



**HAL**  
open science

## Le plaisir des mots : les cercles de lecture

Anne Fournier, Mélanie Péret

► **To cite this version:**

Anne Fournier, Mélanie Péret. Le plaisir des mots : les cercles de lecture. Education. 2012. dumas-00815866

**HAL Id: dumas-00815866**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815866v1>**

Submitted on 19 Apr 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II  
Institut Universitaire de Formation des Maîtres  
de l'académie de Montpellier  
Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »  
**Mémoire de recherche de 2<sup>ème</sup> année**  
Année universitaire 2011 – 2012

# **Le plaisir des mots : les cercles de lecture**

PERET MELANIE  
FOURNIER ANNE

**Directeur de mémoire : Élisabeth Pillet**  
**Assesseur : Catherine Dupuy**  
**Soutenu en JUIN 2012**

## Résumé

Les études menées jusqu'à présent sur le goût de la lecture montrent que le plaisir de lire à l'école est une question complexe et difficile. La lecture n'est pas un simple outil technique, c'est un vecteur essentiel pour le développement de l'individu, son entrée dans la culture et la société. Plusieurs dispositifs didactiques ont été pensés et mis en place afin d'amener tous les élèves à aimer lire.

Face à ce constat nous nous sommes posé un certain nombre de questions qui guideront notre travail. À l'école, on apprend aux enfants à lire, c'est une compétence, mais leur apprend-on à aimer lire? Pourquoi la plupart des enfants âgés de 7 à 12 ans n'aiment-ils pas lire? Qu'est-ce qui les bloque? Quels sont les dispositifs mis en œuvre par l'école pour donner au plus grand nombre le goût de lire? Sont-ils efficaces et adaptés? Peut-on envisager une solution qui serait adéquate pour une large majorité?

Nos lectures et nos stages nous ont appris que les différences entre les programmes (2002, 2007 et 2008) sont notables; ils ne laissent absolument pas la même place au plaisir de lire. De plus ils nous ont confirmé que le contexte socioculturel joue un rôle essentiel dans la vie d'un élève. Cependant l'école propose des dispositifs qui permettent de mettre en place cette culture commune. Nous nous sommes penchées sur un dispositif en particulier car il est impossible en une année de les tester et modifier ou améliorer tout ce qui existe. Notre choix s'est porté sur les cercles de lecture.

## Mots clés

- Lecteur
- Lecture
- Compréhension
- Interprétation
- Cercles de lecture
- Plaisir

## Table des matières

Introduction .....	4
PARTIE I : Lire, comprendre, interpréter .....	6
1. Les programmes .....	6
2. Les recherches didactiques.....	9
a. Les objectifs.....	9
b. Les dispositifs	
PARTIE II : La pratique en classe.....	19
1. L'interprétation en maternelle.....	19
2. Le dispositif : les cercles de lecture.....	31
3. La mise en œuvre .....	35
PARTIE III : Bilan et perspectives.....	67
Bibliographie .....	70
Annexes.....	72



## Introduction

Devenir lecteur nécessite de franchir des étapes. Déchiffrer et comprendre ne suffisent pas pour ressentir le plaisir de la lecture. Comme le dit José Morais dans *l'Art de lire* :

« Les plaisirs de la lecture sont multiples,  
On lit pour savoir, pour comprendre, pour réfléchir,  
On lit aussi pour la beauté du langage, pour s'émouvoir, pour se troubler.  
On lit pour partager,  
On lit pour rêver et apprendre à rêver. » (1994)

Pourtant pour de nombreux élèves, aimer lire est impossible car pour eux lire est une tâche très laborieuse. C'est un thème qui est implanté et fait débat actuellement. Il est vrai que le plaisir de lire nécessite plusieurs facteurs. Aimer lire demande de comprendre, d'interpréter, d'entrer dans l'histoire, de partager avec les autres ses expériences, d'enrichir sa culture personnelle et de s'ouvrir au monde grâce à une culture commune. Malgré les nombreuses recherches et expériences réalisées sur ce sujet, de nombreuses questions restent en suspens, car il se situe au sein même de tous les apprentissages à l'école. Ceci suppose que l'école doit être présente dans le parcours initiatique du devenir lecteur et en est même à l'origine. Il faut rappeler que le devenir lecteur ne se limite pas au simple acte de lire mais suscite la construction d'une culture nouvelle.

A travers notre initiation à la recherche, nous avons pu constater que de multiples questions ouvertes peuvent susciter de nouvelles recherches. Au fur et à mesure de l'élaboration de notre travail, nous nous sommes beaucoup interrogées tout d'abord sur le devenir lecteur : A quel niveau pouvons-nous nous déterminer comme véritable lecteur ? Sur quels critères se baser pour qualifier un enfant de bon lecteur sachant que la lecture est une approche singulière ? D'autres questions ont surgi sur la lecture à proprement parler telles que : pourquoi l'acte de lire reste-t-il difficile pour la plupart des enfants ? La lecture fait-elle peur ? La lecture a-t-elle évolué durant les années ? Si oui comment ? Sans oublier des questions importantes sur le lien entre la lecture littéraire et l'école : pourquoi un tel recul de l'école face à la lecture littéraire ? Autre domaine qui suscite un certain nombre d'interrogations, celui de l'informatique qui est en train de révolutionner le monde de la lecture avec des sites comme celui de la BNF, ou plus généralement tous les articles, textes, informations... que l'on peut trouver sur le net. L'avenir du livre papier est-il menacé par ce flot de lignes qui se déverse de nos ordinateurs ? Le livre ne sera-t-il plus qu'un objet ancien qu'on ne garde qu'en mémoire du temps de sa gloire ou un équilibre va-t-il se trouver entre les deux ? Et peuvent-ils devenir complémentaires ? Après quelques mois supplémentaires de recherche nous nous sommes posés de nouvelles questions, qui se précisent et se ciblent. Tout d'abord sur le goût de lire, comment le donner aux élèves ? Comment trouver le dispositif qui leur montrera les ressources innombrables qu'offre le savoir lire ? Il est vrai que la lecture reste un monde mystérieux

qui effraie les élèves par son caractère inconnu et tellement codé. Comment faire entrer les élèves dans le monde de la lecture de manière plus ludique peut être, afin qu'ils ne prennent pas peur, qu'ils entrent en confiance pour arriver à faire leur apprentissage du devenir lecteur ? Quel est le rôle de l'enseignant dans ce processus ?

Afin d'apporter notre pierre à l'édifice des réponses déjà énoncées sur ce sujet, nous allons nous cibler sur le dispositif du débat interprétatif. En effet, nous ne pouvons arriver à quelques éléments de réponses qu'en nous focalisant sur un seul dispositif car chacun est immensément riche.

Traiter du débat interprétatif suppose de s'interroger sur l'interprétation même. Quelle différence y a-t-il entre compréhension et interprétation ? Pourquoi l'interprétation reste-elle problématique à l'école ? Quels sont les outils qui permettent d'aider les élèves ? Comment le débat interprétatif peut-il aider les élèves de cycle 3 à devenir lecteurs ? Quelles sont les possibilités de différenciations de ce dispositif ? A-t-il des limites ? Comment y remédier ?

# PARTIE I : Lire, comprendre, interpréter

## 1. Les programmes

L'école joue un rôle capital dans l'apprentissage de la lecture et du devenir lecteur. Mais comment assume-t-elle ce rôle ? Pour le savoir, il est important de voir ce que les Instructions Officielles disent sur la question. Il faut avant tout savoir que la littérature de jeunesse n'a été reconnue comme littérature à part entière qu'assez tardivement. C'est pour cela qu'elle n'a été prise en considération que par les Instructions Officielles des années 90 avec notamment l'élaboration du répertoire des *1001 livres pour l'école*, conçu par une commission de la Direction des Écoles du Ministère de l'Éducation Nationale et diffusé à partir de 1995 dans tous les groupes scolaires. Néanmoins, dans les programmes de 2002, le plaisir de lire à proprement parler n'est pas mentionné explicitement. Cependant il est écrit:

Il faut dès le départ donner le goût des belles pages et éveiller le sens du style. C'est ce que font les maîtres quand ils lisent à haute voix de grands textes, des contes par exemple, dont leurs élèves sont si friands... la lecture à haute voix les incite à la lecture tout court. (2002, préface)

Si les instructions officielles évoquent ainsi le plaisir des enfants à écouter des récits lus par l'enseignant, et si elles soulignent l'importance de ces émotions pour développer plus tard leur goût de la lecture, elles ne font cependant pas état d'activités visant explicitement à développer le plaisir de lire. En maternelle, les albums sont les principaux supports de lecture. Qui dit lecture, dit images et illustrations. Comme il est dit à nouveau dans le document d'accompagnement 2011 *Le langage à l'école maternelle* :

La littérature de jeunesse mobilise et enrichit **l'imaginaire enfantin** cette capacité à produire des images mentales – de deux manières : par la forme (le récit) et par l'univers créé (la fiction). (2011, p. 67).

