà citée, ce nouveau repère constitue « un espace de transition dans lequel on relègue ce qui vient de l'intérieur et qui doit être évacué vers l'extérieur », témoignant du fait qu'il n'a pas sa place dans le milieu familial. La frontière de briques, construite par son père, le bannit définitivement et traduit l'oubli dont il est la victime. Cependant, ce monde souterrain où il est relégué va s'avérer être particulièrement structurant pour lui. Il va y aménager son propre univers, sa « Maison-Sous-la-Terre » (p.16), et ainsi progresser dans son rapport au temps et à l'espace, dans le sens où sa chambre et l'ensemble des pièces construites à l'aide de Martin-réveil sont relativement organisées et fonctionnelles en regard des espaces qu'il investissait à l'intérieur de la maison familiale. Ainsi son confinement dans le « ventre de la terre », lui permet un accès à soi plus poussé, puisqu'il possède enfin quelque chose, et qui plus est bâti de ses propres mains. Son Réveil lui permet également de progresser d'un point de vue de la structuration du temps, même si celui-ci n'a pas le rôle habituel du réveil donnant l'heure, puisque son unique aiguille indique midi en permanence. Peu importe, il aide Okilélé à se saisir des grandes oppositions temporelles, en menant à ses côtés des activités organisées dans l'espace et dans le temps : « Tous les matins, ils inventaient une pièce » (p.16), « Le soir, ils construisaient le parlophone géant » (p.16), etc. Ainsi, la nuit étant le moment des confidences intimes de l'enfance, Martin-Réveil raconte à Okilélé la triste histoire de sa vie, aux repères temporels marqués (« tous les soirs », « demain matin », « le matin suivant » p.15). La nuit étant aussi

le moment du contact avec les étoiles, leur réponse permet à Okilélé de savoir qu'il est temps pour lui de quitter son repère. Espace clos dans l'imaginaire des parents, cet espace sous l'évier est en réalité pour Okilélé le lieu du commencement, au-delà des galeries souterraines, de l'ouverture au reste du monde. Il en sort d'ailleurs définitivement « un lundi » (p.18), commencement d'une nouvelle semaine symbolisant le nouvel horizon s'offrant à lui. Cette opposition récurrente chez Ponti entre le monde d'en bas et le monde d'en haut, représentant le lieu du confinement pour l'un, et celui de l'épanouissement et de l'accès à une conscience de soi et à une connaissance supérieures pour l'autre est complexe à saisir pour les enfants, ne saisissant pas tout ce qu'elle implique, et ne notant parfois pas la transition effectuée par le héros. Cependant, ils l'interprètent selon leurs possibilités, et parviennent la plupart du temps à évoquer le changement d'Okilélé, à l'issue du chemin parcouru à partir de ce lieu.

#### B) Une évolution au cœur d'un espace ouvert

Le départ d'Okilélé rend de nouveau complexe son rapport au temps et à l'espace, puisqu'il entraîne un changement de repères. Temps et espaces tendent à se confondre, Okilélé précédant Martin-Réveil (son maître en la matière) plus souvent qu'il ne le suit : « Ils marchèrent longtemps, dans plusieurs nuits » (p.20). Okilélé, qui doit désormais trouver sa place dans la communauté, semble errer au hasard de ses pas. Son cheminement est mis en valeur par un procédé récurrent chez l'auteur, qui consiste à découper l'illustration en plusieurs vignettes, traduisant les déplacements successifs du personnage dans un même espace.

Alors que, sous l'évier, Martin-réveil tenait un rôle d'éducateur pour Okilélé, il ne fait désormais qu'imiter ses faits et gestes, les deux amis ne communiquant plus. Il semblerait que Martin-Réveil souhaite rester dans le monde de l'enfance (Okilélé doit même le porter sur ses genoux lorsqu'ils redescendent de la montagne), alors qu'Okilélé, prenant le risque de se confronter à l'inconnu, gagne en maturité. Cependant, c'est dans un état d'égarement évident qu'Okilélé montre le chemin à son ami, quittant Gradusse sans même savoir quel jour il est. C'est le vieux sage qui lui redonne des repères spatio-temporels, aussi abstraits et énigmatiques soient-ils (« Maintenant, c'est aujourd'hui », « Il te faut suivre le fil » p.23-24). Suivant « le fil » sous les conseils du vieil homme, Okilélé se retrouve, face au monstre, dans un lieu de transition entre deux mondes (d'un lieu magique aux couleurs chaudes, il va pénétrer dans un lieu sombre dominé par l'horrible sorcière). Le franchissement du pont gardé par le monstre est rendu obligatoire par l'initiation, et marque une progression vers l'âge adulte. La rencontre avec le dragon aux multiples trompes marque également une progression de son statut : jadis relégué au rang de déchet, il est pour ce dragon un « petit rien du tout », qui parvient, en expulsant tout son rhume noir et par là-même tout son

malheur, à s'affranchir de ses peurs et à supprimer cet obstacle. Notons que l'analepse insérée ici par Ponti (il nous dit qu'Okiléle avait toujours eu ce fameux rhume, p.26) est déroutante pour le jeune lecteur qui est contraint de revenir sur sa lecture. Le lieu auquel il accède, lui fait de nouveau perdre tout repère, obligé qu'il est à réaliser des travaux impossibles (réaliser « neuf petits déjeuners par jour. Même la nuit » p.29) dans le temps et l'espace du réel. C'est une perte provisoire d'identité, puisqu'il devient l'outil de travail de Pofise Forêt. Cependant, lorsqu'il refuse d'arrêter son ami Martin-Réveil, il refuse par là-même sa propre perte, ne souhaitant pas que le temps s'arrête à tout jamais. Perdant de nouveau ses repères lorsqu'il reprend la route (il n'y a plus de fil pour le guider), c'est à lui seul qu'il peut désormais faire appel pour se retrouver. C'est ainsi qu'il se plante en terre, suivant les conseils de vieil homme, accédant à une conscience temporelle représentée par le cycle de la nature, et bénéficiant pour la première fois de la sonnerie de son ami réveil, qui lui indique qu'il est temps de cesser de « faire l'arbre ». Par cette action, il donne une cohérence au domaine d'en bas et d'en haut, liant par là-même les deux lieux lui permettant d'évoluer (le monde souterrain, le monde cosmique) : « Il regarda les arbres : ils tenaient le ciel dans leurs branches et la terre dans leurs racines » (p.30-31). Les vignettes successives, représentent parfaitement la métamorphose progressive d'Okiléle, et suggèrent une évolution temporelle. Le temps s'est symboliquement arrêté pour Okiléle (ceci est représenté par l'endormissement de Martin-Réveil sous une feuille), lui permettant l'accès aux secrets du ciel et de la terre, à la compréhension du vaste monde, et lui offrant les réponses aux questions existentielles qu'il ne cessait de se poser.

### C) Le rôle du langage, la maîtrise nouvelle du destin

Cette même compréhension que nous venons d'évoquer, est accessible à Okiléle parce qu'elle passe par la mise en mot, le développement du langage et à terme l'accès à un langage universel. En effet, c'est le fait d'entrer en communication avec un monde supérieur qui lui permet d'accéder à la connaissance : Okiléle va apprendre par lui-même et par ses contacts avec autrui tout ce que ses parents lui ont refusé. Sa volonté de comprendre « pourquoi les choses [sont] comme ça et pas autrement » (p.17), question particulièrement enfantine, ne peut se concrétiser que par l'accès au monde cosmique, d'abord par sa communication avec les étoiles, puis en trouvant la planète qui a besoin de lui.

Cette capacité à communiquer n'est pas innée chez Okiléle, et évolue à travers son parcours. En effet, son premier contact avec la langue est décalé parce qu'il interprète les moqueries de sa famille comme constitutives de son prénom. Par la suite, le parlophone qu'il met en place afin de « souder » sa famille, ne fait que renforcer l'incompréhension et ne remplace en rien l'usage du langage, auquel il n'a vraisemblablement pas encore accès. Et ses premiers mots, exprimés en réaction à la méchanceté des parents, traduisant son

angoisse (« Pitrouille ! Pitrouille ! » p.18) vont à l'encontre du moment de joie et d'euphorie ayant normalement lieu dans des conditions ordinaires. Martin-Réveil est le premier à lui parler vraiment, afin de lui raconter l'histoire de sa vie. Auprès de ce compagnon d'infortune, il apprend « à lire et à écrire en mangeant de la soupe aux lettres », les nouilles alphabétique attestant de son niveau d'écriture (on parvient à lire « caca » p.16). Attiré par les livres depuis le début (comme il est possible de l'observer à la page 12, replié dans sa tente) il ne peut qu'en apprécier les images, mais la place centrale qu'occupe la bibliothèque dans sa « Maison-Sous-la-Terre » témoigne peut-être de ses aspirations, de sa soif d'apprendre. Sur son chemin, il rencontre ensuite Gradusse, l'éléphant muet immobile sur son piédestal, faisant référence comme le remarque justement Anne Dupin au *Gradus* de Bernard Dupriez, répertoire de figures de style, et par là-même à un rapport relativement fin de l'être au langage. Gradusse, ayant eu le dernier mot dans une discussion, se retrouve figé, et Okiléle lui vient en aide tout en faisant preuve du niveau d'élaboration qu'a désormais atteint son propre langage : « Si tu as eu le dernier mot, tu l'as toujours, et un mot c'est suffisant... » (p.21). Cependant, l'éléphant qui n'est désormais plus muet, particulièrement égocentrique, s'impose au point de faire perdre à Okiléle sa chance d'accéder à la connaissance, et d'entendre de la part de la Boît-Taréponz les réponses à toutes les questions qu'il se pose. Après sa rencontre avec Gradusse, c'est en tentant de communiquer, en vain, avec les arbres, qu'Okiléle prend conscience que la communication implique d'utiliser un langage adéquat. Il apprend alors à « parler arbre » et à « parler oiseau », en écoutant des leçons qu'il n'a jamais reçues de la part de ses parents, et ces langages de la nature lui permettent enfin de parlophoner « avec le monde entier » (p.34). Cet accès au langage universel est une revanche sur la vie, d'autant plus lorsqu'on observe que cela se produit grâce à sa trompe, élément de sa différence, devenue la branche principale de l'arbre. Ainsi, Okiléle a acquis la capacité de maîtriser le monde, si bien qu'il fait pousser une montagne (nous rappelant ici Jacques et son haricot magique), lui permettant d'accéder à l'espace et appelant ici une autre image, celle du Petit prince navigant de montagne en montagne. En parlophonant avec les étoiles, il découvre le remède permettant de guérir l'astre qui avait besoin de lui, le soleil. Il a accompli une double quête : il s'est trouvé, tout en se sauvant le monde et en acquérant par là-même une importante toute particulière. Mais c'est par la manière dont il agit, lorsque sa quête est achevée et qu'il se retrouve au point de départ, auprès de ses parents, que l'on constate qu'il est devenu un être totalement accompli. Il prend en charge sa famille, pour qui tout va mal depuis qu'il est parti. Parvenu à maturité, il effectue lui-même la réparation au sein de sa famille, lui qui est parvenu à se construire une nouvelle identité par l'acceptation de sa différence. Toute la famille peut désormais rebâtir la maison, qui avait été détruite par les tempêtes, « exactement comme avant, sans rien changer », si ce n'est qu'Okiléle est devenu un pilier de cette famille. Son univers reconstruit,

et ayant compris que ses problèmes depuis sa naissance n'incombaient pas forcément à sa famille, mais étaient dus à l'absence du soleil, il peut se projeter dans le futur et devenir un adulte accompli en épousant sa princesse, référence à La Belle au bois dormant.

### III) Un univers particulier, aussi riche que complexe pour ses jeunes lecteurs.

#### A) Un univers hors normes où se mêlent rires et peurs

Ressentir des émotions entraîne parfois le rire des jeunes lecteurs, c'est le cas d'une élève notamment, qui a participé à un débat que nous avons mené avec un groupe de grande section : devant la détresse du héros, et la violence des parents le « condamnant » sous l'évier, la jeune lectrice dont nous parlions a réagi par le rire, nerveusement peut-être. Elle s'est vite justifiée en nous expliquant qu'elle n'avait pourtant pas l'habitude de pleurer, mais que le fait d'être témoin de la situation du héros la touchait. Sa réaction n'est pas inhabituelle, qui plus est lorsque l'on constate que Ponti n'a de cesse de mêler humour et situations de violence dans ses œuvres, *Okilélé* n'y échappant pas. Difficile donc pour nos jeunes lecteurs de se situer à travers les émotions induites.

En effet, au sein de cet univers peuplé de merveilleux (références multiples aux contes, animaux doués de parole, aventures extraordinaires), *Okilélé* est très durement rejeté par sa famille : sa mère le menace d'une matraque, et la scène du père murant son fils sous l'évier est d'une rare violence. Les parents d'*Okilélé* s'allient pour le persécuter, et la colère parentale à l'œuvre dans cet album est l'une des plus terribles que l'on puisse rencontrer chez Claude Ponti. Ils entrent dans leur « Grande Colère », face à laquelle *Okilélé* ne peut qu'implorer vainement, et qui conduit à sa réclusion, acte choquant qui ne manque pas de faire réagir les jeunes lecteurs. En effet, il est complexe pour eux d'avoir le recul nécessaire pour imaginer que la crise vécue par le jeune héros permet un dépassement, et un retournement même de sa situation initiale. Toutes les violences sont finalement écartées, les peurs surmontées, permettant au héros, fort de ces expériences, d'avoir désormais foi en lui-même. Face à cette violence, l'auteur accorde comme à l'habitude une place très importante au rire, à la jubilation, comme éléments constitutifs du monde enfantin, participant à faire grandir. La jubilation tient tout d'abord et en partie à l'aspect des personnages. Chez *Okilélé* et ses semblables, les canons des proportions anatomiques sont revisités. Comme l'explique Sophie Van der Linden, les personnages comptent tout juste deux hauteurs de tête dans la taille totale du corps, pour sept à huit selon les normes. De plus, leurs grandes oreilles et leur nez occupent la moitié de leur visage, leur abdomen est mis en valeur, ce qui participe à les rendre drôles et attendrissants. Le rire devient finalement un principe, une manière d'être propre aux personnages « pontiens », accompagnant leur évolution. L'humour naît tantôt d'une exagération (le repas de fête d'*Okilélé* « dura sept heures et avait

quatorze desserts ordinaires et vingt-huit extraordinaires » p.43), tantôt d'actes délirants (« il prenait un bain de café au lait, et se faisait des bateaux-tartines à la confiture de crème de gruyère au chocolat » p.11). L'humour noir est également présent, disposé par petites touches, comme dissimulé : au début de l'œuvre, écœuré par tant de laideur, l'un des frères du héros vomit des crapauds et des serpents dans le coin de l'image.

*Okiléle* peut se lire comme une scène de théâtre (d'ailleurs, le rideau rouge présent sur la couverture nous le suggère), le jeu qui permet de progresser étant le propre de l'enfant. Cependant, l'esprit du jeu, est si développé, le merveilleux si présent qu'il crée parfois une difficulté chez les enfants qui se retrouvent déstabilisés et lisent l'œuvre en référence à leur monde propre, n'acceptant pas de s'abstraire de la réalité.

## B) Le sens du jeu

L'auteur joue également beaucoup avec la langue et ce même pour ce qui est du titre de l'œuvre. En effet, le jeune héros se voit attribuer un nom en transcription phonétique – traduisant la segmentation linguistique erronée du petit enfant - procédé récurrent dans les albums de l'auteur. Ponti joue également beaucoup sur la relation sens propre – sens figuré, créant des jeux de mots marquant un flou artistique délibéré entre réalité et fiction. Dans *Okiléle*, on peut noter par exemple le fait qu'il fasse – même si ceci n'est pas dit explicitement - « ravalier leurs larmes » aux parents d'*Okiléle*, le jeune héros leur préparant un repas dans lequel il ajoute, pour le goût, les dernières gouttes du ruisseau de larme. Parfois, le jeu s'installe entre le texte et l'image, l'un contredisant l'autre et venant donc créer un effet de dissonance comique. Notons par exemple le discours euphémique du narrateur annonçant qu'*Okiléle* « dit au revoir à Gradusse » (p.23), alors qu'en réalité il hurle « Je ne veux plus qu'on m'aide ! » (p.23), manifestant ici une réaction émotionnelle qui demeure très enfantine. D'ailleurs, Ponti fait de nombreuses références au langage de l'enfance. C'est le cas notamment lorsqu'*Okiléle* retrouve ses parents, empreints à des troubles psychiques importants : le narrateur nous décrit ces états émotionnels à travers des formules enfantines telles que « ils pleuraient sans cesse », « les mots disaient le contraire », « les mains faisaient autre chose » (p.42), traduisant en termes clairs un état dépressif évident.

L'auteur amuse également son public par l'insertion dans son récit d'infractions à la langue normée, à l'image des « cinquante douze mille et trois clous » qu'*Okiléle* doit enfoncer. Ces imperfections volontaires du texte touchent chez le jeune lecteur une « corde sensible » puisqu'en milieu scolaire et familial ces « fautes » lui seraient reprochées. Ainsi, l'écart entre le monde normé et l'univers délirant de l'album libère le lecteur des contraintes de correction et de cohérence auxquelles il est à l'habitude soumis, pouvant générer un sentiment de liberté dans l'œuvre, ainsi qu'une attitude créative (c'est le cas notamment des élèves qui tentent d'inventer d'autres noms au personnage, à la manière de Ponti).

L'auteur joue également avec les images, au sein desquels on remarque au fur et à mesure des détails significatifs, peut-être ignorés lors de la première lecture : c'est le cas notamment de la forêt de la sorcière maléfique, qui est entièrement faite d'ossements. Ponti insère également des bulles type bande dessinée dans son œuvre, introduisant de la sorte une double conduite narrative, traduisant notamment l'égoïsme exacerbé de Gradusse (ses « moi ! » pleuvent sur la page 21), ou comme nous l'avons dit la colère d'Okiléle qui quitte l'éléphant en hurlant qu'il ne souhaite plus qu'on l'aide.

L'auteur insère également de nombreuses créations verbales à sa narration. Nous pouvons en distinguer de trois types : les jeux sur l'orthographe (avec la Boît-Taréponz p.22), les mots-valises (avec le fameux verbe « parlophoner » créé par construction verbe/verbe), ainsi que les mots composés tels que la « Grande-Danse-de-la-Joie-Joufflue » (p.43).

### C) Foisonnement et coopération

Dans cet album où la longueur du récit est importante, le foisonnement des personnages (et leurs évolutions multiples et complexes), des actions, rend la lecture complexe pour les jeunes lecteurs, qui doivent parvenir à se construire une représentation chronologique du parcours du héros. De plus, au sein de ce parcours, des éléments de signification sont parfois difficilement accessibles aux jeunes lecteurs, qui sont tentés d'en faire une lecture simplement naïve. C'est le cas notamment du statut de l'arbre, et de l'acte d'Okiléle qui se plante en terre. L'arbre peut-être vu, selon Sophie Van der Linden, comme symbole de l'univers, du développement (psychique et biologique), de la généalogie, de la connaissance... Chez Ponti, différents niveaux de lecture sont susceptibles d'émerger, les potentialités narratives se trouvant être multiples, en fonction de l'horizon du lecteur. La plupart du temps, les élèves parviennent à expliquer l'acte d'Okiléle qui « fait l'arbre », comme le moyen lui permettant d'accéder à la maîtrise d'un langage partagé. En somme, face à l'abondance d'éléments et de possibilités interprétatives, il revient au lecteur de coopérer pour actualiser son propre sens (le jeune lecteur prendra des indices ici et là, relèvera les éléments marquants du parcours du héros pour construire sa propre interprétation. D'ailleurs, l'analepse que nous avons déjà abordée plus haut, constitue une modalité de la nécessaire coopération du lecteur. En effet, lors de l'affrontement avec le monstre, Okiléle éternue « tout son rhume noir d'un seul coup » (p.26) afin de l'anéantir, or le texte n'avait auparavant fait aucune référence à ce rhume. A coup sûr, le lecteur n'aura pas prêté attention aux petits nuages noirs provenant de la trompe d'Okiléle depuis la première illustration. Ce rebondissement en analepse, légitime la présence d'un détail passé jusque-là inaperçu, et invite le lecteur à entreprendre une nouvelle lecture intégrant et rendant compréhensible ce nouvel élément.

Le parcours d'Okilélé, nous rappelant inévitablement celui des contes, le mène à effectuer un cheminement initiatique lui permettant de devenir celui qu'il aspirait d'être. Au sein de sa déambulation orientée de gauche à droite, il se heurte à des opposants, venus de la droite, représentant des obstacles à dépasser pour une progression matérielle et psychologique. Nul doute que les jeunes lecteurs ne percevront pas ces procédés finement insérés par l'auteur, à l'image également des espaces chargés de valeur dans les pages (le bas figurant l'angoisse, le haut annonçant l'ouverture et la liberté), seulement, il parviendront toujours par s'y retrouver et par en tirer leur propre sens, Ponti ne laissant aucun lecteur « sur le carreau » et offrant toujours un niveau de lecture assez simple, juxtaposé et relié aux niveaux plus complexes par un système d'embranchements.

#### Références bibliographiques :

- LEBRAT, I., MILLECAMPS, C. *Lire des œuvres littéraires, Les comprendre et les mettre en réseau.* Editions Belin, 2008. 236 p.
- VAN DER LINDEN, Sophie. *Claude Ponti.* Editions Etre, 2000. 308 p.
- CRDP de l'académie de créteil. Une analyse de l'album Okilélé de Claude Ponti. Anne Dupin. [en ligne] Télémaque, avril 2007 [consulté le 29 mai 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/ponti02.htm>

## 2) Analyse littéraire *Le parapluie vert*

L'une des deux œuvres que nous avons choisi de présenter aux élèves avec lesquels nous avons travaillé pour cette recherche s'intitule *Le parapluie vert*. Paru le 30 janvier 2008 aux éditions Didier jeunesse, l'album est le fruit de la collaboration de deux artistes Coréens. La Corée connaît en effet une créativité sans pareille depuis plusieurs années, en publiant des albums sensibles, riches et poétiques. Les poèmes de Yun Dong-jae ont pour vocation de diffuser des messages d'espoir en racontant la vie d'enfants à travers le monde. Kim Jae-hong, illustrateur de l'album et également peintre, en remporté le prix international du livre Espace en 2004 avec *Les enfants de la rivière*. Les œuvres de ces artistes sont notamment en fusion avec une nature verdoyante et omniprésente, comme le dit l'illustrateur lui-même : "Pour moi, l'homme et la nature ne sont pas séparés, ils ne font qu'un ; voilà ce que je veux exprimer dans mes œuvres." L'histoire du *Parapluie vert* a lieu en pleine rue, un jour où la nature fait des siennes, la mousson s'abattant sur cette bourgade d'Asie, témoin d'un moment d'humanité particulier.

Nous aurons donc pour objectif de montrer comment ces deux artistes Coréens parviennent à traiter de thèmes universels tels que la marginalité et l'exclusion dans un langage (à la fois graphique et textuel) particulièrement évocateur, sans jamais faire preuve de misérabilisme ou de pathétique. Dans cette entreprise, nous tâcherons également de d'expliquer les raisons pour lesquelles cet album est particulièrement adapté à notre thème de travail, en dégageant les sources de complexité se présentant au jeune lecteur.

Nous nous attacherons donc tout d'abord à montrer que cet album nous transmet un témoignage d'humanité en insistant notamment sur les diverses symboliques. Puis nous lirons l'œuvre comme un moment de vie, au cours duquel le temps est momentanément suspendu, pour en venir à discuter de l'art du non-dit, en montrant comment l'accord parfait entre la sobriété du texte et des illustrations comporte un pouvoir évocateur très fort.

### 1) Un témoignage d'humanité.

#### A) La symbolique du parapluie.

Nous comprenons, en jetant simplement un œil au titre de l'album et à la première de couverture, toute l'importance accordée aux éléments symboliques du vert et du parapluie. Élément servant à se protéger des intempéries, le parapluie devient évidemment et principalement un outil de distinction sociale. Il revêt d'ailleurs une importance toute particulière dans les pays asiatiques où il s'apparente à un accessoire de mode et d'habillement traditionnel. En effet, il existe plusieurs légendes populaires dont la plus largement diffusée attribue la création du parapluie à la Chine, et plus particulièrement à

Luban, qui se serait inspiré des feuilles de lotus grâce auxquelles les enfants avaient pour coutume de se protéger de la pluie. Dans la Chine ancienne, le parapluie avait acquis une valeur sociologique puisqu'il était utilisé dans les cérémonies et les rites. Appelé parapluie « Luo », il était symbole du rang et du statut, au même titre que la robe officielle. Par exemple, les officiels de la dynastie Han au dessus du troisième rang utilisaient un parapluie vert et les Empereurs de la dynastie Song avaient des parapluies jaunes et rouges. Symbole de fortune et d'honneur, il est donc tout naturellement entre les mains de tous les enfants portant un regard méprisant sur le mendiant, dépourvu de protection et inondé par la pluie. L'objet est mis en valeur dans chacune des illustrations (et s'il n'est pas représenté, son reflet vert se propage dans les flaques laissées par l'eau sur le sol terreux) et sa forme (à la fois toute en longueur lorsqu'il est fermé, et ample une fois ouvert), donne naissance à des constructions graphiques significatives. C'est le cas dès la page de garde : l'inclinaison du parapluie sur le bord droit de l'illustration vient former une magnifique diagonale ascendante en rejoignant les fleurs jaunes de la boîte de conserve ainsi que l'angle supérieur gauche de la fenêtre. Objet symbolique, c'est à partir de lui que se remarquera la différence sociale, mais c'est aussi grâce à lui que la pluie cessera et que l'espoir pourra renaître, et c'est tout ce que cette diagonale vient déjà annoncer. Il en est de même sur l'illustration de la belle page, puisque le geste de la petite fille ouvrant son parapluie vert est indéniablement à associer à la lumière qui naît à la fois sur le paysage extérieur, et sur le mur de la pièce, derrière la fenêtre. Cette fois la diagonale ascendante, créée par la continuité entre le bras de Yeong et le parapluie, est dans le sens opposé à la précédente, venant traverser le morceau de bois horizontal séparant la fenêtre en deux parties distinctes. C'est encore un nouvel indice à interpréter en tant que signe, puisque le parapluie vert de Yeong, une fois près du vieil homme, viendra atténuer son exclusion, et mettre un terme aux différences et à la séparation sociale. De plus, l'ombre représentée sous la fenêtre vient suggérer et mettre en valeur la place initiale de l'objet, au coin inférieur de la fenêtre. Le même processus est utilisé sur la neuvième double-page ; la diagonale ascendante part des pieds de Yeong jusqu'à son parapluie ouvert, et se termine sur la façade de l'école. Elle vient suggérer son déplacement, qu'on imagine rapide (comme si Yeong fuyait les paroles insultantes de la commerçante adressées au vieil homme, et suivait la cadence de l'élève qui court devant elle). Bien-sûr, les élèves n'interprètent pas ces éléments à ce niveau-ci, cependant ils saisissent bien, même s'ils ne le disent pas en ces termes, que le parapluie est le lien matériel qui vient unir le vieil homme et la petite fille, et qu'il est signe de distinction sociale puisque le mendiant n'a pas les moyens suffisants pour en posséder un.

## B) La symbolique du vert et des sources de lumière.

Un second élément symbolique, comme annoncé précédemment, domine l'album. Il s'agit du vert, qui parsème par touches plus ou moins importantes l'ensemble des pages et s'impose comme étant indissociable du parapluie, puisque l'un n'apparaît pas sans l'autre les deux fois où ils sont évoqués dans le texte (« Elle ouvre son parapluie vert... », « Il ne reste que le parapluie vert... »). Dans la symbolique occidentale, la couleur verte est associée depuis le moyen-âge à l'espoir, au hasard (la malchance comme la chance) et à la nature. Sa si grande présence tout au long de l'album n'est donc pas anodine : le sort du vieil homme n'est pas scellé, et un espoir (en la personne de Yeong) subsiste toujours. Jusqu'à ce que la pluie cesse, l'album est dominé par des tons tristes et sombres tels que le marron (du sol boueux principalement) et la grisaille. Les parapluies des enfants, ainsi que leurs vêtements, sont beiges ou marrons, gris ou noirs. Seule Yeong parce qu'elle est habillée d'un pull et d'un ruban bien jaunes puis d'un pantalon vert, ainsi que son parapluie, se démarquent du paysage maussade. C'est donc naturellement que notre regard se dirige vers elle et son parapluie sur chacune des pages, et que la présence du vert laisse présager un espoir pour le mendiant. C'est d'ailleurs lorsque la petite fille apparaît sur l'illustration de la belle page et qu'elle ouvre le parapluie vert, que la lumière jaillit, le jaune de son pull étant particulièrement éclatant sur cette illustration-ci. Yeong, et plus encore son parapluie, sont donc plus ou moins les doubles de la fée du conte, de la muse du poète. Ces créatures inespérées brillent plus que toutes les autres et apportent la touche de merveille que les protagonistes recherchent. C'est ce que le geste de Yeong, à son échelle, apporte au vieil homme. Et c'est ce que le reflet très ample du vert dans les flaques d'eau vient suggérer, lorsque Yeong pose son parapluie ouvert près du mendiant et s'enfuit. Le vert vient créer un halo lumineux autour du vieil homme, auquel on porte enfin attention et qui de ce fait, ne se fond plus dans le décor. Seulement, bien loin de la magie des contes, le geste de Yeong est plutôt simple et vient offrir un peu d'humanité à une réalité triste et particulièrement bien traduite par les artistes. Même si la symbolique du vert est un détail qui ne paraît pas être à la portée des jeunes lecteurs, ils interprètent la couleur attribuée à Yeong seule comme la marque de sa différence, de sa gentillesse. Cependant, bien que la signification des reflets que nous observons dans les flaques d'eau soit évidente pour un lecteur expert, il est particulièrement complexe pour un jeune lecteur de s'en emparer, puisque cela passe indéniablement par la construction d'une image mentale, nécessitant une capacité d'abstraction relativement développée. Les jeunes lecteurs sont donc un temps mis en difficultés par ces indices pourtant explicites : c'est au fil de la lecture et de la discussion, que le sens de l'œuvre se construit petit à petit et que cet élément devient évident pour eux (cela constitue pour ces derniers un « blanc » à remplir, le texte ne disant explicitement au lecteur qu'il doit imaginer la présence de Yeong, physiquement et concrètement absente des

illustrations). De plus, et ceci constitue une difficulté encore supérieure, ce reflet vert devient par la suite représentatif du mendiant (lorsque la petite fille a déposé le parapluie à ses côtés), et est un élément témoignant du changement de point de vue qui s'effectue dans ces quelques doubles-pages.

### C) Réalisme et marginalité.

En effet, la qualité du travail des artistes fait que nous sommes happés dès les premières pages de l'album vers un ailleurs, et pourtant, les thèmes généraux de la différence et du rapport à l'autre sont universels. La pauvreté du vieil homme est mise en avant par l'élément qui l'accompagne : il est seul avec sa boîte de conserve, face à tous les enfants qui s'attroupent autour de lui, munis de leurs parapluies. Des parapluies au bout pointu, alors que celui de Yeong est plat. De plus, leurs parapluies sont opaques et les dissimulent, alors que le parapluie vert de Yeong est plus ou moins transparent et nous laisse entrevoir sa silhouette. Ils forment une masse et leur parapluie leur cache la plupart du temps le visage. Le seul que l'on voit de face représente un jeune garçon amusé et méprisant. Le réalisme des peintures de Kim Jae-hong est saisissant, les traits fins et précis des personnages mettent en valeur leurs expressions, et amplifient nos sentiments, notamment notre compassion envers le vieil homme. Le zoom qui nous le présente en plan rapproché met en valeur la blancheur de ses cheveux et de sa barbe ainsi que son visage ridé et fatigué. La page qui suit pourrait presque être une photo : la boîte de conserve du vieil homme, objet caractéristique de sa condition, est représentée en gros plan. Les nuances de vert et de marron, sa vieille hanse et ses formes irrégulières suggèrent son piteux état. La pluie qui tombe forme des ronds dans l'eau qui déborde de la vieille boîte, et l'on pourrait presque entendre les gouttes tomber contre la ferraille (ou ruisseler sur les parapluies dans l'ensemble de l'album). Cet arrêt sur image participe à donner une tonalité particulière à l'album, qui se lit comme un moment de vie, au cours duquel le temps est suspendu. Une fois encore ici, cet élément est source de questionnements chez les enfants, qui ne disposent pas lors des premières lectures, d'un recul et d'une mise à distance de l'histoire suffisante pour comprendre la signification des ces « zooms ». Une discussion sera nécessaire, afin de faire émerger l'idée, timidement, que la boîte de conserve est mise en valeur de cette manière parce qu'elle est tout ce que le mendiant possède et qu'elle a donc une signification toute particulière dans sa condition.

