



HAL
open science

Axiologie et esthétique : un couple infernal ? Les valeurs et la littérature sont-elles conciliables aux cycles 2 et 3 ?

Florence Bonnat-Milon

► **To cite this version:**

Florence Bonnat-Milon. Axiologie et esthétique : un couple infernal ? Les valeurs et la littérature sont-elles conciliables aux cycles 2 et 3 ?. Education. 2012. dumas-00781076

HAL Id: dumas-00781076

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781076v1>

Submitted on 25 Jan 2013

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.

Mémoire de masterisation
Florence BONNAT-MILON, Master 2, EPD MEEF
Année 2011 – 2012

Axiologie et esthétique : un couple infernal ?
Les valeurs et la littérature sont-elles conciliables aux cycles 2 et 3 ?

Directrice de Mémoire : Catherine HUCHET
IUFM de Nantes

Table des matières

INTRODUCTION	3
1 – POURQUOI ENSEIGNER LA LITTÉRATURE AUX CYCLES 2 ET 3 ?	9
1.1 DEFINITION ET RAPIDE RETOUR HISTORIQUE SUR LA LITTÉRATURE	9
1.2 LA LITTÉRATURE DANS LES TEXTES OFFICIELS ET LA RECHERCHE	11
1.3 ENSEIGNER LA LITTÉRATURE A L'ÉCOLE	13
1.3.1 Statut de la littérature de jeunesse	13
1.3.2 Une expérience de lecture	14
1.3.3 ...pour quels enjeux ?	16
1.4 LES ASPECTS CULTURELS ET ESTHÉTIQUES DE LA LITTÉRATURE	18
1.5 LA LITTÉRATURE SOUVENT PRISE EN OTAGE	21
La dimension esthétique au service de l'interprétation ?	22
1.6 COMMENT ENSEIGNER LA LITTÉRATURE POUR ELLE-MÊME, LE BEAU POUR LE BEAU ?	23
1.7 LE BEAU A-T-IL LE DROIT DE FAIRE RÉFLÉCHIR EN LITTÉRATURE ?	24
1.8 LES DIFFÉRENTS GENRES LITTÉRAIRES	25
L'Apologue : l'hyper genre qui interpelle le lecteur	25
L'album	25
La fable	27
2 – L'ENFANT AUX CYCLES 2 ET 3, SON DÉVELOPPEMENT MOTEUR, INTELLECTUEL ET MORAL	30
2.1 PÉDIATRES	30
2.2 PIAGET	31
2.3 KOHLBERG	32
Le dilemme de Myriam	35
3 – POURQUOI ENSEIGNER LES VALEURS AUX CYCLES 2 ET 3 ?	38
3.1 DE L'ANTIQUITÉ À NOS JOURS (CIVISME, MORALE, ÉTHIQUE...)	38
Déroutement d'une leçon de morale à l'école primaire autour de 1960	39
3.2 LES TEXTES OFFICIELS, LES PROGRAMMES, LE SOCLE COMMUN	43
3.3 LES VALEURS QU'UN PROFESSEUR DES ÉCOLES DOIT TRANSMETTRE	46
3.4 LES VALEURS SUR LESQUELLES ON PEUT S'INTERROGER AVEC LES ÉLÈVES	52
3.5 COMMENT TRANSMETTRE LES VALEURS À L'ÉCOLE ?	53
4 – DES OUTILS DIDACTIQUES AU SERVICE DE LA RECONCILIATION DE CE COUPLE INFERNAL : LE PARCOURS DE LECTURE, LE DÉBAT INTERPRÉTATIF ?	54
4.1 QU'EST-CE QU'UN PARCOURS DE LECTURE ?	54
4.2 QU'EST-CE QU'UN DÉBAT INTERPRÉTATIF ?	55
4.3 QUELS SONT LES ENJEUX DES DÉBATS INTERPRÉTATIFS ?	59
4.4 DES ŒUVRES QUI SE PRÉTENT VOLONTIERS AU DÉBAT OU AU PARCOURS	62
5 – ANALYSE DE PRATIQUES DIDACTIQUES	64
5.1 L'AFRIQUE DE ZIGOMAR, DE P. CORENTIN ET LE PARCOURS DE LECTURE	64
5.2 LE LOUP ET L'AGNEAU DE JEAN DE LA FONTAINE (CYCLE 3) ET LE DÉBAT INTERPRÉTATIF	70
CONCLUSION	77
BIBLIOGRAPHIE	83
LISTES DES ANNEXES	85

Introduction

Mon thème de mémoire part tout d'abord d'observations sociétales. Effectivement mon questionnement vient de la sortie fin octobre 2008, du film de Jean-François Richet avec Vincent Cassel et Ludivine Sagnier. Pourquoi choisir de faire un film (un diptyque même) grand public intitulé *Mesrine : l'ennemi public numéro 1, l'instinct de mort* ? Lorsque You Tube titre « un humble petit court métrage sur la vie du « **grand** »... » et que dès sa sortie dans les salles de cinéma, le film fait un carton, 3 874 000 entrées (source <http://www.cinefeed.com/index.php/box-office-2008>)¹ au box-office l'année où *Bienvenue chez les Ch'tis* en réalise certes 20 329 000 mais où, *Le monde de Narnia chapitre 2* enregistre 3 006 000 spectateurs, où *Les femmes de l'ombre* et *10 000* n'attirent pas plus de 840 000 spectateurs, où *Sagan* et *Nos 18 ans*, moins de 530 000 entrées. C'est alors que l'interpellation a été immédiate: « mais pourquoi tant d'admiration et pourquoi un tel succès ? ».

La deuxième observation est le box office des jeux des enfants ainsi que la fréquentation et la nature des activités extrascolaires, qui montrent l'exposition toujours plus tôt à la violence, « au tout permis », « au tout facile » et au « tout disponible immédiatement ». En 2001 le marché mondial des jeux vidéo (composés en grande partie de jeux de combats ou jeux de guerre) représentait déjà un chiffre d'affaires de 760 millions d'euros, avec 700 à 800 titres en circulation par an. Un rapide sondage dans la classe de CP, qui nous accueillait pour le stage d'observation de novembre 2010, nous a permis d'observer que 44% des élèves de la classe n'avaient pas d'activité extra scolaire, que 32% des enfants jouaient à la console vidéo tous les jours dont le mercredi et le week-end, et que ce pourcentage s'élevait à 41% lorsque qu'on ne considérait que la population des garçons². Ne faut-il pas dans ces conditions-là insister d'autant plus sur une réflexion basée sur la réalité et le virtuel, sur les vraies valeurs de la vie ?

¹ Voir annexe 1 - Box office 2008

² Voir annexes 2.0, 2.1 et 2.2 – Activités extrascolaires

Une autre observation vient du milieu éducatif et scolaire. D'un côté des parents de plus en plus sollicités par des professions plus exigeantes, accaparantes et demandant plus de flexibilité, d'un autre côté des articles qui crient « Il n'y a plus d'autorité !³ ». Les enfants sont de plus en plus émancipés : est-ce la faute à Internet ?... Les enfants de plus en plus éveillés et informés sur le monde, avec les nouvelles technologies, trouvent plus vite les brèches ou failles dans l'éducation parentale, toutes Catégories Socioprofessionnelles confondues, et ne voient plus nécessairement l'utilité du dialogue avec leurs parents non natifs du monde numérique dans lequel eux-mêmes sont immergés. Dans ces conditions-là ne faut-il pas insister d'autant plus sur les temps de dialogues à l'école ?

Des études⁴ le mettent en évidence, les écarts entre les CSP les plus nécessiteuses et les CSP les plus riches se creusent. L'observation des disparités dans les classes d'école durant les stages nous a montré comment des enfants, pourtant intelligents, ne sont pas toujours attentifs ou réceptifs aux apprentissages du fait de stress familiaux ou de désynchronisation avec le rythme de l'école. Dans ces conditions-là, ne faut-il pas insister d'autant plus sur l'écoute, le partage, les repères et les valeurs à l'école ?

Beaucoup d'élèves manquent de motivations. Mais à quoi ça sert d'apprendre ? Sans réponse à cette question, l'apprentissage n'a pas de sens. L'élève, en ne sachant pas pourquoi ou pour qui il apprend, ne se refermerait-il pas les portes de l'avenir en préférant, peut-être, vivre dans l'immédiateté, sans projection car sans réflexivité sur son environnement familial, social et sur lui-même ? Des études ont été faites sur le développement de l'enfant et son comportement moral, par exemple *Le jugement moral chez l'enfant* de Piaget ou *La théorie du développement moral* de Kohlberg (qui repose sur les travaux de Piaget)... Nous nous en inspirerons pour mieux cerner les besoins du plus ou moins jeune enfant dans son développement, sa construction à la fois physique, intellectuelle et morale.

C'est pourquoi, durant le stage en école de novembre 2010, nous avons eu pour idée d'actualiser un questionnaire à la base de la théorie de Kohlberg. Nous avons analysé les réponses d'enfants scolarisés à l'école primaire par rapport aux six paliers de la

³ Marc Dupuis, *Dolto n'a pas remis en cause l'autorité de la famille*, article paru dans Le Monde du 20.10.2008

⁴ Etude PISA 2009, et VAN ZANTEN, A. (2008)

croissance morale que Piaget puis Lawrence Kohlberg ont observée en fonction de l'âge des enfants questionnés. L'étude portait sur un panel de 179 élèves. L'influence des temps actuels sur l'état des enfants d'aujourd'hui montre de grandes similitudes avec les conclusions de deux chercheurs, mais met aussi en évidence un manque de modèle, voire même de cadre moral parental pour les cas les plus extrêmes.

Parallèlement dans l'actualité tout n'est pas noir. La société semble être consciente des évolutions et cherche tous les moyens pour que l'enseignement fasse « sens » auprès des élèves : il ne suffit plus d'apprendre ou de lire simplement, il faut comprendre, assimiler et retenir ce qu'on apprend. Associer ses idées à d'autres idées pour faire des réseaux, établir des connexions. En plus de contribuer à leur tête bien pleine, l'enseignant d'aujourd'hui stimule au mieux ses élèves pour que leur tête fonctionne, réfléchisse, calcule, compare... pour que leur esprit critique de futur citoyen responsable s'active. Cet esprit critique, véritable boussole, les aidera à décrypter, à comprendre ce qu'ils verront, ce qu'ils entendront, ce qu'ils liront..., à réaliser le mieux possible les choix qui se présenteront à eux et à se repérer dans un monde sujet à des tendances de plus en plus changeantes. L'Éducation nationale intègre des valeurs humanistes notamment depuis l'instauration du socle commun des connaissances et des compétences⁵, rappelant que « La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen ». Motivés par la recherche d'outils disciplinaires et didactiques pour support à des questionnements sur les valeurs, nous étudierons, même si cela ne va pas forcément de soi, tout particulièrement la piste littéraire (proposée ci-dessus par le socle commun) nous laissant présager des éléments à la réflexion et à la construction de l'élève.

Des techniques de réflexion sont enseignées aux élèves de plus en plus jeunes. La philosophie enseignée dans les classes de terminales arrive au primaire. C'est encore

⁵ Socle commun de connaissances et de compétences, introduit dans la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école: BO n°18 du 5 mai 2005

au stade expérimental, mais les moyens de communication actuels les mettent sous la lumière. C'est le cas de l'expérience du film de Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier intitulé *Ce n'est qu'un début*, montrant des séances d'atelier à visée philosophique durant les premières années d'une classe de maternelle et leur enseignante animant ces débats.

D'autre part, les rayons des librairies n'ont jamais été aussi bien achalandés en ouvrages dédiés à la jeunesse. Tant par leurs textes que par leurs illustrations, ils rivalisent tous, les uns avec les autres par l'originalité de leur contenu ou de leur présentation, que ce soit en tant qu'albums illustrés, contes, romans, ou bien en tant que documentaires historiques, scientifiques, philosophiques... devenant de plus en plus séduisants pour, certainement, continuer à exister aux côtés des consoles de jeux vidéo. Ces dernières sont maintenant capables de prouesses technologiques qui renforcent leur attractivité mais renvoient leur utilisateur dans une sphère individuelle virtuelle, de plus en plus coupée du monde réel et du dialogue, seul garant de la connexion, de l'établissement d'une relation établie entre individus, entre milieux différents, entre générations, entre cultures, entre nations différentes.... Elles enferment le joueur dans une communauté composée d'individus quasi identiques et ayant les mêmes centres d'intérêt. Nous sommes bien loin du "monde commun à tous" de Hannah Arendt⁶ par exemple et de la citoyenneté. Il est facile d'être civil avec son double, moins aisé de l'être face à la différence (de génération, de mode de vie, de sexe, de culture, etc.).

Dans un monde où tout bouge de plus en plus vite, où chacun veut toujours plus d'immédiateté, de sensations, d'argent, de plaisir, de satisfaction... pour toujours moins de contraintes, d'obligations, de compromis, d'efforts... éduquer et instruire un enfant devient de plus en plus périlleux. Dans un premier temps, comment lui expliquer que tout ce qui brille n'est pas systématiquement beau et que tout ce qui est difficile n'est pas forcément ennuyeux ? Et comment lui donner les moyens pour que dans un second temps, ce soit lui qui sache reconnaître, puis choisir peut-être, les valeurs fondamentales à la constitution de l'Être humain (vis-à-vis de lui-même, vis-à-vis des autres), les valeurs humanistes ?

⁶ A. Arendt, 1968.

Fidèle à notre piste littéraire, nous questionnerons les différents thèmes rencontrés en littérature de jeunesse et nous étudierons les besoins qu'ils appellent à satisfaire chez le jeune lecteur. D'après les chercheurs du mouvement socioconstructivistes, la confrontation et le dialogue permettent le langage qui est à la base de la construction du savoir de l'enfant. Il est, selon eux, un élément fondamental de l'émergence des représentations, des interactions et de la réflexivité. Il permet le processus de secondarisation, c'est-à-dire de construction des catégories scientifiques pour aller vers des abstractions. Il favorise la motivation, le regard critique de l'élève et sa réflexivité lors des interactions entre pairs.

L'enfant est-il apte et intéressé par le dialogue réflexif ? Aime-t-il se questionner et questionner les autres pour se faire sa propre opinion ? Nous questionnerons l'enjeu d'une réflexion sur la morale ou la citoyenneté à l'école. Est-on plus à même de choisir des modèles respectables lorsque l'on a pris l'habitude, enfant, de se poser des questions sur sa propre existence ? Nous interrogerons les intérêts du dialogue entre pairs sur l'ouverture d'esprit et l'élévation dans la progression des niveaux des différents paliers du développement moral. Grâce à un cheminement réflexif, les élèves pourraient-ils mieux structurer leur pensée et leur esprit serait-il mieux préparé à l'analyse demandée au collège et au lycée ? Toutes ces interrogations nous permettront de convoquer les éléments fondateurs forts d'une personnalité équilibrée, d'un citoyen du monde respectable qui saura d'autant plus prendre les meilleures décisions pour sa pérennité, mais aussi celle de sa famille, sa communauté, sa région, son pays, sa planète.

Toutes ces pistes de réflexion nous incitent à choisir parmi les moyens pédagogiques possibles pour mettre en œuvre des activités de classe permettant de développer chez les élèves les compétences précédemment énumérées et nous amènent à formuler notre question de recherche : Les valeurs ont-elles leur place à l'école ? La littérature permet-elle de questionner les valeurs ? Ou autrement dit, esthétique et axiologie représentent-elles dans tous les cas un autre couple infernal (le premier étant le couple compréhension/interprétation cité comme tel par C. Tauveron et que nous observerons aussi par la suite) ? Existe-t-il un outil pédagogique et didactique qui pourrait rendre possible la mise en œuvre du questionnement des valeurs à travers des textes littéraires, et si possible, lesquels en particuliers ?

Nous tâcherons d'apporter des réponses à ces questions, tout d'abord dans une première partie interrogeant l'enseignement de la littérature à l'école. Avant tout, nous verrons ce qu'en disent les textes officiels, nous aborderons ensuite les aspects culturels et esthétiques de la littérature, les genres littéraires rencontrés à l'école, les techniques d'enseignement de la littérature à l'école visant à mettre en avant son aspect esthétique, ou la détournant de sa première raison d'être. Dans une troisième partie, le questionnement portera sur l'enseignement des valeurs à l'école. Dans quel cadre apparaissent-elles ? Ont-elles toujours eu leur place à l'école ? Nous questionnerons les valeurs qu'un professeur des écoles peut et doit transmettre aux élèves, ainsi que les valeurs sur lesquelles il est possible de les faire s'interroger. Enfin, nous nous interrogerons sur la manière de transmettre ces valeurs dans le cadre de l'école. Avant de questionner les outils propices à la mise en place d'une réflexion sur les valeurs à l'école dans une quatrième et cinquième partie, nous analyserons dans une deuxième partie les dernières conclusions des chercheurs en matière de développement moteur, intellectuel et moral chez l'enfant. Comment « fonctionne » un enfant sur le plan moteur, intellectuel et moral ou des valeurs ? Nous convoquerons les derniers résultats livrés par les travaux de recherches sur la mise en place du développement moral. De plus, à une autre échelle et par une étude sur le terrain, réalisée en novembre 2010 en cycle 3, nous verrons si les résultats actuels trouvent une corrélation avec ceux de Piaget et Kohlberg par exemple, datant de 1958. Enfin, nous analyserons des débats interprétatifs réalisés à partir d'œuvres littéraires⁷ dans le but de faire émerger quelques éléments de réponse à notre problématique initiale : Esthétique et axiologie ne peuvent-elles jamais coopérer ? Nous interrogerons l'enjeu de la possibilité d'une conciliation des valeurs avec la littérature à l'école élémentaire, au service de la construction et du développement des élèves.

⁷ *L'Afrique de Zigomar*, de Philippe Corentin (pour le cycle 2) et pour le cycle 3, *Le Loup et l'Agneau*, de Jean de La Fontaine.

1 – Pourquoi enseigner la littérature aux cycles 2 et 3 ?

1.1 Définition et rapide retour historique sur la littérature

Le mot « littérature », issu du latin *litteratura* dérivé de *littera* (la lettre), apparaît au début du XII^e avec pour signification « chose écrite », puis évolue à la fin du Moyen Âge vers le sens de « savoir tiré des livres », avant d'atteindre aux XVII^e - XVIII^e siècles son sens principal actuel⁸ : ensemble des œuvres écrites ou orales auxquelles on reconnaît une finalité esthétique⁹.

« La littérature se définit comme une forme de communication verbale orale ou écrite, qui exploite les ressources de la langue pour multiplier les effets sur le destinataire, qu'il soit lecteur ou auditeur¹⁰ ». La littérature ne se caractérise pas uniquement par ses supports et ses genres, mais par sa fonction esthétique : la mise en forme du message l'emporte sur le contenu, dépassant ainsi la communication limitée à la transmission d'informations même complexes. Aujourd'hui la littérature est associée à la civilisation des livres par lesquels les auteurs nous parlent à distance (temporelles ou géographiques), mais elle concerne aussi les formes diverses de l'expression orale comme le théâtre par exemple, destiné à être reçu à travers la mise en scène, la voix et le corps des comédiens. Les technologies du numérique sont toutefois en train de transformer le support traditionnel de la littérature et sa nature.

Elle a souvent été réservée à une minorité, à une élite. Parfois porteuse d'idéologie, souvent outil pour s'affranchir, moyen d'expression et de libertés, la littérature a pu se faire muselée, voire prohibée ou brûlée comme dans les pays victimes de toutes formes de totalitarisme¹¹... Elle a connu bien des révolutions, elle a d'emblée servi à faire le monde, mais elle sert aussi à le contempler (l'Art pour l'Art).

⁸ Fr.wikipedia.org/wiki/littérature

⁹ Le petit Larousse illustré, 2002.

¹⁰ Fr.wikipedia.org/wiki/littérature

¹¹ J. Ormesson (d') de l'Académie française, Une autre histoire de la littérature française, Folio, Paris, 2011.

A chaque époque, elle s'est illustrée, à l'Antiquité notamment avec les récits d'Homère¹², mais aussi avec la mythologie, Socrate, Platon, Esopé...

Le premier texte littéraire retrouvé est un poème de 29 vers en latin daté de 881 ou 882 et intitulé Cantilène de Sainte Eulalie.

Durant le Moyen Age, les moines étaient pratiquement les seuls lettrés avec les proches du pouvoir royal. Ils enseignaient ou produisaient des livres dans les abbayes d'une façon manuscrite et les décoraient d'enluminures.

Au XVI siècle, la Renaissance donne du renouveau à l'art, aux sciences mais aussi à la littérature qui prend pour modèle l'Antiquité et la mythologie. La production et la diffusion des livres augmentent prodigieusement grâce à l'invention de l'imprimerie à caractères mobiles de Gutenberg vers 1440.

Le siècle des Lumières, mouvement intellectuel, scientifique et culturel, libère les esprits avant la Révolution française. S'élevant contre l'obscurantisme, des ouvrages majeurs ont marqué cette période : le *Dictionnaire historique et critique* (1697) de Pierre Bayle, l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert... Les philosophes sont nombreux Rousseau, Voltaire, Montesquieu, Condorcet...

Honoré de Balzac, Stendhal, Flaubert, Victor Hugo, Châteaubriant, Emile Zola entre autres écrivent le XIXe siècle littéraire. La littérature n'en finit pas de se transformer au gré des crises et des mutations comme par exemple la crise naturaliste du XIXe siècle.

Le XXe siècle s'interroge avec Marcel Proust, Jean-Paul Sartre, George Sand, Albert Camus, Simone de Beauvoir.

Le XXIe siècle voit se développer la littérature de jeunesse apparue déjà depuis le XIXe siècle (Charles Perrault, la Comtesse de Ségur...). La littérature d'enfance et de jeunesse est un secteur de l'édition spécialisé dans les publications destinées à la jeunesse (enfants et adolescents). Elle est considérée comme un genre littéraire en marge de la dite « grande » littérature. En France, la loi qui régit les publications pour la jeunesse est la loi pour la jeunesse du 16 juillet 1949 modifiée par l'article 14 de l'ordonnance du 23 décembre 1958 et par la loi du 4 janvier 1967.

¹² Homère, *Illiade et l'Odyssée*

1.2 La littérature dans les textes officiels et la recherche.

Le socle commun des connaissances et des compétences (SCCC) précise pour les paliers un (fin du CE1) et deux (fin du CM2), dans la compétence n°1, *Maîtrise de la langue française*, que l'élève est capable : « de lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptées à son âge ». Dans la compétence n°5, *Culture humaniste*, du palier un, l'élève est considéré capable : « de s'exprimer par l'écriture, de dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts ». Toutefois, la littérature n'est pas citée au titre des activités artistiques telles que la musique, la danse, le théâtre, le cinéma, le dessin, la peinture et la sculpture, alors qu'elle apparaît bien dans cette catégorie au palier deux et qu'il est précisé à ce palier que l'élève est capable : « d'inventer et réaliser des textes (...) à visées artistiques ou expressives ».

Dans l'introduction des programmes du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), les textes précisent que l'élève acquiert progressivement les connaissances et les capacités à la compréhension des textes : « il s'entraîne à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions, il acquiert le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'il est amené à lire ». Toutefois la dimension littéraire est à peine citée : « (...) la pratique de la récitation sert d'abord la maîtrise du langage oral puis favorise, notamment, la formation d'une culture et d'une sensibilité littéraire ». C'est au cycle 3 que la littérature apparaît explicitement :

« Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références approprié à son âge, puisé dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la construction d'une culture littéraire commune. Chaque année les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de la littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire. Les élèves rendent compte de leurs lectures, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles¹³ ».

¹³ Hors-série n°3 du 19 juin 2008 – Cycle des approfondissements – Programme du CE2, CM1 et CM2 –
Domaine n°2 : Lecture, écriture – Paragraphe : Littérature.

Les programmes du cycle 3 font aussi référence à la littérature à travers la discipline culture humaniste : « La culture humaniste des élèves dans ses dimensions historique, géographique, artistique et civique se nourrit aussi des premiers éléments d'une initiation à l'histoire des arts. (...) Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen ».

En résumé, les Instructions Officielles de 2008 préconisent de lire des œuvres de littérature, de savoir en rendre compte, les raconter, établir des relations entre les textes lus, d'adapter son comportement de lecteur aux difficultés rencontrées et aussi d'en donner son point de vue et les comprendre, notamment à travers la réalisation d'inférences logiques.

En pratique, de plus en plus plébiscitée par les enseignants, les parents et par le jeune public, la littérature de jeunesse se montre dynamique. La créativité de ses auteurs, de ses illustrateurs et de ses éditeurs lui confère une reconnaissance progressive dans l'univers scolaire, universitaire et dans le dispositif de formations des IUFM. Toutefois la littérature de jeunesse a encore beaucoup à faire pour s'élever au même niveau que la dite « vraie » littérature. Lors du colloque du 22 juin 2011 intitulé « L'état des lieux sur la recherche et la formation en matière de littérature de jeunesse » les intervenants en témoignent, mettant en garde contre des risques avérés de « cantonnement définitif de la littérature de jeunesse à une place de subalterne au sein de l'université » (Emmanuel FRAISSE et Claude POISSENOT) : la littérature de jeunesse comme domaine de recherche ne suffit pas à lui donner sa pleine reconnaissance institutionnelle (Marie-France BISHOP et Pierre-Louis FORT), elle existe avant tout pour sa didactique notamment dans le primaire (lecture offerte, lecture à haute voix, la lecture en réseau ou le débat interprétatif...) et sa fonctionnalité (lorsqu'elle est en lien avec les programmes d'histoire, ou introduit la « grande » littérature) mais pas pour son propre statut (Sylvianne AHR et Patrick JOOLE), et ceci malgré son expansion dans le domaine de la recherche (Christine MONGENOT). Pour qu'elle puisse mieux trouver sa place, en général et au collège notamment, souligne Sylvianne AHR, ne lui manquerait-il pas d'être reconnue comme objet esthétique à part entière, comme le propose Catherine TAUVERON, à ce même colloque ?

1.3 Enseigner la littérature à l'école

Pourquoi enseigner la littérature à l'école ? Pour suivre les programmes de l'Education nationale, certes, mais encore ? Donner du sens aux apprentissages nous fait nous interroger sur le but de faire lire des œuvres littéraires aux élèves. Dans une première sous-partie nous interrogerons le statut de la littérature de jeunesse vis-à-vis de celui de la dite « vraie » littérature. Dans une seconde sous-partie, nous verrons s'il existe différentes façons de lire des textes, du fait qu'ils soient ou non, dit « littéraires ». Enfin dans une troisième sous-partie, nous interrogerons les enjeux de la littérature pour le développement et la formation d'une personne, d'un élève, d'un futur citoyen, en précisant ce qu'elle apporte, ce sur quoi elle ouvre. Les avis sont partagés : le rôle de la littérature serait-il de construire l'individu grâce aux valeurs qu'elle véhicule, ou de développer la sensibilité de l'individu grâce à sa dimension esthétique ? L'une et l'autre, ne pourraient-elles pas jouer sur les deux tableaux ? Ce ne serait d'ailleurs pas nouveau, les Classiques ne faisaient qu'un du vrai, du beau et du bon.

1.3.1 Statut de la littérature de jeunesse

Certains chercheurs et universitaires ne lui reconnaissent qu'une place de subalterne en marge de la seule « vraie » littérature et certains auteurs, condamnés par Laurence Decreau¹⁴, n'accordent à la littérature de jeunesse aucun statut littéraire, lui reprochent parfois une intrigue mille fois déclinée, des héros irréels, le tout dans un style trop simple. Il faut reconnaître toutefois à la littérature de jeunesse, sa faculté à établir une relation parfois magnétique avec son jeune lecteur. Ceci parce qu'elle sait aussi lui faciliter son accès par un vocabulaire souvent transparent ou adapté au jeune âge, des textes fluides, un rythme dynamique, des dénouements extraordinaires et captivants. Elle réconcilie les enfants avec les livres en leur apportant des repères, des éléments de réponse sur leurs préoccupations personnelles, et nourrit leur pensée qui tâtonne. Elle est un véritable miroir de la vie, traitant pour eux de thèmes variés comme les animaux, les personnages fantastiques, les relations avec les autres... au travers de héros souvent semblables

¹⁴ L. Decreau, *Ces héros qui font lire*, Hachette, 1994.

aux jeunes lecteurs ou rencontrant les mêmes préoccupations qu'eux. D'une certaine façon, la littérature, en général, transpose le réel pour questionner le lecteur, adulte ou novice. L'attribution de statuts différents à la littérature et à la littérature de jeunesse, nous amène à questionner le statut de lecteur. Un lecteur adulte aurait-il plus de valeur qu'un jeune lecteur ? Dans le cadre de notre étude, nous ne distinguerons entre l'enfant et l'adulte, qu'une progression, l'un étant l'autre quelques temps plus tard. Littérature de jeunesse et littérature accompagneraient de la même façon, fonctionnellement et esthétiquement, le même individu à un stade différent de son développement.

La question du statut de la littérature de jeunesse ne remet pas en cause cette faculté de questionnement de la littérature en générale. De plus, elle nous intéresse beaucoup pour notre étude. Et si en plus de sa dimension culturelle, interprétative, et axiologique, la littérature de jeunesse apporte le plaisir au lecteur, il est tout naturel d'imaginer que les parents comme les enseignants lui réservent un statut à part entière.

1.3.2 Une expérience de lecture...

La littérature confronte le lecteur à des stratégies d'expression particulièrement efficaces. Mais elle a aussi un autre avantage, celui d'offrir à son lecteur une « expérience de lecture » comme la désigne Pierre Sève¹⁵, l'incitant à procéder à des anticipations, à des collectes d'indices, à formuler des interprétations au fil de la lecture, à confronter ces dernières à d'autres indices, incitant de nouveau à revoir les premières hypothèses et à en émettre d'autres.

La littérature de jeunesse apporterait-elle une autre « expérience de lecture » que celle décrite par P. Sève ? Les récits de littérature de jeunesse utilisent des moyens et des techniques bien particuliers. C'est ce qui explique le succès fulgurant et mondial de certains ouvrages captivant l'enfant par un jaillissement permanent de situations imprévisibles, par exemple les aventures *d'Harry Potter*¹⁶, la saga des

¹⁵ P. Sève, Lire des textes littéraires au cycle III, Documents, actes et rapports pour l'éducation, CRDP d'Auvergne, 1997.

¹⁶ J.K. Rowling, premier tome (sur sept) des aventures d'Harry Potter, *Harry Potter à l'école des sorciers*, 1997.

épisodes de *Narnia*¹⁷ ou celle de *La croisée des mondes*¹⁸ ou bien encore celle de *Tobie Lolness*¹⁹. Elle privilégie les descriptions dynamiques nourrissant l'envie du lecteur de se laisser surprendre par le nombre de pages lues et les nouveaux mots de vocabulaire rencontrés. Elle a aussi cette particularité de renvoyer aux préoccupations populaires, à un imaginaire collectif et aux attentes des jeunes lecteurs qui cherchent leur place dans un monde en perpétuelle mouvance, en donnant des éléments de réponse souvent à travers une morale, transmettant un certain nombre de valeurs. Ce succès est lisible sur le comportement des enfants-lecteurs, sur leur enthousiasme et in fine sur leur appétence à la lecture.

Yves Reuter et Catherine Tauveron²⁰ notamment distinguent plusieurs types de lectures : la lecture « affectivo-identitaire » du jeune lecteur, la lecture « cursive », la lecture « critique » du lettré, la lecture « analyse théorique des écrits » de l'expert ou professionnel, la lecture « esthétique » des textes littéraires, la lecture « littérale », la lecture « métaphorique ou symbolique »... Beaucoup de textes supposent une technique de lecture à partir de la réalisation d'inférences, et plus particulièrement les textes littéraires qui demandent l'interprétation du lecteur. Mais, le texte littéraire présuppose aussi d'autres approches. Effectivement, lorsque le lecteur aborde le texte sans idée préalable, il construit une première hypothèse par rapprochement des mots, il teste cette hypothèse sur d'autres mots du texte. Sa méthode ressemble beaucoup à celle de l'investigation scientifique, à celle de la résolution de problèmes, qui posent elles aussi la question de la compréhension et de l'interprétation.

Le lecteur doit être actif et entrer dans différents rôles. La littérature l'oblige à adopter les rôles suivants selon C. Tauveron²¹ :

« le rôle du naïf qui accepte de croire (pour un temps) à ce que l'on ne peut croire ; le rôle du gourmand qui dévore ce qu'il lit comme celui du gourmet qui prend le temps de la jouissance ; le rôle du détective qui reconstruit le puzzle ou relie entre eux les indices pour en faire une pièce à conviction ; le rôle de l'arpenteur ou du géomètre qui effectue des relevés méthodiques précis ; le rôle du vagabond qui avance sans regarder puis revient sur ses pas, s'arrête à des points de vue, traverse les ponts que sa mémoire a construits ; le rôle de

¹⁷ C.S. Lewis, sept tomes, *Le Monde de Narnia*, 1950 à 1956.

¹⁸ P. Pullman, hexalogie en deux trilogies, 1995 à 2008.

¹⁹ T. Fombelle (de), *Tobie Lolness, La vie suspendue* (2006) et *Tobie Lolness, Les yeux d'Elisha* (2007).

²⁰ Y. Reuter, *Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes*, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2007.

²¹ C. Tauveron, *Idem*, page 27.

l'archéologue qui met au jour dans une histoire toutes les autres histoires déposées en strates ; le rôle de l'orpailleur... ».

Ce jeu de rôle serait à l'origine de la formation de processus permettant l'interprétation, chez les lecteurs grâce à la littérature, et chez les lecteurs plus jeunes grâce à la littérature de jeunesse.

1.3.3 ...pour quels enjeux ?

La comtesse de Ségur écrivait des contes pour divertir mais aussi instruire les enfants, affiner leur esprit critique et les préparer à la vie. De la même manière, J.K Rowling, propose grâce au suivi de la vie de son jeune héros Harry, un véritable parcours initiatique à ses 400 millions de lecteurs.

La littérature est un vecteur : elle permet la transmission de valeurs sociales et patrimoniales, l'exploration de soi à l'occasion de l'exploration d'univers fictifs. De la même façon, la littérature de jeunesse permet au jeune lecteur de résoudre l'énigme proposée par l'auteur ou le récit, avec plaisir, tout en se construisant lui-même, et comme le rappelle Agnès Perrin²², « la littérature forme un lecteur actif et cette action contribue à construire son inscription dans l'univers qui l'entoure ». En interrogeant le monde, le texte aide le lecteur à s'interroger sur lui-même et sur le monde.

La littérature de jeunesse apporte à l'apprenant lecteur le plaisir de lire, mais ce n'est pas tout : elle permet d'autres apprentissages comme ceux de la compréhension et de l'interprétation. Il n'est pas possible d'atteindre les compétences visées par les programmes de l'Education nationale en littérature sans apprendre à comprendre et à interpréter la littérature. Contrairement à une approche traditionnelle qui voudrait qu'à l'école primaire on se contente d'apprendre à comprendre et qu'au collège-lycée on aborde l'interprétation, il est légitime et souhaitable explique C. Tauveron²³, que les élèves apprennent très tôt à interpréter, à questionner leur propre ressenti par rapport au texte. Pour cette auteure, il faudrait que cesse une rupture des objectifs entre l'école et le collège. Si l'on n'entre pas dans le processus d'interprétation à

²² A. Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Retz, 2010, page.

²³ C. Tauveron, 2002.

l'école primaire, la lecture (et de ce fait, l'articulation de la pensée) restera confinée dans une conception réductrice et par voie de conséquence, l'écriture réduite à une peau de chagrin. Depuis 2000 et 2006 plusieurs études internationales (PISA, PIRLS par exemple) font un constat assez alarmiste : les élèves français notamment, évalués à l'âge de quinze ans (fin de collège) montrent de mauvaises performances en compréhension de l'écrit. Ce constat est durable et récurrent. Il y a donc urgence à travailler la compréhension et l'interprétation de textes en général et des textes littéraires dès le primaire. Il n'y a pas de temps à perdre pour apprendre à comprendre et s'initier au plaisir de lire, plutôt que d'apprendre uniquement à décoder et à savoir quelques mots « difficiles », précise C. Tauveron, de plus elle poursuit en soulignant que « la nécessité politique et stratégique d'introduire la lecture littéraire à l'école dès les premiers pas dans la lecture est appuyée par un argument relevant de la nécessité conceptuelle. L'interprétation n'est pas seulement, comme on le pense généralement, un processus second supérieur à la compréhension, qu'il faudrait réserver aux grandes classes, mais un processus intégré dialectiquement à la compréhension, mettant en évidence le corollaire : pour apprendre à comprendre, il convient d'apprendre à interpréter²⁴ ».

Les textes des Instructions Officielles au cycle 2 s'en tiennent à une « compréhension littérale²⁵ ». Certaines expressions ou métaphores ne peuvent donc pas être comprises d'emblée par les élèves. Au cycle 3, la compétence visée est la "compréhension fine". Mais, les élèves ne parviennent pas à passer du littéral à l'inférence, et G. Chauveau²⁶ observe que les mauvais lecteurs en sixième sont ceux qui ne se représentent pas « les profits symboliques de la lecture ». Au lieu d'enseigner les inférences logiques, pragmatiques et créatives comme stratégies de lecture, on continue à s'acharner sur les difficultés techniques, constate aussi R. Goigoux²⁷. Ce serait en exposant les élèves à la littérature et en les aidant à mettre en place ces stratégies de lecture, qu'ils accèderaient à la compréhension et l'interprétation des textes lus, même en classe de SEGPA.

²⁴ C. Tauveron, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2001, p.8.

²⁵ Hors-série n°3 du 19 juin 2008 – Cycle 2 des apprentissages fondamentaux, progressions pour le CE1 : « Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions ». Cycle 3 des approfondissements, progressions pour le CM2 : « S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement ».

²⁶ G. Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur*, Retz, 2002.

²⁷ R. Goigoux, *Apprendre à lire à l'école*, Retz, 2006.

Pour apprendre à comprendre, il faut apprendre à interpréter et donc travailler sur des textes qui mettent en œuvre ce processus. En ne donnant à lire que des textes lisses, on ne peut enseigner la compréhension, il faudrait travailler avec des textes résistants, dès le début de l'apprentissage de la lecture, préconise C. Tauveron²⁸.

La littérature nous apportera bien des textes résistants à interpréter contribuant à la compréhension de soi, de l'autre et du monde, questionnant le sens de la vie et incitant le lecteur à se projeter lui-même dans des choix auxquels sont confrontés les personnages. Toutefois pour ne pas confiner la littérature dans un rôle purement fonctionnel et afin de présenter entièrement et pleinement la littérature aux élèves, comment l'étudier aussi à l'école sous son aspect esthétique et ceci à partir de quels supports ? Autant d'interrogations qui portent l'avancement de nos recherches.

1.4 Les aspects culturels et esthétiques de la littérature

Lire la littérature à travers le prisme de certaines valeurs peut comporter des risques sur lesquels des chercheurs mettent en garde : un texte peut être compris et interprété tout à fait différemment du fait qu'il soit lu par des lecteurs polarisés ou pas par des valeurs, un texte peut prendre des sens différents du fait qu'il soit écrit par un auteur polarisé par des valeurs, comme par exemple: une féministe, un laïque, un religieux, un politique... Ceci expliquerait pourquoi l'école favoriserait plutôt la compréhension fondée sur des données partagées par la communauté et non l'interprétation basée sur la réflexion individuelle et parfois sur des idéologies canalisantes ou réductrices. Christian Vandendorpe²⁹ distingue la compréhension et l'interprétation dans ce sens. Il définit la compréhension comme un processus mécanique et immédiat, plus stable que l'interprétation, un processus fortement socialisé qui repose sur le fonctionnement du langage tel qu'il est intériorisé dans une communauté donnée : « Ce sont les règles discursives, l'organisation sémantique de la langue et les schèmes culturels en usage dans une communauté donnée qui garantissent pour un

²⁸ C. Tauveron, Idem, page 10.

²⁹ C. Vandendorpe, De la socialisation des stratégies interprétatives, Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2007, page 83.

locuteur-lecteur la validité de sa compréhension immédiate et lui permettent de la partager avec d'autres³⁰ ».

Les modes de lecture, de compréhension, d'interprétation, et même d'impression et d'analyse convoquent quasiment systématiquement l'aspect culturel des lecteurs et les règles sociales auxquelles ils répondent.

Soit la compréhension est le fruit « d'un processus automatique et l'interprétation celui d'un processus délibéré et conscient, fortement socialisée. La compréhension repose « sur le fonctionnement du langage tel qu'il est intériorisé par une communauté donnée » et a une validité partageable d'où le fait qu'elle soit favorisée à l'école au détriment de l'interprétation, qui elle est une activité de relation fondée sur le postulat de cohérence, gouvernée par des règles sociales et des codes culturels qui déterminent les coups permis et interdit » selon CH. Vandendorpe³¹.

Soit « la compréhension s'exerce aussi automatiquement sur la fraction de la saisie du texte qui ne pose aucune difficulté ; elle varie en fonction de la culture du lecteur, la transparence n'est donc pas une propriété du texte mais un effet de lecture ; l'interprétation quant à elle sert à résoudre une illisibilité résiduelle ; la ligne de démarcation entre compréhension et interprétation est donc fluctuante, mais les deux processus sont en interaction dialectique. De ce cas, l'interprétation (en tant qu'activité de mise en relation du texte avec d'autres discours et savoirs qui peuvent jouer le rôle d'interprétant) est une activité culturelle, qui représente des risques et pour cette raison doit être validée par une communauté interprétative », selon B. Gervais³².

D'autres auteurs comme Yves Reuter³³ par exemple ne veulent pas faire cette distinction. Ce dernier se sert néanmoins du couple compréhension/interprétation pour distinguer des attitudes de lecture encouragées plus ou moins fortement par le monde scolaire : « attitude compréhensive » privilégiant les droits du texte, comme position fondamentale au primaire, « attitude interprétative » privilégiant les droits du lecteur comme position privilégiée en littérature et dans le secondaire, « attitude

³⁰ C. Vandendorpe, De la socialisation des stratégies interprétatives, in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2001, page 83.

³¹ B. Gervais, *Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture*, in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2001, page 38.

³² C. Vandendorpe, De la socialisation des stratégies interprétatives, in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2001, page 84.

³³ Y. Reuter, *Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes*, in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2001, page 75.

d'impression » comme mode de lecture adopté en maternelle, « attitude de lecture basée sur l'analyse théorique des écrits » privilégiée par les milieux experts et/ou professionnels et « attitude de lectures esthétiques » choisie dans les études littéraires universitaires. Dans tous les cas les lectures littéraires sont distinguées des lectures cursives. Il y a de nombreuses façons de concevoir la lecture littéraire préconisées en classe en fonction du texte et du niveau des élèves, mais ces pratiques sont autant de ruptures incohérentes et déstabilisantes pour les élèves de la maternelle à l'université. Vincent Jouve pour sa part se place sur l'axe des valeurs (il parle de « niveaux de lecture ») et oppose deux types de compréhension : la « compréhension immédiate », obtenue sans effort, fruit d'une « perception non critique » qui, « loin d'éclairer le texte, le dissimule sous les préjugés de l'opinion commune » et la « compréhension médiatisée » par l'interprétation et réclamant la convocation de savoirs extérieurs³⁴ (ce qui suggère d'autant plus une piste de recherche vers les dispositifs de mise en œuvre de l'oralité en classe).

Alors que l'école, contrairement au collège et au lycée, ne favoriserait pas le travail sur l'interprétation propice à la convocation des valeurs, l'axe esthétique ne semble pas plus considéré au détriment de l'axe fonctionnel. Est-ce parce qu'il aurait pu être jugé trop compliqué à percevoir par un lecteur-enfant ? Pourtant, les premiers écrits de littérature de jeunesse étaient autant destinés aux adultes qu'aux enfants : *David Copperfield* de Charles Dickens, *Vingt mille lieues sous les mers* ou *Voyage au centre de la terre* de Jules Vernes, par exemple. C'est à partir du XIX^{ème} siècle que les premiers éditeurs spécialisés cherchent à s'approprier le jeune public et au XX^{ème} siècle, qu'ils multiplient les titres, les genres, et les libertés par rapport aux canons littéraires en tant que tels. En France, la loi qui régit les publications pour la jeunesse est la loi pour la jeunesse du 16 juillet 1949 modifiée par l'article 14 de l'ordonnance du 23 décembre 1958 et par la loi du 4 janvier 1967.

A présent, les élèves des cycles 2 et 3 de l'école élémentaire sont avant tout exposés à une littérature adaptée à leur âge, à savoir la littérature de jeunesse qui se décline suivant différents modèles tels que la bande dessinée, les albums, les romans, les contes...

³⁴ C. Tauveron, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2001, page 21.

Alors pourquoi la littérature n'est-elle pas plus étudiée pour elle-même, pour son aspect esthétique ? Peut-être que la construction de l'autonomie esthétique du lecteur est à l'opposé de la fabrication d'un lecteur moraliste.

La littérature de jeunesse, comme la littérature et comme tous les arts, répond à des critères esthétiques, appelant une structure narrative spécifique et un modèle culturel. Elle ouvre sur le domaine intellectuel et les figures de style pour laisser juger de sa valeur littéraire. Nous pouvons y retrouver un vocabulaire riche et soutenu, voire spécifique à un ou plusieurs thèmes bien particuliers en fonction du contexte d'une histoire.

Il est important de considérer la littérature pour ses aspects esthétiques et culturels mais peut-on le faire pour toute situation ? Soit dit autrement l'objet esthétique aurait-il des limites ? Dans certains cas l'esprit critique du lecteur ne peut s'empêcher de questionner le lien entre les aspects esthétiques et axiologiques : « des œuvres ne sont pas passibles du même regard, selon que l'on s'intéresse à l'art ou à la morale. Une modernité rigoureuse, référée ici à Baudelaire, s'abstient du mélange des genres, et sait dissocier le beau et le bien », précise Henri Godard³⁵. Mais « il faut sortir de cette alternative dangereuse qui discréditerait l'esthétique par l'éthique, ou dédouanerait l'éthique par l'esthétique » reprend Romain Lancrey-Javal³⁶, à ce titre on peut quand même se demander si en matière d'éducation c'est un modèle à présenter à la jeunesse. Le sujet pourrait d'ailleurs faire l'objet d'un débat : un criminel peut-il quand même avoir fait de belles choses ? Ou doit-on distinguer une personne ou ses actes ?

1.5 La littérature souvent prise en otage

La littérature ne serait-elle qu'un moyen ? Ne pourrait-elle trouver sa raison d'être qu'à travers cette fonction, certes très honorable, d'ouvrir l'esprit des élèves et de les initier à la vie, à travers les valeurs qu'elle véhicule ? Ne serait-ce que de se poser ces questions, quelques chercheurs s'élèvent en criant à l'inacceptable.

La littérature de jeunesse souffre encore actuellement de reconnaissance vis-à-vis de la littérature « experte ». Pour quitter cette place de subalterne, elle gagnerait peut-

³⁵ H. Godard, Céline Scandale, Paris, Gallimard, 1994, p.144.

³⁶ R. Lancrey-Javal, La littérature et les valeurs, le français aujourd'hui, n°110, INRP, juin 1995, p.75.

être à être étudiée pour son aspect esthétique. Lors du colloque du 22 juin 2011 intitulé *L'état des lieux sur la recherche et la formation en matière de littérature de jeunesse*, c'est l'interrogation que soulève C. Tauveron en ces termes :

« [...] elle n'est envisagée que sous l'angle de sa fonctionnalité : elle serait plus considérée comme un prétexte à une réflexion informelle sur le monde que lue comme un objet esthétique à part entière. Comment former alors des « amateurs éclairés ? ».

Est-ce faire acte de non-respect que de détourner la littérature de son rôle esthétique et artistique ? Une œuvre d'art n'a pas d'autre fonction que de rappeler le beau à travers des canons reconnus et séculaires, admirables et inaltérables. Ces canons ou points communs, Yves Reuter les liste durant son intervention aux journées d'étude organisées à Paris, à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), avec l'équipe de recherche « Didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école. Cycles 2 et 3 » des 23 juin et 15 décembre 1999 :

- « Le postulat d'une relation intime au texte (conférer le « tête à texte » cher à Pierre Kuentz) ;
- La valorisation du texte en tant qu'il est littéraire ;
- La valorisation de la lecture en tant qu'elle est littéraire ;
- La valorisation du lecteur en tant que sujet doté d'une culture et d'une sensibilité particulière ;
- La valorisation du discours porteur des valorisations précédentes en tant qu'il est lui-même tendanciellement littéraire ;
- La gestion d'une tension entre singularisation (une œuvre, un auteur, un lecteur...) et généralisation (la littérature, l'art, l'humain, le monde...) ;
- La mise en relation avec d'autres œuvres d'art (mises en relation présentées sur le mode de la naturalité, c'est-à-dire sans justification de leurs principes et de leur organisation) ;
- Les mises en relation – non fondées théoriquement et non organisées de façon explicite – avec une ou plusieurs théories de référence desquelles quelques isolats sont extraits ;
- Le brouillage discursif entre compréhension, interprétation, impression et analyse théorique³⁷ ».

La dimension esthétique au service de l'interprétation ?