Ou plus anciennement dans le document d'accompagnement de 2008 *Littérature, cycles des approfondissements (cycle 3)* :

Dès l'école maternelle, l'enfant peut réfléchir sur les enjeux de ce qu'on lui lit lorsque le texte résiste à une interprétation immédiate, *a fortiori* au cycle 3. L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvre(s) (2008, p. 6)

Les programmes de 2007, qui sont une prémisses des programmes 2008, consacrent tout un chapitre sur la maternelle sur « Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire » (2007, p. 22). Dans cette perspective, il est spécifié que les enfants doivent s'impliquer intimement dans leur lecture pour en dégager une interprétation personnelle « le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur. » (2002, p. 5) De plus, le texte insiste sur le fait que la fréquentation des livres doit

devenir une habitude puis progressivement une culture. La lecture personnelle, celle qui se déroule dans l'intimité de la chambre et dans le cadre familial pour le plaisir est donc bien prise en compte dans les programmes du cycle 2, puisqu'elle doit être mise en relation avec les lectures de la classe. Les programmes stipulent que : « [...] comme à l'école maternelle, les textes littéraires doivent être au cœur des activités de l'école élémentaire.» (2002, p. 6)

Au cycle 3, l'objectif principal concernant la lecture littéraire est de construire une culture commune en donnant à chaque élève un répertoire de références approprié à son âge et puisé dans la littérature de jeunesse, comme l'explique le document d'accompagnement 2008 *Littérature, cycles des approfondissements (cycle 3)* :

Une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. [...] Bref, qu'il s'agisse de comprendre, d'expliquer ou d'interpréter, le véritable lecteur vient sans cesse puiser dans les matériaux riches et diversifiés qu'il a structurés dans sa mémoire et qui sont, à proprement parler, sa culture. Si l'on souhaite que les élèves du collège puissent adopter un premier regard réflexif sur ce qu'ils lisent, il est nécessaire que, dès l'école primaire, ils aient constitué un capital de lecture sans lequel l'explication resterait un exercice formel et stérile. (2008, introduction p. 5)

Ces lectures seront silencieuses, ou à haute voix, choisies parmi celles répertoriées dans la bibliographie publiée avec les textes d'application. Un programme de lecture est imposé chaque année du cycle : cela correspond à une lecture indépendante d'œuvres complètes. Cette tâche de lecture doit être accompagnée par l'enseignant qui doit tout mettre en œuvre pour que l'enfant ne se perde pas dans sa lecture : «Le maître guide les élèves dans leur effort de compréhension.» (2002, p.4). En explorant divers thèmes et personnages de la littérature, les élèves s'imprègnent d'une culture littéraire. Les textes analysent également l'importance de faire verbaliser les émotions des élèves. Mais l'interprétation personnelle n'est pas un objet d'apprentissage car les programmes insistent sur le fait que les textes doivent être compris d'une façon précise comme une norme à suivre :

C'est par le dialogue qui accompagne ces tentatives que l'enseignant reconstruit les passages qui, parce qu'ils n'ont pas été compris, n'ont pas été mémorisés ou encore qui ont été compris de manière erronée. (2007, p. 22 et 23)

Pour le cycle 2, l'interprétation devient un point d'apprentissage pour le langage oral :

La préparation de l'interprétation suppose un débat, des essais, des jugements, des prises de décisions... Il est préférable à cet âge de privilégier les interprétations collectives plutôt que les interprétations individuelles (2007, p. 43)

Mais là encore, l'interprétation reste un apprentissage qui doit être contrôlé pour ne pas dévier dans l'incompréhension. On constate alors que l'interprétation possède un rôle, et non des moindres, pour aider dans la compréhension, même si pour les programmes elle est fragile et doit être guidée. On commence à parler de la littérature lors de la présentation du cycle des approfondissements à partir du CE2:

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution 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 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. (2008, p.21)

Les programmes 2008 montrent donc l'importance d'acquérir une culture littéraire mais ils n'explicitent pas le but ni les conditions favorables pour cette acquisition. A partir du cours préparatoire, la lecture est perçue dans les programmes 2008 comme un exercice contraignant de décodage et de compréhension « l'explication n'est pas au programme de l'école primaire » (2008, p. 6). Toutefois, au cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux où l'autonomie du lecteur dans l'acte de lire est mis en avant, on parle de la compétence à :

[...] participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée. [...] Écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues. Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture. (2008, p.5)

Nous constatons l'apparition de la lecture dialoguée à partir du CE1 correspondant à un dispositif de débat interprétatif qui pourrait entraîner un éveil du goût de la lecture. Mais cette idée est mise de côté au cycle 3 pour laisser la place à une mécanique logique de compréhension :

Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc. (2008, p. 3)

Pour le CE2 :

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 (2008, p. 3)

Pour le CM2.

Les programmes évoquent l'interprétation en CM1 en disant « Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée » (2008, p. 3)

Dans les programmes 2008, l'acte de lire en tant qu'exercice tient une place importante, au détriment de son but principal qui est d'amener les enfants à aimer lire et s'approprier une culture littéraire selon leur goût. C'est pour cela que des documents d'accompagnement des programmes ont été faits. Ces textes expliquent les démarches qui vont être favorables pour l'apprentissage de la lecture et la formation du plaisir de lire.

Que ce soit en début ou en fin de cycle, que ce soit au cycle 3 ou dans les cycles précédents, le principe de la séquence de littérature est relativement stable. Elle s'organise autour d'une œuvre qui peut être très courte (un poème, une nouvelle) ou beaucoup plus ample (un roman, une pièce de théâtre). Il importe avant tout de donner une unité à la séquence et de parcourir l'œuvre en un temps raisonnable. (2002, p. 5)

Au cycle 3, l'interprétation prend sa place plus librement et aide à la construction du sens. Nous sommes alors dans l'interpréter pour comprendre. Une aide essentielle pour faire entrer les élèves dans des automatismes de vrai lecteur :

Ces rencontres avec les œuvres permettent d'affermir la compréhension de textes complexes, sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge. Elles se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation. (2007, p. 74)

Cependant, dans la présentation des nouveaux programmes 2008, la pluridisciplinarité dans l'apprentissage de la lecture est mise en avant au détriment du plaisir de lire à proprement parler :

Par exemple, les activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de textes en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts et elles interviennent en mathématiques. (2008, p. 2)

Ainsi ces textes d'accompagnement sont une aide pour les enseignants pour construire leur apprentissage. En 2002, par exemple, est sorti un document d'accompagnement afin d'aider les enseignants pour la littérature. Ce document, intitulé *Littérature (cycle 3)* explique que le rôle de l'école est de construire une culture littéraire pour les élèves grâce à un réseau de référence précis. De plus, il y a dans ce document un paragraphe consacré à l'interprétation des œuvres par le débat. Il est dit, à propos de l'interprétation à l'école :

L'interprétation, surtout avec de jeunes enfants, permet de revenir sur les sentiments qui ont accompagné la réception de l'œuvre: dégoût ou adhésion (à l'égard d'un comportement, d'une attitude, d'un caractère), rejet ou identification (à l'égard d'un personnage), émotions nées du récit comme de la langue qui le porte, etc. Elle engage un débat sur les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'œuvre. (2002, p. 8)

Il est important de voir que ce document explique qu'il est important de s'intéresser aux sentiments des élèves face aux œuvres littéraires. Le débat apparaît alors comme une démarche non négligeable pour faire exprimer aux élèves leurs ressentis sur ce qu'ils ont lu. L'enseignant doit donc prendre en compte des ressentis mais aussi des interrogations des élèves sur l'œuvre et il doit exploiter toutes les pistes données par les élèves qui vont aider à construire le sens du texte. En confrontant leurs idées les élèves vont élaborer le texte à leur façon.

## 2. Recherches didactiques

### A. Les objectifs

Annie Rouxel, maître de conférences en littérature et didactique, définit la « lecture littéraire » comme suit :

Premièrement, c'est une lecture qui engage le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activités cognitives. Deuxièmement, c'est une lecture sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique. Troisièmement, c'est une lecture à régime relativement lent, faite parfois de pauses ou de relecture permettant de goûter, de savourer le texte (position que j'assume et qui est loin d'être consensuelle). Quatrièmement, le rapport au texte est distancié, ce qui n'exclut pas un investissement psychoaffectif et même s'en nourrit. Cinquièmement enfin, caractéristique essentielle, le plaisir esthétique entre dans la définition de la lecture littéraire. (2002).

Cette définition étant très complète et notre thème plus restreint, nous ne garderons ici que le premier et le cinquième élément. La lecture littéraire est à la fois plaisir de la découverte et plaisir de la reconnaissance, lié à l'inconnu du texte et au sentiment de familiarité que confère la reconnaissance de codes. Sans oublier que le plaisir ne peut être présent que s'il y a interprétation, il est la clé de voûte de la compréhension des textes. La lecture interprétative est une capacité que doit atteindre un lecteur, une personne qui, en lisant, se cherche et se trouve dans le livre afin de l'explorer. De plus, le lecteur cherche dans les livres des informations, sur le monde, sur la société et sur lui-même. En interprétant un texte le lecteur fait articuler la fiction avec ses propres expériences et ses ressentis. L'interprétation est donc un point essentiel dans la construction de la personnalité du lecteur. Ses lectures vont l'influencer dans ces choix de la vie quotidienne. La lecture interprétative a donc un pouvoir sur le lecteur mais un pouvoir que le bon lecteur sait contrôler.

De plus, la lecture littéraire est un plaisir. Interpréter c'est imaginer et rêver ; à travers les livres, le lecteur interprète rêve et forme sa propre histoire. On peut alors se demander si la lecture interprétative s'éloigne de l'origine du texte. Il ne faut pas oublier que chaque interprétation est unique. L'auteur, en écrivant, avait une interprétation de son texte qui lui était propre et unique. Chaque lecteur construit une nouvelle histoire du texte d'origine qui s'éloigne plus ou moins de celle de l'auteur. C'est ce qui fait de la lecture un monde à part puisque son exploration reste unique. C'est également un monde libre où chaque interprétation a sa place dans le livre. Un texte est un véritable cheminement cohérent. Un texte correspond à une suite de mots mis en phrases, de phrases mises en paragraphes et de paragraphe mis en chapitre. Si on se limite à la compréhension purement littérale on ne voit pas tout ce cheminement qui organise de manière très précise le texte et qui est important pour comprendre la logique de l'écrivain. En effet, lorsque les auteurs écrivent,

ils ne se rendent pas forcément compte de l'orientation précise qu'il apporte à leur texte et qui est une orientation propre.

Selon plusieurs chercheurs, la littérature est un monde comportant des blancs. Le lecteur a alors la mission de combler ces blancs en interprétant. C'est cet implicite qui permet plusieurs interprétations possibles. Catherine Tauveron (2002) explique que tous les textes exigent des inférences pour être compris.