## II) Un moment de vie (temps suspendu).

A) La structure (album comme une parenthèse, un découpage séquentiel...).

En effet, cet album nous offre plus un moment de vie qu'une histoire, et une page se referme à la fin. Le début nous présente Yeong sur le chemin de l'école (elle est de face et semble désolée de ce qu'elle voit), ce même chemin qu'elle emprunte lors de son retour chez elle à la dernière page (cette fois elle se trouve de dos, et le soleil brille sur le village). Cette journée aurait pu être banale, et pourtant... C'est un moment de vie plus qu'une histoire car l'action n'a rien d'extraordinaire en soi, mais le mépris de la pluralité rend le geste de Yeong particulièrement beau et humain. L'œuvre se présente donc comme une parenthèse, qu'on ouvre et qu'on referme, et la structure particulière de l'album participe à créer une impression de flottement, un moment durant lequel le temps est suspendu. En effet, c'est la structure cyclique d'une journée qui commence et qui se termine qui permet de rendre cette impression. La structure de l'album repose notamment sur des effets de zoom avant et arrière successifs : on est d'abord derrière la fenêtre, une marge encadrant l'illustration, puis le paysage que l'on voyait de loin nous est représenté sur une pleine page lorsque Yeong descend l'escalier en terre. A la double-page suivante, un retour en arrière est effectué : on aperçoit, de loin, la totalité de l'escalier que Yeong est en train de descendre. Son déplacement dans l'espace et dans le temps est suggéré par un découpage séquentiel utilisé à plusieurs reprises dans l'album. En effet, une marge blanche est matérialisée, dans sa verticalité, pour séparer les deux séquences, qui ne représentent pourtant qu'un seul et même paysage, occupant toute la largeur de la double-page. La suite représente le mendiant d'un peu plus près, pour en venir à effectuer un gros plan sur la double-page suivante. Il en est de même pour la boîte de conserve. Ces moments d'arrêts sur images, d'invitation à observer, placent le temps en suspens. Le même système de zoom revient quelques pages plus loin : alors que Yeong observe le parapluie laissé contre le mur par le vieil homme, la double-page suivante consacre sa partie gauche à la représentation en gros plan du parapluie. La suite est un zoom arrière, la parenthèse se referme et Yeong s'éloigne en remontant le chemin en terre qu'elle avait descendu.

La particularité de cette histoire, qui n'en est pas vraiment une comme nous venons d'en témoigner, participe à la rendre complexe aux yeux des enfants, comme en témoigne Charles-Hugo (CM2) : « J'ai pas vraiment tout compris parce que le début il a commencé brusquement ». Cet élève était surpris du fait qu'on ne nous présente pas les personnages, et que l'action débute in medias res, qu'elle « commence tout de suite » d'après ses propres termes. Dans ce sens, l'histoire lui faisait penser « à la vraie vie », ceci se rapproche donc considérablement de ce que nous venons d'évoquer, de la manière dont nous percevons cette œuvre, même si cet élève ne dispose pas des mêmes mots pour le dire. De plus, un autre élément relatif à la perception du temps dans cet album a troublé les élèves : il s'agit des ellipses, particulièrement difficiles à percevoir ainsi qu'à concevoir pour les élèves. En effet, Yeong rentre à peine dans l'école que les auteurs lui font regagner la rue, élément

complexe pour les élèves qui ne s'imaginent pas de prime abord qu'une partie de la matinée a pu s'écouler sans que rien dans le texte ni dans les illustrations ne l'explique. Ce procédé est de nouveau utilisé quelques pages plus loin, puisque le temps qui s'écoule entre l'instant où la petite fille dépose son parapluie auprès du vieil homme, et celui où le texte nous apprend qu'est venue « l'heure de rentrer à la maison » est passé sous silence (bouleversement double pour les élèves, puisqu'un changement radical de temps, la pluie ayant totalement cessé, s'ajoute à cette longue ellipse).

B) Yeong comme guide spirituel, plus une conscience qu'un personnage (elle dirige notre regard).

C'est donc le personnage de Yeong qui ouvre et clôt l'album, au sein duquel elle occupe une place très particulière. Et, plus qu'un protagoniste, elle assume le rôle de guide, pour nous lecteurs. La fenêtre matérialisée au début de l'album et derrière laquelle nous nous trouvons, nous invite à suivre le guide qui se trouve derrière. Sans dire mot, grâce aux positions qu'elle adopte et à son silence aussi, Yeong nous donne à voir ce qu'elle-même voit. Ses positions figées, lorsqu'elle s'arrête et observe les attitudes des autres enfants, participent amplement à créer cet effet de suspens dont nous avons déjà parlé. Déjà, sur la double-page qui représente le mendiant pour la première fois, Yeong se place comme observatrice. La pliure centrale est utilisée de manière très intéressante, puisqu'elle ne coupe pas le paysage qu'elle représente, mais vient couper Yeong des autres enfants, elle la place en retrait, elle à gauche alors qu'eux sont attroupés à droite. Cette première étape nous indique déjà clairement son point de vue : elle est opposée aux railleries des autres envers le vieil homme. De très nombreuses illustrations représentent la petite fille de dos, et cette position particulière nous invite intelligemment à regarder ce qu'elle-même regarde, et à nous désoler, comme elle, des moqueries que subit le mendiant. La marge matérialisée à de nombreuses reprises à l'horizontale en bas de l'illustration, ou à la verticale sur le côté gauche ou droit, est également porteuse d'un message, grâce à la manière dont Yeong se positionne par rapport à elle. En effet, son personnage est parfois représenté à la fois sur l'illustration, et sur la marge. Sur la double-page qui suit le zoom fait sur la boîte de conserve, Yeong est très clairement placée en position de retrait : elle est face à la scène qui se déroule sous ses yeux mais revendique ne pas en faire partie. Son parapluie et son buste nous cachent une partie de l'illustration, alors que ses jambes sont représentées sur la marge. Sa position suffit donc à signifier ses sentiments. Il en est de même lorsque Yeong prend le chemin de l'école, après les paroles insultantes que la commerçante a lancées au vieil homme. La marge verticale sur laquelle la peinture du personnage de Yeong déborde très largement la place contre l'opinion commune. Le même processus est utilisé pour l'une des dernières illustrations : cette fois, la pluie a cessé et Yeong bienveillante, observe le

calme revenu ainsi que le parapluie laissé soigneusement plié contre le mur. Yeong s'apparente à un messenger, un guide spirituel, car, même lorsqu'elle n'est que partiellement là (lorsque ce n'est que son reflet dans la vitrine d'un magasin que nous voyons) elle dirige notre regard vers l'endroit qu'elle-même est en train de regarder. C'est elle qui détermine notre sens de lecture de l'illustration : si elle est à gauche, notre regard est directement attiré par sa silhouette et par la couleur verte qui l'accompagne, puis il se déplace naturellement vers la droite, en direction de ce qu'elle regarde, et inversement. Toute l'efficacité du message qu'elle transmet résulte également de la pudeur avec laquelle elle le fait.

Cet élément primordial de l'album, qui nous donne à voir à travers le regard de la petite fille (et par la suite, allant de paire avec le changement de point de vue qui s'établit, à travers le regard du vieil homme), constitue très certainement la plus importante difficulté à surmonter pour le jeune lecteur. Assimiler ce fait implique de récolter le moindre détail semé dans l'œuvre, tant au niveau des illustrations que du texte, et de remplir les « blancs » que ceux-ci ne comblent pas. En somme, cela nécessite d'être apte à se mettre à la place du personnage, des personnages, acte complexe pour les élèves, et qui se concrétise au fur et à mesure de la lecture interprétative de l'album.

C) Un lien qui s'établit en silence : la pudeur de l'album et l'absence de pathos (le changement de point de vue).

En effet, toute la virtuosité des artistes vient de leur capacité à traiter d'un thème triste, qui nous touche indéniablement, sans jamais en faire de trop. Le lien qui s'établit entre Yeong et le mendiant se fait en silence, sans pathos aucun. Tous deux partagent une certaine marginalité : la différence du vieil homme naît de sa condition sociale, et celle de Yeong de son opposition au rejet, à la discrimination. Jamais ils n'échangent de parole, et à aucun moment on ne les entend s'exprimer, à l'exception de la très courte phrase que Yeong prononce à la fin (« Il aurait pu le garder... »). Le vert (celui de la boîte de conserve, celui du parapluie) et donc l'espoir, est partagé par les deux marginaux. Ils ne sont d'ailleurs pas si différents l'un de l'autre : une boîte de conserve sert de vase aux fleurs jaunes derrière la fenêtre qui semble être le lieu de vie de Yeong, et son parapluie est finalement très différent des autres. En effet, il ne l'abrite pas totalement puisqu'il est troué et que la pluie le traverse. Les deux personnages sont placés sur un plan d'égalité, oubliant les différences. Sur la première illustration qui s'étend sur une double-page, lorsque Yeong voit le mendiant pour la première fois, le jeu de perspective est très intéressant. Ils sont en face, mais à une distance telle qu'ils sont tous les deux de la même taille, beaucoup plus petits que les passants moqueurs. Leur lien, matérialisé par le parapluie, s'établit donc tout en pudeur, et un autre élément majeur est à noter. En effet, alors qu'au cours de la première moitié de l'album, c'est à travers les yeux de Yeong que nous observons les scènes, un changement de point de

vue s'établit au milieu de l'œuvre. Yeong passe le relais au mendiant. Elle rentre dans l'école, et les quelques doubles-pages qui suivent représentent fixement l'averse tombant sur le sol plein de flaques. Alors qu'on ne voit plus le mendiant, une plus grande importance encore lui est donnée, car c'est à travers ses propres yeux que nous observons désormais les scènes, et ce durant cinq doubles-pages. L'émotion nous est admirablement transmise, grâce à notre position : nous sommes au plus près de la terre, sur laquelle le mendiant dort, à sa place. Et c'est progressivement que nous allons observer Yeong face à nous, apparaître dans le reflet des flaques d'eau, jusqu'à ce qu'elle nous rejoigne et reparte en courant. Il est donc inutile pour l'auteur et l'illustrateur de cette œuvre de donner dans le dramatique, nous, en tant que lecteurs-experts, sommes naturellement touchés par leur message, grâce à la retenue dont ils font preuve. En revanche, pour les jeunes lecteurs, il s'agira d'abord de parvenir à interpréter ce passage constituant le changement de point de vue en question, pour ensuite en comprendre la portée.

### III) L'art du non-dit.

A) Le pouvoir narratif : accord parfait entre la sobriété du texte et des images (redondance du début de l'album).

La pudeur de l'album face à la situation de misère qu'il nous présente, fait toute sa qualité. En effet, la sobriété du texte s'accorde parfaitement à celle des illustrations, et de cette alliance parfaite résulte un pouvoir narratif très fort. La narration de l'album est riche à la fois de ce qu'elle dit et ne dit pas. Une page de vide (blanc cassé) fait face aux gros plans réalisés sur les personnages ou les objets. Ce vide signifiant l'absence, le silence, est ponctué d'un court texte tout à fait descriptif. D'ailleurs, le texte de l'album, qui pourrait au premier abord passer pour simpliste, emploie un vocabulaire simple, une construction syntaxique très peu développée, utilisant la parataxe (« La pluie le transperce. Il dort. A côté de lui, une boîte de conserve. »), très peu de mots de liaison et de subordonnants. Le texte du début de l'album est plutôt redondant puisqu'il ne fait que décrire ce que l'illustration nous présente, ce que Yeong voit. C'est lorsque le changement de point de vue s'effectue qu'il nous apprend ce que l'illustration ne fait que suggérer. Le texte est incrusté sur un fond particulièrement surprenant, puisque focalisé sur le sol, et il s'y intègre jusqu'à ne faire plus qu'un avec le marron de la terre. On signale la précarité du mendiant par une croix sur le coin gauche de la page, presque invisible au premier regard. Cette focalisation sur un sol boueux, ce gros plan effectué sur un paysage finalement vide, est beaucoup plus évocateur qu'une illustration qui nous aurait présenté un vieil homme désespéré, en proie à sa misère. C'est justement cette simplicité qui crée chez le lecteur ce sentiment de précarité et de vide, rendu notamment par l'absence sur l'illustration du protagoniste lui-même.

Pour les élèves, cette sobriété vient une nouvelle fois constituer une difficulté à surmonter. En effet, la focalisation sur le sol les questionne, les déstabilise. Comme dirait Nathanaël : « c'est bizarre c'est tout plat là on voit rien on voit même pas le parapluie ». Le cheminement interprétatif ne leur ayant pas encore permis de comprendre le passage où s'opère le changement de point de vue, les jeunes lecteurs sont particulièrement surpris par les pages nous présentant le sol et rien d'autre (ou presque) et n'en comprennent pas immédiatement l'intérêt.

B) Des démarches graphiques créatrices d'émotion, s'apparentant aux techniques cinématographiques.

L'émotion ressentie à la lecture de l'album est en effet décuplée par une très grande maîtrise graphique, employant des procédés propres à l'art cinématographique. L'absence visuelle du mendiant sur les quelques doubles-pages dont nous venons de discuter, mais sa présence pourtant indéniable dans l'esprit du lecteur, est rendue par un habile usage du hors-champ. En effet, ce terme désigne tout ce qui ne se voit pas sur l'image mais qui existe dans l'idée que le spectateur (ici le lecteur) se fait de la scène et de la narration. Il participe à générer un effet d'attente et de suspense, et donc à amplifier l'impression d'un temps suspendu, d'un moment particulier de vie, comme nous l'avons développé précédemment. Mais, même lorsqu'un personnage n'est pas physiquement présent dans la scène, soit le texte, ou un indice visuel (la croix pour le vieil homme, le reflet vert du parapluie de Yeong dans l'eau) nous le rappellent. Ce processus est donc admirablement bien utilisé pour suggérer la présence du vieil homme, à la place duquel on est projeté lorsque seuls l'averse et le sol boueux nous sont visibles, ainsi que celle de Yeong, comme une âme bienveillante, qui rejoint le vieil homme. On ne voit réellement aucun des deux personnages, pourtant, nous savons parfaitement qu'ils sont tous les deux présents et que l'un s'approche de l'autre. De plus, le jeu sur les contrastes de lumière et les reflets vient contribuer à la qualité de l'œuvre. Le réalisme des illustrations de Kim Jae-hong, permettant au reflet de Yeong d'être visible dans chaque flaque d'eau à laquelle elle fait face, revêt, en plus de sa qualité esthétique, un symbolisme particulier. Il met en avant le don totalement gratuit dont elle fait preuve, puisque, à demi visible, elle le fait dans la plus grande discrétion possible (« Yeong regarde autour d'elle : personne ne l'observe. »). Le jeu sur les contrastes de lumière est significatif : les flaques d'eau formant une tache claire sur le sol témoignent des déplacements de Yeong. Ceci est déjà visible lorsqu'elle avance vers l'école, des flaques d'eau sur un sol plus foncé balisent son ascension. Ces mêmes flaques, plus amples et plus abondantes, témoignent de son avancée vers le vieil homme, et se mêlent donc à la couleur sombre du sol caractérisant sa présence. Ces procédés insistant sur la discrétion des protagonistes participent alors à la douceur générale de l'album, et sont de nouveau source

de complexité pour les jeunes lecteurs : un temps plus ou moins long selon les sujets et nécessaire pour leur permettre de saisir le hiatus entre ce que l'on voit (ou plutôt ce que l'on ne voit pas) sur l'image et ce qui doit pourtant être présent dans notre esprit, du fait des indices disséminés dans les pages.

C) Une poésie de l'absence, de la douceur et de la chaleur.

En effet, même la pluie battante et les moqueries des enfants ne viennent pas altérer le sentiment de douceur qui se dégage de l'album. Comme des tableaux qui s'étendent sur les doubles-pages, les peintures aux couleurs claires et peu nombreuses qui se déclinent (du beige dominant au marron, du vert brillant du parapluie à celui de la végétation lorsque le soleil est revenu) témoignent de la chaleur apportée par le geste solidaire de Yeong. D'ailleurs, le halo vert qui s'étale dans les flaques d'eau lorsqu'elle pose le parapluie auprès du vieil homme, vient présager le retour du soleil, puisque, sur la double-page suivante, le vert s'étend et recoloré le paysage. Cette douceur touche également le texte, lorsqu'il concerne Yeong ou le vieil homme : « et le pose *doucement* aux côtés du vieil homme », ou « *soigneusement* replié et posé contre le mur », et encore « dit-elle *doucement* ». Cette légèreté se ressent aussi parce qu'aucun contour noir n'est utilisé pour représenter les personnages, et que la technique de peinture donne l'impression d'un certain flou, notamment pour les zones de paysage au loin, la couleur du mur sur lequel est adossé le vieil homme (l'effet étant créé par les arrondis produits grâce aux dégradés du marron), ou encore Yeong s'éloignant en courant après avoir offert son parapluie au mendiant... Ceci est particulièrement visible sur la dernière illustration représentant Yeong au retour de l'école qui remonte le chemin de terre. L'impression de flou tout autour d'elle vient créer une bulle qui l'entoure. Elle semble protégée, à l'abri, comme dans un cocon : les arrondis créés par la végétation au loin ainsi que par les marches de terre, se rejoignent pour entourer Yeong d'un lien rassurant. Cette illustration signale aussi la fin de ce moment de partage: la situation s'étant apaisée, Yeong va progressivement s'éloigner, dos au lecteur, et cette « bulle » va au fur et à mesure rapetisser pour se fermer.

Cet album se lit comme un moment d'évasion. Il développe une poésie caractérisée par le silence et la sobriété, tout en mettant en œuvre des procédés artistiques tels que le hors-champ ou le changement de point de vue, qui transmettent parfaitement le message d'humanité porté par Yeong, tout en pudeur et en délicatesse. Comme *La joie par les livres*, il semble que la première de couverture, ainsi que la quatrième de couverture d'ailleurs, ne s'accordent pas parfaitement avec la tonalité de l'album. Alors qu'il est tout en délicatesse, que ses couleurs sont douces, celle de sa première et quatrième de couverture nous semble trop foncée, presque agressive, notamment en ce qui concerne le fond vert qui

sépare la représentation du parapluie des quelques mots qui font office de résumé sur la quatrième de couverture. Il ne s'agit que d'un détail. Dès l'ouverture de l'album, l'univers de ces artistes coréens nous interpelle, et ils parviennent indéniablement à nous toucher, en traitant d'un terme universel, sans pourtant chercher à générer un quelconque sentiment de pitié.

### 3) Retranscription *Okilélé* : débat du 23.01.12 (CE1, 1<sup>er</sup> groupe)

**Enseignant** : Si Okilélé il avait été beau, ses parents l'auraient appelé comment à votre avis ?

**Ninon** : Euh...Okilébeau

**Enseignant** : Toi tu penses qu'on l'aurait appelé Okilébeau. Vous êtes tous d'accord ?

**Tous** : Ouiiii

**Enseignant** : Vous êtes tous d'accord, très bien. Et bien si vous êtes tous d'accord, c'est que vous avez bien compris comment ils ont fait pour construire ce prénom.

Moi, je me pose une autre question : à votre avis, pourquoi Okilélé il se construit un masque ?

**Tom** : Parce que il est pas comme, comme, il est pas comme les autres

**Enseignant** : Pourquoi est-ce que tu dis qu'il est pas comme les autres alors Okilélé ?

**Tom** : Dans l'histoire, on voit qu'il ya écrit, il, il, il s'fabrique un masque, parce que, y voit qu'en fait qu'il est pas comme les autres

**Enseignant** : D'accord. Et, quelqu'un a une idée de pourquoi selon lui il n'est pas comme les autres

**Fleur** : Parce que, parce que il est p't'être pas fait pareil.

**Enseignant** : Il est pas fait pareil...Ok. Pourquoi tu dis qu'il est pas fait pareil alors ?

**Fleur** : Ben...j'sais pas p't'être mon p'tit frère lui il a un problème de fabrication alors p't'être que lui aussi

**Enseignant** : D'accord, tu crois qu'Okilélé a un problème de fabrication. Est-ce que tout le monde est d'accord sur ça ? C'est pour ça qu'il est pas comme les autres ?

**Yari** : Moi j'pense que, parce que...euh....parce que...

**Enseignant** : Pourquoi est-ce qu'il est pas comme les autres ? Qu'est-ce qu'il a de différent ?

**Yari** : Mais moi je crois que c'est parce que il est pas comme les autres et que les autres y s'moquent de lui

**Enseignant** : Ils se moquent de lui toi tu trouves. Est-ce que c'est justifié de se moquer...est-ce qu'ils ont raison de se moquer de lui parce qu'il est pas comme les autres ?

**Tous** : nonnnn....

**Abou-Bakar** : Moi j'pense que, y comme il a une trompe et, et ses parents y en ont pas et ses frères aussi bah j'pense que y, y leur ressemble pas

**Enseignant** : Tu penses que, à cause de sa trompe, il ressemble pas à ses parents ?

**Abou-Bakar** : Oui

**Enseignant** : D'accord. Donc c'est pour ça finalement que, que vous dites qu'il n'est pas comme les autres. Parce qu'il a une trompe ?

**Abou-Bakar** : Oui

**Enseignant** : et vous êtes tous d'accord pour dire que s'il a une trompe ça veut dire qu'il n'est pas comme les autres ?

**Tous** : Oui... Non... (on ne distingue pas qui les prononce)

**Enseignant** : Ca le rend différent parce qu'il a une trompe ?

**Ninon** : Moi euh je...je crois que c'est parce que ses parents ont pas le même euh nez et que lui a une trompe

**Enseignant** : D'accord. C'est pour ça que ses parents réagissent comme ça avec lui ?

**Tom** : En fait, en fait euh, vu que ses parents ils ont pas de trompe, alors y s'font un masque pour cacher sa trompe

**Enseignant** : Alors tu nous dis que c'est Okilélé qui se fait un masque ? C'est ça ?

**Tom** : Oui

**Enseignant** : D'accord tu as raison Tom. (A Salena qui souhaite parler) : à quoi ça lui sert de se faire un masque pour toi ?

**Salena** : bah parce que, parce que...y...il est pas comme les autres il a une trompe et pis euh si y s'met, y s'fait euh, il est pas comme les autres et ben tous les autres y vont s'moquer d'lui

**Enseignant** : D'accord. Donc pour toi, pour vous, si il met un masque c'est pour cacher sa trompe et cacher sa différence ?

**Tous** : Oui

**Enseignant** : D'accord. Et est-ce que ça marche ?

**Fleur** : Non. Non ça n'marche pas parce que y...y ont...c'est de pire en pire

**Enseignant** : Est-ce que le masque ça plait aux parents, est-ce que finalement ça règle le problème ?

**Fleur** : Non

**Enseignant** : Et pourquoi à votre avis ?

Marine est-ce que tu as une idée toi ? Pourquoi le masque est-ce que ça ne marche pas ?

**Marine** : ...

**Enseignant ?** : Est-ce que tu as une idée ? Ou quelque chose à dire à propos du masque ? Qu'es-ce que tu en penses ?

**Marine** : ...

**Enseignant** : Tu sais pas ? Et bien c'est pas grave, c'est pas grave

Donc il se construit un masque, et puis vu qu'on parlait du masque et des parents, qu'est-ce que vous en pensez du comportement des parents d'Okilélé ?

**Nasera** : Parce que en fait et ben ses parents y veulent pas de lui parce qu'il a une grande trompe

**Enseignant** : D'accord. Vous êtes tous d'accord, vous avez tous compris pareil ?

**Tous** : Ouiii...

**Enseignant** : Et, vous trouvez ça normal vous ?

**Tous** : Nannnn....

**Enseignant** : Qu'es-ce que vous en pensez ? Qui a envie de nous dire ce qu'il en pense ?

Marine est-ce que tu veux dire ce que tu en penses ?

**Marine** : ...

**Enseignant** : Tu as pas envie pour le moment ?

**Marine** : ...

**Enseignant** : D'accord

**Salena** : Les parents y sont...sévères avec euh Okilélé. Ils l'enferment dans...ils l'enferment parce y veut plus l'voir. Et puis...

**Enseignant** : Et vous en pensez quoi de ce comportement des parents ?

Mohamed est-ce que tu en penses quelque chose toi ? du comportement des parents d'Okilélé

**Mohamed** : Euh je pense que, les parents d'Okilélé y sont trop sévères avec lui

**Enseignant** : Et dans la vie normale, vous pensez que c'est normal de réagir comme ça pour des parents ?

**Tous** : Nannn...

**Fleur** : Parce que, parce... euh c'est, c'est, c'est pas normal parce que euh y sont, y sont, y sont pas aimables pour Okilélé parce que vraiment c'est pas très sympa d'appeler son enfant Okilélé ou...enfermer sous l'évier, euh, euh quand il arrive à être en en même temps à table que les autres ils le grondent, donc moi j'trouve pas ça très euh...

**Enseignant** : On est tous d'accord pour dire qu'ils ont un comportement pas très respectable ses parents à Okilélé ?

**Tous** : Oui

**Enseignant** : Moi je me demandais autre chose. A votre avis, pourquoi Okilélé alors il attache les gens de sa famille avec des cordes ? (on se réfère à la page du livre) Quelqu'un se souvient ?

**Nasera** : Je pense que en fait et bah euh il en a marre de sa famille qui euh qui s'moque de lui

**Enseignant** : D'accord, tu crois que c'est pour ça qu'il les attache toi ? Quelqu'un a une autre idée ?

**Tom** : Parce que en fait c'est pour qu'il pour qu'il pour qu'il é...écoute

**Enseignant** : Ahh, Tom il a dit qu'il les attache pour que la... Tu penses que c'est pour que sa famille écoute enfin Okilélé ?

**Tom** : Oui

**Enseignant** : Nasera, est-ce que tu es d'accord avec Tom toi alors ?

**Nasera** : Oui

**Enseignant** : Tu penses aussi qu'il les attache pour qu'ils l'écoutent ?

**Nasera** : Oui

**Ninon** : Moi je pense parce que y parlaient tous en même temps et du coup y pouvaient euh pu euh...y pouvait pu les entendre parce que ils parlaient en même temps, et aussi euh par rapport à son prénom euh c'est...un peu pour ça que ses parents sont pas...contents

**Enseignant** : D'accord. Et toi est-ce que tu penses comme Tom. A quoi ça sert pour toi d'attacher ses parents avec une corde et toute sa famille, parce que regarde il attache tout le monde avec la corde (on se réfère à la page du livre) : il dit « Okilélé attachait les gens de sa famille avec des cordes pour parlophoner tous ensemble ». Pour toi à quoi ça sert, est-ce que tu es d'accord avec Tom, ça sert à ce que chacun s'écoute ?

**Ninon** : Oui

**Yari** : Moi je pense que c'est pour discuter de avec sa famille

**Enseignant** : Vous êtes tous d'accord, Abou-Bakar est-ce que tu es d'accord toi ?

**Abou-Bakar** : Bah il a envie d'être euh, d'être euh seul

**Enseignant** : Ah oui... Mais regarde (livre en main), en fait, il s'attache avec eux. Donc il est pas seul. Il s'attache avec toute sa famille.

**Mohamed** : Pour que, ils soient plus gentils

**Enseignant** : Ah, pour toi, il les attache, toute sa famille, pour qu'ils soient plus gentils

**Mohamed** : Avec lui

**Enseignant** : Oui. Et est-ce que vous être d'accord avec Mohamed ?

**Fleur** : Parce que, parce que euh, moi j'pense plutôt que c'est pour qui y, ils l'écoutent et euh pour que pour qu'ils soient un p'tit peu tous ensemble parce que dès que il essaye de leur dire un mot euh...toute sa famille part alors c'est pour qui restent un p'tit peu avec lui et que y peuvent parler parce que après il va pas pouvoir leur... (inaudible) des mots

**Enseignant** : D'accord. Donc pour Fleur, et Tom aussi l'a dit, c'est pour que chacun s'écoute et qu'on soit un petit peu tous ensemble. Tu es d'accord toi Saléna ?

**Saléna** : Bahhh oui. Et puis euh...on... aussi qui s'aident euh...qui sont beaucoup plus gentils enfin qui...qui s'aident et puis qui...bah voilà

**Enseignant** : Donc vous vous pensez qu'il les attache pour qu'ils puissent tous se rapprocher un petit peu ?

**Mohamed** : Pour euh qui soient réunis en famille

**Enseignant** : Mohamed il pense qu'il les attache pour qu'ils soient tous réunis ensemble. Qu'est-ce que vous en pensez de ça ? Est-ce que c'est une bonne idée à votre avis ?

**Ninon** : Bahh...

**Enseignant** : Est-ce que pour toi si il les attache c'est pour qu'ils soient tous réunis ensemble, finalement ?

**Ninon** : Euh oui mais... pas évidemment

**Enseignant** : Pas évidemment ? Alors pourquoi à ton avis ?

**Ninon** : Euh bah si et parce que il croit c'est bien de faire ça du coup euh bah pour pas que ses les parents se...le grondent

**Enseignant** : Pour pas que ses parents le grondent, c'est pour ça qu'il les attache à ton avis. Et toi Tom est-ce que tu es d'accord avec Mohamed qu'il les attache pour qu'ils soient enfin un peu tous ensemble ?

**Tom** : Oui

**Nasera** : Aussi en fait j'pense que, je pense que en fait et bah il veut leur ressembler comme sa famille

**Enseignant** : Tu pense qu'ils s'attachent pour se rapprocher et se ressembler.

Je crois qu'on est tous d'accord un p'tit peu sur ces points là.

**Yari** : Moi je crois que c'est pour...(inaudible) Okilélé c'est p't'être que c'est, c'est qu'il ne quitte pas euh...bah la maison

**Enseignant** : Pour qu'ils soient toujours ensemble finalement ? que toute la famille soit réunie ?

**Yari** : Oui

**Enseignant** : D'accord. Et puis bah finalement quand il part sous l'évier après, ils sont plus réunis ? Vous pensez que c'est sa place à Okilélé sous l'évier ?

**Tous** : Nannnn...

**Enseignant** : Qui c'est qui veut nous dire quelque chose à propos de ça ?

**Fleur** : Aussi je crois que c'est parce que il est sous l'évier pour pas que pour pas qui s'fasse gronder tout ça et euh aussi euh... il s'attache avec sa famille peut-être pour voir les différences qu'ils ont par rapport à lui

**Enseignant** : D'accord, tu penses que c'est un bon moyen de...

**Fleur** : ...bah au moins qui comment y sont et lui voilà comme ça il peut regarder dans le miroir c'qui faut comme masque

**Enseignant** : Qu'ils puissent tous se regarder...

**Fleur** : Ouais voilà. Et pi qui puisse faire son masque comme ça il lui ressemblera un p'tit peu aux autres

**Enseignant** : D'accord. Pour toi il les attache pour pouvoir mieux les observer ?

**Fleur** : Et puis aussi pour euh être un p'tit peu ensemble

**Enseignant** : Qu'es-ce que vous en pensez ça, du fait de le murer sous l'évier ? Abou-Bakar t'en penses quelque chose toi ? Ou marine est-ce que tu trouves que c'est normal toi ?

**Marine** : Non...

**Enseignant** : Tu trouves que c'est pas un comportement normal.

Et sous l'évier il rencontre qui déjà ? Tu te souviens Marine qui est-ce qu'il rencontre ?

**Marine** : Euh...Martin ?

**Enseignant** : Martin réveil ? A votre avis c'est quoi le rôle de Martin réveil dans l'histoire ?

**Ninon** : De réveiller les gens

**Enseignant** : Le rôle de Martin réveil c'est de réveiller les gens. Est-ce qu'il a un autre rôle dans l'histoire par rapport à Okilélé ?

**Abou-Bakar** : Bah c'est c'est pour euh c'est pour les gens pour qui savent l'heure

**Enseignant** : C'est pour qu'ils sachent l'heure. Alors oui c'est à ça que ça sert un réveil normalement, mais dans l'histoire...(inaudible) qui c'est Martin Réveil ?