Une autre spécificité du texte littéraire par rapport à toute autre forme d'écrit, est qu'il pourrait être défini comme « le lieu textuel d'une incompréhensibilité programmée » (le

³⁷ Y. Reuter, *Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes*, in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2001, page 75.

mot est d'Iser, 1985) précise C. Tauveron³⁸ et elle poursuit : « le texte littéraire est un texte qui a du jeu, le sens du jeu ». C'est dans la nature même des textes littéraires que de présenter à leurs lecteurs des obstacles. Leur fonctionnalité ne dépendrait-elle pas de leur propre nature ? Par le jeu textuel et les obstacles qu'elle offre, la littérature de jeunesse comme la dite « vraie » littérature, est une force de proposition des plus intéressantes en matière de textes résistants (non accessibles immédiatement à la compréhension), proliférants (donnant beaucoup d'informations) et réticents (avec des non-dits, des blancs) et c'est exactement le levier qu'il faut pour enseigner la compréhension/interprétation de textes lus. A ce titre-là, nous pouvons comprendre pourquoi la littérature est prise en otage pour ses fonctionnalités notamment à l'école dès le cycle les apprentissages fondamentaux. Mais nous observons que l'aspect « outil » de la littérature existe aussi et fondamentalement par son aspect « objet », la nature même de sa dimension esthétique. Même si cette prise en otage est renforcée par l'attente des parents d'élèves. Effectivement ils pensent que la littérature de jeunesse peut avoir avant tout pour but :

- d'élargir les connaissances ;
- de donner le goût de lire ;
- de fournir de bonnes activités ;
- d'apprendre à lire ;
- d'apprendre à enrichir son langage³⁹.

1.6 Comment enseigner la littérature pour elle-même, le beau pour le beau ?

Tout en jouant sur le mystère, l'intrigue, le suspense, mais aussi l'humour ou la dérision pour susciter la curiosité, la littérature enfantine convoque ses canons esthétiques, les caractéristiques de ses auteurs pour faire voyager ses jeunes lecteurs parmi des schémas narratifs types, des champs lexicaux évocateurs, des personnages archétypaux et parfois merveilleux, des objets caractéristiques aux

³⁸ C. Tauveron, Comprendre et interpréter *le littéraire à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2001.

³⁹ J. Perrot, *Littérature de jeunesse et mutation du statut de l'enfant-lecteur*, Le français aujourd'hui, n°110, La littérature et les valeurs, page 102.

mythes, des métaphores ou toutes autres figures de style qui le remplissent d'admiration, de plaisir et de joie à la lecture de ces Belles-lettres, de ces bons mots.

Tous ces canons ou points communs à la lecture « esthétique » des textes littéraires, Yves Reuter préconise de « les travailler incessamment pour les préciser (...). Ce (serait) une condition indispensable pour mieux (...) construire des hypothèses explicatives quant aux problèmes que rencontrent nombres d'apprenants, en matière de lecture de textes littéraires ou non »⁴⁰. Il est possible de le faire en travaillant les œuvres littéraires à l'école par des lectures en réseaux afin de construire chez les jeunes lecteurs un socle de lieux communs culturels, autour de genres, de variantes, de symboles, de mythes, de légendes, d'auteurs, d'illustrateurs ou de personnages-types...

Pour notre étude, la littérature en général ou au sens large ne nous convenait pas entièrement. Afin de tenter de faire coexister les deux belligérants du couple esthétique/axiologie, il nous fallait une sorte de condensé, amenant immédiatement le lecteur au fait du questionnement axiologique. Nous poursuivons notre recherche vers un genre littéraire admirable par sa forme, questionnant et interpellant particulièrement le lecteur.

1.7 Le beau a-t-il le droit de faire réfléchir en littérature ?

Le beau pourrait-il être « plus beau » s'il raisonnait de sens ? Dans le domaine de la peinture par exemple : un tracé, une perspective, une forme est d'autant magnifique qu'elle porte le sens d'un message, au point de faire raisonner pleinement l'œuvre entière ? Pourquoi faudrait-il élire le meilleur entre la forme et le fond ? Pourquoi voudrait-on devoir choisir entre les deux ? Une œuvre ne pourrait-elle pas représenter un bel équilibre, un vrai « tout » ? Interrogeons-nous sur l'importance d'observer à la fois le fond et la forme d'un texte littéraire.

⁴⁰ REUTER Y., *Comprendre et interpréter la littérature à l'école et au-delà*, sous la direction de Catherine Tauveron, INRP, 2001, page 75.

1.8 Les différents genres littéraires

En littérature de jeunesse, différents genres sont proposés : l'album illustré, le conte, la fable, l'apologue, le journal intime, la bande dessinée, la poésie, la nouvelle, le documentaire, le roman, le théâtre, le conte philosophique. Notre recherche visera à sélectionner parmi ces objets ceux qui seront les plus à même de servir, si possible, le questionnement des valeurs avec des élèves de cycle 2 et de cycle 3.

L'Apologue : l'hyper genre qui interpelle le lecteur

L'apologue est un hyper genre rassemblant plusieurs genres littéraires partageant les caractéristiques d'un récit bref, narratif et démonstratif qui a des visées argumentatives, didactiques et allégoriques. Il peut être illustré par les genres suivants : les nouvelles, les fables, les contes merveilleux, les contes philosophiques, les albums. Il est « un récit en vers ou en prose qui renferme des enseignements dont il est tiré une morale pratique⁴¹ ».

Dans le cadre de notre recherche, nous questionnerons les apologues à travers deux exemples, l'album et la fable.

L'album

L'album illustré est un genre qui appartient à la littérature de jeunesse et dans lequel beaucoup d'auteurs s'expriment. Ce genre rencontre un très grand succès à la fois dans les familles et à l'école, cela s'explique peut-être du fait qu'il sait s'adapter au lecteur dès son plus jeune âge et peut même parfois servir l'apprentissage de la lecture. L'album de jeunesse fait aussi partie de l'hyper-genre des apologues en tant que récit court et portant très souvent sur des sujets idéologiques et moraux. Les thèmes rencontrés peuvent être la différence, l'exclusion, le respect, la tolérance, l'amitié... Des éditeurs proposent des albums élaborés (textes poétiques et/ou symboliques, illustrations artistiques et de qualité) sur des thèmes variés légers (farces répétitives) ou des thèmes forts (la mort), mais ils se risquent aussi sur des thèmes politiquement incorrects dans le but d'amuser les adultes et les enfants comme par exemple *Le dragon dégoutant* aux éditions Gallimard.

⁴¹ Le petit LAROUSSE illustré, 2002.

Il existe différents types d'albums :

- l'album narratif (de fiction) pouvant être surréaliste ;
- l'album documentaire ;
- l'album énumératif ;
- l'album pour compter ...

L'album narratif de fiction est le seul à avoir un aspect littéraire et associe l'image au texte, il existe même des albums sans texte. Il fait voyager son public dans un monde merveilleux (les animaux parlent, des personnages peuvent avoir des pouvoirs particuliers...). Les illustrations ont un rôle quant à la compréhension du récit, elles donnent du sens au texte en renforçant l'impact du texte, elles aident à récapituler la trame de l'histoire. L'album se rapproche de l'œuvre littéraire et de l'œuvre d'art par sa typographie, ses illustrations, son esthétique soignée et ses caractéristiques propres à chaque artiste et chaque auteur.

C'est tout d'abord la première de couverture qui sert de fiche d'identité à l'album, le titre et l'illustration forment un tout indissociable par lequel l'apprenti lecteur se fait une idée de l'histoire. La couverture donne des informations sur le sujet du livre mais l'implicite peut être questionné, grâce à elle des hypothèses peuvent être émises : Qui sont les personnages et le personnage principal ? Quelle quête va-t-il mener et pourquoi ? A quel endroit et à quel moment ? Le sujet de l'album paraît-il comique, joyeux, inquiétant... ? Cette première de couverture synthétise l'album, permet de prendre globalement possession du livre et d'éveiller la curiosité des jeunes lecteurs. L'album se prête bien à toutes sortes d'activités pédagogiques et notamment aux parcours de lecture. Il existe des récits à structure quinaire (schéma narratif de base de certains contes), à structure répétitive et à structure en alternance. Des lectures offertes permettent aux enfants de s'imprégner de ces structures. L'album de jeunesse est un genre qui se prête bien au débat interprétatif, qui par la discussion permet de formuler des hypothèses à valider par le texte et l'image. Ses textes ne sont pas forcément « lisses » malgré le fait qu'ils s'adressent avant tout aux enfants dès leur plus jeune âge. Ils incitent à la réalisation d'inférences logiques,

pragmatiques et créatives. L'album permet le développement de l'imaginaire, essentiel pour la construction de l'enfant.

Pour développer l'esprit critique et la sensibilité à l'esthétique des élèves, il est nécessaire de leur donner des outils pour analyser la qualité d'une œuvre. C'est dans les illustrations qu'ils puisent leurs réponses. À ce titre l'album de jeunesse réconcilie pleinement l'axiologique et l'esthétique, préparant ainsi le jeune lecteur à apprécier une œuvre littéraire pour sa portée sémiologique et axiologique, mais aussi pour sa beauté (beauté de ses mises en page, de ses typographies, de son texte et de ses images, illustrations ou métaphores, mais aussi sa dimension, la forme de ses illustrations, leur cadre, leurs couleurs, leurs techniques et styles graphiques, leur plan et angles de vue...).

La fable

La fable présente en apparence une transparence cristalline d'après M. Tournier⁴² et au fond une complexité appelant l'interprétation.

La fable propose aussi l'analyse d'une situation décrite servant d'exemple et d'illustration à la morale qu'elle livre⁴³. L'auteur par cette proposition ne veut pas forcément imposer une façon de voir les choses, mais livre à son lecteur une conclusion, base de départ d'une réflexion personnelle : « Et moi, lecteur, suis-je pleinement d'accord avec cette conclusion ? À la place d'un des personnages qu'aurais-je fait ? Et pourquoi ? », « À la place de cette cigale, qu'aurais-je fait ? À la place de cette fourmi, qu'aurais-je fait ? Et dans quel personnage me reconnais-je le plus ? ».

Par des personnages merveilleux, proches de ceux des contes, elle met en scène des animaux bien souvent, qui ne choquent personne à tenir une conversation et dans lesquels le lecteur peut s'incarner. Elle joue avec les figures de style, l'esthétique de la langue française, s'exprimant en vers et proposant un jeu de rimes de toute sorte. Mais en plus de son statut littéraire, la fable a pour fonction d'instruire sur la relation avec l'autre, d'appeler à la réflexion, d'interroger des valeurs, et contribue au

⁴² M. Tournier, article paru dans le Monde, Une épaisseur glauque, 1972.

⁴³ M. Fabre, *L'enfant et les fables*, PUF, Vendôme, avril 1989.

développement de la personnalité du lecteur. Elle a une fonction à la fois esthétique, axiologique et psychologique qui permet au lecteur de se projeter lui-même dans l'histoire et de questionner sa propre moralité. « Et si j'étais plus fort, est-ce que j'aurais mangé cet agneau, cette belette, ce petit lapin ? Et pourquoi ? ». Comment donner du sens à sa vie, si ce n'est en se questionnant, puisque selon l'expression de Levinas : « être libre, c'est faire ce que nul autre ne peut faire à ma place ? ».

Même si la fable peut faire l'objet de sévères critiques notamment de la part d'Hegel : « La fable manque de profondeur symbolique, ses idées (d'Esopé) ne sont que des traits d'esprit sans énergie, sans inspiration vraie, sans poésie, ni philosophie », son apparente simplicité a pour but de capter l'attention du jeune lecteur, de le séduire comme le ferait un message publicitaire, nous précise Michel Fabre⁴⁴. Au même titre que le message promotionnel, elle transmet d'une manière concise et quasi injonctive sa conclusion, permettant au lecteur de s'interroger sur le sens et les valeurs qui lui sont proposés.

Au premier degré, à la manière des campagnes publicitaires, la fable impose son message et incite à l'action telle qu'elle la conçoit. Au second degré, elle force à la réflexion, semblant lancer le dialogue : « Mais toi lecteur, vas-tu croire chaque mot de ma morale, et en faire ta propre pensée ? Ou bien vas-tu avant de te l'approprier, te demander si tes propres schèmes font vraiment écho à cette morale ? ». La fable entraîne cette confrontation entre la proposition (la morale) qu'elle fait et la pensée du lecteur. Cette confrontation questionne le lecteur qui peut chercher les réponses en lui, mais décuplerait son champ de possibles en échangeant avec d'autres lecteurs sur leurs pistes d'interprétation envisagées et leurs pourquoi.

La transparence des fables est parfois trompeuse, par exemple : la morale peut en fin de compte être une antimorale (comme dans *Le Loup et l'Agneau*). Elle peut aussi se trouver au début de la fable, au lieu d'être placée à la fin. Selon la distinction de Michel Fabre, un personnage, pourtant présenté comme victime, peut représenter un contre-exemple, et un héros peut n'avoir qu'un rôle rhétorique neutre (comme c'est le cas de la fourmi dans *La Cigale et la Fourmi*)⁴⁵.

⁴⁴ M. Fabre, *L'enfant et les fables*, PUF, Vendôme, 1989, page 27

⁴⁵ Idem ci-dessus, page 57.

Elle n'est pas un texte littéraire « lisse » et n'est pas toujours si transparente. La fable demande un travail de déchiffrement des marques de persuasion de la thèse. Celle-ci va dépendre de l'attitude du lecteur, des facultés de ce lecteur à dialoguer avec le texte, de son acceptabilité de la morale, de ses propres opinions et de la distinction qu'il sait ou non réaliser entre lecture et critique. Elle est un véritable outil à persuader, mais peut devenir un objet de questionnement au service de l'interrogation des valeurs et de la construction du sens critique du lecteur. La fable, par la réflexion qu'elle suscite, amène son lecteur à la citoyenneté. C'est ce type de textes que nous attendions pour le cadre de notre recherche : un support littéraire permettant de livrer d'une seule traite sa thèse, souvent axiologique, d'interroger son lecteur et de lui permettre de construire son sens du discernement. Par son apparente « clarté » et la brièveté de son format, elle permet d'aborder de façon imagée la question posée, d'interpeller le lecteur rapidement et de lancer la réflexion et le débat. C'est bien un des outils qu'il nous fallait trouver pour notre étude.

Par la pratique en classe de cycle 2 ou cycle 3 nous interrogerons la valeur réservée à la littérature de jeunesse, les thèmes les plus fréquemment rencontrés, les enjeux des fables pour aborder la morale et la citoyenneté, la faculté des fables à entraîner l'esprit critique notamment. Notre recherche nous mène maintenant vers le choix d'outils appropriés visant à mettre en acte une pédagogie du questionnement des valeurs adaptées aux enfants, élèves des cycles 2 et 3.

2 – L'enfant aux cycles 2 et 3, son développement moteur, intellectuel et moral

2.1 Pédiatres

Les pédiatres⁴⁶ s'accordent pour décrire l'enfant de six / sept ans en ces termes généraux (ces chiffres annoncés concernant 95% des enfants). L'enfant a acquis une parfaite maîtrise de son corps. Il a le sens de l'équilibre et il est adroit. Il sait écrire. Il s'habille entièrement seul et tient sa chambre en ordre (cela étant relatif d'un enfant à l'autre). Il dort de neuf à six heures par nuit d'un sommeil profond. Ses rapports avec les autres sont ceux d'un enfant qui a atteint « l'âge de raison » : il a compris et accepté les règles morales. Il commence à dépasser la notion de ce qui est permis et de ce qui est défendu, pour aborder la notion du bien et du mal. Parmi ses camarades de classe il choisit des amis durables. Au niveau de son développement intellectuel, en principe, il sait lire. Son intelligence aborde la pensée logique. Par exemple pour apprendre à compter, il commence par compter des choses. Il se met à raisonner. Il se demande : « Qu'est-ce qui existe au-delà du ciel ? », « Qu'est-ce qu'il y a après la mort ? »... Il sait faire des puzzles de cent pièces.

L'enfant de dix ans est à un âge de transition, plus tout à fait enfant, et pas encore adolescent. Il a besoin de dormir de huit à dix heures par nuit. Chez les filles notamment les premiers signes de puberté se révèlent. Dans ses rapports avec les autres, il a des copains et des copines. Souvent il a un meilleur copain ou une meilleure copine à qui il dit tout. Il rentre seul de l'école et possède sa propre clef de maison. Il apprend à gérer seul son argent de poche. Sur le plan du développement

⁴⁶ Sous la direction du Professeur Jacques Schmitz, adjoint en pédiatrie général, Véronique Gagey et Patrice Manigne, pédiatres à l'hôpital Necker- Enfants malades, Docteur Lucile Georges-Janet, neuropédiatre, Docteur Daniel Gorans, psychiatre, Docteur Florence Planguet, psychologue, Larousse des Parents, Larousse, 1995, p.320 et 321.

intellectuel, il devient capable d'avoir une vue d'ensemble d'un problème ou d'une situation. Son intelligence continue à se développer. Il commence à manier des idées abstraites. Bientôt, il pourra suivre un raisonnement sans avoir besoin d'objets concrets pour le soutenir. Sa faculté de concentration se développe de même que ses capacités de mémorisation.

2.2 Piaget

Le développement intellectuel et psychologique de l'enfant est lié aux savoirs et aux connaissances.

Selon Piaget⁴⁷, la règle évolue avec l'âge, même si «tout l'adulte est déjà dans l'enfant, tout l'enfant est encore dans l'adulte», de plus il précise «on ne saurait donc parler de stades globaux caractérisés par l'autonomie ou l'hétéronomie, mais seulement de phases d'hétéronomie et d'autonomie définissant un processus qui se répète à propos de chaque nouvel ensemble de règles ou de chaque nouveau plan de conscience ou de réflexion».

Selon lui, il y aurait trois types de conduite ou de comportement social: motrice, égocentrique, coopérative. Le bébé est associable (au stade de l'intelligence motrice), l'enfant est égocentrique, il est objet de contraintes de la part de l'adulte et est peu apte à la coopération. Au contraire, l'adulte se présente apte à une coopération entre personnalités différenciées se considérant comme égales entre elles.

Ces trois types de conduites répondent à trois types de règles: la règle motrice (mélange d'assimilation aux schèmes antérieurs et d'accommodation aux conditions actuelles), la règle coercitive (due au respect unilatéral) et la règle relationnelle (émanant du respect mutuel). Tout est affaire de dosage, pour savoir qui prédomine dans chaque individu, précise Piaget.

⁴⁷ Jean Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Félix Alcan, 1932.

2.3 Kohlberg

Le développement moral de l'enfant est lié aux attitudes et aux savoir être.

Les stades de développement moral, ou l'échelle du développement moral, sont une série de six stades de développement moral postulés et développés par le psychologue américain Lawrence Kohlberg à partir de la théorie des paliers d'acquisition de Jean Piaget. De nombreux chercheurs ont travaillé à partir des travaux de Piaget en matière de développement moral. Kohlberg en fait mention en 1958 dans sa thèse de doctorat *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16* de l'Université de Chicago. Il développera cette théorie tout au long de sa vie. Par la suite, d'autres chercheurs, comme Eliot Turiel⁴⁸ ou James Rest⁴⁹, contribueront à l'approfondissement des thèses de Kohlberg.

Kohlberg caractérisait le développement moral de la sorte.

1 - Le développement moral est séquentiel, c'est-à-dire qu'il se développe par étapes successives qui ne peuvent être devancées.

2 - Il est irréversible : sauf dans le cas de dégénérescences telles que la maladie d'Alzheimer, une fois l'un des stades acquis, une personne ne peut régresser à un stade antérieur.

3 - Il est intégratif : une personne ayant acquis un stade supérieur étant à même de comprendre les raisonnements des individus ayant atteint les stades inférieurs, le contraire n'étant pas forcément vrai.

4 - Il est transculturel, c'est-à-dire que dans toutes les cultures, le développement moral suit les mêmes étapes.

5 - La stagnation est possible, tout le monde n'atteint pas nécessairement le stade suivant. Par exemple, un adulte peut aisément avoir atteint le stade 1 sans jamais atteindre le prochain.

Kohlberg distingue trois niveaux, à savoir, le niveau inconventionnel, conventionnel et post-conventionnel, incluant chacun, deux stades de l'évolution du développement moral.

⁴⁸ Eliot Turiel, *La culture de la morale: le développement social, le contexte et les conflits*, de Cambridge University Press (2002)

⁴⁹ James Rest, *Développement du jugement sur les questions morales*. University of Minnesota Press. Presses de l'Université du Minnesota (1979).

Le niveau inconventionnel se caractérise par l'égoïsme, par des règles exogènes (venant de l'adulte) et par l'importance accordée à la punition et à la récompense. C'est le niveau dans lequel se trouve l'enfant, mais une personne peut demeurer dans ce niveau toute sa vie. Ce niveau est composé de deux stades, celui de la punition / récompense (stade 1) et celui dit « instrumental » (stade 2).

Le stade 1 de la punition / récompense décrit l'individu comme quelqu'un d'incapable de reconnaître le bien et le bon sans une autorité hors de lui. Le bien correspond à des actes qui sont récompensés et le mal, à des actes qui sont punis. L'individu ne considère pas encore l'intérêt des autres. La vertu importante de ce stade est l'obéissance.

Au stade 2, dit « Instrumental », le bien est ce qui satisfait les besoins personnels et accessoires, ce qui satisfait ceux des autres. L'individu y apprend la valeur du marchandage et du donnant-donnant. Les autres commencent à prendre de l'importance, mais l'individu demeure égoïste.

Au niveau conventionnel, l'autrui prend de l'importance. L'individu apprend à satisfaire des attentes. Le surmoi devient intériorisé. C'est le stade de l'adolescence, mais une grande partie des adultes y demeurent. Il comprend deux stades de développement, celui des « relations interpersonnelles » (stade 3) et celui de la « conscience morale » (stade 4).

Le stade 3 des « relations interpersonnelles » est le stade de la relation à l'autre. L'individu appelle le désir de l'autre, son attention, son appréciation. À ce stade, il a une perspective réduite des relations humaines et le bien correspond à l'approbation que le groupe peut lui apporter pour ses actes.

Au stade 4 de la « Conscience morale », la société est vue comme un tout et ses normes comme des absolus. La personne y recherche l'ordre social et le bon fonctionnement. Le bien, à ce stade, est la loi et l'ordre. L'homme bon est un bon citoyen qui suit les règles de fonctionnement de la société. Ce peut aussi être les règles de la religion qui agissent comme guide pour l'action.

Au niveau post-conventionnel, l'individu se base sur une réflexion éthique, des valeurs morales et des principes qu'il juge valide. Les règles sont devenues

endogènes. C'est le niveau auquel on peut habituellement s'attendre d'un adulte, bien que plusieurs n'atteignent pas ces stades et que seule une petite partie de la population atteigne le stade 6. Ce niveau comporte deux stades du développement moral, celui du droit social et des droits individuels (stade 5) et celui des principes moraux universels (stade 6).

Au stade 5 du contrat social et des droits individuels, l'individu passe de l'égoïsme à l'altruisme. Ses intérêts, bien qu'ils soient pris en compte, prennent moins de place que l'intérêt collectif. Le bien vient d'un équilibre entre les droits individuels et les droits collectifs. Les valeurs y guident l'action.

Au stade 6 des principes moraux universels, le système moral de l'individu peut être compris comme un tout intégratif. La conscience morale y est pertinente, cohérente, globale et universelle, et repose dans une autonomie complète. La figure universelle qu'on pourrait prendre comme exemple d'une personne ayant atteint le stade 6 serait Gandhi.

Ce développement moral a été accompagné à l'école élémentaire notamment jusqu'en 1971, mais depuis cette date les leçons de morale ont laissé place à d'autres enseignements comme notamment le sport (qui peut jouer, lui aussi, un rôle dans l'apprentissage de la citoyenneté par le respect des règles, des partenaires et des adversaires)... Parallèlement, l'enfant est plus éveillé, plus sollicité par les différents médias s'offrant à lui, et l'autorité parentale se voit parfois débordée ou contrainte à des mises en garde, voire des interdictions perpétuelles. Sur le plan moral notamment, les enfants ont grandi pendant cinquante années sans l'aide de l'Institution, avec le risque de rester au stade inconventionnel de leur développement moral, sachant qu'à ce stade ils sont considérés comme irresponsables concernant leurs droits et leurs devoirs, immatures au niveau de l'esprit critique et inaptes à la coopération⁵⁰. Certes le rôle des familles n'est pas négligeable dans la majorité des cas, toutefois, le lien entre morale, civisme et citoyenneté n'est pas toujours établi explicitement. Il existe une différence importante entre connaître les règles de conduite, connaître le rôle dans la vie politique et collective du citoyen, et en acquérir le statut de citoyen après avoir fait preuve de qualités citoyennes. Pour l'intégration

⁵⁰ Kohlberg, La théorie du développement moral.

de ces règles de vie commune par chaque individu, elles doivent lui être explicitées, elles doivent lui faire sens par des exemples, des modèles... qui ne sont pas forcément ceux que les médias diffusent.

Nous avons profité d'un stage sur le terrain pour constater auprès d'un petit échantillon certes, mais constater quand même, l'état du « développement moral » des élèves rencontrés. Nous avons intitulé cette étude *Le dilemme de Myriam*.

Le dilemme de Myriam

Nous avons réalisé cette étude afin d'effectuer un constat, une sorte d'état des lieux, sur le niveau de développement moral des élèves actuels. Comme nous l'avons vu dans l'introduction, ils sont présents dans un monde qui les expose à toujours plus d'incivilité et parfois de violence. D'ailleurs, pour faire écho à ces propos, Marc Dupuis⁵¹ signe un article s'appuyant sur une étude réalisée d'avril à juin 2010 par l'institut Trajectoires-Reflex sur 760 élèves. Il en ressort que 73,3% des enfants interrogés « aiment peu, voire pas du tout aller à l'école ou au collège », et que 52,8% « reconnaissent avoir été victime de violence dans l'enceinte de leur établissement ». Au cours du premier stage de l'année de Master 1, nous avons eu l'idée d'actualiser une des études de Kohlberg visant à mesurer le niveau moral des enfants. L'école dans laquelle se déroulait ce premier stage était située à la périphérie est de Nantes, bassin appelé à se développer et à créer des quartiers nouveaux où l'habitat sera plus abordable. Les catégories socioprofessionnelles moyennes et nécessiteuses étaient les plus représentées parmi les familles des élèves.

Kohlberg avait mis au point une technique de mise en situation grâce à l'écoute et à la compréhension d'une histoire racontée, un dilemme, débouchant sur une question telle que : « Si tu étais à la place du personnage principal de l'histoire, que ferais-tu et pourquoi ? », incitant l'enfant questionné à un jugement moral. C'est ce que nous avons voulu mettre en place auprès de 179 élèves de l'école élémentaire, de deux classes de cycles 2 et cinq classes de cycle 3. Tous les textes de Kohlberg avaient comme particularité d'être courts, mystérieux et construits sous la forme de

⁵¹ M. Dupuis, article Le désamour des élèves pour leur école, Le Monde, 1^{er} octobre 2010.

dilemmes. Aucune réponse ne pouvait être satisfaisante à cent pour cent. Le choix était forcément difficile à faire. Nous nous apprêtions à reprendre les textes d'origine. Malheureusement, les enfants de 2010 trouvent plusieurs solutions à un dilemme qui tenait pourtant en suspens des enfants de 1958. Surannés, dépassés par le progrès, les textes ne faisaient absolument pas écho aux oreilles des élèves actuels, qui par conséquent ne pouvaient s'identifier. Il fallut donc construire un dilemme nouveau. Nous écrivions *Le dilemme de Myriam*, en nous inspirant de faits divers issus du milieu scolaire. Sur les derniers jours du mois de juin 2010, l'actualité titrait que la recette d'une fête de fin d'année avait disparu. Les acteurs de ce méfait n'avaient rien pris d'autre. Ils avaient agi rapidement sur l'heure de midi, sans même voir le matériel informatique à leur portée. De plus, à cette époque, des projets se montaient: une structure de jeux pour une cour de récréation et une classe verte dans les Pyrénées. Les discussions des élèves ne portaient que sur ces sujets tellement leur attente était grande. Nous tenions les principaux ingrédients de notre dilemme⁵².

Kohlberg recensait les réponses des enfants dans une grille type reprenant les différents stades du développement moral, permettant d'établir le niveau moral de chacun. Sur la base de son expérience, et grâce à la coopération des enseignants et enseignantes qui nous ont eu la gentillesse d'adapter pour nous leur emploi du temps, nous avons procédé en quatre étapes : lecture du dilemme à haute voix à toute une classe, échange sur les mots incompris et reformulation de l'histoire par les élèves. Enfin, nous avons relu le dilemme à chaque élève en particulier, avant de lui demander sa réponse.

Afin de bien établir une corrélation avec les résultats de Kohlberg, deux classes de cycle 2 ont été sondées. Cela nous a juste permis de questionner l'évolution⁵³ dans le développement des élèves en fonction de leur âge et d'apporter une véracité aux résultats obtenus. Nous nous sommes focalisés sur les chiffres concernant le cycle 3 pour l'analyse des données. Selon notre étude⁵⁴, pour le cycle 3 (C3), il en ressort

⁵² Voir annexe 6 - texte et grille de sondage *Le dilemme de Myriam*

⁵³ Nous devons trouver des résultats montrant une stagnation ou une progression. Si nous avons trouvé une régression du développement entre les enfants de C2 et ceux de C3, l'enquête n'aurait pas été exploitable, conformément aux travaux de Kohlberg.

⁵⁴ Voir annexe 6 – Sondage *Le dilemme de Myriam*

que 51% (76% en C2) des enfants se trouvent aux stades 1 et 2 (niveau inconventionnel, explicité dans le paragraphe ci-dessous), 39% (20% en C2) montrent un stade 3 ou 4 (niveau conventionnel) et que 10% (4% en C2) d'entre eux se situent déjà au stade 5. Afin de nous assurer que les enfants de C2 notamment avaient bien compris l'histoire, nous leur avons demandé de la dessiner⁵⁵. Même si le panel peut être jugé restreint, il est suffisant vis-à-vis des règles du sondage qui fixent un minimum de 150 questionnaires afin d'établir sa représentativité. En conclusion, les résultats montrent, d'une façon générale, un développement moral en corrélation avec l'âge des enfants interrogés. Toutefois en croisant ces chiffres avec des données du type « difficultés scolaires » et « profession des parents »⁵⁶, 80% des enfants qui expliquent leur réponse en révélant une crainte de la violence et une acceptation du vol sont issus d'un milieu social et familial déstabilisé et/ou défavorisé, et rencontrent des difficultés en classe, notamment dans la maîtrise de la langue. Ils représentent environ 20% de la totalité des élèves.

⁵⁵ Voir annexe 8 – Dessin Le dilemme de Myriam

⁵⁶ Voir annexe 7 – Résultats sondage Le dilemme de Myriam

3 – Pourquoi enseigner les valeurs aux cycles 2 et 3 ?

Didier Moreau interroge notre manière de vivre à la façon de Socrate « Comment devons-nous vivre ? » et poursuit le questionnement par « quelle éducation dois-je me donner, quelle éducation dois-je transmettre ? », partant du postulat que « l'éducation est un processus de métamorphoses auquel nous sommes obligés par le seul acte de notre présence dans le monde »⁵⁷.

En balayant les différents outils, supports et même les disciplines susceptibles d'apporter aux enfants des éléments fondateurs à leur épanouissement intellectuel et à leur équilibre moral, nous avons retenu tout particulièrement la littérature de jeunesse, et notamment les apologues, pour questionner les valeurs à travers la compréhension/interprétation d'œuvres. Il nous faudra choisir un ou plusieurs outils didactiques, pour déterminer le « comment ». Mais avant tout, interrogeons les valeurs. Etaient-elles historiquement présentes dans l'enseignement ? Que disent les textes officiels sur les valeurs à l'école ? Un professeur des écoles est-il concerné par les valeurs ? Peut-il évoquer les valeurs avec ses élèves, lesquelles et comment ? Mais commençons par l'histoire des valeurs et de la morale, et par l'Antiquité.

3.1 De l'Antiquité à nos jours (civisme, morale, éthique...)

La morale est l'ensemble des règles de conduite et des valeurs qui définissent les normes d'une société. Elle refait son apparition dans les textes officiels depuis les programmes scolaires de 2008 par le biais de la culture humaniste. Mais qu'en a-t-il été auparavant ? Etait-elle présente ? Et si oui, quelle place lui était-elle réservée ? Avait-elle les mêmes finalités qu'aujourd'hui ?

⁵⁷ Didier Moreau, texte d'introduction à son oral d'habilitation HDR du 13.12.2010, Direction de l'Université de Nantes et article de contribution au symposium paru dans Revue Internationale de Philosophie, 2011.

Le concept de citoyenneté est né dans l'antiquité grecque, il reconnaît à ceux qui en disposent le droit de participer à la gestion des affaires publiques⁵⁸. Il repose sur le principe que tous les citoyens sont égaux devant la loi et interviennent de manière égale à la prise de décision politique, qu'ils peuvent jouir du « droit de cité⁵⁹ ». Toutefois, cette citoyenneté ne concerne à l'époque qu'une minorité d'habitants d'Athènes, les femmes, les enfants, les esclaves, les «barbares» (les étrangers) en sont exclus. A Rome, cette notion évolue vers l'augmentation du nombre de citoyens. Par conséquent, l'édit de Caracalla en 212 après J.-C. stipule que tous les habitants de l'empire sont dès ce moment considérés comme citoyens. La notion de citoyenneté se voit éclipsée pendant toute la période des monarchies, jusqu'à la Révolution française qui la remet à l'honneur avec la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen en 1793. Le statut de citoyen est lié à la possession de la nationalité française. Toutefois, au début, un citoyen ne peut voter et se faire élire qu'à la condition d'un certain seuil d'imposition⁶⁰. Cette conception restreinte disparaîtra avec le suffrage universel instauré en 1848 (sauf pour les femmes encore exclues du vote). A côté de cette citoyenneté politique qui attribue des droits (liberté de parole, de penser, de religion, de propriété...) et des devoirs (respect de la loi...), Audigier (1999) propose deux autres formes de citoyenneté: la citoyenneté sociale (droits économiques, droits à la santé, droits à l'éducation) et la citoyenneté civile renvoyant aux libertés relatives à la personne (liberté de pensée, de communication, d'information...). Depuis les principes suivants régissent notre pays : la limite de ces libertés renvoie à la liberté des autres et le respect des lois se fait dans le cadre des limites arrêtées par la loi.

Déroulement d'une leçon de morale à l'école primaire autour de 1960

Voici comment les leçons de morale étaient réalisées en 1960 d'après Robert Riou, Instituteur retraité et élève à qui Jakès Hélias auteur du «Cheval d'orgueil» à l'Ecole normale de garçons de Quimper a transmis le goût de l'oralisation des textes.

⁵⁸ *Agir en fonctionnaire de l'Etat*, Vuibert, 2008.

⁵⁹ Petit Larousse Illustré, 2002, page 221.

⁶⁰ Nathan, *Concours professeur des écoles, Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable*, 2010.

Tout d'abord une histoire tirée d'un recueil de contes moraux était racontée par le maître. Ensuite, il posait des questions pour s'assurer que les enfants avaient bien compris le sens de l'histoire et le dialogue se poursuivait pour obtenir des enfants la leçon de morale qui allait en devenir la trace écrite.

La leçon de morale durait entre 15 et 20 minutes. Il fallait donc être directif. Ce rituel était la première leçon de la journée et commençait par les expressions : «Asseyez-vous! Bras croisés!». Le maître se plaçait avec assez de recul pour voir les yeux des élèves et être vu de tout le monde. Il évitait de se déplacer. Le débit des paroles était assez lent et il articulait soigneusement. Le thème choisi portait, le plus souvent, sur les bonnes pratiques de vie en société: l'ordre et le soin, l'obéissance, l'écopier travailleur et attentif, le respect des parents ou des maîtres, la politesse, le bon camarade....

Commençant par la lecture du texte, par exemple l'Histoire de Guillot⁶¹, le maître poursuivait par des questions pour se rendre compte du niveau de compréhension de l'histoire par les élèves, comme par exemple : Qui est Guillot ? Où vit-il ? En quoi son travail consiste-t-il ? Quelle farce va-t-il faire aux paysans de la vallée ? Combien de fois ? Pourquoi les paysans ne sont-ils pas venus au secours de Guillot au dernier appel aux loups ? Par ses questions, demandant majoritairement la réalisation d'inférences logiques se référant au texte, mais aussi pragmatiques, le maître testait principalement la compréhension des élèves (fondée sur des données partagées par tous). Toutefois la courte séance se poursuivait par la dernière question ouverte du maître: « D'après vous quelle est la morale de cette histoire ? ». La phrase qui illustre ou résumait l'entretien était écrite au tableau et recopiée par les enfants: « Je prendrai grand soin de mes affaires », « j'écouterai toujours le maître », « Je serai un élève attentif »..... Les élèves écrivaient sur leur cahier cette phrase qui devait les aider à devenir un bon citoyen. Evidemment, le maître avait déjà pensé à ce texte, l'avait écrit sur sa fiche de préparation. Mais bien souvent, à l'issue de l'entretien ou des dialogues, ce texte sera amélioré et sensiblement différent de l'original.

⁶¹ Voir annexe 5 - Histoire de Guillot

A l'époque, avant d'écrire la phrase de morale au tableau afin d'être écrite sur le cahier du jour, l'entretien se poursuivait un peu en employant des termes plus abstraits avec une question telle « Ne vous est-il pas arrivé à vous-même une telle mésaventure avec, heureusement, une fin moins tragique ? ». Ce travail pouvait être poursuivi plus tard en vue de la préparation d'une rédaction. La phrase de morale ressemblait à celle-ci : « Je ne dois pas mentir, un menteur ne devient plus crédible ».

En ce temps là, le conte moral n'était pas qu'une leçon de vocabulaire ou d'étude de texte. L'oralisation de ce dernier par le maître influençait beaucoup l'impact que l'histoire avait sur les élèves. La lecture du texte devait bénéficier des techniques de mise en voix, voire même de mises en scène comme celles pratiquées par les conteurs dans les veillées au coin du feu.

La lecture à haute voix entraînait l'enseignant à prendre une inspiration à chaque signe de ponctuation afin d'acquérir un automatisme, marquer un temps d'arrêt entre chaque phrase, explique R. Riou⁶². La pratique régulière de la leçon de morale permettait au maître de fortifier sa voix s'il faisait bien attention à sa respiration. Il mémorisait ses textes de leçons de morale, travaillait sa posture, sa prestance tel un acteur.

Si un élève se dissipait, raconte Robert RIOU, le maître regardait dans sa direction et baissait la voix progressivement jusqu'à interrompre l'histoire si nécessaire. Un problème de discipline pendant une leçon de morale était extrêmement rare. À force d'entraînement et de pratique régulière, la classe devenait respectueuse et la leçon de morale était un réel plaisir pour les élèves et le maître. C'était aussi une bonne prise en mains de la classe pour la suite de la journée.

Nous retenons que le rituel de la leçon de morale explicité par R. Riou, préparait les élèves pour leur travail en classe, et leur faisaient prendre conscience du passage entre la cour de récréation et l'intérieur de la classe. Le calme et le silence demandé aux enfants avant de commencer l'histoire permettaient aux élèves de mobiliser toute leur attention. La grande majorité des enfants aiment écouter des histoires et y

⁶² R. Riou, instituteur breton dans les années 60 a eu pour maître à l'Ecole normale de garçons de Quimper Per Jakès Hélias auteur de *Le cheval d'orgueil* qui lui a transmis notamment le goût de l'oralisation des textes. Il décrit *L'antique leçon de morale de 1950 à 1970* sur son site : riou.robert.free.fr/nostalgie/morale.php.

accordent intérêt. L'histoire lue à haute voix a deux avantages, susciter leur goût et leur plaisir pour la lecture, mais aussi les faire réfléchir sur des sujets de citoyenneté et les amener à questionner des valeurs, comme par exemple ce qu'est un comportement responsable.

Ces observations nous ont permis d'avancer dans notre questionnement sur la transmission et le développement d'une morale civique et citoyenne des élèves de l'école élémentaire aux cycles 2 et 3.

L'enseignement de la morale était quotidien au XIXe siècle. L'Instruction Civique complétait la morale pour que les élèves deviennent de bons citoyens. Elle s'adressait surtout aux garçons puisque les femmes n'ont eu le droit de vote qu'en 1944⁶³.

Les lois Guizot (1833) et Falloux (1850) entraînent la laïcisation de l'école et un rejet total de la dimension religieuse de l'école publique. Alors qu'elle remplaçait la prière du matin dans les écoles privées, la pratique de la leçon de morale journalière à l'école primaire publique n'a pas disparu avec l'instauration de l'école laïque (lois Ferry de 1882). La morale était enseignée en tant que vertu civique dans le but de faire l'éloge du patriotisme et de l'attachement aux valeurs de la République: liberté, égalité, fraternité, qui se sont transformées sous le régime de Vichy par: travail, famille, patrie. En 1883, quelques jours avant que Jules Ferry ne quitte son poste de ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts pour le ministère des Affaires Etrangères, il adresse à tous les enseignants de France une lettre (circulaire du 17 novembre 1883⁶⁴). Elle interpelle chacun d'eux individuellement, cherchant évidemment à défendre et à pérenniser ce qu'il y a d'essentiel mais aussi de plus controversé dans son oeuvre en tant que ministre de l'Instruction. Effectivement, Jules Ferry montre par cette lettre qu'il souhaite faire des instituteurs et des enfants les « auxiliaires » de la République. S'adressant directement aux professeurs, il les flatte, fait appel à leur honneur, à leur dévouement, présente leur travail comme difficile mais si utile à la nation qu'il doit être sources d'énormes satisfactions. En fait, il les élève au rang de nouveaux notables. C'est ainsi qu'il cherche à en faire ce que l'on appellera plus tard les hussards noirs de la République. Toutefois, s'il prétend

⁶³ Document CNED, CRPE, Concours de recrutement des professeurs des écoles, L'épreuve orale professionnelle.

⁶⁴ Voir annexe 3 - Lettre de Jules Ferry aux enseignants, 17 novembre 1883.

leur laisser une large liberté, ils sont en réalité très encadrés par des «programmes» précis, des «listes d'ouvrages officiels⁶⁵» et des «recommandations» qui, comme cette lettre, leur dicte leur conduite. De plus, le rôle confié aux enfants est aussi important : ce dont on les aura convaincus, il faudra qu'ils en convainquent leurs parents par leur exemple. Ainsi « la cause de l'école laïque » et implicitement de la République, « sera gagnée », explique Jules Ferry.

Toute idée ne peut être décontextualisée de son époque. Tel un outil, la morale n'est ni bonne, ni mauvaise. Tout dépend de ce que l'on en fait. Nous pouvons ici souligner deux approches bien distinctes. Près de quatre-vingts ans après la lettre de Jules Ferry, la morale commence à devenir non plus un outil de propagande en faveur de l'unité nationale, mais un vrai moyen positif de construire la citoyenneté du futur individu, à savoir l'élève. « Je n'ai pas peur de parler de morale. Le mot « morale » a disparu de notre vocabulaire, comme si c'était un mot qui faisait peur. La morale civique commence par la morale tout court. Le bien et le mal, le respect de l'autre, sont des valeurs qu'il faut enseigner en tant que telles, sans aucune réserve ». La citation est de Claude Allègre lorsqu'il était ministre de l'Éducation nationale. Nous voyons ici que la morale peut être un outil au service de la citoyenneté. Alors, peut-elle être interrogée à partir d'un apologue afin de construire un esprit critique, autonome et responsable ?

3.2 Les textes officiels, les programmes, le socle commun

Pendant longtemps, la citoyenneté politique a été enseignée à l'école primaire sous forme d'«éducation civique», à laquelle se rajoutait l'enseignement de la morale, qui règle les relations sociales. La leçon quotidienne de morale a été supprimée après les bouleversements sociaux de 1968, sous la présidence de Pompidou lors de la création du tiers-temps pédagogique (disparition des programmes en 1971). Il fallait aussi faire place aux six heures hebdomadaires d'éducation physique (récréations incluses).

⁶⁵ Voir annexe 4 - Liste des manuels, années 1883 - 1884

Deux générations ont donc été privées de ces leçons ou de ces réflexions axiologiques et méta-comportementales. Mais depuis quelques années, cet enseignement réapparaît dans les programmes scolaires, notamment ceux de 2008.

De nombreux textes officiels portent sur l'importance de cette notion de citoyenneté dont la place se renforce au cours du temps: Loi d'orientation de 1989, *«le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté»*; le rappel d'une attitude citoyenne se retrouve dans une circulaire aux chefs d'établissements du 20 septembre 1994 à propos de l'interdiction de signes religieux ostentatoires, *«la Nation n'est pas seulement un ensemble de citoyens détenteurs de droits individuels [...]. Cet idéal laïque et national est la substance même de l'école de la République et le fondement du devoir d'éducation civique qui est le sien»*; en 1995 les programmes de l'école primaire comportent l'éducation civique (connaissance des institutions, de leur fonctionnement, de la vie démocratique) et l'apprentissage de la vie sociale qui seront abordés dans toutes les disciplines par des compétences transversales (règles de vie, prise de conscience de sa vie de citoyen...). Nous pouvons citer aussi *les initiatives citoyennes* (BO n°40 du 13 novembre 1997) qui visent à favoriser la mise en pratique de l'apprentissage de la citoyenneté et de la civilité, dans lesquelles plusieurs rubriques sont présentes : apprendre à vivre ensemble (morale civique), à devenir citoyen (valeurs de la démocratie), à s'insérer dans la vie active, à lutter contre l'incivisme (politesse, tolérance...), à apprendre les droits et les devoirs de chacun. Ces textes rappellent un des enjeux majeurs du développement de la morale à l'école, à savoir, la culture, la tolérance et le respect, et établissent un lien direct avec la maîtrise des langages (dans la mesure où leur non maîtrise nourrit un sentiment d'exclusion et ouvre la voie à l'agressivité et à la violence). Enfin les programmes de 2008 lui réservent une part importante.

D'après les programmes officiels de l'Education Nationale (2008), dès l'école maternelle, l'élève doit être attentif aux fondements moraux des règles de comportement (respect de la personne et des biens). En cycle 2, l'élève découvre les principes de la morale, les notions de droits et de devoirs, ainsi que les symboles et les valeurs de la République.

Dès le cycle 3, la culture humaniste (cinquième compétence du Socle Commun des Compétences attendues à la fin du CM2) lui ouvre l'esprit à la diversité et à l'évolution (civilisations, sociétés, territoires, faits religieux et arts). Il acquiert des repères culturels et civiques. De plus la sixième compétence du socle commun, *Les compétences sociales et civiques*, rappelle entre autre, que l'élève doit être capable de «respecter les autres , et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons; d'avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien; respecter les règles de vie collective, notamment dans les pratiques sportives; comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application; prendre part à un dialogue: prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue, coopérer avec un ou plusieurs camarades...». Enfin, la septième compétence du socle commun attend que l'élève soit capable de respecter des valeurs: confiance (respect des consignes simples en autonomie), persévérance (dans toutes les activités), sociales (travail en groupe), respect des autres et de sa propre personne (règles d'hygiène de vie)... L'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école. Il étudie le refus des discriminations de toute nature.

Depuis leur mise en place en 2002, certains enseignants perpétuent des séances de débats de 30 minutes hebdomadaires comme support de réflexions (souvent appelés débats réglés), de conseils des élèves, de petites séances de 10 minutes environ intitulées «Quoi de neuf» (incitant les élèves à la prise de parole et à l'écoute de l'autre). D'autres séances visent l'élaboration des règles de vie de la classe avec les élèves ou l'analyse du règlement intérieur de l'école dès le cycle 2...

La société, les familles et l'école vont de concert dans la direction de la citoyenneté. Alors pour cet enseignement, quelle pédagogie peut être la mieux adaptée, et à partir de quel support? La littérature de jeunesse et notamment les apologues, ainsi que la pratique du débat interprétatif et du parcours de lecture, seraient-ils des outils efficaces au service de la compréhension, de l'interprétation, de l'esprit critique, de la morale et de la citoyenneté à l'école? C'est ce que nous allons questionner dans les paragraphes suivants.

3.3 Les valeurs qu'un Professeur des Ecoles doit transmettre

Le référentiel des dix compétences du professeur des écoles⁶⁶ énumère les différentes compétences requises pour exercer le métier de professeur des écoles. Parmi elles apparaissent des valeurs. Nous avons construit des tableaux pour mettre en évidence les valeurs en face de chaque compétence requise par ce référentiel, sorte d'injonctions encadrant la fonction de Professeur des écoles.

Compétences transversales à la pratique du métier

Compétence C1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable.

Compétences C1	Valeurs
Formation sociale et civique des élèves ; Liberté et sa responsabilité pédagogique ; Conscience professionnelle et principes déontologiques ; Respect des droits et des devoirs ; Ethique et responsabilité fondent son exemplarité.	Empathie, politesse, tolérance, respect, persévérance, patriotisme... Confiance, égalité, exactitude, créativité, prudence, vérité... Justice, respect, sagesse... Simplicité, liberté, humilité... Tolérance, optimisme, équitabilité...