L'interprétation, loin d'être une étape postérieure à la compréhension, précède la compréhension. (Plus exactement *une* compréhension possible) pour la faire advenir. En toute logique, si l'on veut apprendre à comprendre, on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture. (2002, p. 31)

Elle souligne le fait qu'il est important de ne pas dissocier compréhension et interprétation dans le cheminement de la lecture. Pour elle, ces deux notions se rejoignent et elles sont complémentaires. Il est donc impossible d'isoler l'interprétation, elle fait partie de la lecture et elle est un vecteur pour le plaisir de lire. À cela, les quatre auteurs du livre *lecture pour le cycle 3*, ajouteront:

En distinguant l'interprétation de la compréhension par le degré de conscience que suppose chacune d'elles, on fait de la compréhension une activité automatique privée de réflexion consciente alors que l'interprétation ne serait que cela: l'identification d'un problème, d'un choix entre plusieurs significations possibles, puis l'affirmation d'une opinion ou d'un point de vue qui mesure sa fragilité au nombre de ses contradicteurs. (2004, p. 25 et 26)

Il faut également rajouter que la lecture est un vecteur du développement de l'individu dans la culture et la société. La lecture a donc cette fonction non négligeable, à savoir culturelle puisqu'elle ouvre à la richesse des écrits et elle est sociale. En effet, la lecture va se construire dans l'interaction entre personne. Chacun apporte leur propre interprétation en fonction de leur culture et milieu social. L'interaction va engendrer une lecture commune et culturelle.

## B. Les dispositifs

Il existe bon nombre de dispositifs qui visent à donner une impulsion positive à la pratique de la lecture. Il revient ensuite à chaque enseignant de choisir celui qui lui paraît le plus pertinent ou le plus adapté à sa vision de ce que doit être ce plaisir de lire chez les élèves. Jérôme Bruner dans son ouvrage *L'éducation, entrée dans la culture* énonce déjà cette idée :

Ces classes sont le modèle de ce qui pourrait se mettre en place si notre culture décidait enfin de se consacrer pleinement à l'éducation, réconciliant les notions de plaisir et d'efficacité. Il s'y développe un partage mutuel du savoir et des idées, une entraide à la maîtrise des disciplines, une vision du travail et un échange des rôles, mais aussi des occasions de réfléchir sur les activités du groupe (1998, p. 57).

Nous voyons donc se manifester, bien avant les programmes de 2002, un besoin de changement des conditions favorables pour un bon apprentissage. Or les démarches d'apprentissage de la lecture sont un des points sur lesquels il faut s'attarder puisque l'École joue un rôle capital dans l'apprentissage du devenir lecteur. Il faut comprendre ce qu'on lit pour pouvoir en conserver une

trace, que cela puisse être constructeur pour les enfants. Si les élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent, ils n'établiront pas de liens entre les mots et les idées et ainsi ne trouveront jamais le fil conducteur qui donne tout son sens au texte, au livre ... et une fois ce travail fait la mise en commun est d'un bénéfice absolument incomparable. Les enfants aiment parler, aiment raconter ce qu'ils ont compris et en confrontant leurs lectures personnelles ils se rendent compte seuls de leur erreurs de compréhension grâce à ses camarades qui, eux, ont mieux compris et expliquent avec leurs mots d'enfants ce qui se passe dans ce texte, cette œuvre...

Dans sa conférence du 21 Mars 2007, Françoise Caminade-Riffault, professeur d'IUFM et co-auteur de l'ouvrage *Les sentiers de la littérature en maternelle* évoque :

La compréhension consisterait à « prendre en soi », c'est-à-dire à recevoir ce que l'autre donne et le faire sien. L'interprétation ce serait l'inverse c'est aller chercher soi-même dans le texte quelque chose qui fait écho à ce qui est connu et qui va permettre de comprendre le texte. L'interprétation peut également être l'objet de la maternelle. (2007, p. 3)

Dans sa conférence, Françoise Caminade-Riffault nous explique qu'en maternelle, la lecture est présente sous différentes formes. Les élèves en maternelle ont un premier contact avec l'écrit grâce aux albums et livres qui se trouvent dans leur classe mais aussi grâce aux affichages. De plus, écouter des histoires lues par l'enseignant est important en maternelle car les élèves vont prendre ces écoutes comme modèles:

Les futurs lecteurs écoutent et entendent des histoires, des consignes, des affiches lues par les adultes qui les entourent ; ces écoutes sont alors pour eux des véritables modèles. (2007, p. 3)

Les élèves s'imprègnent de ces lectures et se posent des questions sur elles. D'ailleurs, dans les programmes officiels de 2008, il est écrit dans la section « S'approprier le langage » que l'élève à la fin de l'école maternelle doit être capable de « prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue » (2008, p. 13); mais aussi de « raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur ou une histoire inventée ». (2008, p. 13) C'est pour cela qu'il est important de développer l'interprétation des élèves en les faisant parler sur les lectures qu'ils écoutent. En maternelle, les enfants aiment qu'on leur lise plusieurs fois les histoires. Grâce à cela, ils peuvent percevoir des informations qu'ils n'avaient pas perçues auparavant. De même, lorsqu'on voit un film plusieurs fois, on découvre des choses qu'on n'avait pas vues les fois précédentes. Dans les textes, il existe une part de mystère, d'implicite. Les lecteurs ont alors la mission de découvrir cet implicite capital pour la compréhension du texte. Cette idée est spécifiée dans le document d'accompagnement de 2011 *Le langage à l'école maternelle* :

Les relectures du maître, interrompues alors par les verbalisations des élèves (reformulations, commentaires, anticipations ou citations...), font évoluer les premières représentations, exercent l'attention fine et les mises en relation (logique, chronologique), développent la mémoire verbale et la compréhension de l'album, instituant de fait l'élève comme lecteur interprète. (2011, p. 69).

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant sera de lire et d'inciter les élèves à prendre la parole en leur posant des questions pertinentes qui permettront de faire intervenir de l'interprétation.

Comme le souligne Françoise Caminade-Riffault (2007) l'enseignant doit prendre en compte de l'important de remplacer la question « Qui fait quoi ? » par « Pourquoi ? » « Comment ? ». Il doit faire en sorte que les élèves s'interrogent sur le texte et approfondissent son questionnement. Les élèves doivent se mettre dans une posture de chercheurs en quête de la vérité du livre. En s'interrogeant de la sorte, ils vont mener une enquête minutieuse en ne se cantonnant plus au simple questionnement sur les actes, mais plutôt en se penchant sur le pourquoi de ces actes. L'enseignant a donc la mission de faire de ses élèves de véritables enquêteurs face à leur texte. Les hypothèses qui ressortiront de ce questionnement constitueront la phase interprétative. En s'interrogeant et en émettant des hypothèses en fonction de leur caractère, de leur ressenti, les élèves vont créer leur propre interprétation du texte. Cette posture que Françoise Caminade-Riffault qualifié de "détective" font de ses élèves des lecteurs. Même si ils ne lisent pas comme nous l'entendons, à savoir prendre un livre et le déchiffrer sémantiquement, les élèves qui écoutent des histoires et qui s'interroge sur le pourquoi des actes adoptent une attitude de lecteur. Ils vont laisser s'exprimer les émotions, adhérer ou rejeter les actes décrits dans le texte et créer un lien avec le texte. Car il faut le dire, la lecture veut dire faire des liens. Ces liens se forment entre l'auteur avec un lecteur. Il se forme alors un pacte de lecture entre les deux. Ensemble, l'auteur et le lecteur construisent le sens des mots et les images qui vont se dessiner au fil de l'histoire. Grâce à cela les enfants ont un schéma dans la tête puisqu'ils sont familiarisés avec l'histoire. En Maternelle, par exemple, lorsque l'enseignant va relire, ils n'auront peut-être pas besoin des images. Comme ils connaîtront l'histoire, leur interprétation suffira pour comprendre l'histoire relue. Les élèves seront obnubilés par la validation de leur imagination qui s'oriente selon leur interprétation de l'histoire. Ils n'auront pas besoin des images du livre car ils se seront fait leur propre image. C'est pour cela qu'il est important que l'enseignant prenne en compte l'importance de laisser les enfants interpréter les textes. Les enfants ont besoin d'assimiler les histoires des livres mais aussi de les interpréter pour mieux les comprendre. D'ailleurs, dans la lecture-littéraire, il faut prendre en compte les deux processus, compréhension et interprétation ; l'enseignant ne doit pas mettre de côté l'interprétation sous-prétexte que celle-ci serait difficile. Catherine Tauveron soulignera cela, en disant que certains pensent que :

En procédant par étapes (d'abord seulement "comprendre" à l'école avant d'être en mesure d'"interpréter" au collège, quand comprendre et interpréter sont deux opérations dialectiquement articulées), on organise pour les élèves lecteurs un parcours fait de ruptures radicales et d'attentes successives contradictoire qui ne peuvent que les déstabiliser." (2002, p. 21)

Il existe bon nombre de dispositifs comme les projets de classe qui sont un moteur extraordinaire pour motiver les élèves, ou encore les défis lecture, la lecture offerte (mettre les dispositifs de Maryse Brumont) et d'autres mais faire la liste exhaustive ne serait pas d'un intérêt pertinent ici car nous voulons nous arrêter sur un dispositif afin de pouvoir en tirer tous les bienfaits, ainsi que ce

qui pourrait être amélioré dans l'optique de concevoir un dispositif plus performant encore. Récemment Yves Soulé, Michel Tozzi ainsi que Dominique Bucheton développé le concept de « lecture dialoguée » ou « dialogue de lecture ». Cet outil pédagogique permet de proposer une méthode de travail en relation de groupe (au moins deux personnes ou plus) autour d'un texte littéraire dont la remémoration commune s'approfondit et s'enrichit par le processus de dialogue. Pour cela, les trois chercheurs utilisent le terme de « débat interprétatif » qui correspond aux échanges dans les séances de littérature. Le texte littéraire devient alors l'objet d'étude toujours présent dans les discussions qui vont se mettre en place sous forme de séances. Les élèves vont devoir discuter du texte. Comme l'expliquent les auteurs de *lectures pour le cycle 3*, avec le débat, les élèves sont...