**Fleur** : C'est c'est pour être l'ami de Okilélé

**Enseignant** : Parce que, comme elle dit, avec Martin réveil du coup il a enfin un ami Okilélé

**Tous** : Oui

**Enseignant** : Pourquoi ils deviennent amis à votre avis ?

**Salena** : Parce que euh..ya, y, comme y va dans l'évier y rencontre Martin réveil et donc euh y sont devenus amis parce que y avaient presque que les mêmes points communs parce que y s'traient euh y...comme avant il réveillait les gens et puis il a il s'est fait mal traité et comme et comme Okilélé

**Enseignant** : D'accord, donc vous avez entendu ce que Saléna dit ? Elle dit que finalement ils deviennent amis parce qu'ils ont des points communs, ils sont tous les deux mal traités

**Yari** : Non !

**Enseignant** : T'es pas d'accord ? On t'écoute !

**Yari** : Moi je pense que c'est c'est quand quand l'éveil Martin j'crois que c'est ça, je crois que c'est ça euh, quand ils étaient amis

**Enseignant** : D'accord. Et toi Abou-Bakar t'es d'accord avec Saléna quand elle dit qu'ils sont amis parce qu'ils ont des points communs, donc ça les rapproche ?

**Abou-Bakar** : Non

**Enseignant** : T'es pas d'accord. Alors qu'est-ce que t'en penses toi ?

**Abou-Bakar** : Moi je pense que Okilélé et Martin réveil ils ont plus d'amis alors ils deviennent amis

**Enseignant** : D'accord, mais pourquoi dans la vie on devient amis en général ? Est-ce que vous avez pas des points communs justement avec vos amis ?

**Mohamed** : Bah nous trois moi Tom Abou-Bakar on est on est copains

**Enseignant** : Bah oui mais est-ce que...pourquoi vous êtes copains alors ?

**Mohamed** : Bah...

**Enseignant** : Est-ce que tu crois que vous êtes amis aussi parce que vous êtes un p'tit peu pareils ? Y'a des choses que vous aimez pareil ?

**Mohamed** : Non parce que nous on aime nous deux le foot

**Enseignant** : Et donc vous vous aimez les mêmes choses, et puis c'est comme Martin réveil et Okilélé finalement comme elle dit Saléna ils étaient tous les deux mal traités du coup ça les a rapprochés

**Fleur** : Moi j'pense aussi parce que y sont tous les deux euh y sont tous les deux amis parce que aussi y ont y ont y sont devenus amis et Okilélé il le retrouve dans la poubelle alors il dit qu'est-ce que je vais en faire un peu alors il dit bon bah j'vais voir j'vais l'réparer on va voir si on peut être amis un peu

**Enseignant** : D'accord. Est-ce que vous vous souvenez pourquoi il part de la maison ?

**Ninon** : Euh parce que euh il y a quelqu'un qui a besoin de lui et c'est les étoiles qui lui a dit et celui qui a besoin de lui c'est le soleil

**Enseignant** : C'est le soleil qui a besoin de lui, toi tu en penses quoi Tom de ce qu'elle vient de dire ?

**Tom** : Bah que c'est vrai

**Enseignant** : Que c'est vrai. Et à quoi ça lui sert finalement de partir à la recherche de ce quelqu'un ?

**Tom** : Bah c'est pour le réveiller

**Enseignant** : C'est pour le réveiller d'accord. C'est juste pour le réveiller ? Et puis lui, ça lui permet quoi à lui à Okilélé ?

**Tom** : Le soleil y va lui donner quelque chose pour répondre à toutes ses questions

**Enseignant** : Pour répondre à toutes ses questions. Donc pour toi ça va lui permettre aussi à lui de répondre à ses questions ?

**Tom** : Oui

**Enseignant** : Qu'est-ce qu'elle en pense ta voisine ?

**Nasera** : Moi j'pense pas ça... Moi j'pense qu'en fait et ben y part de la maison parce que il en a marre de sa famille...

**Enseignant** : D'accord

**Nasera** : ...qui traite sur lui

**Yari** : Moi j'pense que, que, que en avait marre de son père qui le fermait euh (inaudible)... et après et après qu'il avait marre de euh de qu'il euh de que...sa famille lui disait Okilélé

**Enseignant** : D'accord donc il part à la recherche de ce quelqu'un qui a besoin de lui pour aider l'autre et aussi pour lui pour pouvoir s'en aller de la maison ?

**Yari** : Oui

**Fleur** : Parce que aussi euh ça ça le rend ça lui pour la première fois d'aller aider le soleil bah ça le rend utile

**Enseignant** : Vous avez entendu ce qu'elle a dit Fleur ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

**Fleur** : Ca le rend utile pour la première fois

**Enseignant** : Vous trouvez ? Fleur elle dit que de partir à la recherche de quelqu'un qui a besoin de lui ça lui permet de se sentir utile ?

**Yari** : Oui, moi aussi j'pense

**Enseignant** : Vous êtes tous d'accord avec Fleur sur ce point là ?

**Tous** : Ouiii...

**Enseignant** : Pourquoi il a envie d'être utile ?

**Saléna** : Parce que bah si il est utile il peut aider ses parents ses sœurs et ses frères et puis ça pourrait le rapprocher de la famille avoir plus d'amis...

**Enseignant** : D'accord. Et puis à un moment, on parle aussi de la Boît-Taréponz. Pour vous est-ce qu'elle peut répondre aux questions d'Okilélé la Boît-Taréponz ?

**Tom** : Parce que la Boît-Taréponz elle peut répondre à toutes les questions

**Enseignant** : Donc pour toi elle peut répondre aux questions d'Okilélé ?

**Tom** : Et aussi, y y faut dire un mot magique

**Enseignant** : D'accord. C'est quoi les questions qu'il se pose Okilélé lui ?

**Yari** : Moi j'pense que c'est c'est euh...je m'appelle plus

**Saléna** : Parce que y s'demande aussi comment pourquoi il est pas pareil euh...

**Enseignant** : Pour toi sa question c'est comprendre pourquoi il est pas pareil que les autres ?

Est-ce que tu es d'accord Marine ? Sa question qu'il veut poser à la Boît-Taréponz c'est pourquoi il est pas pareil que les autres ?

**Marine** : ...

**Enseignant** : Est-ce que tu as une autre idée ? Est-ce que tu es d'accord... ?

Dès que tu as envie de dire quelque chose tu lèves la main d'accord ?

**Ninon** : Moi je pense que il se pose euh la même question de que Saléna et que aussi euh pourquoi euh l'éléphant il était euh pourquoi l'éléphant il a répondu avant lui ou euh...des choses comme ça

**Fleur** : Moi j'pense surtout que en fait la Boît-Taréponz elle va lui répondre à ses questions et euh quand l'éléphant y euh sur la Boît-Taréponz et y dit « Moi » parce que en fait l'éléphant... (inaudible) il était bloqué et son dernier mot c'était « Moi » alors y dit « Moi » et comme c'était pas forcément le bon mot et ben euh ya et ben du coup la Boît-Taréponz elle s'envole et Okilélé y veut y dit « Je veux pu que » y dit « Je veux pu que on m'aide »

**Enseignant** : D'accord, et après ça qu'est-ce qui lui arrive ? Qui est-ce qu'il rencontre Okilélé après ça ?

**Abou-Bakar** : Bah moi...moi j'dirais qui rencontre un un vieux monsieur

**Enseignant** : Oui, et quel est son rôle dans l'histoire au vieux monsieur ?

**Abou-Bakar** : Bah...aider les gens

**Enseignant** : D'aider les gens, alors pourquoi tu dis qu'il aide les gens le vieux monsieur ? Tu as raison hein, mais pourquoi est-ce qu'il aide les gens ? Est-ce que tu peux nous dire ?

**Saléna** : Parce que bah il aide Okilélé et puis euh y dit euh qui ya un éléphant muet euh plus loin que...

**Enseignant** : Il lui dit en fait (livre en main) de suivre la corde. Vous vous souvenez ? Il suit une corde tout au long de son parcours ?

**Tous** : Ah ouiii...

**Enseignant** : Est-ce que tu veux nous dire Tom à quoi elle sert cette corde ? A quoi elle lui sert à Okilélé cette corde ?

**Tom** : Pour rejoindre le so...le soleil. Mais sur la corde, le, la corde elle fait un pont et ya un énorme monstre. Mais sauf qu'en fait Okilélé, il a toujours un rhume noir alors il éternue sur le monstre et le monstre y tombe et il est mort

**Enseignant** : Tout à fait. Et, est-ce que au début de l'histoire vous aviez remarqué qu'il avait un rhume noir comme ça ou est-ce que ça vous a étonné ?

**Tous** (on ne distingue pas qui parle) : Un rhume ? Oui il crache du noir !

**Enseignant** : Vous avez vu qu'Okilélé avait un rhume noir mais est-ce que vous le saviez déjà ?

**Tous** (on ne distingue pas qui parle) : On dirait c'était, on dirait c'est sa bouche qui l'attaque... (inaudible)...

**Enseignant** : Vous aviez pas remarqué avant ça qu'il avait du rhume ?...

**Nasera** : Je pense qu'en fait et bah euh quand il arrivait et bah j'pense qu'il a surpris qu'il était gentil le monstre

**Enseignant** : Tu penses qu'Okilélé croyait que le monstre était gentil ?

**Tom** : Après le pont, il arrive en fait à une p'tite maison et en fait y'a une sorcière qui habite et en fait elle elle se déguise en en fille. Et en fait la corde elle s'arrête à la maison ya ya pu d'bout de corde après

**Ninon** : Moi euh je crois que la corde elle servait à traverser le gros trou l'espèce de...

**Enseignant** : D'accord, la corde elle servait à trouver son chemin, c'est ça ? à pouvoir traverser le trou ?

**Ninon** : Oui voilà

**Fleur** : Et aussi elle est dans la forêt mais en fait y va dans une maison mais la corde elle se termine pas et dedans ya une vieille qui lui demande de faire au début elle lui demande de de de faire de de ramasser tout le bois pour l'hiver, de lui faire neuf p'tits déjeuners même pendant la nuit et aussi il lui d'mande elle lui d'mande de d'éteindre Martin réveil mais elle est mais après Okilélé est pas du tout d'accord

**Enseignant** : Et justement, par rapport à ce que tu nous as dit, tu nous as bien rappelé tout ce qu'elle demandait, est-ce que toi Marine tu trouves que c'est possible à réaliser tout ce qu'elle lui demande à Okiléle ? Qu'est-ce que t'en penses de ce qu'elle lui demande toi ?

**Marine** : Nan...

**Enseignant** : Tu en penses quoi ?

**Marine** : Euh...bah

**Enseignant** : Pourquoi elle lui demande tout ça si c'est pas possible ?

**Marine** : ...

**Saléna** : Bah...c'est pas possible parce que euh de tout faire en même temps euh il faut avoir euh plusieurs mains et plusieurs pieds pour faire tout ce qui ya en même temps et puis euh aussi y pourrait pas...y pourrait pas dormir si euh chaque soir et ben il doit faire un p'tit déjeuner

**Enseignant** : Oui donc toi aussi tu te rends compte que c'est bien impossible, et Abou-Bakar à ton avis pourquoi elle lui demande tout ça alors si c'est impossible ?

**Abou-Bakar** : ...

**Enseignant** : Est-ce que tu as une idée ? T'es d'accord avec Saléna c'est pas possible tout ça ?

**Abou-Bakar** : Bah oui...

**Enseignant** : Alors pourquoi elle lui demande ?

**Ninon** : Moi dans l'histoire y avaient dit pour euh que y soit mort ou qui le mange

**Enseignant** : Alors oui pour toi c'est qu'elle est méchante et qu'elle veut qu'il meurt

**Fleur** : Je pense aussi que c'est c'est chui d'accord aussi avec Ninon mais j'me dis que c'est c'est aussi pour euh pour que pour qui fatigue y fatigue y fatigue et quand y meurt elle lui prend l'os et puis elle le dé... l'os tout autour de sa maison. Et ça j'aime pas trop par contre ce moment

**Enseignant** : Qu'est-ce qu'il fait après Okiléle, que le vieil homme lui avait dit de faire ?

**Yari** : Moi j'pense que le vieil homme il lui avait dit de de partir euh... planète

**Enseignant** : Oui et Abou-Bakar toi tu rappelles ce qu'il fait après ?

**Abou-Bakar** : Moi j'pense que le vieil homme y y lui a dit dit d'partir euh...

**Enseignant** : Vous vous souvenez pas ce qu'il fait après ?

**Tous** : Si, si, si...

**Saléna** : Bah y Okiléle y part dans la forêt et euh donc y et après y rencontre la p'tite maison avec la vieille dame

**Abou-Bakar** : Moi j'ai vu qu'il allait dans un arbre alors y creuse un trou y s'met dans l'arbre et y laisse pousser des...racines

**Enseignant** : D'accord, alors pour toi il creuse un trou à ce moment là. Toi qu'est-ce que t'en penses Fleur, il fait quoi là ?

**Fleur** : Moi j'pense en fait il va pas s'mettre dans un arbre y va s'mettre euh y va faire l'arbre et ya des feuilles qui poussent des p'tits bourgeons et ya tellement qu'il est beau euh les p'tit oiseaux ils le choisissent et il arrive à parler oiseau parce que y prend des cours en même temps que les oiseaux. Et à la fin il arrive aussi à parler arbre il peut poser toutes ses questions aux arbres

**Enseignant** : D'accord. Pour vous ça lui sert à quoi de faire l'arbre ? Qu'est-ce que ça lui apporte à votre avis ?

**Nasera** : J'pense que c'est pour euh apprendre les langages euh de l'arbre et des oiseaux

**Enseignant** : D'accord. Saléna toi est-ce que tu es d'accord ?

**Saléna** : Bah moi j'suis d'accord avec Nasera et aussi de de prendre différentes langues et puis de savoir plusieurs choses par exemple sur les oiseaux et sur les arbres

**Enseignant** : D'accord, et toi Fleur tu nous disais qu'il apprend comment le langage des oiseaux déjà ?

**Fleur** : Parce que moi j'ai dit c'était plutôt marrant parce que il prend les mêmes il prend ses leçons avec les oiseaux en fait parce que les p'tit oiseaux faut qui apprennent leurs leçons

**Enseignant** : Oui, il prend ses leçons avec les oiseaux, et moi ça me rappelle par exemple, comment il avait appris à lire déjà ?

**Tom** : En fait il a fait un trou, après y s'est enterré il a plus bougé comme un arbre après a des oiseaux qui sont venus car ils l'ont choisi pour faire leur nid. Et un jour, il a appris à parler oiseau et et aussi aux arbres. Et un jour ya un arbre qui lui dit que maintenant il peut répondre à toutes les questions du monde. Alors alors maintenant après il enlève ses branches y y et en fait y prend une p'tite montagne et après la montagne elle va grossir de plus en plus grosse elle va dépasser le ciel et l'espace et après y va arriver à la planète

**Enseignant** : Et Tom justement il nous parle qu'il plante une montagne, et alors pourquoi il plante une montagne à votre avis ? A quoi ça lui sert ?

**Tom** : bah ça lui sert à monter dans l'espace parce que la planète elle est dans l'espace et et en fait pour réveiller le soleil bah y faut aller dans l'espace

**Enseignant** : D'accord. Et quelqu'un a une idée de pourquoi il est endormi le soleil ?

**Ninon** : Parce que la planète fait que de tourner autour de lui et que avant sans doute c'était la nuit et y f'sait dodo et du coup la planète a tourné autour de lui

**Enseignant** : Fleur toi tu es d'accord, tu es pas d'accord ?

**Fleur** : Pas beaucoup. Parce que moi j'pense plutôt que depuis que la princesse s'est endormie ça pourrait être euh fallait réveiller le soleil pour que la princesse se réveille

**Enseignant** : D'accord, toi c'est ton avis. Mohamed tu voulais dire quelque chose aussi ?

**Mohamed** : J'pense pas le soleil qui soit endormi quand y fait jour je pense qui soit endormi euh pour euh la nuit pour que la lune elle s'éveille

**Enseignant** : D'accord. Vous vous souvenez ce qu'il lui dit le soleil à Okilélé ?

**Saléna** : Y lui euh le soleil il lui donne euh un petit morceau de de bah du de bah de lui et euh et puis après y r'descend sur terre

**Enseignant** : D'accord. Et à quoi ça va lui servir à votre avis ce cadeau ?

**Tom** : Pour que en fait y y puisse répondre à toutes les questions et comme y revient sur terre y y revient à la maison y voit sa maison qu'est toute démolie alors y voit un ruisseau y boit l'eau du ruisseau c'est salé et y suit tout le ruisseau et au bout d'un moment y voit au loin une maison une maison fait en bois et il aperçoit ses parents et y voit ses parents qui sont en train de pleurer

**Enseignant** : Bah pourquoi ils pleurent alors ses parents ?

**Tom** : Parce que en fait le vent il a démolie leur maison et alors après y sont partis et et en fait tout le monde pleurerait parce que il était parti et et après y il va faire un dessert

**Enseignant** : Alors Toi Tom tu penses que les parents d'Okilélé pleurent parce qu'il est parti ?

**Tous** : Nannn... j'suis pas d'accord (on ne distingue pas qui le dit)

**Enseignant** : Abou-Bakar à ton avis pourquoi ils pleurent ? C'est parce que Okilélé il est parti ou c'est pour une autre raison ?

**Abou-Bakar** : bah parce que parce que quand y font à manger bah le manger il a pas l'goût

**Enseignant** : D'accord, pour toi c'est pour ça qu'ils sont tristes

**Fleur** : Non

**Enseignant** : Fleur pourquoi ils sont tristes à ton avis ? C'est parce que Okilélé il est parti, c'est parce que le manger il a pas de goût... ?

**Fleur** : Parce que aussi moi la lumière le bout d'soleil j'pense que ça servirait à refaire la lumière dans leur maison

**Enseignant** : C'est joli ce qu'elle dit là Fleur, qu'est-ce que vous en pensez ?

(brouhaha inaudible)

Qu'est-ce que vous en pensez ? Le petit bout de soleil il servirait à refaire la lumière dans leur maison. Qu'est-ce que t'en penses toi Ninon ?

**Ninon** : Euh moi je trouve ça euh que c'est bien et moi je pensais aussi que le petit morceau du soleil servait à épouser la princesse

**Enseignant** : D'accord, pour toi c'est ça. Et moi j'me posais une autre question, à votre avis pourquoi Okilélé il aide ses parents à reconstruire la maison ? Pour vous il a raison de les aider ?

**Tom** : Pour que ils arrêtent de pleurer et reprendre une vie normale. Alors ils ont reconstruit la maison et et après il est revenu dans l'espace pour pour épouser la la jeune princesse

**Enseignant** : D'accord, et toi Abou-Bakar tu penses qu'il a raison de les aider à reconstruire la maison ?

**Abou-Bakar** : Bah oui parce que c'est sa famille

**Enseignant** : C'est sa famille oui, et toi Fleur qu'est-ce que tu en penses ?

**Fleur** : Moi j'pense que c'est pas très sympa c'est pas super de les aider mais bon après j'crois que c'est aussi pour pour qu'il ait pour qu'ils l'aiment un p'tit peu plus parce que comme ça comme ça ça va lui rendre utile ses parents vont êtres contents y vont bien l'aimer et pis ça va r'prendre une vie normale

**Enseignant** : D'accord, on est obligés de se dépêcher parce qu'il est déjà bientôt trois heures. Je voulais vous poser une dernière question : pour vous Okilélé est-ce qu'il a changé entre le début et la fin de l'histoire ?

**Yari** : Moi j'pense que qu'il a changé parce que il il est parti voir l'homme euh j'sais même plus l'homme vieil j'sais même plus si c'est ça après il est parti dans la forêt après il est parti dans l'espace euh et après après il a vu euh la princesse après il est revnu euh chez chez eux chez lui après

**Enseignant** : D'accord, et toi Tom est-ce que tu penses aussi qu'il a changé ?

**Tom** : Parce que en fait avant il il était maltraité et à la fin on l'aime

**Enseignant** : A la fin on l'aime vous êtes tous d'accord ?

**Tous** : Ouiii...

**Enseignant** : Et grâce à quoi il a changé alors ?

**Tom** : Parce qu'en fait il est allé voir le soleil et il lui a donné un petit morceau et et comme ça y pouvait se (inaudible) à tous les questions que pourquoi on l'aimait pas...

**Enseignant** : D'accord, pour vous le fait qu'il soit parti de chez lui ça l'a aidé à changer ?

**Tous** : Ouiii...

**Fleur** : Moi j'crois que c'est c'est ça mais aussi parce que sa sa sa ballade c'est un peu une ballade euh une promenade et ben ça l'a aidé de faire tomber le le monstre euh d'aller voir la sorcière et de s'en débarrasser facilement et euh de Martin réveil aussi ça l'a un p'tit peu aidé à changer

**Enseignant** : Du coup le fait qu'il ait fait cette ballade comme dit Fleur c'est ça qui l'a aidé ? Ca l'a aidé à faire quoi ?

**Saléna** : Euh à être utile

**Enseignant** : A être utile. C'est très bien.

Bon bah c'est bien, j'pense que vous avez compris beaucoup beaucoup de choses.

Est-ce que vous avez l'impression qu'il y a une différence entre ce que vous pensiez avant le débat et après le débat. Est-ce que vous avez appris des choses en plus sur l'histoire grâce au débat ?

**Saléna** : Oui parce que à être euh bah ou parce que à bah...en fait nan

**Enseignant** : Non ? Tu as pas compris des choses en plus sur l'histoire grâce au débat ?

Fleur toi est-ce que tu as appris des choses en plus grâce à la discussion qu'on a eue ensemble.

**Fleur** : Un p'tit peu. Moi j'ai compris aussi que il était il s'est fait un peu plus euh plus plus utile

**Yari** : Moi ce que j'ai compris c'est où euh où à la fin

**Tom** : J'ai compris que tout à la fin on on on voit qu'en fait y voulait épouser la princesse et y pouvait y pouvait vivre dans une vie normale

**Nasera** : Moi j'ai compris l'histoire parce qu'en fait et bah euh à la fin à la fin euh j'ai compris que avec la famille et tout quand les parents y pleurent j'pense que c'est quand euh y euh y manque leur fils quand il est parti

**Yari** : Moi ce que j'ai compris c'est que Okilélé quand il avait pris la corde pour passer dans l'espace

**Enseignant** : D'accord, toi tu as compris ça en plus

#### 4) Retranscription *Okilélé* : débat du 13.02.12 (CE1, 2<sup>nd</sup> groupe)

**Enseignant** : La question que je vous pose pour lancer ce débat c'est est-ce que vous pensez que se construire un masque à la place d'Okilélé c'est une bonne idée

**Lisa** : Pourquoi euh les bah parce que c'est pas une très bonne idée parce que après peut-être que si y l'a fait pas correctement son masque et bah euh peut-être que sa maman elle va se fâcher encore plus

**Enzo** : Parce que Okilélé autrement si y met un casque ça peut peut-être euh ressembler qui...euh qu'il est toujours Okilélé

**Enseignant** : Alors pourquoi tu dis ça Enzo, tu nous dis que si il met un masque ça ne change pas en fait c'est ça, il ressemble toujours à Okilélé

**Les autres (on ne distingue pas qui parle)** : Nan, nan, il enlève sa trompe...

**Enseignant** : Peut-être qu'Enzo voulait préciser ce qu'il disait

**Enzo** : ...

**Enseignant** : Non ? Tu veux dire autre chose ? c'est tout

**Younes** : C'est pas une très bonne idée parce que il est déjà pas beau et après y deviendra encore pas encore euh pire

**Enseignant** : Pourquoi tu dis qu'il devient encore pire avec le masque ?

**Younes** : Bah il a mal fait il a mis des...(inaudible)...y'avait des mouches qui volaient autour

**Mathieu** : Euh...attend j'me rappelle plus (rires)...euh parce que y pouvait effrayer tout le...toute sa famille et puis qu'après bah y s'fasse fâcher et puis...voilà

**Enseignant** : Donc pour toi le masque ça effraie sa famille, tout le monde est d'accord

**Tous** : Ouiiii...

**Enseignant** : Qui est-ce qui a quelque chose d'autre à dire à propos du masque ?

**Lisa** : Parce que aussi euh si y met un masque et bah euh si peut-être que euh si ça se voit que c'est que c'est encore Okilélé et bah après euh sa maman elle va s'fâcher encore plus

**Enseignant** : D'accord, donc pour vous quand il met un masque sa maman finalement elle se fâche encore plus, mais pourquoi il fait ça à votre avis, pourquoi il a l'idée de mettre un masque ?

Robin t'as une idée toi ?

**Robin** : ...

**Younes** : Parce que il y y s'est rendu compte qu'il était pas très beau en s'regardant dans l'miroir et c'est pour ça qui s'enfuyaient tous

**Enseignant** : D'accord donc pour Younes il met un masque parce qu'en fait il se rend compte qu'il est pas beau

Tu es d'accord toi Toufik ?

**Toufik** : Oui...

Euh parce que...pourquoi y met un masque parce que y veut être plus beau et et et le masque il est moche comme y met une tomate là (*il montre son nez*)

**Un autre** : Il a pas d'tomate !!!

**Toufik** : Bah si c'est rouge

**Lisa** : Euh parce que la...euh y met un masque parce que y s'rend compte que sa maman elle a dit que qu'elle était qu'il était quand il était... y y croit qu'il était moche quand il était quand...comme ça et puis après a décidé d'se d'être comme sa famille

**Enseignant** : Toi tu crois Lisa ce que tu dis c'est qu'il met un masque pour être comme sa famille pour être pareil

Marie est-ce que tu penses comme Lisa toi ?

(*Marie hoche la tête*)

Robin tu es d'accord aussi ?

**Robin** : Oui

**Enseignant** : Pour vous par rapport à ce qu'a dit Lisa, est-ce que c'est bien d'être tous pareils ?

**Tous** : Mh...oui...Ban non

**Robin** : Bah euh... (*silence*)

**Enseignant** : Est-ce que tu penses Robin qu'Okiléle il a raison, qu'il faut être tous pareils ? est-ce qu'il a besoin de ressembler à sa famille ?

**Robin** : Nan

**Enseignant** : Pourquoi ?

**Robin** : Parce que...y peut rester comme ça

**Enseignant** : Bah oui pourquoi il peut rester comme ça ?

**Robin** : Euh...

**Enseignant** : Elias tu veux nous dire toi pourquoi il peut rester comme ça, t'es d'accord avec Robin ?

**Elias** : C'est parce que ça n'change rien

**Enseignant** : Pourquoi ça n'change rien est-ce que tu peux nous expliquer

**Elias** : Parce que la tête euh ça n'change rien euh sauf que ça change juste que les autres euh disent d'une autre façon ou si quelqu'un d'autre qui dit euh que il est laid

**Enseignant** : D'accord pour toi ça change rien de mettre un masque

Lisa t'étais d'accord toi est-ce que tu veux nous dire pourquoi

**Lisa** : Parce que le...par exemple si euh si il va les il rencontre si y s'fait des copains et bah si y met le masque et bah après peut-être que ses copains y y vont dire que euh tu euh y vont croire peut-être que c'est quelqu'un d'autre et puis après y vont pas jouer avec euh lui

**Younes** : Moi j'dirais après y il l'a mis mais y sont tous enfuis après un moment il l'a enlevé pendant tout son trajet euh dans la forêt

**Enseignant** : C'est intéressant ce qu'il nous dit, pourquoi il l'a enlevé alors à votre avis

**Younes** : il a retrouvé Martin Réveil qui l'a accompagné partout il a rencontré beaucoup de personnes dans son chemin

**Enseignant** : Alors il nous disait qu'il l'a enlevé après pour faire tout son chemin comme il disait mais pourquoi il a enlevé son masque après, est-ce qu'il lui servait encore

**Un élève** : Nan

**Younes** : Nan il lui...

**Mathieu** : Parce que parce que euh y croyait qu'il était pas ridicule avec son masque mais en fait après y il croyait qu'il était ridicule euh donc euh il a enlevé son masque et puis aussi qu'il est mieux sans son masque que avec son masque

**Lisa** : Pourquoi euh il enlève euh son son masque euh pour euh pour aller avec Martin Réveil parce que peut-être que Martin Réveil il l'trouverait beau

**Younes** : Après il l'a enlevé parce que y s'est rendu compte qu'il en avait plus besoin parce qu'il était plus avec ses parents ses frères et sœurs il était dehors tout seul il traversait et puis...