⁶⁶ Arrêté du 19 décembre 2006, J.O du 28 décembre 2006, Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM.

Compétence C2 : Maîtrise de la langue française pour communiquer et enseigner.

Compétences C2	Valeurs
Exemplarité de son expression ; Prise en compte du niveau des élèves ; Communication avec les parents ; Qualité de la langue chez ses élèves.	Sagesse, politesse... Empathie, tolérance, patience, dignité... Intelligence sociale, confiance... Appréciation de la beauté et de l'excellence, précision...

C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication.

Compétences C8	Valeurs
Déontologie dans l'usage des TUIC ; Respect de la propriété intellectuelle ; Mise en garde des usages d'internet.	Respect... Sagesse, justice... Ouverture d'esprit, prudence, gratitude...

C10 : Se former et innover.

Compétences C10	Valeurs
Maintien à niveau ; Analyse critique de son travail ; Adaptation continue ; Curiosité intellectuelle ; Remise en question.	Respect de soi, curiosité... Modestie, pardon, confiance... Maîtrise de soi, curiosité... Curiosité, ouverture d'esprit... Modestie, prudence, maîtrise de soi...

C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et partenaires de l'école.

Compétences C9	Valeurs
Participation à la vie de l'école ; Travail en collectif et dialogue.	Empathie, intelligence sociale, gratitude... Ecoute, sens de l'équité, du partage, proposition, action, humour, modestie...

Compétences à concevoir son enseignement (Versant Didactique)

C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.

Compétences C3	Valeurs
Maîtrise des savoirs enseignés ; Connaissance des programmes, du SCCC, des progressions, des modes d'évaluation ; Aide les élèves à acquérir des compétences.	Ouverture d'esprit, curiosité, créativité... Ouverture d'esprit, persévérance, goût de l'effort, précision... Optimisme, entraide, don, empathie, fraternité, écoute, respect, qualité, confiance...

C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement.

Compétences C4	Valeurs
Capacité d'assurer sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif ;	Leadership, humour, persévérance, optimisme, amour de l'apprentissage, intelligence sociale, respect, engagement...
Connaissances des processus d'apprentissage et les obstacles ;	Curiosité, empathie, ouverture d'esprit...
Capacité d'élaborer des programmations ;	Respect, empathie, confiance, liberté...
Approches pluridisciplinaires et transversales.	Créativité, ouverture d'esprit, persévérance, concentration...

C7 : Evaluer les élèves.

Compétences C7	Valeurs
Evaluation des élèves ;	Sens de l'équité, justice, ouverture d'esprit, égalité...
Adaptation de son enseignement aux progrès des élèves ;	Créativité, patience, optimisme...
Communication des résultats.	Appréciation de la beauté et de l'excellence, tolérance, intelligence sociale, politesse...

Compétences à conduire et ajuster son enseignement (Versant Pédagogique)

C5 : Organiser le travail de la classe.

Compétences C5	Valeurs
<p>Progrès des élèves ;</p> <p>Comportements des élèves qui respectent les règles de vie ;</p> <p>Valeur au travail personnel et collectif ;</p> <p>Gestion des groupes et des conflits ;</p> <p>Respect d'un cadre de travail serein.</p>	<p>Patience, optimisme, créativité, engagement, exactitude...</p> <p>Sagesse, respect, maîtrise de soi...</p> <p>Intelligence sociale, liberté, respect, persévérance, sens de l'effort...</p> <p>Respect, fraternité, altruisme, empathie, intelligence sociale...</p>

C6 : Prendre en compte la diversité des élèves.

Compétences C6	Valeurs
<p>Respect des valeurs de mixité ;</p> <p>Respect mutuel et égalité entre tous les élèves ;</p> <p>Différenciation de son enseignement ;</p> <p>Regard positif sur les élèves et les élèves entre eux ;</p> <p>Acceptation des différences ;</p> <p>Acceptations des règles communes de la République.</p>	<p>Respect, sens de l'équité...</p> <p>Intelligence sociale, respect, égalité, justice...</p> <p>Empathie, patience, écoute, amour de l'apprentissage, optimisme...</p> <p>Ouverture d'esprit, respect, tolérance, humilité...</p> <p>Sagesse, respect, patriotisme...</p>

Idées, concepts, abstraites, les valeurs méritent toutes d'être explicitées, notamment les valeurs positives et celles sur lesquelles repose l'exemplarité d'un enseignant (répertoriées dans les tableaux ci-dessus). Ces derniers mettent en évidence que les valeurs sont présentes dans chacune des dix compétences du maître, mais cette observation est présentée à titre d'exemple afin de montrer que chaque individu exprime, dans l'exercice de ses fonctions ou dans sa vie privée, par ses choix, ses paroles, ses actions, ses attitudes... des valeurs qu'il fait siennes inconsciemment ou consciemment. Dans l'exercice d'une profession notamment (métier de l'enseignant, métier de l'élève, ingénieur, médecin, boulanger...) les valeurs régissent les choix devant induire les manières d'être et de faire. Mais plus généralement, elles sont les règles du jeu que chaque individu choisit et qui transparaissent dans ses attitudes, ses paroles, ses comportements. Elles font partie de la personne et caractérisent son identité. Les valeurs peuvent aussi caractériser une institution (laïcité pour l'Education nationale), un pays (liberté, égalité, fraternité pour la République française), une entreprise (fiabilité, confiance, performance, qualité, dynamisme... si vous partagez les mêmes valeurs que nous, rejoignez-nous), une association (partage, entraide)... Le but de ces tableaux est d'amener à cette prise de conscience, à mettre un mot, une définition sur une valeur et à énumérer, à lister, à catégoriser des valeurs... ceci non pas pour orienter des choix, mais au contraire pour permettre une plus grande liberté de choix, pour élargir le spectre des attitudes possibles que chacun puisse adopter. Au-delà de la caractérisation, les valeurs représentent un individu, elles communiquent ce qu'il est intrinsèquement. Questionner les valeurs revient à apprendre à les connaître et à décrypter les valeurs qui animent une entité (individu ou collectivité) en faisant appel à son esprit critique (les valeurs peuvent être positives ou négatives). Elles permettent de rentrer en relation lorsqu'elles sont partagées, de trouver les clés pour communiquer et vivre ensemble et de rapprocher ceux qui partagent des valeurs communes.

En conclusion ces tableaux représentent le travail d'une collecte de valeurs qui peuvent être définies, analysées, questionnées afin d'interroger à travers elles des attitudes, des actions, ici celles attendues chez toute personne prétendant à la fonction de professeur des écoles, mais plus généralement attendues chez toute personne responsable et respectable. Notre recherche nous amène à penser que ce

même travail peut être réalisé non plus à partir de textes institutionnels mais de textes littéraires afin de ne pas désigner une fonction ou une personne particulière, mais un ou plusieurs personnages de récit, non plus décontextualisés mais en situation dans le dénouement même de l'histoire. Les élèves, après lecture, pourraient mieux observer les personnages, comprendre les valeurs qui les animent et questionner ces dernières, en allant du concret (description d'un comportement) vers l'abstraction (concept de la valeur).

3.4 Les valeurs sur lesquelles on peut s'interroger avec les élèves

Toutes les valeurs du bien vivre ensemble et toutes les valeurs sollicitées au quotidien peuvent être des sujets d'exploration et de questionnement. Les valeurs ne sont pas habituellement définies et décrites explicitement. Analyse de situations, de comportements sont propices à l'expression sur les valeurs. Ces situations et comportements peuvent être observés à partir d'évènements réels (altercations sur la cour de récréation, empreint ou vol d'un stylo entre deux belligérants...) mais il est un lieu où ils fourmillent et sont décrits à merveille : les textes littéraires.

« Il est temps d'en venir (ou d'en revenir aux évidences que l'on n'aurait pas dû oublier : la littérature a trait à l'existence humaine, c'est un discours, tant pis pour ceux qui ont peur des grands mots, orientés vers la vérité et la morale. La littérature est un dévoilement de l'homme et du monde, disait Sartre, et il avait raison. Elle ne serait rien si elle ne nous permettait pas de mieux comprendre la vie⁶⁷ ».

⁶⁷ Article extrait du chapitre Valeurs, d'un ouvrage sur Tzvetan Todorov, collection Références, Editions Bertrand –Lacoste, octobre 1995.

3.5 Comment transmettre les valeurs à l'école ?

L'éducation c'est notre relation à l'expérience, explique Didier Moreau⁶⁸ en citant Didier Raoult, directeur de l'Unité des Rickettsies⁶⁹ de la Faculté de Médecine de Marseille (UMIRTE). Le modèle darwinien de l'évolution n'est plus satisfaisant car des transformations brutales et non verticales ont été observées, en génétique et en microbiologie notamment. L'individu (on peut entendre aussi, l'enfant) se transforme en ce à quoi il s'expose. Il est donc urgent de l'exposer à la littérature et à ses contenus, et de lui donner les moyens de les comprendre, de les interroger et de les interpréter. «Enseigner la littérature dès le plus jeune âge? Une ambition légitime pour les chercheurs didacticiens qui prônent cela dès la maternelle» explique Agnès Perrin⁷⁰. Toutefois, nous allons localiser notre recherche sur les cycles des apprentissages fondamentaux (cycle 2) et celui des approfondissements (cycle 3) où il est permis l'étude de textes un peu plus complexes. Face à l'interprétation, le maître lui-même n'a pas toujours la réponse. Il est un lecteur parmi d'autres, c'est pourquoi cette approche suppose la discussion, l'écoute des autres, le respect de certaines règles. Le questionnement lié à notre étude nous fait nous tourner vers des outils permettant cette pratique d'échanges. Les textes littéraires amènent les enfants à prendre conscience de l'autre, à répondre aux questions qu'ils se posent, ou à soulever d'autres questions⁷¹. Quel serait le meilleur outil pour exercer l'expérience des élèves et pour les exposer aux bienfaits des fables ? Selon Agnès Perrin⁷², « c'est donc par le choix des auteurs et par les problématiques développées que l'œuvre littéraire guide l'enfant vers la citoyenneté. Mais c'est aussi par les débats que son enseignement va susciter ». Orientons-nous vers le questionnement de tels outils pédagogiques : les débats.

⁶⁸ Didier Moreau, Professeur chercheur formateur de philosophie, Université et IUFM de Nantes, article paru dans la Revue Internationale de Philosophie, 2011.

⁶⁹ Les Rickettsies sont des bactéries intracellulaires obligatoires. Leur cycle de développement nécessite un hôte vertébré (humain, chien, rongeur...) et un vecteur (pou, puce, acarien...). Elles comprennent des espèces pathogènes pour l'humain.

⁷⁰ A. Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école*, éditions Retz, Paris, 2010, page 5.

⁷¹ M. Duponchel et J.J. Rodriguez, Dossiers coopératifs n°4, Comment prendre et partager la parole, CRDP Languedoc Roussillon

⁷² A. Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école*, éditions Retz, Paris, 2010, page 37.

4 – Des outils didactiques au service de la réconciliation de ce couple infernal : le parcours de lecture, le débat interprétatif ?

4.1 Qu'est-ce qu'un parcours de lecture ?

Au cycle 2, de nombreux dispositifs spécifiques et didactiques existent pour lire, parcourir et étudier une œuvre. Il est possible de citer : la lecture silencieuse et autonome de l'élève, la lecture à haute voix par l'enseignant, le questionnaire de lecture, l'expression écrite d'anticipation ou de résumé, l'expression dans le carnet de lecteur, l'étude de caractéristiques spécifiques à une œuvre, telles la typographie, la présentation générale, les couvertures, les illustrations, le genre, les personnages, le personnage principale, la narration, les champs lexicaux, le vocabulaire... Le parcours de lecture a pour avantage de modéliser non pas une séance ou deux bâties sur le même modèle (lecture découverte, en autonomie ou avec l'enseignant, puis questions / réponses), mais d'établir une séquence sur mesure liant entre elles des séances et suivant un fil conducteur et une progression au service de la compréhension et de l'interprétation de l'œuvre. Le parcours de lecture permet des poses réflexives ou d'anticipation, un mixage d'activités didactiques s'adaptant particulièrement à la spécificité de chaque œuvre et ouvrant souvent sur des lectures en réseaux en convoquant des paramètres communs tels que des genres et leurs variantes, des auteurs, des thèmes, des symboles particulièrement vivaces dans notre imaginaire collectif (eau, feu, or, mur, couleurs, saisons...), des mythes et des légendes qui courent en filigrane dans la littérature de jeunesse peut-être plus qu'ailleurs (Atlas, Icare, le Phénix, Jonas...), des personnages types (le loup, la sorcière, le héros invincible...) ou l'imagerie qui les accompagnent. Il a aussi pour avantage tout comme le débat interprétatif, de travailler à l'école primaire l'interprétation des textes, souvent délaissée et réservée au collège et source de nombreuses difficultés chez les élèves entrant en sixième (compréhension fine et

interprétation non acquise, esprit critique peu développé face à l'injonction d'un texte, mauvaise structuration de ses pensées pour exprimer ses impressions sur une œuvre, secondarisation non acquise...).

4.2 Qu'est-ce qu'un débat interprétatif ?

Au cycle 3, de nombreuses compétences visées font référence aux débats que ce soit en langage oral, en littérature, en vocabulaire ou en lecture. Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences (S3C) renvoie aussi aux débats à travers quatre sur sept de ses compétences : la compétence n°1 (Maîtrise de la langue), n°5 (Culture humaniste), n°6 (Compétences sociales et civiques) et n°7 (Autonomie et initiative). L'oralité trouve donc toute sa légitimité dans les programmes.

Présents dans les programmes de 2002, les quatre formes de débats sont moins explicites dans ceux de 2008. Que ce soit les débats réflexifs, interprétatifs littéraires, argumentatifs scientifiques ou de gestion de la vie de classe, ils sont tous un des moyens existant, permettant d'atteindre les compétences en langage oral, en littérature, en vocabulaire et en lecture, fixées par les Instructions Officielles. Il est notamment attendu que «L'élève soit capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments ». Qu' « il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échange variées, [qu'] il apprenne à tenir compte du point de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, et à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs». Le débat interprétatif est donc bien un des outils pour enseigner la littérature à l'école et favoriser chez l'enfant une prise de conscience du monde qui l'entoure. Ce type de débat peut être intégré dans un parcours de lecture⁷³.

⁷³ A. Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Retz, 2010, page 66.

Nous émettons l'hypothèse qu'une séance de débat interprétatif puisse être menée de la manière suivante :

- 1- Lecture à haute voix du maître sous les yeux des élèves⁷⁴.
- 2- Explication des mots de vocabulaire si besoin.
- 3- L'animateur ou l'enseignant (e) pose la question générale du débat et les questions relatives au texte visant à sa compréhension. Les élèves explorent tous les sens implicites suggérés par la fable.
- 4- Le « bâton de parole » est donné à l'enfant qui lève la main pour demander la parole. Après son intervention, il le transmet au premier qui l'a demandé. La personne qui anime le débat adopte la posture du metteur en scène qui doit gérer le groupe d'acteurs et faire circuler la parole⁷⁵.
- 5- Le débat se termine par une conclusion verbale sur le thème de « Quelles sont les propositions de réponse qui ont été faites pour répondre à la question principale du débat ? » puis il y a rédaction d'une phrase ou d'un petit texte visant à résumer ces propositions apportées à la grande question du débat en relation avec la thèse de la fable.

Il existe plusieurs manières de questionner les élèves suite à leur lecture. Une première démarche pourrait être qu'il soit attendu de l'élève un retour au texte pour une interprétation des indices permettant de construire une compréhension fine, au-delà d'une simple compréhension littérale. L'enseignant pose des questions incitant à des inférences logiques, ou des inférences pragmatiques et créatives avec des argumentations trouvant leurs fondements dans le texte pour une validation de la compréhension des techniques d'écriture propre à la narratologie (système des personnages, étapes du schéma narratif, emploi des temps dans le récit, en somme, une recherche d'investigation). Une autre démarche pourra être réalisée juste avec une simple lecture superficielle. Par exemple, pas besoin de grande réflexion, ni forcément de compréhension fine du texte pour répondre à la question: Quels sont les mots utilisés pour décrire l'agneau ? Mais nous ne retiendrons pas cette dernière méthode, son type de questionnement nous éloignant du sujet de notre étude, du

⁷⁴ Equipe pluricatégorielle de l'IUFM des Pays de la Loire – Journée d'études *Osons, Osez l'oralité! Pourquoi et comment construire une culture littéraire par l'oralité*, Collections RESSOURCES.

⁷⁵ Pettier et Lefranc, *Philosopher à l'école*. Éditions Delagrave.

fait qu'il n'appelle aucune compétence propre à la compréhension, et encore moins à l'interprétation.

Voyons quelles peuvent être les conditions à respecter et les prérequis nécessaires au bon déroulement d'un débat notamment au regard des propositions faites par trois ouvrages⁷⁶ et de pratiques de classe. Pour qu'un débat interprétatif se passe bien, il est intéressant de placer les élèves en cercle ou en «u» dans la classe pour que chacun puisse se voir et que cela facilite l'échange. Assis sur leur chaise, les élèves sans leur table, s'intéressent d'autant plus à la discussion. La prise de parole peut être régulée en levant le doigt pour avoir le « bâton de parole » permettant, seulement à celui ou celle qui le tient de parler. La pratique du débat interprétatif dépend de la prise de parole des élèves, de la parole et de la place du maître, du rôle du questionnement proposé, des enjeux littéraires et didactiques, des fonctions de l'oral à privilégier, de la motivation des élèves pour une véritable enquête d'investigation, du choix du texte et de sa résistance... Les facteurs de réussite sont nombreux et représentent autant de leviers sur lesquels l'enseignant peut agir pour animer le débat.

Le rôle du maître n'est pas ici d'intervenir dans une relation frontale en incarnant celui qui détient la signification du texte et des idées qui en émanent. Ce modèle traditionnel présume d'un élève idéal et normé aux attentes de l'enseignant. Dans ce cas, plutôt que de se concentrer sur la compréhension du texte, l'élève s'éloignera du but initial en cherchant ce que le maître attend de lui, explique Pierre Sève⁷⁷ tout comme Nicolas Go. Le rôle de l'enseignant est celui de l'animateur du débat interprétatif centré sur les élèves et visant à instaurer une communauté discursive scolaire. Il lance le débat et par des phases d'anticipation tout d'abord, de reformulation, de validation, de confrontation à d'autres textes lus, il fera progresser d'une manière experte les élèves vers la compréhension et l'interprétation de la fable en l'occurrence. Il fait rentrer les élèves dans une enquête d'investigation au service de leur compréhension en fonction de leurs propres hypothèses de départ. Il les

⁷⁶ N. Go (2010), M. Duponchel et J.J. Rodriguez, Dossiers coopératifs n°4, Comment prendre et partager la parole, CRDP Languedoc Roussillon et équipe pluricatégorielle de l'IUFM des Pays de la Loire, Osons ! Osez l'oralité ! Pourquoi et comment construire une culture littéraire par l'oralité, collection Ressources.

⁷⁷ P. Sève, Lire des textes littéraires au cycle III, Documents, actes et rapports pour l'éducation, CRDP d'Auvergne, 1997, page 161.

motive, les incite à l'autonomie d'un lecteur avisé. La parole des élèves constitue le moteur du débat. Il importe donc que l'enseignant reste en retrait dès que les élèves se sont appropriés la technique du débat. Effectivement, cette technique n'est pas innée, et la timidité peut même bloquer certains élèves très pertinents. L'étude présentée ci-dessous montera que le retrait du rôle du maître devra être progressif, visant à entraîner les élèves (comme des sportifs) tout d'abord à s'exprimer grâce à de nombreuses questions aidant à faire jaillir leurs idées (non pas les orienter), leur montrant comment chercher, observer et questionner chaque mot, chaque phrase, chaque idée... pour en extraire le sens même, et confronter ce dernier à leurs propres expériences antérieures. « Il ne s'agit pas de dicter la bonne manière de penser, une éthique unique, mais plutôt de les faire réfléchir à la façon dont on peut réagir ou ne pas réagir dans une [...] situation (particulière), pour les guider vers une éthique sociopolitique afin de construire chez eux une véritable posture humaniste » précise Agnès Perrin⁷⁸. L'habitude de l'exercice fait gagner les élèves en autonomie, et permet à l'enseignant d'utiliser cet outil didactique et pédagogique toujours plus efficacement. Les études montrent que les élèves progressent de séance en séance⁷⁹ et évoluent dans leur manière de s'exprimer. La notion de genre premier et genre second, est un concept développé notamment par Martine Jaubert⁸⁰ (chercheur qui a travaillé sur le langage et la construction de savoirs à l'école). L'usage des mots de la vie courante (concept de langage quotidien de Vigotsky) n'est pas suffisant pour l'expression orale en classe notamment. Le propre de l'école est de permettre cette secondarisation : faire évoluer les énonciations des élèves du genre premier (concept de l'usage courant) vers le genre second (utilisation de concepts scientifiques). Le débat, exemple de pratique langagière, favorise cette évolution de l'énonciation des élèves.

« [...] Le carnet et le débat, pourraient être des moyens de repenser l'enseignement. En effet ses deux pratiques permettraient de reconsidérer le rapport au texte, d'instaurer des démarches interprétatives et d'exprimer une approche plus personnelle de la lecture » résumant en ces termes Marie-France Bishop et Max Butlen⁸¹.

⁷⁸ A. Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Retz, 2010, page 25.

⁷⁹ JP. Pozzi et P. Barougier, *Ce n'est qu'un début*, 2010, Ciel de Paris productions, film montrant notamment la progression des comportements d'élèves dans la pratique démocratique du débat sur deux années.

⁸⁰ M. Jaubert, *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*, Presses universitaires de Bordeaux, Pessac, 2007.

⁸¹ M-F. Bishop et M. Butten, Le français aujourd'hui, revue trimestrielle n°168, Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature, Présentation, p.6

Poursuivons notre cheminement afin de questionner cet outil en termes d'apport pour les élèves des cycles 2 et 3, le développement de leur construction morale, civique et citoyenne.

4.3 Quels sont les enjeux des débats interprétatifs ?

Le débat permet ces boucles d'échanges oraux et facilitateurs, de la compréhension qui est parfois difficile en littérature pour de jeunes lecteurs. Comme le rappelle Christian Vandendorpe : « Complexe, le rapport entre compréhension et interprétation doit se concevoir en termes dialectiques. [...] pour que le sens se fasse jour là où régnait l'obscurité⁸² ».

Selon Agnès Perrin, «c'est donc par le choix des auteurs et par les problématiques développées que l'œuvre littéraire guide l'enfant vers la citoyenneté. Mais c'est aussi par les débats que son enseignement va susciter».

C'est par des inférences tout d'abord logiques que l'élève construit sa compréhension du texte et ensuite, qu'il parfait son interprétation (aidé par la technique de l'anticipation et de la reformulation, notamment) grâce à des inférences pragmatiques et créatives. Mais sans l'apport du groupe, grâce auquel se déroule le débat, explique Nicolas Go⁸³, la pensée de l'élève resterait au stade personnel. Grâce à l'écoute des autres et aux prises de parole, il va pouvoir enrichir sa pensée et son esprit critique, tout en appliquant les règles de la démocratie et faire évoluer son langage.

Un texte n'est jamais univoque, il a vocation à être interprété. Parce que le texte littéraire « est une négociation publique du sens » selon J. Bruner⁸⁴, le débat va pouvoir le laisser s'exprimer par les interactions et les échanges. Le débat interprétatif place le lecteur dans une démarche active, mais il n'est pas une pratique innée, il requiert des connaissances et peut confronter les enfants à certaines difficultés qu'Anne

⁸²C. Vandendorpe, De la socialisation des stratégies interprétatives, in *Comprendre et interpréter la littérature à l'école et au-delà*, sous la direction de C. Tauveron, INRP, 2001, p.83

⁸³ N. Go, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi? Comment?*, Page 16, Editions Hachette Education.

⁸⁴ J. Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, 2002.

Lalanne⁸⁵ a répertoriées au cours de ces expériences d'animation d'ateliers à visée philosophie notamment, pour l'école élémentaire:

- a. s'extraire du vécu immédiat de l'atelier ;
- b. formuler correctement une idée ;
- c. rester centré sur le thème ;
- d. tenir compte de ce que disent les autres pour dialoguer ». ⁸⁶

Avec l'apparition de la « pensée logique »⁸⁷ et le déclin de l'égoïsme à partir de 6 ans en général, les relations de l'enfant avec les autres évoluent. Les enfants sont donc progressivement en capacité d'écouter les autres. Toutefois, loin d'être complètement décentrés, les élèves du cycle des approfondissements âgés de 8 à 10 ans doivent apprendre à améliorer cette écoute, à maintenir leur attention sur le ou les sujets du débat, ils doivent arriver à dépasser le moment présent pour conceptualiser leurs idées, pour parvenir à une pensée plus universelle, pour s'ouvrir au monde et aux questions qu'il nous pose.

Le développement de la pensée est une des missions de l'école, rappelle Agnès Perrin, «l'expérience sensible vécue dans l'activité lectrice peut déboucher sur un apprentissage et permettre au jeune de revenir sur son propre vécu, à condition qu'elle soit verbalisée et/ou analysée». Elle précise «c'est aussi par l'éveil de l'esprit critique et la verbalisation que l'on peut permettre à l'enfant de s'inscrire dans un équilibre social et de s'y positionner en tant qu'être réflexif qui analyse les situations et se décide en connaissance de cause».

Le débat interprétatif permet l'apprentissage du doute. La validité de la compréhension et de l'interprétation de chaque lecteur est soumise aux réactions avant l'éventuelle approbation du groupe. La validation peut nécessiter une relecture du texte. De ce fait l'orateur devra argumenter, expliquer, justifier, s'appuyer sur le texte ou sur la réponse d'un camarade (dialogisme) ou sur une proposition de l'enseignant.

Un autre apport du débat interprétatif précise C. Tauveron, c'est cette posture active que l'élève met en œuvre, concrétisée par le « faisceau de compétences complémentaires » et les informations qu'il mobilise : les éléments du paratexte, du

⁸⁵ Anne Lalanne est professeur des écoles et maître formatrice à l'IUFM de Montpellier.

⁸⁶ A. Lalanne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire* ESF éditeur 2002, p 65.

⁸⁷ Conférer travaux de Jean Piaget.

texte et du hors texte, sa culture personnelle et littéraire, sa capacité à reformuler, à justifier, à expliquer et à questionner.

Dans et grâce au groupe, cette activité permet à l'élève de gagner confiance en lui face aux autres. Il va s'entraîner au respect et développer des stratégies de séduction mettant en jeu ses capacités à transmettre, mais aussi à convaincre. Par un engagement corporel et vocal, il exerce sa rhétorique, aucun public n'étant acquis d'emblée. Il construit l'image qu'il se donne de lui, et apprend à se connaître sous le regard de l'autre et sous son propre regard. Le débat l'aide à s'interroger, à prendre conscience⁸⁸, s'expérimenter, tester des techniques différentes.

Le métier de l'élève participant à un débat peut se décrire comme suit: je réfléchis à ma façon de comprendre et d'interpréter le texte, je cherche des indices dans le texte pour argumenter, je structure mes pensées, je réfléchis à la façon de transmettre mes idées, je respecte le temps de parole des autres, j'apprends à les écouter, j'attends mon tour, j'expose ma façon de voir les choses, de les comprendre et de les interpréter en argumentant le plus possible, je m'interroge sur les valeurs, je réfléchis aux attitudes pour bien vivre ensemble, j'éclaire mes propres idées avec celles des autres, j'éclaire les autres de mes propres idées ...

Le débat se présente comme un outil didactique avec de nombreuses qualités, mais il apporte aussi une autre forme de pédagogie. Puisque les élèves évoluent avec leur temps, la pédagogie ne doit pas rester à la traîne. D'après Nicolas Go, «quelles que soient les explications rationnelles ou les justifications légitimes de la situation présente, la relation éducative impliquant une posture d'obéissance ne convient pas: elle est tout simplement archaïque. Non pas qu'il faille prôner la désobéissance ou le désordre, ce qui constitue une autre forme d'archaïsme en miroir. Il convient bien plutôt de changer de régime. La raison en est simple: nul ne peut ni ignorer, ni contrôler la puissance désirante, nul ne peut en programmer le processus. On peut tout au plus l'assujettir (mais à quel prix et pour combien de temps), ou la domestiquer (ce qui revient à annihiler ses propriétés créatives)». Le débat interprétatif peut-il être une solution pour « changer de régime » et enseigner autrement que frontalement une morale civique et citoyenne ainsi que la compréhension/interprétation des textes littéraires ? Peut-il être une des pistes que nous cherchons pour réconcilier esthétique et valeurs dans l'étude d'une œuvre littéraire ?

⁸⁸ Ce qui renvoie aux idées constructivistes de Jean Piaget.

4.4 Des œuvres qui se prêtent volontiers au débat ou au parcours

Comme nous l'avons vu dans la partie 1.7, les apologues interpellent le lecteur. Ces derniers sont à la fois forme littéraire esthétique et convocation au sens et aux valeurs. Dès que le lecteur a compris, la forme du texte l'oblige en quelque sorte à réfléchir et se questionner aussitôt sur les idées émises par le texte, voire sur l'injonction de l'auteur. Le lecteur ainsi interpellé se voit comme contraint à réagir et à confronter ses propres idées à celles imposées plus ou moins explicitement par le texte. L'apologue le force à sortir de sa passivité et à s'interroger.

Notre choix d'apologues porte sur les œuvres suivantes : *Le Loup et l'Agneau* de Jean de La Fontaine et *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin. Notre recherche nous amène à observer leur accueil auprès d'un jeune public de cycle 2 dans un premier temps et ensuite de cycle 3.

Voyons tout d'abord l'œuvre de P. Corentin. Cet album d'une trentaine de pages illustrées par l'auteur lui-même est d'une grande fraîcheur par le choix des couleurs joyeuses, le graphique clair et les détails allant à l'essentiel. L'histoire relate l'aventure de deux enfants (un souriceau, Pipioli et une petite grenouille) qui veulent aller en Afrique pour faire comme les oiseaux migrateurs. Ils ne trouvent qu'un merle adulte qui accepte de les y emmener, mais qui leur fait visiter le pôle nord. Ici les textes sont suffisamment réticents pour égarer le jeune lecteur au moins au début de sa lecture. Au cours des apprentissages sur les animaux du pôle nord et ceux d'Afrique, l'élève commencera certainement à se poser des questions sur la véracité systématique de la parole d'un adulte en s'interrogeant sur les propos de Zigomar qui se trompe de destination, s'entête dans son erreur et ne supporte pas la critique. Les élèves pourront aussi faire des inférences sur ce texte pour ensuite s'interroger sur le comportement des personnages : fierté, naïveté et persistance dans l'erreur de la part de Zigomar, doute de la part de Pipioli et la grenouille qui ne sont pas dupes mais toutefois ne remettent pas en cause la parole de l'adulte en public questionnant par là même le statut des adultes et celui des enfants. La réticence du récit peut être étayée par les illustrations qui mettent le jeune lecteur sur la voie de la compréhension mais qui ne permettent pas de répondre à toutes les questions.

L'étude de l'album s'adapte particulièrement à un parcours de lecture se finalisant par un débat interprétatif avec des élèves de cycle 2.

La fable *Le Loup et l'Agneau* de La Fontaine n'est plus à présenter bien que nous reviendrons dessus dans la partie suivante. Pour l'étude de cette œuvre nous imaginons une ou plusieurs séances visant la compréhension du texte et un débat interprétatif avec des élèves de cycle 3.

5 – Analyse de pratiques didactiques

5.1 *L’Afrique de Zigomar*, de P. Corentin et le parcours de lecture

Sur l’idée de notre directrice de mémoire et à partir de quelques séances filmées par une tierce personne, nous allons analyser des parties d’un parcours de lecture sur l’œuvre de Philippe Corentin, *L’Afrique de Zigomar*. Ce matériau nous donnera, nous l’espérons, des éléments supplémentaires dans notre recherche et notamment sur l’outil pédagogique proposé aux élèves de cycle 2. Dans le cadre d’études sur les parcours de lecture notamment, Catherine Huchet⁸⁹ et François⁹⁰ Simon de l’IUFM de Nantes, ont suivi la mise en acte de ce parcours de lecture dans une classe de cycle 2 à l’école élémentaire de Saint Jean-de-Boiseau en Loire Atlantique, durant le mois d’avril 2011. Ce parcours a aussi l’intérêt pour notre recherche de se terminer par un débat interprétatif.

Le parcours de lecture s’est déroulé en plusieurs étapes. L’analyse ne portera pas sur toutes les séances mais seulement sur celles qui ont été filmées et nous ont sympathiquement été transmises. Il s’agit là de la séance de l’entrée dans l’album par le thème de la carte postale, de celle de la restitution d’un niveau de compréhension par l’expression graphique du début de l’histoire et de la dernière proposant un débat interprétatif questionnant les élèves sur le pourquoi du titre et in fine le pourquoi du silence des enfants qui n’ont pas osé dire à Zigomar qu’il s’est trompé.

Les compétences observées liées aux disciplines et visées durant ce parcours sont nombreuses : distinguer la classe de certains mots (les déterminants, les verbes...);

⁸⁹ Catherine HUCHET, professeur en lettres modernes, formatrice en français et didactique du français à l’IUFM de Nantes.

⁹⁰ François SIMON, docteur en lettres, formateur en français et didactique du français à l’IUFM de Nantes.

concevoir et écrire de manière autonome un texte narratif de 5 à 10 lignes ; écouter et lire des œuvres intégrales courtes et identifier les personnages, les événements, les circonstances temporelles et spatiales du récit ; utiliser des mots précis pour s'exprimer ; manifester sa compréhension d'un récit lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler, identifier les personnages principaux ; raconter une histoire déjà entendue ; décrire des images ; écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication ; rendre compte de sa lecture, utiliser des techniques traditionnelles des arts plastiques, le dessin ; dans le domaine des découvertes du monde, comparer ses milieux familiers avec d'autres milieux et espaces plus lointains ; dans le domaine de la découverte du vivant, découvrir la nutrition et les régimes alimentaires des animaux et dans le domaine de l'instruction civique et morale : approfondir l'usage des règles de vie collectives, appliquer les usages sociaux de la politesse, notamment dans la relation adulte/enfant (ex : se taire quand les autres parlent, se lever quand un adulte rentre dans la classe).

La première séance vise à la préparation et à la production par les élèves d'un court texte au dos d'une carte postale représentant les trois personnages principaux en vol pour leur voyage vers l'Afrique⁹¹ (Pipioli le souriceau, la grenouille et Zigomar le merle). L'album n'a pas encore été ouvert, seule la photo de la carte postale (image des pages 13 et 14 dans l'album) est montrée. La consigne est : « Vous êtes Pipioli le souriceau, vous écrivez à votre maman et vous racontez votre voyage ». L'investigation passe par l'observation de l'image de la carte postale et les élèves anticipent la destination des personnages représentés grâce au chapeau de safari de Zigomar par exemple. L'occasion est aussi d'apprendre les codes de l'écriture d'une carte postale dans ses contenus (informations nécessaires à l'écriture et à l'envoi) et dans sa forme (localisation sur la carte) et de répondre au programme dans le domaine de la découverte du monde : se repérer dans l'espace en comparant des milieux familiers avec d'autres milieux et en évoquant les divers moyens de transport, le rôle de la poste, du facteur et en traçant le cheminement d'une lettre ou d'un courrier. Dans la deuxième partie de la séance l'enseignante lit les productions

⁹¹ Transcription de séances de C. HUCHET et F. SIMON, *L'Afrique de Zigomar*, lignes de 1 à 367 (annexe 15).

des élèves et part des destinations qu'ils ont mentionnées dans leur texte : Afrique, ferme, Amérique.

Lors de la deuxième séance, l'enseignante repart du travail réalisé sur la carte postale et les oriente sur un travail d'investigation sur l'image de la carte postale pour rassembler des indices qui attestent de la destination des personnages. L'enseignante intervient à chaque prise de parole d'élève, elle maîtrise les interventions qui peuvent s'écrire sous la forme : PE – élève – PE – élève – PE ... On note aucun échange entre élèves dans cette partie de séance. Leurs interventions réglées laissent transparaître la manière dont ils ont travaillé (en binôme) ainsi que leurs représentations (si on paye l'avion pour aller en Afrique, il n'y a plus d'argent pour aller au Canada, et si on vole sur un oiseau, paye-t-on le voyage⁹² ?). Le rappel des règles de vie de classe et de prise de la parole est occasionnel et lié au comportement de certains élèves qui parlent sans lever le doigt, jouent au lieu de participer, mobilisent la parole ou se laissent oublier. Les élèves sont à leur place, l'espace de la classe n'a pas été particulièrement aménagée pour l'occasion de ces échanges de parole. La structure des échanges montre une boucle dialectique et non l'instauration de pratiques langagières dans le cadre d'un débat. Toutefois, cette étape du parcours de lecture amène les élèves à décoder, lire, observer, améliorer leur compréhension tout en commençant à anticiper ou interpréter l'histoire. Ce travail vise une préparation au débat. Ensuite, l'enseignante amène les élèves à illustrer un passage de l'histoire (page 1 de l'album) : « « Dit Maman pourquoi Ginette part-elle pour l'Afrique et pas nous ? »... Je vous demande d'illustrer ce que je viens de dire ». Les élèves dessinent ce qu'ils comprennent du passage lu par l'enseignante. Pour des élèves de cycle 2 qui plus est de cours préparatoire, le dessin est un moyen très intéressant d'expression écrite, intermédiaire à l'écriture. A l'observation des dessins, il apparaît que les élèves n'ont pas tous compris qu'il s'agissait de souris et non de personnages humains. Certains élèves représentent un des personnages dans son bain (mais le livre avait déjà été vu en grande section pour la plupart). Le développement des élèves est hétérogène : sur certains dessins, des souris sont très nettement représentées (voire même en train de pleurer), une maman et un enfant sont présents, sur d'autres ce sont des bonshommes avec encore des mains et des

⁹² Transcription de séances de C. HUCHET et F. SIMON, *L'Afrique de Zigomar*, occurrence 250 (annexe 15).

pieds comme des soleils, un environnement d'intérieur de maison est parfois dessiné. L'enseignante ramasse ensuite les dessins et les affiche au tableau en tentant de les regrouper par ressemblance. Elle demande aux élèves de relever les points communs (une maison, une maman, un enfant) et les différences entre les dessins (un jardin, une cuisine, une salle de bain, une chambre, la lune, les étoiles). Puis, l'enseignante lit la suite du texte (« Parce que ton amie est une hirondelle et que les hirondelles se nourrissent d'insectes, et qu'en hiver il n'y a d'insectes qu'en Afrique, répond la souris à son souriceau ») que les élèves ont de nouveau à illustrer. En plus des personnages, les élèves ont des indications sur le temps de l'action. Le film met en évidence le dessin d'une élève qui a bien représenté l'hiver (neige par la fenêtre⁹³). Le dessin est un bon moyen de la restitution du niveau de compréhension des élèves primo-accédant à la lecture/écriture (nous sommes ici dans une classe de CP, les affichages de l'étude des sons par la méthode Borel-Maisonny en attestent). L'enseignante rassemble les productions et les affiche de nouveau au tableau afin de les rendre objet de réflexion et de travail. Les représentations des élèves émergent comme le soleil en hiver qui choque certains élèves, les discussions toujours sur le même schéma de boucles didactiques, permettent les transformations des représentations.

La dernière séance s'appuie sur le travail préalable des précédentes séances. L'enseignante oriente les élèves sur un débat interprétatif d'une heure. Elle rappelle la recherche du titre de l'album, et demande aux élèves de raconter l'histoire dès le début. A plusieurs, ils reformulent le récit à chaque fois entrecoupés par les interventions de l'enseignante qui ne lâche pas la maîtrise du discours pour renforcer des éléments, faire apporter des précisions ou orienter dans la direction souhaitée et éclaircir des passages implicites du texte. Elle reformule et distribue la parole⁹⁴, ceci dans le souci de faire participer le plus grand nombre⁹⁵, sauf aux lignes 735 et 734 où Ariette intervient tout d'abord sans autorisation et ensuite entre Arthur, Brice et deux autres élèves⁹⁶. Les élèves font des inférences logiques, ils se réfèrent au texte

⁹³ Transcription de séances de C. HUCHET et F. SIMON, *L'Afrique de Zigomar*, occurrence 603 (annexe 15).

⁹⁴ Transcription de séances de C. HUCHET et F. SIMON, *L'Afrique de Zigomar*, occurrence 783.

⁹⁵ Transcription de séances de C. HUCHET et F. SIMON, *L'Afrique de Zigomar*, occurrences 741 et 743.

⁹⁶ Transcription de séances de C. HUCHET et F. SIMON, *L'Afrique de Zigomar*, occurrences 751 à 758.

pour argumenter⁹⁷. Dans son cheminement de question d'étape en étape, l'enseignante montre aux élèves que les éléments du texte prouvent que Zigomar s'est trompé dès le départ du voyage en sens contraire et dès le premier animal, il commet une deuxième erreur. Au moment où les personnages rentrent chez eux, l'enseignante stoppe la discussion pour lancer une activité visant à préciser ce que pensent les personnages⁹⁸. Elle constitue des groupes et des binômes à qui elle distribue différents extraits de textes, des groupes devront relever les paroles et les comportements⁹⁹ de Pipioli, d'autres groupes de Pipioli et de la grenouille, et enfin d'autres groupes de Zigomar. Elle fait reformuler les élèves avant de les laisser en autonomie. Dix minutes après elle procède à une mise en commun des données au tableau pour chaque personnage en demandant pourquoi ils réagissent comme ça d'après eux¹⁰⁰. Par le tableau, elle régularise de nouveau l'incertitude de la situation langagière tout en créant un nouveau matériau de travail. Listés, décontextualisés, les mots du tableau deviennent des objets à classer, à trier, des outils graphiques¹⁰¹ afin d'alimenter la compréhension et l'interprétation par la structuration des idées des élèves.

Elle met en évidence par les éléments du texte qui montrent que Pipioli et la grenouille avaient deviné que Zigomar se trompait, et elle essaye de faire parler les élèves sur le pourquoi de leur silence malgré tout. Pour tenter de maîtriser le plus possible l'incertitude d'une situation ouverte, l'enseignante se rassure aussi en reprenant la parole à quasiment chaque intervention d'élève. Elle oriente beaucoup la discussion par ses questions, mais les enfants de CP ont certainement encore besoin d'étayage pour avancer dans l'interprétation. En passant par l'explication du mot « insolent », elle centre les interrogations sur les attitudes de Zigomar. Pour faire avancer la discussion elle finit par faire trois propositions aux élèves sur le comportement de Zigomar (ligne 982) : Proposition 1 : Ils ne veulent pas dire qu'ils sont allés au pôle nord pour ne pas paraître bêtes devant leur parent ; Proposition 2 : Ils ont un doute sur la destination, ils évitent la question, ils disent : « oui, oui, heu... pas mal, formidable... » ; Proposition 3 : Ils sont sous l'influence de Zigomar ils

⁹⁷ Transcription de séances de C. HUCHET et F. SIMON, *L'Afrique de Zigomar*, occurrence 709 (annexe 15).

⁹⁸ Transcription de séances de C. HUCHET et F. SIMON, *L'Afrique de Zigomar*, occurrence 797.

⁹⁹ Transcription de séances de C. HUCHET et F. SIMON, *L'Afrique de Zigomar*, occurrence 801.

¹⁰⁰ Transcription de séances de C. HUCHET et F. SIMON, *L'Afrique de Zigomar*, occurrences 857 et 859.

¹⁰¹ J. Goody, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, éditions de minuit, 1979.

ont peur de sa réaction, ils n'osent pas dire qu'ils ne sont pas allés en Afrique, parce qu'ils ont peur de la réaction de Zigomar. Les élèves votent en majorité pour la troisième proposition.

Le débat interprétatif ne démarre vraiment qu'à partir de ce moment ligne 982 car les questions fondatrices du débat émergent (grâce à l'enseignante) : Est-ce que les adultes ont toujours raison ? Faut-il toujours avoir peur des adultes ? Zigomar fait-il exprès de se tromper ? Quelles pourraient être les véritables intentions de Zigomar en fonction des caractéristiques livrées par le texte sur son personnage (particularité des gens qui veulent toujours avoir raison) ? L'enseignante termine par demander aux élèves de trouver d'autres titres pour l'album et de formuler une morale à l'histoire, comme celle que propose Mariette « Faut pas croire tout ce qu'on nous dit ! ».

En conclusion de l'analyse de cette séance de débat interprétatif, il revient à dire que le choix de l'enseignante d'adopter une relation frontale avec les élèves la rassure certainement, lui permet de maîtriser et diriger le « débat », cependant, elle reste dans une posture magistrale où elle seule interroge le texte. Ce choix est compréhensible notamment en cycle 2 où les élèves sont souvent peu familiarisés aux débats, toutefois il n'est pas au service des interactions verbales et des conflits sociocognitifs entre pairs. Cette retranscription montre que le débat interprétatif est un dispositif difficile à mettre en place du point de vue didactique. Naturellement l'enseignant investi des responsabilités qui sont les siennes sur le temps de classe, prend souvent l'habitude de se placer au centre du triangle didactique (enseignant – savoir – élève) alors que le débat interprétatif (tout comme le travail de groupe) nécessite un certain retrait de ce dernier. Et même si maintenant la grande majorité des enseignants connaît le concept et les avantages d'un schème relationnel enseignant-élève basé sur le modèle constructiviste (Piaget, Bachelard...), les pédagogies actives ne les rassurent pas toujours, qualifiées à raison (par ceux qui ne les utilisent pas systématiquement) de chronophages. Cette observation illustre la thèse démontrée ci-dessous par la transcription d'autres débats (notamment celui réalisé à partir de l'œuvre *Le Loup et l'Agneau*) à savoir que plus les élèves pratiquent régulièrement l'exercice, mieux ils en connaissent les règles et plus vite ils rentrent dans l'action.

5.2 *Le Loup et l'Agneau* de Jean de La Fontaine (cycle 3) et le débat interprétatif

Durant le stage de pratique accompagnée (avril 2011), nous avons en responsabilité les séances de vocabulaire. Toutefois, l'enseignante familière de débats réglés hebdomadaires dans sa classe nous a tout de suite donné son accord pour réaliser au moins une séance de débat interprétatif. Ayant travaillé sur le thème de la bande dessinée¹⁰² avec ses élèves, une classe double niveau, CE2 et CM1, elle avait choisi une séance d'application à partir de la fable *Le Loup et l'Agneau* de Jean de la Fontaine¹⁰³. Les élèves avaient pour consigne de discriminer les différents personnages et de leur attribuer les bonnes prises de parole. Un vrai travail de compréhension du texte a été mené, amenant les élèves à attribuer chaque discours à son personnage, et à remplir les bulles d'une bande dessinée évidée¹⁰⁴. Ce premier travail préalable nous a beaucoup intéressé. Effectivement nous pensions déjà à cette fable qui n'est pas forcément la plus simple d'accès à la compréhension : de nombreux mots de vocabulaire peuvent être des obstacles sans un renvoi au dictionnaire, la morale est placée en introduction et nous avons dans ce texte une morale de fait et non de droit. Toutefois, cette fable renvoyant à des valeurs morales (le respect, notamment, et les valeurs du vivre ensemble) était inscrite à notre liste de débats visant la réflexion sur la citoyenneté. C'est pourquoi, nous avons engagé notre étude à partir de ce support littéraire.

Une semaine avant le débat, nous avons remis aux élèves une feuille de questions¹⁰⁵, pour faire quelques recherches et réfléchir préalablement au texte. Comme le préconise Catherine Tauveron, pour rentrer dans la lecture servant de support au débat, un Questionnaire de Lecture Suivie (QLS) peut être nécessaire. Il vise dans un premier temps, à inciter l'enfant à questionner le texte à travers le questionnement du maître. Exemple de questions : « Que nous dit le texte ? Qu'est-ce qu'on ne comprend pas ? Pourquoi tel personnage fait telle action ? Dans un second temps, cette recherche individuelle préalable permet une première collecte commune d'indices et un pas de plus vers la compréhension fine du texte par l'élève.

¹⁰² Voir annexe 14 – Fiche de préparation de séance Bande dessinée *Le Loup et l'Agneau*.

¹⁰³ Voir annexe 12 – Fable *Le Loup et l'Agneau*, Jean de La Fontaine, fable X, livre premier.

¹⁰⁴ Voir annexe 11 – Planche de bande dessinée évidée, *Le Loup et l'Agneau*.

¹⁰⁵ Voir annexes 9 et 10.

La séance allouée pour le débat était de quarante cinq minutes. La phase de compréhension¹⁰⁶ visait à lever les nœuds de blocage grâce à des pauses dans le texte permettant des anticipations, de nombreuses reformulations d'étapes nous assurant que la majorité de la classe avait bien compris l'histoire. Plus rapidement les élèves rentraient dans le texte, plus vite ils réalisaient cette phase de compréhension, et plus vite nous pouvions commencer le débat portant sur l'interprétation.