[...] confrontés aux réponses divergentes de leurs pairs, ils en découvrent la nécessité. En effet, ils sont alors placés dans l'obligation de réviser leur point de vue, de revenir au texte pour valider leur réponse ou contester celle de leurs partenaires. (2004, p. 20)

Par un « phénomène de tissage complexe » (2008, p. 67) avec les redites, les commentaires et les intertextes, un texte nouveau et différent du texte initial prend forme et reste actif. En effet, chaque lecteur a sa propre interprétation du texte, ses propres visions qui sont basées sur ses émotions. En discutant de leurs interprétations, les élèves construisent une nouvelle interprétation du texte qui sera différente de celle de l'auteur du livre. Ainsi, nous pouvons dire que c'est une nouvelle histoire qui prend forme. D'après Catherine Tauveron, le débat permet d'avancer ensemble pour découvrir plus de vérité car les élèves « mobilisent naturellement leur culture » (2002, p. 163). Le débat engendre une co-construction du savoir non négligeable. Les savoirs des élèves se mélangent afin de construire une nouvelle notion. On débat pour apprendre quelque chose et on débat ensemble. Elle met en évidence une thèse du psychologue Piaget, qui expliquait que le conflit socio-constructif à travers les débats donne l'opportunité aux élèves de sortir de leur représentation personnelle pour construire un savoir nouveau. Le débat est donc source de progrès intellectuels. Cette idée se rapproche de celle de Vigotsky qui définit une zone proximale de développement où...

[...] les situations mises en place par les débats se caractérisent par un niveau de difficulté relativement supérieur à ce que l'élève est capable d'accomplir seul. Pour que ce dernier puisse réaliser la tâche qui lui est proposée, une collaboration avec l'enseignant et les condisciples s'avère donc nécessaire. (Tirée de CM, M1 sur le développement psychologique de l'enfant de Carole Asdih, Mars 2011)

Le débat est l'occasion non négligeable que souligne Catherine Tauveron de « parler des textes, faire parler les textes, se parler sur les textes. » (2002, p. 160) Cette approche permet de comprendre et d'interpréter ensemble le texte et d'apprécier le « décorticage » collectif qui peut être source d'un plaisir nouveau pour les élèves. Comme les auteurs le disent en guise de conclusion : Si la littérature donne à penser, elle le fait à partir d'une mise en discours d'affects, de valeurs, de modèles d'identification où s'origine l'intérêt de l'élève. (2008, p.145).

Une autre démarche est proposée par Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine. Ces trois auteurs définissent les cercles de lecture comme étant...

[...] tous dispositifs didactiques qui permettent aux élèves, rassemblés en petits groupes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de littérature ou d'idées. (2001, p.21).

Dans leur ouvrage, les auteurs s'attachent à expliquer l'idée pédagogique des cercles de lecture. Ils montrent que la lecture est un double mouvement qui va du lecteur au texte et du texte au lecteur. L'approche que les auteurs mettent en avant vise à entretenir et à développer de véritables interactions entre les lecteurs et les textes, à motiver les élèves à s'engager dans des comportements de lecteurs actifs, curieux, impliqués, critiques. « [...] la transaction texte-lecteur unique pouvant être source de plaisir, mais aussi de frustration » (2001, p.56). Par la suite ils vont expliquer l'importance dans leurs dispositifs des interactions. Les auteurs se rapprocheront de l'idée de Catherine Tauveron:

Les interactions verbales des élèves autour du texte permettent la résolution de problèmes de compréhension ou d'interprétation mais offre aussi la possibilité à chaque élève d'approfondir sa propre compréhension du texte dans la confrontation à celle des autres. (2002, p. 161)

D'où l'intérêt de pratiquer une discussion collective. Comme elle, les auteurs prennent appui sur la théorie de Vygotski (1985) de la « zone proximale de développement » nécessitant l'appui d'une personne experte pour que la fonction psychique s'accroisse grâce à un apprentissage ; mais aussi sur la théorie de Bruner (1984) de l'« étayage » qui consiste à de diverses interventions servant à opérer des recadrages, des régulations, des centrations et des distanciations critiques. Ces processus réduisent la frustration. Les auteurs différencient alors deux types de « cercle » de discussion : les cercles de lecture littéraire, qui vont nous intéresser ici, et les cercles d'idées. Mais tous les deux ont le même dispositif. Nous allons donc nous pencher sur le procédé du cercle de lecture littéraire. L'objectif mis en avant par les auteurs est de placer à l'horizon de la lecture des élèves leurs impressions personnelles. Les cercles de lecture développent les compétences interprétatives des élèves en matière d'œuvres littéraires. Les auteurs expliquent que dans un texte narratif, ce sont le plus souvent les personnages qui focalisent l'attention du lecteur, le conduisant peu à peu à s'interroger sur les événements qu'ils vivent :

Le monde de référence dans lequel ils évoluent, les oppositions de valeurs qu'ils symbolisent et les thèmes qu'ils permettent de développer. (2001, p.15)

Dans le schéma didactique du cercle de lecture, les trois auteurs proposent plusieurs possibilités pour mettre en œuvre cette activité :

- la lecture du texte : en classe ou à la maison.
- écriture d'un carnet des impressions : soit libre, soit partant d'un thème du texte.
- constitution des groupes : hétérogènes ou choisis
- les discussions dans les groupes : libres ou guidées par l'enseignant ou un élève

- la mise en commun et évaluation

Il faut également noter que les auteurs laissent le choix des dispositifs possibles dans le déroulement de la séance. Le support est également aléatoire : il peut être un extrait, un livre entier ou un livre que l'on étudie au fur et à mesure.

Comme le souligne Catherine Tauveron dans son œuvre, l'enseignant doit se poser les bonnes questions dans le domaine de la lecture littéraire et il doit se fixer des objectifs précis comme :

[...] identifier clairement les problèmes de compréhension et d'interprétation que pose le récit littéraire aux élèves est une première étape indispensable si l'on se donne pour objectif d'apprendre aux élèves à les surmonter (2002, p. 23)

Nous avons choisi de nous baser également sur un second auteur qui a écrit sur les cercles de lecture afin d'avoir le point de vue le plus complet sur ce dispositif dans l'optique de le mettre en place durant notre stage en responsabilité. Maryse Brumont (mai 2010) *Diversifier & renouveler les leçons de lecture en cycle III* (Scrén CRDP Aquitaine) s'est inspirée des travaux d'Harveys Daniels (*les cercles de lecture*, chenerie éducation/didactique de 2005.) Elle explique que le but des cercles de lecture, pour elle, est de mettre les élèves en autonomie de lecture. Elle s'éloigne un peu de la théorie d'étayage de Jérôme Bruner. Il est vrai que les élèves vont avoir un rôle à jouer dans l'élaboration du sens. Ils échangent leurs réflexions à partir des recherches qu'ils ont menées pour alimenter leur fiche.

Pour elle, les cercles de lecture s'orientent autour de groupes de cinq élèves: "Chacun se voit attribuer un rôle qui requiert des compétences variables." (2010, p. 116). Ils distribuent les rôles de la façon suivante:

- le maître des illustrations choisit de dessiner le moment qui l'intéresse. Il tentera de le faire deviner aux autres. Il devra justifier son choix lorsqu'on lui demandera.

- le maître des passages: recopie un passage ou deux et les lira à haute voix aux autres en expliquant son choix.

-le maître des mots doit relever au moins cinq mots et expliquer les raisons de son choix (mot inconnu, drôle, inquiétant...)

-le maître des liens joue un rôle un peu plus difficile. Il doit établir des liens culturels grâce à l'interprétation du texte. Il trouve au moins trois liens avec la vie en général, la société, sa propre vie...

-le maître de la discussion qui pose cinq questions sur le texte et qui distribue la parole, gère les interventions et le temps de parole.

Maryse Brumont préconise des textes nouveaux, jamais vu par les élèves. Cela peut être des extraits offrant une unité ou des textes intégraux. La capacité visée dans les cercles de lecture est: « Donner du sens à un texte lu en jouant un rôle bien défini dans le cadre d'un travail de groupe autonome ». (2010, p.117). L'auteur rappelle que les cercles de lecture impliquent tout un tas de capacités

interdisciplinaires comme "chercher, écouter, expliquer, coopérer"(2010, p.117). Par la suite, le livre expose le dispositif pour mettre en place les cercles de lecture tout au long d'une année scolaire. Au début, il est préconisé de passer par une phase d'initiation avec la mise en place d'un seul cercle de lecture composée de cinq élèves et les autres élèves observent ce cercle pour comprendre le déroulement. Avant de commencer l'activité il faut s'assurer que les élèves ont compris le fonctionnement. Tout au long de l'année, l'enseignant va s'assurer que chaque élève passe par les cinq rôles des cercles de lecture. Néanmoins comme certains rôles sont plus difficiles à tenir que d'autres, certains pourront garder plus longtemps un rôle avant de passer à une étape supérieure.

Pour l'organisation, Maryse Brumont explique que le travail de préparation peut se faire en classe ou à la maison, au brouillon, dans le cas des lectures longues. Une fois par mois est un bon rythme pour cette activité. Chaque élève reçoit alors une fiche adaptée à son rôle ainsi que le texte à lire. Les élèves ont un temps de réflexion de vingt minutes avant de se mettre en groupe. Après le regroupement, la finalisation de la lecture par la mise en commun avec toute la classe permet de rassembler les connaissances, savoirs et découvertes réalisés en groupes. L'auteur conclue en disant " les élèves sont friands de cette modalité de lecture et acquièrent petit à petit de l'autonomie dans la découverte des textes."(2010, p. 121) Elle mentionne aussi un prolongement possible sur de nombreuses pistes d'écriture à partir, par exemple, des carnets de lecture des élèves.