**Enseignant** : Pourquoi il en a plus besoin quand il est avec ses parents

**Younes** : Parce que après euh comme après y y s'est encore rendu compte qui qui sont partis et bah Martin réveil lui il l'trouve euh après avec Martin Réveil et bah il a lui il a voulu qui reste comme ça il a pas voulu le masque

**Lisa** : Pourquoi euh le pourquoi y porte un masque alors que alors qui que c'est je sais pourquoi y porte un masque parce que y s'est rendu compte que qu'il était euh pas beau et puis qui voulait chan...être euh un p'tit peu comme sa comme les autres euh comme sa famille

**Enzo** : Il a enlevé il a peut-être enlevé son masque parce que y voulait planter un arbre avec sa trompe

**Toufik** : Pourquoi euh Okiléle y y met un masque comme pour ses copains p't'être y vont rigoler sur lui

**Robin** : Pourquoi y y plante un arbre sur son nez euh...

**Enseignant** : Alors est-ce qu'il plante un arbre sur son nez ?

**Un élève (on en distingue pas qui)** : Non

**Enseignant** : Comment ça se passe ?

**Lisa** : C'est parce que y y commence à faire un trou et puis après y croit que...y pense très fort que qu'il est un arbre et puis du coup peut-être que ça fait pousser quelque chose sur lui

**Enseignant** : D'accord, alors pour Lisa l'arbre il pousse parce qu'il pense très fort qu'il est un arbre, qu'est-ce que vous en pensez

**Tous** : Oui

**Enseignant** : Elias tu es d'accord

**Elias** : C'est parce... Oh j'me rappelle plus c'que j'voulais dire

**Enseignant** : Réfléchis, tu vas te souvenir

Lisa disait que l'arbre pousse parce qu'il pense très fort qu'il est un arbre, est-ce que tu es d'accord

**Elias** : Oui

**Enseignant** : Marie qu'est-ce que tu en penses toi

**Marie** : Oui

**Enseignant** : Tu veux rien nous dire pour le moment ? Tu réfléchis pour tout à l'heure ?

**Mathieu** : Euh pourquoi il était un arbre euh bah parce que le vieillard lui avait dit euh de se faire un arbre euh et puis après l'arbre il a grandi et et puis c'était pour parlophoner à tout le monde

**Enzo** : Il a peut-être un il a peut-être il a peut-être euh planté un arbre parce que parce que au lieu de rester avec ses parents y voulait être un arbre

**Enseignant** : Bah pourquoi il veut être un arbre ?

**Mathieu** : Bah pour parlophoner avec les gens

**Enzo** : Parce que il en avait marre euh d'avoir le casque donc y voulait peut-être être un arbre

**Enseignant** : Mathieu toi tu dis qu'il plante un arbre pour parlophoner avec les gens, alors pourquoi parlophoner

**Mathieu** : Euh parce que comme il aimait la nature euh fin je n'sais pas mais p't'être qu'il aimait la nature euh donc euh p't'être que c'était son rêve de parlophoner euh son vœu de parlophoner euh avec les gens

**Younes** : Parce que y après il est parti dans la forêt un moment y s'est dit que les arbres y savent parler et y s'est dit que peut-être s'il deviendrait un arbre après il apprendrait plein d'langages

**Enseignant** : C'est intéressant ce qu'il nous dit Younes il nous dit que pour lui c'est bien de devenir un arbre parce qu'il peut apprendre plein de langues c'est ça que tu veux nous dire

**Younes** : Langages

**Enseignant** : De langages

**Younes** : Comme celle des oiseaux déjà

**Enseignant** : D'accord et qu'est-ce que ça lui apporte ça Lisa à ton avis

**Lisa** : Parce que le...le soleil euh peut-être que le le ça va attirer les animaux parce que comme euh les oiseaux ça se pose dans des arbres et puis peut-être que les oiseaux vont être attirés par euh peut-être que il aime les oiseaux et puis qui veut que comme ça y veut apprendre la langue des oiseaux

**Robin** : J'ai pas trop compris c'que Lisa elle dit

**Enseignant** : D'accord on essaie de réfléchir à pourquoi il est devenu un arbre...à quoi ça lui a servi de devenir un arbre est-ce que toi tu as une idée

**Robin** : Son ami

**Enseignant** : Son ami pourquoi tu dis son ami tu peux nous expliquer un p'tit peu

**Un élève** : Ben ça s'peut hein

**Robin** : ...

**Enseignant** : Qu'est-ce que tu veux nous dire quand tu dis son ami tu peux faire une phrase

**Robin** : Il cherche à...(inaudible) son ami

**Enseignant** : Il voudrait que l'arbre il devienne son ami c'est ça

**Robin** : Oui

**Enseignant** : Qu'est-ce que tu en penses Enzo toi

**Enzo** : Nan j'pense pas avec Robin vu qu'il était laid quand il est né donc euh...donc euh après euh vu y...

(Robin et Enzo doivent partir avec la maîtresse du RASED = courte pause dans le débat)

**Enseignant** : Tout à l'heure on disait que Okilélé il attachait les gens de sa famille pour parlophoner

Pourquoi il attache les gens de sa famille à votre avis

**Lisa** : Euh parce que le peut-être qui...qu'il attache sa famille parce que euh quand il est parti sa famille euh tout tout allait mal quand il est parti alors euh c'est un p'tit peu normal

**Toufik** : Pourquoi Okilélé y il attache les personnes ses parents et famille pour lui parler pour leur parler parce que des fois ils l'écoutent pas

**Enseignant** : Tu es d'accord toi Marie

Pourquoi il les attache les gens de sa famille à ton avis

**Marie** : Par par parce qu'il attache les gens d'sa famille pour pour pour qu'ils l'écoutent un peu

**Younes** : Je suis d'accord avec Marie et Toufik parce que il les les parce que y voulait parler avec euh parce que quand y leur parle et bah y s'enfuissent tous comme si ils avaient peur ou y sentait très très mauvais

**Enseignant** : D'accord donc il les attache pour qu'ils puissent enfin parler ensemble ?

**Younes** : Voilà

**Lisa** : Pourquoi il parle euh lophone avec les étoiles et puis tout ça

**Enseignant** : Alors à votre avis pourquoi il parlophone avec les étoiles

**Lisa** : J pense que c'est pour euh peut-être pour savoir euh si...par exemple si euh si y sait pas si euh quelqu'un a besoin d'lui sur euh une planète et bah comme ça ça quelqu'un euh pourrait euh lui faire quelque chose avec euh Okilélé

**Un élève** : Non

**Un élève** : J'ai pas compris

**Younes** : Pas d'accord

**Enseignant** : T'es pas d'accord, vas-y

**Younes** : Je n'suis pas d'accord avec Lisa moi j'pensais que ça s'rait pour leur demander des questions leur...demander quelle est la planète qui a besoin de lui

**Enseignant** : Qu'est-ce que vous en pensez les autres de ce qu'il vient de dire

**Un élève** : Moui

**Un élève** : J'ai pas trop compris

**Enseignant** : Il essaie de trouver à quoi ça lui sert de parlophone avec les étoiles et de poser des questions à Okilélé

A quoi ça peut bien lui servir

**Lisa** : Pourquoi aussi peut-être parce que les y parlophone avec les étoiles parce que peut-être qui veut euh...y veut savoir des choses euh si quelqu'un a besoin de lui sur euh une planète

Mais par contre euh...euh...faudrait que les si il si... comme ça ça lui ça lui...dit des choses qui sait pas par exemple si si ya rien à faire et bah ça comme ça ça y pourrait aller euh quelque part et peut-être qui va rencontrer des amis

**Enseignant** : D'accord, Elias tu voulais réagir

**Elias** : Y parlophone avec les étoiles parce que sa famille veut plus lui parler

**Lisa** : Euh aussi c'est...si peut-être que ça lui fait plaisir de parlophone avec les étoiles pour savoir des choses

**Enseignant** : Alors pourquoi ça lui fait plaisir de parlophone avec quelqu'un à votre avis

**Lisa** : Pour euh savoir des nouvelles

**Mathieu** : Des nouvelles de quoi

De l'espace

**Enseignant** : Qu'est-ce que tu en penses toi Mathieu pourquoi ça lui fait plaisir de parler avec des gens de parlophone avec des gens

**Lisa** : Des nouvelles de de des choses qui veut savoir Okilélé

**Mathieu** : Pourquoi il parlophone avec euh les gens...parce que euh il veut savoir ce qui s'passe euh dans la vie

**Enseignant** : Il veut savoir ce qu'il se passe dans la vie c'est intéressant ce que tu nous dis pourquoi tu nous dis ça

**Mathieu** : Bah...

**Enseignant** : Pourquoi est-ce qu'il veut savoir ce qui s'passe dans la vie

**Mathieu** : Bah parce que de c'est pour apprendre des nouvelles choses euh des choses sur la nature euh les forêts euh sur les morts euh

**Enseignant** : C'est pour apprendre plein de choses sur la vie

**Mathieu** : Oui

**Enseignant** : Qu'il parlophone

**Mathieu** : Mais surtout plus sur l'espace

**Younes** : Moi j'pens'rais que c'est parce que y y des fois y s'ennuie dans le trajet et y veut parler avec quelqu'un avec les étoiles et après y y y comme il a appris toutes les langages et ben il arrive à parler avec tout l'monde et poser euh beaucoup d'questions

**Enseignant** : D'accord alors à quoi ça lui sert de poser toutes ces questions

A ton avis toi Toufik ?

**Toufik** : ...

**Mathieu** : Pour savoir tout c'qui s'passe

**Enseignant** : Pour savoir tout c'qui s'passe Mathieu

Lisa tu voulais dire quoi

**Younes** : Parce qui s'demande des questions et y s'demande des questions et après la Boît à réponz elle vient et y s'demande des questions même si y s'les pose pas elle sait que c'est quoi y va s'demander comme question et elle répond déjà

**Enseignant** : Est-ce que la Boît à réponz à ton avis Lisa elle peut répondre à ses questions

Elle est capable de répondre aux questions d'Okilélé ?

**Lisa** : Aussi pourquoi il euh pourquoi il ya une boîte euh qui répond ça sert à peut-être à ça d'avoir des per des amis pour euh leur dire des questions

Peut-être qu'Okilélé il a des des questions et puis c'est c'est euh c'est comme si c'était euh quelqu'un qui un ami mais qui dit tout sauf que par exemple si tu parles euh à quelqu'un et bah...(inaudible) si y parle à quelqu'un Okilélé et bah peut-être que la Boît à livre elle viendra et puis p't'être qu'elle répond à la place des personnes

**Mathieu** : C'est pas la Boît à livre

**Lisa** : Euh la Boît à ...

**Enseignant** : La Boît à réponz

**Lisa** : C'est terminé le...

**Enseignant** : Non non non

**Younes** : Y'en a encore plein des questions

**Lisa** : Une autre question tu nous dis

**Enseignant** : Quelqu'un voulait parler à la suite de Lisa ?

**Younes** : Elle veut encore parler Lisa !

**Enseignant** : Moi j'ai une question à quoi ça lui sert à Okilélé à votre avis de partir à la recherche de ce quelqu'un qui a besoin de lui

**Mathieu** : Attend c'est quoi déjà la question

**Enseignant** : A quoi ça sert à Okilélé de partir à la recherche de cette personne qui a besoin de lui

**Elias** : C'est pour euh cher...avoir un ami

**Enseignant** : C'est pour avoir un ami Younes toi qu'est-ce que tu en penses

**Younes** : Parce que ses parents après ils l'enferment et y y l'enferment avec du ciment des et tout et puis après y y va y y s'demande c'est quelle planète quia besoin d'lui et c'est et c'est pour ça qu'elle l'a rendu comme ça donc il est parti à la recherche...

**Mathieu** : J'ai pas compris avec le ciment...

**Younes** : du soleil

**Mathieu** : et puis la planète là tu racontes...

Pourquoi euh il euh il va à la recherche de quelqu'un bah parce que peut-être que c'est quelqu'un de très important et puis...peut-être qui deviendrait euh son ami

**Younes** : Euh j'suis pas très d'accord...

**Mathieu** : Mais c'est pas une pla...

**Lisa** : C'est une planète elle a dit

**Mathieu** : Et bah on peut être ami avec une planète hein

**Younes** : J'suis pas très d'accord avec Mathieu parce que y se met à y y s'demande c'est quelle personne mais on lui a d'ja dit qu'c'était une planète quiétait dans l'espace

**Enseignant** : Et quelqu'un se rappelle ce que c'est cette planète qui a besoin d'lui

**Younes** : Moi j'me souviens  
**Enseignant** : C'est quoi alors Younes  
**Younes** : La planète c'était le soleil  
**Enseignant** : Pourquoi le soleil il avait besoin d'Okiléle  
Marie est-ce que tu te souviens pourquoi le soleil il avait besoin de lui  
**Younes** : Je sais moi  
Moi j'me souviens  
**Toufik** : Pour avoir du travail  
**Marie** : Par par parce que euh c'est c'est pour le réveiller le soleil  
**Lisa** : Pourquoi aussi le y dérange tout l'monde alors qu'il est à table pourquoi il les dérange les personnes  
**Enseignant** : Bah oui pourquoi à votre avis il les dérange pourquoi sa famille elle se sent dérangée de sa présence à Okiléle  
**Lisa** : Et aussi euh c'est pourquoi euh ils enferment euh Okiléle  
**Enseignant** : Bah oui est-ce que c'est norm...  
**Mathieu** : Bah oui l'évier...(inaudible)  
**Marie** : Par parce que euh y les embête pour aller à table et par parce que y y se met tout l'temps euh à travers les gens tout ça...qui qui les embête  
**Enseignant** : Est-ce que vous trouvez que le comportement de ses parents il est normal  
**Tous** : Nan  
**Un élève** : Ils l'grondent et tout  
**Younes** : Aussi que quand le soleil Okiléle il a réussi à à...réveiller le soleil il a dit que il a vu qui avait une princesse qui s'est réveillée en même temps et après il a dit que après tout l'trajet il est revenu et y veut repartir aller voir la princesse pour voir si elle voulait l'épouser  
**Toufik** : Pourquoi euh euh son père à Okiléle il l'enferme dans dans dans l'évier sous l'évier euh parce que il l'énerve peut-être  
**Enseignant** : Oui et pourquoi il l'énerve alors  
**Toufik** : Bah j'sais pas  
**Enseignant** : Lisa t'as une idée  
**Lisa** : Pourquoi euh aussi pour... parce que le...on dirait que le que sa famille euh des fois on dirait que Okiléle y y fait il énerve personne mais on dirait qu'sa famille ment on dirait que que qui ment euh bah sa famille elle ment euh parce que le euh y croient...y fait n'importe quoi et puis on dirait qui fait des bêtises euh... Okiléle  
**Younes** : Euh parce que y fait y fait rien il est assis on dirait que y y ils aiment pas qu'ils aient un enfant comme lui et qui soit moche mais tout tout bah toute la famille est comme ça aussi  
**Enseignant** : Qu'est-ce que vous en pensez  
Il dit que ses parents ils sont pas contents d'avoir un enfant comme lui mais finalement Younes il dit toute la famille elle est comme lui  
**Marie** : Par par parce qu'il est pas comme sa famille par parce qu'en fait y il a une trompe et et pis sa famille elle elle a pas d'trompe  
**Enseignant** : D'accord mais alors est-ce que l'apparence physique comme ça ça veut dire qu'on n'est pas tous pareils  
Est-ce que ça compte  
**Toufik** : Pourquoi euh euh peut-être eux y sont nés avec une trompe et après la trompe elle s'est enlevée et lui euh sa trompe peut-être elle va s'enlever quand y s'ra grand  
**Enseignant** : Peut-être  
Lisa tu voulais dire quelque chose  
**Lisa** : Pourquoi aussi le euh le singe euh le Okiléle il a une trompe et pas sa famille  
**Toufik** : Bah Marie elle l'avait dit  
**Lisa** : C'est un p'tit peu bizarre quand même  
**Enseignant** : C'est un p'tit peu bizarre mais est-ce que pour autant ça veut dire qu'il est différent des autres  
**Plusieurs élèves (dont Lisa)** : Nan

**Marie** : Y y il est pas différent des autres mais...il a quand même pas un il a quand même un un point commun

**Enseignant** : C'est quoi son point commun

**Marie** : Euh...

**Younes** : Euh le point commun c'est peut-être qui sont tous pareils et et y sont pareils leurs têtes leurs corps peut-être qui qui peuvent faire les mêmes choses et parce que y en a et...Okilélé lui y y il est il est pareil que eux il arrive en même temps à manger que...comme eux

**Lisa** : Aussi pourquoi il prend des obje...euh aussi euh pourquoi y prend des objets dans la poubelle peut-être que c'est pour euh construire un endroit tranquille et puis mais pourquoi Martin réveil il était dans la poubelle

**Enseignant** : Bah oui pourquoi Martin réveil il était dans la poubelle à votre avis

**Mathieu** : Il était cassé

**Marie** : Par parce que quel quelqu'un l'a vait cassé et alors y il était jté à la poubelle et pis c'est euh O Okilélé qui qui qui a repris pour pour pour le réparer et et pis pour qui remarque encore une fois

**Younes** : Puis il l'a trouvé et y peut-être que c'est c'était l'sien ou y était à ses frères et sœurs puis ils l'ont jeté parce qu'ils l'aimaient plus donc et lui il l'a retrouvé il l'a retrouvé puis il a voulu l'réparer pour que y...soit son ami

**Enseignant** : D'accord et pourquoi ils deviennent amis à votre avis

**Mathieu** : Parce que c'était euh son meilleur jouet et que...et que...et que ça lui servait lui à beaucoup de choses et puis p't'être qu'il lui racontait toujours des histoires comme celle qu'il a racontée et puis que qu'il aimait bien donc y voulait toujours le garder mais après euh peut-être que comme euh y il en avait marre peut-être que les parents le soir que quand il entendait Martin réveil euh Martin réveil euh lire les histoires à Okilélé et bah p't'être qu'ils l'ont viré de sa chambre et puis Okilélé il a pleuré et puis il est à la poubelle

**Un élève** : Et peut-être que c'est pas le sien

**Lisa** : Aussi euh c'est c'est un peu parce que ça doit euh si peut-être qu'il fait trop fort ou peut-être que si si y raconte des histoires et bah peut-être que ça ça peut énerver les parents hein

**Enseignant** : Martin réveil ?

**Lisa** : C'est c'est peut-être que Martin réveil y raconte les histoires euh des histoires mais qui peut-être que ça dérange les parents d'Okilélé et puis peut-être qui croient que c'est Okilélé qui fait l'bruit

**Enseignant** : D'accord peut-être

**Younes** : Je n'suis pas d'accord avec Mathieu parce que ce n'est pas obligé qui soit à Okilélé si c'est lui qui l'a retrouvé et qui n'le voulait plus et bah comment y veut le reprendre

**Enseignant** : Pour toi il était pas à Okilélé avant et maintenant il est à lui parce qu'il l'a trouvé dans la poubelle

**Younes** : Ou peut-être qu'il était à lui

**Mathieu** : Mais p't'être que ce n'est pas lui qui l'a mis à la poubelle

**Lisa** : Aussi pourquoi y lui ont appelé un...Okilélé et pourquoi pas un autre nom

**Enseignant** : Bah oui pourquoi à votre avis ils l'ont appelé Okilélé

**Des élèves** : Parce qu'il est lait...Parce qu'il est moche

**Lisa** : Peut-être que c'est parce que peut-être que le ça c'est y conti... peut-être qui zont fini par l'appeler tout l'temps Okilélé dès que dès qui zont euh dès qui zont dès qui zont par exemple euh euh le...Ah j'sais plus c'que j'voulais dire

**Marie** : Parce que en fait euh Okilélé ça on on entend O ki lé lé et puis et puis c'est pour ça qui l'ont appelé Okilélé parce que y il est laid pa par rapport à eux

**Enseignant** : D'accord c'est parce qu'ils ont pensé tout d'suite quand ils l'ont vu qu'est-ce qu'il est laid

**Younes** : Elle a raison c'est drôle Oh qu'il est laid

**Lisa** : Ah ça fait Ohh qu'il est laid

**Mathieu** : Parce que ses frères et sœurs euh comme euh comme ils avaient dit Oh qu'il est laid et bah p't'être que c'était dans une chanson et puis euh qui se sont qu'ils l'ont dit à les

à...à les à les parents et puis que...et puis que...et puis que après de de aussi de qu'ils se disent tiens bah il est très bien ce nom Okilé et aussi euh Oh qu'il est laid voilà

**Enseignant** : D'accord et toi Toufik qu'est-ce que t'en penses tu voulais dire quelque chose

**Toufik** : Euh pourquoi euh ils l'ont appelé Okilé parce que son prénom y fait rire parce que y fait on peut lui dire Oukilé

**Enseignant** : Ah toi tu trouves ça rigolo aussi

**Toufik** : Parce que peut-être on l'trouve jamais

**Enseignant** : D'accord et vu qu'on parle encore d'Okilé est-ce que vous pensez qu'Okilé il a changé entre le début et la fin de l'histoire

**Un élève** : Oui

**Lisa** : Au début on dirait que euh on dirait qu'il est...par exemple euh quand il est...quand il est...quand il avait...quand il était euh petit et bah on dirait qu'il euh il embêtait ses parents et puis depuis qu'il est parti bah c'était la catastrophe alors et puis après dès qu'il est venu pourquoi y faisait une danse aussi

**Younes** : Euh...j'suis d'accord avec Lisa parce que au début ils l'détestent puis à la fin y pleuraient et tout parce qu'il était parti y regrettaient de l'avoir enfermé dans l'évier et qui soit parti

**Enseignant** : D'accord pour toi ils pleurent parce qu'ils regrettent de l'avoir enfermé

**Younes** : Et puis après quand il est venu...il est venu et y se sont dit c'est un miracle qui soit revenu euh...qui soit revenu et...en plus qu'ils le voulaient y zétaient pas contents c'est vrai et parce qu'y pleuraient d'joie

**Toufik** : Mais comment il a fait pour sortir de l'évier

**Younes** : Il est sorti il a creusé un trou...

**Mathieu** (qui a le dictaphone dans les mains et s'apprête à parler) : Mais tais toi

Parce...il a changé au au milieu de son chemin parce que il était un arbre et donc il a tout changé et après il a fait des choses plus euh plus euh euh bien et puis avant que quand il était p'tit aussi qui faisait que des bêtises donc après aussi qu'il a petit a petit que quand il a peut-être parlophoné avec les arbres et les oiseaux et bah p't'être que il a appris plein d'choses et puis qu'il est et puis qui fait les choses euh que les oiseaux et les arbres ont dit

**Enseignant** : Ce que Mathieu il nous dit c'est que enfin si j'ai bien compris Mathieu tu me diras si j'ai bien compris c'est que grâce à son voyage et à tout le chemin qu'il a fait au fait qu'il ait fait l'arbre qu'il ait parlophoné il a grandi en fait

**Mathieu** : Oui

**Enseignant** : Ca l'a aidé à grandir

**Mathieu** : Ouiiii

**Enseignant** : Qu'est-ce que vous en pensez les autres

**Tous** : Ouiiii

**Lisa** : C'est un p'tit peu bizarre parce que au début c'est euh ça...ça va mal et puis à la fin ça va bien c'est un p'tit peu bizarre parce que des norma...des fois dans des histoires c'est plutôt l'contraire

**Enseignant** : Ah oui tu trouves que ça marche plutôt dans l'autre sens dans certaines histoires

**Younes** : Euh c'est parce que peut-être qui y zétaient y voulaient qui revienne parce que y zétaient au courant qu'il est devenu très intelligent y savait parler arbre oiseau

**Enseignant** : D'accord

**Un élève** : Soleil

**Younes** : Comme ça après il leur apprenne il leur apprend les langages

**Enseignant** : Quelqu'un a autre chose à dire

On va bientôt terminer quelqu'un a autre chose à dire

...

Maintenant qu'on a bien bien bien discuté j'aimerais que vous me disiez est-ce que depuis qu'on a fait l'débat qu'on a tous discuté ensemble vous avez compris des choses en plus sur l'histoire

**Deux élèves** : Oui

**Enseignant** : Chacun son tour

**Mathieu** : On va encore parlophoner

**Enseignant** : Elias est-ce que t'as appris des choses en plus sur l'histoire est-ce que tu l'as mieux comprise grâce au débat

**Elias** : J'ai compris que euh...il est allé discuter euh avec les étoiles parce que euh ses parents l'énervaient y voulaient pas lui parler

**Enseignant** : D'accord toi tu as compris ça en plus

**Lisa** : J'ai compris chui pas chui un p'tit peu d'accord avec Elias parce que au début ça s'termine mal et euhhh au début ça...c'est mal et puis après euh la...aussi j'ai compris qui avait euh le y y voulait être euh un arbre euh peut-être parce que la la dame euh la sorcière euh qu'elle est allé voir peut-être que elle lui a dit quelque chose euh que qui était euh quelque chose qui devait faire euh

**Enseignant** : D'accord Lisa est-ce que toi Younes t'as compris des choses en plus grâce au débat

**Lisa** : Et peut-être que c'est aussi peut-être que c'est...qu'elle lui a dit quelque chose euh de bien ou de mal

**Enseignant** : Younes toi est-ce que tu penses que tu as compris quelque chose en plus depuis l'début du débat qu'est-ce que tu as compris alors

**Younes** : J'ai compris beaucoup d'autres choses euh par rapport à l'histoire en...répondant beaucoup d'questions et...tout

**Enseignant** : d'accord ça t'a aidé à comprendre

**Younes** : Oui

**Enseignant** : Tous les autres c'est bon...

**Younes** :...mais je me souviens plus trop de toutes les questions

**Enseignant** : Ah oui tu t'souviens plus trop de tout ce que vous avez dit

**Lisa** : Bah oui parce qu'on a dit beaucoup d'choses

**Younes** : Surtout toi

**Enseignant** : Est-ce que maintenant qu'on a fait l'débat est-ce que vous pensez que le p'tit résumé qu'on avait fait au début il était assez complet

**Un élève** : Euh oui

**Mathieu** : Euh non pas tout à fait

**Younes** : Oui

**Enseignant** : Qu'est-ce qu'on aurait dû rajouter Mathieu

**Mathieu** : Et bah...et bah qu'il avait euh retrouvé Martin réveil euh que...

**Enseignant** : Y avait des choses qu'on avait oubliées de dire

**Mathieu** : Oui de de qu'il avait...qu'il était un arbre...qu'il avait fait une montagne euh...

**Un élève** : Qu'il avait planté une montagne

**Lisa** : Aussi j'pensais que le aussi on aurait pu mettre que le que il il était enfermé parce qu'il faisait il gênait les autres

**Enseignant** : D'accord oui c'est vrai qu'on avait pas dit ça non plus

Très bien on a eu plein plein d'choses à dire sur cette histoire même ceux qui la connaissaient pas au début en fait

## 5) Retranscription *Okilélé* : débat du 13.03.12 (GS, 1<sup>er</sup> groupe)

**Enseignant** : Okilélé il se fait un masque à votre avis est-ce que c'est une bonne idée

**Sybille** : C'est pas une mauvaise idée parce que sinon après ses parents y vont pas l'reconnaître et y vont s'dire qui c'est et donc après y vont l'traiter comme euh...comme euh des paysans comme ses servants

**Louis** : Euh...

**Enseignant** : Tu sais plus ce que tu voulais dire

**Louis** : Nan

**Enseignant** : Qui est-ce qui voulait répondre

**Gaïa** : En fait c'est une en fait c'est une pas bonne idée en fait parce que après ses par...en fait ses parents y vont pas le reconnaître y vont le faire comme un servant comme un (inaudible) ou j'sais pas moi

**Eliette** : Moi j'pense que c'est une mauvaise idée parce que après y y vont pas savoir que...c'est pas d'leur famille parce y ressemble y ressemblera pas à leur...à la tête de leur famille donc j'trouve que c'est pas une très bonne idée

**Enseignant** : D'accord alors vous vous trouvez quasiment tous que c'est pas une bonne idée de se faire un masque

Mais est-ce que quelqu'un a compris pourquoi il se fait un masque est-ce que quelqu'un a compris

**Une élève** : Pour pas qu'on l'reconnaisse

**Enseignant** : Léopold toi tu as compris pourquoi il se fait un masque

**Léopold** : ...

**Enseignant** : Non tu as pas compris

Qui est-ce qui veut...Raphaël toi

**Raphaël** : ...

**Sibylle** : En fait il a fait un masque pour que ses parents le le...pour pour que y soit comme ses frères et ses parents mais si si y met un masque et ben y vont pas le reconnaître y vont dire tu es d'la même famille tu tu es comme nous mais tu es pas de la fa...de la même famille donc après y vont le mettre à la porte et...

**Raphaël** : Y vont le mettre au cachot

**Enseignant** : Pourquoi tu dis qu'ils vont le mettre au cachot Raphaël

**Raphaël** : Ben quand le papa y fait un mur de pierre

**Enseignant** : Oui et est-ce que tu trouves que c'est bien de faire ça toi

**Raphaël** : Nan

**Enseignant** : Pourquoi c'est pas bien est-ce que les parents ils ont une attitude normale dans ce livre

Qu'est-ce que vous en pensez

**Un élève** : Nan

**Enseignant** : Toi Raphaël qu'est-ce que tu en penses

**Raphaël** : De quoi

**Enseignant** : Est-ce que les parents dans ce livre ils se comportent normalement

**Raphaël** : Nan

**Enseignant** : Nan pourquoi

**Raphaël** : Pa pa parce que ils le renferment pas

**Enseignant** : Oui d'accord Léopold tu voulais donner ton avis toi

**Léopold** : Nan

**Eliette** : Moi j'trouve que c'est pas très gentil que son papa il lui fasse un mur parce que après euh il est tout seul et y sait pas quoi faire surtout donc c'est pas une très bonne idée de l'enfermer euh sous l'robinet parce que y peut plus sortir et ça prend du temps pour creuser donc c'est un peu bête

**Raphaël** : Ca va lui couper la respiration

**Gaïa** : Mais en fait aussi si ils l'enferment et bah après euh y va faire quoi...y euh...ya va...mais je sais c'qui peut faire en fait il a son ami euh le...p'tit réveil pour s'amuser alors euh...y fait tout y joue...

**Lillo** : J'aimais bien quand la montagne elle grandissait

**Enseignant** : Pourquoi tu aimais bien

**Lillo** : ...

**Enseignant** : Toi Louis tu voulais dire quelque chose

**Louis** : J'aime bien quand il est euh...quand il était...un arbre

**Enseignant** : Oui et pourquoi il a fait ça à ton avis

**Louis** : ...

**Enseignant** : Pourquoi il s'est planté pourquoi il a fait l'arbre

**Louis** : Parce que y savait pas parler arbre

**Enseignant** : Oui alors pour toi ça lui servait à pouvoir parler arbre c'est ça

**Louis** : Oui

**Enseignant** : D'accord et puis bah toi Sybille pourquoi à ton avis il a envie de savoir parler arbre comme dit Louis

**Sybille** : Parce que le vieil homme il lui a dit que...que y devait respecter quelque chose je sais pas quoi et en fait et ben y devait faire l'arbre et après les (inaudible) il les laissait passer ils le laissaient passer et puis ils le...ils étaient gentils avec lui

**Enseignant** : D'accord, oui Raphaël il voulait dire quelque chose il a pas beaucoup parlé

**Raphaël** : J'me demande pourquoi y'avait le grand monstre qui était sur la corde et qui voulait pas laisser passer les tous les gens

**Enseignant** : Bah oui vous avez entendu la question de Raphaël

Il se demande pourquoi il y a le grand monstre qui veut pas laisser passer les gens

Est-ce que quelqu'un peut lui donner son avis

Léopold t'as une idée ?

**Léopold** : ...

**Enseignant** : Eliette ?

**Eliette** : Peut-être parce que il a pas envie qu'on monte dans son arbre parce que...il a pas envie qu'on lui vole des choses ou qu'on...qu'on...l'embête et puis euh...surtout c'est que...c'est que surtout si on l'embête j'pense qui est montée dans son (inaudible) mais quand même c'est pas très gentil de faire ça il pourrait laisser les autres monter dans son arbre

**Enseignant** : Quelqu'un veut dire une dernière chose parce qu'après on va devoir remonter en classe

**Sybille** : J'ai trouvé quelque chose de bizarre dans l'histoire c'est que pourquoi le soleil il a il était endormi peut-être...pourquoi le soleil il est endormi j'me suis dit que une sorcière lui a jeté un sort qu'il est venu sur sa planète et que le seul qui pouvait le sauver c'était...

**Enseignant** : Okilélé

**Sybille** : ...Okilélé donc en fait je crois que c'est pour ça qu'il lui a demandé de l'aider et et qui lui a dit...et qui lui a dit d'venir le libérer

**Enseignant** : D'accord Sybille et qu'est-ce que tu en penses toi Gaïa

**Sybille** : Et pour qu'il épouse la princesse

**Gaïa** : En fait moi j'aimais bien quand le soleil y s'éveillait il était presque (inaudible) il avait presque les yeux ouverts...et moi j'crois qui dansait ou j'sais pas

**Enseignant** : D'accord toi tu as bien aimé ce passage-là

## 6) Retranscription *Okilélé* : débat du 16.03.12 (GS, 1<sup>er</sup> groupe)

**Enseignant** : Avant qu'on relise l'album j'aimerais que vous me disiez ce dont vous vous souvenez

**Lillo** : Je me souviens de la petite montagne qui pousse

**Gaïa** : Moi j'aimais bien quand euh le le petit y se transformait en arbre

**Eliette** : Moi j'aimais deux choses j'aimais bien quand y se transformait en arbre et la montagne parce que c'était bizarre au début elle était petite elle grandissait et j'trouvais que c'était drôle

**Raphaël** : J'aimais bien le monstre parce que il était rigolo

**Sybille** : J'aimais deux choses c'est quand le petit il se transformait en arbre et que le soleil il était endormi parce que ça faisait bizarre un soleil qui dort et ya quelqu'un qui doit le sauver ça fait bizarre

**Enseignant** : Pourquoi ça fait bizarre ?

**Sybille** : Parce que...je sais pas

**Enseignant** : Tu sais pas comment expliquer ? tu réfléchis ?

Alors Léopold ?

**Léopold** : En fait moi j'aimais bien quand la princesse se réveillait

**Enseignant** : Et toi Louis enfin ?

**Louis** : J'me souviens quand le p'tit y se transformait en arbre

**Enseignant** : T'as un petit peu compris ce qu'il se passait pourquoi il se transformait en arbre

**Louis** : bah parce que y savait pas dire arbre donc y y...c'était bizarre parce que normalement nous on pousse pas en arbre mais on a pas des branches avec des feuilles et lui y s'est planté et il a des branches

**Enseignant** : Bah oui les autres qu'est-ce que vous en pensez pourquoi lui il pousse en arbre mais comme dit Louis normalement ça n'arrive pas ça

**Raphaël** : J'me demandais pourquoi il avait un p'tit rhume noir

**Eliette** : Aussi j'aimais bien quand y se mettait un masque parce que les parents y pouvait plus s'reconnaître donc c'était un peu bizarre c'est comme si il faisait pas partie de la famille d'autre et j'trouve aussi c'était rigolo quand y retrouvait ses parents en train de pleurer

**Enseignant** : Tu trouvais ça rigolo toi pourquoi tu trouvais ça rigolo

**Eliette** : Moi j'trouve que c'est rigolo parce que...comment dire...j'trouve que c'était drôle parce que moi d'habitude j'pleure pas souvent donc ça m'donnait envie un p'tit peu d'pleurer

**Enseignant** : Ah bon en fait ça t'a fait rire parce que ça t'a fait ressentir des émotions ça t'a donné envie de pleurer ça t'a touché

**Eliette** : Oui

**Gaïa** : En fait moi j'aimais bien quand le soleil il était presque levé il faisait ahhhh...aussi j'aimais bien avec la princesse qui s'éveillait

**Léopold** : En fait moi j'aimais bien quand son père bah il l'enfermait sous l'évier

**Enseignant** : Tu trouvais ça bien toi ?

**Léopold** : C'était drôle

**Enseignant** : C'est drôle tu trouves ?

**Louis** : Oui parce que il a creusé

**Enseignant** : C'est drôle que son père il le renferme sous l'évier à tout jamais ?

**Léopold** : Bah oui parce qu'après il sort par le...

**Enseignant** : D'accord c'est drôle parce qu'il réussit à sortir

**Louis** : Quand il l'enfermait il pourrait défoncer la porte avec une hache

**Eliette** : Moi j'trouve que c'était pas très gentil parce que il pourrait pas sortir après si...s'il arrivait pas à creuser comment il ferait pour sortir de sous le lavabo c'est un peu bête que son père l'enferme sous le robinet parce qu'après il peut plus sortir

**Sybille** : En fait j'trouve que c'est pas gentil qu'il l'enferme parce que c'est pas bien parce que lui il les a pas enfermés donc c'est pas gentil pour lui et si ça arrivait à sa famille qu'il y

avait quelqu'un qui les enfermait sous le lavabo y seraient pas contents donc y devraient pas le faire à leur fils parce que c'est pas bien

*(Relecture de l'album)*

**Sybille** : Mais en vrai est-ce que la princesse c'est bien le petit soleil

**Enseignant** : J'ai une petite devinette à vous proposer

A votre avis, si Okilélé il avait été beau, ses parents l'auraient appelé comment ?