Les élèves savaient qu'ils allaient être filmés, puisque nous avons fait passer une demande préalable parentale dans leur carnet de liaison (tous les parents ont d'ailleurs accepté). Les enfants étaient à la fois intrigués, fiers et un peu excités à cette idée. Nous leur avons expliqué que la qualité du son et la puissance de la voix étaient essentielles pour l'étude, si bien qu'ils pouvaient respecter au mieux les temps de parole de chacun, sans parler sur la voix d'un autre. Pour cela, nous leur avons demandé de gérer la distribution de la prise de parole avec un « bâton de parole ». Celui qui le tient a la parole, les autres lèvent le doigt pour demander le bâton et pouvoir parler. Habités tous les vendredis à des débats réglés (visant des échanges sur l'organisation de la vie de classe), les élèves se sont comportés admirablement et respectueusement. Deux élèves, responsables du bâton pour les débats réglés, suivaient les demandes de l'assemblée et le faisaient passer en limitant leurs déplacements. Nous notions déjà les retombées civiques des débats sur le comportement des élèves.

Nous avons bâti la phase de compréhension de la fable, comme un « mini parcours de lecture », renvoyant à l'idée de « parcours de lecture »¹⁰⁷, exposée par Agnès Perrin¹⁰⁸ notamment. Tout d'abord, par une question de mise en situation d'anticipation¹⁰⁹ sur le titre : « Quelle histoire vous laisse imaginer le titre « Le Loup et l'Agneau » ? », « Qu'est-ce qu'un loup ? », « Qu'est-ce qu'un agneau ? », « Quelles conséquences vous laisse imaginer la rencontre de ces deux animaux ? »... Les élèves ont de ce fait réalisé des hypothèses, et se sont donnés pour objectif de les

¹⁰⁶ C. Huchet et F. Simon, *Littérature - Cycle 3, Guide d'élaboration d'un champ des possibles au cycle des approfondissements*, Document de travail, IUFM 2010.

¹⁰⁷ C. Huchet et F. Simon, *Littérature - Cycle 3, Guide d'élaboration d'un champ des possibles au cycle des approfondissements*, Document de travail, IUFM 2010.

¹⁰⁸ A. Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Retz, 2010, page 66.

¹⁰⁹ Voir annexe 13 – Tapuscrit des dialogues du débat, page 1, occurrence 6.

valider ou non, grâce aux indices du texte révélés par notre lecture à haute voix. Ensuite, le parcours s'est poursuivi avec des reformulations des passages lus entre chaque pause. Par exemple : premier arrêt à la fin de la morale.¹¹⁰ Les élèves ont participé activement à la reformulation de chaque passage avec leurs mots, justifiant et argumentant avec les indices récoltés dans le texte.

Le regard et l'écoute de l'autre servent à chacun. Un enfant a d'ailleurs pu constater que le langage qu'il utilisait n'était pas approprié¹¹¹. A la réaction immédiate de ces pairs, il s'est autocorrigé. S'exprimer devant un groupe permet aussi de soigner son langage et d'élargir son champ de vocabulaire.

La pratique du débat nécessite comme tout exercice, de l'entraînement, pour les élèves comme pour l'enseignant(e). La mécanique de gymnastique cérébrale ne se met pas toujours en route immédiatement pour certains élèves. Ceux qui ont déjà l'habitude des échanges d'idées dans leur entourage, prennent plus aisément la parole. Ceux qui découvrent l'activité semblent avoir du mal à activer un mécanisme qui n'a pas été beaucoup sollicité. Comme pour l'exercice musculaire ou la pratique de résolution de problème en mathématiques, l'entraînement régulier apporte une efficacité de fond et augmente les performances. Notre étude porte sur un premier débat certes, mais l'enseignante de la classe nous a permis la réalisation de deux autres séances. Les deux autres ont montré des prises de parole plus nombreuses encore¹¹², une expression plus construite¹¹³, un vocabulaire enrichi des débats précédents¹¹⁴, sachant que ce groupe avait acquis dès le début la technique de l'organisation de la prise de parole et de l'écoute en débat réglé.

Durant ce premier débat, la classe était au complet comprenant douze élèves de CE2 et douze élèves de CM1. Cinq élèves sur vingt-quatre n'ont pas demandé la parole, et n'ont donc pas parlé. Sur ces cinq enfants, tous sont en CE2 et quatre sur cinq rencontrent des difficultés scolaires. Toutefois, même si l'exercice leur a peut être paru étrange ou sur un rythme trop soutenu, leur comportement respectait les règles du débat, leur écoute paraissait active (ils suivaient des yeux l'orateur, ponctuaient

¹¹⁰ Voir annexe 13 – Tapuscrit des dialogues du débat, page 2, occurrence 25.

¹¹¹ Idem ci-dessus, page 6, occurrence 154.

¹¹² Les élèves muets à la première séance, se sont exprimés aux suivantes.

¹¹³ Meilleure prise en compte de la parole de l'autre avec reformulation, par exemple.

¹¹⁴ Pour décrire des sentiments, des comportements et des idées notamment.

les prises de parole par les mimiques faciales adaptées...), seule ne se faisait pas encore la verbalisation.

Dans cette classe de 12 garçons et 12 filles, 46% des interventions ont été faites par les garçons et 54% par les filles. Le nombre de prises de parole par élève montre une grande disparité. Parmi les CM1 qui ont tous plus ou moins pris la parole, le nombre des interventions s'étend de une à quatorze par enfant, avec une moyenne de six par élève (4,6 interventions en moyenne par élève dans le groupe des CE2). L'élève (Rose) qui a le plus participé est dans le groupe des CE2 avec seize prises de parole à son actif. Pour l'étude¹¹⁵, le nom des élèves a été remplacé par des noms de couleur, afin d'éviter toute personnalisation.

En animant le débat il est très difficile de se rendre compte exactement du comportement de chaque élève et du taux de prise de parole par chacun. C'est seulement grâce au film de la séance que l'analyse du débat peut se faire. Nous remercions d'ailleurs l'enseignante qui a bien voulu tenir la caméra, et de ce fait, balayer l'assemblée, cadrant l'élève s'exprimant et réalisant entre chaque passage de bâton une vue d'ensemble. Une caméra fixe n'aurait pu nous renseigner sur les attitudes et comportement de chaque élève durant le débat. A ce sujet, nous pensons qu'il est d'ailleurs souhaitable de filmer au moins les premières séances pour les analyser et corriger aussitôt les points d'amélioration. Notre cheminement a suivi ce processus. Durant les autres débats, une règle d'organisation du débat s'est rajoutée. L'animateur pouvait lui aussi donner le bâton de parole à qui il voulait et même à quelqu'un qui ne le demandait pas. Prévenu du changement avant le début du débat, les élèves sollicités pour s'exprimer se sont très bien débrouillés et ont pu trouver leur place dans les échanges.

Le bâton de parole concrétise dans l'esprit des élèves, la règle du débat comme quoi une seule personne ne peut parler à la fois. Sur ce point cela fonctionne très bien. Toutefois, nous notons qu'il est bon de veiller à changer à chaque débat l'élève responsable de cette tâche car l'activité en tant que telle accapare toute son attention, il ne peut se concentrer sur les idées échangées et ne pense plus à prendre lui-même la parole. Réussir à réfléchir soi-même aux idées et gérer une

¹¹⁵ Voir annexe 13 – Transcription des dialogues du débat Le Loup et l'Agneau.

distribution de bâton, nécessite un entraînement de longue durée aux débats interprétatifs.

Concernant les échanges d'idées et de valeurs sur la citoyenneté, les élèves ont pu donner des exemples, interpellant les réactions de leurs pairs. Ils ont pu, parfois avec l'aide du maître/animateur, expérimenter des idées, explorer des pistes de réflexion, tout comme un observateur scientifique aurait scruté sous toutes ses facettes un objet inconnu, ne le regardant pas uniquement d'en haut pour le renvoi d'une image à plat, mais en le tournant dans tous les sens pour une restitution en trois, voire en quatre dimensions. Il est d'ailleurs intéressant de constater que les élèves ne sont pas forcément les mêmes à intervenir dans les deux parties du débat. Effectivement, la première partie du débat est un peu plus concrète et renvoie à des questions visant à lever les points de non compréhension, et la seconde partie du débat s'élève au dessus du texte, en quelque sorte, pour interroger l'interprétation de chacun. Dix élèves sur vingt-quatre ont participé activement et équitablement aux deux parties du débat. Parmi les autres élèves, certains n'ont pas demandé la parole dans la seconde partie et d'autres se sont éveillés dès qu'ils ont pu faire intervenir leurs expériences vécues.

La fable est apparue comme un très bon support littéraire pour ce débat interprétatif (et les autres qui ont suivis). La phase de recherche ou l'enquête d'investigation sur les mots bloquant la compréhension permet de donner aux élèves des arguments visant à justifier leurs idées proposées. Le caractère injonctif de la fable a bien joué son rôle attendu de déclencheur et a bien incité les élèves au questionnement d'eux-mêmes. La dimension axiologique de la fable a permis, comme souhaité, l'interprétation et l'interrogation de valeurs citoyennes, notamment le respect¹¹⁶, les valeurs nécessaires au bien vivre ensemble¹¹⁷ et a permis d'aborder certaines caractéristiques du fonctionnement de la République¹¹⁸. Afin de prendre plus le temps d'aborder en profondeur cette deuxième partie, le débat peut être réparti sur deux séances de 40 à 45 minutes sur la même journée. La première séance visant la

¹¹⁶ Voir annexe 13, pages 3 et 8, occurrences 64 et 200.

¹¹⁷ Voir annexe 13, page 10, occurrence 245.

¹¹⁸ Voir annexe 13, page 10, occurrence 260.

compréhension¹¹⁹, pourrait contenir l'introduction¹²⁰, l'anticipation¹²¹, l'investigation¹²² sur le texte par une lecture à haute voix par l'enseignant(e) marquant des pauses pour la reformulation des élèves, et enfin, une conclusion de la compréhension¹²³, par une reformulation générale de l'histoire, étape par étape. De ce fait, la seconde séance pourrait ne contenir que la partie interprétative du débat¹²⁴ et la conclusion générale¹²⁵ du débat d'idées qui sera à l'origine de la trace écrite récapitulant les diverses réponses apportées par les élèves. Ce qui aurait pour conséquence d'équilibrer en temps les deux parties : dans l'exemple du débat *Le Loup et l'Agneau*, où le texte montrait quelques résistances, les deux tiers du temps ont été consacrés à la compréhension au détriment de l'interprétation réalisée sur un tiers du temps.

Les échanges ont permis le transfert, la construction de savoirs (savoir s'exprimer, apprendre à écouter l'autre, lire et comprendre un texte, interpréter ce qu'a voulu dire un auteur, échanger des arguments indiciars sur un texte, enrichir son vocabulaire et son avis à l'écoute des idées des autres (dialogisme)...) mais surtout la réalisation des deux processus : celui de secondarisation (par la modification des énoncés) et celui de déplacement énonciatif (par la modification de la posture énonciative des élèves). Dans cet extrait, lorsque l'enseignante se met en retrait, elle laisse se mettre en place une sorte de communauté discursive scolaire (rappelant les communautés de sages). Voyons par quels procédés. Tout d'abord de la ligne 211 l'énoncé de l'élève est de nature dialogique. Il fait référence à un élément, à un énoncé construit avant lui, par exemple « Oui comme dit Jaune, si on veut avoir des amis... » Les élèves procèdent aussi à des analogies (ligne 219), et nouent ensemble plusieurs arguments indiciars, ils font donc un raisonnement de nature scientifique (résolution d'enquête) et changent de statut dans leur posture d'énonciateur. On voit là le déplacement, l'énoncé a muri en utilisant la parole des autres et constitue bien un déplacement énonciatif fort. C'est donc bien grâce à la discussion, au débat que l'on peut observer des modifications chez les élèves. De plus l'orientation du débat

¹¹⁹ Dans le débat *Le Loup et l'Agneau*, partie se trouvant dans l'annexe 13, pages de 1 à 7, occurrences 6 à 173.

¹²⁰ Dans le débat *Le Loup et l'Agneau*, partie se trouvant dans l'annexe 13, page 1, occurrence 4.

¹²¹ Dans le débat *Le Loup et l'Agneau*, partie se trouvant dans l'annexe 13, page 1, occurrences 6 à 25.

¹²² Dans le débat *Le Loup et l'Agneau*, partie se trouvant dans l'annexe 13, pages 2 à 6, occurrences 26 à 162.

¹²³ Dans le débat *Le Loup et l'Agneau*, partie se trouvant dans l'annexe 13, pages 6 à 7, occurrences 163 à 173.

¹²⁴ Dans le débat *Le Loup et l'Agneau*, partie se trouvant dans l'annexe 13, pages 7 à 11, occurrences 174 à 270

¹²⁵ Dans le débat *Le Loup et l'Agneau*, partie se trouvant dans l'annexe 13, page 11, occurrence 270.

sur les valeurs a augmenté le degré d'abstraction des discussions, enrichissant par là même le procédé de secondarisation (passage du langage au premier degré vers le langage symbolique¹²⁶).

Dans tous les cas, l'exercice des prises de parole successives a incité les élèves à un comportement citoyen, les propositions d'idées diversifiées ont incité au respect de la pensée de chacun et à leur prise en compte dans une réflexion nouvelle personnelle. Le nombre de doigts levés demandant calmement la parole est un excellent indicateur d'esprit critique et responsable, en cours de construction.

In fine, pour les deux études nous avons pu observer des éléments très intéressants sur les bénéfices des pratiques langagières pour les élèves. Effectivement, la discipline « français » ne s'arrête pas à construire des savoirs, elle permet aussi la secondarisation et le déplacement énonciatif, lorsque qu'elle est pratiquée dans des situations didactiques permettant les pratiques langagières comme le travail de groupe, la discussion, le débat qui favorisent l'établissement d'une communauté discursive scolaire (lorsque l'enseignant se met en retrait), le dialogisme, l'analogie et l'échange d'arguments indiciars. Encore faut-il s'entraîner en tant qu'enseignant à la régulation (reprise en main régulière de la situation) notamment de l'intensité des interventions et du type des interventions, le but étant de ne pas perdre son objectif de vue malgré les zones d'incertitude ouvertes par ces types de situation didactique.

¹²⁶ M. Jaubert, 2007.

CONCLUSION

Depuis 2008, les Instructions Officielles accordent une place à l'enseignement de la morale à travers les programmes, et les connaissances et compétences obligatoires en fin de scolarité du socle commun. D'autres enseignements se sont rajoutés sur les programmes, notamment l'histoire de l'art, et les temps de classe sont maintenant sur quatre jours. Parallèlement, la littérature (qui plus est la littérature de jeunesse) souffre de n'être pas assez reconnue et interprétée à l'école, prise en otage pour sa fonctionnalité uniquement. Nous venons de voir que l'enseignement de la morale, c'est-à-dire des valeurs et de la citoyenneté aux élèves d'aujourd'hui peut être réalisé en les amenant à interpréter des textes littéraires interrogeant les valeurs. Mais nous avons constaté que pour pouvoir interpréter le lecteur devait procéder (préalablement et simultanément) à une étude de texte, faire des inférences basées sur la structure, la forme, l'esthétique du texte... pour extraire de cette recherche et de ce tissage de liens, le sens voulu par l'auteur, la question posée par l'œuvre.

Il y a des « choses » qui se construisent chez l'élève. Les connaissances sont au service des capacités, mais aussi des attitudes. Connaître les valeurs, prendre conscience de leur signification, les expliciter, les reconnaître en situation... n'a rien d'injonctif, cela permet à l'élève d'une manière éclairée de mieux décrypter les variables, les valeurs qui animent le monde (notamment celles du vivre ensemble) et de faire lui-même ses propres choix à l'origine des attitudes et des compétences qui seront les siennes. Nos valeurs ne nous caractérisent-elles pas ?

L'herméneutique est à la base de la conciliation de l'esthétique et des valeurs en littérature aux cycles 2 et 3. Souvent opposées, esthétique et valeurs se voient réconciliées ici pour permettre à l'élève d'interroger ses propres valeurs et d'en découvrir d'autres de manière explicative, à partir d'une œuvre issue du patrimoine national qui développe en lui sa sensibilité à l'art littéraire, mais aussi à l'art en général et l'histoire de l'art (séances déportées visant à compléter le sujet d'étude et à le restituer dans son contexte pour avancer dans la compréhension et mieux l'approfondir).

Cette réconciliation est permise grâce à l'utilisation des outils didactiques que sont le parcours de lecture et notamment le débat interprétatif. Tous deux permettent

d'apprendre à l'élève à décoder l'implicite, d'apprendre à gagner en autonomie jusqu'à pouvoir faire de libres choix de pensée. A ce titre, ces outils didactiques s'inscrivent dans les missions de l'école : éduquer, instruire, former, et comme le montre les derniers travaux de Martine Jaubert : « Dialectiquement, l'enfant devient certes sujet social en devenant sujet cognitif (en s'inscrivant dans une culture par l'appropriation des outils qui la caractérisent), mais il devient aussi sujet cognitif en devenant sujet social (en s'inscrivant comme sujet dans une communauté d'apprentissage)¹²⁷ ».

Certaines phases du parcours de lecture ainsi que le débat interprétatif sont des exercices de métacognition pour les élèves et l'enseignant(e). La pratique montre que le débat notamment est un vrai équilibre instable. L'enseignant / animateur de débat évolue dans le direct, dans l'empathie et dans l'adaptation perpétuelle. Même s'il a prévu une sorte de fil rouge dans sa préparation, il doit tenir compte de ce qui vient d'être dit par l'élève, pour continuer à faire avancer le débat. Mais tous les participants tiennent à tour de rôle le « volant » du débat, pouvant le diriger dans une direction ou dans une autre et l'inscrivant dans l'incertitude. Le débat est parfois long à lancer mais aussi à freiner et à arrêter, tel un paquebot devant prendre sa vitesse de croisière et puis s'immobiliser.

Cette étude nous a montré que les enjeux des débats interprétatifs sont très nombreux dans le cadre d'un enseignement de la littérature (l'apologue notamment) et des valeurs morales, civiques et citoyennes à l'école élémentaire aux cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements.

Les débats en général aident l'enfant à prendre conscience des points communs et des différences qui existent entre lui-même et les autres. Ils l'aident à comprendre le pourquoi du respect des règles. Ils lui donnent des repères civiques et moraux, par le mode même de l'échange démocratique et par son contenu culturel, psychologique et axiologique. Sans apport extérieur ou aide de l'adulte, les jeunes enfants peuvent rester dans une sphère restreinte et bloquer au stade inconventionnel égocentrique sans possibilité de discrimination personnelle du bien et du mal. Dans le débat interprétatif à partir d'un texte littéraire, comme l'album de jeunesse ou la fable, le travail initial permet en plus à l'enfant, qui réfléchit avant tout à partir de ses propres

¹²⁷ JP. Bernier, Préface du livre de Martine Jaubert, *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*, Presses universitaires de Bordeaux, Pessac, 2007.

idées et de celles de ses pairs, d'aller puiser dans le texte d'autres idées que les siennes.

Comme nous l'avons vu, le débat interprétatif est au service de l'esprit critique parce qu'il est avant tout au service de la compréhension et de l'interprétation, de l'expression, de l'énonciation de cette interprétation. Grâce à la confrontation avec les idées de l'autre il décuple la puissance de lecture. Déjà pour Balzac, «lire c'est peut-être créer à deux». Mais depuis cette hypothèse M. Fabre a mis en évidence que « le lecteur est avant tout un horizon du texte » et symétriquement, « le texte est un horizon de la conscience du lecteur réel ». L'un ne se construit pas sans l'autre. Christian Vandendorpe rajoute une dimension à ce tandem en citant Bakhtine :

« J'appelle sens ce qui est réponse à une question. Ce qui ne répond à aucune question est dénué de sens. Cette question est normalement posée par l'œuvre qui viserait une réponse de la part d'un lecteur conçu comme le « troisième » dialogue ».

Au terme de notre étude, nous constatons que le débat interprétatif peut rajouter une nouvelle dimension, en créant du sens grâce aux capacités de toute une communauté discursive.

L'enjeu des débats interprétatif serait donc plus important que celui des autres débats. Les élèves, à partir des cycles 2 et 3¹²⁸, peuvent bénéficier de cet apport supplémentaire du débat interprétatif, puisqu'à leur stade de développement culturel, intellectuel, littéraire et moral, ils ont les capacités et l'intérêt pour mener les investigations initiales, qui vont les nourrir du message des auteurs. Non seulement l'élève jongle avec ses idées, mais aussi avec celles des textes, celles des auteurs et celles des autres, et l'enquête menée sur le texte lui donne les indices sur lesquels faire reposer son argumentation. Les enjeux des débats interprétatifs à partir d'un support tel que les apologues (fables, albums...) sont donc multidirectionnels.

Tout d'abord, le débat favorise la rencontre du texte et de l'élève. Cet avantage apporte une réponse, notamment à ceux qui sont les plus démunis sur le plan culturel et qu'il est salvateur d'exposer « culturellement ». Effectivement, l'élève devient plus motivé pour «rentrer» dans le texte et se l'approprier, surtout s'il n'a

¹²⁸ Des élèves de cours élémentaire deuxième année peuvent encore être au stade pré conventionnel et se bloquer par leur comportement égocentrique (voir pages 12 et 13 de ce mémoire, Piaget, Kohlberg).

pas l'habitude de le faire. Et s'il est encouragé chez lui à lire, le débat interprétatif permet « [...] de donner quelques clefs pour relever le formidable défi lancé par les programmes: enseigner le plaisir de lire » ajoute Agnès Perrin.

Le débat permet l'affirmation de l'identité de l'élève, sa prise de conscience des différences et des similitudes, laissant à chacun le droit d'être unique et différent. Jean-Paul Sartre écrivait « l'enfer c'est les autres » en constatant la difficulté de vivre avec les autres et paradoxalement, le besoin d'eux pour exister. Les débats interprétatifs à visée citoyenne aident à réfléchir sur les chances de vivre ensemble dans un monde de respect et de non violence, un monde différent de l'enfer.

Les débats interprétatifs permettent la mobilisation des compétences langagières, et se présentent comme des outils linguistiques. Ils aident les élèves à structurer leur pensée et leurs phrases, à faire des reprises anaphoriques, des reformulations. Ils améliorent leurs capacités à argumenter, à justifier, à discriminer, à conceptualiser... ils leur permettent cette secondarisation ainsi définie par Martine Jaubert. Ils permettent à chaque élève de modifier son rapport au savoir, puisqu'en co-construisant ses connaissances à travers les échanges, l'élève devient acteur de la construction de son savoir. Et tout en développant de nouveaux savoir-faire, les élèves acquièrent aussi de nouveaux savoir-être, comme l'esprit d'initiative, l'autonomie et la créativité, ceci grâce à l'écoute de l'autre, la réflexion et la méta cognition. Mais aussi et surtout, ils l'éduquent à la citoyenneté en lui rappelant certaines valeurs républicaines et aussi universelles, comme l'égalité, la liberté, le respect... Ceci, le débat le fait sans passer par un enseignement frontal imposant des idées extérieures, mais par un cheminement personnel entre les arguments exposés par les auteurs de fables, d'albums, de textes littéraires (non présents au débat en général), et les argumentations exposées, proposées, défendues par les autres élèves et l'enseignant(e).

Les enjeux des débats interprétatifs, notamment, sont aussi l'apprentissage de notions transversales contenues dans les programmes 2008, non seulement l'instruction civique et morale, mais tout le contenu des piliers n°1, n°5, n°6 et n°7 du socle commun des connaissances et compétences peut être transmis aux élèves grâce à ce type de pédagogie.

Les valeurs morales permettent à l'enfant de s'élever dans les niveaux de stades du développement (l'égoïsme vers l'éthique), elles construisent l'enfant et le futur citoyen qui fera par son comportement la France de demain. Or, il est observé que les familles, les plus démunies notamment, se désengagent des apprentissages visant à instaurer des comportements sociaux et citoyens à leurs enfants. C'est pourquoi les rôles de l'école d'instruire, de former, mais aussi d'éduquer les futurs citoyens responsables, deviennent de plus en plus difficiles à tenir, notamment dans une relation frontale. Après expérimentation aux cycles 2 et 3, et au terme de notre étude, nous envisageons les débats interprétatifs questionnant les valeurs morales à partir d'apologues, comme une solution pédagogique et didactique moderne, s'adaptant à la nouvelle génération d'élèves, plus éveillés, émancipés et plus informés demandant des solutions didactiques et pédagogiques nouvelles.

Des études montrent que plus tôt un enfant est familiarisé à ce type d'exercice, plus il le pratique avec aisance. Une ouverture vers les élèves de la maternelle, pourrait être étudiée avec des débats à visée philosophique leur permettant de commencer les échanges d'idées par l'expression orale, ou bien par les débats interprétatifs à partir de supports adaptés à leur âge, comme les albums d'abord plus simples par exemple, dans le cadre ou non de parcours de lecture. Bloqués parfois par la justification et l'argumentation (liées à fortiori à un texte littéraire) dans le débat interprétatif, nous avons vu que l'élève libère sa pensée et son expression lors de questions de réflexion sur des notions philosophiques ou citoyennes, qui se réfèrent à lui, à sa propre expérience et aux autres élèves. Nous pensons que l'entraînement aux techniques démocratiques du débat peut commencer dès le plus jeune âge pour permettre notamment aux élèves de se familiariser à ce format réflexif. Ensuite, ils pourront se concentrer sur l'investigation (en plus des idées), lors de la pratique de débats interprétatifs en cycles 2 et 3, et être prêts dès le collège à la pratique réflexive qui devient quotidienne au lycée notamment à l'écrit.

Cette étude nous a aussi montré le cheminement du questionnement dans une problématique et nous a beaucoup apporté en termes de connaissances, de compétences, d'échanges humains et de méthodologie.

Les connaissances théoriques ont pu être rassemblées grâce à l'équipe du CRD de l'IUFM de Nantes notamment et des médiathèques de la ville. L'orientation vers tel ou tel ouvrage a pu se faire de différentes façons. Soit intuitivement au regard des ouvrages présentés sur un rayonnage, soit par l'intermédiaire des bases de données, soit après échange avec notamment nos professeurs / chercheurs de l'IUFM de Nantes qui ont pu nous mettre en relation avec d'autres professeurs / chercheurs de l'Université de Nantes notamment, afin de partager des moments professionnels tel qu'un oral d'HDR¹²⁹ très enrichissant. Nous remercions tout particulièrement François Simon, Catherine Huchet, Jean-Michel Devaux, Lionel Audion, Solange Beauchesnes, Françoise Lagache et Yannick Le Marrec ainsi que Didier Moreau et Fabienne Branchereau.

Les stages en école, à la fois d'observation, de pratique accompagnée et surtout en responsabilité ont pu nous apporter l'environnement et le support de travail nécessaires à l'acquisition de nouvelles compétences, notamment celles du paragraphe numéro un du référentiel de l'enseignant « Agir en fonctionnaire de l'Etat » et celles du paragraphe neuf « Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ». Nous remercions particulièrement les enseignant(e)s qui nous ont accueillis et proposés le temps nécessaire à nos investigations ainsi qu'un échange riche sur leurs propres pratiques professionnelles, leurs outils, leurs choix de supports, leurs méthodes de préparation de séquences et de séances, et sur leurs mises en place d'emploi du temps et de systèmes de règles de vie au sein de leur classe.

En terme de méthodologie, cette étude nous a révélé que de questionner une problématique n'est pas simple, ni un chemin toujours prévisible. Effectivement, partant d'observations diverses, mais bien identifiées, nous pensions tenir notre problématique initiale. Or, l'interrogation des différentes pistes de recherche a façonné notre parcours et affiné la problématique, nous obligeant à faire des choix au fur et à mesure de notre avancement. Cette expérience aura été des plus enrichissantes.

¹²⁹ HDR : Diplôme d'habilitation à diriger des recherches.

Bibliographie

Arendt, A., La crise de la culture, 1968.

Audigier, F., *L'éducation à la citoyenneté*, INPI, 1999.

Charles M., Rhétorique de la lecture, Paris, Seuil, 1997.

Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1970.

Bentollila A., *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*, Paris, CNDP.

Bernier JP., Préface du livre de Martine Jaubert, Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences, Presses universitaires de Bordeaux, Pessac, 2007.

Bettelheim B., La psychanalyse des contes de fées, Paris, Gallimard, 1976.

Bischoff M-F et Butlen M., Le français aujourd'hui, revue semestrielle n°168, continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature.

Brenifier O. et Devaux C., *Le BIEN et le MAL, c'est quoi?* Collection Philozenfants, éditions Nathan, juin 2004.

Brenifier O. et Rébéna F., *La liberté, c'est quoi?* Collection Philozenfants, éditions Nathan, septembre 2005.

Brenifier O. et Bénaglia F., *Vivre ensemble, c'est quoi?* Collection Philozenfants, éditions Nathan, mai 2007.

Bruner J., Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Retz, 2002.

Chauveau G., *Comment l'enfant devient lecteur*, Retz, 2002.

Corentin Ph., *L'Afrique de Zigomar*, L'école des loisirs, Paris.

Decreau L., Ces héros qui font lire, Hachette, 1994.

Duponchel M. et Rodriguez J.J., Dossiers coopératifs n°4, Comment prendre et partager la parole, CRDP Languedoc Roussillon.

Equipe pluricatégorielle de l'IUFM des Pays de la Loire – Journée d'études Osons, Osez l'oralité! *Pourquoi et comment construire une culture littéraire par l'oralité*, Collections RESSOURCES.

Fabre M., *L'enfant et les fables*, Vendôme, PUF, avril 1989.

Fombelle (de) T., Tobie Lolness, La vie suspendue, 2006 et *Tobie Lolness, Les yeux d'Elisha*, 2007.

Go N., *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Hachette, 2010.

Godard H., Céline Scandale, Paris, Gallimard, 1994.

Goigoux R., Apprendre à lire à l'école, Retz, 2006.

Goody J., La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage, éd. de Minuit, 1979.

- Huchet C. et Simon F.**, Littérature - *Cycle 3, Guide d'élaboration d'un champ des possibles* au cycle des approfondissements, Document de travail, IUFM 2010.
- Iser W.**, *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique?* Bruxelles, P. Mardaga, 1976.
- Jaubert M.**, Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences, Presses universitaires de Bordeaux, Pessac, 2007.
- Kant**, *Fondement de la métaphysique des mœurs*, traduit par Lachelier, cité par Bovet dans *Année psychologique*, 1912.
- Kohlberg L.**, La théorie du développement moral.
- La Fontaine (de) J.**, *Le Loup et l'Agneau*.
- Lalanne A.**, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire* ESF éditeur 2002.
- Lancrey-Javal R.**, La littérature et les valeurs, le français aujourd'hui, n°110, INRP, 1995.
- Lewis C.S.**, sept tomes, *Le Monde de Narnia*, 1950 à 1956.
- Moreau D.**, article paru dans *Revue Internationale de Philosophie*, 2011.
- Pettier et Lefranc**, *Philosopher à l'école*, Éditions Delagrave.
- Piaget J.**, *Le jugement moral chez l'enfant*, Félix Alcan, 1932.
- Perrot J.**, *Littérature de jeunesse et mutation du statut de l'enfant-lecteur*, Le français aujourd'hui, n°110, La littérature et les valeurs.
- Perrin A.**, *Quelle place pour la littérature à l'école?* , Paris, Retz, 2010.
- Pullman P.**, hexalogie en deux trilogies, 1995 à 2008.
- Rest J.**, Développement du jugement sur les questions morales, Presses de l'Université du Minnesota, 1979.
- Reuter Y.**, Comprendre, interpréter... *en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes*, in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, 2001.
- Rowling J.K.**, premier tome (sur sept) des aventures d'Harry Potter, *Harry Potter à l'école des sorciers*, 1997.
- Sève P.**, Lire des textes littéraires au cycle III, Documents, actes et rapports pour l'éducation, CRDP d'Auvergne, 1997.
- Tauveron C.**, *Lire la littérature à l'école*, 2002.
- Tournier M.**, article paru dans le Monde, Une épaisseur glauque, 1972.
- Turiel E.**, La culture de la morale: le développement social, le contexte et les conflits, de Cambridge University Press, 2002.
- Van Zanten A.**, Choisir son école. Stratégies parentales et médiations locales, PUF, 2008.

Sites Internet et autres documents

Education à la citoyenneté: www.eduscol.education.fr

Film de **JP. Pozzi et P. Barougier**, *Ce n'est qu'un début*, 2010, Ciel de Paris productions.

Education à la citoyenneté: BO n°29 du 16 juillet 1998.

Liste des manuels de l'année scolaire 1883 – 1884 à l'usage du cours moyen et du cours supérieur adoptés par les Conférences cantonales d'instituteurs et les Commissions départementales - Voir annexe 4.

Listes des annexes

- Annexe 1 Box-office des entrées au cinéma en 2008
- Annexe 2.0 Sondage sur les activités extrascolaires – Questionnaire novembre 2010
- Annexe 2.1 Sondage sur les activités extrascolaires – Dessin novembre 2010
- Annexe 2.2 Sondage sur les activités extrascolaires – Synthèse novembre 2010
- Annexe 3 Lettre de Jules Ferry aux instituteurs du 17 novembre 1883
- Annexe 4 Liste des titres des manuels de moral, année 1883 - 1884
- Annexe 5 Exemple d'histoire morale *Guillot ou une mauvaise farce*
- Annexe 6 Texte et questionnaire sur *Le dilemme de Myriam*
- Annexe 7 Sondage *Le dilemme de Myriam*
- Annexe 8 Dessin *Le dilemme de Myriam*
- Annexe 9 Débat *Le Loup et l'Agneau* Questions préalables élèves
- Annexe 10 Débat *Le Loup et l'Agneau* Questionnaire enseignant
- Annexe 11 Bande dessinée vierge *Le Loup et l'Agneau*
- Annexe 12 Fable *Le Loup et l'Agneau* de La Fontaine
- Annexe 13 Transcription du débat *Le Loup et l'Agneau*
- Annexe 14 Fiche de préparation de la séance Bande dessinée *Le Loup et l'Agneau*
- Annexe 15 Transcription des séances du parcours de lecture *L'Afrique de Zigomar*

Analyse de l'actualité et du box-office cinématographique

Récapitulatif du Box-office 2008

Sur le site <http://www.cinefeed.com/index.php/box-office-2008>

- succès = (1ère semaine)/(fin de carrière). Plus le chiffre est élevé et plus le succès est important (même si le cumul n'est pas énorme)

Les meilleures entrées en salle de l'année 2008 :

Titre	Date	Cumul F.	Cop.	1er J	1er S
Bienvenue chez les ch'tis	27/02/08	20 329 000	793	558 359	4 378 720
Asterix aux jeux olympiques	30/01/08	6 791 000	1078	464 248	3 007 811
Madagascar 2 : la grande evasi...	03/12/08	5 248 000	931	318 624	1 338 230
Indiana jones et le royaume du...	21/05/08	4 199 000	900	224 035	1 674 041
Quantum of solace	31/10/08	3 721 000	787	360 643	1 703 897
Kung fu panda	09/07/08	3 226 000	743	201 066	955 571
Wall E	30/07/08	3 136 000	736	N/A	925 900
Hancock	09/07/08	3 052 000	739	302 376	1 265 163
The dark knight le chevalier noir	13/08/08	3 037 000	820	253 858	1 271 688
Le monde de narnia chapitre 2	25/06/08	3 006 000	768	N/A	994 686
Disco	02/04/08	2 435 000	824	203 605	1 150 993
Mesrine : l'instinct de mort	22/10/08	2 259 000	489	101 842	769 242
Enfin veuve	16/01/08	2 211 000	479	68 787	619 085
Iron man	30/04/08	2 040 000	667	186 781	866 316
Sex and the city le film	28/05/08	1 986 000	550	140 799	800 145
Benjamin gates et le livre des secrets	13/02/08	1 940 000	625	119 620	826 848
Vicky cristina barcelona	08/10/08	1 900 000	412	80 298	565 395
High school musical 3 : nos an...	22/10/08	1 889 000	391	117 947	720 522
Night and day	23/07/08	1 769 000	11	548	5 013
Largo winch	17/12/08	1 739 000	486	64 433	556 147
Paris	20/02/08	1 720 000	482	140 257	778 154
Australía	24/12/08	1 717 000	646	N/A	747 258
Horton	02/04/08	1 619 000	708	20 855	433 603
Entre les murs	24/09/08	1 562 000	368	59 428	447 015

Titre	Date	Cumul F.	Cop.	1er J	1er S
La momie la tombe de l'empereur	06/08/08	1 553 000	557	100	695 628
Mamma mia ! le film	10/09/08	1 551 000	462	55 637	550 887
Mesrine : l'ennemi public nume...	19/11/08	1 515 000	500	123 231	740 223
Burn after reading	10/12/08	1 457 000	475	58 709	444 259
Le transporteur 3	26/11/08	1 430 000	535	108 254	678 945
L'echange	12/11/08	1 421 000	417	46 369	452 651
Les chimpanzes de l'espace	22/10/08	1 399 000	572	38 363	325 382
Into the wild	09/01/08	1 306 000	172	26 148	292 739
Phénomènes	11/06/08	1 299 000	550	104 941	596 557
Faubourg 36	24/09/08	1 293 000	594	71 108	438 976
Agathe clery	03/12/08	1 216 000	498	67 013	450 544
Le premier jour du reste de ta vie	23/07/08	1 199 000	261	28 871	190 149
Le crime est notre affaire	15/10/08	1 173 000	330	41 206	314 658
Voyage au centre de la terre 3	16/07/08	1 164 000	363	37 441	307 782
Jumper	20/02/08	1 153 000	586	126 408	626 887
Le jour ou la terre s'arreta	10/12/08	1 151 000	606	N/A	484 204
Cash	23/04/08	1 106 000	522	89 197	456 073
Wanted choisis ton destin	16/07/08	1 088 000	497	90 018	473 478
Deux jours a tuer	30/04/08	1 049 000	396	53 984	302 315
Jackpot	07/05/08	1 041 000	304	59 034	349 393
Sweeney todd le diabolique barbier	23/01/08	1 041 000	365	95 670	507 434
L'incroyable hulk	23/07/08	1 023 000	679	116 770	517 088
Taken	27/02/08	1 007 000	350	50 765	291 414
Vilaine	12/11/08	1 004 000	225	27 364	316 363
Parlez moi de la pluie	17/09/08	1 003 000	443	N/A	414 296
Il y a longtemps que je t'aime	19/03/08	966 000	238	11 069	286 616
No country for old men	23/01/08	957 000	356	42 053	325 024
Seuls two	25/06/08	946 000	549	85 659	507 398
Mr 73	12/03/08	910 000	478	45 111	448 334
Babylon A.D.	20/08/08	909 000	530	81 363	408 410
Mensonges d'etat	05/11/08	880 000	428	50 721	453 376
Redacted revu et corrige	20/02/08	865 000	49	3 899	26 473
John rambo	06/02/08	843 000	453	56 779	391 630
Cloverfield	06/02/08	839 000	429	77 195	410 455
Les femmes de l'ombre	05/03/08	838 000	469	41 503	285 711
10 000	12/03/08	833 000	563	50 468	474 853
Juno	06/02/08	824 000	149	21 726	182 134

Titre	Date	Cumul F.	Cop.	1er J	1er S
Seraphine	01/10/08	821 000	161	10 455	97 246
Two lovers	19/11/08	821 000	229	25 189	239 193
Le dragon des mers la dernière légende	13/02/08	754 000	284	20 542	161 685
Go fast	01/10/08	731 000	286	56 393	342 150
La fille de monaco	20/08/08	708 000	321	59 251	305 632
Las vegas 21	04/06/08	701 000	294	41 207	246 410
Cliente	01/10/08	698 000	367	37 325	284 058
Les enfants de timpelbach	17/12/08	690 000	306	19 010	230 866
La loi et l'ordre	08/10/08	675 000	394	60 998	319 385
Pour elle	03/12/08	669 000	272	32 842	235 480
Mes amis mes amours	02/07/08	667 000	349	56 078	277 136
Hellboy ii les legions d'or ma...	29/10/08	662 000	398	72	408 413
Les chroniques de spiderwick	16/04/08	651 000	451	50 549	334 691
Survivre avec les loups	16/01/08	640 000	192	13 150	161 125
L'empreinte de l'ange	13/08/08	624 000	286	32 983	234 105
There will be blood	27/02/08	610 000	120	28 554	180 519
Niko, le petit renne	17/12/08	609 000	373	22 504	203 423
Aliens vs. predator requiem	02/01/08	602 000	426	94 371	3 854
Mirrors	10/09/08	602 000	246	28 208	270 459
Secret defense	10/12/08	590 000	260	31 905	200 972
Coluche, l'histoire d'un mec	15/10/08	577 000	481	50 636	294 041
Tonnerre sous les tropiques	15/10/08	568 000	297	32 706	249 246
La guerre selon charlie wilson	16/01/08	562 000	300	34 106	280 835
Chasseurs de dragons	26/03/08	562 000	406	36 628	215 015
Braquage à l'anglaise	06/08/08	560 000	160	23 611	183 237
Rec	23/04/08	554 000	170	28 443	167 270
Un conte de noel	21/05/08	545 000	102	15 102	142 865
Comme les autres	03/09/08	543 000	251	34 198	204 088
Sagan	11/06/08	526 000	247	30 541	197 375
Saw v	05/11/08	521 000	181	55 791	312 943
Mia et le migou	10/12/08	517 000	304	15 272	127 474
A bord du darjeeling limited	19/03/08	516 000	135	15 634	155 971
Les liens du sang	06/02/08	513 000	290	30 805	221 714
Gomorra	13/08/08	510 000	121	19 174	140 876
Soyez sympas, rembobinez	05/03/08	500 000	190	20 821	146 496
Valse avec bachir	25/06/08	483 000	157	11 988	131 234
L'île de nim	09/04/08	480 000	399	36 721	243 392
Musee haut, musee bas	19/11/08	476 000	305	32 148	230 913
Sexy dance 2	09/04/08	474 000	148	32 932	206 184

Titre	Date	Cumul F.	Cop.	1er J	1er S
Angles d'attaque	19/03/08	462 000	354	34 861	265 553
It's a free world !	02/01/08	459 000	116	20 299	164 658
27 robes	23/04/08	443 000	230	32 536	168 593
Louise michel	24/12/08	442 000	92	N/A	112 158
Deux soeurs pour un roi	02/04/08	426 000	177	20 254	162 306
Max la menace	10/09/08	415 000	448	24 347	220 612
P.S. : I love you	06/02/08	415 000	212	20 485	148 178
L'heure d'été	05/03/08	405 000	168	21 258	151 227
15 ans et demi	30/04/08	404 000	343	12 495	157 330
Max payne	12/11/08	401 000	377	50 021	247 578
Bangkok dangerous	27/08/08	401 000	278	32 605	173 148
Nos 18 ans	16/07/08	401 000	266	27 083	161 946
La jeune fille et les loups	13/02/08	396 000	401	28 060	227 766
Les randonneurs a saint tropez	09/04/08	393 000	520	34 336	233 599
Au bout de la nuit	25/06/08	385 000	233	17 557	192 341
Sans arme ni haine ni violence	16/04/08	378 000	285	38 402	250 427
Histoires enchantees	24/12/08	372 000	335	N/A	211 885
Le grand alibi	30/04/08	371 000	262	28 309	153 920
Bons baisers de Bruges	25/06/08	370 000	155	8 596	127 565
Winx club le secret du royaume perdu	02/04/08	365 000	367	37 130	136 298
Be happy	27/08/08	362 000	128	18 126	110 442
Chambre 1408	16/01/08	349 000	195	18 760	162 862
X files regeneration	30/07/08	343 000	485	N/A	226 630
Le silence de lorna	27/08/08	338 000	125	12 714	84 593
Geants des profondeurs 3D une aventure préhistorique	19/03/08	329 000	1	341	3 441
Biutiful cauntri	16/07/08	325 000	3	N/A	1 337
Bouquet final	05/11/08	325 000	350	18 665	196 142
L'oeil du mal	24/12/08	323 000	294	N/A	176 480
Star wars : the clone wars	27/08/08	312 000	483	48 124	184 563
La famille suricate	15/10/08	311 000	228	10 507	57 717
Appaloosa	01/10/08	305 000	127	12 581	131 985
Cleaner	14/05/08	301 000	156	18 363	143 131
Crimes a oxford	26/03/08	300 000	193	20 873	143 230
Les citronniers	23/04/08	298 000	70	6 162	47 047
Appelez moi dave	13/08/08	297 000	320	N/A	158 880
La vie moderne	29/10/08	295 000	49	5 691	53 079
Reviens moi	09/01/08	290 000	225	N/A	151 229
Passe passe	16/04/08	289 000	278	25 353	195 378
Coup de foudre a rhode	17/09/08	287 000	254	21 766	134 661

Titre	Date	Cumul F.	Cop.	1er J	1er S
island					
Mes stars et moi	29/10/08	287 000	307	31 607	192 057
Fly me to the moon 3d	29/10/08	268 000	51	14 123	101 548
Harceles	01/10/08	268 000	189	17 774	140 811
The eye	09/04/08	266 000	186	24 701	143 604
Mongol	09/04/08	264 000	152	16 017	128 802
The spirit	31/12/08	258 000	354	20 000	174 687
Festival cinema telerama (2008...	23/01/08	252 000	28	21 659	62 079
L'emmerdeur	10/12/08	240 000	595	19 074	144 299
Modern love	12/03/08	239 000	182	11 554	157 280
Course a la mort	15/10/08	235 000	148	11 814	95 769
Un mari de trop	27/08/08	235 000	203	20 808	128 326
J'irai dormir a hollywood	19/11/08	234 000	150	12 166	109 484
30 jours de nuit	09/01/08	230 000	199	17 271	130 527
The visitor	29/10/08	230 000	63	8 475	65 990
J'ai toujours rêvé d'être un gangster	26/03/08	228 000	76	10 243	79 238
Les plages d'agnes	17/12/08	227 000	65	N/A	37 452
L'orphelinat	05/03/08	227 000	134	10 524	84 293
Cortex	30/01/08	225 000	190	12 138	121 858
Tu peux garder un secret ?	07/05/08	223 000	259	10 979	86 519
The duchess	12/11/08	219 000	127	11 079	99 747
Les ailes pourpres, le mystere...	17/12/08	218 000	467	14 328	154 926
La personne aux deux personnes	18/06/08	218 000	410	21 803	108 849
La tres tres grande entreprise	05/11/08	216 000	262	15 428	146 873
Rien que pour vos cheveux	27/08/08	212 000	171	N/A	93 875
Le royaume interdit	24/09/08	210 000	175	17 988	108 439
Le nouveau protocole	19/03/08	210 000	233	14 001	126 797
Super heros movie	04/06/08	208 000	172	N/A	95 361
Affaire de famille	04/06/08	204 000	267	14 125	102 699
Nos enfants nous accuseront	05/11/08	195 000	22	N/A	9 023
Igor	17/12/08	193 000	395	22 892	94 296
Lust, caution	16/01/08	190 000	153	10 146	92 291
Sans plus attendre	27/02/08	189 000	244	15 605	107 748
3h10 pour yuma	26/03/08	182 000	214	13 414	112 959
Les aventures de impy le dinos...	07/05/08	169 000	284	3 661	37 120
Jcvd	04/06/08	163 000	364	16 054	100 684
Tout... sauf en famille	31/12/08	162 000	208	28 530	162 239

Titre	Date	Cumul F.	Cop.	1er J	1er S
Le prix de la loyauté	03/12/08	162 000	193	12 839	108 773
Lady jane	09/04/08	161 000	120	10 746	74 436
Leur morale... et la notre	27/08/08	160 000	235	17 884	89 319
Ca se soigne ?	06/02/08	155 000	231	11 062	97 071
Manipulation	03/09/08	154 000	182	10 483	79 737
Notre univers impitoyable	13/02/08	153 000	185	12 070	97 624
Quatre minutes	16/01/08	150 000	78	4 142	47 304
Doomsday	02/04/08	145 000	137	10 617	89 421
La fabrique des sentiments	06/02/08	143 000	106	6 101	53 087
Diary of the dead chronique de morts vivants	25/06/08	141 000	138	7 751	82 767
Max & co	13/02/08	139 000	199	5 535	35 634
Shine a light	16/04/08	139 000	39	5 971	49 546
Le voyage aux pyrenees	09/07/08	132 000	179	9 862	62 171
Dorothy	06/08/08	131 000	119	11 872	66 070
Les grandes personnes	12/11/08	131 000	113	N/A	61 232
Live !	23/01/08	130 000	98	9 189	74 506
Rumba	10/09/08	130 000	40	4 090	40 609
Intracable	05/03/08	126 000	118	7 189	53 656
Magique	22/10/08	126 000	298	12 650	76 759
Detention secrete	09/01/08	120 000	240	9 092	85 678
Never back down ne jamais reculer	16/04/08	119 000	103	10 515	70 188
Le merveilleux magasin de mr Magorium	13/02/08	118 000	210	N/A	50 355
Promets moi	30/01/08	117 000	119	9 257	53 295
Il divo	31/12/08	116 000	61	5 121	46 528
Eldorado	18/06/08	114 000	56	4 009	32 421
Funny games u.s.	23/04/08	113 000	118	8 621	52 136
Versailles	13/08/08	113 000	81	4 140	37 013
Speed racer	18/06/08	113 000	277	13 484	61 860
Hunger	26/11/08	111 000	64	N/A	40 285
W. l'improbable president	29/10/08	111 000	245	19 285	110 741
Penelope	09/04/08	111 000	140	7 661	76 338
Jeux de dupes	23/04/08	111 000	148	11 663	68 461
Maxi papa	09/04/08	111 000	219	9 765	65 028
Home	29/10/08	109 000	55	5 513	38 044
Les bureaux de dieu	05/11/08	108 000	82	N/A	46 870
Aide toi, le ciel t'aidera	26/11/08	107 000	143	N/A	62 616
48 heures par jour	04/06/08	104 000	196	9 289	61 039
Le bon, la brute, le cingle	17/12/08	102 000	95	N/A	46 974
La zona propriete privée	26/03/08	101 000	40	3 578	29 148

Titre	Date	Cumul F.	Cop.	1er J	1er S
<u>Frontière(s)</u>	23/01/08	100 000	92	8 417	54 605
<u>Eden lake</u>	08/10/08	100 000	124	6 435	49 717
<u>Francaise</u>	28/05/08	100 000	49	5 528	38 233
<u>La cite de l'ombre</u>	17/12/08	99 000	248	8 218	53 882
<u>L'autre moitié</u>	27/08/08	99 000	2	N/A	529
<u>Les cerfs volants de kaboul</u>	13/02/08	97 000	78	N/A	42 604
<u>Le cahier</u>	20/02/08	97 000	40	2 584	21 346
<u>Un coeur simple</u>	26/03/08	94 000	122	5 901	48 522
<u>Les insoumis</u>	11/06/08	93 000	199	7 263	62 387
<u>Martyrs</u>	03/09/08	91 000	69	5 583	38 236
<u>Julia</u>	12/03/08	91 000	87	4 036	52 505
<u>Stella</u>	12/11/08	88 000	69	N/A	31 470
<u>Les alpes</u>	11/06/08	86 000	1	N/A	2 131
<u>Ciao stefano</u>	30/04/08	86 000	62	3 101	24 234
<u>Sans sarah, rien ne va</u>	18/06/08	85 000	118	7 283	49 335
<u>Les 3 p'tits cochons</u>	06/08/08	82 000	155	7 079	51 561
<u>Rock'nrolla</u>	19/11/08	81 000	180	6 686	54 387
<u>Par suite d'un arret de travail</u>	02/07/08	80 000	210	9 055	55 143
<u>La belle personne</u>	17/09/08	79 000	48	5 104	30 604
<u>Skate or die</u>	11/06/08	79 000	223	6 793	55 040
<u>Les dents de la nuit</u>	06/08/08	78 000	160	7 570	54 229
<u>Didine</u>	23/01/08	77 000	98	4 211	38 516
<u>Death sentence</u>	16/01/08	75 000	105	5 444	49 817
<u>Super blonde</u>	08/10/08	74 000	115	5 164	48 504
<u>Dans la vie</u>	12/03/08	74 000	70	3 002	28 185
<u>Les 7 jours</u>	02/07/08	73 000	53	5 073	28 368
<u>Inju, la bete dans l'ombre</u>	03/09/08	72 000	178	N/A	49 334
<u>La cite des hommes</u>	23/07/08	72 000	87	4 704	30 807
<u>I feel good !</u>	24/12/08	72 000	65	N/A	22 669
<u>Le bal des lucioles & autres c...</u>	29/10/08	71 000	40	8 571	20 590
<u>Lola montes (rep 2008)</u>	03/12/08	69 000	9	N/A	6 708
<u>Un jour, peut être...</u>	25/06/08	69 000	104	N/A	50 836
<u>August rush</u>	19/03/08	69 000	135	3 621	46 317
<u>Holiday (rep 2008)</u>	16/07/08	69 000	1	N/A	1 208
<u>Tokyo !</u>	15/10/08	68 000	66	N/A	26 708
<u>Mariage chez les bodin's</u>	23/04/08	68 000	16	N/A	17 923

Diego

As-tu mis ton prénom sur le dessin? non
Alors explique moi ce que tu as dessiné:

Playstat - 1 jeu de voiture

Est-ce que tu as des activités le soir (L M M J V)?

lego -

Idem le week-end?

tennis

Préscolaire matin (N) et le soir (N) ^{etabli} l'étude (N) ^{3 fois}?
L M M J V L M M J V L M M J V

Manges-tu à la cantine? /
As-tu des frères et sœurs? si âge 1 gd frère 12 ans.