Face à toutes ces questions, nous avons choisi de porter notre intérêt sur le dispositif des cercles de lecture, décrit par les auteurs Serge Terwagne, Sabine Vanhulle, et Annette Lafontaine, mais aussi Maryse Brumont dans leurs ouvrages respectifs. Les cercles de lecture reposent sur un travail de groupe autour d'un texte ou d'une œuvre intégrale. Les élèves vont alors débattre sur le texte. Chaque interprétation sera écoutée et commentée. Chaque élève détient un rôle défini. Ces dits rôles permettent le débat guidé et autonome entre les élèves ce qui est un facteur non négligeable dans l'interprétation des textes. À la suite des débats, les élèves retiendront soit une interprétation soit une question qui a fait l'objet de débat et ils l'exposeront lors de la mise en commun.

Le dispositif peut être adapté et modifié facilement selon le niveau de la classe mais comme le soulignent les théoriciens, il est plus adapté au cycle 3 car il nécessite une aisance dans l'acte de lire. Pour pouvoir interpréter, les élèves doivent maîtriser totalement le déchiffrage et maîtriser partiellement la compréhension. Mais nous pouvons, selon notre objectif d'apprentissage, mettre en œuvre ce dispositif à tout niveau. Par exemple, il est intéressant de voir l'interprétation des images d'un album chez des élèves qui ne savent pas encore lire: cela permettrait de développer l'imaginaire des élèves et les habituer à développer leurs observations et leurs interprétations. Comment les cercles de lecture littéraire peuvent-ils éveiller le goût de lire ? Que ressentent les élèves à qui on propose ce dispositif ?

Dans nos recherches, nous avons vu que les théoriciens qui se sont penchés sur les cercles de lecture ont cherché à trouver des dispositifs pertinents et en exposent de façon assez technique le déroulement, avec des fiches de préparation claires et précises. Nous allons donc nous baser sur ces fiches pour notre stage; ce qui nous intéresse avant tout c'est de voir comment les cercles de lecture littéraire peuvent éveiller le goût de lire. Mais aussi, que ressentent les élèves à qui on propose ce dispositif ? Il est également important de voir s'il va permettre d'aider les élèves en difficulté. En d'autres termes: est-ce un dispositif qui s'adapte à tous ?

Nous posons les hypothèses suivantes :

- Les cercles de lecture aident les élèves dans la compréhension et l'interprétation des textes. En effet, les élèves parviendront plus aisément à une compréhension en s'expliquant entre eux, ils feront ainsi de l'étayage.
- Cela va les responsabiliser grâce aux rôles que nécessitent les cercles de lecture.
- De plus, passé outre la mise en place un peu longue du procédé, nous pensons que les élèves prendront goût à cet exercice qui sort de l'ordinaire en les faisant travailler tout autant. Les élèves devraient prendre du plaisir et participer activement après un léger temps de perplexité qui suivra l'explication du dispositif.
- La mise en place de rôles qui sont de niveaux différents va permettre de procéder à des démarches de différenciation pédagogique. Grâce à ces rôles, les élèves trouveront leur place dans l'activité et pourront changer à tout moment si leur rôle ne leur convient pas.

## PARTIE II : La pratique en classe

### 1. L'interprétation en maternelle.

Lors de notre première période de stage en responsabilité, nous avons toutes les deux eu une responsabilité en maternelle ; des Petite Section et Grande Section pour Anne (cycle 1 et 2) et des Moyenne Section pour Mélanie (cycle 1). Nous nous sommes rendues à l'évidence qu'il était impossible de mettre en place le dispositif des cercles de lecture en maternelle, puisque comme nous l'avons dit en première partie, les cercles de lecture est une activité assez complexe qui repose sur une organisation très précise et avec des lecteurs. C'est une activité qui peut être envisagée en cycle 2 mais en longue période pour que celle-ci fonctionne correctement en l'adaptant car au cycle 2, les élèves n'ont pas la capacité d'entrer dans une démarche autonome de lecture-compréhension-interprétation. Il faudrait l'aide de l'enseignant ; ce qui remettrait en cause la liberté de lecture que nous souhaitons faire ressortir à travers notre activité. Il est donc évident que les cercles de lecture sont un dispositif plus adapté pour le cycle 3. Malgré cela nous voulions tout de même mettre essayer de mettre en place un dispositif qui aide les élèves à atteindre le premier objectif que nous nous sommes fixé tout au long de notre recherche ; à savoir comment motiver les élèves et leur faire aimer la lecture ? Nous nous sommes immédiatement intéressées à la question : comment faire interpréter les élèves en maternelle ? La seule démarche qui nous a semblé possible à mettre en place est de partir sur un débat de lecture. Nous pouvons alors le qualifier de débat-interprétatif puisque nous supposons que débattre sur la lecture même en maternelle va engendrer de l'interprétation chez les élèves.

Dans cette perspective nous avons, chacune de notre côté, essayé de mettre en place une séquence sur la lecture interprétative en maternelle. En consultant les programmes officiels, nous pouvons relever plusieurs éléments qui peuvent être inscrits dans notre séquence. Tout d'abord, le débat est un dispositif permettant de s'exprimer oralement et de participer à des échanges avec ses camarades. Nous entrons alors dans le domaine qualifié de pivot en maternelle, à savoir le langage :

#### **S'approprier le langage :**

Échanger, s'exprimer : [...] progressivement, les élèves participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur propre tour de parole, respectent le thème abordé. [...] Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. (2008, p. 12)

De plus, avec le débat, nous entrons également dans l'un des cinq domaines de la maternelle, à savoir le devenir élève :

### **Coopérer et devenir autonome :**

En participant [...] aux groupes formés pour dire des comptines ou écouter des histoires, à la réalisation de projets communs, etc., les enfants acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. Ils s'intéressent aux autres et collaborent avec eux. Ils prennent des responsabilités dans la classe et font preuve d'initiative. Ils s'engagent dans un projet ou une activité, en faisant appel à leurs propres ressources ; ils font ainsi l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance. (2008, p. 14)

L'autonomie est bien un élément qui caractérise notre recherche. Nous pensons qu'en maternelle, faire des débats aide les élèves à exprimer leur point de vue, à se former une opinion et à construire leurs propres idées qui vont les aider à les rendre autonomes. Les échanges qui vont se faire durant le débat va permettre aux élèves d'enrichir leurs expressions, leurs syntaxe puisque leur objectif premier sera de dire ce qu'il pense le plus clairement possible pour que les autres comprennent leur opinion.

Nous allons donc voir à présent les séquences respectives que nous avons faites durant notre stage en responsabilité :

- Anne :

« L'interprétation en Maternelle : oui je veux bien, mais comment faire ? »

Voilà la première question que je me suis posée lorsque je me suis trouvée devant mes recherches pour notre mémoire et mon ambition de vouloir intégrer nos idées en maternelle. Le premier obstacle, et pas des moindres, que j'ai perçu était de savoir comment arriver à faire aimer la lecture à des élèves qui ne savent pas lire ? Tout de même, j'étais persuadée que le premier contact qu'ont les élèves avec la lecture est un point essentiel pour construire leurs rapports avec elle. Il faut que la lecture les intrigue et leur donne envie de savoir ce que cachent ces petites inscriptions en dessous des images. J'ai le souvenir en maternelle de me retrouver devant *Roule Galette*, avant que mon enseignante le lise, de regarder attentivement les mots et de me demander : à quoi servent-ils ? Pourquoi sont-ils là en dessous des jolis dessins ?

Pour ma séquence, je me suis donc orientée sur le débat interprétatif et j'ai pensé mettre en place des moments de débat autour d'un album. Pour choisir mon album, je me suis appuyée sur ce qu'explique Catherine Tauveron :

On choisit des textes pour les enfants parce qu'ils semblent pouvoir les aider à grandir, parce qu'ils sont susceptibles d'entrer en résonance avec les interrogations qui se sont fait jour publiquement dans la classe. (2002, p. 36)

Ne connaissant pas les élèves, je ne pouvais pas savoir quelles étaient leurs interrogations. J'ai donc attendu de faire ma journée de tuilage.

Lors de celle-ci, j'ai pu observer que j'allais avoir une classe de vingt-huit élèves, douze élèves en Petite Section et seize élèves en Grande Section. C'était une école rurale, d'un petit village. La plupart des élèves était des enfants de viticulteurs. Ils venaient alors d'un milieu modeste sans aucun signe de pauvreté. J'ai tout de suite pensé à élaborer ma séquence autour de l'album de

Elzbieta intitulé *Petit-gris* (édition Ecole des Loisirs, 1995). Cet album commence par la phrase : « Quand il était petit, Petit-Gris attrapa la pauvreté ainsi que toute sa famille. » Dès le départ, l'auteur plante le décor de ce que va être l'histoire. En effet, cet album raconte la vie d'une famille de lapins poursuivie par la justice, les chasseurs qui leur demandent sans arrêt leur papier. Cette famille doit donc fuir et songe même à abandonner Petit-gris qui comme étant petit retarde les parents dans leur fuite. Mais grâce à une éponge magique, Petit-Gris va arriver à effacer tous les problèmes qu'ils rencontrent.

L'album met en avant les thèmes de la pauvreté mais également de la citoyenneté. J'ai donc songé à ce livre car comme ces élèves font partie d'une classe moyenne, ils ne connaissent pas forcément la pauvreté et les problèmes avec les sans-papiers. J'ai voulu leur faire connaître des notions d'éducation civique.

J'ai pensé que cet album était un bon support pour l'interprétation car pour comprendre l'histoire de Petit-gris, il faut connaître toutes ces notions de pauvreté, citoyenneté et papiers. Mais comme en maternelle ces notions ne sont pas abordées, les élèves vont forcément se faire leur propre conception de l'histoire ; ce qui va permettre d'observer comment les élèves se débrouillent pour interpréter.