**Sybille** : En fait ils pourraient l'appeler au lieu de Okilélé ils pourraient l'appeler avec un prénom plus joli comme Arthur ou je sais pas moi

**Enseignant** : Toi Louis qu'est-ce que tu en penses tu levais la main

**Louis** : Au lieu d'faire une montagne parce qu'une montagne c'est trop dangereux il aurait dû grimper sur un arbre qui va jusqu'à l'espace

**Enseignant** : Oui il aurait peut-être pu mais nous on se demandait les parents d'Okilélé l'ont appelé comme ça parce qu'il est laid mais s'il avait été beau comment ils auraient pu l'appeler

**Raphaël** : Okibo

**Enseignant** : Okilélé...Oki...

**Raphaël** : bo

**Enseignant** : Okilébo parce que Ohhh qu'il est beau on aurait dit s'il avait été beau à sa naissance

C'est bien vous avez trouvé c'est intéressant ça

**Raphaël** : A Okilélé ils pourraient l'appeler mieux s'il était beau à la naissance Okilébo

**Enseignant** : Est-ce que vous avez compris des choses en plus vu qu'on l'a relu

**Eliette** : Moi à sa naissance si il serait beau je l'aurais appelé beau euh...

**Enseignant** : D'accord on a compris pour les prénoms

Moi je me demandais est-ce qu'il y a des choses que vous n'aviez pas comprises la première fois qu'on la lu et que là vous avez mieux compris parce qu'on l'a relu

**Raphaël** : Oui

**Enseignant** : Alors quoi Raphaël qu'est-ce que tu as mieux compris

**Raphaël** : J'ai compris pourquoi ya y'avait le monstre

**Enseignant** : Ah oui et pourquoi alors

**Raphaël** : Parce que ya...le monstre y voulait laisser passer personne mais c'est surtout qu'il a construit ça lui-même on dirait

**Enseignant** : Ah d'accord

Toi Eliette tu voulais dire quelque chose

**Eliette** : Moi j'avais pas compris parce que quand...quand euh comment y pourrait tousser et que son rhume noir il s'échappe en même temps et que le monstre y soit tué normalement euh faut prendre un pistolet ou je sais pas moi pour le tuer

**Sybille** : C'est que tellement il a toussé que ya tellement de fumée noire qui est de sa trompe et ben ça a fait...j'pense qui s'accrochait pas bien le monstre donc je pense que ça l'a fait tomber

**Enseignant** : D'accord

Léopold il voulait dire quelque chose

**Léopold** : Peut-être que le monstre voulait manger Okilélé peut-être

**Enseignant** : Lillo est-ce que tu as quelque chose à dire toi

**Lillo** : J'aimais bien quand il était dans le robinet

**Enseignant** : T'aimais bien quand il était dans le robinet d'accord

**Sybille** : J'trouve que la sorcière elle est pas gentille parce que au lieu d'être méchante elle pourrait faire des sorts gentils au lieu d'être méchante et de traiter Okilélé comme servent y pourrait juste lui...la sorcière elle pourrait juste lui dire tu veux dormir chez moi pour la nuit ou lui dire des mots plus gentils que d'le traiter comme un domestique ou...

**Enseignant** : C'est vrai et en plus est-ce que vous trouvez que c'est possible tout ce qu'elle lui demande de faire

**Tous** : Nan

**Louis** : En fait il lui dit un mot pas gentil parce que il a dit d'embêter son copain Martin-Réveil

**Enseignant** : Oui

**Louis** : Et il lui demandait de mettre...plus de planches de bois que cent et ça prendrait toute la terre

**Enseignant** : C'est pas possible tout ça on est d'accord mais pourquoi elle lui demande des choses impossibles

**Louis** : Parce que la sorcière elle épuise tellement les gens qu'ils deviennent en os

**Enseignant** : Ah oui

Eliette voulait parler aussi

**Eliette** : J'trouve que la sorcière elle est pas très gentille de le traiter comme ça elle pourrait lui dire plus gentiment et puis aussi c'est une sorcière donc normalement elle est méchante avec les p'tits enfants donc euh...moi j'dirais qu'elle parle dans un autre ton et surtout qu'elle soit plus gentille parce que le traiter comme ça c'est pas très sympa

**Enseignant** : C'est vrai et Gaïa voulait avoir la parole

**Gaïa** : En fait euh moi je dirais qu'elle pourrait dire euh des mots plus gentils euh tu veux encore de l'eau par exemple du jus d'orange ou lui préparer un p'tit déjeuner par exemple on dirait que ça serait sa maman peut-être elle pourrait lui dire gentil papillon

**Sybille** : En fait j'trouve que...en fait mon moment préféré c'est quand...en fait j'ai préféré toute l'histoire parce que c'est trop rigolo parce que en fait ya l'éléphant qui parle un seul mot donc c'est trop rigolo mais quand même c'est pas gentil pour les autres et surtout c'est pas bien donc j'me disais que si le papa il parlait d'une voix plus gentille que bon maintenant tu vas aller te coucher (*d'une voix en colère*) j'dirais qu'il pourrait parler comme ça un peu plus gentil comme euh bon maintenant c'est l'heure du gouter Okilélé tu viens gouter (*d'une voix plus douce*) des choses comme ça parce que c'est pas gentil de de lui dire qu'il est laid c'est pas gentil pour les autres

**Enseignant** : Vous trouvez que les parents ils ne sont pas très gentils avec Okilélé

Alors pourquoi il s'en va de la maison à votre avis justement Okilélé

**Lillo** : Ou sinon Okilélé il pouvait s'enfermer dans le robinet et s'promener

**Enseignant** : Oui c'est vrai il est allé se promener après tu as raison

**Léopold** : En fait j'trouve que ses parents y sont pas très gentils avec lui parce que ils le traitent de quelque chose alors euh c'est méchant

**Enseignant** : Et pourquoi ses parents ils sont pas gentils

**Léopold** : Bah en fait c'est méchant parce que bah je sais pas...

**Enseignant** : Oui mais pour quelle raison à ton avis ils font ça

**Louis** : C'est pas vrai qu'il est moche parce que avec sa trompe il ressemble à un éléphant et un éléphant c'est pas moche

**Enseignant** : Vous avez entendu ce qu'il a dit Louis ?

Tous ? Raphaël ?

Il a dit que c'est pas vrai qu'Okilélé il est moche parce que avec sa trompe il ressemble à un éléphant et un éléphant c'est pas moche

Qu'est-ce que vous en pensez

**Sybille** : Peut-être que c'était un œuf d'une autre espèce et que...

**Eliette** : Moi j'trouve que c'est bizarre parce que quand Okilélé il réveille le soleil on a l'impression qu'il danse ou qu'il s'étire moi je sais pas j'ai l'impression qu'il s'étire (*on regarde l'illustration en question et on en conclut qu'il s'étire*)

J'trouve que c'est bizarre quand il dort le soleil j' préfère quand il se réveille

**Enseignant** : Parce que à votre avis comment c'est un monde quand le soleil il dort

**Léopold** : Tout en nuit

**Sybille** : En fait j'trouve que si il enferme son petit comme comme y va prendre du ciment et ben comme y serait pas encore sec ça pourrait couler de l'autre côté et y devrait creuser très vite et il aurait pas l'temps donc j'trouve que c'est pas une vraiment très très bonne idée de l'enfermer parce que y peut pas vraiment vraiment respirer

## 7) Retranscription *Okilélé* : débat du 15.03.12 (GS, 2<sup>nd</sup> groupe)

**Enseignant** : Qu'est-ce que vous avez pensé de cette histoire ? chacun votre tour

**Aubane** : Pourquoi il avait couru sur la montagne pour descendre et pourquoi il a pas marché à la place

**Enseignant** : Ca tu sais on ne sait pas vraiment

Mais sinon tu en as pensé quoi de l'histoire toi

**Aubane** : J'ai pas tout compris

**Enseignant** : Tu n'as pas tout compris, on va voir après si tu as des questions à poser

**Barthélémy** : Mais pourquoi en fait les papas et les mamans y ont pleuré à la fin

**Enseignant** : Est-ce que quelqu'un peut lui répondre pourquoi ils ont pleuré alors

**Robin** : Pourquoi la sorcière elle était méchante

Et bah parce que les parents y étaient tristes que leur enfant il était parti

**Agathe** : Parce que ça allait plus comme avant quand y'avait le petit ça allait pas bien mais après encore quand y'avait plus le petit enfant et bah ça allait pas encore et quand il est revenu et bah ça allait mieux

**Enseignant** : D'accord

Tu crois toi que ses parents ils étaient contents de le retrouver Okilélé

**Agathe** : Oui parce qu'ils pleuraient

**Lucie** : Pourquoi y'avait la planète qui était malade

**Enseignant** : Qui est-ce qui a une idée

**Agathe** : Parce que en fait le soleil il était malade peut-être parce que y'avait de la pluie

**Enseignant** : Oui et toi Aubane qu'est-ce que t'en penses

**Aubane** : C'est parce que les parents y pleuraient

**Enseignant** : D'accord et quand ils pleurent plus alors c'est pour ça que le soleil est guéri ?

**Aubane** : Non c'est parce que le soleil il avait besoin de...du...du petit...

**Enseignant** : Oui pourquoi il avait besoin du petit garçon

**Aubane** : Parce que il avait...il avait...il avait...

En fait il s'était endormi et comme il arrivait pas à se réveiller parce que le (inaudible) il revenait pas et ben et ben il...et bah c'est comme ça

**Agathe** : Mais moi j'ai pas compris quand...quand euh le...son papa et sa maman ils étaient pas d'accord...au début parce que à la fin après y sont d'accord et euh au début y étaient pas d'accord alors j'ai pas compris

**Enseignant** : Oui est-ce que...toi tu veux dire quelque chose Lucie à ce propos

**Lucie** : En fait j'avais pas compris quand...quand...euh...

**Enseignant** : Tu te souviens plus de ce que tu voulais dire

**Lucie** : Si mais...

(elle cherche ses mots en silence...)

**Enseignant** : Tu voulais parler des parents comme Agathe c'est ça ?

**Lucie** : Nan...c'était...

**Enseignant** : Alors tu réfléchis à ta phrase et tu nous la diras après ?

Barthélémy tu voulais dire quelque chose ?

**Barthélémy** : Non

**Enseignant** : Bah Agathe elle disait qu'elle comprenait pas trop par rapport aux parents

Est-ce que vous trouvez tu trouves toi Alexis que ses parents ils ont un comportement normal ? les parents d'Okilélé

**Alexis** : Non parce que avant ils étaient gentil et après ils étaient pas gentils

**Enseignant** : Mais pourquoi ils sont pas gentils vous pensez

**Alexis** : Parce qu'il était laid

**Aubane** : Parce qu'il était pas comme les autres

**Enseignant** : Parce qu'il était pas comme les autres Aubane

**Alexis** : Et aussi j'avais pas compris quand Okilélé il avait tué le monstre comment il l'avait tué

**Enseignant** : Ah comme il l'a tué est-ce que vous savez comment il l'a tué

**Un élève** : Son atchoum noir

**Alexis** : En fait c'est que je sais mais je sais pas comment il a fait pour faire un immense atchoum pour tuer le monstre

**Agathe** : C'est parce que en fait il a eu peur et il a donné toutes ses forces dans son atchoum noir

**Enseignant** : Oui et est-ce que vous avez vu qu'au début du livre on parle déjà de ce rhume noir

**Les élèves** : Nan

(On regarde la première page ensemble)

**Un élève** : Ahhh oui il a un p'tit rhume noir là

**Enseignant** : Tu vois Alexis ça sort déjà de sa trompe mais on ne le dit pas dans le texte alors c'est pour ça quand on regarde pas bien on s'en rend pas compte

Donc tu vois en fait il l'a toujours ce petit rhume noir

**Une élève** : Oui il l'a toujours ce petit rhume noir

**Enseignant** : Il y avait Aubane et quelqu'un d'autre qui disaient qu'Okiléle il n'était pas comme les autres

Est-ce que vous êtes tous d'accord il est pas comme les autres ?

**Agathe** : Non il est pas comme les autres parce que après à la fin de l'histoire et bah y...y...il était...ah j'm'en rappelle plus

**Enseignant** : Tu sais plus ce que tu voulais dire

Barthélémy toi tu trouves qu'il n'est pas comme les autres Okiléle

**Barthélémy** : Moi je sais pas hein

**Aubane** : C'est parce que en fait il a...il avait...et ben en fait c'est parce que au début il avait pas sauvé le monde donc il était pas comme les autres et après il l'a fait donc il était comme les autres

**Enseignant** : Alors toi tu dis Aubane qu'au début il n'est pas comme les autres parce qu'il n'a pas encore sauvé le monde

C'est ça que tu dis

**Aubane** : Oui

**Enseignant** : Qu'est-ce que vous en pensez les autres c'est intéressant ça

**Agathe** : Parce que il était pas comme les autres au début et à la fin parce qu'il avait sauvé le monde à la fin en plus parce que il avait sauvé le soleil il voulait aller sauver la princesse tout à la fin et au début il était pas pareil parce que au début personne était sauvé et après à la fin il a été sauvé tout le monde

**Enseignant** : Et Robin à ton avis pourquoi il n'est pas comme les autres pourquoi ses parents sont pas gentils comme ça

**Robin** : Parce que il est laid

**Enseignant** : Oui mais pourquoi ils le trouvent laid à votre avis

**Robin** : Parce que il a une trompe

**Enseignant** : Et parce qu'ils sont comment eux ses parents

**Une élève** : Il sont pas avec une trompe ils sont avec un p'tit nez...

**Enseignant** : Vous trouvez que d'avoir une trompe c'est une raison pour qu'on le trouve laid et qu'on dise qu'il est pas pareil que tout le monde

**Tous** : Nan...

**Enseignant** : Non vous êtes tous d'accord c'est pas très bien ça

**Robin** : Et en plus c'est pas gentil

**Alexis** : Il peut être triste

**Robin** : Et puis et puis en plus euh à la fin j'sais pas pourquoi la maison elle était dé...pourquoi les parents ils avaient quelque chose pour euh j'sais pas pourquoi ils avaient pleuré et que ça a détruit la maison

**Alexis** : Parce que j'me demande parce que normalement quand on pleure ça détruit rien ça fait juste une flaque d'eau et ça détruit même pas une maison

**Enseignant** : Alors vous croyez que c'est la pluie qui a détruit

Si vous voulez je vais vous relire le passage comme ça vous allez bien pouvoir vous souvenir

**Agathe** : Moi j'trouve que c'est pas très gentil de dire qu'il a une trompe parce que c'est pas grave si il est pas comme les autres

**Enseignant** : Lucie toi tu es d'accord avec Agathe

**Lucie** : Oui

**Agathe** : Non parce que ça change rien en plus

**Enseignant** : Je suis d'accord avec toi

Est-ce qu'on est obligé d'être tous pareil pour vivre ensemble

**Tous** : Nan...

**Enseignant** : Est-ce que dans une famille si on a des différences de physique ça change quelque chose

**Tous** : Nan...

**Agathe** : Bah non parce que mon papa il a pas des cheveux longs comme moi par exemple

**Lucie** : J'avais réfléchi mais j'm'en souvenais plus comment il s'appelle lui

**Enseignant** : Okilélé (elle le montre sur le livre)

**Lucie** : Je sais pas pourquoi Okilélé y...y...j'savais pas pourquoi il avait fait un gâteau

**Enseignant** : Ah oui pourquoi il a fait un gâteau déjà

C'est pas vraiment un gâteau qui fait en fait

**Un élève** : C'est à manger

**Enseignant** : Oui il fait un bon repas dans la grande marmite de fête (livre à l'appui)

Parce que ses parents pleurent parce que les repas n'ont plus de goût depuis qu'il est parti

Je vous relis le passage vous vouliez savoir pourquoi la maison elle était détruite

*(Il trouva la maison de ses parents en ruines*

*Elle avait été trempée par les pluies battue par les vents démolie par les tempêtes)*

**Aubane** : Pourquoi il y a...pourquoi le...pourquoi le soleil il était en train de dormir et y s'éveillait jamais et pourquoi y s'est réveillé quand Okilélé il est...il est...il est venu

**Enseignant** : Bah quelqu'un a une idée ? Barthélémy t'as une idée pour lui répondre toi ?

**Barthélémy** : Nan

**Lucie** : J'savais pas pourquoi Okilélé il était amoureux de la princesse

**Robin** : P't'être qu'elle est belle

**Aubane** : Parce que elle avait les cheveux de sa couleur préférée

**Robin** : Parce que elle est belle et puis p't'être que c'était sa couleur préférée les cheveux

**Aubane** : Peut-être que ses habits y étaient de sa couleur de ses...de sa peau...marron

**Enseignant** : Peut-être

Et moi je me demandais quelque chose, regardez ici (livre en mains), à votre avis est-ce que c'est une bonne idée qu'Okilélé il se construise un masque

**Tous** : Non

**Alexis** : Non parce que même les autres le derrière ils le reconnaissent

**Robin** : Parce que son nez il est gros

**Enseignant** : Donc ça se voit quand même ?

**Robin** : Oui

**Enseignant** : Et toi Barthélémy tu penses qu'il a raison de se construire un masque Okilélé ?

**Barthélémy** : Non

**Agathe** : Non parce que on voit sa trompe à travers

**Enseignant** : Non et pourquoi il n'a pas raison Barthélémy ?

**Barthélémy** : Je sais pas

**Enseignant** : Tu as une petite idée

**Barthélémy** : Non

**Enseignant** : Non ? Tu trouves quelque chose à nous dire pour tout à l'heure parce que t'as pas beaucoup parlé ? D'accord quand tu auras envie de dire quelque chose à propos de l'histoire

Tu cherches dans ta tête tu écoutes bien les autres pour pouvoir dire si t'es d'accord avec eux

**Aubane** : Pourquoi Okilélé à un moment il...il avait...des points noirs

**Enseignant** : Ah c'est le rhume noir dont on parlait tout à l'heure

**Aubane** : Oui

**Un élève** : Moi j'aimerais bien le relire

**Enseignant** : Ah oui mais tu sais on n'a pas beaucoup de temps il faut qu'on se dépêche  
A votre avis pourquoi Okilélé il attache les gens de sa famille

Est-ce que tu aurais une petite idée toi Barthélémy

**Barthélémy** : Euh...parce que ses parents se moquent de lui

**Enseignant** : Oui je suis d'accord avec toi mais alors ça va servir à quoi des les attacher

**Aubane** : Rien

**Agathe** : Pour pas qu'ils bougent

**Enseignant** : C'est bien Barthélémy

**Agathe** : Pour pas qu'ils viennent le déranger pendant qu'il est en train de faire un truc tout seul

**Enseignant** : Oui mais regarde il s'attache avec eux

**Agathe** : Ah oui

**Enseignant** : Alors pourquoi il attache sa famille tout le monde avec lui

Lucie ?

**Robin** : Pour se faire des câlins

**Lucie** : En fait c'était que... il attache parce que...il attache sa famille parce que toute sa famille se moque de lui

**Barthélémy** : Il s'attache avec lui

**Robin** : Parce que il voulait faire des câlins et...et pourquoi il prend des bains de chocolat

Et puis normalement on prend pas son bain dans...non son déjeuner dans un bain

**Enseignant** : Oh bah oui il fait des choses un petit peu bizarres

**Aubane** : C'est pourquoi en fait ses parents il...il boit dans des...dans une poire et dans une pomme et pourquoi ses lumières c'étaient des fleurs

**Enseignant** : Il y a un monde un petit peu imaginaire c'est parce que c'est l'univers de l'auteur aussi

**Aubane** : Pourquoi il a attaché son doudou

**Alexis** : Parce qu'il l'aimait bien

**Lucie** : Pourquoi...j'avais vu les rhumes noir moi

**Enseignant** : Toi tu l'avais vu depuis le début c'est ça que tu veux nous dire

**Lucie** : Oui

**Enseignant** : Et bah c'est bien Lucie

**Agathe** : Moi j'me pose la question lui je sais pas on l'a pas vu pendant et je sais pas qui c'est (elle montre un personnage sur la couverture)

**Un élève** : Le méchant

**Un autre élève** : Le monstre

**Enseignant** : Tu te souviens regarde (on feuillète l'album)

**Agathe** : Ah c'est lui le monstre

**Barthélémy** : En fait on peut relire à la fin quand ses parents pleuraient et puis... Une page j'avais pas compris... Mais en fait pourquoi la maison a été détruite par le vent et puis la tempête

**Aubane** : C'est parce que en fait c'était parce que ils étaient fort la tempête et le vent

**Enseignant** : Oui tu sais c'es un peu comme ici quand il y a une très forte tempête parfois ça peut détruire les maisons ou casser quelque chose

**Robin** : Comme un tsunami

**Aubane** : Pourquoi la...pourquoi il y avait...pourquoi il est descendu de la montagne sur ses fesses

(on relit le passage)

**Enseignant** : Tu sais quand tu as une pente très à pic comme ça c'est difficile de descendre tout doucement parfois tu es obligée de te laisser glisser

Lucie tu as une question ?

**Lucie** : En fait...c'est...peut-être la tempête elle était très très très très forte il pleuvait très très fort alors c'est pour ça qu'elle s'est détruit

**Barthélémy** : On peut relire la page là

*(Il trouva la maison de ses parents en ruines*

*Elle avait été trempée par les pluies battue par les vents démolie par les tempêtes*

*Un ruisseau la traversait)*

**Aubane** : En fait euh c'était une page que j'avais pas bien compris...c'était où y'avait...tu sais pourquoi le garçon il avait fait tout c'que la sorcière elle lui avait demandé

**Enseignant** : Ah oui à votre avis pourquoi il fait tout ce que la sorcière lui demande

**Alexis** : Parce que sinon elle va lui faire mal

Elle va le mettre dans un cachot et ensuite elle va le manger

**Enseignant** : Et toi qu'est-ce que tu en penses Lucie

**Lucie** : En fait c'est peut-être qu'elle fait un piège

**Enseignant** : Ah oui elle elle est pas très gentille hein

Et après ça vous vous souvenez il fait l'arbre

Pourquoi il fait ça à votre avis ?

**Agathe** : Pour parler à tout le monde

**Enseignant** : Oui les autres qu'est-ce que vous en pensez

**Aubane** : Ben parce que il avait voulu parler dans toutes les langues il a voulu parler arbre il a voulu parler...il voulait parler comme il veut

**Lucie** : En fait pourquoi cet éléphant il était en train de lui expliquer quelque chose

(on retourne à la page en question)

**Enseignant** : Alors est-ce qu'il lui explique quelque chose ?

**Alexis** : Non parce qu'il est muet

**Enseignant** : Il est muet comme dit Alexis

En fait il lui pose pas vraiment de question il le trouve sur son chemin et il voit qu'il est muet alors il essaie de le débloquent

## 8) Retranscription *Le parapluie vert* : débat du 24.02.12 (CE1)

**Enseignant** : Allez c'est parti vous passez chacun votre tour, vous nous dites ce que vous avez écrit ce que vous avez pensé et après on pourra débattre

**Amaury** : J'ai compris que c'était un livre euh de dessin animé

**Enseignant** : Un livre de dessin animé pour toi

Tu nous diras après pourquoi tu as pensé ça

**Rose** : Moi j'ai compris que c'est une petite fille avec un parapluie vert

**Naïm** : Pourquoi ils se moquent du mendiant ils sont méchants ça leur fait quoi qu'il est pauvre

**Enseignant** : Je suis d'accord avec toi on va pouvoir en discuter après

**Lilou** : Cette histoire est triste. Je pense que c'était super. Je me demande pourquoi il y avait un homme. Au début je pensais que la petite fille était un garçon

**Enseignant** : D'accord

**Cassandra** : L'histoire est triste parce que les enfants se moquent du vieil homme et la petite fille tient son parapluie vert et il pleut

**Enseignant** : D'accord, Violette

**Violette** : Pas tout de suite

**Enseignant** : T'as écrit plein de choses

**Violette** : Non c'est pas ça c'est parce que j'ai réfléchi à des choses c'est qu'j'aimerais bien rajouter des trucs alors...

**Enseignant** : Oui mais regarde tu nous dis juste ce que tu as écrit pour le moment et puis plus tard tu rajouteras à l'oral on n'écrit plus pour le moment

**Violette** : L'histoire parle de Yeong une petite fille qui a un beau parapluie vert

**Enseignant** : C'est bien Violette tu vois tu avais écrit des choses c'est très bien

**Louise** : Dans cette histoire j'ai compris que ça parlait de quelqu'un qui était pauvre et d'une petite fille qui s'appelle Yeong. Yeong a posé un parapluie vert à côté d'un monsieur et c'est triste

**Kiyane** : J'ai j'ai pensé que ce livre était un peu triste. Il avait une petite fille qui s'appelait Yeong et il...avait un parapluie vert

**Enseignant** : D'accord très bien, maintenant vous pouvez reposer vos livres avec vos feuilles à vos pieds on n'y touche plus pour le moment

**Rose** : J'ai pas fini

**Enseignant** : C'est pas grave on le fait à l'oral maintenant

**Rose** : J'avais écrit encore d'autres choses

**Enseignant** : T'avais écrit d'autres choses, bah dis nous ce que avais écrit d'autre Rose

**Rose** : Elle va à l'école avec, j'avais mis un point là, elle va à l'école avec un cartable sur le dos, elle a un manteau jaune, elle rencontre un vieux sage avec une vieille boîte de conserve

**Enseignant** : Ah c'est intéressant ce que tu nous dis

**Rose** : C'est comme l'oiseau de pluie

En fait l'année dernière on faisait l'oiseau de pluie et Toufik il était le grand sage

**Enseignant** : D'accord pourquoi tu penses que c'est un sage le monsieur

**Naïm** : Parce qu'il est dans la rue il est tranquille comme ça

**Enseignant** : Pour toi Naïm c'est parce qu'il est tranquille dans la rue

**Naïm** : Ouais il dort comme ça

**Enseignant** : Et toi Rose pourquoi tu penses que c'est un sage le monsieur

**Rose** : ...

**Lilou** : Parce que en fait euh déjà il est pauvre donc il peut pas il peut pas déjà dormir à l'intérieur d'une maison et puis euh...bah voilà

**Louise** : Euh je pense que la boîte de conserve ça...comme il est pauvre ça sert à mettre de l'argent dedans

**Violette** : Je pense que l'histoire parle d'une petite fi...que l'hist...oire est un peu triste mais euh l'histoire parle d'une petite fille qui s'appelle Yeong et qui pose un parapluie vert à côté d'un vieux mendiant

**Enseignant** : D'accord

Kiyane toi tu voulais dire quelque chose

**Kiyane** : Je pense que le le...comme a dit Louise le grand sage et bah j'pense que la boîte à conserve sert à mettre de l'argent et comme il est dans la rue y...la boîte en conserve on met d'argent dans la boîte et après y...y...s'achète des...du manger

**Enseignant** : Il s'achète du manger tu penses avec

**Kiyane** : Ou de l'eau

**Enseignant** : Je voulais revenir sur c'que disait Amaury tout à l'heure vous vous souvenez quand il a lu ce qu'il avait écrit il a dit qu'il trouvait qu'ça ressemblait à un dessin animé

**Les élèves** : Ouiiii

**Enseignant** : Est-ce que tu veux nous dire pourquoi Amaury tu penses que ça ressemble à un dessin animé

**Amaury** : Parce qu'en fait euh les images elles étaient comme un...un dessin animé un film euh dessin animé

**Enseignant** : Alors pourquoi si j'te les remontre (*on feuillète le livre*) est-ce que tu peux nous dire pourquoi c'est comme un...

**Amaury** :...parce que les images elles sont pas comme euh

**Naïm** : Comme les autres livres

**Amaury** : Oui voilà

**Lilou** : C'est c'est comme un film

**Amaury** : Oui voilà

En fait euh...c'est un dessin...on dirait...parce que les images sont pas comme euh les autres livres

**Enseignant** : Elles ont quoi de différent

**Amaury** : Bah c'est que les images sont plus...elles ressemblent plus à des images de dessin animé

**Enseignant** : D'accord

Est-ce que tu veux nous dire Naïm toi pourquoi à ton avis...est-ce que tu es d'accord avec Amaury

**Naïm** : Oui...et aussi c'que j'trouve euh plus qu'on dirait dans un film c'est euh l'image où ya un mendiant et puis et puis euh avec euh

**Enseignant** : Alors attend on va regarder de quelle image tu parles  
...celle-ci

**Naïm** : Nan elle d'avant

**Enseignant** : Pourquoi tu trouves que cette image-là...

**Naïm** :...bah parce que euh on le...c'est un peu bizarre ça fait comme dans un film

**Enseignant** : D'accord

Cassandra oui tu veux réagir toi aussi

**Cassandra** : Presque toutes les images sont en noir et blanc sauf Yeong parce qu'elle a un parapluie vert et son habit il est jaune

**Enseignant** : Je suis d'accord avec toi Yeong elle est de couleur mais alors est-ce que vous trouvez qu'c'est en noir et blanc les images, c'est vraiment du noir et blanc

**Quelques élèves** : Nan nan

**Enseignant** : Cassandra à ton avis regarde

C'est noir et blanc ?