As-tu des activités/le tps de midi (ex: échecs)?

et regardes-tu les cahiers avec papa et maman?
A quel moment fais-tu tes devoirs? devant l'étude (si les reviens-tu avec Pon
Les fais-tu tout seul N?
avec P et M ou M ou P N?
avec maman - aide mon papa

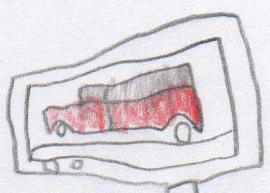
Est-ce que tu es content(e) d'être en CP pour apprendre à lire?
oui beq. j'aime bien les leçons il y a des leçons salle poly.

Lis-tu tout seul à la maison? avec Papa? avec Maman?
L non oui non

M travaille? Elle fait quoi, tu sais?

P idem.
oui

05/10



Novembre 2011

lecture
sai
de histoir

		Peri.	C.				
⊗ Diego	Playstat ^o (jeu de vidéo)	N	N	N	Pas d'activité	N	
⊗ Emilien	TV + football	N	N	N	0	Foot samedi matin	0
⊗ Vladimír	TV + jeux vidéo	N	N	N	0	mercredi ap. ^{entraînement} cirque	profis
x Hugo	jeu de sa chambre livre	N	0	0	0	mercredi chant	0
x Gabriel	foot avec copains	N	N	N	0	Foot samedi	0
⊗ Enzo	Pokémone / Aliène / jeux	N	N		0	Baseball en club	N
x Raphaël	Basket + copains	N		0	0	mercredi ap. basket	0
Jay	jardin	N	0	0		mercr. dessin	profis
○ Ashley	maison, anniversaire, TV, ciné	0	N	N		Pas d'activ.	0
x Lucas	vélo seul, chien	N	N		prof.	Pas d'activ.	N
⊗ Corentin	console	N	0	0		Pas d'activ.	0
⊗ Teddy	Console H seul DS et Wii	N	N		profis	Pas d'activ.	N
⊗ Théo	console, vélo, copains	N	N	N		Pas d'activ.	0
x Paul	Dinosaures télécommandé	N	N		profis	Pas d'activ.	0 profis
Tiphaine	anniversaire	0	0	0		Eym.	0
x Malo	foot avec frère	N	0	0		Contre laisins/Basket	0
x Guillaume	tampoline, vélo, skate	N	0	0		Multi-sport merc + cart plastig	nd
x Jules	jeu de dame	N	N	0		Judo mere.	0
Dinah	graines aux ciseaux	0	0	0		Pas d'activ.	N
Justine	vélo, arrose plante	N	0	0		Pas d'activ.	0
x Nathan	zoo	N	0	0		lundi sai judo	profis
Loïse	maison	N	N	0		dance mere.	0
Naëlia	maison, livre	N	N	0		hand mere.	0
x Brad	maison	0	N	0		Pas d'activ.	N
?? ,, Thays	maison	N	N	0		Pas d'activ.	prof

Pas d'activ.

11 / 25 sai 44%

Consoles, jeux, TV

8 / 25
sai 32%

dans garçons

7 / 17
41%

M. Jules Ferry, avant de quitter le ministère de l'instruction publique, a adressé aux instituteurs une lettre concernant l'enseignement moral et civique.

" Comme la valeur de l'enseignement nouveau, dit à ce sujet le ministre dans une circulaire spéciale aux recteurs, doit dépendre avant tout de l'idée que s'en font les instituteurs et de l'effort personnel qu'ils y apportent, j'ai cru devoir m'adresser directement à eux, dans une sorte d'instruction pédagogique concernant l'enseignement moral et civique, le caractère qu'il doit avoir dans les trois cours, l'usage et l'abus des livres, les mesures à prendre et les efforts à faire pour mettre la neutralité religieuse dans son vrai jour et à l'abri de toute atteinte" -

Paris, le 17 novembre 1883

Monsieur l'Instituteur,

L'année scolaire qui vient de s'ouvrir sera la seconde année d'application de la loi du 28 mars 1882. Je ne veux pas la laisser commencer sans vous adresser personnellement quelques recommandations qui sans doute ne vous paraîtront pas superflues après la première année d'expérience que vous venez de faire du régime nouveau. Des diverses obligations qu'il vous impose, celle assurément qui vous tient le plus à cœur, celle qui vous apporte le plus lourd surcroît de travail et de souci, c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique : vous me saurez gré de répondre à vos préoccupations en essayant de bien fixer le caractère et l'objet de ce nouvel enseignement ; et, pour y mieux réussir, vous me permettrez de me mettre un instant à votre place, afin de vous montrer, par des exemples empruntés au détail même de vos fonctions, comment vous pourrez remplir à cet égard tout votre devoir et rien que votre devoir.

La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier, d'autre part elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. **L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction morale à l'école.**

Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin **deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous.** Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer.

Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté. En vous dispensant de l'enseignement religieux, **on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral : c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession.** Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul.

En vous conférant de telles fonctions, le Parlement s'est-il trompé ? A-t-il trop présumé de vos forces, de votre bon vouloir, de votre compétence ? Assurément il eût encouru ce reproche s'il avait imaginé de charger tout à coup quatre-vingt mille instituteurs et institutrices d'une sorte de cours ex professo sur les principes, les origines et les fins dernières de la morale. Mais qui jamais a conçu rien de semblable ? Au lendemain même du vote de la loi, le Conseil supérieur de l'instruction publique a pris

soin de vous expliquer ce qu'on attendait de vous, et il l'a fait en des termes qui défient toute équivoque. Vous trouverez ci-inclus un exemplaire des programmes qu'il a approuvés et qui sont pour vous le plus précieux commentaire de la loi : je ne saurais trop vous recommander de les relire et de vous en inspirer. Vous y puiserez la réponse aux deux critiques opposées qui vous parviennent. Les uns vous disent : Votre tâche d'éducateur moral est impossible à remplir. Les autres : Elle est banale et insignifiante. C'est placer le but ou trop haut ou trop bas. Laissez-moi vous expliquer que la tâche n'est ni au-dessus de vos forces ni au-dessous de votre estime, qu'elle est très limitée et pourtant d'une très grande importance, - extrêmement simple, mais extrêmement difficile.

J'ai dit que votre rôle en matière d'éducation morale est très limité. Vous n'avez à enseigner à proprement parler rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel évangile ; le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe, ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement de cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques.

Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille ; parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.

Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir : avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble, peut-être, un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée, qui est la conscience de l'enfant.

Mais une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfermé dans l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on ? Des discours ? Des dissertations savantes ? De brillants exposés, un docte enseignement ? Non, la famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme, mais un service tout pratique que vous pourrez rendre au pays plutôt encore comme homme que comme professeur.

Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres, à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. On a compté sur vous pour leur apprendre à bien vivre par la manière même dont vous vivez avec eux et devant eux. On a osé prétendre pour vous à ce que d'ici quelques générations les habitudes et les idées des populations au milieu desquelles vous aurez exercé attestent les bons effets de vos leçons de morale. Ce sera dans l'histoire un honneur particulier pour notre corps enseignant d'avoir mérité d'inspirer aux Chambres françaises cette opinion, qu'il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice, un auxiliaire naturel

du progrès moral et social, une personne dont l'influence ne peut manquer en quelque sorte d'élever autour d'elle le niveau des mœurs. Ce rôle est assez beau pour que vous n'éprouviez nul besoin de l'agrandir. D'autres se chargeront plus tard d'achever l'œuvre que vous ébauchez dans l'enfant et d'ajouter à l'enseignement primaire de la morale un complément de culture philosophique ou religieuse. Pour vous, bornez-vous à l'office que la société vous assigne et qui a aussi sa noblesse : poser dans l'âme des enfants les premiers et solides fondements de la simple moralité.

Dans une telle œuvre, vous le savez, Monsieur, ce n'est pas avec des difficultés de théorie et de haute spéculation que vous avez à vous mesurer ; c'est avec des défauts, des vices, des préjugés grossiers. Ces défauts, il ne s'agit pas de les condamner - tout le monde ne les condamne-t-il pas ? - mais de les faire disparaître par une succession de petites victoires obscurément remportées. Il ne suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons, il faut surtout que leur caractère s'en ressente : ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement.

Au reste, voulez-vous en juger vous-même dès à présent et voir si votre enseignement est bien engagé dans cette voie, la seule bonne : examinez s'il a déjà conduit vos élèves à quelques réformes pratiques. Vous leur avez parlé, par exemple, du respect dû à la loi : si cette leçon ne les empêche pas, au sortir de la classe, de commettre une fraude, un acte, fût-il léger, de contrebande ou de braconnage, vous n'avez rien fait encore ; la leçon de morale n'a pas porté.

Ou bien vous leur avez expliqué ce que c'est que la justice et que la vérité : en sont-ils assez profondément pénétrés pour aimer mieux avouer une faute que de la dissimuler par un mensonge, pour se refuser à une indécatesse ou à un passe-droit en leur faveur ?

Vous avez flétri l'égoïsme et fait l'éloge du dévouement : ont-ils, le moment d'après, abandonné un camarade en péril pour ne songer qu'à eux-mêmes ? Votre leçon est à recommencer.

Et que ces rechutes ne vous découragent pas. Ce n'est pas l'œuvre d'un jour de **former ou de réformer une âme libre**. Il y faut beaucoup de leçons sans doute, des lectures, des maximes écrites, copiées, lues et relues ; mais il y faut surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des habitudes. Les enfants ont en morale un apprentissage à faire, absolument comme pour la lecture ou le calcul. **L'enfant qui sait reconnaître et assembler des lettres ne sait pas encore lire ; celui qui sait les tracer l'une après l'autre ne sait pas écrire**. Que manque-t-il à l'un et à l'autre ? La pratique, l'habitude, la facilité, la rapidité et la sûreté de l'exécution. De même, **l'enfant** qui répète les premiers préceptes de la morale ne **sait pas encore se conduire** : il faut qu'on l'exerce à les appliquer couramment, ordinairement, presque d'instinct ; alors seulement la morale aura passé de son esprit dans son cœur, et elle passera de là dans sa vie ; il ne pourra plus la désapprendre.

De ce caractère tout pratique de l'éducation morale à l'école primaire, il me semble facile de tirer les règles qui doivent vous guider dans le choix de vos moyens d'enseignement.

Une seule méthode vous permettra d'obtenir les résultats que nous souhaitons. C'est celle que le Conseil supérieur vous a recommandée : peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup d'exemples et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité. Ces leçons veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave. Ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire, c'est pour ainsi dire le père de famille dans toute la sincérité de sa conviction et de son sentiment.

Est-ce à dire qu'on puisse vous demander de vous répandre en une sorte d'improvisation perpétuelle sans aliment et sans appui du dehors ? Personne n'y a songé, et, bien loin de vous manquer, les secours extérieurs qui vous sont offerts ne peuvent vous embarrasser que par leur richesse et leur diversité. Des philosophes et des publicistes, dont quelques-uns comptent parmi les plus autorisés de notre temps et de notre pays, ont tenu à honneur de se faire vos collaborateurs, ils ont mis à votre disposition ce que leur doctrine a de plus pur et de plus élevé. Depuis quelques mois, nous voyons grossir presque de semaine en semaine le nombre des manuels d'instruction morale et civique. Rien ne prouve mieux

le prix que l'opinion publique attache à l'établissement d'une forte culture morale par l'école primaire. L'enseignement laïque de la morale n'est donc estimé ni impossible, ni inutile, puisque la mesure décrétée par le législateur a éveillé aussitôt un si puissant écho dans le pays.

C'est ici cependant qu'il importe de distinguer de plus près entre l'essentiel et l'accessoire, entre l'enseignement moral qui est obligatoire, et les moyens d'enseignement qui ne le sont pas. Si quelques personnes, peu au courant de la pédagogie moderne, ont pu croire que nos livres scolaires d'instruction morale et civique allaient être une sorte de catéchisme nouveau, c'est là une erreur que ni vous, ni vos collègues, n'avez pu commettre. Vous savez trop bien que, sous le régime de libre examen et de libre concurrence qui est le droit commun en matière de librairie classique, aucun livre ne vous arrive imposé par l'autorité universitaire. Comme tous les ouvrages que vous employez, et plus encore que tous les autres, le livre de morale est entre vos mains un auxiliaire et rien de plus, un instrument dont vous vous servez sans vous y asservir.

Les familles se méprendraient sur le caractère de votre enseignement moral si elles pouvaient croire qu'il réside surtout dans l'usage exclusif d'un livre même excellent. C'est à vous de mettre la vérité morale à la portée de toutes les intelligences, même de celles qui n'auraient pour suivre vos leçons le secours d'aucun manuel ; et ce sera le cas tout d'abord dans le cours élémentaire. Avec de tout jeunes enfants qui commencent seulement à lire, un manuel spécial de morale et d'instruction civique serait manifestement inutile. A ce premier degré, le Conseil supérieur vous recommande, de préférence à l'étude prématurée d'un traité quelconque, ces causeries familières dans la forme, substantielles au fond, ces explications à la suite des lectures et des leçons diverses, **ces mille prétextes que vous offrent la classe et la vie de tous les jours pour exercer le sens moral de l'enfant.**

Dans le cours moyen, le manuel n'est autre chose qu'un livre de lectures qui s'ajoute à ceux que vous possédez déjà. Là encore, le Conseil, loin de vous prescrire un enchaînement rigoureux de doctrines, a tenu à vous laisser libre de varier vos procédés d'enseignement : le livre n'intervient que pour vous fournir un choix tout fait de bons exemples, de sages maximes et de récits qui mettent la morale en action.

Enfin, dans le cours supérieur, le livre devient surtout un utile moyen de réviser, de fixer et de coordonner ; c'est comme le recueil méthodique des principales idées qui doivent se graver dans l'esprit du jeune homme.

Mais, vous le voyez, à ces trois degrés, ce qui importe, ce n'est pas l'action du livre, c'est la vôtre. Il ne faudrait pas que le livre vînt en quelque sorte s'interposer entre vos élèves et vous, refroidir votre parole, en émousser l'impression sur l'âme de vos élèves, vous réduire au rôle de simple répétiteur de la morale. Le livre est fait pour vous, non vous pour le livre. Il est votre conseiller et votre guide, mais c'est vous qui devez rester le guide et le conseiller par excellence de vos élèves.

Pour vous donner tous les moyens de nourrir votre enseignement personnel de la substance des meilleurs ouvrages, sans que le hasard des circonstances vous enchaîne exclusivement à tel ou tel manuel, je vous envoie la liste complète des traités d'instruction morale et civique qui ont été, cette année, adoptés par les instituteurs dans les diverses académies ; la bibliothèque pédagogique du chef-lieu de canton les recevra du ministère, si elle ne les possède déjà, et les mettra à votre disposition. Cet examen fait, vous restez libre ou de prendre un de ces ouvrages pour en faire un des livres de lecture habituelle de la classe ; ou bien d'en employer concurremment plusieurs, tous pris, bien entendu, dans la liste générale ci-incluse ; ou bien encore, vous pouvez vous réserver de choisir vous-même, dans différents auteurs, des extraits destinés à être lus, dictés, appris. Il est juste que vous ayez à cet égard autant de liberté que vous avez de responsabilité. Mais quelque solution que vous préféreriez, je ne saurais trop vous le redire, faites toujours bien comprendre que vous mettez votre amour-propre, ou plutôt votre honneur, non pas à faire adopter tel ou tel livre, mais à faire pénétrer profondément dans les jeunes générations l'enseignement pratique des bonnes règles et des bons sentiments.

Il dépend de vous, Monsieur, j'en ai la certitude, de hâter par votre manière d'agir le moment où cet enseignement sera partout non seulement accepté, mais apprécié, honoré, aimé, comme il mérite de l'être. Les populations mêmes dont on a cherché à exciter les inquiétudes ne résisteront pas longtemps à l'expérience qui se fera sous leurs yeux. Quand elles vous auront vu à l'œuvre, quand elles reconnaîtront que vous n'avez d'autre arrière-pensée que de leur rendre leurs enfants plus instruits et meilleurs, quand elles remarqueront que vos leçons de morale commencent à produire de l'effet, que leurs enfants rapportent de votre classe de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale, alors la cause de l'école laïque sera gagnée, le bon sens du père et le cœur de la mère ne s'y tromperont pas, et ils n'auront pas besoin qu'on leur apprenne ce qu'ils vous doivent d'estime, de confiance et de gratitude.

J'ai essayé de vous donner, Monsieur, une idée aussi précise que possible d'une partie de votre tâche qui est, à certains égards, nouvelle, qui de toutes est la plus délicate ; permettez-moi d'ajouter que c'est aussi celle qui vous laissera les plus intimes et les plus durables satisfactions. Je serais heureux si j'avais contribué par cette lettre à vous montrer toute l'importance qu'y attache le gouvernement de la République et si je vous avais décidé à redoubler d'efforts pour préparer à notre pays une génération de bons citoyens.

Recevez, Monsieur l'instituteur, l'expression de ma considération distinguée.

Le Président du Conseil,

Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Jules Ferry

Annexe 4

Noms des auteurs et titres des manuels d'instruction morale et civique, adoptés par les Conférences cantonales d'instituteurs et les Commissions départementales pour l'année scolaire 1883-1884 (application de l'Arrêté du 16 juin 1880)

I. Manuels à l'usage du cours moyen et du cours supérieur

1. Instruction morale

MM. Barreau, *Livre de morale pratique* ;
Burdeau, *L'instruction morale à l'école* ;
Mme Coignet, *La morale dans l'éducation* ;
MM. Franck, *La morale pour tous* ;
Paul Janet, *Petits éléments de morale* ;
Mabilleau, *Cours de morale* ;
Stahl, *Morale familière*.

2. Instruction civique

MM. Armbruster, *Instruction civique* ;
P. Bert, *L'instruction civique à l'école* ;
Charles Bigot, *Le petit Français* ;
Maurice Block, *La commune, le département, la France* ;
F. I. C., *Essai d'enseignement civique* ;
Mabilleau, *Cours d'instruction civique* ;
Rousselot, *Le petit livre de l'homme et du citoyen* ;
Schuwert, *L'école civique* ;
Jules Simon, *Le livre du petit citoyen* ;
Thomas et Guérin, *Enseignement civique*.

3. Instruction morale et civique

MM. Allou, *Cours de morale et notions d'enseignement civique* ;
Compayré, *Éléments d'instruction morale et civique* ;
Mme Henry Gréville, *L'instruction morale et civique des jeunes filles* ;
MM. Laloi, *Première année d'instruction morale et civique* ;
Liard, *Morale et enseignement civique* ;
Henri Marion, *Devoirs et droits de l'homme* ;
Mézières, *Éducation morale et instruction civique* ;
Jules Steeg, *Instruction morale et civique*.

Exemple d'histoire morale: Guillot ou une mauvaise farce

Autrefois, à la campagne, les enfants de votre âge, souvent, travaillaient déjà dans les champs. Guillot était un jeune berger. Il surveillait les moutons de son patron, dans la montagne. De là-haut, il voyait, au fond de la vallée, les paysans travailler dans leurs champs.

Guillot s'ennuyait. Il était là pour surveiller le troupeau et prévenir la population en cas d'attaque des loups, nombreux en ce temps là, et dangereux lorsqu'ils étaient affamés. L'idée lui vint de faire une farce.

Alors, il se mit à crier : « Aux loups ! Aux loups ! Aux loups ! »

L'écho répondit : « Aux loups ! Aux loups ! Aux loups ! »

Dans la vallée, les laboureurs s'armèrent de fourches, de haches, de bâtons et rapidement accoururent au secours de Guillot.

À peine étaient-ils arrivés à l'entrée de la pâture, que Guillot se mit à se moquer d'eux.

« Hi ! Hi ! Hi ! Je vous ai bien attrapés ! Je vous ai fait une belle farce ! »

Les sauveteurs rebroussèrent donc chemin en ronchonnant :

« Il n'est pas très gentil le petit Guillot ! Quel garnement ! »

Guillot, lui, riait aux éclats.

Quelques instants plus tard, dès que les paysans eurent rejoint la vallée, Guillot se dit : « Comme c'est amusant, je vais recommencer. »

Alors, il se remit à crier : « Aux loups ! Aux loups ! Aux loups ! »

L'écho répondit : « Aux loups ! Aux loups ! Aux loups ! »

Dans la vallée, les laboureurs hésitèrent un moment, puis se dirent :

« On ne peut pas rester là : peut-être que les loups attaquent vraiment le troupeau. »

Alors, ils reprirent leurs fourches, leurs haches, leurs bâtons et rapidement gravirent, une nouvelle fois, la pente de la montagne.

À peine étaient ils arrivés, essoufflés, à l'entrée de la pâture, que Guillot se remit à se moquer d'eux.

« Hi ! Hi ! Hi ! Je vous ai encore bien attrapés ! Vous n'êtes pas très malins ! »

Les sauveteurs, de très mauvaise humeur, redescendirent et reprirent leur travail.

Des heures passèrent. Puis tout à coup ils entendirent la voix de Guillot : « Aux loups ! Aux loups ! Aux loups ! »

Les laboureurs se regardèrent, puis se dirent :

« Encore une farce de ce garnement. Tu peux crier, Guillot. Cette fois ci nous serons plus malins que toi. »

Et ils n'entendirent plus crier de la journée.

Le soir, Guillot n'étant pas rentré au village, quelques personnes montèrent à la pâture.

Et là, quel carnage ! Guillot avait été dévoré par les loups !

Le dilemme* de Myriam

La cagnotte de l'école doit permettre de payer la classe verte à la montagne pour tous les élèves de CP. Myriam voit deux enfants sortir du bureau du directeur avec la cagnotte (l'argent) de la fête de l'école. Elle en reconnaît un, c'est son frère qui la voit et lui demande de ne rien dire.

Que devrait faire Myriam selon vous, **et surtout POURQUOI ?**

Doit-elle se taire et protéger son frère ou bien doit-elle en parler pour que tous les élèves puissent aller en classe verte ?

Myriam doit se taire et protéger son frère	Myriam doit parler et permettre aux enfants de partir à la montagne
1- Myriam se tait pour éviter la colère de son frère	1- Parce que sinon tous les CP sont punis de classe verte à la montagne
2- Myriam ne dénonce pas son frère en échange de la moitié de l'argent	2- Parce qu'elle veut aussi aller à la montagne
3- Parce que ses copains de classe ne l'accepteraient pas comme dénonciatrice (moucharde)	3- Parce que ses copains n'accepteraient pas qu'elle leur fasse rater la classe verte
4- Parce que la famille est sacrée	4- Parce que le vol est interdit par la loi
5- Parce que c'est contraire à ses principes de dénoncer	5- Parce que l'argent appartient à l'école
6- Parce que tout le monde a le droit à la liberté	7- Parce que dans tous les pays, le vol est interdit

*mot à expliquer. Dilemme = Choix très difficile à faire car il n'existe pas de solution idéale pour solutionner le problème.

CM1
28 Dec.

EXERCICE CLASSIQUE DE DILEMME n°2

Le dilemme* de Myriam

La cagnotte de l'école doit permettre de payer la ^{balancière} classe verte à la montagne pour tous les élèves de CP. Myriam voit deux enfants sortir du bureau du directeur avec la cagnotte (l'argent) de la fête de l'école. Elle en reconnaît un, c'est son frère qui la voit et lui demande de ne rien dire.

Que devrait faire Myriam selon vous, et surtout **POURQUOI** ?

Doit-elle se taire et protéger son frère ou bien doit-elle en parler pour que tous les élèves puissent aller en classe verte ?

Myriam doit se taire et protéger son frère	Myriam doit parler et permettre aux enfants de partir à la montagne
1- Myriam se tait pour éviter la colère de son frère XX	1- Parce que sinon tous les CP sont punis de classe verte à la montagne ^{balancière} XXXXXXXXXX
2- Myriam ne dénonce pas son frère en échange de la moitié de l'argent XX	2- Parce qu'elle veut aussi aller à la montagne ^{balancière} XX
3- Parce que ses copains de classe ne l'accepteraient pas comme dénonciatrice (moucharde).	3- Parce que ses copains n'accepteraient pas qu'elle leur fasse rater la classe verte ^{balancière} XX
4- Parce que la famille est sacrée XX	4- Parce que le vol est interdit par la loi XXXXXXXXXX
5- Parce que c'est contraire à ses principes de dénoncer X	5- Parce que l'argent appartient à l'école X
6- Parce que tout le monde a le droit à la liberté	6- Parce que dans tous les pays, le vol est interdit X

*mot à expliquer. Dilemme = Choix très difficile à faire car il n'existe pas de solution idéale pour solutionner le problème.

4
10/28 niv 1 36
4/28 niv 2 15
2/28 niv 3 7
9/28 niv 4 32
2/28 niv 5
1/28 niv 6 10
51%
39%



you time

Préparation du débat à partir de la fable de Jean de La Fontaine (1621-1695) Le Loup et l'Agneau

- 1 – Où se passe l'action? (Relever les éléments du texte)

- 2 – Quelles sont les étapes de l'action?

- 3 – Quels sont les personnages mis en jeu?

- 4 – Dans le dictionnaire chercher la définition de: agneau, loup.

- 5 – Trouver au moins une expression avec le mot agneau.

- 6 – Trouver au moins une expression avec le mot loup.

- 7 – Décrire le comportement des personnages dans la fable?

- 8 – Que penses-tu de la morale de la fable?

- 9 – Cette fable te rappelle-t-elle d'autres histoires?

Lors de la séance, nous tâcherons d'apporter des réponses aux questions:

A quoi cela sert-il d'utiliser son esprit critique à chaque lecture?

Pourquoi respecter les autres?

Esprit critique: Esprit libre qui a la capacité à distinguer les qualités des défauts d'une œuvre littéraire, artistique (définition du Petit Larousse).

1 – Où se passe l'action? (Relever les éléments du texte) Peut-on la dater?

Au bord d'une rivière, à côté de forêts profondes.

2 – Quelles sont les étapes de l'action?

Un agneau boit à la rivière. Un loup arrive ensuite. Ils discutent. Le loup emporte l'agneau au fond de la forêt et le mange.

3 – Quels sont les personnages mis en jeu?

Un agneau, un loup.

4 – Dans le dictionnaire chercher la définition de: agneau, loup.

Agneau: petit de la brebis, mammifère herbivore, au pelage laineux

Loup: Mammifère carnivore à pelage gris jaunâtre vivant en meute

5 – Trouver au moins une expression avec le mot agneau.

Doux comme un agneau

6 – Trouver au moins une expression avec le mot loup.

Se jeter dans la gueule du loup, hurler avec les loups, jeune loup...

7 – Décrire le comportement des personnages dans la fable?

Agneau: humble, modeste, poli, respectueux, apeuré, défensif, vouvoie le loup

Loup: condescendant, hautain, méprisant, coléreux, désagréable, agressif, plein de rage, mauvaise foi et tutoiement de l'agneau.

8 – Que penses-tu de la morale de la fable?

«Morale de fait», «morale de droit».

9 – Cette fable te rappelle-t-elle d'autres histoires?

Lors de la séance, nous tâcherons d'apporter des réponses aux questions:

A quoi cela sert-il d'utiliser son esprit critique à chaque lecture?

A réfléchir sur le sens de ce qu'on entend, de ce qu'on lit. On n'est pas obligé de croire, de faire, tout ce qu'on entend ou tout ce qu'on lit, si on n'est pas d'accord.

Pourquoi respecter les autres?

Existe-t-il des personnes que l'on ne doit pas respecter?

De quel droit décide-t-on qui mérite, ou pas, le respect?

Doit-on cesser de te respecter si tu agis mal?

Peut-on respecter quelqu'un sans respecter ses actes?

Dois-tu ne respecter que ceux que tu aimes?

Peux-tu ne pas aimer ceux que tu respectes?

Peux-tu parfois manquer de respect à ceux que tu aimes?

La politesse est-elle une forme de mensonge, de respect?

Peut-on manquer de respect en étant poli?

En respectant les autres, doit-on tout accepter d'eux?

Pour vivre ensemble: être poli, tolérant, ne pas blesser, se fixer des limites...

Pour valoriser les autres comme tu aimerais qu'ils te valorisent.

Pour faire la différence entre une personne et ses actions.

Pour percevoir quelle portée ont tes mots et tes actes vis-à-vis des autres

Version BD de la fable *Le loup et l'agneau* de Jean de la Fontaine

b) Reporte dans les bulles et les cartouches évidés de la fable en BD le récit et les dialogues de la deuxième partie de la fable en prose (page 20).



Le Loup et l'Agneau de Jean de La fontaine.

La raison du plus fort est toujours la meilleure;
Nous l'allons montrer tout à l'heure.
Un Agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un Loup survint à jeun, qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?
Dit cet animal plein de rage:
Tu seras châtié de ta témérité.
- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté
Ne se mette pas en colère;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas en dessous d'Elle,
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né?
Reprit l'Agneau, je tette encore ma mère.
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. – C'est donc quelqu'un des tiens:
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit: il faut que je me venge.
Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Transcription des dialogues du débat interprétatif du 7 avril 2011 sur Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine

Séance-débat de 45 minutes		
PE	Vous vous rappelez, qui est-ce qui a un rôle dans le débat réglé? C'est vous, Blanc et Gris qui vous occupez du bâton de parole ? D'accord je vous le laisse.	1
Blanc	Je le donne à tout le monde ?	2
PE	Tu le donnes à tous ceux qui veulent dire quelque chose, à tous ceux qui le demandent.	3
PE	On va démarrer...Le débat interprétatif est différent d'un débat réglé que vous avez l'habitude de faire les vendredis notamment. Notre débat interprétatif d'aujourd'hui va porter sur Le Loup et de l'Agneau une fable de Jean de La Fontaine. Alors, je vais vous expliquer ce que c'est qu'un débat interprétatif. Nous allons réaliser une enquête sur cette fable. Nous allons mener l'enquête sur cette fable grâce à des indices à trouver dans le texte qui vont nous permettre de mieux le comprendre et après, de mieux l'interpréter, c'est-à-dire, mieux imaginer ce que ça veut dire, ce à quoi ça vous fait penser. D'accord? Alors, je vous avais posé quelques petites questions auparavant, vous vous rappelez un petit peu sur votre document ce que vous aviez répondu? Je vais commencer par le titre de la fable. Qui est-ce qui connaît le titre ?	4
Marron	Le Loup et l'Agneau.	5
FBM	Le Loup et l'Agneau... Alors qu'est-ce que vous évoque, à quoi vous fait penser, ça vous représente quoi : <i>Le Loup et l'Agneau</i> . D'après vous l'histoire qui porte un titre comme ça, va parler de quoi?	6
Rose	D'un loup et d'un agneau.	7
FBM	D'un loup et d'un agneau, certainement. Ensuite.	8
Rose	Il va peut être y avoir de la bagarre.	9
FBM	Haa !	10
Rose	Un crime.	11
FBM	HOoo ! Peut être.	12
Violet	Il va y avoir une aventure.	13
FBM	Il va certainement se passer quelque chose entre les deux personnages, peut être une bagarre, un crime...justement pourquoi y aurait-il une bagarre ?	14
Bleu	Heu...pour de la nourriture ?	15
FBM	Oui... Et est-ce que les deux personnages ont les mêmes forces tous les deux ? Est-ce que la bagarre va être équitable ?	16
Vert	Non le loup y sera plus fort que l'agneau, parce que un agneau c'est sans défense.	17
FBM	Oui, et un loup c'est quoi ?	18
Vert	C'est plutôt méchant.	19
FBM	Oui.	20
Rouge	Et aussi le loup il est très féroce.	21
Violet	L'agneau c'est le petit de la brebis...	22
FBM	Et alors, quelque part s'il y a une bagarre, s'il y a une confrontation entre les deux personnages, qui aurait le dessus ?	23
Noir	Le loup.	24
FBM	On imagine effectivement que ce soit plutôt le loup.	25

Transcription des dialogues du débat interprétatif du 7 avril 2011 sur Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine

	Alors, ce que nous venons de faire c'est quelque chose qui nous permet d'anticiper, c'est-à-dire de nous projeter dans la suite de l'histoire, d'imaginer la suite de l'histoire. Mais c'est simplement des idées que l'on se fait, on se dit, tiens peut être que.... Alors, on va commencer l'histoire et on va prendre les premiers éléments du texte et on va voir si les indices que l'on rencontre nous aident à penser dans ce sens là. Alors on va commencer par une sorte de petit parcours de lecture, c'est-à-dire que je vais commencer la lecture de la fable et à certains moments faire une pause, et là vous allez essayer de reformuler ce que vous avez compris des phrases que je vais lire, d'accord ? Le début vous le connaissez : «La raison du plus fort est toujours la meilleure, Nous l'allons montrer tout à l'heure» . On fait une pause, et alors qui est-ce qui peut m'expliquer ce qu'il a compris?	
Rouge	Ben, ça veut dire que la raison du plus fort c'est que c'est le plus fort qui l'emporte.	26
FBM	Le plus fort qui l'emporte, d'accord. Qu'est ce qui est d'accord ou pas d'accord, qui veut prendre la parole?	27
Bleu	Ca veut dire que c'est le plus fort qui a raison.	28
FBM	Est-ce que quelqu'un a une autre idée, ou comprend la phrase différemment? Non donc on reste sur cette idée là. Tout le monde est d'accord. On avance la lecture. «Un Agneau se désaltérait Dans le courant d'une onde pure » . Qui peut m'expliquer ce qu'il a compris ?	29
Jaune	Ben c'est un agneau qui buvait dans une eau propre.	30
FBM	L'eau de quoi ?	31
Jaune	L'eau d'une rivière.	32
FBM	D'accord, Jean de la fontaine utilise une image pour parler d'une rivière, d'un ruisseau, il utilise le terme de « onde pure ». C'est donc la première étape de l'histoire, de l'action... à priori vous le comprenez comme ça ?	33
Tous	Oui	34
FBM	D'accord, on continue. «Un Loup survint à jeun, qui cherchait aventure, Et que la faim en ces lieux attirait » . Qui peut me dire ce qu'il a compris.	35
Beige	On dit que le loup il avait faim et qu'il cherche la bagarre.	36
FBM	Il cherche la bagarre...Et quels sont les indices dans le texte selon toi qui te font croire, comprendre qu'il cherche la bagarre ?	37
Beige	Il cherche l'aventure.	38
FBM	Tout à fait. Et on peut imaginer que quelqu'un qui est à jeun, qui a faim, est comment ?	39
Violet	Qu'il a envie de manger.	40
FBM	Voilà, tout à fait, et dans son état, dans son comportement ?	41
Violet	Il sera méchant.	42
FBM	Peut être. Donc deuxième étape, un loup arrive et quel comportement il a ?	43
Vert	Il est un petit peu énervé parce qu'il a faim.	44
FBM	Tout à fait. On continue la lecture. « Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage? Dit cet animal plein de rage: Tu seras châtié de ta témérité » . Qui est ce qui peut me dire ce qui se passe ?	45
Jaune	Il est un peu énervé car il croit que l'agneau salit son eau.	46

Transcription des dialogues du débat interprétatif du 7 avril 2011 sur Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine

FBM	Oui, alors qui parlait là ?	47
Jaune	C'est le loup.	48
FBM	C'est le loup qui parle, oui. Donc il arrive et puis qu'est-ce qu'il fait ?	49
Jaune	Il agresse.	50
FBM	Un petit peu oui, qui est-ce qui pense ça aussi ? Qui est ce qui a une idée là-dessus ? Il arrive et quel est le comportement du loup ?	51
Cerise	Ben je ne sais pas comment expliquer, en fait l'agneau il est en bas, et il dit que ça va troubler son breuvage, mais en fait...	52
FBM	Tu devances un petit peu l'histoire. Je redis la phrase « Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage? Dit cet animal plein de rage: Tu seras châtié de ta témérité ». Il y a des indices dans la phrase, qui peut les trouver ? Comment se comporte ce loup ?	53
Mauve	Il est plein de rage.	54
FBM	Donc lorsque le texte dit : « il est plein de rage », vous le comprenez comment ? Avec d'autres mots.	55
Rouge	Ben on le comprend qu'il est méchant et que l'agneau va être puni pour ce qu'il a fait.	56
FBM	Oui il est énervé comme disait Elève 10 et le loup veut punir l'agneau. Exactement. Alors qu'a fait cet agneau ?	57
Rose	Il est bloqué. Il a fait que boire dans le ruisseau.	58
FBM	D'accord. On continue la lecture avec la réponse de l'agneau. « Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté ne se mette pas en colère; Mais plutôt qu'elle considère Que je me vas désaltérant Dans le courant, Plus de vingt pas en dessous d'Elle, Et que par conséquent, en aucune façon, Je ne puis troubler sa boisson ».	59
Rose	Il dit qu'il ne peut pas troubler son breuvage car l'eau elle coule et après elle s'en va, donc...	60
FBM	Alors quels termes emploie l'agneau pour interpeller le loup ? Dites moi par quel mot commence la tirade, la prise de parole, de l'agneau ? Qu'est ce qui s'en souvient ?	61
Mauve	Sire que votre majesté ne se mette en colère.	62
FBM	Sire, votre Majesté. Exactement. Alors il est comment l'agneau ? Il fait preuve de quoi ? Quel comportement adopte-t-il ?	63
Turquoise	En fait il respecte le loup alors que finalement...	64
FBM	Il a un langage très respectueux, très quoi d'autre encore ?	65
Marron	Très gentil.	66
Jaune	Aussi très prudent parce qu'il a un peu peur que le loup le mange.	67
FBM	Vous dites que c'est une politesse éventuellement intéressée ?	68
Violet	Oui, parce qu'il dit calmement.	69
FBM	Il parle calmement, oui. Qu'est-ce qu'il se dit l'agneau?	70
Violet	Ben, qu'il a rien fait.	71
FBM	Voilà et est-ce qu'il a conscience de la personne à qui il parle ? L'agneau parle à qui?	72
Violet	Au loup.	73
FBM	D'accord. Et l'agneau, qu'est ce que c'est qu'un agneau ? Vous aviez regardé dans le dictionnaire.	74
Prune	C'est le petit de la brebis.	75
FBM	Voilà. C'est un bébé. Et même si c'est un bébé, est-ce qu'il a pris conscience, est-ce qu'il a remarqué une différence entre lui-même et	76

Transcription des dialogues du débat interprétatif du 7 avril 2011 sur Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine

	la personne avec qui il parle?	
Prune	...	77
FBM	Est-ce qu'il sait que c'est un loup ?	78
Rose	Ben oui, parce qu'il dit votre majesté alors qu'il était pas obligé de dire ça, et il aurait pu dire quelque chose de plus méchant pour qu'il parte.	79
FBM	L'agneau se doute peut-être de quoi ?	80
Orange	Du danger.	81
FBM	Peut être. Il se doute déjà du danger. Pourquoi du danger ?	82
Cerise	Si l'agneau il aurait dit quelque chose de plus méchant, justement le loup il aurait approché. C'est pour ça qu'il a dit votre majesté. C'est pour ça.	83
Rose	Ben oui il a dit votre majesté parce que si il disait quelque chose de plus méchant il savait que le loup allait avancer et lui faire quelque chose d'autre.	84
FBM	D'accord.	85
Vert	Ben en fait, l'agneau il a petit peu peur contre le loup alors il essaye de lui parler gentiment pour pas qu'il le morde. Il est énervé le loup, alors il essaye de se rattraper l'agneau.	86
FBM	D'accord. En parlant au loup comme ça, l'agneau se dit peut être que quoi ?	87
Jaune	Peut-être qu'il va le laisser se faire emporter par sa gentillesse.	88
FBM	D'accord.	89
Bleu	En fait tellement le loup il a faim, rien ne peut l'empêcher de manger l'agneau.	90
FBM	Tout à fait. On voit que les intentions du loup sont claires. Il veut quoi ?	91
Prune	Je crois que l'agneau il ressent que le loup il veut le manger.	92
FBM	Et qu'est-ce qui dans le texte te fais penser ça ?	93
Prune	Je sais pas.	94
FBM	Qu'est ce qui aurait une réponse à ça ? Quels seraient les indices dans le texte qui laisserait bien entendre que l'agneau sait bien qu'il a une bête cruelle en face de lui, qu'il est peut être pas intéressant de l'énervé plus ?	95
Rose	La façon dont il parle un peu. On voit que de la façon dont il parle il a un peu peur. On se doute bien qui parle gentiment pour pas que le loup le mange.	96
FBM	Voilà. Il emploie beaucoup de politesse aussi peut être. Est-ce que ce mot là, vous trouvez qu'il va bien avec le comportement de l'agneau ? Vous trouvez qu'il est poli cet agneau ?	97
Tous	Ben oui.	98
FBM	D'accord. On continue la lecture. « Tu la troubles, reprit cette bête cruelle, Et je sais que de moi tu médis l'an passé ». Alors qui prend la parole dans l'histoire et qui prend le bâton de parole ?	99
Anis	C'est le loup qui parle...	100
FBM	Il est ravi, il est joyeux... ?	101
Anis	Il est de plus en plus énervé.	102
FBM	Tu crois, alors quels seraient les mots qui te font penser à ça ?	103
Mauve	Ben, quand il dit « TU la troubles ! ».	104

Transcription des dialogues du débat interprétatif du 7 avril 2011 sur Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine

FBM	Oui, il dit TU la trouble. Et l'agneau, il disait quoi tout à l'heure ?	105
Mauve	Sire Votre majesté.	106
FBM	Tout à fait. On note que le loup dit TU. Quand on dit TU à quelqu'un on fait quoi ? ça s'appelle comment de dire TU à quelqu'un, c'est quoi le verbe ?	107
Rose	Je voulais dire autre chose. On voit que le loup...il fait exprès le loup, c'est pas vrai ce qu'il dit parce qu'il veut absolument le manger en fait, et puis là il s'énerve parce qu'il voit que l'agneau il voit ce qui ce passe, et l'agneau c'est pas lui qui a fait tout ça et du coup il se demande si...le loup...	108
FBM	D'accord. L'agneau se défend. Et est-ce qu'il se défend bien ?	109
Prune	En fait le loup il se met plus en colère parce qu'il en a marre que l'agneau il lui parle, il a faim, il attend de le manger. L'agneau il lui parle plus en fait comme parce qu'il a peur de se faire manger, il parle plus comme ça il a le temps...	110
FBM	Pour gagner du temps.	111
Prune	Oui voilà.	112
FBM	Et le loup il aimerait lui en gagner ?	113
Prune	Oui voilà.	114
FBM	D'accord. Et le verbe pour dire TU à quelqu'un alors ?	115
Jaune	Tutoie	116
FBM	Presque. C'est un verbe du premier groupe, alors c'est le verbe ?	117
Jaune	Tutoyer ?	118
FBM	Tutoyer, voilà. Et quand on dit VOUS à quelqu'un on dit ?	119
Jaune	Vouvoyer.	120
FBM	Vouvoyer. D'accord. Donc quand on tutoie quelqu'un, souvent c'est pourquoi ? Pour parler comment ? A un adulte, à un enfant ? Un enfant va tutoyer un adulte ? Qui va tutoyer quelqu'un ?	121
Cerise	Ben, l'enfant aux parents. Quand on connaît pas quelqu'un on va lui dire VOUS voulez quelque chose ?	122
FBM	Voilà. Soit on connaît la personne et on lui dit TU parce qu'on est familier. Soit on lui dit VOUS si on ne le connaît pas ou si on le connaît mais si on veut montrer une sorte de respect. Donc l'agneau serait plutôt à respecter le loup à priori et le loup lui-même a un comportement comment vis-à-vis de l'agneau au niveau du respect ?	123
Mauve	Comme je l'ai dit tout à l'heure le loup il est de plus en plus énervé.	124
FBM	Oui. Et du coup il est ce qu'il le respecte cet agneau, dans les mots qu'il emploie ?	125
Mauve	Non. Ses mots sont méchants.	126
FBM	Sinon qu'est-ce qu'on peut trouver comme autre adjectif ?	127
Pistache	Enervé.	128
FBM	Oui. Il est dans l'énervement, dans la brutalité.	129
Pistache	Il est brusque.	130
FBM	Oui, tout à fait.	131
Rose	Ben je sais pas mais moi, j'ai l'impression que le loup il se vante un peu, parce que l'agneau quand il a dit ça... ben moi je trouve qu'il se vante un peu.	132
FBM	Qui est d'accord ou pas d'accord avec Rose qui trouve que le loup se vante un peu, et pourquoi? Qu'est-ce qui vous ferez dire dans le	133