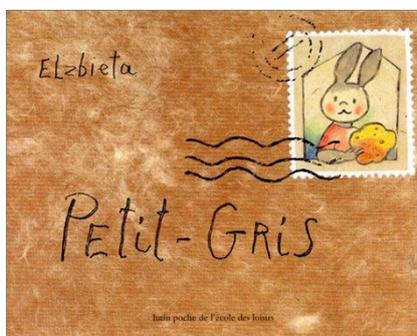
Les thèmes de l'album permettent de mettre en évidence la pluridisciplinarité de cette œuvre. En effet, la citoyenneté entre dans le domaine de l'instruction civique. C'est pour cela que cette œuvre littéraire peut être proposée pour les trois cycles.

Ma séquence s'orientera alors vers des débats interprétatifs. Le terme « débat » me semble être inapproprié pour mes activités, je parlerai alors plutôt d'échanges constructifs. Pour cela, avec l'accord de l'enseignante qui n'avait jamais entendu parler de l'interprétation en maternelle, j'ai décidé de consacrer le quart d'heure du matin du regroupement au coin langage. En effet, après l'accueil des élèves, l'enseignante a prévu dans son emploi du temps, une vingtaine de minute ritualisée pour faire l'appel des plus petits, un « quoi de neuf ? » et une lecture oralisée d'album. Comme je ne voulais en aucun cas modifier les rituels de la classe, j'ai transformé cette lecture en échanges constructifs. Je me suis permis de le faire car dans la journée les élèves ont deux moments de lecture oralisée : le matin et le soir. Par conséquent, je ne leur enlevais pas complètement ce moment qui est très important en maternelle. J'ai choisi le matin car les enfants sont plus performants ; c'est pour cela que la maternelle privilégie le matin pour construire les savoirs. Mais surtout le matin car les Petites Sections sont présents. Je voulais voir comment eux aussi arrivent à débattre avec les autres, ou au contraire si cette activité est trop difficile pour eux. J'ai également choisi de commencer ma séquence en deuxième semaine de mon stage en responsabilité car j'avais besoin de connaître les élèves avant de préparer mes séances. A l'issue de ma semaine

d'observation, j'ai donc décidé d'articuler ma séquence en quatre séances (une séance par jour) de dix à quinze minutes.

### ✚ Séance 1 :

J'ai voulu consacrer cette première séance à la couverture de l'album que je trouve fort intéressante.



Pourquoi cette première couverture représente-t-elle une enveloppe ? Que signifie le titre ? Tant de questions qui pourraient être source d'échanges d'idées. L'objectif de cette séance était que les élèves soient capables de faire un lien entre la couverture et le titre. Bien entendu j'attendais des élèves qu'ils s'expriment clairement et qu'ils échangent des idées entre eux.

Pour ce faire, j'ai regroupé les élèves au coin langage, j'ai fait la partie rituel avec l'appel, le « quoi de neuf ? », les comptines... puis j'ai demandé le silence. J'ai attendu que tous les élèves soient attentifs et j'ai montré la couverture de l'album avec une seule consigne : « Regardez attentivement cette couverture et dites-moi à quoi cela vous fait penser ? » Dans un premier temps, ce fut le blanc total. Ne voyant aucune réponse j'ai changé ma consigne et donc demandé : « Qu'est-ce que vous voyez ? ». J'ai commencé alors à avoir quelques réponses. Les élèves ont décrit l'image en nommant les couleurs, en disant qu'il y avait un lapin et quelque chose écrit en gros et en petit. Aucun élève n'a aperçu l'enveloppe ; ce qui me surprit un peu car je pensais qu'ils connaissaient. Sur le coup, je me suis inquiétée car j'avais comme objectif que les élèves s'intéressent à l'enveloppe et à sa raison d'être. J'ai pensé que s'ils ne la voyaient pas je n'allais pas avoir de débat. Et pourtant, les enfants nous surprennent... Une élève m'a demandé : « Maîtresse, c'est quoi qu'il y a écrit là ? » (En désignant le titre). Je le leur ai donc lu et elle m'a demandé « Ça veut dire quoi ? ». J'allais lui dire que c'était le titre lorsqu'un petit est intervenu et a dit : « C'est le nom du garçon de l'histoire. » J'ai immédiatement rebondi, en lui disant « Donc toi, Matthieu, tu penses que c'est l'histoire d'un petit garçon qui s'appelle Petit-Gris. » Il m'a fait signe de la tête et une élève a dit : « Mais non c'est le lapin qui s'appelle Petit-Gris ». J'avais donc affaire à des divergences d'opinions sur le titre. J'ai profité de la situation pour demander à tout le groupe-classe, ceux qui pensait que Petit-Gris était un garçon et ceux qui pensait que Petit-Gris était le lapin. Bien

entendu, plus de la moitié des élèves pensaient que Petit-Gris était le lapin mais Matthieu n'était pas le seul à croire que Petit-Gris était un garçon. Face à cela, j'ai commencé une discussion sur ce qu'il va se passer dans l'histoire ; selon si Petit-Gris est un lapin ou un garçon.

Moi : Alors toi, Carla, qui pense comme Mathieu que Petit-Gris est un garçon, que va-t-il se passer dans l'histoire ?

Carla : Ben ça va être l'histoire d'un garçon qui va...qui va...

Camille : Non moi je sais maîtresse, en fait le garçon est petit et ses copains et ben ils vont se moquer de lui.

Nicolas : Oui comme Kirikou qui le pauvre les gens et ben il se moque de lui. Ils sont pas gentils !

Carla : Oui et après peut-être il va sauver une copine et tout le monde va l'aimer car ce sera le héros.

Moi : Très bien ! Et ceux qui pense que Petit-gris est le lapin que nous voyons sur la couverture, vous pouvez me dire ce qui peut arriver dans l'histoire ?

[...] (plusieurs élèves inventent des histoires)

Camille : Mais maîtresse, c'est possible que Petit-Gris c'est un garçon et peut-être qu'il s'appelle comme ça car il est petit et tout gris...

Mathis : Mais non Petit Gris c'est le lapin et en fait les gens ils vont se moquer de son doudou car il est pas beau !

A partir de là il est important de constater comment s'est orientée la discussion. Les élèves sont partis dans une divergence d'opinions vis-à-vis du personnage par rapport au titre et ils sont arrivés à une idée commune, à savoir que quel que soit le personnage, il va être la risée d'autres personnages. Sans le savoir, les enfants se sont construit communément une histoire. Lorsque Nicolas fait le lien avec le personnage Kirikou il associe l'histoire de celui-ci à l'histoire de Petit-Gris. Il a donc accompli un des métiers que nous voulons mettre en place dans nos cercles de lecture, à savoir le maître des liens. De même Camille lorsqu'elle pense que le personnage va être « petit et tout gris », elle va remplir la mission d'un maître des mots. Nous pouvons donc voir que les élèves arrivent à faire de l'interprétation grâce à l'imagination. De plus en constatant qu'au fur et à mesure de la séance, les élèves participaient davantage, nous pouvons en conclure que la séance a été une réussite et que les élèves ont été motivés par l'intrigue qu'ils ont construite eux-mêmes. Je n'ai pas pensé à demander aux élèves s'ils aimeraient savoir ce qui se passe dans l'histoire mais je pense que j'aurai eu droit à un grand oui.

## Séance 2 :

Pour la deuxième séance, j'ai décidé de lire le texte aux élèves sans leur montrer les images. Avant cela, j'ai procédé à la réactivation de la séance précédente en leur demandant de me reformuler ce que nous avons vu la dernière fois concernant l'album *Petit-Gris*. Il est important de laisser les enfants en maternelle reformuler pour progresser dans le langage ; c'est un des éléments souligné dans les programmes officiels. Après cela j'ai attendu le silence et j'ai commencé à lire le texte sans m'arrêter. J'avais pris soin de le taper sur une feuille et de ne pas utiliser l'album pour cette séance afin que les élèves ne soient pas tentés de regarder les images, sachant que je me trouve à leur niveau au moment de la lecture. Lors de la lecture j'ai essayé de ne pas théâtraliser et de faire en

sorte que ce soit une lecture la plus neutre possible car je pense que cela aurait pu les influencer. J'ai tout de même respecté les intonations. A la fin de la lecture j'ai posé la feuille et j'ai attendu. J'avais prévu d'attendre un petit peu et si aucun élève ne prenait la parole, j'aurais demandé « Que pensez-vous de cette histoire ? » Mais par chance, j'ai eu des réactions vives :

Bastian : Elle est triste cette histoire !

Moi : Pourquoi dis-tu cela ?

Bastian : Parce que Petit Gris il est tout triste.

Mila : Mais maîtresse c'est quoi pauvreté ?

Bastian : Ben en fait c'est quand tu es triste.

Sophie : Et ben non, c'est quand tu es pauvre et que tu n'as pas de sous.

Bastian : Oui mais quand tu es pauvre tu es triste comme Petit Gris

Moi : Et toi, Mathis, penses-tu que Petit est triste ?

Mathis : Non à la fin il est content parce qu'il a fait une maison avec l'éponge magique.

Bastian : Oui mais au début il est triste.

Moi : Et les autres, pensez-vous que Petit Gris est content ou triste ?

Tous : TRISTE....

Sophie : Triste au début et content à la fin.

Mila : Et oui !

Nous pouvons donc voir que les élèves débattent sur la définition de la tristesse. Certains relient la tristesse à la pauvreté et d'autres séparent ces deux termes en laissant supposer que dans l'histoire il y a un lien entre les deux. Les élèves s'interrogent sur les nouveaux mots et orientent leurs compréhensions selon la façon dont ils les comprennent. Plus tard dans la discussion, une élève qui n'a pas entendu la définition de Sophie du mot « pauvreté » me demande : « Mais il a fait quoi Petit-Gris pour être malade ? ». Sur le coup, je n'ai pas saisi sa question et je ne comprenais pas pourquoi elle me parlait de maladie. Je lui ai donc demandé et elle m'a répondu : « Mais oui au début vous avez dit qu'il était malade ». J'ai donc pris ma feuille et j'ai été surprise par l'attention qu'avait eue cette élève. En effet au début l'expression « Quand il était petit, Petit-Gris attrapa la pauvreté... », peut leur faire penser que la pauvreté est une maladie. C'est ce qu'a perçu cette élève. J'ai donc relu ce passage et demandé aux autres d'expliquer ce que c'est que la pauvreté. J'ai tout de même souligné le fait que la remarque d'Anaïs était pertinente car il est vrai que lorsqu'on dit « j'ai attrapé quelque chose » on parle souvent d'une maladie.