**Un élève** : Pas tout hein

**Enseignant** : J'suis d'accord avec toi c'est pas très coloré

**Cassandra** : Gris

**Enseignant** : Oui c'est gris et comment aussi

**Naïm** : C'est triste

**Enseignant** : Oui mais c'est quoi comme couleur ça

**Un élève** : Il pleut il pleut

**Naïm** : Marron

**Enseignant** : C'est gris marron oui j'suis d'accord avec toi

**Lilou** : Que des couleurs foncées

**Enseignant** : Que des couleurs foncées Lilou oui

**Violette** : Alors euh je pense que l'histoire...est un...a des...les illustrations sont un peu des dessins style chinois

**Enseignant** : Oui j'suis d'accord avec toi pourquoi est-ce que tu trouves que ça fait style chinois

**Violette** : Parce que...parce qu'en fait euh c'est fait...à l'aquarelle euh ya...on dirait qu'les gens sont un peu pauvres et surtout l'visage ça ressemble

**Enseignant** : Tu trouves que l'visage est très ressemblant oui j'suis d'accord avec toi aussi Louise tu voulais prendre la parole

**Kiyane** : Euh qu'est-ce que j'voulais dire...oh j'ai oublié

**Enseignant** : T'as oublié, bah Louise tu te souviens toi

**Louise** : Euh je je pense je crois que que Yeong elle est elle est en couleurs parce que pour la...pour la reconnaître

**Enseignant** : Pour la reconnaître...et pourquoi il faut qu'on la reconnaisse à ton avis

**Louise** : Bah parce qu'après on sait pas qui c'est euh si...si c'est un garçon ou une fille...

**Enseignant** : Toi Lilou tu es d'accord avec ce qu'elle dit Louise

**Lilou** : J'trouve qu'il ya aussi beaucoup d'couleurs très foncées...et euh ya Yeong il est il est j'trouve qu'il est plus clair parce que ya du vert du jaune il est...plus clair que tout l'monde j'trouve

**Enseignant** : Et pourquoi à votre avis elle est plus claire que tout le monde

**Naïm** : Parce que elle est un peu plus gentille que les autres peut-être parce que comme elle est un peu plus gentille et bah elle met des habits plus biens et c'est un peu bizarre dans l'histoire parce que y s'battent avec des parapluies dans l'image

**Enseignant** : Tu voulais parler Rose

**Rose** : En fait c'est que elle elle raconte l'histoire je crois c'est elle qu'est partout dans les images

**Enseignant** : Tu trouves que Yeong elle est partout dans les images

**Des élèves** : Nannn

**Rose** : Si on la voit partout

**Amaury** : Pas tout

**Enseignant** : Pourquoi pas tout ?

Où est-ce qu'elle n'est pas par exemple Amaury

**Naïm** : Dans la boîte à conserve  
*(on feuillète le livre : les élèves montrent les images où elle n'est pas présente)*

**Enseignant** : Elle est pas là à votre avis ici *(je montre une des illustrations où elle s'approche du vieil homme et où on ne voit que le reflet de son parapluie dans les flaques...)*

**Deux élèves** : Nan nan

**Naïm** : Si si si si

**Amaury** : Euh nan nan nan

**Enseignant** : Pourquoi elle est pas là Amaury ici à ton avis

**Amaury** : Bah on la voit même pas

**Enseignant** : Je vous lis le texte

**Naïm** : Bah si parce que ça parle d'elle dans...  
*(la première récréation n'a pas sitôt sonné que Yeong franchit à nouveau le portail de l'école)*

**Naïm** : Ya elle puisque...

**Lilou** : Ahhh je sais pourquoi

**Naïm** : ...ça parle d'elle

**Lilou** : Parce que en fait euh il a il a il a...là c'est dans la récré et lui il est il est sorti alors là on l'voit pas là c'est dans la récré j'pense moi

**Enseignant** : Oui Yeong elle est sortie là

Oui Violette tu veux nous dire quoi

**Violette** : Qu'en fait...on...euh...mince j'm'en souviens plus

**Enseignant** : Tu t'en souviens plus

Et si on continue Amaury regarde ici  
*(On feuillète la suite de l'album)*

**Amaury** : Ouais l'ombre...

**Un autre élève** : Là on voit un p'tit peu d'ombre du parapluie

**Lilou** : Ouais on voit l'ombre

**Enseignant** : Alors sur celle-ci Amaury toi tu nous dis qu'on voit l'ombre vous êtes d'accord ?

**Les élèves** : Oui

**Enseignant** : Donc Yeong elle est là ou elle est pas là

**Naïm** : Elle est là

**Enseignant** : Pourquoi elle est là

**Naïm** : Parce que on voit son ombre de ses bras

**Enseignant** : Et ici

**Un élève** : Là c'est sûr

**Naïm** : Là aussi, là c'est sûr

**Un élève** : Nannn

**Naïm** : On voit toute son ombre

**Enseignant** : Ici on nous dit *Yeong*...

**Un élève** : C'est un arbre

**Naïm** : C'est pas un arbre

**Amaury** : C'est l' reflet

**Naïm** : Regarde c'est l' reflet

**Un élève** : Son reflet

**Un autre élève** : Mais oui l'arbre il est pas jaune

**Amaury** : Mais oui euh t'a d'jà vu...

**Enseignant** : Et ici et ici alors

**Lilou** : Bah là on la voit...

**Naïm** : Là on la voit bien

**Enseignant** : Et qu'est-ce qu'elle fait ici, pourquoi on...

**Amaury** : Ah oui...

**Enseignant** : Amaury on oublie pas c'est chacun son tour on parle pas dans tous les sens

**Amaury** : Je je crois que la récré euh elle elle commence donc du coup elle avance elle avance....

**Enseignant** : Elle avance vers où

**Amaury** : Bah vers vers la cour de récréation

**Enseignant** : Naïm est-ce que tu es d'accord elle avance vers la cour de récréation ici

**Naïm** : Nan p't'être qu'elle...elle avance vers le portail

**Louise** : Moi j'suis d'accord avec Naïm parce que j'pense que à l'autre page j'crois que ya...que...qu'à un moment elle dit qu'elle sort du de du portail

**Enseignant** : Alors oui regarde je vous remontre depuis le début là à partir...

**Louise** : ...qu'elle sort de l'école

**Enseignant** : ...de cet endroit là

Ici on nous dit *La première récréation n'a pas sitôt sonné que Yeong franchit à nouveau le portail de l'école*

On voit ça

Ensuite *Le vieux mendiant est toujours là, endormi sous à pluie qui tombe à verses*

*Yeong regarde autour d'elle, personne ne l'observe.*

Alors Violette toi t'as une idée, qu'est-ce que tu veux nous dire

**Violette** : En fait c'était peut-être le matin où y pleu...vait beaucoup et qu'elle était pas encore rentrée dans...le por... au... elle était pas encore entrée dans l'école et... et après c'est l'après-midi bah elle était elle est toujours pas dans l'école

**Enseignant** : Donc là toi tu penses que sur ces images elle va vers l'école

**Lilou** : Nan

**Violette** : Oui

**Enseignant** : Qu'est-ce que tu en penses toi Lilou

**Lilou** : Moi en fait c'que j'pense c'est que au début elle a son parapluie vert après on dirait qu'elle l'perd et puis euh aussi ya tout l'temps d'la pluie euh dans dans cet album

**Naïm** : Nan

**Lilou** : Ya que d'la pluie

**Naïm** : Nan

**Lilou** : Si y pleut tout l'temps

**Enseignant** : Alors pourquoi Naïm non tu dis

**Naïm** : Bah parce que ya une image ya une image où y ben y fait beau

**Enseignant** : Ouais à quel endroit

**Naïm** : Euh...

**Enseignant** : Tu t'souviens ?

**Naïm** : Euh... euh j'crois qu'c'est à la fin  
(*je montre les images...*)

Oui ici

Y fait du soleil

**Enseignant** : Et pourquoi il fait du soleil ici à ton avis

**Naïm** : Bah parce queuh la pluie elle est partie

**Enseignant** : Oui, t'as une idée pourquoi

**Naïm** : (*fait un bruitage de bouche qui signifie non*)

**Lilou** : Bah maintenant il est revenu le parapluie

**Enseignant** : Ici tout à l'heure Amaury tu nous disais elle avance tu t'souviens tu nous as dit elle est en train d'avancer

Tu penses qu'elle avance vers où ici

Je sais plus si c'est toi qui nous as dit ça

**Amaury** : J'ai dit qu'elle qu'elle avançait dans la cour de récréation

**Enseignant** : D'accord donc vous pensez tous qu'ici elle avance dans la cour de récréation

**Naïm** : Nannn

**Quelques élèves** : Ouiiii

**Naïm** : Nan elle avance vers le portail

**Enseignant** : Vers le portail

**Quelques élèves** : Ouiii

**Lilou** : Vers le portail mais c'est dans la récréation

**Naïm** : C'est dans la récréation mais elle avance vers le portail

**Lilou** : Elle avance dans la cour de récréation et jusqu'au portail

**Enseignant** : Soyez bien attentifs je vous relis le passage pour qu'on vérifie si on a raison

Vous écoutez tous ?

Donc ça commence ici

(*La première récréation n'a as sitôt sonné que Yeong franchit à nouveau le portail de l'école*)

**Cassandra** : Ahhh j'ai compris

**Amaury** : Ah d'accooooord

(*Le vieux mendiant est toujours là...*)

**Naïm** : Ah d'accooooord

**Enseignant** : Cassandra qu'est-ce que tu as compris

**Cassandra** : C'est que euh Yeong elle entre dans l'école et puis euh la sonnerie elle a pas encore sonné

**Enseignant** : Toi Louise est-ce que tu es d'accord avec c'qu'elle vient de dire Cassandra

**Louise** : Euh nan mais je crois que que en fait elle est arrivé en r'tard à l'école et la sonnerie de de la deuxième récréation bah elle va bientôt sonner

**Enseignant** : D'accord

Kiyane ?

**Kiyane** : Euh...je pense que en fait elle est v'nue à l'heure le matin après du coup p't'être euh je pense qu'elle est qu'elle mangeait pas à la cantine et après elle est revnue chez elle et après elle est venue

**Enseignant** : D'accord

Rose tu veux parler

**Rose** : C'est qu'en fait elle a du arriver la dernière et l'portail il a du elle a du vite rentrer parce que sinon le portail il allait se fermer

**Enseignant** : D'accord

Donc là... Violette tu veux parler aussi ? tu veux dire quelque chose à c'propos ?

**Violette** : C'est que en fait euh elle peut être dans la...cour de récréation et et si on dit que que le vieil homme il est toujours là bah elle peut l'observer Yeong

**Enseignant** : Oui, vous avez compris ce qu'a dit violette elle dit que elle dit qu'à c'moment là elle est en train d'observer le vieux mendiant...

Rose tu veux nous dire quelque chose ?

**Rose** : C'est dès que l'autre sonnerie elle elle en fait elle sonne et bah c'est que elle elle peut aller au grillage poser son cartable aller au grillage et le l'observer

**Enseignant** : Alors j'suis d'accord avec vous elle observe le vieux mendiant mais...

**Lilou** : J'veux dire un truc

**Enseignant** : Oui Lilou tu vas pouvoir le dire

...mais je vous répète juste le texte parce qu'il ya quelque chose que vous dites qui est pas tout à fait en accord avec le texte donc je sais pas si vous le comprenez bien

*(La première récréation n'a pas sitôt sonné que Yeong franchit à nouveau le portail de l'école...)*

**Un élève** : Ahhhh

**Enseignant** : Ca veut dire quoi elle franchit à nouveau le portail de l'école

**Lilou** : En fait ça veut dire qu'elle est allée allée à l'école elle est sortie elle est revenue moi c'que j'pense aussi c'est que elle est ve elle est venue sauf qu'en fait et bah il était trop tard les autres avaient d'jà commencé alors euh elle s'disait que c'était trop tard et pis les classes étaient fermées

**Enseignant** : Amaury ? Je te le donne après Louise

**Amaury** : Euh en fait euh j'ai compris que elle vu que elle franchit à nouveau le portail c'est que peut-être euh c'est c'est à midi donc du coup elle rentre chez elle

**Enseignant** : Peut-être qu'elle s'en va...

**Amaury** : A midi...

**Enseignant** : Parce que en fait, dans un premier temps, là regardez si vous regardez bien elle fait quoi ici sur ces images (*livre en main...*)

**Lilou** : Oh je sais elle va dans la rue

**Enseignant** : Regarde Lilou elle va dans la rue ? elle va dans la rue à votre avis ?

**Lilou** : Elle est dans la rue

**Enseignant** : Oui et elle va où là

**Lilou** : Elle va voir le mendiant

**Naïm et Louise** : Elle va à l'école

**Enseignant** : Elle va à l'école Naïm et Louise vous avez raison

Elle va à l'école

Donc là on est d'accord sur cette image elle va à l'école

**Amaury** : Et après elle va...

**Enseignant** : Et sur cette image on nous dit *Elle franchit à nouveau le portail de l'école*

**Naïm** : Et après elle repart

**Enseignant** : Bah Naïm oui

**Louise** : J'suis d'accord avec Amaury parce qu'après elle repart pour aller manger chez elle

**Enseignant** : Elle repart alors et à votre avis c'est pour aller manger chez elle qu'elle repart ?

**Quelques élèves** : Oui ouiii

**Naïm** : Bruitage de bouche signifiant « je ne sais pas »...

**Enseignant** : Rose tu veux...

**Louise** : Bah oui parce que si elle franchit encore le portail bah euh c'est que (inaudible)...

**Naïm** : P't'être qu'il est quatre heure et demi, p't'être que l'école elle est finie

**Enseignant** : Peut-être que l'école est finie mais est-ce que vous pensez que c'est aller manger ou faire autre chose qu'elle fait ici

Qu'est-ce qu'elle va faire quand elle sort de l'école qu'elle franchit à nouveau le portail elle fait quoi

**Naïm** : Bah j'sais pas

**Enseignant** : Elle fait quoi ici regardez bien

**Louise** : Franchir à nouveau le portail en fait ça veut dire que c'est la deuxième fois qu'elle qu'elle sort de l'école ou qu'elle rentre

**Enseignant** : J'suis d'accord avec toi mais moi c'que j'te demande c'est ce qu'elle fait sur ces images

*Yeong regarde autour d'elle*

*Personne ne l'observe*

*Elle ouvre son parapluie vert et le pose doucement aux côtés du vieil homme*

**Amaury** : Mais j'crois que c'était sur l'autre

**Enseignant** : Non regarde je vous l'ai relu tout à l'heure

*Elle franchit à nouveau le portail de l'école...*

**Amaury** : Ahhh je sais pourquoi

Parce que en fait euh elle dit personne ne l'observe parce que tout ou l'monde est parti avant elle puis après elle va retourner elle va retourner chez elle en dernier c'est la dernière, euh voilà

**Naïm** : Bah non puisque puisque ça dit que à peine sonné et ben elle part chez elle

**Enseignant** : Est-ce qu'elle part chez elle regarde

Je vous relis ce passage là quand elle franchit le portail concentrez-vous sur ce qu'elle fait

*La première récréation n'a pas sitôt sonné que Yeong franchit à nouveau le portail de l'école.*

*Le vieux mendiant est toujours là, endormi sous la pluie qui tombe à verse.*

*Yeong regarde autour d'elle*

*Personne ne l'observe*

*Elle ouvre son parapluie vert et le pose doucement aux côtés du vieil homme.*

(les enfants observent l'album)

**Enseignant** : Qu'est-ce que tu n'as pas compris Naïm

**Naïm** : Bah...j'ai pas compris parce que c'est bizarre

**Enseignant** : Pourquoi c'est bizarre

**Naïm** : Au début j'ai cru comprendre et là j'comprends plus rien

**Enseignant** : Tu as cru comprendre quoi

**Naïm** : Que...bah...ça sonnait et puis euh elle part et elle va voir le mendiant et après elle ren...après elle l'voit pas donc elle rentre chez elle

**Enseignant** : Ah mais elle va voir le mendiant, je suis d'accord avec toi, vous avez tous compris qu'elle va voir le mendiant ?

**Un élève** : Si seulement y'avait l'auteur et l'illustrateur !

**Un autre élève** : Ils pourraient tout nous dire !

**Enseignant** : Vas-y Lilou

**Lilou** : Moi c'que j'comprends pas déjà euh à chaque fois c'que j'comprends pas c'est que déjà là on dirait qu'elle est toujours dans l'école et là on dirait...c'est la rue ou c'est l'école à chaque fois...

**Naïm** : Ca c'est la cour de récré ça

**Enseignant** : Là (album à l'appui)...elle franchit le portail de l'école donc ça veut dire qu'elle s'en va de l'école, donc après elle n'est plus dans l'école

Où est-ce qu'on se retrouve ici à ton avis ?

**Lilou** : Dans la rue

**Enseignant** : Oui, pour faire quoi

**Lilou** : Ben pour aller voir le mendiant

**Enseignant** : Pour aller voir le mendiant...

Rose ?

**Rose** : En fait c'était un truc par rapport à Amaury c'est que elle peut aussi en fait euh elle rentre de chez elle c'est que c'est l'après-midi euh en fait elle rentre à l'école p't'être elle observe cinq minutes le mendiant

**Enseignant** : Je suis d'accord avec vous elle est en train d'observer le mendiant et qu'est-ce qu'elle fait de particulier

**Violette** : Peut-être euh...en fait peut-être euh qu'elle...elle est allée euh elle sort de l'école pour aller voir le mendiant et poser son parapluie à ses côtés

**Enseignant** : C'est intéressant ce qu'elle dit Violette là  
Qu'est-ce que vous en pensez ? Louise tu voulais parler qu'est-ce que tu en penses de ce que vient de dire Violette ?

Vous avez bien tous entendu ce que viens de dire Violette ?

**Lilou** : Nan

**Enseignant** : Violette est-ce que tu peux lui redire

**Violette** : En fait euh...je...ça pourrait être possible que en fait euh Yeong elle sorte pour aller voir le mendiant et poser le parapluie à ses côtés

**Louise** : Moi j'suis d'accord avec Violette je...donc elle sort elle va mettre le le parapluie à côté du du mendiant et après elle re...soit elle revient à l'école soit elle va chez elle

**Enseignant** : D'accord

Je suis d'accord avec vous là elle s'en va, on sait pas où elle va mais après on nous dit pas qu'elle retourne à l'école

Après on voit ça (je leur montre l'illustration)...

**Naïm** : On voit tous les enfants

**Lilou** : Après j'crois qu'elle revient parce que là on voit des maisons

**Enseignant** : ...Après on revoit le parapluie posé

Et ensuite elle s'en va

**Naïm** : Elle part chez elle

**Enseignant** : Voilà donc vous avez raison c'est sûrement la fin de la journée quand elle sort de l'école pour aller voir le mendiant

Ah enfin c'était pas facile Naïm hein de comprendre

**Naïm** : Ouais !!

**Amaury** : Moi j'suis pas d'accord avec Rose que c'est l'après-midi parce que au au début elle a commencé à...à venir dans l'école pis après si elle repart ça peut pas être l'après-midi puisque c'était l'matin

**Un élève** : Ben non c'était l'soir parce que sinon...

(rappel de la règle de prise de parole car les élèves se dispersent...)

**Rose** : En fait c'est que tu vois euh Amaury la récréation elle sonne mais c'est pas pour le...c'est elle mange pas à la cantine alors elle va manger et après quand elle revient elle peut observer cinq minutes le mendiant

**Amaury** : Elle avait pas expliqué ça du tout

**Enseignant** : Lilou tu veux nous dire quelque chose

**Lilou** : Mais par contre si si alors euh elle ressort ça veut dire que c'est la fin de la journée tout l'monde est sorti sinon elle serait pas ressortie elle serait venue en classe

**Un élève** : Bah oui

**Enseignant** : Peut-être, mais on ne nous dit pas après si elle retourne en classe ou pas

**Un élève** : Ben on a pas l'droit de de...

**Lilou** : Ben si c'est l'soir en même temps elle peut pas elle peut pas aller dans la classe ça va servir à rien qu'elle y va juste cinq minutes par exemple

**Enseignant** : Ben oui

Violette toi tu veux nous dire quelque chose

**Violette** : En fait peut-être que c'est l'matin et euh que tout d'un coup c'est l'midi elle doit partir chez elle et du coup elle en profite pour aller poser le parapluie

**Enseignant** : D'accord donc vous vous êtes pas tous d'accord si c'est le matin ou le soir

Mais on est tous d'accord pour dire qu'elle pose le parapluie auprès du mendiant

**Tous** : Oui

**Enseignant** : Pourquoi elle fait ça Kiyane à ton avis

**Kyiane** : Ben p't'être c'est quand les les enfants et la dame euh du...du magasin de gommes et de crayons qui...qui qui la...qui lui a dit euh pauvre pouilleux et après euh donc quand il pleuvait p't'être Yeong elle lui a donné le parapluie pour se protéger de la pluie

**Amaury** : Moi j'suis pas d'accord avec Kyiane parce que elle dit elle dit qu'elle lui a donné parce que c'est pour se protéger de la pluie mais moi moi j'pense c'est parce que il il est pauvre il a rien à il...il a rien donc euh du coup euh pour qui soit...pour qui soit pas pauvre elle lui donne son parapluie

**Naïm** : Parce que j'crois que p't'être quand elle lui a donné le parapluie comme euh elle est gentille après p't'être que la dame qui vend les crayons d'couleur et ben et ben elle lui a dit pars de mon mur et puis il a oublié son parapluie

**Enseignant** : Toi tu penses que c'est pour ça que le parapluie il l'a laissé posé sur le mur

**Naïm** : Ou sinon ou sinon c'est qu'elle a dit laisse le parapluie ici

**Enseignant** : Toi Lilou qu'est-ce que tu en penses

**Lilou** : Mais moi j'suis d'accord avec Naïm euh parce que p't'être qu'il a pas eu assez de temps pour euh prendre le parapluie y s'disait faut aller vite sinon elle va me taper ou faire des choses comme ça

**Enseignant** : Toi tu penses que c'est pour ça qu'il le laisse le parapluie

**Naïm et Lilou** : Oui voilà

**Enseignant** : Pourquoi toi tu penses Louise qu'il le laisse le parapluie le mendiant après

**Louise** : Bah parce que comme tout le monde est méchant avec lui et bah y croit qu'elle aussi elle est méchante

**Enseignant** : Ah tu crois...et toi Violette à ton avis

**Violette** : Mais en fait euh si il...mais pourquoi alors y prend pas l'parapluie et y prend la boîte de conserve...parce que aussi ça peut être lourd quand ya plein d'eau alors qu'il a pas trop d'temps pour prendre la boîte et...et pas le parapluie parce que c'est plus léger alors euh...voilà pourquoi j'me demande cette question pourquoi il a pas pris l'parapluie au lieu d'la boîte !

**Enseignant** : Est-ce que tu as une idée toi Rose pourquoi il prend pas le parapluie

**Violette** : Voilà pourquoi j'suis pas d'accord

**Rose** : C'est par rapport à Louise c'est qu'en fait le mendiant y croit qu'elle était...que tout l'monde il est méchant avec elle alors qu'elle elle est gentille

**Enseignant** : Bah oui elle est comment elle par rapport à tous les autres enfants

**Rose** : Elle est en couleurs

**Enseignant** : Elle est en couleurs...

**Lilou** : Mais euh...pourquoi il a pas pris le parapluie parce que ce serait mieux que le parapluie que la boîte de conserve

**Enseignant** : Quelqu'un a une idée une autre pourquoi il l'a pas pris ce parapluie

Toi Amaury qu'est-ce que tu en penses pourquoi il l'a pas pris

Parce que je vous rappelle que Yeong elle dit à al fin quand elle voit qu'il l'a pas pris elle dit // *aurait pu le garder* elle dit ça doucement

**Amaury** : Elle dit il aurait pu le garder parce que la boîte vu que c'était rempli d'eau c'était plus euh...enfin le parapluie était plus léger que la boîte donc du coup il devrait l'tenir comme ça euh...enfin un truc comme ça

**Naïm** : Aussi j'pense qu'il est pas très intelligent parce que...parce que en plus la boîte elle avait l'air toute sale et euh y pourrait y pourrait mettre son argent par terre et puis prendre le parapluie c'est plus pratique quand ya d'la pluie bah il peut s'protéger au lieu d'mettre sa cape de j'sais pas quoi

**Enseignant** : D'accord, Lilou tu veux nous dire quoi

**Lilou** : J'suis d'accord avec Naïm parce que quand même euh moi j'préférerais avoir un parapluie qu'une boîte de conserve et puis la boîte de conserve elle peut s'trouer en même temps

**Naïm** : On peut en trouver partout

**Lilou** : Oui ça c'est sûr

**Violette** : Bah j'suis pas très d'accord avec Naïm parce que si elle est sale la boîte de conserve avec l'eau...elle peut s'nettoyer

**Enseignant** : Elle peut se nettoyer...et est-ce qu'il y aurait pas une autre raison pour laquelle il le prendrait pas le parapluie à votre avis est-ce qu'il peut pas y avoir une autre raison

(silence)...

Est-ce qu'il est à lui le parapluie en fait

**Kyiane** : J'pense qu'il est pas à lui parce que le matin euh Yeong elle le...elle l'avait dans les mains

**Enseignant** : Oui alors si elle lui a donné pourquoi il le prend pas

**Kyiane** : Bah p't'être parce que y pleut plus

**Enseignant** : Il pleut plus tu penses

Toi Louise t'en penses quoi

**Louise** : Euh bah moi j'pense que elle lui a donné et il l'a pas pris parce que...parce que comme y croyait que c'était une...une fille pas très gentille et bah il l'a il l'a pas pris et euh et du coup bah...bah il l'a pas pris

**Enseignant** : D'accord

Est-ce que tu es d'accord avec ce qu'a dit Louise toi Cassandra

**Cassandra** : ...

**Enseignant** : Pourquoi il l'a pas pris le parapluie à ton avis à la fin le monsieur

**Cassandra** : Parce que peut-être qu'il savait que c'était à la p'tite fille et il voulait lui rendre

**Enseignant** : Ah...qu'est-ce que vous en pensez

**Naïm** : P't'être qu'il croit que c'est trop gentil

**Lilou** : En fait euh moi j'suis d'accord avec Cassandra parce que euh déjà euh...j'me souviens plus

**Violette** : Moi j'suis euh...très d'accord avec Cassandra parce que en fait...y croyait que c'était...le fait qu'y croyait que c'était gentil bah en fait euh...y voulait p't'être lui laisser pour qu'elle le garde parce que c'était à elle et...et que...que c'était à elle et que en fait elle en aurait p't'être besoin

**Enseignant** : C'est intéressant ce qu'elle dit Violette

Pour terminer toi Louise qu'est-ce que tu en penses

**Louise** : Bah moi en fait euh...j'pense qu'il a...il s'est dit pour lui que c'était cher parce que comme il a pas d'argent bah pour lui y s'dit que c'est cher donc du coup c'est pour ça qu'il l'a laissé y voulait le rendre à la p'tite fille

**Enseignant** : D'accord

Et Naïm une dernière phrase et après on passe à autre chose parce qu'il ne nous reste pas beaucoup de temps

**Naïm** : Bah...j'suis d'accord avec Louise puisque p't'être qu'il croit que sa mère ou ou euh Yeong elle l'a acheté cher donc y va s'dire qui va pas prendre un truc que quelqu'un a acheté cher

**Enseignant** : Oui c'est par gentillesse qu'il réagit comme ça

**Naïm** : Oui

**Enseignant** : D'accord

Très bien

Alors vous avez bien aimé cette histoire ?

**Tous** : Oui

**Enseignant** : Je voudrais vous demander à votre avis euh pourquoi on a fait cette activité le débat

Est-ce que le débat ça vous a aidé à comprendre plus de choses sur l'histoire

**Amaury** : Moi ça m'a...moi ça m'a découvert de nouveaux livres euh qui étaient pas comme les autres...

**Enseignant** : Le fait qu'on débattre tous ensemble qu'on discute est-ce que ça t'a aidé à mieux comprendre l'histoire

**Amaury** : Oui

**Enseignant** : Tu as compris quoi de plus par exemple

**Amaury** : Bah...j'ai compris que...j'ai compris comme Louise et Naïm que c'est...que y pouvait pas prendre le parapluie parce que c'était cher

**Enseignant** : D'accord, Rose toi qu'est-ce que tu en penses de la question que j'ai posée

**Rose** : Que en fait que c'était une p'tite fille avec un parapluie vert

**Enseignant** : Tu sais le débat c'est quand on discute tous ensemble et qu'on donne son avis Est-ce que ça ça t'a aidé à comprendre plus de choses

**Rose** : Oui

**Enseignant** : Comme quoi

**Rose** : Comme euh Louise et Kyiane

**Enseignant** : D'accord... Quoi comme Louise et Kyiane

**Rose** : ...

**Enseignant** : Tu te souviens plus

Tu donnes à Naïm

**Naïm** : Euh moi ça m'a beaucoup aidé à euh savoir beaucoup plus de trucs parce que au début j'comprenais pas trop

**Enseignant** : Donc de parler tous ensemble ça t'a aidé à comprendre

**Naïm** : Oui

**Lilou** : Moi ça m'a plutôt aidée à expliquer euh à expliquer plein d'choses ça m'a aidé à expliquer euh.....ben expliquer les choses d'un livre...expliquer l'histoire

**Enseignant** : Ca aide à expliquer de débattre

**Lilou** : Oui

**Enseignant** : D'accord et toi Cassandra à quoi ça sert de débattre à ton avis

Quand on discute tous ensemble est-ce que ça t'a aidé à comprendre l'histoire

**Cassandra** : ...Oui

**Enseignant** : Ca t'a aidé à comprendre quoi par exemple

**Cassandra** : Ca m'a aidé à comprendre euh...comment la p'tite fille euh...elle...je sais plus

**Violette** : Euh moi le débat ça m'a aidé à comprendre que la p'tite fille euh elle...elle avait envie d'être gentille avec le vieil homme et aussi que le le vieil homme il croyait que elle en aurait encore besoin ou que c'était trop cher et que...et que ce serait un parapluie lourd sinon et ben c'est p't'être ça

**Louise** : Moi ça m'a aidé parce que ça m'a donné des idées quand quelqu'un lève le doigt et dit ça m'a donné des idées et en plus j'aime bien travailler en groupe donc euh

**Enseignant** : D'accord tu trouves ça intéressant de travailler en groupe, et toi Kyiane

**Kyiane** : Bah déjà ça m'a appris à savoir ce que c'est un débat et...après j'ai compris l'histoire...par exemple la p'tite fille elle s'appelait Yeong et le monsieur il était pauvre...et qui avait que la petite fille qui était beaucoup colorée et le parapluie vert et...c'est tout

**Enseignant** : D'accord Kyiane bah c'est déjà très bien tout ce que tu as compris

Alors, il nous reste dix minutes

Une activité qui pourrait être très intéressante, j'aimerais bien qu'on essaie d'écrire et de réfléchir, on va faire deux groupes, à ce passage là (livre à l'appui) qui nous a un petit peu posé problème pour comprendre, on a vu que le vieux mendiant à ce moment-là Yeong elle lui donnait son parapluie

Vous êtes d'accord avec moi le vieux mendiant il parle pas il dit jamais rien à ce moment là vous êtes d'accord

**Lilou** : Il dit pas merci il dit rien

**Enseignant** : Bah oui

J'aimerais bien que vous imaginiez ce qu'il peut bien se dire dans sa tête à ce moment-là le vieux mendiant quand elle lui donne son parapluie

Qu'est-ce qu'il peut bien se dire même si il ne parle pas

Dans sa tête qu'est-ce qu'il peut bien imaginer et penser

**Naïm** : Peut-être que c'est pas qu'il parle pas c'est qu'il parle une autre langue

La dernière fois ya un monsieur pauvre qui est près d'Attac et ben on lui a donné du pain et puis il nous a parlé en j'sais pas quelle langue et puis on a rien compris

## 9) Retranscription *Le parapluie vert* : débat du 05.04.12 (CM1)

**Hugo** : C'était assez bien même si je n'ai rien compris Est-il mort ? A-t-il disparu ? La petite fille est très gentille avec le vieil homme mais pas les autres enfants

**Matthieu** : J'ai pas très bien compris l'histoire parce que on parle plus de Yeong et du mendiant que le parapluie vert

**Enseignant** : Ah donc toi tu comprends pas pourquoi le titre c'est Le parapluie vert alors que on parle plus des autres personnages

**Matthieu** : Bah on en parle qu'une page carrément

Et ya des images où on voit que le sol et les arbres et les buissons

**Quentin** : Donc euh bah moi tout c'que j'ai compris c'est que Yeong il va à l'école et puis il a vu un mendiant et puis bah après j'ai pratiquement rien compris

**Manon** : Bah j'trouve que Yeong il est gentil avec le mendiant et les autres y sont pas gentils avec le mendiant et quand le mendiant il a disparu c'est peut-être le parapluie vert il est peut-être magique et il l'a transporté dans un autre pays plus riche je sais pas

**Alice** : Une petite fille qui s'appelle Yeong Il pleut Elle voit un vieil homme un mendiant que la pluie transperce Elle va à l'école Elle attend que la récré sonne et elle court jusqu'au mendiant lui donne son parapluie et au moment de rentrer elle voit le parapluie replié Le vieil homme il est peut-être au ciel !