Transcription des dialogues du débat interprétatif du 7 avril 2011 sur Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine

	texte que le loup se vante ?	
Pistache	Parce que il dit...heu ...ha...je sais plus...	134
Vert	Ben y se vante parce que c'est lui le plus fort ?	135
FBM	D'accord. Je continue la lecture avec la tirade de l'agneau. « Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né? Reprit l'Agneau, je tette encore ma mère ». Pourquoi l'agneau dit ça et que comprenez-vous à ça ?	136
Jaune	Ben heu il veut dire que s'il y avait un an il pouvait pas le faire parce qu'il était dans le ventre de sa mère. Et heu il dit qu'il est petit.	137
FBM	L'agneau donne un argument.	138
Jaune	Oui il dit que c'est pas lui.	139
Orange	Parce que l'agneau il a peur.	140
FBM	Voilà. On va voir la réponse du loup. « Si ce n'est toi, c'est donc ton frère. - Je n'en ai point. C'est donc quelqu'un des tiens: Car vous ne m'épargnez guère, Vous, vos bergers, et vos chiens. On me l'a dit: il faut que je me venge ». Alors...qu'est ce qui se passe ?	141
Rose	On peut dire que le loup il essaye d'avoir des arguments pour manger l'agneau. Tout ça c'est pas vrai, en fait il l'invente.	142
Pistache	On peut dire aussi que plus ils parlent et plus le loup il devient méchant.	143
FBM	D'accord.	144
Rouge	Ben oui parce qu'il dit «si ce n'est toi c'est donc ton frère» mais puisqu'il en a pas...	145
FBM	Qu'est ce que ça montrerait quelque part vis-à-vis du loup ? Est qu'il dit la vérité le loup ? Comment il se comporte ?	146
Rouge	Ben non, il dit n'importe quoi. Comme si il avait un frère... voilà.	147
FBM	D'après vous est-ce que ce loup est de bonne foi ? Vous comprenez l'expression être de bonne foi ?	148
Mauve	Heu non.	149
FBM	Est-ce qu'il est honnête ce loup ?	150
Bleu	Il ment.	151
FBM	Tout à fait, il n'est pas honnête, il n'est pas de bonne foi, il ment. Je continue la lecture. « Là-dessus, au fond des forêts Le Loup l'emporte, et puis le mange, Sans autre forme de procès ». Qu'est ce que vous comprenez à ce passage ?	152
Rose	Ben le loup il en avait marre de parler avec l'agneau, donc il le prend, il l'emmène dans la forêt et il le mange.	153
Beige	Ben en fait le loup il s'en foutait	154
Tous	Hoao...	155
Beige	Il s'en fichait que l'agneau il se fasse mangé...	156
FBM	Je ne crois pas qu'il s'en fiche le loup, car il a même envie de le faire, peut être, non ? Enfin, c'est mon avis, mais qu'est-ce qui croit que le loup s'en fiche ?	157
Mauve	Ben moi je dirais non. Il s'en fiche pas.	158
FBM	Oui pourquoi il s'en fiche pas ? Qu'est ce qu'il a pour idée le loup ?	159
Mauve	Ben de le manger parce qu'il a faim.	160
FBM	Tout à fait. Tout le monde est d'accord avec ça ?	161
Tous	Oui.	162
FBM	D'accord. Alors on a fini la lecture de la fable. Qui pourrais me réexpliquer étape par étape ce qui s'est passé rapidement ? Tout	163

Transcription des dialogues du débat interprétatif du 7 avril 2011 sur Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine

	d'abord, voilà ce qui est arrivé. Ensuite qui d'autre est arrivé. Ensuite ce qui s'est passé et enfin comment ça se termine ?	
Bleu	En premier y'avait un agneau venu pour boire dans la rivière.	164
FBM	D'accord. Et en deuxième ?	165
Bleu	Ya un loup qui est arrivé.	166
FBM	Donc un loup arrive. Tout le monde est d'accord ?	167
Tous	Oui.	168
Marron	Il dit : « c'est mon eau, tu troubles mon eau ».	169
FBM	Alors ils engagent la conversation. D'accord. Et le loup il cherche un petit peu quoi ?	170
Bleu	La bagarre.	171
FBM	Et à la fin de cette discussion que ce passe-t-il ?	172
Bleu	Et tout à la fin le loup il mange l'agneau.	173
FBM	D'accord. Alors on rappelle la morale que propose cette fable « La raison du plus fort est toujours la meilleure ». Alors la morale on pourrait dire que c'est la conclusion d'une histoire. Donc l'auteur nous raconte une histoire et nous donne sa conclusion. Avec l'histoire qu'il a racontée voilà la conclusion qu'il en fait. Maintenant que vous avez bien compris ce texte, dites moi ce que vous pensez de cette morale, de cette conclusion que propose l'auteur ?	174
Anis	C'est pas pour ça, mais en fait le loup il a pas raison. C'est le loup qui trouble l'eau.	175
FBM	Tu penses que le loup trouble l'eau ?	176
Anis	Oui, le loup il est en haut.	177
FBM	Oui dans l'histoire effectivement il y a des éléments qui font comprendre que c'est le loup qui est au dessus de l'agneau. Tout à fait. Alors cette morale, vous l'avez comprise, elle nous dit « La raison du plus fort est toujours la meilleure » ou avec d'autres mots, c'est toujours le plus fort qui a raison, qu'en pensez vous ? Dites moi si vous êtes d'accord, pas d'accord ?	178
Turquoise	En fait c'est pas tellement vrai vu que des fois même si le grand il veut le manger, le petit il peut très bien réussir à s'échapper... je sais pas...	179
FBM	Oui, alors est-ce qu'on peut toujours être d'accord avec cette phrase : le plus fort a toujours raison ?	180
Tous	Non...	181
FBM	Est-ce que à la lecture d'un texte, à l'observation d'un film par exemple, est-ce que vous avez le droit de ne pas être d'accord ? Est-ce que vous avez le droit de ne pas être d'accord avec ce que vous lisez, avec ce qu'on vous montre ou ce que vous voyez ?	182
Tous	Oui...	183
FBM	Pourquoi ?	184
Souris	Parce qu'on est pas tous pareil. Parce que parfois on aime pas ça et les autres y aiment.	185
FBM	Oui. Et par rapport aux idées de chacun ?	186
Pistache	Par rapport aux idées, on a pas tous les mêmes goûts, yen a qu'aiment ça et...	187
FBMS	Oui, et par rapport à ta façon de penser ? La morale nous dit qu'il faudrait penser que le plus fort a toujours raison. Est-ce que vous	188

Transcription des dialogues du débat interprétatif du 7 avril 2011 sur Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine

	pensez dans le même sens ?	
Tous	Ben non.	189
FBM	Donc effectivement on a le droit de penser différemment de ce que l'on lit ou ce que l'on voit. C'est pour ça que je vous avez mis la définition de l'esprit critique au bas de votre feuille. Vous vous souvenez de ce qui était écrit ? Il est une faculté, une compétence que nous avons en nous, nous permettant de faire la différence entre quoi et quoi ?	190
Rouge	Ben c'est pas toujours le plus fort qui a toujours raison, ça peut être aussi le moins fort.	191
FBM	Ce qui veut dire que quelque part on peut penser différemment ? Et si on te dit, non, non, il faut penser comme ça ? Qu'est-ce que t'en penses ?	192
Rouge	Ben...	193
FBM	Alors ce que je voulais vous dire c'est que l'esprit critique, c'est de pouvoir discerner soi même, de savoir soi même reconnaître ce qu'on trouve de bien, de ce qu'on trouve pas bien, ce que l'on trouve joli dans une œuvre esthétique, de ce qu'on trouve pas beau quelque part. Donc là, l'auteur nous donne sa façon de penser, est-ce qu'il nous oblige à penser comme lui ou est-ce que quelque part c'est peut être pour nous faire réfléchir ?	194
Rouge	C'est pas pour nous... je sais pas comment dire...	195
FBM	Est-ce que c'est pour nous imposer sa façon de penser ?	196
Marron	Ben souvent c'est les plus malins qui gagnent toujours.	197
FBM	Oui. Mais est-ce que le plus fort a toujours raison ? Est-ce qu'on peut croire ça ? Est-ce qu'on peut croire autre chose ?	198
Tous	Oui.	199
FBM	Voilà. Quelque part on peut croire autre chose et faire preuve d'esprit critique. Oui j'ai le droit de penser comme ce texte, mais j'ai aussi le droit de penser autre chose et de l'exprimer. Alors sur ce point, je voulais vous demander votre avis concernant le respect. A votre avis pourquoi doit-on respecter les autres ?	200
Vert	Parce que si on est plus grand faut respecter les petits sinon ça va pas...	201
FBM	Est-ce que le loup aurait eu raison de respecter l'agneau ?	202
Vert	Ben non.	203
FBM	Ha ? Alors quand on est loup, ou qu'on est fort, on doit forcément utiliser sa force, voire même au détriment des petits ?	204
Vert	Non, il devrait parler gentiment à l'agneau.	205
FBM	Et là s'il lui parlait gentiment il ferait preuve de quoi ?	206
Vert	De gentillesse...	207
FBM	De gentillesse. D'accord. Est-ce que vous pensez que l'on doit respecter tout le monde ?	208
Jaune	Ben oui, parce que si on veut que les gens nous respectent, il faut bien les respecter. Parce que autrement ils vont pas nous respecter. C'est logique.	209
FBM	Est-ce qu'on doit respecter tout le monde ?	210
Marron	Oui comme dit Jaune, si on veut avoir des amis, il faut les respecter.	211
FBM	D'accord. Alors est-ce qu'il y aurait des circonstances qui nous	212

Transcription des dialogues du débat interprétatif du 7 avril 2011 sur Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine

	feraient dire, alors là je ne le respecte pas ?	
Rose	Ben oui. Par exemple j'sais pas heu, c'est quelqu'un et t'es pas trop son ami, et que des fois il te ment. C'est mieux de pas le croire parce que si c'est pas ton ami parce que il peut te dire des mensonges tout ça pour t'embêter et tout...	213
FBM	On pourrait se dire lui ou elle, mérite mon respect et lui ou elle, ne mérite pas du tout mon respect ? Alors est-ce que tout le monde mérite notre respect ?	214
Lavande	Non.	215
FBM	Pourquoi ?	216
Lavande	Parce que si une personne respecte pas une personne, l'autre elle a pas de raison de respecter.	217
FBM	Et ça s'arrête quand le non respect, ou ça débouche sur quoi quand on se comporte comme ça ?	218
Jaune	Ben sur la bagarre... des choses comme ça. Comme pour la fable... c'est ça qui s'est passé.	219
FBM	Oui tout à fait, enfin... si le respect ne vient pas des deux côtés, ça peut finir en bagarre. Tout à fait.	220
Rouge	Par exemple quelqu'un qui jette un papier par terre. Ben ya un grand qui arrive et qui dit non non, faut respecter les autres, ben...	221
FBM	Alors tu ne dois pas le respecter parce qu'il a mis un papier par terre ?	222
Rouge	Tu dois le respecter.	223
FBM	Alors est-ce qu'on respecte le plus, la personne, ou est-ce qu'on respecte plus, les actes qu'elle fait ?	224
Rouge	Heu... la personne ?	225
Cerise	Ben faut plutôt respecter la personne parce que, y faut pas se bagarrer parce que, heu sinon, ça sert à rien parce que à chaque fois on redevient amis et...	226
Pistache	Oui ça sert à rien parce que en plus on se fait mal	227
Mauve	J'ai vu dans la cour ce midi ben ya des CE1 ou des CP ils se bagarraient.	228
FBM	Et ils ont fait preuve de respect ?	229
Mauve	Non. Ils se tapaient, ils se montaient dessus...	230
FBM	D'accord...	231
Bleu	Faut faire avec le deux, parce que des fois il faut un peu les deux en même temps. Quelqu'un qui dit des méchancetés sur nous et en même temps on lui met un coup de pied.	232
FBM	Est-ce qu'on doit, parce qu'on respecte les autres, tout accepter d'eux ? Vous pensez qu'on doit tout accepter des gens parce qu'on les respecte ?	233
Jaune	Non, on n'est pas obligé de tout accepter, si y sont agressifs envers nous. On a pas besoin de supporter ça quoi.	234
FBM	D'accord. Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre, que les autres, que l'on doit respecter ?	235
Souris	Ben ... la nature.	236
FBM	Oui. Qui est ce qui a d'autres idées ?	237
Marron	Ben faut aussi respecter nos parents.	238
FBM	Ca fait partie des autres aussi un peu.	239

Transcription des dialogues du débat interprétatif du 7 avril 2011 sur Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine

Pistache	On peut respecter comment les autres sont.	240
FBM	Oui. Et si on peut ne pas accepter tout des autres, qui respecte-t-on dans ces moments là ?	241
Pistache	Ben, nous même.	242
FBM	Certainement, si on respecte les autres, on peut aussi se respecter nous même. Vous êtes d'accord avec ça ?	243
Tous	oui.	244
FBM	Alors j'aimerais que pour conclure, vous me disiez par rapport à ce que l'on a tous dit, ce qui est important pour vivre ensemble.	245
Mauve	Du respect.	246
FBM	Oui.	247
Vert	Ben, pas se bagarrer et être gentil.	248
Cerise	On l'a déjà dit	249
FBM	Oui mais on est dans la conclusion, donc on reprend les idées importantes qu'on a dit.	250
Marron	Ben les règles.	251
FBM	Oui. Les règles pour bien vivre ensemble. Et est ce que les règles aident à respecter les autres ?	252
Marron	Oui.	253
FBM	D'accord.	254
Rose	Ben, je respecterai pas vraiment tout le monde. Parce que par exemple, je sais pas c'est un exemple, je suis avec des copines, ya leurs parents qui disent qui ya pas le droit d'aller dans la piscine, et puis elles forcent à sauter dedans, ben moi j'irais pas.	255
FBM	Effectivement, tu as le droit de ne pas être d'accord, que ce soit des amies ou pas. Mais si c'est des amies, est-ce que tu peux leur demander de te respecter toi ?	256
Rose	Ben ouai...mais	257
FBM	Parfois quand on dit non, est-ce qu'on est impoli ou pas ?	258
Rose	Ben non. Faut se respecter soi, parce que si on fait tout le temps les règles des autres alors au bout d'un moment, tu ... ya quelqu'un qui va te demander tout le temps et va te commander..	259
FBM	Certainement, effectivement, et pour continuer à conclure il y a des règles que tout le monde doit respecter. Comment elles s'appellent les règles que tout le monde doit accepter ?	260
Violet	Le règlement.	261
FBM	Encore au dessus du règlement, qu'est ce qu'il y a ?	262
Violet	La politesse.	263
FBM	Alors le règlement ça s'applique à la classe, à l'école... Et en France notamment, le règlement on l'appelle comment ?	264
Vert	Les lois.	265
FBM	Les lois. Il existe donc des textes de lois que tout le monde doit respecter. Et souvent les lois essayent de prévoir à la fois pour tout le monde, pour le respect de chacun. D'accord. Il faut respecter certaines règles pour se respecter soi-même aussi.	266
	Un doigt se lève encore...	267
FBM	Alors juste un dernier petit mot...	268
Rouge	Si ya ton papa et ta maman qui te disent va ranger ta chambre et que tu veux pas, ya ton ami qui arrive et va dire ho ta chambre est toute	269

Transcription des dialogues du débat interprétatif du 7 avril 2011 sur Le Loup et l'Agneau de Jean de La Fontaine

	en désordre...	
FBM	Donc on retient que pour vivre ensemble, le respect est important. Il faut respecter des règles et des lois pour bien vivre ensemble. Et que, même si on est différent, on peut se respecter. On conclut là-dessus et pour la trace écrite, vous recopiez les phrases du tableau sur votre cahier de débat.	270

FICHE DE PREPARATION

<u>Date</u> :	<u>Séquence</u> : Explorer la bande dessinée	<u>Séance</u> : 3
---------------	--	-------------------

<u>Niveau</u> : CE2 - CM1 Cycle 3	<u>Discipline</u> : Littérature	<u>Activité</u> : Différencier ce qui, dans un texte narratif, sera traduit en BD
--------------------------------------	---------------------------------	---

Connaissances, capacités et attitudes travaillées	<p>1) <u>Dire</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe - Commencer à se servir du dialogue pour organiser des productions du groupe. <p>2) <u>Lire</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser ses connaissances grammaticales pour comprendre le sens d'un texte. - Faire appel, dans ses lectures, aux aides susceptibles de permettre de mieux comprendre ce qu'on lit. <p>3) <u>Grammaire de texte</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se servir des signes de ponctuation comme appui à la compréhension en lecture (repérage des unités syntaxiques, délimitation récit/paroles rapportées, marque de la valeur interrogative ou exclamative)
--	---

OBJECTIFS	Différencier ce qui, dans un texte narratif, sera traduit en BD: <ul style="list-style-type: none"> - par des dessins - par des bulles - par des récitatifs
------------------	--

Matériel	Un texte narratif, diverses BD apportées par les enfants et l'enseignant qui peuvent servir de supports.
-----------------	--

<i>Temps</i>	DEROULEMENT	<i>Dispositif</i>
5 min	<p><u>1. Le texte narratif est remis aux élèves</u> L'enseignant donne la consigne suivante: « - Souligner en vert toutes les paroles qui seront écrites dans les bulles de la BD. - Souligner en bleu les activités des personnages et leurs sentiments. - Souligner en rouge le décor et les objets. »</p>	Phase collective
10 min	<p><u>2. Recherche</u> L'enseignant observe et n'intervient pas. Si une question est posée par</p>	Travail individuel

	un élève, elle est renvoyée au groupe qui propose une (ou des) réponse(s) possible(s).	
15 min	<p>3. Confrontation: réalisation d'une production de groupe</p> <p>L'enseignant propose aux élèves de se grouper par trois ou quatre et de refaire ensemble le travail sur le texte. Un nouveau texte vierge est remis à chaque groupe. L'enseignant donne la consigne suivante: « Vous devez vous mettre d'accord à partir de ce que chacun a déjà fait. Quand vous n'avez pas souligné les mêmes mots de la même couleur, vous devez vous justifier, expliquer pourquoi à vos camarades et parvenir finalement à un accord. »</p> <p>L'enseignant écoute et intervient pour inciter à discuter, à argumenter son choix.</p>	4 groupes de 3 et 2 groupes de 4
15 min	<p>4. Mise en commun</p> <p>Chaque groupe communique les points de désaccord. Les élèves doivent expliciter, argumenter leur proposition. L'enseignant anime, aide à la reformulation. Puis il reprecise le rôle et la complémentarité des différents éléments de la BD.</p>	Phase collective
Total: 45 min		

Critères de réussite:

A différencié ce qui, dans un texte narratif, sera traduit en BD

Bilan:

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

Séance 1 / Durée 13'32, Film 091453 du 11 avril 2011 de 10h28 à 10h41		
Mariette	(...) inaudible.	1
PE	Un nouveau livre...qui serait en rapport avec...	2
Tous	Une surprise...	3
PE	Une surprise... Alors avant de commencer ce livre, je vais vous faire travailler ce matin sur quelque chose que je vais vous montrer tout de suite.	4
Un élève	Lecture	5
PE	Alors on va faire les deux, lecture et écriture, mais surtout écriture ce matin	6
Un élève	Ouais !!!	7
PE	Qu'est-ce que c'est à votre avis ? On lève sa main	8
Un élève	Une enveloppe	9
PE	On lève sa main, Maël ?	10
Maël	Une enveloppe	11
PE	Une enveloppe, est-ce que quelqu'un à une autre idée ? Anaïs ?	12
Anaïs	Une feuille qui va être postée	13
PE	Une feuille qui va être postée... Si je vous la tourne	14
élève	Une carte postale	15
PE	Ha !... Une carte postale. Pourquoi c'est une carte postale ?	16
Tous	...	17
PE	Qu'est-ce qu'on voit sur une carte postale ? Mathieu.	18
Mathieu	On peut écrire	19
PE	On peut écrire d'un côté... Ouuais...	20
élève	Et derrière, on peut voir des images.	21
PE	Ouuui... Et puis qu'est-ce qui ya ?	22
élève	Et aussi on peut mettre un timbre	23
PE	Un timbre	24
élève	Ben c'est obligé de mettre un timbre	25
PE	Ouui... Pourquoi	26
élève	Pour l'envoyer, sinon ça va pas envoyer	27
PE	Pour l'envoyer faut la mettre ... ?	28
Elève	Dans la boîte aux lettres	29
élève	Et on peut en envoyer avec timbre vert ou un rouge	30
PE	Oui exact, Il y a des timbres rouges pour aller à la vitesse normale, donc assez vite et des timbres verts pour aller un peu plus lentement. Là c'est un timbre rouge, il est rapide celui-là. Mathieu.	31
Mathieu	Parfois c'est des avions	32
PE	Mais... (et tape sur sa cuisse pour demander de lever le doigt avant de parler)	33
Mathieu	Ça part par avion...	34
PE	Oui, ça part par avion, ou des fois...	35
Mathieu	Ça part par avion...euh...camion	36
PE	Par camion...Et puis aussi...	37
élève	Par voiture	38
élève	Par vélo, par moto...	39
PE	Qui est-ce qui utilise la moto et le vélo pour transporter le courrier ?	40
Elève	Le facteur	41

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

PE	Le facteur. Le facteur y prend pas son avion, d'accord. C'est pour emmener le courrier d'un endroit à un autre. Mais c'est pour aller très loin. Mais, si on la poste ici pour qu'elle aille à Nantes... Est-ce que la carte postale va prendre l'avion ?	42
Tous	Non	43
élève	Le facteur il va prendre la moto	44
PE	Tu crois que le facteur il va prendre la moto ?	45
Tous	Non	46
PE	Comment ils font ?	47
Elève	Dans un camion	48
PE	Oui, ils mettent tout le courrier dans un camion pour Nantes. Et puis à Nantes ça va où, vous savez ?	49
élève	Dans l'enveloppe	50
PE	Non	51
élève	Dans la boîte aux lettres	52
PE	Avant dans la boîte aux lettres... ?	53
élève	Dans la poste	54
PE	Oui, dans une grande grande poste à Nantes qui reçoit tous les courriers, tous les courriers de tout le monde. Et après qu'est-ce qu'ils font ?	55
Tous	Fefhgjsdfj	56
PE	Hé, vous pourriez levez la main pour ne pas parler tous en même temps parce qu'Annette elle va rien comprendre à ce que vous dites. Ariette.	57
Ariette	(...inaudible...) à la bonne adresse	58
PE	Oui mais avant ça. Quand ils ont tous les courriers. Oui Anaïs.	59
Anaïs	Ils les mettent dans un bac...	60
PE	Oui	61
Anaïs	... Après et ben ils les mettent dans le camion ou dans la voiture et puis il va jusqu'à Nantes	62
PE	Ouais. Alors, il va à Nantes. Et faut les trier suivant les adresses. Parce que sinon le facteur il va pas tout trier. Le facteur lui il prend par secteur. Là où il doit faire son secteur. Ici c'est le facteur de Saint Jean Boiseau. Yen a deux des facteurs de Saint Jean Boiseau. Ya celui qui fait le bourg et celui qui fait plus Boiseau. D'accord ? Donc il faut trier les courriers pour que ça aille à la bonne adresse. D'accord ? Donc voilà pour notre carte postale. Alors aujourd'hui, je ne vous dit pas pourquoi on fait ça, je vous dirai après. Vous verrez, après vous comprendrez pourquoi on a fait ça. C'est pas pour vous... C'est pas un travail comme ça. C'est... Vous verrez plus tard. Vous vous direz : « ha ! C'est bien sûr, c'est pour ça qu'on a fait ça ! ». Alors, c'est une carte postale, d'accord ? Vous allez être par deux, je vais vous demander de bien regarder. On va déjà regarder ensemble un petit peu. Et vous allez regarder ensemble tous les deux. Et d'écrire cette carte postale. Alors à votre avis, qui va écrire à qui là ?	63
élève	Euh...	64
PE	Maïsse	65
Maïsse	(...) et il va attendre	66

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

PE	Ah oui, mais ça on va le voir après. Quels sont les personnages qui vont écrire là ? Qui parlent ? Qui va envoyer une carte postale là ? Ma question n'est pas facile. Qui envoie une carte postale ? C'est une photo en fait. D'accord ? Ils se sont fabriqués une petite carte postale, ils se sont pris en photo, les personnages, pour écrire à quelqu'un, à votre avis ? Mariette.	67
Mariette	C'est les personnages de l'histoire.	68
PE	Oui. C'est les personnages de l'histoire. Alors c'est quoi les personnages là. Qu'est-ce que vous voyez ?	69
élève	Une souris	70
PE	Une souris bien	71
élève	Un oiseau	72
Elève	On l'a déjà vu.	73
élève	Pipioli.	74
élève	Aaah ! (en reconnaissant un personnage)	75
élève	C'est Pipioli ! La souris elle s'appelle Pipioli	76
PE	D'accord ! J'aurais peut-être du vous demander si vous l'aviez vu ce livre là !	77
élève	L'oiseau, il s'appelle... euh... C'est un oiseau migrateur si je ne me trompe pas !	78
PE	D'accord ! Ok, ça commence à cacher un truc. Ok ben c'est parfait ! Bon vous savez qui...	79
élève	Et la grenouille elle avait tout entendu ce que Pipioli et l'oiseau migrateur ils avaient dit.	80
PE	D'accord, bon alors allez essayer d'imaginer les personnages de l'histoire. Vous savez ce qu'ils font là ?	81
élève	Oui, ils volent.	82
PE	Ils partent en voyage. D'accord, ils partent en voyage et vous allez essayer d'imaginer... Qui vont... Alors où peut-être... ils partent en voyage. Et vous allez... Ils vont écrire à leur parents.	83
élève	Ah ! Ils vont écrire à leurs parents ?	84
PE	La carte postale c'est pour les parents de la grenouille et de Pipioli	85
élève	Hi ! hi ! Pipioli	86
PE	D'accord, donc vous allez faire comme si vous étiez Pipioli et écrire à votre maman pour dire que vous partez en voyage... Vous allez même faire plus que ça, vous allez dire que vous êtes partis en voyage. Et vous allez raconter votre voyage. D'accord ? Vous êtes Pipioli. Il s'appelle Pipioli. Vous êtes Pipioli la souris. Alors si c'est Pipioli c'est un gars ou une fille ?	87
Tous	Un gars.	88
PE	Oui, c'est un petit souriceau. Le petit souriceau. Vous allez imaginer que vous êtes le petit souriceau. D'accord et que vous écrivez à votre maman pour raconter votre voyage. Ça va ça ?	89
Tous	Oui.	90
PE	Alors, vous êtes... Vous êtes qui ?	91
Tous	Pipioli, le souriceau	92
PE	Pipioli le souriceau et vous faites quoi ?	93
Tous	On part en voyage	94
PE	Oui mais avant ça... oui mais pour écrire, vous écrivez quoi ?	95

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

élève	Vous partez en voyage	96
PE	Alors vous écrivez une carte postale, pour raconter...pour raconter quoi sur une carte postale ?	97
élève	Ben... notre voyage	98
PE	Votre voyage. Siprien, tu te rappelles de la carte postale que tu nous as envoyée pendant les vacances ?	99
Siprien	Oui	100
PE	Est-ce que tu peux nous dire ce que tu avais mis ?	101
Siprien	Euh... Ben , je me rappelle plus	102
PE	Qu'est-ce qu'on met dans une carte postale ?	103
élève	Ah oui !...	104
PE	Bonjour ? Maman ? On met bonjour maman ?	105
élève	Non. Bonjour les parents	106
PE	Alors. C'est bonjour maman, ou papa si vous voulez. Vous savez écrire « papa », « maman » ?	107
Tous	Oui. Non. Oui	108
PE	Ok. Chut !!!... Donc vous allez écrire « Bonjour Papa, Maman », qu'est-ce que vous pouvez raconter ?	109
élève	Euh ben ! Notre voyage	110
PE	Votre voyage... Bon et qu'est-ce qu'on pourra dire ?	111
élève	Où on est	112
PE	Où vous êtes. Je suis arrivé... ?	113
élève	A Pornichet, à Walt Disney, à Nantes, Paris par exemple...	114
PE	Imaginez là hein... les personnages là	115
élève	Y vont en Afrique	116
PE	Ouais. Peut-être et à votre avis ils vont loin ou à coté ?	117
élève	Loin	118
PE	Loin. Ils vont loin. Donc vous êtes loin et vous racontez votre voyage.	119
élève	Mais moi je suis tout seul puisque Casandra est pas là	120
PE	Oui je sais tu vas te mettre par trois, d'accord ? Allez...	121
Elève	Mais arrêtez de parler..haoa ! (aux autres élèves)	122
PE	Rire	123
PE	Allez, on va vous mettre... j'ai fait des groupes. Alors pour cette semaine... Ohoh ! Brice ! Aimeric ! Pour cette semaine vous allez travailler à plusieurs souvent. Alors je vais vous dire avec qui vous allez être. Vous allez donc changer de place. Alors Aimeric tu vas te mettre à coté d'Arthur, Brice à coté de Mariette, vous vous débrouillez pour changer... vous prenez un crayon, une gomme, Mathieu à coté de Sabianne, Loanne à coté de Théo, donc Théo tu attends je vais te trouver une autre place, Corentin à coté de Siprien, Dorian plus Aslise plus Lorenzo, Lisa plus Sophia, attendez, d'abord je dis les noms et après vous changerez de place, Alexandre et Julien, Tom et Titouan, Maëlice et Alan, Maëlle et Hélénaba, Anaïs et Léa Rose, Casandra et Louis, donc Louis tu vas te mettre avec Théo. Voilà et c'est bon. Euh, je vous ai mis exprès un qui écrit souvent beaucoup avec un qui a du mal à écrire. Pour que vous puissiez travailler ensemble et vous aider, d'accord ? Yen a pas un qui fait plus que l'autre. Mais vous vous aidez, c'est un	124

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	travail à deux comme si vous étiez frère et sœur, sœur et frère, frère et frère, sœur et sœur et vous vous aidez pour écrire la carte postale.	
Elève	Faut écrire tout ça ?	125
PE	Non, faut écrire votre carte postale, à vous !	126
Elève	C'est pas grave si ya des fautes ?	127
PE	Non. Vous êtes Pipioli le souriceau. Vous écrivez une carte postale à votre papa ou votre maman pour raconter votre voyage. Allez c'est bon. Allez mettez-vous par deux. Mettez-vous par deux. Allez. Tiens Arthur ya une place là. Crayon de bois, comme ça vous pourrez gommer j'ai pas d'autres cartes. Allez. Tiens Maëlle t'es prêt ? Alexandre, t'es avec qui ? Julien ? (PE distribue les cartes postales à ceux qui sont en place).	128
Suite Séance 1 / durée 33'40, Film 092 941 du 11 avril 2011 de 11h03 à 11h36		
PE	Allez, chuuut.... Stop ! Tom, est-ce que aujourd'hui tu pourrais faire un effort pour qu'on puisse écouter les autres enfants plutôt que toi à la caméra ? J'aimerais bien entendre autre chose que tes bruits ! C'est possible de faire un effort aujourd'hui ?	129
Tom	Oui...	130
PE	Merci. Alors Siprien il va falloir que tu prennes une chaise pour t'asseoir, t'en as une devant à la place de Théo si tu veux. Maëlisse tu vas t'asseoir, ya une place à côté d'Allan... Alors, comme il vous faut écrire quelque chose, et que certains d'entre vous ne savent pas toujours comment on peut écrire les mots, je vous ai mis les plus difficiles sur un petit tableau. Et manque de pot, qu'est-ce qui c'est passé sur mon tableau... c'est ce weekend, je me suis arrachée les cheveux parce que j'ai voulu mettre la photo de la carte postale... et qu'est-ce qui s'est passé ? Pas de photo, impossible de la sortir, donc je vais vous donner une deuxième mission, quand vous aurez fini votre carte postale, vous allez redessiner, comme vous êtes les plus fort de la... de l'école en dessin, redessiner en tout petit la carte... maais c'est pas obligatoire ! C'est quand vous aurez du temps. D'accord ? Vous êtes forts et en plus vous êtes à deux, alors vous pouvez faire un dessin à quatre mains on dit, puisque vous avez deux mains plus deux, ça fait...	131
Tous	Quatre	132
PE	Voilà...Alors je vais vous lire les mots qui ya dessus. Chuuut... Oui tu sais bien Marlène... oui je vais vous la donner, vous allez lire tout seul d'abord et on lit ensemble pour vous aider. Donc il vous manque le dessin, vous vous inquiétez pas, c'est normal, c'est pas normal, mais c'est comme ça. Allez on lit ! On lit ! Essayez de me trouver ce qu'il y a sur cette petite affiche. Chut, chut... Anaïs...	133
Elève	Faut faire quoi ?	134
PE	Faut lire !	135
Un binôme	Ben on l'a lu...	136
PE	Non !	137
	Ah non on a pas tout lu encore... (Un enfant du binôme prend la feuille et lit tous les mots tout seul en suivant avec son doigt et à haute voix pour son copain). ... Partir, voyage, voler, ..., voir.	138

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	C'est bon maintenant (dit celui qui n'a pas lu).	
PE	Sophia, tu lis la fiche à Lisa... C'est bon ? Ca y est vous êtes prêts ? J'entends autre chose que la lecture, donc on va lire ensemble. Maria tu peux nous lire... Chut !	139
Maria	Cher papa, chère maman...	140
PE	Vous avez bien vu où c'était écrit ?	141
Tous	Oui...	142
PE	Posez votre doigt sur « cher papa, chère maman » là. Aimeric, est-ce que tu vas savoir écrire « cher papa, chère maman » ? Arthur montre lui !	143
Aimeric	C'est bon j'ai trouvé !	144
	D'accord ? Donc, personne va venir me demander dans cinq minutes, comment on écrit « cher papa, chère maman »...	145
Plusieurs	Nan	146
PE	Bon super ! Bon deuxième	147
Elève	Un voyage...	148
PE	Un voyage ! Ecoute bien Allan parce que si ya un enfant qui vient me demander un mot qui est dedans, je vais vraiment me fâcher ! Donc, « un voyage » il est écrit... mettez votre doigt dessus. Aimeric, mets ton doigt dessus...	149
Aimeric	Mais, j'ai mis mon doigt dessus !	150
PE	Tas pas besoin de me regarder, c'est le mot qui faut regarder. Je sais bien que je suis tout à mon avantage aujourd'hui...mais... Allez, troisième...	151
Elève	Une grenouille.	152
PE	Une grenouille... ensuite	153
Elève	Un oiseau.	154
PE	Un oiseau... Titouan, à toi !	155
Titouan	Un oi.....	156
PE	Nan	157
Autre élève	Un merle	158
PE	Un merle. Un merle c'est un oiseau !	159
Elève	Un oiseau ça mange les souris ?	160
PE	Ah ? Je sais pas ! Ok continues... Titouan ?	161
Titouan	Souris ?	162
PE	Souris, oui, encore.	163
Titouan	Un souriceau	164
PE	Oui. Sophia à toi !	165
Sophia	Le So...leil	166
PE	Bien, le soleil. Alors là ça c'est ... qu'est-ce qu'il y a devant ces mots à chaque fois ? Regardez... un, une... c'est quoi ? Oui, c'est quoi ? En grammaire ? Oui, non pas des noms propres	167
Elève	Des déterminants	168
PE	Ce sont des déterminants et ils sont à coté des n...	169
Plusieurs	Des noms	170
PE	Des noms. Donc tous les mots qu'il y a en haut ce sont des noms. Et en dessous ya pas de noms, regardez ya pas de déterminants, c'est quoi ces mots là ? Siprien tu commences à lire. Le mot qu'est en dessous... En dessous le « soleil »...	171

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

Siprien	Faire	172
PE	Faire... chut... ensuite...	173
Siprien	Partir	174
PE	Partir... continue... Voyag...	175
Siprien	Voyager...	176
PE	Voyager... ensuite ... S'amuser...	177
Siprien	S'amuser	178
PE	S'amuser... et voir... C'est quoi ces mots : Faire, partir, voyager voler, s'amuser et voir ? Mathieu ?	179
Mathieu	Des verbes	180
PE	Oui Arthur c'est bien. C'est des verbes. Alors oui Tom, ils se conjuguent, oui attend cinq minutes. Donc si je mets par exemple aujourd'hui je voyage, est-ce que vous allez savoir écrire voyage	181
Plusieurs	Oui	182
Elève	Oui et on ne peut pas le dessiner... voyager	183
PE	Oui Tom tu as raison, c'est pour cela que c'est un verbe, ok ? Mais est-ce que dans la grille vous l'avez « voyage » ? Dans la grille vous avez « voyager » donc c'est presque pareil, ça va ou pas ? Donc vous m'écrivez pas je « voyager », vous m'écrivez « je voyage » ! Mais vous avez l'aide pour l'écrire le verbe « voyager », c'est pas mis à chaque fois je voyage voyage voyage... Je vous laisse faire tout seul. Et si ya des erreurs d'orthographe, est-ce que c'est grave ?	184
Tous	Non non	185
PE	Non c'est pas grave ! c'est la maitresse, deux fois plus que maman ! Alors c'est parti ! Regardez l'horloge. Regardez l'horloge. Tout le monde a les yeux sur l'horloge. Tu vois la grande aiguille elle est sur le sept quasiment. Il est neuf heures trente cinq. Combien de temps j'ai mis ? Normalement vous avez jusqu'à dix heures je pense, je sais plus où j'ai mis mes fiches. Jusqu'à ce que la grande aiguille soit sur le... allez on va mettre le onze. Vous écrivez la carte tous les deux. Par contre c'est un travail de groupe, donc comment on fait ?	186
Elève	On fait un mot chacun	187
PE	Si vous voulez... et on s'aide et on chuchote, on chuchote... Sinon les autres ils vont entendre vos idées ! On va avoir toutes les mêmes cartes postales !	188
Brice	Et si yen a qui font pareil que l'autre ?	189
PE	Vous copiez pas, vous cachez.	190
Brice	Non mais quand même...	191
PE	Vous êtes... Brice... tu es Pipioli, tu écris à ta maman, et tu pars en voyage... Tu racontes ton voyage, d'accord ? ... Allez on avance ! (Les enfants travaillent en binôme (ou par trois pour certains). La PE passe dans les groupe et regarde où en sont les enfants dans l'écriture de leur carte postale.) ... Je vous demande à vous...Vous écrivez votre voyage... C'est vous qui écrivez votre voyage...Vous écrivez « Cher Papa, chère	192

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	Maman »... je suis... je ne sais pas ce que vous faites... Il fait beau... Chut !... Vous avez le droit de prendre vos outils pour écrire si vous avez besoin... Tu te débrouilles... Alors là vous en êtes où ? Allez c'est parti « Cher Papa, chère Maman... »... Allez essayez... L'Afrique elle est dans le cahier bleu... elle a raison Léa !... Si vous n'avez pas assez de place, je redonne des petites feuilles hein ? Louis tu es en train de jouer, ça va pas, faut que je change d'équipe ?... Racontez ce que vous voyez dans votre voyage ? Est-ce que ça se passe bien ou pas ?... Chuuut ! Ça va être l'heure dans trois minutes de lire vos cartes...	
Tous	AaaH !	193
PE	Heu... Ben c'est bien, on signe peut-être, je sais pas, un bisous ? Vous n'oubliez pas de finir votre carte. Qu'est-ce qu'on dit à la fin d'une carte postale ?	194
Elève	Bisou	195
PE	Bisou oui	196
	Bisous Papa, bisous Maman...	197
	Ouai... Bisous, après qu'est-ce qu'on peut dire ? A bientôt... on se revoit très vite, ouai... C'est bon ? Regardez ensemble si vous n'avez pas fait d'erreur !... Est-ce que vous pouvez mettre votre petit nom quelque part ? En petit... Heu, si possible à droite, c'est là qu'on le met normalement...	198
Elève	Terminé !...	199
PE	Allez c'est prêt... Les petites fiches vous les mettez dans votre cahier de lecteur... Vite, vite, vite ! Chuuut... Gardez votre petite fiche pour l'instant. Chuuut ! (La PE ramasse les cartes postales).	200
Séance 1 / Durée 20'16, Film 100332 du 11 avril 2011 de 11h23 à 11h43		
PE	Je vous laisse vos petites feuilles pour pouvoir le dessiner quand vous aurez le temps et mettre de la couleur. Vous les collerez dans le carnet de lecteur. Chut, regardez l'heure. Il est déjà sur le douze, on avait dit sur le onze. Asseyez-vous. Mathieu arrête de faire le fou. Brice « seat down please ! ». Anaïs, place, place, place. Vite Corentin. Vous mettez votre petit doigt sur votre bouche, et on pose ses crayons.	201
Elève	On ne se balance pas !	202
PE	Chuuut !... Je vais lire vos cartes postales. Si j'arrive à les lire c'est que vous avez bien écrit, si j'arrive pas à lire certains mots c'est qu'ils sont mal écrits. Je ne lis pas les fautes. « Cher Papa, chère Maman. Je suis allée en voyage et on est parti en Afrique et je vous offre un gros bisou. La souris et la grenouille (Mathieu et Sabila) ». (La PE montre la carte postale, coté écriture, à la classe.) « Cher Papa, chère Maman. Je suis parti en voyage, Afrique. J'ai vu un dragon, il était féroce. (Allan et Maëllice) ». Est-ce qu'il manque quelque chose Allan ? Oui ?	203
Allan	En !	204
PE	En, bien. Et qu'est-ce que tu aurais pu faire pour ne pas l'oublier ?	205

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L’Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	Tu as vu, moi, ce que j’ai fait ? J’ai fait quoi ?... J’ai juste lu ton texte. Si tu le relis à voix haute avec ton copain, ta copine, Maëlllice, vous auriez vu qu’il manquait un petit mot, c’est important de se relire quand on écrit... Je vous le dis tout le temps ça... Ça évite d’oublier des mots... « Cher Papa, chère Maman. Nous sommes partir en Afrique. J’ai vu un ours et aussi vu une vache et c’était très bien. A bientôt. Je pense à vous de la part de Mariette et Brice ».	
Brice	On a vu un ours... et une vache... ?	206
PE	Oui !... Hahihi ! Ah ! Vous ne vous étiez pas mis d’accord ?	207
Brice	Bah ! Elle m’avait pas conseillé !	208
Maëlllice	Lui, il avait mis un ours et moi, j’avais mis une vache !	209
Brice	Pourquoi tu m’avais pas dit que c’était bon ?	210
PE	Hé, tu sais pas lire le mot « ours », Brice ?	211
Brice	Bah, non...	212
Tous	Haaa !	213
Brice	Ha, siiii !	214
PE	Est-ce que tu as relu ?	215
Brice	Ben, non justement j’ai juste écrit et...	216
PE	Est-ce que c’est grave ?	217
Brice	Nooon...	218
PE	Alors tu vois c’est un travail à deux. Donc Mariette elle a mis des idées en plus... C’est une petite blague...	219
Brice	Trop drôle, vraiment...	220
PE	J’ai entendu Brice mais les autres enfants n’ont pas entendu à cause du bruit... Tu disais, j’espère que l’ours il avait des poils...	221
Brice	...parce que...s’il vit en Afrique, ce serait bizarre...	222
Elève	Ya pas de vaches en Afrique !	223
PE	Ya pas de vaches en Afrique ?	224
Tous	Nan... Sii...	225
PE	Ah... ben demain je vais vous amener des photos... Quand on va au Sénégal ya des vaches partout mais elles sont toutes maigres...	226
Tous	Aaah... ! Tu pourrais nous montrer des photos ?	227
PE	Oui je vous ramènerai des photos...	228
Tous	Une vraie photo ?	229
PE	Oui !	230
Plusieurs	Non une vraie vache !	231
PE	Ah non... Allez, Julien et Alexandre, on écoute : « Cher Papa, chère Maman. Je suis allé en Afrique. Je m’amusais bien. « Bi su o » Papa, Maman. A bientôt ». Ya juste « bi su o » parce qu’ils ont inversé le u et le o. Alors ça fait « bi su o » au lieu de « bisou »... C’est bien !... « Bonjour Papa, Maman, je suis « partir » en voyage, je suis arrivé dans la ferme, il faire beau, j’ai très chaud, après je suis allé en Canada... Sophia et Lisa ». Alors qu’est-ce qui va pas	232
Plusieurs	En Canada !	233
PE	Qu’est-ce qui ne va pas ? Tom ?	234
Tom	En Canada !	235
PE	On ne dit pas « en » Canada. On dit quoi ?	236
Plusieurs	Au Canada...	237

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

PE	C'est une bonne idée ou pas une bonne idée ?	238
Plusieurs	Pas bonne...	239
PE	Pourquoi c'est pas une bonne idée ?	240
Tom	Ah ! Si si si...	241
Elève	Parce que ça correspond pas à l'histoire...	242
PE	Ah... ! Vous êtes sûr... parce que moi j'ai fait une carte postale... j'ai pu choisir cette image mais j'aurais pu en prendre beaucoup !	243
Tom	Y peuvent pas...	244
PE	Est-ce qu'ils ne pourraient pas aller au Canada ?	245
Tom	Ben non parce que ça coute très cher. Ils ont déjà payé l'Afrique et faut payer tout le reste...	246
PE	Qu'est-ce qui paye le voyage là ?	247
Elève	Mais ils ont peut-être l'argent pour payer l'avion...	248
Brice	Ah non, il prend pas l'avion, il prend l'oiseau, alors c'est plus facile.	249
PE	Ils prend pas l'avion... non ! Ils prennent pas l'avion. Ils prennent l'oiseau ben oui, donc ils payent ou pas ?	250
Tous	Oui... Non...	251
PE	Ils payent en quoi ? En sandwichs ? Ils mangent des sandwichs le merle ? Allez on prend la suite... « Cher Papa, chère Maman. Je vais en voyage en Afrique pour voir des animaux. Contents... (c'est pas facile à lire...) on va sauter en « parju »...	252
Plusieurs	En parachute !!!	253
PE	Ben oui mais c'est écrit « parju » ! Avec le souriceau. Bisou Papa, bisou Maman ». Donc c'est « para...ch...ute ». Le « ch » pas le « j » !	254
Elève	C'est « ch »...	255
PE	« Ch ».	256
Elève	C'était qui ?	257
PE	Théo et Louis. Suivant. Chut ! Azilise, Lorenzo, Dorian : « Cher Papa, chère Maman. Je suis en Amérique, il y a du soleil... ». Ils se sont arrêtés là car ils n'ont pas eu le temps de finir ! (Lisa lève le doigt). Je termine Lisa, d'accord ? Garde ta question. « Cher Papa, chère Maman. Un copain m'avait donné deux billets d'avion pour aller en Afrique. On a eu un chameau. Arthur, Hemeric ». On a vu, ya pas de « v » !	258
Arthur	Ah ben, je lui avais dit qu'il y avait un « v » !	259
PE	Ben c'est pas grave... T'as pas relu ? Fallait relire... Eh ce n'est pas le dernier jet, on la réécrira cette carte postale comme il faut. On enlèvera les fautes... Vous inquiétez pas. « Cher Papa, chère Maman. Je vais en voyage en Afrique... chut on écoute... pour rendre les gens heureux. Pour leur donner des légumes. Il fait beau. Gros bisou. Léa et Maëlle ».	260
Elève	Laquelle Léa ?	261
PE	Là-bas... Vous avez compris ce qu'elle a écrit ?	262
Plusieurs	Heu oui... non ! Moi j'ai pas compris !	263
PE	Alors qu'est-ce qu'elle a dit Léa ? Elle va en Afrique pour faire	264

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	quoi ?	
Plusieurs	Pour donner des légumes aux gens...	265
PE	Pourquoi faut rendre les gens heureux ? Anaïs ?	266
Anaïs	Parce que eux en fait ils n'ont pas beaucoup de légumes...	267
PE	Ils n'ont pas beaucoup de légumes, d'accord ! C'est une bonne idée ?	268
Tous	Ouais... oui...	269
PE	Suivante. « Cher Papa, chère Maman. Je voyage dans la ferme des jouets. C'est bien ! C'est bien ça... ça c'est... non... c'est bien ça c'est... C'est ça Titouan ? Tu voulais dire quoi ?	270
Titouan	C'est Tom qui a écrit	271
PE	Et qu'est-ce qui voulait dire ? C'est bien ça... ?	272
Tom	C'était bien passé !	273
PE	Ah ! Ça c'est bien passé ! D'accord ! Ok...	274
Tom	Ça c'était bien passé !	275
PE	Ça c'était bien passé ! D'accord ! Merci Tom... Heu... « Cher Papa, chère Maman. Je suis allé en Afrique. Il y a du soleil. J'ai vu une girafe. A bientôt Papa et Maman. Gros bisou. Ça c'était Léa B. et Anaïs... Et le dernière... Corentin. « Cher Papa, chère Maman. Nous sommes allés en Afrique. Il a fait beaucoup de soleil. Il y avait... plutôt que il a fait beaucoup de soleil. Misou misou ». C'est une nouvelle sorte de bisou ? Tu fais des misous misous, toi ?	276
Tous	Hihhi !	277
PE	Tu t'es trompé ? C'est nouveau c'est un misou misou, c'est mignon ! Heu, Lisa une question ! On écoute.	278
Lisa	Ou alors pour payer le voyage, il y a une petite machine qu'est dans l'oiseau et puis on met les sous, et après hop on va dans un voyage...	279
Plusieurs	Ahahah !	280
PE	C'est comme un taxi ?	281
Tous	Taxi... taxi...	282
PE	Chut !	283
Elève	Un taxi volant...	284
PE	Alors... bien... Vous allez me regardez vos cartes là... et me dire au niveau de la mise en page... la façon dont vous avez écrit votre carte... Est-ce que ça va, est-ce que ça va pas ? Et puis qu'est-ce qu'on peut retenir, parce que vous n'avez peut-être jamais écrit de carte postale...	285
Elève	Moi j'en ai jamais écrit faut dire !	286
PE	Ben voilà	287
Elève	Et moi j'en ai déjà écrit une, mais Maman elle m'a dicté les lettres.	288
PE	Donc on va apprendre... comme vous avez fait... ça c'est un brouillon... On va apprendre à faire... chut !	289
Elève	Ah ! C'était un brouillon... !	290
PE	Ben oui, c'était un brouillon... là on va la faire bien plus jolie après... Là parce que ya des enfants que j'arrivais pas bien à lire... alors vous allez les refaire après... cet après-midi ou demain... Alors est-ce qu'il y a une façon de faire une carte postale ou on peut faire n'importe comment ?	291