### Séance 3 :

J'avais prévu pour cette séance de m'arrêter sur la page où les parents veulent abandonner Petit-gris car comme il ne va pas vite, ils ont peur d'être rattrapés par les chasseurs qui leur demandent les papiers. Mais j'ai décidé de changer cette séance et de la consacrer à la première page de l'histoire où l'on voit les parents et Petit-Gris devant leur maison insalubre ainsi que trois féroces chasseurs qui leurs demandent leurs papiers. J'ai voulu prendre cette première page car les élèves ne m'avaient toujours pas dit si Petit-Gris était un lapin ou un garçon et surtout, lors de la seconde

séance, ils ne se sont pas penchés sur le terme « sans-papier » qui pourtant est un élément capital de l'histoire. Comme précédemment, j'ai consacré un moment à la réactivation de la séance précédente, puis j'ai montré l'album et lu ce qui est écrit dans cette page à savoir :

Quand il était petit, Petit-Gris attrapa la pauvreté. Toute la famille l'eut en même temps. Il n'y avait plus rien d'utile dans la maison. Ils auraient voulu que cela ne se voie pas, mais c'était impossible. Des chasseurs arrivèrent presque aussitôt. Donnez-nous vos papiers ! » ordonnèrent-ils. Ils n'en avaient pas. Alors les chasseurs déclarèrent « Pas de papiers, pas de maison ! » ils bouchèrent portes et fenêtres. La maison était morte. Il fallut s'en aller. (1995, p. 2 et 3)

Après quelques paroles sur le fait que Petit-Gris était un lapin, j'ai enchaîné la discussion en demandant ce que cela voulait dire « être sans-papier » et j'ai eu les réponses suivantes :

Enzio : Et ben, c'est quand on a pas de papier !

Marylou : Et oui il peut pas écrire.

Bastian : Mais pourquoi maitresse on dit qu'il a pas de papier ?

Moi : On ne dit pas qu'il n'a pas de papier, on dit qu'il est « sans papier ». Personne n'a jamais entendu cette expression être sans papier ?

Sophie : Si moi à la télé quand mamie regarde les informations. Mamie et ben elle m'a dit que c'est parce que ils sont étrangers et ils n'ont pas le droit. Moi : Pas le droit de quoi ?

(...)

Marylou : Anne, c'est quoi étranger ?

Moi : Sophie, peux-tu répondre à Marylou ?

Sophie : Je sais pas...

Bastian : Moi je sais c'est quand tu parles pas comme nous.

Enzio : Alors petit Gris parle pas comme nous ?

Sophie : Si, il parle comme nous. Il est sans papier parce qu'il est pauvre.

Bastian : Il ne peut pas manger et c'est pour ça que les chasseurs ils viennent !

Nous pouvons constater que durant cette séance, la discussion a été difficile et que j'ai dû intervenir pour aiguiller les élèves. Heureusement qu'une élève a pu dire quelques éléments sur les « sans-papier ». Je pense que si je n'avais eu aucune réponse, j'aurais dit moi-même la définition. J'ai donc laissé poursuivre la discussion sur les éléments donnés par Sophie. Ce que je trouve intéressant dans leur progression et la démarche du débat c'est que les élèves essayent par tous les moyens de comprendre l'histoire en mettant des liens avec les mots. S'ils ne connaissent pas un mot, ils vont automatiquement l'associer au thème de l'histoire et apporter leur propre définition. D'ailleurs, les auteurs de *Lecture pour le cycle 3* disent :

Dans l'échange et grâce à l'échange se construisent non seulement des réponses, mais des stratégies, et surtout des représentations plus adaptées du texte, de la lecture et du statut de lecteur. (2004, p. 20)

Dans ce principe, nous pouvons dire que les élèves ont une démarche interprétative. Ils font des liens avec des choses qu'ils ont entendues, des connaissances et arrivent à comprendre l'essentiel de l'histoire. Les élèves sont motivés et aiment chercher, donner des hypothèses et vérifier avec les images où ce que dit l'enseignante.

#### ✚ Séance 4 :

Comme c'était la dernière séance, j'ai voulu la faire sur la dernière page du livre, lorsque Petit-Gris, à l'aide de son éponge magique, efface les chasseurs qui les poursuivaient pour être tranquille. Le texte de cette page est le suivant :

Alors Petit-Gris, avec sa vieille éponge, effaça le bateau des chasseurs de la surface des eaux. Puis il effaça ce qui restait des chasseurs. Il faisait beau. La mer était calme. L'île voguait, doucement poussée par la brise. « Heureusement que tu ne m'as pas écoutée! » dit la maman. « J'avais tout de suite vu que c'était une éponge magique », répondit Petit-Gris. (2005, p. 8 et 9)

En n'oubliant pas la phase de réactivation des connaissances, j'ai enchaîné en lisant et montrant cette dernière page. Il est vrai que je ne savais pas très bien comment faire évoluer une discussion à partir de la fin de l'histoire. J'ai supposé que parler de cette éponge magique aiderait les élèves à interpréter. Mais je n'ai pas pris conscience qu'il n'y avait, dans cette fin, aucun élément que Catherine Tauveron appelle « des blancs » (2002, p. 31). Je m'en suis aperçue lorsque les élèves ont juste décrit l'image et que lorsque je leur ai demandé : « Et alors, cette éponge que pensez-vous d'elle ? » je n'ai pas eu de réponse pertinente. Je pensais que les élèves se demanderaient si les éponges magiques existent mais mes élèves n'étaient pas naïfs. Peut-être que j'aurais dû ne pas montrer les images et leur demander si Petit-Gris aurait pu faire autre chose pour aider ses parents à sortir de cette situation. Mais du fait qu'ils aient vu les images, ils sont restés sur une simple description. Je peux donc dire que cette dernière séance ne fut pas un succès mais je relativise car en maternelle on ne peut pas s'attendre à avoir à chaque séance des réussites : les élèves sont là pour apprendre. Ils ont tout de même décrit les images et donc ils se sont exprimés : ce n'était donc pas une séance de lecture offerte mais bien un moment de langage.

Je peux donc conclure qu'interpréter en maternelle, c'est possible. Même si les élèves ne lisent pas et ne sont pas des lecteurs au sens strict du terme, ils arrivent à adopter une attitude de véritable lecteur en s'interrogeant sur le texte, en émettant des hypothèses qui vont les motiver à connaître la suite. Comme le dit Françoise Caminade-Riffault, professeur d'IUFM et co-auteur de l'ouvrage *les sentiers de la littérature en maternelle* dans sa conférence du 21 Mars 2007 : « Les élèves adoptent une attitude de véritable détective, en quête de la vérité du livre ».

- Mélanie

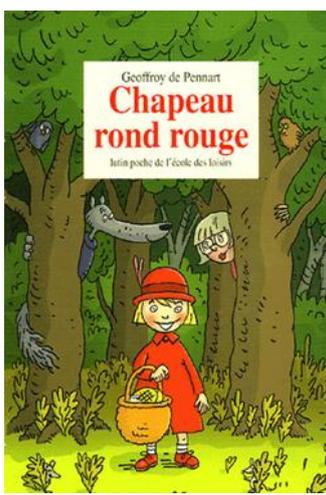
« Tenter tout de même de faire de l'interprétation ... mais ça ne marchera jamais », voilà ce que je me suis dit lorsque j'ai su le niveau que j'avais obtenu avec à l'esprit l'idée qu'il fallait tout de même que j'essaye de faire avancer notre projet.

Je me suis donc donné ma journée de tuilage et la première semaine pour évaluer le potentiel de mes moyennes sections et ce sur quoi je pourrais tenter de les faire interpréter. Lors de ma journée

de tuilage, il y avait des masters 1 en stage, je n'ai donc pas vu l'enseignante faire une journée avec sa classe et j'avoue que n'ayant été qu'en élémentaire je n'ai pas pu apprécier, même un peu, leur niveau. J'ai néanmoins pu voir la structure de l'école, de la BCD, et au niveau de la classe qu'ils étaient 30, répartis en 5 îlots de couleurs (orange, vert, bleu, rouge et jaune). De plus l'enseignante m'a, sans le vouloir, beaucoup aidée en me disant que depuis le début de l'année elle leur faisait découvrir les contes traditionnels. Je lui ai immédiatement demandé lesquels elle avait travaillé afin que je puisse rebondir là-dessus et leur faire découvrir de nouveaux contes traditionnels qui sont pour la plupart riches en potentiels interprétatifs. Elle avait déjà fait : *Boucles d'Or*, *Le Petit Poucet*, *Les Trois petits cochons*.

Ainsi le premier jour de stage, dès que j'ai eu un temps libre je suis allée voir quels albums il y avait dans l'école afin de savoir si j'avais de quoi faire sur place ou si je retournais à l'IUFM chercher un album. Je suis tombée sur *Le Petit chaperon rouge*, conte que l'enseignante n'avait pas travaillé et qui me plaisait d'autant plus qu'il y a plusieurs variantes de cet album dont *Le Petit chapeau rond rouge*, de Geoffroy de Pennart aux éditions Lutin poche de l'École des loisirs, que je connaissais et avec lequel je voyais un prolongement possible très intéressant.

Durant la seconde semaine, comme ma binôme n'avait pas de projet ni de thème précis, je lui ai donc soumis l'idée du thème autour du petit chaperon rouge en effectuant diverses activités, comme leur lire le conte (moi en l'occurrence), en introduisant plusieurs situations qui amèneront à de l'interprétation et faire des ateliers s'y rapportant afin que l'histoire soit intégrée au mieux par chaque élève dans l'optique de finir avec *Le Petit chapeau rond rouge*.