**Mathieu** : J'ai rien compris

**Enseignant** : Tu n'as rien compris du tout ?

**Mathieu** : Non

**Enseignant** : T'en as rien pensé de cette histoire ?

**Mathieu** : Pas trop

**Enseignant** : On va voir par la suite si tu comprends plus de choses Et toi Enola

**Jeanne** : Une petite fille qui s'appelle Yeong Elle rencontre avant d'aller à l'école un vieux mendiant A la récré elle va le voir et après j'ai rien compris

**Enola** : ...

**Enseignant** : Pendant le débat tu participeras quand même, sinon ce n'est pas intéressant pour toi

**Hugo** : Le mendiant que la pluie traversait a euh...a disparu quand la petite fille elle est rentrée chez elle

**Enseignant** : Comme nous le dit Hugo est-ce que vous pensez qu'il a disparu tous

**Enola** : Il est peut-être parti

**Une élève** : Bah il était en train de ronfler !

**Matthieu** : Je pense qu'il s'en est servi pour s'protéger de la pluie parce que y'avait de l'eau verte par terre à un moment sur une image

**Enseignant** : On va voir de quelle image tu parles on va peut-être mieux comprendre si on retourne au livre

(on se réfère à la page qu'il m'indique)

**Mathieu** : Bah quand la fille elle lui a donné son parapluie bah il l'a utilisé et après quand ça s'est arrêté bah il est parti et il a laissé le parapluie

**Quentin** : Moi j'pense bah qu'il a vu que la pluie s'arrêtait donc il a continué son chemin parce qu'il s'était arrêté en attendant que la pluie passe

**Hugo** : C'était quoi la boîte de conserve

**Jeanne** : C'était peut-être pour mettre de l'argent

**Quentin** : C'était pour boire ou alors....

**Enseignant** : Matthieu se posait une question sur une page

**Mathieu** : C'est l'parapluie qui tient et ça fait d'la couleur ça fait l'reflet dans l'eau

**Enseignant** : Alors qui tient le parapluie ici

**Un élève** : Yeong

**Enseignant** : Yeong tout à fait

**Mathieu** : Sauf que à la page d'après c'est là je crois où il le retrouve

Si tu vois là elle y est pas

**Enseignant** : Vous me disiez par exemple ici c'est bizarre parce qu'on voit que le sol

Qu'est-ce qui se passe dans cette page-là

**Un élève** : C'est l' reflet

**Hugo** : C'est peut-être le mendiant qui bah qui est en train de tenir le parapluie pour se protéger

**Enseignant** : Alors regarde le texte ici

*Elle ouvre son parapluie vert et le pose doucement aux côtés du vieil homme*

**Hugo** : Ah elle le (inaudible) peut-être comme ça là (il mime l'action) et elle le pose comme ça

**Un élève** : Comme un parasol

**Enseignant** : Alors là qui est présent dans cette image finalement

**Un élève** : Yeong

**Une élève** : Et le reflet du parapluie

**Enseignant** : Est-ce qu'il n'y a pas quelqu'un d'autre qui peut être présent sur cette image à votre avis

**Manon** : Peut-être y'a le mendiant enfin...parce que le para....enfin...bah...

**Un élève** : Parce qu'il le tient

**Enseignant** : C'est intéressant ce que tu nous dis essaie de nous expliquer pourquoi

Je vais te remonter les pages d'avant (*on feuillète tous l'album en relisant le texte*)

Alors ça commence ici quand elle sort de l'école

Après on va avoir...

**Un élève** : Rien ! (*à propos d'une page où l'illustration est focalisée sur le sol boueux...*)

**Enseignant** : Alors rien ici à votre avis ?

**Une élève** : Bah de l'eau

**Manon** : Ahh j'ai peut-être compris en fait

Bah peut-être que en fait euh l'eau elle a inondé et le mendiant est sous l'eau

**Enola** : Il est quand même plus grand que les enfants et les enfants ils ont même pas les pieds dans l'eau

**Enseignant** : Oui c'est vrai mais alors qu'est-ce que ça nous représente cette image vous n'avez pas une petite idée

**Manon** : Oui sauf que le mendiant il est assis

**Mathieu** : A un moment ya une dame qui lui dit de partir parce qu'il est assis contre son mur donc peut-être que...

**Enseignant** : Tout à fait ici (*livre en mains*) comme nous dit Mathieu

**Mathieu** : Peut-être qu'il est resté il a attendu que la pluie s'arrête et après il est parti

**Enseignant** : Oui mais alors si on revient à notre image ici

On essaie de comprendre un petit peu ce que ça représente

**Hugo** : Moi j' pense que vu qu'il est de couleur de ce qu'il y a par terre j' pense qu'on voit pas son reflet car il est de la couleur sur le dessin où on voit le mendiant

**Enseignant** : Alors vous vous imaginez quand même la présence du mendiant dans cette page

**Tous** : Oui

**Alice** : Il est peut-être derrière le mur

**Enseignant** : Derrière le mur alors toi tu vois un mur ici

**Alice** : Bah oui c'est quoi ça là

**Matthieu** : Ca et ça ça moi j' pense que c'est la cour et derrière y'a le petit bonhomme là le mendiant

**Alice** : Ah c'est peut-être la cour

**Enseignant** : Alors pourquoi est-ce qu'on voit ça nous ici à ce moment-là

**Alice** : On voit la pluie qui tombe

**Enseignant** : On voit la pluie qui tombe mais qui c'est qui le voit ça

**Un élève** : Yeong

**Matthieu** : Non le mendiant

**Enseignant** : Ah le mendiant

**Un élève** : A l'envers

**Enseignant** : Toi qu'est-ce que t'en penses Quentin c'est le mendiant qui voit ça

**Quentin** : Bah non j'pense qu'il est parti avant quand Yeong elle franchit le portail j'pense qu'il est parti

**Enseignant** : Toi tu penses qu'il est plus là à ce moment là

**Quentin** : Voilà

**Jeanne** : Bah pourquoi elle a posé le parapluie alors

**Un élève** : Il est peut-être parti quand la pluie elle s'est arrêtée

**Un autre élève** : Mais là elle est pas arrêtée

**Quentin** : Bah oui j'pense qu'il a entendu et quand quand...

**Enseignant** : Qu'il a entendu les critiques de la dame qui vend les gommes et les crayons ?

**Quentin** : Voilà et donc déjà il est pas reparti tout de suite il a attendu un peu et à la fin il est parti et aussi il a laissé le parapluie parce qu'il pensait j'pense qu'il pensait que c'était du vol ou quelque chose comme ça

**Enseignant** : D'accord

**Matthieu** : P'têtre qu'il était mort depuis le début

**Enseignant** : Alors pour toi il est pas là ici

**Matthieu** : Bah nan parce que

En fait euh quand y bouge pas quand il le voit on croit qu'il dort mais on sait pas si y dort vraiment alors peut-être qu'il est mort après ya des gens qui le voient et ils vont l'enterrer parce que ils vont pas le laisser sous la pluie

**Enseignant** : D'accord donc pour toi il est pas là sur cette illustration

Enola elle voulait donner son avis aussi

**Enola** : C'est peut-être que le parapluie il est un petit peu magique et il était mort et il l'a fait bah monter au ciel

**Enseignant** : D'accord donc pour toi aussi là il est pas là

**Jeanne** : Bah il est peut-être là encore mais...

**Un élève** : Est-ce qu'il y a une suite

**Enseignant** : Ah non y'a pas de suite là il y a toute l'histoire

**Hugo** : Euh moi j'pense que il a...il a...il a attendu que la pluie parte et quand il a entendu la cloche sonner pour que les enfants partent pour qu'ils rentrent chez eux et ben j'pense qu'il a lai...qu'il est parti pour pas que la...pour pas...Par exemple si si il reste que si elle veut lui redonner le parap...si il veut lui redonner le parapluie à euh Yeong et bah...qu'elle soit pas triste de pas lui laisser donc il est parti pour pas faire ça

**Enola** : C'est parce qu'en fait comme Hugo là j'sais plus ce qu'il a dit...

**Hugo** : J'ai dit que le mendiant il a attendu que la cloche elle sonne après il a déposé le parapluie et après il est parti

**Enola** : Peut-être que comme il voulait pas rester parce que si il avait le parapluie et qu'il voyait que...la petite fille elle avait plus son parapluie il aurait peut-être les autres gens ils auraient peut-être dit qu'il avait volé le parapluie

**Enseignant** : Oui un petit peu comme disait Quentin tu penses

**Manon** : Peut-être que en fait euh...je sais plus

**Enseignant** : C'est pas grave tu réfléchis puis en attendant tu donnes la parole à ta voisine

**Alice** : Peut-être que le qu'il a...que quand la cloche elle a sonné il a entendu et il s'est dit que les enfants ils allaient sortir et que du coup ils allaient se remettre à dire des méchancetés et comme il aime pas les méchancetés bah il est parti

**Enseignant** : D'accord alors j'aimerais qu'on revienne un petit peu sur un passage du livre parce que vous apparemment vous pensez tous qu'à partir du moment où la cloche elle sonne le mendiant il s'en va c'est ça

**Mathieu** : Bah non parce qu'elle lui a pas encore donné le parapluie !

**Les autres** : Bah voilà !

**Enseignant** : Je vais vous relire le passage dont on est en train de parler et peut-être que ça va éclaircir un petit peu les choses

*(La première récréation n'a pas sitôt sonné que Yeong franchit à nouveau le portail de l'école Le vieux mendiant est toujours là endormi sous la pluie qui tombe à verse...)*

**Quentin** : Pourquoi ils montrent pas le mendiant

**Enseignant** : Ta question est intéressante Quentin

A toi avis ça peut être quoi la réponse si tu regardes bien l'image

**Quentin** : Ben...parce qu'en fait on voit ce que regarde le mendiant

**Enseignant** : Tout à fait c'est très intéressant ce que vient de nous dire Quentin

**Un élève** : Qu'est-ce qu'il a dit ?

**Enseignant** : Il ne comprenait pas pourquoi on ne voyait pas le mendiant sur cette image mais il a essayé de réfléchir et de s'imaginer la scène et il nous a dit là c'est parce qu'on voit ce que le mendiant il est en train de voir

**Alice** : Bah non parce qu'il dort !

**Enseignant** : Alice toi tu penses que là (illustration à l'appui)...tu n'es pas d'accord avec Quentin là selon toi on n'est pas en train de voir ce que voit le mendiant

**Alice** : Alors le mendiant...le vieux mendiant est toujours là endormi sous la pluie qui tombe à verse (*elle lit elle-même le texte*) mais peut-être qu'il est quand même (inaudible)

**Enseignant** : Peut-être qu'il a les yeux mi-clos mi-ouverts

**Jeanne** : C'est ce que je voulais dire

**Enseignant** : On continue encore juste un petit peu pour que vous voyiez la suite...

**Jeanne** : Sur cette page bah y...depuis le début y faisait peut-être semblant de dormir il dormait peut-être pas vraiment

**Enseignant** : D'accord donc toi est-ce que tu es d'accord avec Quentin quand il dit qu'ici on voit ce que le mendiant lui il est en train de voir

**Jeanne** : Ben oui

**Enseignant** : Oui et c'est quoi la différence avec les pages d'avant

Là on voit quoi, ce que qui est en train de voir (*livre à l'appui*)

**Un élève** : Le mendiant

**Un autre élève** : Bah non

**Un autre** : Bah il est où alors

**Un autre** : Yeong

**Un élève** : Yeong il est ici

**Enseignant** : Qu'est-ce qu'elle est en train de regarder Yeong

**Jeanne** : Le mendiant

**Enseignant** : Non ce qu'on voit là qui le voit à votre avis

**Un élève** : Tout le monde

**Un élève** : C'est Yeong

**Enseignant** : C'est Yeong qui est en train de regarder si vous regardez bien son regard...

**Hugo** : Si il nous regarde on peut pas il donc il peut pas s'regarder lui-même

**Enseignant** : Oui je suis d'accord avec toi ici on voit pas ce que le mendiant voit étant donné qu'il est là

Mais on voit ce que qui voit ici

**Hugo** : Bah une personne

**Enseignant** : Oui et qui

**Hugo** : Yeong ça peut pas être Yeong il est là-bas

**Jeanne** : L'auteur

**Hugo** : Moi sur euh...sur la page moi j'ai dit qu'il s'en allait à la sonnerie de la fin de l'école à l'heure de rentrer chez elle c'est ce que j'ai dit

**Enseignant** : D'accord donc là pour toi il est encore ici

**Hugo** : Oui et au moment de rentrer chez elle et bah il est parti pour pas rendre la petite fille triste

**Enseignant** : D'accord

Alors ici on n'avait pas tout fini de lire on en était à la cloche de la récréation qui sonne et *Yeong franchit à nouveau le portail de l'école*

*Le vieux mendiant est toujours là endormi sous la pluie qui tombe à verse*

C'est là que Quentin nous a dit la chose très intéressante selon la quelle on voit ici ce que le mendiant voit

*Yeong regarde autour d'elle personne ne l'observe*

**Alice** : Si elle dit que personne ne l'observe c'est que le mendiant il est pas là alors

**Enseignant** : Il avait pas les yeux fermés le mendiant ?

**Jeanne** : Bah il fait peut-être semblant de dormir

**Alice** : Pour voir l'amabilité des personnes

**Enseignant** : C'est pour ça qu'il ferait semblant de dormir pour toi

**Alice** : Voilà

**Enseignant** : Et après on a cette page là  
*Elle ouvre son parapluie vert et le pose doucement aux côtés du vieil homme*

**Alice** : Donc là on voit encore ce que le vieil y homme voit puisqu'on voit le reflet de Yeong

**Enseignant** : Oui Alice tout à fait  
On la voit faire quoi ici Yeong

**Manon** : Venir vers le mendiant

**Enseignant** : Et après ici qu'est-ce qu'il se passe

**Un élève** : On voit le reflet du parapluie

**Matthieu** : Mais un reflet c'est pas aussi gros que ça

**Quentin** : Quand le mendiant regarde en fait c'est...on voit le par terre et quand bah y regarde pas ben on le voit pas

**Enseignant** : Tu étais en train de nous expliquer que là si on voit le par terre...

**Quentin** : C'est le mendiant qui regarde

**Enseignant** : C'est par ce que le mendiant il est comment...

**Un élève** : Paralysé...comme ça...

**Quentin** : Il regarde enfin il bouge pas

**Enseignant** : Mais comment il est positionné dans la rue

**Quentin** : Bah il est comme ça et puis...(il mime la posture)

**Un élève** : Il est assis

**Quentin** : Voilà

**Enseignant** : Il est assis tout à fait  
Alors ici juste elle voulait nous dire Jeanne pourquoi le reflet il est si gros à son avis

**Jeanne** : Bah parce que le parapluie il est tout près

**Enseignant** : Tout à fait  
Il se trouve où le parapluie justement alors

**Jeanne** : Bah juste au-dessus donc euh

**Enseignant** : Il se trouve ici avec qui

**Jeanne** : Le mendiant  
Et je voulais dire que est-ce que tu peux reculer (*on retourne à la page qu'elle souhaite : Yeong voit un vieux mendiant assis par terre adossé contre un mur*)  
Et bah là y'a un garçon et puis il va peut-être faire exprès de le bousculer

**Enseignant** : C'est vrai qu'est-ce que vous en pensez de la manière dont se comportent les autres personnes avec le mendiant

**Jeanne** : Bah méchamment

**Enseignant** : Est-ce que vous trouvez ça normal

**Jeanne** : Bah non

**Quentin** : Il est comme tout le monde c'est juste qu'il a pas de maison

**Alice** : Tu peux aller vers la fin...(*on reprend la page en question*)  
Bah là on voit le reflet du parapluie on voit que c'est le mendiant qui le voit et qui voit en même temps la petite fille qui part en courant  
(inaudible)

**Un élève** : Il regarde la petite fille qui part

**Alice** : Tout le temps où on le voit par terre il est réveillé normalement enfin quand on voit qu'il voit quelqu'un quand on voit que y'a quelqu'un...bah par exemple quand on voit Yeong et que on on voit qu'elle regarde quelque chose mais on voit pas quoi ça veut dire que c'est quelqu'un qui la regarde que c'est pas forcément...on voit pas qui elle regarde et elle peut pas se voir elle-même donc ça veut dire que c'est quelqu'un d'autre

**Enseignant** : Donc ça veut dire pour toi que lui il est vraiment réveillé et qu'il est en train de la regarder

**Alice** : Oui sauf que là les yeux grands ouverts parce que y'a personne mais avant pas les yeux grand ouverts

**Enseignant** : Tout à fait

**Hugo** : Tu peux revenir s'il te plait (*on reprend la page qu'il souhaite*)

Sur cette image là on voit que c'est Yeong qui voit parce que là y'a le reflet sur la fenêtre

**Enseignant** : Tout à fait là on voit Yeong qui est en reflet sur la vitre

**Une élève** : Ah j'ai cru qu'elle était à l'intérieur

**Enseignant** : C'est intéressant ce que tu nous dis Hugo là on voit son reflet mais alors où elle se situe à votre avis

**Enola** : Bah en face

**Enseignant** : En face donc en fait elle serait comme tu dis Enola tu nous montres bien elle serait à l'extérieur de la page

**Enola** : Toi tu sais la suite

Tu sais pourquoi il est plus là

**Jeanne** : C'est peut-être écrit derrière là

**Enseignant** : On peut imaginer plusieurs choses là Enola c'est à toi de trouver la fin que tu souhaites

**Alice** : Alors peut-être qu'ils vont dire euh que un parapluie comme ça pour un mendiant ça va pas

**Enseignant** : T'es sûre que ce parapluie là il pourrait pas correspondre vraiment au mendiant

Est-ce qu'il a pas une particularité ce parapluie si vous le regardez bien

**Un élève** : Si c'est un parapluie chinois

**Une élève** : Il est pointu comme ça

**Un élève** : Il est vert et y'en a personne qui sont vert

**Quentin** : Sa boîte de conserve elle est verte

**Enseignant** : Oui sa boîte de conserve elle est verte comme son parapluie c'est un point commun entre Yeong et le mendiant

**Mathieu** : Peut-être que c'est de sa famille

**Enseignant** : On voit bien ici le parapluie

**Jeanne** : Il a des trous

**Manon** : Bah il est nul son parapluie parce que la pluie elle peut passer...

**Alice** : Tu peux reculer vers le début (*on retourne à la page en question*)

Le vieillard là il a peut-être les yeux mi-clos

**Hugo** : La boîte de conserve on dirait que bah euh c'est pour mettre des objets ou de l'argent

**Enseignant** : Moi je me demandais est-ce que ça vous a aidé à comprendre un petit peu le débat Mathieu par exemple alors moi j'ai rien compris est-ce que là t'as un petit peu plus compris

**Mathieu** : Oui

**Enseignant** : Qu'est-ce que tu as compris de plus

**Mathieu** : Bah à peu près tout

**Enseignant** : Comme quoi alors de quoi ça parle

**Mathieu** : Ben c'est le mendiant qui...qui...comment dire...qui est dans la rue et puis qui tous les enfants ils se moquent de lui à part Yeong et puis bah à un moment elle lui donne son parapluie et puis le lendemain ben il est plus là et le parapluie est resté

**Enseignant** : Alors c'est peut-être pas le lendemain par contre

## 10) Retranscription *Le parapluie vert* : débat du 12.04.12 (CM2)

**Mathieu** : C'est presque toutes les mêmes images à la fin

Il n'y a pas beaucoup de lecture

**Marceau** : C'est l'histoire d'une petite fille Yeong qui va à l'école et voit un monsieur qui dort sous un drap

La petite fille lui dépose son parapluie vert elle va à l'école

En revenant le monsieur est parti et elle s'en va avec le parapluie

**Logan** : Je ne savais pas que c'était une fille

**Victor** : Seule Yeong se préoccupe du vieux mendiant

Le mendiant a remercié Yeong en lui donnant le parapluie

**Chloé** : Il se fait maltraiter le pauvre par les gens qui l'entourent

**Nathanaël** : Il n'y a pas beaucoup de couleurs il n'y a que du vert

**Enseignant** : C'est intéressant pourquoi il n'y a que Yeong qui est représenté par de la couleur à votre avis

**Charles-Hugo** : C'est pour le représenter pour bien qu'on le voit pour le départager des autres gens

**Enseignant** : C'est pour la distinguer des autres gens tout à fait

A votre avis pourquoi les auteurs ont voulu distinguer bien Yeong de tous les autres

**Axel** : Parce que y'a plusieurs enfants c'est dans une école

Y'a beaucoup de gens

**Nathanaël** : C'est le personnage principal

**Axel** : On sait pas pourquoi le mendiant il est parti à la fin et où il est allé

L'histoire est courte et on dirait que les gens ils sont un petit peu pauvres même le pays vu comment ils sont habillés et les maisons derrière

**Clélia** : Quand on lit le titre on pense pas du tout à cette histoire

Yeong c'est la seule à s'occuper du mendiant

**Enseignant** : Pourquoi quand on lit le titre on s'attend pas à cette histoire qu'est-ce qu'elle a de différent

**Clélia** : Parce qu'on a l'impression que ça va être l'histoire d'un parapluie vert

**Charles-Hugo** : J'ai pas vraiment tout compris parce que le début il a commencé brusquement

**Enseignant** : Pourquoi brusquement

**Charles-Hugo** : Parce qu'ils nous disent pas qui est qui ou ils nous présentent pas les personnages ils commencent tout de suite

Le livre me fait aussi penser à la vraie vie car quelques fois quand je me promène dans la ville de Tours j'en vois et...euh...ben je sais pas comment expliquer je vois des gens qui sont comme ça

**Enseignant** : Alors il y a un moment vous disiez on sait pas pourquoi le mendiant il est parti

A partir de quel moment dans le livre vous ne savez plus trop ce qui se passe est-ce qu'il y a un moment particulier où ça vous dérange

**Axel** : Bah c'est vers la fin (*on retourne au passage en question*)

**Victor** : On insiste beaucoup sur le seau y'a même une image entière sur le seau donc on pense que ça va avoir bah que l'histoire va se dérouler avec le seau mais en fait on en parle pas du tout après

**Enseignant** : Tu pensais que la boîte de conserve allait avoir de l'importance mais en fait non

Ca sert à quoi à votre avis pour les auteurs de faire ce zoom

**Marceau** : Pour qu'il boive

**Chloé** : Ca lui sert à mettre l'argent si jamais y'a des gens qui lui donnent

**Enseignant** : Mais vous ne compreniez pas pourquoi on donnait tant d'importance à cette boîte

A votre avis pourquoi les auteurs ont choisi de la mettre en évidence comme ça

**Axel** : Pour bien montrer ce que c'est

**Enseignant** : Pourquoi elle est importante dans l'histoire qu'est-ce qu'elle nous apprend

**Un élève** : Rien

**Enseignant** : Pourquoi on lui accorde une page

**Logan** : C'est parce que il en a besoin de cette boîte donc euh on la montre parce que dès qu'on voit des pauvres on voit tout de suite qu'ils ont une boîte pour mettre des pièces pour eux c'est assez important d'avoir une boîte

**Enseignant** : Tout à fait c'est un attribut qui est important pour une personne dans cette condition là en fait

**Logan** : C'est des couvercles ou des choses comme ça

**Enseignant** : D'accord

Alors il fallait que je tourne encore les pages vous m'aviez dit que c'était un petit peu plus loin le moment où vous ne compreniez plus... *(on recherche dans l'album)*

*En passant les enfants le bousculent et se moquent de lui*

**Logan** : Déjà y'en a qui s'enfuient en courant je sais pas pourquoi

**Enseignant** : Alors pourquoi ils s'enfuient à ton avis

**Logan** : Parce qu'ils ont jamais vu ça

**Axel** : Parce qu'il pleut

**Enseignant** : Ils regardent dans quelle direction ces gens qui s'enfuient

**Logan** : Le mendiant

**Enseignant** : Alors pourquoi ils s'enfuient regarde ce qu'on nous dit dans le texte

*Les enfants le bousculent et se moquent de lui*

**Axel** : Parce que les gens ça leur fait je pense un petit peu peur vu que eux ils sont pas comme ça

**Enseignant** : C'est la différence du mendiant qui leur fait peur

**Victor** : Comme ils se moquent de lui y'en a qui ont peut-être peur de sa réaction si il les entend

**Logan** : C'est sur l'autre page où y'a la dame qui... *(on tourne la page)*

C'est peut-être pour ça qu'il est parti parce qu'elle lui a dit de partir et voilà

**Enseignant** : Oui tu veux dire que c'est peut-être pour ça qu'à la fin de l'histoire il n'est plus là

**Logan** : Oui il n'est plus là

**Chloé** : Peut-être qu'il est mort

**Nathanaël** : Peut-être qu'il a plus envie qu'on se moque de lui donc il est parti

**Charles-Hugo** : Moi en fait c'est le moment où elle rentre dans l'école et après elle ressort de l'école *(on observe ce moment dans l'album)*

**Enseignant** : *La première récréation n'a pas sitôt sonné que Yeong franchit à nouveau le portail de l'école*

**Axel** : C'est un peu bizarre

Je ne comprends pas le sens de la phrase la première récréation n'a pas sitôt sonné

**Enseignant** : Qu'est-ce que ça veut dire cette phrase quelqu'un peut lui expliquer ?

**Marceau** : Moi j'pense que ça veut dire que la sonnerie elle a à peine sonné qu'elle part

**Enseignant** : Oui c'est ça

Qu'est-ce qui vous perturbe alors sur ce passage là qu'est-ce qu'il y a de bizarre je vous entendais dire que c'était bizarre

**Charles-Hugo** : Normalement par exemple ici quand on est dans une école on sort pas à peine une récré je veux dire on finit l'école

**Nathanaël** : Et puis en plus y'a pas d'image y'a que le par terre alors c'est bizarre

**Enseignant** : Ah y'a pas d'image pourquoi on voit que le par terre alors

**Nathanaël** : Peut-être que c'est la cour de récréation

**Enseignant** : Oui et après est-ce que c'est la même chose *(on regarde le passage)*

C'est tout ce passage là en fait alors tout ce passage là vous le trouvez étrange ?

**Marceau** : C'est comme un zoom sur le sol

**Victor** : Et là y'a des reflets de Yeong

**Enseignant** : Oui par exemple à cette page-ci  
*Yeong regarde autour d'elle personne ne l'observe*  
On voit des reflets comment tu sais que c'est Yeong dans le reflet

**Victor** : Bah y'a un parapluie vert et on reconnaît son manteau jaune

**Mathieu** : Et c'est en couleurs alors que les autres non

**Enseignant** : Pourquoi on voit ça à ce moment-là à votre avis  
Comme vous dites il n'y a pas d'image alors qu'est-ce que ça représente ici

**Logan** : Ici là où ya un plus gros plan c'est peut-être la place où y'avait le mendiant et puis bah elle arrive et elle le voit pas parce que là on voit quand même des traces comme si quelqu'un venait...

**Enseignant** : Je suis plutôt d'accord avec toi sur le fait que c'est la place où il y a le mendiant mais alors est-ce que tu crois que là il est déjà parti

**Mathieu** : Non parce que elle a le parapluie vert dans les mains

**Enseignant** : Oui donc elle le lui a pas encore donné donc là il est encore présent c'est avant qu'elle le lui donne

**Clélia** : Peut-être que si on voit plusieurs images où on voit le sol c'est ce que Yeong elle voit

**Enseignant** : Qu'est-ce que vous en pensez les autres

**Clélia** : Ah bah non c'est pas possible parce que y'a son reflet

**Enseignant** : Ca aurait pu être possible Clélia elle nous disait que toutes les images où on voit le sol c'est peut-être ce que Yeong elle voit elle mais elle se dit que finalement vu qu'on voit son reflet ici c'est pas possible que ce soit ce qu'elle voit parce qu'elle est en face de nous là

**Un élève** : On voit ses pieds

**Un autre** : Là on la voit

**Clélia** : Elle peut pas se voir !

**Victor** : Là elle se voit pas toute seule !

**Enseignant** : Alors qu'est-ce que vous en comprenez de ça

**Quentin** : Là y'a du vert là tout en bas

**Enseignant** : Pourquoi y'a du vert ici

**Clélia** : C'est parce qu'elle a posé le parapluie

**Nathanaël** : Ah parce que moi j'comprendais pas qu'elle avait donné le parapluie parce que c'est bizarre c'est tout plat là on voit rien on voit même pas le parapluie

**Enseignant** : Ah et pourquoi c'est plat  
Le vert il est où là  
Qu'est-ce qu'on voit du vert

**Nathanaël** : Bah peut-être qu'il a été recouvert par l'eau

**Un élève** : C'est son reflet

**Enseignant** : Voilà c'est le reflet du parapluie dans la flaque  
Alors il est où le parapluie dans l'image si on le voit ici  
*(Ils montrent sur l'illustration)*

**Logan** : Derrière je comprends pas la page d'après là il pleut y'a encore le mendiant et là y'a plus le mendiant...enfin... là y'a le parapluie il n'y a plus le mendiant et il pleut plus

**Enseignant** : Là on nous dit  
*Quand vient l'heure de rentrer à la maison Yeong s'arrête devant le mur contre lequel était assis le vieil homme*  
En effet il n'est plus là, le parapluie est posé et la pluie s'est arrêtée  
Alors qu'est-ce que tu ne comprends pas ici

**Logan** : Euh bah on dirait que quand il est parti il pleuvait plus mais quand il est revenu il pleuvait enfin...que c'était lui qui faisait tomber la pluie...

**Enseignant** : Que c'était le mendiant qui faisait tomber la pluie

**Logan** : Ouais  
(inaudible...)Quand y'avait la pluie c'était comme tout pauvre et y'avait le mendiant aussi

**Enseignant** : L'image te paraissait plus pauvre partout dans la rue quand y'avait le mendiant maintenant qu'il n'y a plus la pluie tout te paraît plus gai c'est ça que tu veux nous dire

**Logan** : Ouais

**Enseignant** : Qu'est-ce que vous en pensez les autres et aussi par rapport à ici on a toujours pas réussi à comprendre tout ce passage là est-ce que c'est ce que Yeong voit ou est-ce que c'est autre chose

**Tous** : C'est autre chose

**Enseignant** : Alors vous êtes tous d'accord pour dire que c'est autre chose mais qu'est-ce que c'est alors

**Un élève** : C'est peut-être pour montrer qu'il pleut

**Victor** : Bah c'est qu'il y a pas vraiment d'images à dessiner sur le thème du texte

**Enseignant** : Oui, on voit Yeong partir, qui est-ce qui peut bien voir ça

**Clélia et Axel** : Le mendiant

**Enseignant** : Est-ce qu'il y en a une de vous deux qui veut nous expliquer pourquoi vous pensez ça

**Clélia** : Bah déjà parce que quand on voit le reflet du parapluie vert bah on pense que peut-être bah il regarde Yeong

**Axel** : Et que vu qu'il y a que lui dans la cour y'a plus que lui qui peut forcément la voir

**Enseignant** : Alors est-ce que tu crois que là on est dans la cour par contre

**Axel** : Non euh j'sais pas moi dans la rue...

**Enseignant** : Voilà à l'extérieur

Donc là ce qu'on voit selon vous ce serait ce que le mendiant voit

**Clélia et Axel** : Oui

**Enseignant** : Mais il serait où alors le mendiant du coup sur cette page

*(elles montrent l'endroit)*

Oui en tout cas on aurait en face de nous tout ce que lui il voit

Est-ce que ça vous paraît plus clair tout ce passage là

**Les élèves** : Bah oui

**Enseignant** : Vous ne comprenez pas pourquoi on se focalisait comme ça sur la terre finalement

Mais comment ça se fait qu'on voit la terre alors le mendiant il est comment

**Un élève** : Bah il est assis comme ça

**Un élève** : Courbé

**Nathanaël** : Parce qu'il s'ennuie

**Enseignant** : Voilà pourquoi ce passage là est si compliqué c'est parce que justement on voit les choses à travers les yeux du mendiant mais c'est vrai que c'est pas facile pour s'en rendre compte

Pourquoi vous avez eu du mal à vous en rendre compte

**Une élève** : Bah parce qu'on le sait pas

**Clélia** : Parce que y'a rien dans le texte qui le dit

Puis on le voit pas non plus sur les images

**Victor** : Au début le mendiant y dormait donc euh j'me doutais pas qu'il allait se réveiller

**Enseignant** : On se doutait pas qu'il avait finalement les yeux ouverts tout à fait

**Axel** : C'est que c'est un p'tit peu logique que c'est lui qui voit vu qu'il y a que eux deux dans l'histoire dont on parle un petit peu donc si c'est pas elle c'est un p'tit peu logique que ce soit lui

**Enseignant** : Est-ce qu'il y a d'autres choses à propos de cette histoire sur lesquelles vous avez envie de revenir

**Nathanaël** : C'est que en fait quand y pleut les enfants ils ont une couleur un peu marron et quand y fait du soleil ya de la couleur

**Enseignant** : Tout à fait

A votre avis pourquoi le soleil et la couleur c'est revenu à ce moment-là de l'histoire

Est-ce que ceux que j'ai moins entendu Mathieu Marceau ou Charles-Hugo vous avez une idée

**Mathieu** : Bah parce que y pleut plus donc la couleur elle revient et c'est moins triste

**Enseignant** : Alors pourquoi c'est moins triste est-ce c'est juste à cause de la pluie

**Charles-Hugo** : La plupart du temps quand on regarde le cinéma la pluie c'est quelque chose du contraire de joyeux la pluie ça fait référence à quelque chose de...soit triste par exemple les enterrements ou les choses comme ça et donc là comme ça parle d'une histoire pas plutôt joyeuse euh c'est on peut dire que c'est...la pluie c'est pour (inaudible) du thème

**Enseignant** : Ca va avec le thème ?

**Charles-Hugo** : Oui

**Axel** : C'est que j'pense comme Logan il a dit tout à l'heure que c'est parce que le mendiant il est parti et que quand il était là ça faisait plutôt euh...c'était pas joyeux et quand il est parti ça fait un petit peu plus...