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

Plusieurs	Non ya une façon !	292
PE	Ya une façon qu'allait pas dans ma carte en même temps, si je vous la redonne je la ferais autrement. Est-ce que vous savez ce qui n'allait pas dans ma carte ?	293
Elèves	Non ... Y'avaient pas de mots ?	294
PE	Non. C'est à vous écrire, moi j'avais rien à écrire. Dans la forme de la carte qu'est-ce qui n'allait pas ? Qui vous a posé problème d'ailleurs...	295
Maël	Ah ouais je sais...	296
PE	Maël ?	297
Maël	Y'avais pas de traits au milieu.	298
PE	Oui c'est au niveau des traits. Est-ce que vous avez eu assez de traits pour écrire ?	299
Plusieurs	Non.	300
PE	Donc si je refais une carte il faudrait que je fasse des plus petites lignes... parce que vous n'avez pas eu la place pour certain de tout écrire. Alors, vous avez tous commencé, regardez : Cher Papa, cher Papa, cher Papa... Ah ! deux billets... Cher Papa, cher Papa... Bonjour Papa, cher Papa, cher Papa, Maman... Et y'en a un qui commence par... ici... « Deux billets... ». Pourquoi Arthur ? Est-ce que tu as commencé là toi ?	301
Arthur	Non...	302
PE	Pourquoi ?	303
Arthur	Fallait commencer là ?	304
PE	Je sais pas je te demande ! Toi tu as commencé à droite, d'accord. Et tout le monde a commencé à gauche. Alors est-ce que vous savez si il y a un ordre spécial pour écrire une carte postale ?	305
Tous	Oouui !	306
Elève	De gauche vers la droite...	307
PE	De gauche vers la droite... Titouan, vous vous avez écrit là en dessous du timbre. Normalement qu'est-ce qu'on écrit, est-ce que vous savez ?	308
Elève	L'adresse	309
PE	Oui, et oui. C'est là que l'on met notre nom et notre adresse.	310
Elève	Notre adresse ...?	311
PE	Oui par exemple ici, Salianne elle a écrit : « la souris et la grenouille »... tout son texte est à gauche et à droite elle écrit « la souris et la grenouille »... donc c'est bon ! C'est comme ça qui faut faire. Vous savez maintenant ! Pour écrire une carte, on écrit tout sur la gauche, c'est pour ça que la prochaine fois je mettrai des plus petites lignes car vous n'en aviez pas assez parce que vous avez écrit des longs textes, et à droite on met son nom..., son adresse...	312
Elève	Son numéro de téléphone...	313
PE	Non ! Ah ba non parce que si tu mets ton numéro de téléphone et que le facteur il trouve que t'es bien gentille il va t'appeler tout le temps... On met jamais son numéro de téléphone... Non, non, c'est trop personnel... On met son adresse pour le facteur il trouve...	314
Elève	Mais si parce que c'est une carte d'invitation...	315
PE	Ah ! C'est une carte d'invitation ça ?	316

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

Elèves	Nooooonn !	317
PE	Non mais sur une carte d'invitation on met son numéro de téléphone, oui tu as raison, mais est-ce que la carte d'invitation elle est avec le timbre directement et envoyée dans la boîte ? Non, elle est dans quoi la carte d'invitation ?	318
Plusieurs	Dans une enveloppe... !	319
PE	Dans une enveloppe, elle est cachée, donc ton numéro de téléphone il est caché... d'accord ? Chut ! Pour une carte d'invitation c'est pas pareil, on écrit pas pareil que pour une carte postale ! Alors la carte postale, on écrit à gauche, à droite son nom et son adresse. Qu'est-ce qu'on aurait pu inventer comme adresse pour la grenouille et le souriceau ? Victor.	320
Victor	24	321
PE	Vingt-quatre,	322
Victor	03 04 heu 23	323
PE	C'est quoi ça ?	324
Plusieurs	Un numéro de téléphone...	325
PE	Haaa ! Est-ce qu'on a dit qu'on mettait le numéro de téléphone ?	326
Plusieurs	Non	327
PE	Non ! Je veux une adresse. C'est quoi une adresse ? Azelise.	328
Azelise	Une... adresse...	329
PE	Arthur on va voir un morse sur la caméra...	330
Elève	Pourquoi ?	331
PE	Parce qu'il fait le morse avec ses stylos... Azelise ?	332
Azelise	Ya un numéro de maison...	333
PE	Ya un numéro de maison... Alors, donne-moi un numéro de maison au hasard !	334
Azelise	Heu 10	335
PE	Dix ? Après ?	336
Azelise	10 bis	337
PE	10 bis parce qu'il y en a deux... ensuite... Qu'est-ce qu'on met après le numéro de maison ? Anaïs ?	338
Anaïs	...	339
PE	Est-ce que quelqu'un connaît son adresse ? Mariette ton adresse ?	340
Mariette	...	341
PE	Ciprien ?	342
PE	Neuf rue du Landart... Dix bis rue du Landart... Chut ! Après ça qu'est-ce qu'on met ? Après la rue qu'est-ce que l'on met ? Azelise ?	343
Azelise	...	344
PE	Après la rue qu'est-ce qu'on met, ouvrez vos oreilles, je pose une question ! Tom ?	345
Tom	Le numéro de la maison...	346
PE	On l'a mis le numéro de la maison. On a mis le numéro de la maison, la rue... Qu'est-ce qu'on met après ? Anaïs ?	347
Anaïs	Par exemple on habite Saint cham de Boicheau...	348
PE	A quoi ?	349
Anaïs	Saint cham Boicheau...	350
PE	Saint Jean de Boiseau, pas Saint cham Boicheau... Alors Saint...	351

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

17'59	Jean... Boiseau...	
Elève	Mais ici si on habite par exemple en Afrique...	352
PE	Ouuii...	353
Elève	Eh ben...	354
PE	Et il manque quelque chose ici, qu'est-ce qu'on met là ?	355
Plusieurs	Le numéro...	356
PE	Le numéro... Quel numéro ? Mariette ?	357
Mariette	...	358
PE	Non. Le numéro de la ville. Ce qu'on appelle un code postal. 44...	359
Elève	...640	360
PE	Bien ! 44 640 Saint Jean-de-Boiseau. Et si vous mettez ça, pour une lettre, et bien le facteur il va bien trouver ! Il manque le nom là... Monsieur Pipioli, 10 bis rue du Landart, 44 640 Saint Jean d'Oiseau. Et ça, ça va du quel côté de l'enveloppe ? A droite en dessous du... ?	361
Elève	Timbre !	362
PE	A droite en dessous du timbre ! Très bien, donc la prochaine fois réécrirez votre enveloppe ou votre carte postale comme il faut avec une adresse que vous inventerez, et puis la carte postale. D'accord ? Donc vous savez quel livre on va lire alors ?	363
Plusieurs	Nan... si... nan... si... Pipioli !	364
PE	Tout le monde l'a fait en grande section ce livre-là ?	365
Tous	Nan... Oui ...	366
PE	Levez la main, levez la main... ceux qui l'on vu l'année dernière...(environ onze élèves lèvent la main)... Alexandre tu ne le connais pas toi ? Allan... Dorien non plus, tu connais pas ce livre ? Les enfants qui connaissent vous dites rien aux autres, vous faites la surprise... Allez, c'est l'heure de la récréation !	367
Séance 2 / Durée 1'59 Film 090243 du 12 avril 2011 de 10h04		
	Rituel sur cantine, accueil...	368
Séance 2 / Durée 15'20, Film 090718 du 12 avril		
PE	L'infirmière vient ce matin pour l'hygiène. Vous n'aurez pas informatique ce matin. Mais on va travailler notre parcours de lecture qu'on a commencé hier. On y va ? Je voudrais que vous me... que vous parliez à François ce que vous avez fait hier sur Pipioli. Lisa !	369
Lisa	On a fait des cartes postales	370
PE	On a écrit des cartes postales... très bien Lisa. Alors, est-ce que vous pouvez me rappeler comment on écrit une carte postale. Vous vous souvenez après on a vu que c'était un petit peu différent de... d'autres documents de d'habitude.	371
Anaïs	On met la...la...l'adresse	372
PE	On met l'adresse. On la met à gauche ou à droite ? Là ou là ? Brice ?	373
Brice	A droite.	374
PE	Oui sous le ...	375
Plusieurs	Timbre	376
PE	Timbre... Donc l'adresse, oui. On met juste 10 rue de la... On met pas quelque chose avant ?	377

Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de Zigomar de Philippe Corentin

Elève	Notre numéro de téléphone ?	378
PE	Qu'est-ce qu'on a dit à propos du numéro de téléphone ?	379
Elève	Nan... parce que si il nous trouve bien il va pas arrêter de nous appeler	380
PE	C'est secret le téléphone. C'est un peu confidentiel. On le met pas partout.	381
Elève	Par contre à nos amis on peut le dire	382
PE	Mais est-ce qu'on met que 10 rue de la Ribottière ?	383
Elève	On met aussi à celui à qui on veut envoyer	384
PE	Oui très bien donc on met le nom, le prénom et le nom de famille. Arthur arrête. Ensuite... On met l'adresse et après ? Après 10 rue de la Ribottière ?	385
Anaïs	On fait le, la... heu...	386
PE	Est-ce qu'on l'aide Anaïs ?	387
Elève	Non...	388
PE	Oh ! Oh ! On la laisse désespérée là toute seule... face à son problème ? Elle cherche le numéro. Comment ça s'appelle là ce numéro de la ville ? Le code...	389
Elève	... postal	390
PE	Oui, le code postal de la ville. Et c'est quoi le code postal de Saint Jean de Boiseau ?	391
Elève	10 bis rue...	392
PE	Non ça c'est l'adresse ! Le code postal de la ville, vous me l'avez dit en plus hier hein... Allo !	393
Aimeric	Allo la terre ici les martiens...	394
PE	Merci Aimeric ! A la caméra il y aura un petit blagueur... Alors le code postale d'ici c'est quoi ? Le code postale de la ville... 40 ?	395
Plusieurs	44 640.	396
PE	Merci ! La ville c'est quoi ? Vous habitez où ?	397
Plusieurs	Saint Jean de Boiseau !	398
PE	Saint Jean de Boiseau ! J'ai le nom, l'adresse, le timbre et de l'autre côté, qu'est-ce que l'on fait ?	399
Plusieurs	On écrit !	400
PE	On écrit. Très bien. Alors... Je vais lire, je vais vous rappeler ce que vous aviez écrit, mais rapidement. T'as pas sorti une version des textes Catherine ? Non. Alors. Yen a qui m'ont dit qu'ils étaient parti en Afrique. Heu... Yen a qui m'ont dit qui zavaient voyagé, qui zétaient arrivés dans une ferme. En Afrique encore. En Afrique encore, en Afrique encore... une ferme aussi... En Amérique ! En Afrique encore... Afrique, Afrique, Afrique... Alors,	401
Elève	Ya presque que des Afrique...	402
PE	Oui Afrique ou Amérique. Pourquoi m'avez-vous dit qu'ils étaient partis en Afrique et pourquoi m'avez-vous dit qu'ils étaient partis en Amérique ? Levez la main ! C'est Lorenzo qui m'avait dit qu'ils étaient partis en Amérique ! Alors Lorenzo tu peux m'expliquer pourquoi t'as dit qu'ils étaient partis en Amérique ?	403
Lorenzo	Parce qu'ils avaient des chapeaux de cow-boy...	404
PE	Oui... Lui il a un chapeau de cow-boy	405

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

Elève	Et lui il a un chapeau d'explorateur...	406
PE	Un chapeau d'explorateur... bien ! Ok... Alors...	407
Elève	Et la grenouille elle avait rien sur la tête !	408
PE	La grenouille elle n'a rien. Heu... pourquoi certains m'ont dit que c'était en Afrique	409
Tom	Parce que en dessous on voit des petites... pointes, comme les petites pointes avec les poils...	410
PE	Où ça ? Là là !	411
Tom	Oui !	412
PE	Des pointes avec des poils ?	413
Tom	Oui ! Là ! Des triangles... des triangles...	414
PE	Qu'est-ce que c'est les pointes là ? C'est ça... tu as raison !	415
Tom	Je voyais mal de loin	416
PE	Oui, c'est pour cela que je te l'approche... tu as raison c'est des pointes... mais c'est des pointes de quoi ? C'est pas des poils que tu vois en vert. C'est quoi ?	417
Tom	Mais je parlais pas du vert !	418
PE	C'est quoi les poils ?	419
Tom	De loin je voyais mal	420
PE	D'accord ! Ya pas de poils, ya des pics, t'as raison ! Alors c'est quoi comme pics ?	421
Plusieurs	Des montagnes !	422
PE	C'est des montagnes. C'est ça que tu avais vu ?	423
Tom	Oui !	424
PE	Et en Afrique ya des montagnes ?	425
Tous	Oui... Non... Si...	426
PE	Oui yen a, mais pas forcément. Heu...	427
Anaïs	En Afrique j'ai remarqué quelque chose, parce que en Afrique il fait très chaud et sur la tête on a un chapeau...	428
PE	Ouai... On ne met jamais de chapeau ici ?	429
Anaïs	Nooon...	430
PE	Alors qu'est-ce qu'il a le chapeau de spécial qui vous a fait penser à l'Afrique ?	431
Anaïs	Et après on voit que... moi qui connais l'histoire...	432
PE	Oui c'est vrai vous étiez un peu aidés parce que vous avez vu l'histoire l'année dernière. Mais ceux qui l'ont pas vu là, Dorien, regarde le chapeau ? Qu'est-ce qu'il a le chapeau qui ressemble à un chapeau de cow-boy ?	433
Elève	Ha ! Il a des tâches noires et des....	434
PE	Chut ! Tu vas sortir parce que tu m'agaces ! Uli tu vois ce qu'il a dessus	435
Uli	Oui ya des ronds jaunes avec des tâches noires	436
PE	Ça te fait penser à quoi ?	437
Uli	A un chapeau qui part en Afrique	438
PE	Pourquoi ? C'est quoi le rond jaunes avec des tâches noires ?	439
Uli	Un bandeau.	440
PE	Un bandeau, ouais mais en peau de quoi ?	441
Uli	En peau de guépard	442
PE	Ouais en peau de guépard ou de panthère. On dirait... On dirait un	443

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L’Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	chapeau avec une peau de panthère ou de jaguar. Donc c’est peut-être ça qui vous a fait penser à l’Afrique ? Mais ça ressemble aussi à un chapeau de cow-boy, il a raison sur la forme.	
Ulis	Pourquoi ils ont mis des yeux et une bouche au soleil ?	444
PE	Ah ! C’est une bonne question là. Pourquoi ils ont mis une bouche et des yeux au soleil ?	445
Elève	C’est une histoire	446
PE	C’est une histoire.	447
Elève	Dans une histoire on peut inventer.	448
PE	Dans une histoire on peut inventer. Chut !	449
Elève	Par exemple dans Scoubidou ya des monstres alors que ça n’existe pas !	450
PE	D’accord. Ok. Bon très bien. Chut, chut !...Alors vous allez ranger tous vos coloriages. C’est pas le moment de colorier l’histoire. Tous coloriages, couleurs. Les crayons de couleurs vous allez les sortir, vous allez en avoir besoin mais par contre les coloriages vous les rentrez. Parce que là je parle à des fantômes justement. Arthur il ne sais pas ce que ça veut dire d’obéir. Ya des enfants qui m’ont parler d’ours aussi dans les cartes ! Pourquoi vous avez choisi un ours ?	451
Elève	Ben on ne sais pas ! Ben en fait ils voulais allez en Amérique, en fait ils vont au pôle Nord.	452
PE	Aaah !	453
Elève	Et puis en fait après ils disent : Oh ! Un lion !	454
PE	D’accord !	455
Elève	C’est un morse, ils croyaient que c’était un ours.	456
PE	D’accord ! Bon on va voir ça plus tard. Ok ! Alors aujourd’hui on va faire un nouveau travail ! Ca y est tout est rangé ?	457
Plusieurs	Oui...	458
PE	Chut... Je vais vous lire le début de l’histoire. Vous êtes prêts ? « Dit Maman pourquoi Ginette part elle pour l’Afrique et pas nous ? »... Je voudrais... Je vais vous donner une feuille... je vous demande d’illustrer ce que je viens de dire. Je vais le répéter une fois. Je vous demande chacun sans regarder sur le copain de faire un dessin qui illustre juste la phrase que je viens de dire.	459
Elève	Ça veut dire quoi illustrer ?	460
PE	Ça veut dire quoi illustrer ?	461
Elève	Je sais ce que c’est !	462
PE	Tom !	463
Tom	Ça veut dire qu’en fait on dessine.	464
PE	Vous allez dessiner ce que j’ai dit. Avec les informations que je vous ai dit mais pas d’autres informations.	465
Ulis	On connaît la page comment elle est donc on peut dessiner !	466
Elève	Est-ce qu’on peut faire une bande dessinée. En fait la petite souris qu’est dans son bain là... Et après on fait une bulle et on écrit ?	467
PE	Alors en bande dessinée on en fera une. Là aujourd’hui vous me dessinez, vous n’écrivez rien. Vous dessinez juste ce que je viens de dire. D’accord ?	468
Elève	D’accord sur la feuille	469

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

PE	On fait juste le dessin.	470
Plusieurs	Aah !	471
PE	Donc quand je demande d'écrire vous rallez et quand je demande de dessiner vous rallez aussi ! Les distributeurs ! Alors heu... Les crayons de couleur... Oui, je vais la relire... Quand vous êtes prêts ! D'abord au crayon de bois, ensuite au crayon de couleur. Si vous voulez faire le contour après de votre dessin au feutre vous pourrez faire le contour. Allez on sort crayons de couleur et... crayons de bois, gomme... Allez Alexandre dépêche-toi les distributeurs ils ne bavardent pas ! Alors tout de suite avant de commencer, vous mettez tous votre prénom. Ca y est tout le monde en a ? Votre prénom ! Arthur tu te calmes ! Chut... Vous la prenez comme ça ! Comme ça vous aurez tous le même format ! Prénom pour tout le monde, c'est fait ?	472
Plusieurs	Oui !	473
PE	Vite ! Bien. Alexandre c'est bon ? Je relis et vous allez avoir 15 minutes pour me faire une belle illustration de la phrase que je dis. D'accord ? Ecoutez bien ! « Dit Maman, pourquoi Ginette part elle pour l'Afrique et pas nous ? »... Allez-y ! Sans regarder sur le copain... et sans parler !	474
Séance 2 suite... / Sur film 092 254		
	Une élève dessine, mais on ne voit pas quoi.	475
Séance 2 suite... / Sur film 092 321		
	Cette même élève dessine une souris.	476
Séance 2 suite... / Sur film 092 402		
	Un élève dessine un bonhomme.	477
Séance 2 suite... / Sur film 092 556		
	Une autre élève dessine deux souris. Une dans un bain, l'autre plus grande à côté tenant quelque chose dans une main.	478
Séance 2 suite... / Sur film 092 622		
	Une élève dessine une souris avec de grands cheveux.	479
Séance 2 suite... / Sur film 092 633		
	Un élève dessine un personnage qui pleure.	480
Séance 2 suite... / Sur film 092 643		
	Un élève dessine une deuxième souris à côté de la première.	481
Séance 2 suite... / Sur film 092 653		
	Un élève a dessiné deux personnages avec de très grandes jambes : l'un est plus grand que l'autre.	482
Séance 2 suite... / Sur film 092 702		
	Zoom sur ce dessin : Les deux personnages aux grandes jambes semblent être dans une maison avec des fenêtres. Le petit personnage est debout sur un tabouret.	483
Séance 2 suite... / Sur film 092 709		
	Certains élèves écoutent la discussion de la maîtresse avec un élève qui n'a pas son matériel et marque une pause dans leur dessin.	484
Séance 2 suite... / Sur film 092 722		
	Une élève dessine une souris à côté d'une autre dans un bain.	485
Séance 2 suite... / Sur film 092 811		
	On revient à l'élève qui dessine sa souris qui pleure. Il n'a pas	486

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	beaucoup avancé.	
Séance 2 suite... / Sur film 092 914		
	Un élève dessine une petite souris.	487
Séance 2 suite... / Sur film 092 950		
	Un élève trace des traits presque parallèles avec une règle sur son dessin.	488
Séance 2 suite... / Sur film 093 005		
	Ce dernier élève semble dessiner les lames d'un planché sur lesquels sont un personnage dans un bain et un autre à côté.	489
Séance 2 suite... / Sur film 093 020		
	Un élève dessine une maison (avec cheminée, porte et fenêtres) dans laquelle un personnage est sur un tabouret et un autre à côté de lui.	490
Séance 2 suite... / Sur film 093 044		
	Une élève dessine un personnage (souris ?) devant une sorte de table « avec des antennes » et à côté se trouve des sortes d'herbes au feutre bleu.	491
Séance 2 suite... / Sur film 093 122		
	Un élève met de la couleur sur le dessin d'un personnage avec des moustaches dans une maison.	492
Séance 2 suite... / Sur film 093 137		
	Une élève dessine un personnage (tête carré) à côté d'un autre personnage (tête triangulaire) dans une maison tous prêts d'un objet bleu.	493
Séance 2 suite... / Sur film 093 201		
	Une élève dessine un personnage en couleur avec un nez comme Pinocchio à côté d'un autre personnage portant une casquette.	494
Séance 2 suite... / Sur film 093 214		
	Une élève dessine mais on ne voit pas son dessin.	495
Séance 2 suite... / Sur film 093 223		
	Une élève a dessiné deux souris l'une à côté de l'autre dans une maison. Une est habillée en robe et l'autre en short avec un chapeau.	496
Séance 2 suite... / Sur film 093 232		
	On voit cette même élève et le dessin précédent.	497
Séance 2 suite... / Sur film 093 258		
	On voit l'ensemble de la classe occupé à dessiner.	498
Séance 2 suite... / Sur film 093 914		
	Un élève dessine son deuxième bonhomme (mains en soleil, corps en patate) dans un carré symbolisant sûrement une maison.	500
Séance 2 suite... / Sur film 093 927		
	Un élève explique en montrant son dessin que là c'est la maman.	501
Séance 2 suite... / Sur film 094 013		
	Un élève montre son dessin représentant trois personnages (dont deux souris certainement, avec des pieds et des mains en soleil) autour d'une sorte de grande table.	502
Séance 2 suite... / Sur film 094 026		
	Un élève présente son dessin presque terminé et colorié : « C'est la souris et là c'est la mère ».	503

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

Séance 2 suite... / Sur film 094 038		
	Ce même enfant termine.	504
Séance 2 suite... / Sur film 094 050		
	Le dessin de la souris en robe (la maman de Pipioli) est terminé maintenant. Elle tient dans sa main quelque chose (comme un livre ?) qu'elle tend à la souris qui porte un chapeau vert (Pipioli). Elles ont de très jolies chaussures.	505
Séance 2 suite... / Film 094 124		
PE	Il y aura d'autres jours où on pourra terminer nos dessins. Catherine et François ils ne sont pas là tout le temps, mais nous on va continuer toute la semaine. J'arrive ! Super. T'as mis des petits bonhommes ?	506
Elève	...	507
PE	Super Elsa, joli ! Ca ce voit qu'on a appris à dessiner cette année. Ils sont vraiment beaux vos dessins !	508
Elève	Et tu n'as pas vu le mien !	509
PE	Mais laisse la place du prénom !	510
Elève	En fait, quand j'ai C'était comme...	511
PE	Pas grave ! Allez ! Chuut !	512
Séance 2 suite... / Film 094 355		
	Balayage d'un affichage de la classe montrant différents phonèmes représentés par deux fiches. L'une est structurée avec les rubriques suivantes : « j'entends », « je vois » et un mot donné en exemple avec son iconographie. L'autre précise la manière de prononcer le phonème (selon la méthode gestuelle Borel-Maisonny) et complète la liste des différents graphèmes se rapportant au son étudié. Ici nous voyons : le son « a » comme « avion » réalisé grâce aux graphèmes « a », « â », « as », « at » ; le son « i » comme « igloo » réalisé grâce aux graphèmes « i », « ee », « î », « is », « it » ; le son « u » comme « usine » réalisé grâce aux graphèmes « u », « û », « ue », « ut » ; le son « o » comme « pot » réalisé grâce aux graphèmes « o », « au », « eau » ; le son « e » comme « requin » réalisé grâce au graphème « e », le son « m » comme « monde » réalisé grâce au graphème « m ».	513
Séance 2 suite... / Film 094 412		
	On ne voit que les iconographies des sons « o » et « u » de la méthode Borel-Maisonny déjà rencontrées dans le film précédent.	514
Séance 2 suite... / Film 094 417		
	Idem avec de nouveau le son « u ».	515
Séance 2 suite... / Film 094 423		
	Idem avec le son « i ».	516
Séance 2 suite... / Film 094 430		
	Idem avec le son « a ».	517
Séance 2 suite... / Film 094 437		
	Idem de nouveau avec les sons « a » et « i ».	518
Séance 2 suite... / Film 094 504		
	Inaudible et très court.	519
Séance 2 suite... / Film 094 521		
PE	Vous allez me dire sur chaque dessin ce que vous voyez... Et puis	520

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L’Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	vous essayez de me dire... un point commun, une ressemblance et une différence... Attendez et regardez bien. Mais Maëlisse, qu’est-ce que je viens de te dire, attends deux secondes ! Réfléchit dans ta tête. (Pendant ce temps, l’enseignante place au tableau les dessins produits par les élèves avec des magnets).	
Séance 2 suite... / Film 094 642		
	Les élèves sont en silence et l’enseignante termine d’installer les dessins au tableau sur lequel elle avait écrit auparavant : « Afrique, Amérique ? ». La carte postale représentant Pipioli et la grenouille volant sur le dos du merle est aussi affichée.	521
Séance 2 suite... / Film 094 717		
PE	Qu’est-ce qui se passe sur tous les dessins ? Brice ?	522
Brice	Une maison avec que...	523
PE	Sur tous les dessins ya une maison... ?	524
Brice	Non...	525
PE	Non. Yen a qui sont dans un jardin hein... Alors c’est pas un point commun ça, c’est une différence ! Heu... Sophia.	526
Sophia	Ya tous Pipioli et sa maman.	527
PE	Ya tous... un personnage plus petit et un plus grand à chaque fois. Vous m’avez fait un plus petit et un plus grand, donc j’imagine que c’est un enfant peut être et sa maman ou son papa, je sais pas. Là ça ressemble bien à des mamans... mais là je sais pas trop ! Donc un adulte et un enfant... d’accord, sur tous, très bien ! Qu’est-ce qui change par contre ? Heu... Brice !	528
Brice	Pourquoi sur un dessin ya écrit « pipi » ?	529
PE	Où ?	530
Brice	Là !	531
PE	Ben, c’est son nom sans doute ? Allan ?	532
Allan	Souris... Pipi... Ah! Ah! Ah!	534
PE	Ensuite, qu’est-ce que vous avez de différent ? Alors les rigolos là ? Tom est-ce que tu vois des différences ?	535
Tom	Oui !	536
PE	Oui.	537
Tom	Yen a certains qui sont quelque part d’autre que dans leur maison...	538
PE	Oui... Le lieu est différent...	539
Tom	Et yen a certains qui sont nul part que dans leur jardin par exemple...	540
PE	D’accord ! Dans leur jardin... Ya jardin ou maison... Là ya une cuisine, là ya une maison avec l’escalier qui va aux chambres, là c’est quoi ?	541
Elève	On dirait une chambre...	542
PE	Qui a fait ça ? C’est Saliane !	543
Saliane	C’est pas moi...	544
PE	Heu... C’est Sophia ! Ils sont où ? Dans la cuisine ?	545
Sophia	Dans la chambre de Pipioli...	546
PE	Dans la chambre de Pipioli... Ok. Là dans la salle de bain, salle de	547

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	bain, salle de bain... Le jardin... Là c'est où ?	
Elève	Le jardin...	548
PE	Là salle de bain... C'est le carrelage ça ? Ouai... Une maison, une maison, là c'est la cuisine, là je sais pas. Louis, ils sont où ?	549
Louis	Heu ben dans la chambre de Pipioli...	550
PE	Dans la chambre... Ici, salle de bain... la chambre... la salle de bain, salle de bain, salle de bain, salle de bain, salle de bain... Alors salle de bain, chambre ou jardin ! Ok.	551
Tom	En fait, c'est pas la chambre et le lit qui sont... j'avais fait une lampe...	552
PE	Oui je vois et puis ya la lune et les...	553
Tom	Et les... ?	554
PE	Chut... ! Et les étoiles.	555
Elève	Elle est où ?	556
PE	Là ! Donc ma phrase c'était quoi ? Rappelez-moi ma phrase que je vous ai dit tout à l'heure. Anaïs ?	557
Anaïs	Dit Maman...	558
PE	Dit Maman p...	559
Anaïs	Dit Maman pourquoi...	560
PE	Qui l'aide ?	561
Elève	Pourquoi Janette...	562
PE	Pourquoi Janette... ?	563
Elève 2	Giiinette... !	564
Elève	Pourquoi Ginette part en Afrique et pas moi ?	565
PE	... et pas nous ! D'accord. Donc c'est pour ça que vous avez dessiné... Qu'est-ce qui nous disait qui y'avait une maman dans le texte ?	566
Elève	Dit Maman...	567
PE	Dit Maman... Oui. Et forcément si ya une maman...	568
Elève	C'est que ya Pipioli...	569
PE	Ya un petit... Ensuite, est-ce que vous saviez forcément où c'était ?	570
Elève	Non.	571
PE	Ben non parce que dans le texte, est-ce qu'on le dit ?	572
Elève 1	Non.	573
Arthur	Ben moi je sais où ils sont !	574
PE	Yen a certains qui savent...	575
Elève	Dans leur cachette de leur maison...	576
PE	Oui Arthur, yen a peut-être qui savent mais yen a d'autres qui ne savaient pas. Casandra n'était pas dans cette école l'année dernière et elle a pas lu ce livre... Lorenzo, non plus ? Allan non plus tu l'a pas lu ce livre ? T'étais pas là. Donc forcément ils savent pas avec cette phrase là... où ils sont ! Maintenant je vais vous lire la suite	577
Plusieurs	Ouai... ! On va faire le dessin de la suite ?	578
PE	Ouai... Vous allez écouter bien la phrase... hein, c'est la suite du livre, et vous allez... mieux comprendre l'histoire... Je vais vous demander d'illustrer le passage que vous allez entendre de la même façon et de la colorier. Vous allez me dessiner les personnages qui parlent dans un lieu. Donc écoutez bien, parce qu'il y a des informations que je vais donner. Un lieu, c'est un endroit !	579

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	<p>« Parce que ton amie est une hirondelle et que les hirondelles se nourrissent d'insectes, et qu'en hiver il n'y a d'insectes qu'en Afrique, répond la souris à son souriceau » (page 1).</p> <p>Je vous donne une feuille de dessin, on se prépare et je relis une deuxième fois... Distributeurs !</p>	
Séance 2 suite... / Film 095 322		
PE	Quinze minutes jusqu'à dix heures, comme ça on n'attaque sur la leçon d'oral. C'est pas grave je vais les regarder après.	580
Elève	Quand on aura fini on pourra y aller ?	581
PE	Est-ce que tu arrêtes de faire le pitre ? Vous êtes prêts à écouter ? Je relis une deuxième fois. Chut... ! Corentin, tu ouvres tes oreilles !	582
	<p>« Parce que ton amie est une hirondelle et que les hirondelles se nourrissent d'insectes, et qu'en hiver il n'y a d'insectes qu'en Afrique, répond la souris à son souriceau ».</p> <p>Vous me les dessinez dans un lieu et surtout penser...</p>	
Elève	Est-ce qu'on peut le refaire...	583
PE	...au moment où ils parlent....	584
Elève	Est-ce qu'on peut le faire dans la salle de bain ?	585
PE	Vous le faites où vous voulez. Vous le faites suivant ce que je vous ai dit. Donc, je ne vous ai pas donné d'indications de lieu, je sais pas.	586
Séance 2 suite... / Film 095 446		
PE	<p>« Parce que ton amie est une hirondelle et que les hirondelles se nourrissent d'insectes, et qu'en hiver il n'y a d'insectes qu'en Afrique, répond la souris à son souriceau ».</p> <p>Donc peut-être que je ne vous ai pas donné d'informations différentes, mais peut-être que je vous en ai donné.</p>	587
Elève	Je ne me rappelle plus ce que c'est une hirondelle...	588
PE	On a vu hier ce que c'est qu'une hirondelle !	589
Plusieurs	Elle étaient pas là !	590
PE	T'étais pas là hier ?	591
Elève	Oui, j'étais malade.	592
PE	C'est quoi une hirondelle ?	593
Elève 2	C'est un oiseau.	594
PE	C'est un petit oiseau ? Il est comment ? Comment sont ses ailes ? Des grandes ailes pointues avec une queue pointue noire et blanche. D'accord, c'est un petit oiseau et qu'est-ce qu'elle fait, l'hirondelle, en hiver ?	595
Elève	Elle essaye de voler quand ya le petit souriceau qu'est sur son dos...	596
PE	Ecoute ce que je dis ! Qu'est-ce qu'elles font les hirondelles en hiver ?	597
Elève 3	Elles vont en Afrique parce que...	598
PE	Comment ça s'appelle « aller en Afrique » ?	599

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

Elève 4	Migrateur...	600
PE	Voilà, elles migrent...	601
Elèves 5	Elles migrent...	602
Séance 2 suite... / Film 100 408		
	On voit le dessin d'une élève qui représente la maman souris en robe rose à côté de Pipioli, dans la maison, il y a des toiles d'araignées et un coffre en bois. Par la fenêtre, la neige tombe.	603
Séance 2 suite... / Sur film 100 525		
	On voit rapidement trois enfants dessiner.	604
Séance 2 suite... / Sur film 100 543		
	Une des trois élèves termine son dessin cachée par des trousseaux pour que son voisin de table ne le voit pas.	605
Séance 2 suite... / Sur film 101 244		
PE	(L'enseignante dispose les dessins au tableau). C'est bizarre parce que vous avez eu le même temps que tout à l'heure quasiment et vous avez moins fait de choses, enfin... moins colorié. Vous avez été plus bavards. Vous voyez la différence. Quand on parle on peut pas tout faire, hen ! Moi je remarque que les dessins sont moins terminés que tout à l'heure. Ben oui y'en a qui ont presque terminé, et presque ça veut pas dire terminé. Vous m'avez trouvé une ressemblance et une différence ? (la camera balaye l'ensemble de la production). Allez qui parle, Mariette !	606
Séance 2 suite... / Sur film 101 401		
Mariette	En fait, c'est... comme si il avait demandé la question pourquoi elle part en Afrique parce que... il a, il a répondu que les oiseaux migrateurs ils partent en Afrique pour manger...	607
PE	D'accord !	608
Plusieurs	Moi mon dessin il est pas là ! Moi aussi je l'ai pas !	609
PE	Ben, peut-être que Catherine elle l'a ramassé avec les autres ?	610
Elève	Ouais moi aussi !	611
PE	Il est pas là ?	612
PE	Ben, on a peut-être mélangé, les enfants... Ah ben on a mélangé ! C'est celui de tout à l'heure Ciprien ? Ah non Julien, c'est celui de maintenant. Bien. Donc oui Mariette elle me dit, tout à l'heure j'ai dit que c'était en... hiver... c'est pour ça que je vous ai demandé de me faire le lieu et un petit bout de l'extérieur pour qu'on sache quelle saison c'était. Alors Mariette tu me dis qu'il y a certains enfants qui ont fait le soleil. Maïlice ta chaise elle a quatre pieds, tu t'assois correctement... Tom, aussi. Maël t'arrêtes de jouer. J'aimerais bien arrêter d'entendre des bruits !	613
Elève	Elle a que deux pied ma chaise...	614
PE	Oui mais normalement ça se met sur les quatre. Alors vous êtes d'accord avec ce qu'elle dit Mariette ?	615
Tous	Ouuii...	616
PE	De quoi, qu'est-ce qu'elle dit ?	617

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

Elève	Qu'il y a du soleil...	618
PE	Et c'est pas normal qu'il ait du soleil en hiver ?	619
Plusieurs	Nooonnn... il ya de la neige ! Pas tout le temps...	620
PE	Est-ce que vous vous souvenez quel temps il a fait cet hiver ?	621
Elève	Oui. Parfois il y a de la neige et parfois il y a du soleil...	622
PE	Parfois il neige et il y a du soleil. Est-ce que vous avez vu beaucoup de neige à Saint Jean d'Oiseau cette année ?	623
Elèves	Oui... Non...	624
PE	Ça c'est dans vos rêves. Il a neigé une fois ou deux peut-être... bon, allez trois ! Allez trois dans tout l'hiver. Combien de temps ça dure l'hiver ?	625
Elève	Trois mois ?	626
PE	Ouai... en trois mois ya eu trois fois de la neige ! Le reste du temps ya fait quel temps ? Toujours gris ?	627
Elève	Non. Des fois de la pluie.	628
PE	Des fois de la pluie, des fois du vent... est-ce qui ya eu des fois du soleil ? Alors vous êtes d'accord avec Mariette que des fois qu'en hiver ya jamais de soleil ?	629
Plusieurs	Oui... Non...	630
PE	Donc hé, vous exagérez on fait la météo quasiment... enfin là ça fait un petit moment qu'on l'a pas fait la météo... Mathieu quand tu faisais la météo, il faisait jamais de soleil cet hiver ?	631
Mathieu	Si. Un peu.	632
PE	Oui ya du soleil des fois... Est-ce que quand ya du soleil il peut faire froid ? Anais !	633
Elève	Si il peut faire froid des fois !	634
PE	Quand vous allez au ski pour ceux qui sont partis au ski...	635
Séance 2 suite et fin... / Sur film 101 751		
PE	... A priori il a fait froid.	636
Elève	Oui	637
PE	Tu étais en manteau et tu as bronzé.	638
Séance 3 Débat interprétatif / Film 001 durée 22'44 du 21 avril à 9h15		
PE	Alors cette semaine, comme Catherine et Aneth n'étaient pas là nous avons vu des choses sur le livre. Qu'est-ce qu'on a vu sur le livre ? Anais.	639
Anais	On a vu en fait, qu'ils s'étaient trompés au lieu d'aller en Afrique ils sont allés au pôle Nord.	640
PE	Ils s'étaient trompés ????	641
Plusieurs	Ils s'étaient....	642
PE	Heu... Est-ce que vous aviez trouvé le titre de l'histoire. Quand je vous ai demandé de le trouver ?	643
Plusieurs	Non !	644
PE	Quand je vous avais demandé de le trouver... Y'avait qu'un enfant qui l'avait trouvé	645
Elève	C'est Ciprien parce qu'il avait l'histoire chez lui !	646
PE	Oui, et vous vous l'aviez pas lu l'année dernière ?	647
	Sii ...	648
PE	Vous voyez parfois on peut lire des livres et ne plus se souvenir des	649

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L’Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	titres...Tu étais sûr que c’était : « Pipioli et l’histoire de je ne sais plus quoi... » Alors qui me raconte l’histoire depuis le début ? J’aimerais que Cassandra me pose tous ces feutres... Que Mariette arrête de jouer, que Corentin me pose ses cartes Pokémon avant qu’elles arrivent dans mon bureau et qu’elle soit confisquée jusqu’aux vacances... J’aimerais que tout le monde soit prêt et que Aimeric arrête de lécher son étui à lunette...Que Maëlice arrête de jouer avec ses bijoux... Que Tom ne joue pas avec ses crayons... Je pense que je vais faire un par un pour leur dire d’être sage et d’écouter.	
Elève	Maîtresse ?	650
PE	Chut !!!... Alors est-ce que quelqu’un peut me raconter l’histoire de l’Afrique de Zigomar depuis le début ? Mathieu. Bien fort hein !	651
Mathieu	En fait... C’était l’histoire de Pipioli, une souris, qui dit : « Maman, Maman ! Pourquoi Ginette part elle en Afrique et pas nous ? Parce que c’est un insectivore, nous on est des granivores...	652
PE	Voilà...	653
Mathieu	Et puis, en fait, il dit c’est pas juste. Tais-toi gros bêta !	654
PE	Tais-toi gros bêta... ha, ha...	655
Mathieu	On est des granivores... pas besoin d’aller en Afrique !	656
PE	On est des granivores... pas besoin d’aller en Afrique ! Qu’est-ce qui se passe quand même ?	657
Mathieu	Après il dit... après il part et il va aller voir un oiseau et puis il attendra de mettre ses valises et après il essaye de s’envoler... d’accord merci c’est pas possible...	658
PE	C’est quoi cet oiseau... qu’il va voir en premier ?	659
Plusieurs	Ginette !	660
PE	Ginette, c’est quoi comme oiseau ?	661
Mathieu	C’est un oiseau... migrateur !	662
PE	C’est un oiseau migrateur, mais quel oiseau migrateur ? Oui Titouan, une hirondelle.	663
Mathieu	Après...	664
PE	Il n’y arrive pas ! Pourquoi il n’arrive pas à partir avec Ginette ?	665
Mathieu	Parce qu’il est trop petit l’oiseau et le souriceau il est trop gros.	666
PE	Tu me dit qu’il est trop gros, ok, alors qu’est-ce qu’il fait après ?	667
Mathieu	Après il dit t’es trop gros t’a cas aller voir...	668
PE	T’as cas aller voir... ? Julien t’as cas aller voir qui ?	669
Julien	Les cigognes.	670
PE	Les cigognes ! Houais c’est confortable mais...	671
Mathieu	Il part et il attend pas que... il part comme l’éclair...	672
PE	Pourquoi il part vite comme l’éclair ?	673
Brice	Parce que, il attend pas que Ginette finisse sa phrase et parce que il a entendu que c’était de... froide... voir les hirondelles, et après il tombe du nid...	674
PE	Pourquoi il tombe du nid, Brice ?	675
Brice	Parce que ya les cigognes à table et qui mangent des souris... Il est tombé, il est tombé sur son ami et... après la grenouille... elle a attrapée des coups de soleil et tout...	676
PE	Attends du calme, du calme...	677

Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de Zigomar de Philippe Corentin

Brice	Et la grenouille elle dit j'ai entendu votre conversation hier je voudrais venir avec vous... et après...	678
PE	D'accord, la grenouille elle veut venir avec eux, après...	679
Brice	Et après ils commencent à décoller et... il dit... euh... C'est sur que...	680
PE	Sur qui il est tombé ?	681
Brice	Sur son ami Zigomar.	682
PE	Ah ouais... C'est quoi comme oiseau Zigomar ?	683
Brice	Je crois que c'est un merle...	684
PE	Est-ce que c'est un oiseau migrateur ?	685
Brice	Non.	686
PE	Il lui demande d'aller en Afrique ?	687
Brice	Oui, sauf que il se trompe parce qu'il dit que les mouettes partent pas en Afrique, sauf qu'elles partent en Afrique...	688
PE	Les mouettes ?	689
Plusieurs	Euh... les cigognes... Les oies	690
PE	Les oies... Pourquoi ? Qu'est-ce qu'il voit quand il vole ? Qu'est-ce qu'elles font les oies ? Elles étaient comment par rapport à lui ?	691
Brice	Elles partaient vers le sens de l'Afrique...	692
PE	Oui, et eux...	693
Brice	Vers le sens... euh... du pôle nord...	694
PE	D'accord...	695
Brice	Après ils sont partis au pôle nord et le premier animal qu'ils ont vu c'était un... manchot... euh non un...	696
PE	C'est un manchot le premier animal qu'ils ont vu ?	697
Elève	Un éléphant de mer... !	698
Plusieurs	Un morse !	699
PE	Un morse. Alors Tom il va faire le r..., il va faire la suite. Donc ils arrivent et ils croient qu'ils arrivent en Afrique et ils voient un... ?	700
Tom	Un morse !	701
PE	Et qu'est-ce qu'il croit que c'est Zigomar ?	702
Tom	Il pense que c'est un ...	703
Elève	Un éléphant !	704
Tom	... un éléphant ! Un éléphant !	705
PE	Ah ! ah ! ah ! Fais-nous l'éléphant Louis... et avec le cri ça fait quoi ?	706
Tom	Et aussi ils rencontraient...	707
PE	Un éléphant, pourquoi il dit que c'est un éléphant ?	708
Tom	Parce que, parce que en fait il avait vu ses défenses et pendant le voyage il disait je reconnais un éléphant à ses défenses...	709
PE	Et toi tu m'avais dit quoi Tom ?	710
Tom	J'avais dit... ya pas que les éléphants qui peuvent avoir des défenses !	711
PE	Oui tu m'avais dit que toi tu reconnaissais les éléphants à quoi ?	712
Tom	Avec les oreilles !	713
PE	Les oreilles... et puis... ?	714
Tom	La trompe.	715
PE	La trompe et les défenses. Donc il se trompe dès le premier animal. On avait vu aussi avant qu'il voit l'animal, l'histoire de la direction,	716

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	il passe par quel chemin ?	
Tom	Par là...	717
PE	Par là c'est où par là... Vous faites comme lui là... Qu'est-ce qu'il traverse là ?	718
Plusieurs	L'océan !	719
PE	L'océan... Pacifique ?	720
Plusieurs	Atlantique !!!	721
PE	Et normalement pour aller en Afrique il faut traverser la mer... Méditerranée	722
Plusieurs	Méditerranée	723
PE	Comment elle est la mer Méditerranée... ?	724
Plusieurs	Toute petite	725
PE	Toute petite, calme... voilà et... chaude ! Enfin plutôt chaude !	726
Elève	Elle est pas toute petite quand même la mer...	727
PE	Non, non, bien sûr, mais par rapport à l'océan c'est plus petit ! d'accord... Alors il y voit donc le morse...	728
Tom	Et après... et après, il prend les pingouins pour des singes...	729
PE	Et après il prend les pingouins pour des singes, pourquoi ?	730
Tom	Parce que ils sont comme des singes tous ensemble ...	731
PE	Et puis... ils ont leurs petits yeux qui forment des lunettes, comme les singes ils sont rigolos, d'accord... ? Ah, ah oui, Aimeric, qu'est-ce que tu dis ?	732
Aimeric	Je voyais pas ça comme ça...	733
PE	Qui est-ce qui dit ça ?	734
Elève	La grenouille et le souriceau.	735
Ariette	Non... !	736
PE	Ariette ?	737
Ariette	Le souriceau et après la grenouille, et avant c'était la grenouille qui disait : « je ne voyais pas ça comme ça » et après le souriceau...	738
PE	Très bien. Ensuite qu'est-ce qui se passe ?	739
Tom	Après ils disent...	740
PE	On va changer Tom... On va demander à quelqu'un d'autre...euh...Théo. Allez vas-y Théo ! Après les pingouins tu te souviens ?	741
Théo	Les crocodiles.	742
PE	Oui alors qu'est-ce qui se passe avec les crocodiles ? Laissez c'est Théo chacun son tour !	743
Théo	... Il le prend pour quoi normalement ? C'est des vrais crocodiles ? Non, c'est des faux... des otaries... d'accord ? C'est des otaries, Ok ? Et qu'est-ce qui se passe ? Tu crois qu'ils vont se faire ... croquer hein ? Donc ils décollent là. Ok, et ensuite Théo ? « Regardez, regardez ! »... Oui Léa.	744
Léa	Après ils sont devant un grand ours...	745
PE	Avant l'ours, Théo tu te souviens ?	746
Elève	Un indigène...	747
PE	Oui, un indigène...	748
Brice	Un indigène devant sa case...	749
PE	Et en fait, c'est... Arthur ?	750
Arthur	Un esquimau devant son igloo. Et après, c'était un hippopotame au	751