**Enseignant** : D'accord donc toi tu pense que c'est parce qu'il est plus là que ça redevient gai

**Axel** : Oui

**Nathanaël** : Bah oui parce que quand y part y pleut plus que tout le temps quand il pleut ya toujours le mendiant

**Victor** : Bah euh...comme ya plus le mendiant plus personne le regarde tout le monde discute entre eux tout le monde est joyeux alors qu'avant tout le monde se posait des questions sur le mendiant

**Enseignant** : Est-ce qu'il n'y a pas une autre chose...un peu plus joyeuse que d'ordinaire pour le mendiant qui s'est produit aujourd'hui est-ce que y'a pas quelque chose aussi qui a pu amener le soleil un petit peu à votre avis

**Mathieu** : C'est aussi parce que le...le mendiant il a...enfin Yeong elle lui a donné le parapluie

**Enseignant** : Oui et pourquoi à ton avis ça a fait revenir peut-être le soleil et la gaieté

**Mathieu** : Parce qu'il a été content qu'elle lui donne le parapluie

**Logan** : Elle fait de la gentillesse au mendiant donc euh ça redevient joyeux et...

**Axel** : J'pense qu'il est content parce que quelqu'un s'occupe de lui et que c'est la seule qui se moque pas qui le bouscule pas

**Enseignant** : C'est vrai ça change un petit peu de son ordinaire par rapport aux autres gens aux autres passants

Est-ce que le fait qu'on ait fait ce débat ça vous a aidé à comprendre des choses de l'histoire ?

**Axel** : Oui on a appris quand on comprend pas quelque chose bah à essayer de trouver le sens...un sens

**Clélia** : Bah moi je savais pas au début que c'était le mendiant qui voyait les images

**Logan** : Aussi il faut apporter de la gentillesse au mendiant donc c'est pour ça qu'elle a fait ça et elle au moins elle savait ce que c'était un mendiant donc elle lui a donné...

**Axel** : Peut-être qu'elle connaît parce que y'en a dans sa famille

## 11) Ecrits de lancement CE1

### **Rose :**

J'ai compris que c'est une petite fille avec un parapluie vert. Elle va à l'école avec un cartable sur le dos. Elle a un manteau jaune. Elle rencontre un vieux sage avec une vieille boîte de conserve.

### **Louise :**

Dans cette histoire j'ai compris que ça parlait de quelqu'un qui était pauvre et d'une petite fille qui s'appelle Yeong. Yeong a posé un parapluie vert à côté d'un monsieur qui est pauvre et c'est triste.

## 12) Ecrits de lancement CM1

### **Jeanne :**

Une petite fille qui s'appelle Yeong.

Elle rencontre avant d'aller à l'école un vieux mendiant. A la récré elle va le voir.

Après je n'ai pas compris.

### **Alice :**

Une petite fille qui s'appelle Yeong. Il pleut.

Elle voit un vieil homme, un mendiant, que la pluie transperce. Elle va à l'école. Elle attend que la récré sonne et elle court jusqu'au mendiant, lui donne son parapluie et au moment de rentrer elle voit le parapluie replié.

## 13) Ecrits de lancement CM2

### **Logan :**

C'est presque toutes les mêmes images à la fin. Il n'y a pas beaucoup de lecture. Sinon j'ai bien aimé.

### **Charles-Hugo :**

Le livre m'a fait penser à la vie de tous les jours, mais au début je pensais que le héros était un gars.

P.S. : Je n'ai pas tout compris car le début a commencé brusquement.

## 14) Ecrits de création CE1

### Groupe A :

Il se dit que c'est trop cher.  
Je peux pas accepter.  
Il se dit peut-être qu'elle en aurait encore besoin.

### Groupe B :

Yeong est gentille.  
Le mendiant pense qu'elle est gentille. Il pense que ça a coûté trop cher.

## 15) Ecrits de création CM1

### Groupe A :

Pour une fois que quelqu'un m'aide.  
Qu'elle est gentille.  
Que ce parapluie est joli.  
Enfin quelqu'un qui est gentil.  
Enfin quelqu'un qui me fait plaisir !!!!!!!!!!!

### Groupe B :

C'est la seule qui est gentille.  
Il pense que c'est pour se protéger de la pluie que Yeong lui donne son parapluie.

## 16) Ecrits de création CM2

### Groupe A :

Qu'est-ce qu'elle fait (qu'elle me veut).  
Pourquoi me donne-t-elle son parapluie. Il faut que je la remercie.

Enfin quelqu'un qui a du bon cœur.

### Groupe B :

Il est étonné, qu'elle est gentille, qu'il pensait pas qu'elle viendrait, Pourquoi elle fait ça, il est content, il se demandait pourquoi, Sa position (courbé)

## 17) Entretien enseignante de GS

### Questionnaire à destination des adultes/enseignants, médiateurs ou futurs médiateurs de la littérature de jeunesse.

#### Brève présentation de mon travail de recherche :

La problématique de mon travail est la suivante : en quoi l'album « complexe » est-il un moyen de développer chez les enfants des compétences interprétatives ?

Il s'agit de considérer l'album complexe (tout en sachant que la complexité peut émaner de différents points) comme un support permettant d'entrer dans l'interprétation, et de chercher à savoir comment les enfants « réceptionnent » ce genre d'œuvres.

A partir de cette problématique, mes hypothèses ont été globalement les suivantes :

- la complexité et la résistance des albums permettraient d'entrer dans l'interprétation plus que des albums « lisses », où tout est donné d'avance
- le débat interprétatif serait également un moyen de développer des compétences interprétatives
- travailler l'implicite des albums aiderait les enfants à comprendre véritablement les œuvres

D'un point de vue théorique, je me suis documentée à partir d'auteurs comme Umberto Eco par exemple, afin d'étudier ce qu'on appelle les « théories de la réception ». U. Eco insiste notamment sur la nécessaire « coopération » du lecteur à la construction du sens de l'œuvre. Le sens n'est ni figé ni donné d'avance, et c'est ce que je souhaitais observer auprès des élèves.

Afin de mener ce travail, j'ai choisi 2 albums :

- *Okilélé* de Claude Ponti  
Dans cette œuvre, la complexité émane notamment des points suivants : longueur du récit, multiplicité des personnages et des actions, caractère atypique des personnages, intertextualité (contes, mythes), analepses.
- *Le parapluie vert*, Yun Dong-jae et Kim Jae-hong  
C'est un album qui comporte peu de texte, et dont la principale complexité réside dans le changement total de point de vue qui est effectué, sans que ce soit explicite dans le texte, en plein milieu de l'album.

A partir de ces albums, j'ai mené des débats interprétatifs avec des élèves de CE1 et de GS pour *Okilélé*, et une classe de CE1 puis une autre de CM1-CM2 en ce qui concerne *Le parapluie vert*. Tout l'intérêt de ce travail a résidé dans le fait de pas trop guider la compréhension des élèves, afin de pouvoir observer de quelle manière ils construisaient eux-mêmes le sens des albums.

M'intéressant actuellement à l'analyse des données que j'ai pu recueillir, je souhaite également recevoir les avis des professeurs, principaux liens entre cette culture littéraire et les enfants qui la réceptionnent. Dans ce sens, je vous serais particulièrement reconnaissante de répondre aussi fidèlement qu'il se peut, aux interrogations qui suivent. Bien évidemment, toutes les données recueillies, comme en ce qui concerne les élèves avec qui j'ai pu travailler, seront anonymées.

### **1. Vous semble-t-il intéressant d'étudier ce genre d'albums avec vos élèves ?**

**Si oui, pour quelles raisons ?**

**Quels sont selon vous les apports de ces ouvrages en particulier ?**

**En utilisez-vous ?**

Assez peu à vrai dire...

Mais effectivement là... Sur les albums que j'ai....

Je vais reprendre mon classeur.

Non du coup sur la rentrée les albums complexes non, sur les contes non plus.

Non mais vous...sur l'interprétation justement...des choses qui peuvent être complexes.

Non mais je vais plus m'y attarder maintenant j'ai pris conscience...

Ah si, dans « Papa » de Philippe Corentin, on a à la fois le point de vue des humains et celui des monstres. Mais c'est vrai que dans le débat interprétatif je ne le mène pas mais...

Il y a aussi « Quand je serai grand » de Solotareff, où l'on a un univers étrange et un personnage nouveau qui intervient.

Dans les histoires qui vont suivre non, car ce sont des contes par accumulation.

### **2. Sur quels critères choisissez-vous les albums que vous proposez à vos élèves ?**

En fait, je les choisis plus pour la mise en réseau, l'enrichissement du lexique et de la thématique abordée à ce moment.

Je choisis aussi les albums pour leurs structures, par exemple en ce moment ce sont les contes de randonnée / par accumulation, ou les albums qui traitent des personnages de monstres puisqu'on travaille sur ce thème.

De plus, on va aller en classe de découverte (poney) : on va faire en arts visuels un travail sur la représentation du cheval à travers les arts et sur des albums, notamment sur *Le cheval de Troie* (Nathalie Laurent). On va toucher à la mythologie.

*(Je parle à l'enseignante du cas d'une camarade, qui, à la lecture des *Petits bonshommes sur le carreau*, était choquée qu'on puisse proposer un tel thème, avec des illustrations si réalistes, à des enfants.)* Avis de l'enseignante : Au contraire, c'est un album très touchant.

« Les albums qui vous touchent vous allez les faire passer. ». J'ai eu un enfant à handicap physique important (n'avait juste que son avant bras à l'un des côtés) : pour son intégration je me suis appuyée sur des histoires ; « Alice sourit » (une petite fille qui fait tout comme les autres, mais on découvre à la toute fin qu'elle est en fauteuil roulant), « Homme de couleur » (à propos du racisme). Une année j'avais une petite fille d'origine africaine, les enfants lui disaient des choses du style « je te donne pas la main parce que t'es noire » : on avait pris le biais des albums pour mettre fin à ces railleries. *Les petits bonshommes sur le carreau* est un album émouvant et qui permet de travailler sérieusement sur des choses importantes.

### **3. Certaines caractéristiques d'une œuvre (thématique, esthétique...) pourraient-elles vous freiner lors du choix d'un album à travailler avec vos élèves ? Pensez-vous qu'il y ait des thèmes à ne pas aborder avec les enfants. Si oui, lesquels (citez éventuellement des exemples d'œuvres) ?**

J'ai pas tellement...

J'ai pas d'auteur et d'illustrateur qui me mettent mal à l'aise. Par exemple ma collègue n'aime pas Anthony Browne, c'est un univers qui la met mal à l'aise.

Je me méfie des phénomènes de mode : Voltez par exemple est très en vogue, notamment auprès de tous mes collègues, je trouve ça très bien mais je suis pas dans...

C'est vrai que les albums de Ponti je les utilise pas forcément, à part les petits poussins abécédaires...Car pour Ponti il faut passer du temps et on n'a pas forcément la thématique qui s'y prête.

Je travaille plutôt par thématique ou structures. Je n'ai pas encore travaillé sur un auteur : cela manque à ma progression à mon goût.

### **4. Quelles sont vos pratiques effectives en ce qui concerne l'enseignement de la littérature via l'album ?**

## **Pratiquez-vous régulièrement le débat interprétatif, si non, quel mode d'étude de l'œuvre privilégiez-vous ?**

Je ne pratique pas le débat interprétatif.

Il y a plusieurs...

Si c'est un album à structure répétitive choisi pour son lexique : entrée lexicale, travail de la langue orale.

Si c'est un album comme « Homme de couleur » : on fonctionne plus par échanges sur le sens, l'interprétation =

- on demande dans un premier temps aux enfants ce qu'ils ont pensé de l'histoire (débat)
- ensuite, on essaie de tirer les ficelles pour obtenir ce qu'on attend, à la différence des débats philosophiques

## **5. Comment vous représentez-vous les capacités de vos élèves à aborder la littérature ?**

Il y a déjà un travail qui a été mené depuis la PS sur une lecture très régulière d'albums et de mises en réseaux. Les enfants ont déjà un capital de lecture et font déjà des liens entre les lectures. Ils ne partent donc pas sans rien.

De plus, certains lisent énormément à la maison. Par exemple, une année, une des mes élèves était complètement fan de Ponti, elle avait tous les albums.

Ce que je ne fais pas assez, c'est l'analyse d'images et le travail de rapport texte/image : cela reste à travailler.

(C'est à ce moment que j'en viens à dire qu'en effet le rapport texte/image est très important, que le texte en dise plus que l'image ou l'inverse, que l'image contredise le texte, ou révèle des indices intéressants, comme dans *Tout change* de Browne justement, avis que l'enseignante semble partager)

D'ailleurs, un travail sur Browne me plairait beaucoup, et il y a toujours dans ses albums des références à des œuvres d'art intéressantes.

En GS, c'est le moment de bien poser les choses.

Depuis la PS on repère les personnages et les lieux. En GS on peut affiner les choses, les caractériser de façon plus systématique. Notamment quand on travaille les contes à ogres, princes...

## **6. Comment percevez-vous et évaluez-vous les choix des programmes en matière de littérature de jeunesse, et d'albums en particulier ?**

Il n'y a pas de liste de référence en maternelle. On se cale un peu sur les auteurs du cycle 2. Celle du cycle 2 est bien.

J'utilise également le manuel ACCES, pour la mise en réseaux notamment : j'ai pu étayer mes programmations, y puiser des idées.

Les réseaux étudiés au cours de l'année :

- l'école (lors de la rentrée)
- Noël
- les monstres
- la différence
- l'amitié
- les albums documentaires
- les albums de randonnée / d'accumulation : les structures

Mon souhait serait de travailler sur un auteur et sur les images, notamment sur A Browne. Ce sera moins compliqué que Ponti car c'est quand même un univers...

## 18) Questionnaire enseignante de CE1

Brève présentation de mon travail de recherche :

[...]

**1. Vous semble-t-il intéressant d'étudier ce genre d'albums avec vos élèves ?**

**Si oui, pour quelles raisons ?**

**Quels sont selon vous les apports de ces ouvrages en particulier ?**

**Le cas échéant, citez quelques œuvres étudiées avec vos élèves, et qui entrent selon vous dans cette catégorie.**

Oui s'il s'intègre dans un projet pédagogique de la classe et s'il présente des liens transversaux avec les autres disciplines.

b) Je ne peux répondre à cette question étant donné que je ne l'ai jamais utilisé dans le cadre de mon enseignement.

c) Question que je ne comprends pas, quelle catégorie?

**2. Comment percevez-vous et évaluez-vous les choix des programmes en matière de littérature de jeunesse (albums en particulier) ?**

La littérature occupe une place importante dans les programmes. La lecture d'œuvres patrimoniales et contemporaines appropriées à l'âge des élèves leur permet de se constituer une première culture littéraire partagée, elle contribue à l'acquisition de la maîtrise de la langue.

Mais pour ce faire il faudrait maîtriser et bien connaître chaque album.

**3. Comment vous représentez-vous les capacités de vos élèves à aborder la littérature ?**

?????

**4. Quelles sont vos pratiques effectives en ce qui concerne l'enseignement de la littérature via l'album ? Pratiquez-vous régulièrement le débat interprétatif, si non, quel mode d'étude de l'œuvre privilégiez-vous ?**

Oui compréhension orale donc collective mais il est également nécessaire de passer par la compréhension individuelle par le biais de fiches de lecture.

**5. Sur quels critères choisissez-vous les albums que vous proposez à vos élèves ?**

La lecture d'albums est impérativement liée aux projets de la classe, selon les thèmes abordés, les temps forts de l'année et les liens avec les autres disciplines. Le choix se fait également en fonction des progressions et des programmes.

**6. Certaines caractéristiques d'une œuvre (thématique, esthétique...) pourraient-elles vous freiner lors du choix d'un album à travailler avec vos élèves ?**

**Pensez-vous qu'il y ait des thèmes à ne pas aborder avec les enfants. Si oui, lesquels (citez éventuellement des exemples d'œuvres) ?**

Oui bien évidemment l'album étudié doit être cohérent avec l'âge, les compétences des élèves, et les besoins des projets. L'album doit être abordable par l'élève. Cependant en ce qui concerne certains sujets difficiles avec les élèves, il est impératif en tant qu'enseignant d'apporter une réponse à leurs interrogations oralement et d'échanger avec le groupe classe. Ce n'est pas pour autant qu'on choisira un album traitant de ce sujet si l'on estime qu'il n'est pas approprié. Il y a une différence entre aborder un sujet et le traiter avec des supports.

## 19) Questionnaire enseignant de CM1-CM2

Brève présentation de mon travail de recherche :

[...]

### 1. Vous semble-t-il intéressant d'étudier ce genre d'albums avec vos élèves ?

**Si oui, pour quelles raisons ?**

**Quels sont selon vous les apports de ces ouvrages en particulier ?**

**Le cas échéant, citez quelques œuvres étudiées avec vos élèves, et qui entrent selon vous dans cette catégorie.**

Oui, il me semble très intéressant de proposer aux élèves des albums dits "complexes", où tout n'est pas prémâché, où ils doivent faire des efforts de concentration, d'imagination et d'interprétation afin de se construire leur propre explication du récit; l'intérêt consiste de toute façon, dans de nombreux domaines, et en particulier en littérature, d'éviter la routine, de choisir des supports variés pour relancer souvent la curiosité, la réflexion, le désir de découverte et d'apprendre de nouvelles choses. La littérature a cela de particulier, contrairement à la conjugaison ou aux opérations, qu'elle s'adresse, au delà du savoir lire, à la personnalité de chacun, à un niveau de compréhension non quantifiable (suis-je clair?)

Il est par exemple fort instructif d'utiliser des albums de Yvan Pommaux au CM, tels "Thésée" et "Ulysse" qui permettent aux élèves d'entrer dans la mythologie grecque et les récits d'Homère, tout en se faisant une idée personnelle de ces légendes.

Plus tôt, ce1-ce2, des contes sont revisités par G.de Pennart, tels sa série des loups, avec des interprétations forts utiles à débattre en classe (je pense notamment à celui du "rapt d'enfants" dont j'ai mangé le titre).

### 2. Comment percevez-vous et évaluez-vous les choix des programmes en matière de littérature de jeunesse (albums en particulier) ?

En matière de littérature de jeunesse, je trouve qu'il y a un basculement trop abrupt entre l'étude des albums au ce1 (ex: "John Chatterton détective") et l'entrée dans les romans au cycle III; au ce2 on a du mal à trouver des "petits romans" (tels le "buveur d'encre et ses suites), et les albums ne sont plus assez complexes alors on s'enferme un peu dans un style uniforme. Les écrits des programmes pourraient être plus variés, et moins privilégié le texte dénué de toute illustration ou presque.

Je remarque aussi le peu d'utilisation des BD, voire la méfiance envers ce genre "mineur" qui touche pourtant beaucoup l'enfant, et le fait réfléchir, imaginer, bref lire et s'intéresser autant que les autres supports (ex: "Angelot du Lac", un chef d'œuvre!)

### 3. Comment vous représentez-vous les capacités de vos élèves à aborder la littérature ?

Les élèves adorent les livres depuis tout petits; même en difficulté de lecture, ils continuent à aimer qu'on leur raconte une histoire, qu'on leur montre un livre, et ils sont très fiers de présenter leur livre, de lire aux autres. Je pense qu'il faut entretenir cette motivation, qui a un caractère assez global et dans laquelle l'enfant investit tout son être parfois. Et il faut peut-être éviter de leur simplifier les choses trop souvent, ou de tout leur expliquer: en littérature des éléments peuvent rester dans l'ombre sans que cela n'altère le travail de réflexion de chacun; on peut aussi laisser planer des doutes, ne pas trancher quand il s'agit de répondre à une question. Ils sont capables de se poser des questions, et on peut aussi laisser le temps faire son œuvre.

**4. Quelles sont vos pratiques effectives en ce qui concerne l'enseignement de la littérature via l'album ? Pratiquez-vous régulièrement le débat interprétatif, si non, quel mode d'étude de l'œuvre privilégiez-vous ?**

Je ne pratique pas suffisamment le débat interprétatif, faute de temps parfois, pourtant je sais que le conflit socio-cognitif qui peut en découler est profitable à tous, acteurs et spectateurs. Alternier un album ou une BD entre deux romans me semblerait un équilibre intéressant, même si l'on manque de références. Par contre j'aime bien laisser aux enfants une part de lecture personnelle, avec des passages qu'on lit en silence et qu'on garde pour soi, qu'on ne commente pas, car on n'explique pas tout. Pour faire une lecture à haute voix, je demande souvent aux enfants de choisir un passage qu'ils ont apprécié et de le préparer pour lire aux autres, plutôt que d'imposer moi-même les choses.

**5. Sur quels critères choisissez-vous les albums que vous proposez à vos élèves ?**

Sur des critères esthétiques (qualité des dessins), sur le nom des auteurs (Ponti, Pommaux...) mais aussi sur une impression personnelle, un choc ou une surprise lors d'une découverte, avec l'idée: "comment vont-ils réagir à ce livre?" Je me demande bien entendu s'il est adapté à leur âge et leurs capacités, et s'ils peuvent en saisir l'essentiel, mais je tente parfois des "paris". Il m'arrive aussi de raisonner pragmatiquement: celui-là est bon, mais il m'en faudrait au moins un pour deux...

**6. Certaines caractéristiques d'une œuvre (thématique, esthétique...) pourraient-elles vous freiner lors du choix d'un album à travailler avec vos élèves ?**

**Pensez-vous qu'il y ait des thèmes à ne pas aborder avec les enfants. Si oui, lesquels (citez éventuellement des exemples d'œuvres) ?**

Non, je ne vois pas de thèmes qui ne puissent être abordés avec les enfants en littérature; au contraire les albums sont bien placés, avec l'association texte-dessins (voire un certain décalage) pour permettre à l'enfant de saisir le sens d'une œuvre et de s'en faire une idée personnelle, comme par exemple pour la guerre dans "Otto". D'autres thèmes difficiles tels le deuil, le divorce, la maladie, sont abordés intelligemment dans des albums, et sont sans doute plus accessibles aux enfants que des romans trop "secs" en images. On peut penser, surtout pour les pré-ados, que des thèmes comme l'inceste, le tabac ou les "règles" pourraient être ainsi abordés, de façon pudique certes, mais plus efficace que de longs discours gênés ou gênants...

Quant aux critères esthétiques, je ne sais pas du tout; chacun peut ou non aimer suivant ses goûts? Je me dis parfois que si ça me plaît, il y a des chances pour que je le transmette bien, avec passion, et que cela les touche et leur plaise aussi; dans le cas contraire, cela risque d'ennuyer tout le monde!

## 20) Questionnaire future enseignante

Brève présentation de mon travail de recherche :

[...]

### 1. Vous semble-t-il intéressant d'étudier ce genre d'albums avec vos élèves ? Oui

**Si oui, pour quelles raisons ?** Les élèves ont besoin de s'ouvrir au monde cependant il faut faire attention à préserver un minimum leur innocence. Il faut donc faire attention aux sujets que l'on choisit et surtout à la manière dont les élèves les comprennent.

**Quels sont selon vous les apports de ces ouvrages en particulier ?** Cela permet à l'élève de se questionner sur le monde qui l'entoure, de se décentrer de lui même et surtout de commencer à voir que tout le monde est différent. Le fait de l'étudier en classe permet de pouvoir faire des débats et de faire partager les différentes expériences des élèves face à ce sujet. Le professeur pourra voir à ce moment là comment les élèves ont compris l'œuvre et ce qu'il en retire.

**Le cas échéant, citez quelques œuvres étudiées avec vos élèves, et qui entrent selon vous dans cette catégorie.**

Vive la France et la leçon de francisse (de Azouz Begag)

### 2. Comment percevez-vous et évaluez-vous les choix des programmes en matière de littérature de jeunesse (albums en particulier) ?

[http://media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La\\_litterature\\_a\\_l\\_ecole\\_liste\\_de\\_refere\\_nce\\_C3\\_110323\\_171582.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_refere_nce_C3_110323_171582.pdf)

J'ai été voir cette liste pour voir ce que les programmes préconisaient en cycle 3...Malheureusement il y a énormément de livres que je ne connais pas...J'ai pu voir qu'il y avait beaucoup de livres contemporains au détriment des livres plus anciens...ce que je trouve un peu dommage car il me semble que la culture passe également par la littérature. Je trouve important que les élèves commencent à entendre parler de la littérature classique. Cependant les livres récents permettent aux élèves de devenir des lecteurs autonomes et peuvent les amener à aimer la lecture. Le fait de les confronter à de la lecture trop ancienne pourrait les désintéresser de la lecture.

### 3. Comment vous représentez-vous les capacités de vos élèves à aborder la littérature ?

Je me base sur la classe que j'ai eue en stage (des CM1-CM2). Beaucoup ne lisent pas chez eux. Le professeur privilégie donc la lecture en classe plutôt que de demander aux élèves de le faire chez eux, cela permet d'être sûr que tout le monde lit bien ce qui est demandé. Les élèves rencontrent des difficultés de vocabulaire. En effet, ils font beaucoup de contre-sens ou ne comprennent tout simplement pas le sens du mot. Je trouve que les élèves sont très pauvres en vocabulaire et cela leur pose des problèmes dans la compréhension des textes mais également dans les énoncés des exercices ou dans la reformulation de consigne ou de problèmes.

Certains sont réticents à lire car ils pensent que cela ne va pas leur plaire mais finalement ils adhèrent bien au sujet. Il me semble plus facile de les faire s'intéresser à des sujets qui les touchent qu'à des choses qui leur sont inconnues.

**4. Quelles sont vos pratiques effectives en ce qui concerne l'enseignement de la littérature via l'album ?** Je divise le livre en parties ayant du sens et après qu'ils l'aient lu, je m'assure qu'ils aient bien compris, soit par des questions, soit par un débat, soit par une fiche de lecture. Je trouve qu'il est important de varier les supports. Une fois le livre fini, je

fais un retour sur ce que les élèves ont compris, sur ce qu'ils retiennent et je vais vers un débat pour qu'ils puissent échanger leurs idées sur le sujet.

**Pratiquez-vous régulièrement le débat interprétatif, si non, quel mode d'étude de l'œuvre privilégiez-vous ?** Pour les sujets tels que le racisme, le racket, les violences, le handicap, l'esclavage, la pauvreté, etc... je trouve qu'il est vraiment intéressant de faire un débat. Ce sont des sujets actuels que certains élèves peuvent vivre au quotidien. Il me semble donc invraisemblable de ne pas faire de débat après avoir lu des textes comme ça. Les élèves pourront ainsi poser les questions que de tels sujets peuvent engendrer et ainsi chaque élève pourra s'exprimer sur la manière dont il comprend le sujet et ce qu'il en pense.

#### **5. Sur quels critères choisissez-vous les albums que vous proposez à vos élèves ?**

Je pense que je choisirai des albums qui me plaisent personnellement (ce que je trouve dommage au final car certains albums que je n'aime pas pourraient peut être plaire aux élèves mais je ne me vois pas étudier une œuvre que je n'apprécie pas). En fait je partirai du sujet que je souhaite traiter, je lirai plusieurs œuvres et sélectionnerai celle que je souhaite étudier ensuite, en fonction de la difficulté du vocabulaire, du style d'écriture, des images (et de la possible lecture d'images que l'on pourra faire en classe), de l'implicite et surtout de ce que je souhaite que les élèves en retiennent.

Il est également possible de partir de choses vécues en classe. Par exemple, si on soupçonne qu'un élève se fasse racketter, il peut être judicieux de passer par l'intermédiaire d'un livre pour aborder le sujet.

#### **6. Certaines caractéristiques d'une œuvre (thématique, esthétique...) pourraient-elles vous freiner lors du choix d'un album à travailler avec vos élèves ?**

Je ne pense pas qu'une caractéristique esthétique puisse me freiner par contre le style de l'auteur oui.

Par exemple je n'ai pas aimé le style d'écriture des petits bonshommes sur le carreau, d'où le litige que nous avons eu.

Cependant je trouve que le sujet, même si je ne l'affectionne pas particulièrement, reste important à traiter.

#### **Pensez-vous qu'il y ait des thèmes à ne pas aborder avec les enfants. Si oui, lesquels (citez éventuellement des exemples d'œuvres) ?**

Tous les thèmes peuvent être abordés tout dépend de la manière dont on le fait. Il faut faire attention à ne pas heurter les enfants, à ne pas les choquer. Je pense qu'il faut leur présenter des sujets qu'ils sont capables de comprendre. Il faut également faire attention à ne pas stigmatiser des élèves en choisissant un certain sujet.

Cependant des sujets tels que l'anorexie, le viol, l'inceste sont des sujets que je trouve très difficiles à aborder car ils sont relativement choquants.

**Elsa HERISSE**

## **Réception et lecture interprétative de deux albums complexes par des élèves de cycles 2 et 3.**

Résumé :

Notre recherche s'intéresse à la littérature de jeunesse, discipline à part entière selon nous, qui détient indéniablement sa place dans le champ de la littérature. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'album complexe, que nous pensons être un support privilégié pour permettre aux enfants d'entrer dans l'interprétation. Ainsi, notre démarche consiste à proposer à des élèves d'âges divers les albums suivants : *Okilélé* de Claude Ponti, et *Le parapluie vert* de Yun Dong-jae et Kim Jae-hong. La complexité de ces albums, dont le sens ne peut être appréhendé d'une manière immédiate, réside notamment dans le changement de point de vue qui s'effectue de manière tout à fait implicite chez les deux auteurs coréens, et dans la multiplicité des personnages et des actions, la longueur du récit ou encore l'intertextualité chez Claude Ponti.

Pour étudier ces albums avec les élèves, nous mettons en place des débats interprétatifs, dans lesquels l'adulte intervient le moins possible, de manière à laisser les enfants construire eux-mêmes le sens de l'œuvre. Nous nous intéressons tout particulièrement aux théories de la réception, au rôle du lecteur et à sa nécessaire coopération à l'actualisation du sens de l'œuvre. Ces repères théoriques, ainsi que des apports didactiques, constituent la première partie de ce travail. Dans la seconde, nous tâchons d'analyser les travaux réalisés en compagnie des élèves, afin d'observer de quelle manière ils réceptionnent les œuvres, les comprennent et les interprètent. Nous portons également un regard critique sur notre démarche et analysons quelques témoignages d'enseignants.

Mots clés : littérature de jeunesse, album, débat interprétatif, réception, horizon d'attente, compréhension, interprétation, coopération

## **Reception and interpretative reading of two complex picturebooks by pupils from six to eleven years old.**

Summary :

Our research deals with children's literature, which is a full-fledged discipline according to us, which is undeniably part of the area of literature. We are interested more particularly in complex picturebooks, which we think to be a privileged medium to make children rise to interpretation. So our approach consist in offering to children of various ages those two picturebooks : *Okilélé* by Claude Ponti, and *Le parapluie vert* by Yun Dong-jae et Kim Jae-hong. The complexity of those picturebooks, whose meaning can't be found immediately, lies notably in the change of point of view which takes place in an implicit way in the two corean authors' book, and in the multiplicity of characters and actions, the length of the narration or also the intertextuality in Claude Ponti's book.

To study these picturebooks with children, we set up some interpretative debates, in which the adult steps in as less as possible, in order to let children build the meaning themselves. We are particularly interested in reception theories, in the reader's role and in his necessary cooperation in the actualization of the book's meaning. These theoretical landmarks, as well as didactic contributions, constitute the first part of this work. In the second part, we try to analyse the works realised with pupils, in order to observe how they receive picturebooks, how they understand and interpret these. We look critically at our procedure and we analyse some teacher's account.

Keywords : children's literature, picturebooks, interpretative debates, reception, horizon of expectations, understading, interpretation, cooperation