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	lieu de...	
Brice	Un cerf	752
PE	Pas un cerf, un élan... un élan...	753
Elève	C'est comme prendre son élan...	754
Elève 2	Il a de grandes dents l'élan !	755
PE	Oui il a de grandes dents l'élan... Tom assis-toi. Arrêtez de bouger on entendra que ça à la caméra. Ensuite ? Après l'élan, Mathieu ?	756
Mathieu	Et après il dit : « je voyais pas ça comme ça ». « Ah la la, vous m'énervez. Je vous dépose ». Et après il décolle : « Ah un lion ! » et après...	757
Elève	Non.	758
PE	Peu peu !!! Vas-y, oui, t'as raison un lion...	759
Mathieu	Et après, il dit : « plus vite, plus vite ». Et après la grenouille elle a bien réussi... mais Pipioli il arrivait pas et après il reprend le vol...	760
PE	D'accord, alors ce lion... c'était un lion ?	761
Plusieurs	Non, non.	762
PE	Euh Louis c'était un lion ?	763
Louis	Non c'était un ours.	764
PE	Non, c'était un ours !	765
Brice	Et en fait ils avaient peur. Il dit : « Mais c'est quoi... je voyais pas ça comme ça du tout !	766
PE	Alors pourquoi est-ce qu'il ressemble à un lion euh...	767
Brice	Parce qu'un ours ça a des grandes dents et le lion pareil	768
PE	Oui...	769
Brice	Il le prenait pour un lion et après il avait de grosses griffes et...	770
PE	Oui !	771
Brice	Ils avaient décollés donc ils avaient pu décoller...	772
PE	Bon d'accord... Et enfin ils arrivent...	773
Brice	Chez eux !	774
PE	Alors que se passe-t-il à la maison ? Lisa.	775
Lisa	Ya le papa. Un papa qui n'est pas gentil...	776
PE	Et toi Aimeric, est-ce que tu te souviens ce qu'ils disent à la maison ? Quand ils arrivent...	777
Aimeric	...	778
PE	Maël ? Maël il voulait parler.	779
Maël	... (hoche la tête pour dire non)	780
PE	Qu'est-ce qu'ils disent à la maison ? Qui est-ce qui parle en premier ?	781
Elève	La maman...	782
PE	Oui, mais t'as pas la parole ! Maël tu te souviens qui est-ce qui parle en premier à la maison ? (PE montre le livre ouvert à la bonne page).	783
Brice	Ah je sais !	784
PE	Alors. Alors c'est qui ?	785
Brice	Je sais... moi...	786
PE	Aimeric, tu sais ?	787
Aimeric	La maman.	788
PE	Alors qu'est-ce qu'elle demande la maman ? Chapapapap... chacun son tour !	789

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

Aimeric	« Ça c'est bien passé l'Afrique ? ».	790
PE	Qu'est-ce qu'il répond Pipioli ? Il dit que ça c'est bien passé ?	791
Elève	Pas mal.	792
PE	Pas mal. « Oui, oui, pas mal ». Mais la grenouille, et la grenouille ? C'est pas Pipioli qui dit ça ! Vas-y Lise... qu'est-ce qu'elle dit la grenouille ?	793
Lise	Euh ...c'était très bien.	794
PE	Oui, formidable... Et ? Cassandra ?	795
Cassandra	C'était tellement froid qu'on croyait le pôle nord...	796
PE	Ah... Voilà. Alors je vous avez dit qu'aujourd'hui on allait travailler sur... On allait essayer d'expliquer un petit peu ce que pensait les personnages. D'accord ? Vous voudrais que... Il vous a plus ce livre au fait ?	797
Tous	Oui oui oui	798
PE	Autant le dire. Non Brice il t'a pas plus ? Pourquoi ?	799
Brice	Non pas trop... Ben ça aurait été mieux si c'était en vidéo...	800
PE	Ben pourtant, tu... j'ai pas trouvé que tu n'avais pas aimé... Alors vous allez travailler par groupe. D'accord, je voudrais que par groupe, vous travailliez sur un petit bout de texte que je vais vous donner et qu'avec un fluo ou un feutre jaune enfin... ou un crayon de bois, vous entouriez les réactions ou les paroles des personnages que je vais vous demander. Ya un groupe qui va travailler sur... chuuut... attendez avant de sortir vos affaires là, je finis... Arthur attend ! Ya un groupe qui va travailler sur les réactions de Pipioli et de la grenouille. Vous allez surligner ce qu'ils disent et comment ils réagissent. D'accord ? Ya un deuxième groupe qui va travailler sur la réaction de Zigomar. Un autre groupe qui va travailler sur Pipioli mais dans un autre texte. Et un dernier groupe, yaura quatre groupes, qui va travailler sur Pipioli et la grenouille. Donc à chaque fois que vous allez trouver... des paroles... ou des mots qui disent comment ils sont... vous pourrez les surligner. Et puis ensuite on verra... je vous poserai des questions sur les personnages et vous essayerez d'y répondre avec ce que vous avez trouvé. D'accord ? Je voudrai que vous réfléchissiez à l'attitude de Pipioli, de la grenouille et de Zigomar. A votre avis que pensez-vous de son attitude ? Son attitude c'est quoi ? C'est la façon dont ils se conduisent.	801
Brice	Oui mais celui qui joue... peut être observer... la grenouille...	802
PE	Mais la grenouille, elle dit des choses intéressantes aussi. J'aimerais que vous me racontiez... vous cherchiez...	803
Brice	... (inaudible)	804
PE	hein?... Moi non plus. Ça veut dire que c'est intéressant parce que ça veut dire quelque chose !	805
Elève	Est-ce que la grenouille c'est un gars ou une fille ?	806
PE	C'est une fille je crois. D'accord ? Donc vous allez déjà lire ça et après je vous reposerez la question : « Que pensez-vous de l'attitude de Pipioli, de la grenouille et de Zigomar dans le livre ? » D'accord ? Je vous donne le texte. Euh... je vous fais travailler par...	807
Plusieurs	Groupes de deux	808

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L’Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

PE	Par groupe de deux mais vous vous mettez à plusieurs... Oh la ! Tiens je me demande si il va y en avoir assez... Euh... Donc... Toute cette rangée... un, deux, trois, quatre... Ca tombe ya quatre groupes... Regardez : le groupe 1... (PE montre la 1 ^{ère} rangée)... le groupe 2... le groupe 3 et le groupe 4, ok ? Dans ce groupe 1 vous allez travailler par deux... ok ?... Vous ... deux...	809
Elève	Oh non !...	810
PE	Bon trois... deux... deux... deux... Vous allez travailler sur les réactions de Pipioli et de la grenouille en surlignant dans le texte de la page 21. On va vous donner la page 21 à vous. Si vous avez pas de surligneur, vous avez des crayons jaunes...	811
Tom	Eh eh, mon feutre il fait fluo mon feutre...	812
PE	Oui ben t’en a un. (PE distribue : « Ah ben non c’est bon »). Ensuite, euh... le groupe 2 vous allez travailler sur... les réactions de Zigomar, juste Zigomar... Et vous allez travailler pages 24 à 26, vous avez deux pages. Donc : Tom et Louis, Mariette, Maëlice, Salianna et Aimeric, Loanne... Théo je vais te mettre dans l’autre groupe avec Maël, d’accord ? Maël tu vas venir... vient là Maël puisqu’il y a deux pages ce sera plus simple. Viens là... Tu vas venir avec Théo, tu prendras une chaise, d’accord ? Le groupe 3 vous allez travailler page 24 et vous allez surligner les réactions de Pipioli, que de Pipioli... Alexandre et Lorenzo ; Titouan, Arthur ; Mariette et Corentin. Le groupe 4, là-bas, vous allez travailler sur Pipioli et la grenouille, vous allez surligner les réactions de Pipioli et de la grenouille, page 26. D’accord ? Je vous donne le matériel et je vous reprécise, d’accord ?... Alors je reprends juste avant que vous démarreriez... je voudrais juste être sûr que vous avez tous compris... chut... Ecoutez bien... Mais Aimeric il va être punis, ça va être simple ! Tu choisis, soit tu fais du travail maintenant soit tu vas dans une autre classe et tu fais autre chose. C’est toi qui vois. Non, non, il va allez travailler, il va faire autre chose. Si ça l’intéresse pas moi ça m’est égal, c’est pas pour moi ! Donc le groupe... vous travaillez sur quoi, le premier groupe ? Eh, eh, allo, le groupe 1 c’est vous... Qu’est-ce que vous allez surligner ? Je reprends alors Léa, vous allez surligner... les réactions de Pipioli et de la grenouille... les deux... à chaque fois que Pipioli il dit quelque chose et que la grenouille dit quelque chose... vous surlignez...	813
Brice	Ça veut dire quoi...(un mot du texte) ?	814
PE	Ça veut dire qu’il faut lire le texte hein... On va venir vous aider Florian et Brice, d’accord ? Ensuite, groupe 2, vous faites quoi vous ?	815
Elève	Les réactions...	816
PE	Les réactions de qui ?	817
Elève	Zigomar et Pipioli...	818
PE	Non. Zigomar, que Zigomar, tout ce qu’il dit Zigomar... déjà ce qu’il dit, ce qu’il pense et comment il est... Des fois on vous dit qu’il est en colère... On vous dit quelque chose... d’accord ?	819
Tom	Des fois il dit ce qu’il pense...	820
PE	Voilà... Et puis après vous surligner et puis après on lira, on	821

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	essayera de se dépatouiller avec tout ça... Alors vous c'est Pipioli, que Pipioli. Et le dernier... Ciprien ?...	
Ciprien	Pipioli et la grenouille.	822
PE	Pipioli et la grenouille. C'est parti ? Alors combien de temps il vous faut ? Dix minutes. Quand la grande aiguille est sur le neuf c'est fini ! Allez c'est parti !	823
Elèves	On a que dix minutes...	824
PE	On chuchote pour pas déranger les autres qui lisent, allez...	825
Séance 3 Débat interprétatif / Film 002 durée 8'32 du 21 avril à 9h38		
Louis et Tom	(Tom et Louis travaillent, ils lisent leur texte à deux, avec leur fluo jaune) On a besoin d'aide... On a besoin d'aide...	826
Anneth	Vous lisez pas les deux textes à la fois !	827
Tom	On a commencé...	828
Anneth	Vous avez commencé avec celui là...	829
Louis	On n'arrive pas à lire celui-là	830
Anneth	Ca là ?	831
Tom	Oui.	832
Anneth	Alors vous avez lu : « ...s'écrie Zigomar... qui s'émerveille de tout...	833
Louis et Tom lisant (groupe 2)	« Et là... un... hipo... potame »... « Alors là, je ne voyais pas ça du tout comme ça ! » dit Pipioli. « Moi non plus dit la grenouille. Tu es sur de ne pas t'être trompé de direction ? » « c'en est trop ! s'indigne Zigomar. « Je vous avais prévenus, j'atterris et vous rentrez tous les deux à pied ! ».	834
Tom	Maintenant c'est la tienne.	835
Louis	On n'a pas fini là le fluo !	836
Tom	On a un problème... (en levant la main, mais personne ne le voit). Qu'est-ce qu'elle avait dit la maîtresse ?	837
Louis	...	838
Tom	D'abord on lit (le 2 ^{ème} texte page 28), on fera après... (ils poursuivent la lecture d'un mot sur trois dans le texte)... En fait, on sait pas quoi souligner !	839
Anneth	C'était quoi la consigne ?	840
Tom	Ben on se rappelle plus... On lit et après on va surligner...	841
Anneth	Vous pouvez même lire une seconde fois !	842
Louis	(Louis continue à lire (décoder) la page 28 avec beaucoup de mal sans l'aide de Tom)	843
Tom	C'est trop tard ! C'est trop tard elle a frappé !	844
Séance 3 Débat interprétatif / Film 003 durée 38'16 du 21 avril à 9h47		
PE Film jeudi 003	Je vous avais demandé de relever les réactions de Pipioli... (PE écrit au tableau)	845
Elève	De Zigomar...	846
PE	La grenouille et ...	847
Elève	Zigomar...	848
PE	Zigomar. Hein... ?	849
Elève	Y'avais pas Zigomar !	850
PE	Ben certains si ! d'accord ? Alors, le groupe 1 vous avez relevé des	851

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L’Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	réactions de Pipioli dans votre texte et de la grenouille ? Alors est-ce qu’il y a quelque chose sur la grenouille là ? Mathieu ?	
Mathieu	...	852
PE	Alors tu peux nous la lire la phrase.	853
Mathieu	Euh ! « je ne voyais pas ça comme ça, constate... une nouvelle fois...	854
PE	Une nouvelle fois, ça veut dire quoi ? Maëlice, ça veut dire quoi une nouvelle fois ? Constate une nouvelle fois...	855
Maëlice	...	856
PE	Il a déjà dit... et il reedit... Pourquoi il le reedit ? Il continue à quoi ?	857
Elève	Parce qu’il continue à dire : « je ne voyais pas ça comme ça ».	858
PE	Oui mais pourquoi il continue à dire : « je ne voyais pas ça comme ça ? »	859
Elève	Parce que ça ne ressemble pas du tout à des animaux d’Afrique...	860
PE	Aaah ! Ça ne ressemble pas du tout aux animaux d’Afrique...	861
Cémianne	Lui (Zigomar) il croit que c’est des animaux d’Afrique, mais eux euh... ils disent que c’est pas des animaux d’Afrique, et en vrai c’est des animaux du pôle nord.	862
PE	Alors vous écoutez et là je ne veux plus un bruit, et vous arrêtez de gigoter... Alan, Corentin, Arthur, Titouan, Ciprien... Et là c’est à vous de parler maintenant... Cémianne elle dit : Zigomar pense que c’est des animaux d’Afrique, et Pipioli et la grenouille, eux... ?	863
Elève	Ils disent que c’est pas des animaux d’Afrique...	864
PE	Est-ce qu’ils disent que c’est pas des animaux d’Afrique ?	865
Plusieurs	Non... euh...	866
PE	Ils disent quoi eux ? Alors il y a un message de la grenouille, euh... Marianne t’as relevé quelque chose de la grenouille ? De Pipioli ? T’as rajouté quelques petits mots en plus : « Alors là , je ne voyais pas ça du tout comme ça ». C’est encore pire que l’autre, c’est encore plus... bizarre. Oui je l’ai mis dans le groupe de Pipioli. Est-ce que quelqu’un a une réaction de la grenouille ? Y’avais le groupe 1, mais ils n’avaient pas grand-chose et il y avait le groupe 4. Vous avez trouvé quelque chose sur la grenouille, quelque chose qu’elle dit... non yen avait pas dans ce texte-là ? Est-ce quelqu’un a quelque chose de la grenouille dans leur texte ? C’est moi qui ai mal choisi les textes, alors attendez, mais vous le savez qu’est-ce qu’elle dit la grenouille après quoi...	867
Elève	Moi non plus.	868
PE	Voilà elle dit : « moi non plus »	869
Elève	« Moi non plus » dit la grenouille. « Tu es sûr de ne pas t’être trompé de direction ? » (lit une élève)	870
PE	Ah ben c’est vous qui l’aviez ! Ah si, c’est bon. Ok. Bon ben vous l’avez trouvé. Bon dis-moi Mariette : moi non plus, je ne voyais pas ça comme ça...	871
Mariette	Maîtresse nous on avait tout.	872
PE	Ben, c’est moi qui me suis trompée. Donc tu es sûr... alors Samianne a dit « eux » ils ont deviné que c’est pas des animaux d’Afrique. Alors est-ce que vous êtes d’accord ?	873
Plusieurs	Noon... Ouuii...	874

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

PE	Oui, mais ils disent pas...	875
Elève	Mais ils disent pas...	876
PE	Mais ils disent pas... Pourquoi, ils disent pas ? Pourquoi ils disent pas : « mais c'est pas un animal d'Afrique, t'es complètement ridicule... c'est un morse, c'est pas du tout un éléphant !	877
Elève	Mais il avait pas envie de le déstresser...	878
PE	Il a pas envie de le déstresser ?	879
Elève 2	Il sait qu'il va dire quelque chose alors il veut pas dire ça.	880
PE	Qui ? Qui va dire quelque chose ?	881
Elève 2	Ben Zigomar	882
PE	Qu'est-ce qu'il va dire ? Il va se fâcher ?	883
Elève 3	C'est pour ça qu'il veut pas dire ça !	884
PE	Il veut pas dire parce qu'il... Il veut quoi ?	885
Elève	Parce qu'il veut pas être grondé.	886
PE	Parce qu'il veut pas être grondé. Quand on veut pas être grondé on a quoi ? Quand vous vous n'avez pas envie d'être grondé vous avez quoi ?	887
Elève	On a la trouille... !	888
PE	On a la trouille ! Ah ! Ah ! Ben oui.	889
Elèves	La citrouille... Moi j'ai la trouille... Ah ! Ah ! La citrouille !	890
PE	Donc comme ils ont la trouille, comme ils ont la trouille vous pensez qu'ils ne disent rien ?	891
Elève	Oui !	892
PE	Comment vous savez, comment vous savez ça ?	893
Elève	Ben parce que ils lui ont dit.	894
PE	Parce qu'ils l'ont dit ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?	895
Elève	Je ne voyais pas ça comme ça ! C'est vrai qu'il ne voyait pas ça comme ça.	896
PE	D'accord, alors c'est dans le ton de la voix : « on ne voyait pas ça comme ça... » . Donc en fait ils ont la trouille, bon, bien. Alors pourquoi ils ont la trouille. Alexandre pourquoi ils ont la trouille de Zigomar ? Tu sais pas ?	897
Elève	Il a la trouille	898
PE	T'as la trouille ? Tu ne te rappelles plus ? Alors qui a relevé les passages de Zigomar justement ?	899
Aimeric	C'est moi !	900
PE	Allez vas-y Aimeric ! Qu'est-ce qu'il nous dit Zigomar... Anaïs qu'est-ce que tu fais debout ?	901
Anaïs	Je vais chercher un mouchoir...	902
PE	Ah !... Samianne, t'es dans le même groupe, tu l'aides, Aimeric, à lire les réactions de Zigomar ! Est-ce que tu as trouvé des choses sur Zigomar Samianne ?	903
Samianne	Euh oui...	904
PE	Alors ? Vas-y dis-nous que je note au tableau ! Pourquoi ils ont peur de Zigomar ? Lisez les réactions de Zigomar ! Comment il est là Zigomar dans le texte ?	905
Eleve	Il fait descendre les deux insolents.	906
PE	Il fait descendre les deux insolents. Ca veut dire quoi les deux insolents ?	907

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

Elève	Les deux seuls.	908
PE	Non.	909
Elève	Qui n'écotent pas leurs parents ?	910
PE	Oui, exactement. Alors c'est tout à fait ça, mais c'est dans ce sens-là. Ils écotent pas leur parent et surtout... quelqu'un qu'est insolent... je crois que je l'ai jamais dit à un enfant de la classe, parce que en général vous n'êtes pas insolents... Oui.	911
Elève	Ben en fait ça veut dire des gens qui cassent les pieds.	912
PE	Non. Mariette ?	913
Mariette	...	914
PE	Oui mais après. Léa ça veut dire quoi les deux insolents	915
Léa	... (inaudible)	916
PE	Ça veut dire quoi être insolent ? Arth... Asilise ?	917
Asilise	... (inaudible)	918
PE	Oui mais pourquoi ? Être insolent envers un adulte, c'est quand on lui répond. Normalement, on ne répond pas. Normalement on répond pas. Zigomar il est fâché parce qu'il les trouve insolents. Pourquoi ils sont insolents d'après lui ?	919
Elève	Parce qu'ils répondent.	920
PE	Parce qu'ils répondent en disant heu moi je voyais pas ça comme ça, t'es sûr que tu t'es pas trompé. Est-ce qu'ils sont méchants avec Zigomar ?	921
Plusieurs	Non.	922
PE	Est-ce qu'ils parlent méchamment ?	923
Plusieurs	Non	924
PE	Non. Est-ce qu'ils disent des gros mots. Est-ce qu'ils sont des enfants vulgaires ?	925
Plusieurs	Non.	926
PE	Oh non pas du tout. Mais ça suffit pour mettre Zigomar comment là ?	927
Elèves	En colère.	928
PE	En colère. Très en colère. Très en colère parce que juste ils disent ça. Alors à votre avis si ils leur avaient dit : « euh dit donc Zigomar euh là tu t'es complètement trompé là euh... Ben c'est n'importe quoi tu connais rien à l'Afrique. Retourne chez toi. Qu'est-ce qu'il aurait fait Zigomar ?	929
Elève	Il serait rouge de colère.	930
PE	Il serait rouge de colère. Hein d'accord ? Déjà juste en disant ça Zigomar il est furieux, qu'est-ce qu'il fait ? En plus d'être furieux, Aimeric ?	931
Aimeric	(Aimeric donne son texte)	932
PE	Il est furieux il s'apprête à remettre l'impertinent à sa place. C'est quoi un impertinent ? C'est comme un insolent. C'est un petit qui n'est pas à sa place, qui dit des choses qu'il ne devrait pas dire. D'accord ? Ça veut dire quoi les remettre à sa place ? Qu'est-ce qu'il aimerait leur faire ?	933
Elève	Lui donner une fessée.	934
PE	Lui donner une fessée. D'accord ?	935
Elève	Il a pas de mains !	936

Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de Zigomar de Philippe Corentin

PE	Ah oui il a pas de mains !	937
Tom	Il donne avec les ailes... !	938
PE	Ah ! c'est au bout des ailes, tu crois ? Oui mais la souris elle est grosse ou elle petite ?	939
Elève	Elle est grosse !	940
PE	Alors si il prend un bon coup d'aile ? Et la souris elle tombe. Bon Zigomar il est déjà comment là ? Il est très... ?	941
Elève	En colère	942
PE	Et ben pas encore. Pas encore justement. Il est furieux, on vous le dit dans le texte : « S'en est trop ». Il décide de quoi ?	943
Mariette	Bon descendez ! ... Vous rentrez à pied ! Il les laisse tranquilles et il s'en va.	944
PE	Rentrer tous les deux à pied... ça veut dire quoi ? Donc il les laisse tranquilles et il s'en va, donc il est furieux, on est d'accord. Si les deux personnages avaient été un peu plus... heu...gentils, ils les auraient gardés, mais là ? S'ils lui avaient dit qu'ils avaient insistés ? S'ils avaient dit qu'il s'était complètement trompé, qu'est-ce qu'il aurait fait Zigomar ? Il leur aurait donné une grosse claque. Donc c'est pour ça, c'est pour ça... c'est pour ça qu'ils ont la trouille. Hein ? C'est pour ça qu'ils disent ça ! Ah ! ah ! Anaïs avait dit au début qu'ils avaient la trouille, pourquoi ?	945
Anaïs	En fait on voyait que en fait là... ils étaient pas rassurés.	946
PE	Pas rassurés. Devant les cigognes ils ont la trouille aussi... Pourquoi ils sont pas rassurés ces deux personnages ?	947
Elève	Parce que il est pas un oiseau migrateur, il croit qu'il va pas connaître l'Afrique, il croit qu'il va aller dans un autre pays...	948
PE	D'accord. Est-ce que ce sont des grands ? Le souriceau et la petite grenouille ? ce sont des adultes dans l'histoire ? Ou des enfants ?	949
Plusieurs	Non, des enfants.	950
PE	Des enfants. Tom qu'est-ce que tu dis ?	951
Tom	Même si on est grand on peut quand même aller voir notre papa et notre maman hein !	952
PE	Oui.	953
Elève	Ben oui mais on habite pas chez eux.	954
Tom	On se construit un ... (inaudible)	955
PE	Bon	956
Tom	Moi c'est ce que je vais faire quand je serai adulte.	957
PE	D'accord, d'accord. Bon alors...	958
Elève	N'importe quoi Tom !	959
PE	Bon, à la fin, les personnages, ils disent qu'ils se sont trompés ou pas ?	960
Elève	Non. Non.	961
PE	Louis, arrête ! Si, ils disent qu'ils se sont trompés ? Pourquoi qu'est-ce qu'ils disent ? Mathieu arrête de... Arthur, mais ça suffit ce matin làaa ! Arthur est-ce qu'ils disent à la fin à la maman qu'ils se sont trompés ?	962
Plusieurs	Non...euh, si...non.	963
PE	Ils disent pas. Pourquoi ils disent pas ? Julien participe au lieu de dessiner !! Mariette.	964

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

Mariette	Ils veulent que ce soit un secret.	965
PE	Pourquoi ils veulent que ce soit un secret ?	966
Elève	...	967
PE	Pourquoi ils disent pas à la maman ce qui s'est réellement passé puisque vous me dites qu'ils étaient très au courant qu'ils étaient pas du tout en Afrique ? Ils ont pas osé le dire à Zigomar parce qu'ils ont la trouille, mais pourquoi ils l'ont pas dit à la maman ? Tom.	968
Tom	A la fin ils ont un peu dit que ils avaient dit : « on se croyait au pôle nord ! »	969
PE	On se croyait au pôle nord. Ils l'ont un peu dit, mais ils l'ont encore pas dit. Pourquoi ? Lisa.	970
Lisa	Euh...	971
PE	Tu m'agaces là avec Aimeric j'en ai ras le bol ! Si, si moi je te vois tu es devant moi. Vous vous arrêtez toutes les deux. Théo il arrête avec ses stylos aussi. Alors pourquoi ils disent pas c'est n'importe quoi Zigomar il nous a emmené au pôle nord. Il dit : On se serait cru au pôle nord hein... ». Sabianne.	972
Sabianne	Parce qui ya Zigomar qu'est là.	973
PE	Ben oui, parce qu'il y a Zigomar qu'est à côté. Donc, donc...	974
Elève	Donc ils veulent pas le dire.	975
PE	Pourquoi ils veulent pas le dire ?	976
Elève	Parce qu'il y a Zigomar à côté.	977
PE	Et... Et que...	978
Elève	Ils ont la trouille.	979
PE	Ils ont la trouille.	980
Elève	La fessée elle peut démarrer encore	981
PE	Aah ! La fessée elle peut démarrer encore. Alors je vais vous demander... je vais vous faire trois propositions et vous allez me dire... Mathieu, tu m'agaces, c'est pas parce qu'on écrit pas qu'on travaille pas hein ! Alors ils ne veulent pas dire qu'ils sont allés au pôle nord pour ne pas paraître bête devant leur parents ; première proposition ; deuxième : ils ont un doute sur la destination, ils évitent la question, ils disent : « oui, oui, heu... pas mal, formidable... » ; troisième : ils sont sous l'influence de Zigomar ils ont peur de sa réaction, ils n'osent pas dire qu'ils ne sont pas allés en Afrique, parce qu'ils ont peur de la réaction de Zigomar. Troisième, vous pensez qu'ils ont peur de la réaction de Zigomar, et ils pourraient aussi ne pas dire à leur maman, pourquoi ? Qu'est-ce qu'elle a dit au début la maman à Pipioli quand il a voulu aller en Afrique ?	982
Elève	Je croyais qu'il avait pas le droit de partir normalement.	983
PE	Et quand il lui a dit : « Mais si je veux... moi je veux bien manger des insectes ».	984
Elève	Oui mais là c'est son petit frère.	985
PE	Quel frère ?	986
Elève	Mais là c'est son frère !	987
PE	Non, là ? C'est Pipioli ça !	988
Elève2	Eh j'adore, j'adore...	989

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

PE	Eh non, c'est Pipioli toute l'histoire. Il est juste dans le bain là il est pas habillé.	990
Elève	Oh oui il est trop mignon quand il sort du bain...	991
PE	Oui il est trop mignon quand il sort du bain. Qu'est-ce qu'elle lui dit la maman là quand il dit qu'il veut manger des insectes ?	992
Elève	Tais-toi gros bêta !	993
PE	Tais-toi gros bêta ! C'est pas gentil de dire ça t'as raison. Si Pipioli il dit à sa maman ben nous on est allé sur le dos de Zigomar et il nous a emmené au pôle nord, alors on a vu...	994
Mariette	Il est un petit peu timide, il voulait pas... Parce que yavait Zigomar à côté. Et parce que yavait la maman qui voulait pas qu'il soit parti.	995
PE	Déjà la maman au début elle voulait pas trop, mais la fin elle les a laissés partir quand même !	996
Elève	Ben elle a dit : « bon d'accord »...	997
PE	Non elle a pas dit : « bon d'accord »	998
Tom	Je me rappelle elle avait dit n'oubliez pas...quelque chose...	999
PE	N'oubliez pas... ?	1000
Elève	La crème solaire...	1001
PE	Oui, c'est ça oui... N'oubliez pas la crème solaire, hein ! Attention aux coups de soleil... voilà... attention aux coups de soleil... donc elle a donné son accord quand même ! Mais si Pipioli il dit : « Ouai euh en fait euh il nous a emmené au pôle nord...Elle va dire quoi ? Comme pour les insectes elle pourrait très bien dire euh...	1002
Mariette	Pipioli il a cas dire dans l'oreille de sa maman !	1003
PE	Ah ben oui ! Il aurait pu dire à ... alors peut-être que quand Zigomar il s'en va, vous pensez que Pipioli il va dire à sa Maman ce qui s'est passé ?	1004
Plusieurs	Oui oui oui	1005
Elève	Il faudrait inventer une suite d'histoire	1006
PE	Aaah ! On pourrait inventer une suite d'histoire...	1007
Elève	Non, non, non...	1008
Plusieurs	Ah si, si, si, si, si....	1009
PE	Alors peut-être qu'il va aller dire à sa maman dans l'oreille ce qui s'est passé	1010
Tom	Ce qui s'est réellement passé ?	1011
PE	Et sa maman c'est un adulte aussi...	1012
Plusieurs	Oui, oui...	1013
PE	Est-ce qu'il faut toujours avoir peur des adultes	1014
Tous	Non, oui, non, oui, non...	1015
PE	Ah ! Alors Arthur tu dis oui alors pourquoi il faut avoir peur des adultes ? Pipioli là, il a peur peut-être qu'il a peur de sa maman, qu'il a peur de lui dire aussi peut-être qu'elle va encore dire Oh la la quel gros bêta, t'es allé au pôle nord, mais tu pouvais pas lui dire que c'était dans l'autre sens, c'est n'importe quoi !	1016
Elève	Des fois ya des trucs par exemple il lui avait dit que il était allé au pôle nord, ya des fois...	1017
	Si c'était une vrai maman justement, alors est-ce que vous vous auriez dit à votre maman ?	1018
Plusieurs	Oui non oui oui oui	1019

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

PE	Arthur ? Alors chacun son tour, tout le monde a le droit de participer, Louis il a... Arthur et Louis vous me casser les pieds, vous allez debout au tableau, et je vais arrêter de vous voir gigoter... je vois que vous dans mon œil gauche...	1020
Elève	Et en plus il ...	1021
PE	Oui il fait n'importe quoi ! Louis arrête de machouiller	1022
Elève	Il joue avec son matériel...	1023
PE	Alors c'est à vous, imaginez que vous êtes Pipioli, est-ce que vous allez le dire à votre maman ? Arthur, euh Titouan ?	1024
Titouan	Oui !	1025
PE	Oui pourquoi ?	1026
Titouan	Euh parce que j'ai pas la trouille...	1027
PE	T'as pas la trouille... Ben oui pourquoi ?	1028
Titouan	Parce qu'elle est gentille ma maman...	1028 bis
PE	C'est une maman sympa... Mariette.	1029
Mariette	Elle pardonne souvent une maman.	1030
PE	Elle pardonne souvent une maman d'accord. Mathieu.	1031
Mathieu	Je dis non, mais ça fait pas mal la fessée...	1032
PE	Tu dis non mais ça fait pas mal la fessée donc c'est pas grave ! D'accord... Arthur pourquoi tu voulais pas dire à maman ?	1033
Arthur	Parce que maman elle pardonne pas.	1034
PE	Hein, maman elle pardonne pas ! Et tu te serais fait gronder parce que tu t'étais trompé ? Ouai... d'accord. Alors à d'autres adultes est-ce qu'il faut toujours... ?	1035
Elève	Il faut toujours le dire, il faut pas le garder pour soi-même tout le temps...	1036
PE	Pourquoi ?	1037
Elève	Parce qu'on se créait des angoisses...	1038
PE	Ah parce qu'on se créait des angoisses...	1039
Elève 2	Après si on se fait...	1040
PE	Là on est angoissé après...	1041
Tom	On aura une claque...	1042
Mariette	Oui mais il faut le dire à quelqu'un...	1043
PE	Qu'est-ce qu'on vous dit dans le texte au début de Zigomar, pourquoi vous pensez que c'est un adulte, qu'est-ce qu'on vous dit sur lui ?	1044
Elève	Parce que il est grand, il dit : « son vieil ami ».	1045
PE	Très bien, il est grand et vieux. Donc c'est pour ça qu'on pense que c'est un adulte. Et Zigomar lui est-ce qu'il a toujours raison ?	1045 bis
Plusieurs	Ben non, non, non	1046
PE	Alors est-ce que les adultes ont toujours raison ?	1047
Plusieurs	Noon, non...	1048
PE	Ah bon ?	1049
Plusieurs	Souvent. Souvent...	1050
PE	Mais moi je vous dis pas que j'ai toujours raison ?	1051
Plusieurs	Non, non, non...	1052
PE	Ah bon ?	1053
Plusieurs	Non parce que des fois tu dis demain quand ya pas d'école.	1054
PE	Aah ! Donc je me trompe ?	1055

Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de Zigomar de Philippe Corentin

Elève2	Ouai et des fois tu nous dis que tu nous ramènerais des photos et tu en a pas ramené...	1056
PE	Et j'ai encore oublié ! Voilà deux bêtises que la maîtresse elle fait. Donc les adultes est-ce que ça a toujours raison les adultes ?	1057
Plusieurs	Noon, non... !	1058
Elève	Des fois ils disent : Aoh ! Je suis sur que tes chaussons ils sont euh cachés... que ta sœur elle les a cachés, en fait c'est eux qui les cachent !	1059
PE	Voilà. Donc il faut faire... Est-ce que Zigomar lui il avait raison Zigomar ?	1060
Plusieurs	Noon, non....	1061
PE	Est-ce qu'il fallait l'écouter ?	1062
Plusieurs	Noon, non...	1063
PE	Donc il faut faire attention...hein, il faut faire attention... Il faut pas toujours croire ni les enfants, ni les adultes... parce que des fois, on peut se tromper... Ni les voleurs hein ?	1064
Tous	Brouhaha...	1065
PE	Pas tous en même temps, pas tous en même temps... Donc si Zigomar il persiste dans son erreur là, à votre avis pourquoi ? Tout le long du film... du film, n'importe quoi... Tout le long du livre il se trompe sur les animaux, il se trompe sur le chemin. A votre avis est-ce qu'il se trompe, ou est-ce qu'il fait exprès ?	1066
Aimeric	Il fait exprès !	1067
PE	Levez la main Aimeric ! Corentin.	1068
Corentin	Il se trompe	1069
PE	Il se trompe, donc il fait pas exprès. Oui Tom.	1070
Tom	Il fait exprès.	1071
PE	Pourquoi ?	1072
Tom	Parce que il fait tout as fait exprès.	1073
PE	Pour quoi ?	1074
	Parce que c'est même pas vrai au moment où il devrait suivre les animaux qui allaient...	1075
PE	Tu crois qu'il est intelligent et qu'il le sait tout ça ?	1076
Plusieurs	Noon, oui, non...	1077
Tom	Non parce que normalement il aurait dû aller par là et pas par là...	1078
PE	Donc il fait exprès de se tromper de direction ?	1079
Tom	Oui... il fait totalement exprès !	1080
PE	Pourquoi il ferait exprès de se tromper de direction ?	1081
Elève	Parce que t'as le droit de te tromper sans faire exprès...	1082
PE	Tu peux te tromper sans faire exprès, mais après, une fois qu'ils voient les animaux...	1083
Elève	Par contre il peut se tromper vraiment...	1084
Mariette	En plus les cigognes elles ont jamais oublié, parce que de toute façon elles font jamais de valise, donc elles ont besoin de rien parce que en fait la nourriture elles peuvent pas l'emmener parce que ya pas de nourriture. Donc euh...	1085
Elève	Elles mangent des souris en plus, donc elles peuvent les chercher euh ben... dans leur maison...	1086
Mariette	Mais normalement la souris elle devrait pas être là...	1087

Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L’Afrique de Zigomar de Philippe Corentin

PE	Elle devrait pas être là la souris ?	1088
Mariette	Non parce que c’est une histoire inventée !	1089
PE	Aah ! D’accord.	1090
Mariette	Parce que les souris en hiver elles se...	1091
	(toc, toc... oui... Bonjour, bonjour...euh !)	1092
PE	Donc oui tu disais les cigognes elles ont une souris sur la table... c’est bizarre ça ? D’accord. Et mon Zigomar à votre avis... regardez sa tête là... Il est content de lui... Pourquoi ? Lisa.	1093
Lisa	Parce que...	1094
Elève	Parce que ils se disent à enfin...	1095
Elève2	Parce qu’ils disent que c’était bien l’Afrique.	1096
PE	Déjà. Il est content parce qu’ils disent enfin que c’est bien, donc ben lui...	1097
Elève 3	Il a bien volé.	1098
PE	Il a bien volé. Comment on avait dit qu’il était Zigomar dans l’histoire on avait relevé tous les caractères ? Il était un peu bête, mais surtout... chef... et puis...	1099
Tom	Chef de lui-même...	1100
PE	Chef de lui-même... fier...il parlait à la troisième personne, il était fier, d’accord. Il pensait à lui.	1101
Mariette	On pourrait l’appeler « moi-je » aussi !	1102
PE	Tout à fait on pourrait l’appeler « moi-je ». Exactement.	1103
Tous	Rires et brouhaha...	1104
PE	Chut, chut...	1105
Tom	On aurait pu l’appeler l’Afrique du bec, l’Afrique de « moi-je ». Ben oui puisqu’il parle que de lui !	1106
PE	(écrit au tableau « l’Afrique de « moi-je »). Une grande majuscule pour « je ». D’accord, alors regardez comment il est à table là ? Il fait son costaud, son...son boss, son capitaine ou son chef, son crâneur un peu...	1107
Tous	Ouaiaiaia...	1108
PE	Chut...Aimeric tu vas aller te calmer dehors si tu fais le zinzin là, arrête !	1109
Mariette	C’est pas tout le temps le tour aux filles qui font les crâneuses, c’est aussi les gars !	1110
PE	Ah non non. Là ya un gars qui fais un crâneur là, il est content parce qu’ils disent : « Ah ! C’est formidable et tout ! » Est-ce que là... Qu’est-ce qu’il se dit Zigomar ? Imaginez ce qu’il pense... imaginez ce qu’il pense dites-moi. Allez chacun essaye de dire dans sa tête... de faire une bulle au-dessus de Zigomar, comme s’il pensait et me dire ce qu’il pense des personnages, ce qu’il pense de la situation, Mariette.	1111
Mariette	« Aah ! qu’est-ce que c’était bien l’Afrique... »	1112
PE	Quelqu’un d’autre. Léa.	1113
Léa	« C’était bien l’Afrique ! »	1114
PE	Ouais... Lisa.	1115
Lisa	« Ah j’adore l’Afrique, j’arrête pas de mettre du chocolat dessus ! »	1116
PE	Au lieu de dire n’importe quoi. Tom	1117
Tom	« Moi je crois que j’ai bien volé... »	1118

Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L’Afrique de Zigomar de Philippe Corentin

PE	D’accord...	1119
Tom	« ...je crois même que c’est ce qu’ils disent ! »	1120
PE	D’accord. Anaïs. Il peut y avoir une autre possibilité hein !	1121
Anaïs	« Moi... c’était bien les... tout ça... fallait... »	1122
PE	D’accord. Salia.	1123
Salia	« Ah ! comme c’est bien d’entendre... euh...Pipioli qui dit oui, oui à sa maman. C’était bien l’Afrique ! »	1124
PE	Ouais... Arthur.	1125
Arthur	...	1126
PE	Il peut pas être un peu malin et un peu méchant Zigomar ? Imaginez qu’il soit méchant...	1127
Elève	Peut-être il est méchant et ça se trouve que, il a jamais été l’ami de Pipioli, ça se trouve...	1128
PE	Imaginez qu’il en ait fait exprès	1129
Elève	Mais ouiii... il en a fait exprès Zigomar parce qu’on sait bien que les cigognes elles ont rien oublié, elles ont pas de valises...	1130
PE	Est-ce qu’il est content là... ?	1131
Plusieurs	Non, oui, oui, non...	1132
PE	Ah ! si ! Il est content là ! Il est content de lui ? Alors s’il était méchant et qu’il est content de lui, pourquoi il serait content de lui s’il était méchant ?	1133
Tous	Baah ! Parce qu’il a fait exprès...Bruahaha....	1134
PE	Adélice.	1135
Adélice	Parce qu’on lui... dessus.	1136
PE	Hein... ?	1137
Adélice	Parce qu’on lui... dessus.	1138
PE	Oui, bè oui... S’il était méchant Zigomar on pourrait très bien pensé qu’il l’a fait exprès tout ça... et là il est content parce qu’en fait ils l’ont cru, il les a roulé.	1139
Elève	Il les a roulés dans la farine...	1140
PE	Dans la farine... jusqu’au bout... Et en fait est-ce qu’il les a roulés ?	1141
Plusieurs	Oui, non	1142
PE	Parce que Pipioli lui... il a bien compris la manigance.	1143
Plusieurs	Eh oui parce que « moi-je »... Il a compris qu’il les roulait dans la farine... jusqu’au bout du tapis roulant...	1144
PE	Mais, mais... Qu’est-ce qu’il ose le dire quand même ?	1145
Plusieurs	Nan, noon...	1146
PE	Non ils ont quand même un petit peu le trac. D’accord ? Donc on sait pas trop... On sait pas trop si Zigomar il a fait exprès de les rouler ou s’il est bête et qu’il y comprenait rien.	1147
Elèves	Il est bête ! Il est bête ! Il est bête !	1148
PE	Chut... ! Attend là Mariette elle demande quelque chose...	1149
Mariette	On peut inventer un livre qui fait la fin de ça ?	1150
PE	Ah ben, on pourrait.	1151
Plusieurs	Ah ouai...noon...	1152
Tom	Et le titre ça pourrait être « l’Afrique de « moi-je » »	1153
PE	Si on cherchait un autre titre que celui-là. Cherchez-moi d’autres titres. Est-ce que... Pourquoi on l’appelle l’Afrique « de »	1154

Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de Zigomar de Philippe Corentin

	Zigomar ?	
Elève	Parce que en fait elle est pas comme les autres...	1155
PE	Elle est pas comme les autres...	1156
Mathieu	C'est Zigomar qui la inventé...	1157
PE	Ah ! Oui Mathieu vas-y vas-y c'est bien...	1158
Mathieu	Il a inventé cette Afrique.	1159
PE	Il a inventé cette Afrique... tout à fait... bravo. C'est l'Afrique « de » Zigomar mais c'est pas... C'est son Afrique à lui... mais c'est pas la vrai Afrique. Il a inventé son Afrique... Pourquoi il a inventé son Afrique ? Parce que oui... ici qu'est-ce qu'il a fait... quand il s'envole... Il sait qu'il s'est trompé... Il s'est trompé... et quand il s'aperçoit qu'il s'est trompé, est-ce qu'il dit : « Je me suis trompé. On repart » ?	1160
Plusieurs	Non, non...	1161
PE	Non il dit rien... et ...	1162
Elève	Parce que il veut qu'ils rentrent dans le jeu...	1163
	Voilà il veut qu'ils rentrent dans le jeu. Il dit : « Ouh la la, je me suis trompé mais comme il est fier, est-ce qu'il va dire qu'il s'est trompé ?	1164
Plusieurs	Noon, non...	1165
PE	Est-ce que ya des gens qui sont fiers et qu'osent jamais dire qu'ils se sont trompés ?	1166
Plusieurs	Oui, non...	1167
PE	Est-ce que vous connaissez des gens qu'osent jamais dire... Ils disent toujours qu'ils ont raison ?	1168
Elève1	Aussi dans « Energie »	1169
PE	Dans « Energie » c'est un dessin animé ?	1170
Elève1	Il boit de l'alcool et pis après il parle...	1171
PE	Il a toujours raison ?	1172
Elève1	Oui	1173
PE	Il veut jamais dire qu'il s'est trompé ?	1174
Elève	Ya une fille elle a toujours raison alors que c'est ...	1175
PE	Ah. C'est maman qu'à toujours raison ? Ah, presque toujours raison.	1176
Mariette	Ma sœur aussi ! Ma sœur aussi, en fait elle dit ya...euh... en fait... par exemple... elle a eu beaucoup par exemple ...euh... alors qu'elle en eu que euh... quatre...	1177
PE	Ben oui hein... On devrait faire une réunion de famille...	1178
Plusieurs	Ouais....	1179
PE	Qu'est-ce que vous retenez de ce livre ? Si c'est pas... Donc c'est l'Afrique de Zigomar, parce que Zigomar il a fait cette Afrique, et ça c'est pas une vraie Afrique... d'accord ? Vous lui donnez un autre livre... un autre titre pardon... avant d'aller en récréation... chut...	1180
Elève	« L'Afrique inventée »	1181
PE	(Qui note au tableau) « L'Afrique inventée »,	1182
Elève2	« L'Afrique de son imagination »	1183
	« L'Afrique de Pipioli »	1184
PE	Attendez... je note... « L'Afrique inventée », « L'Afrique de son	1185

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	imagination »...	
Elève3	« L'Afrique de Pipioli »	1186
PE	C'est l'Afrique de Pipioli ?	1187
Elève3	« L'Afrique de Pipioli », c'est moi qui l'ai dit !	1188
Elève4	« Le pôle nord Afrique »	1189
Elève5	« Le pôle nord de Pipioli »	1190
PE	« Le pôle nord Afrique »	1191
Elève4	« Le voyage de Pipioli »	1192
PE	Oui mais...est-ce que finalement... oui... mais là qu'on sait qu'il l'a fait exprès, peut-être qu'il s'est trompé mais qu'il a voulu rester jusqu'à la fin dans son idée...	1193
Mariette	« Le pôle nord mélangé en Afrique ».	1194
PE	« Le pôle nord mélangé en Afrique »... Louis tu peux l'aider ? Mais tu es tellement à l'ouest aujourd'hui, si tu revenais à l'est ça m'arrangerait beaucoup... Maëlice...	1195
Maëlice	« L'Afrique du chef ».	1196
PE	« L'Afrique du chef ».	1197
Tom	« L'Afrique de « moi-je » ».	1198
PE	On l'a déjà mis. Sophia.	1199
Sophia	« L'Afrique de tous ».	1200
PE	« L'Afrique de tous ». Ok. Bon, eh bien, voilà. Est-ce qu'il y a une petite morale. Je vous avais expliqué l'autre jour ce que c'était qu'une morale...	1201
Elèves	Oui ya une morale...	1202
PE	...C'est quand on doit retenir quelque chose.	1203
Tom	Oui ya une morale !	1204
PE	Alors, ce serait bien qu'il y ait quelqu'un d'autre que Mariette qui parle, même si c'est très intéressant ce que tu dis ma jolie. Mais j'aimerais bien voir Julien parler par exemple. Il fait son timide dans le fond là. Léa qui joue avec ses bracelets... Cassandra qu'a fait que jouer pendant une heure... je vous vois, j'avais les yeux sur vous je vous ferai remarquer quand même... Mais oui tu continues gaiement... Alors... ? Qu'est-ce que vous reprenez... de ce livre si vous deviez faire une morale ? Mariette.	1205
Mariette	Faut pas croire tout ce qu'on nous dit.	1206
PE	Faut pas croire tout ce qu'on nous dit. Faut être assez malin...	1207
Elève	Avec les voleurs c'est pareil, parce que les voleurs c'est encore pire... pire...	1208
Elève2	Faut jamais écouter les adultes quand on les connaît pas.	1209
PE	Faut jamais écouter les adultes quand on les connaît pas. Oui, mais pas toujours, mais faut faire attention... Faut faire attention, parce que là... chut... le merle au début Pipioli il croyait qu'il savait tout...	1210
Elève3	... mais oui, alors qu'il savait rien du tout !	1211
PE	Voilà il savait rien du tout... Faut se méfier, faut être prudent...	1212
Elève4	Peut-être qu'il a même pas été à l'école !	1213
PE	Peut-être qu'il a même pas été à l'école...	1214
Elève	Si ça se trouve un voleur, et ben il est... il a pas mis son costume de voleur et puis il nous donne un bonbon et ça se trouve que	1215

**Transcription des dialogues du parcours de lecture du 11 avril 2011 sur L'Afrique de
Zigomar de Philippe Corentin**

	dedans il y a du poison...	
PE	Alors faut faire attention, faut pas toujours croire aux plus grands... Est-ce qui yen a dans la cour de récré qui font les plus forts et qui vous font peur ?	1216
Tous	Oui, oui, oui, oui... Les grands garçons...	1217
PE	Ils vous font peur ?	1218
Tous	Oui, noon, oui, non...	1219
Plusieurs	Ils font mal, ils font la trouille...	1220
PE	Pourquoi ils font la trouille Aimeric ?	1221
Aimeric	Parce qu'il m'attaque c'est pour ça que j'ai la trouille...	1222
PE	Est-ce qui ya pas un moyen de se défendre ?	1223
Plusieurs	Siii, siii...	1224
Mariette	Faut aller dire à la maîtresse... Brouhaha	1225
PE	Mais oui, faut dire aux adultes à qui on a confiance... Faut aller voir quelqu'un en qui on a confiance...	1226
Elève	Comme toi !	1227
PE	Ben par exemple... d'accord ?	1228
Elève2	Ou madame XXXXX !	1229
PE	Par exemple...	1230
Elève3	Comme Monsieur XXXX !	1231
PE	Par exemple... Voilà... euh... Cassilice et après on y va...	1232
Cassilice	... inaudible....	1233
PE	Après tu l'as cru	1234
Cassilice	Oui	1235
PE	C'était vrai... ?	1236
Cassilice	Oui.	1237
PE	Ah oui... Faut être méfiant. Mais après on a le droit de faire confiance hein. Les adultes ils n'ont pas toujours tort, ils ont souvent raison, moi j'ai presque toujours raison...	1238
Elève	Presque !!?	1239
PE	Presque.	1240
Elève	Oueuai...	1241
PE	Presque, allez on y va.	1242
Fin		