J'ai donc partagé la semaine suivante en trois séances (majoritairement à cause de la contrainte du temps en responsabilité réduit par le binôme). La première : découverte de l'album au coin regroupement et lecture de celui-ci une page après l'autre en montrant l'illustration de chacune avant de lire la page suivante. La seconde, toujours au coin regroupement, rappel de l'histoire avec l'album et passation des consignes des différents ateliers portants sur l'histoire : le déroulement

chronologique, le chemin labyrinthe, les lettres du mot loup, un puzzle et un coloriage magique. Pendant cette séance j'espérais que les élèves allaient faire, outre le travail de remémoration, une sorte de petit débat sur ce qu'ils pensent de l'histoire, comment elle aurait pu se finir autrement .... J'essayerais de les pousser dans cette direction avec modération car je ne voudrais pas fausser les échanges. Enfin en troisième séance : lecture du *Petit chapeau rond rouge* de la même manière que *Le Petit chaperon rouge*, page par page je lis, je m'arrête je les fais parler puis je leur fais découvrir les images.

J'ai également pris soin de demander si un ou plusieurs élèves connaissaient déjà cette histoire avant de tout élaborer : si un certain nombre la connaissait déjà j'aurais changé de conte. Il n'y avait qu'une seule qui le connaissait. Je lui ai donc expliqué qu'il ne fallait pas qu'elle dévoile l'histoire, mais qu'elle jouerait un rôle très important dans les séances suivantes quand il faudra se souvenir. Elle se rendrait compte par elle-même que c'est une autre histoire puisqu'elle ne connaissait pas *Le Petit chapeau rond rouge*.

#### ✚ Séance 1 : (cf verbatim de la séance, annexe page ...)

Cette première séance était donc consacrée à la découverte et à la lecture d'un nouveau conte : *Le Petit chaperon rouge*. J'ai procédé de la manière suivante : j'ai laissé les enfants décrire la première image de couverture, puis un élève m'a dit ce qu'il pensait sur ce qu'il allait se passer. Il m'a donc offert une nouvelle phase sans que j'aie à la demander, en l'occurrence : essayer de deviner la suite. Puis une petite fille a dit le titre, j'ai à nouveau rebondi sur ses propos et je leur ai dit qu'effectivement c'était le titre du livre, et que j'allais commencer la lecture. Je me suis exécutée et à la fin de la première double page, je leur ai demandé ce qui allait se passer ensuite selon eux. Une élève a tenté d'anticiper en parlant du loup, j'ai alors de suite réagi en leur disant qu'ils devaient imaginer la suite immédiate et ne pas s'aider de la couverture. Constatant que ma consigne était trop vaste, j'ai reformulé en leur demandant tout d'abord ce qu'il venait de se passer dans cette première page afin qu'ils me donnent les éléments essentiels pour ensuite essayer de deviner la suite. J'ai poursuivi la lecture, page par page demandant à chaque fois ce qu'il venait de se passer et ensuite ce qu'il allait se passer selon eux. J'ai constaté que dans la plupart des cas les élèves sont d'accord et même pour certaines questions comme « Est ce que le petit chaperon rouge va gagner la course selon vous ? » ils répondent massivement et d'une même voix « noooooooooon ». Mais j'ai aussi remarqué que les élèves ayant un avis différent ou une idée divergente sur la suite marmonnent ou sont assez peu audibles, comme s'ils voulaient dire leurs idées sans que cela ne s'entende trop, du moins que leurs camarades n'entendent pas mais l'enseignant si, afin d'attendre son acquiescement pour la répéter plus fort. Une sorte de perche qu'ils tendent à l'enseignant pour être sûrs de pouvoir

dire leur idée haut et fort car la peur de dire une bêtise est paradoxalement présente chez de si jeunes enfants.

Dans leur débat sur ce qu'il va se passer ensuite, je dirais qu'ils voient la logique de l'histoire, et que majoritairement ceux qui disent une autre réponse « du tac au tac » veulent parler mais sans répéter et donc prennent le contre-pied de l'argument qui vient d'être donné. Je pense cela car ces réponses sont accompagnées du mouvement négatif de la tête et d'un sourire qui traduit un « T'as vu, j'ai parlé mais je n'ai pas répété ce qu'il vient de dire ». Et il y a les avis divergents qui sont donnés sans justification aucune, comme une idée qui jaillie mais sans plus. Ce qui me fait dire qu'à cet âge-là, les élèves sont capables d'avoir des idées sur une péripétie, de le dire et même de s'opposer à un camarade qui a un avis différent, mais nullement d'expliquer pourquoi. Mais à quatre ou cinq ans ce n'est déjà pas si mal.

En règle générale les élèves ont eu des idées à profusion, si je ne réagissais pas forcément dès la première seconde à l'idée qu'ils me disaient, une deuxième sortait de leur bouche presque instantanément. Sauf une fois, un seul élève m'a formulé un « Je sais pas » quand je l'ai interrogé à sa main levée, cela m'a beaucoup surpris. Peut-être toutes les réponses de ses camarades avaient embrouillées cet élève ou bien la réponse qu'il voulait dire avait été dite avant et il n'a pas voulu la répéter comme je le lui demandais, ou tout simplement il ne savait pas mais je reste perplexe sur cette idée. Il n'empêche je ne l'ai pas mis mal à l'aise, bien au contraire, je lui ai dit qu'on allait continuer la lecture pour voir ce qu'il allait se passer.

Au fil de la lecture j'ai aussi noté que l'attention des élèves est très différente. Effectivement, par deux fois j'ai été interpellée par un élève qui ne savait pas pourquoi on arrivait à la page actuelle (où se trouve la grand-mère et pourquoi le loup a un gros ventre), et ce n'est même pas moi qui ai eu à leur répondre. Ceux qui étaient très attentifs leur ont répondu avant même que j'ai eu le temps que je leur expliquer. Et je n'ai pas relevé, ni même pensé à le gronder car cela peut être de l'inattention simple, ou un petit problème à fixer son attention, ce qui à cet âge-là n'est pas grave, ou encore un camarade a pu faire du bruit à côté et c'est pour cela qu'il n'a pas entendu. Mais j'ai trouvé intéressant de porter mon attention sur ce point.

A la fin de la lecture je leur ai demandé qu'ils me racontent l'histoire, d'une part pour qu'ils s'expriment clairement en faisant des phrases que tous comprennent et d'autre part pour permettre à ceux qui n'étaient peut-être pas au clair avec toute l'histoire d'en avoir un résumé. Et j'ai eu une agréable surprise dans cette dernière phase de ma séance, un élève qui est en grosse difficulté pour parler et qu'on ne comprend pas toujours, a levé la main et a rajouté un élément important de l'histoire que ses camarades avaient omis. Cela montre bien que même lorsqu'ils ne parlent pas ou ne s'expriment pas encore aisément les élèves sont là et ne perdent pas une miette de ce qui se passe.

### ✚ Séance 2 et séance 3 :

Mes séances deux et trois sont plus courtes, je les ai donc regroupées. La seconde séance avait pour objectif de se remémorer l'histoire complète du *Petit chaperon rouge*, puis la présentation des ateliers portants sur l'histoire et enfin avant de commencer les activités de débattre un peu sur l'histoire. J'ai fait cette séance au coin regroupement, qui en maternelle est le lieu prédestiné pour faire parler les élèves. Je leur ai donc demandé s'ils se souvenaient de l'histoire que je leur avais lue la veille, j'ai eu droit à un « ouiiiiiiiiiiiiiiii » massif puis je leur ai demandé de me raconter l'histoire. Tous ensemble, ils ont su sans problème me raconter l'histoire, dès qu'un événement était oublié je ne disais rien et un élève se chargeait de le rappeler. J'ai eu beau leur demander ce qu'ils en pensaient ou ce qui pourrait se passer ensuite mais les élèves se sont cantonnés à dire des idées ou un semblant de phrase sans arriver à aller plus malgré mes petites tentatives de les y aider. Je n'ai pas insisté car j'avais les ateliers à lancer et je savais qu'à la séance suivante j'allais avoir des réactions grâce au *Petit chapeau rond rouge*. J'ai donc expliqué et lancé mes ateliers autour du *Petit chaperon rouge* : le déroulement chronologique, le chemin labyrinthe, les lettres du mot loup, un puzzle et un coloriage magique. Ils se sont bien déroulés pour la plupart sauf le labyrinthe qui a demandé une seconde explication, mais je n'ai pas eu peur de la leur donner car depuis le début de notre stage ils faisaient toutes les activités que nous leur proposons en un tour de main.

Ma troisième séance reposait sur la lecture du *Petit chapeau rond rouge*, c'est un conte détourné humoristique prenant appui sur l'histoire du *Petit chaperon rouge* écrit par Geoffroy de Pennac et publié en 2004 aux éditions Kaleïdoscope. En prenant cette décision j'ai implicitement choisis de les faire travailler sur le métier de maître des liens de nos cercles de lecture.

J'ai opté à nouveau pour la lecture au coin regroupement, et de la même manière que l'album du *Petit chaperon rouge*, c'est-à-dire que je les ai laissés décrire et parler sur la première de couverture, puis je suis passée à la lecture page par page en leur montrant l'illustration ensuite. L'effet ne s'est pas fait attendre : lorsque j'ai montré la première de couverture les élèves ont reconnu le petit chaperon rouge. Je n'ai pas démenti et je leur ai juste demandé s'ils étaient sûrs, si c'était le même personnage. Après quelques instants de silence ils ont dit que non mais qu'il y avait « tout pareil » le chaperon rouge, le loup, le panier avec la galette, la mamie ou maman et la forêt. Je leur ai donc lu le titre, avec toute l'ambiguïté et la complexité qu'il contient pour des élèves de moyenne section. Et là ils ont porté leur attention sur le chapeau et ont effectivement vu que le Petit Chaperon Rouge qu'ils connaissaient avait « une cape à capuche et lui un chapeau tout rond », ils ont alors commencé à se demander si c'était la même histoire. Ce qui les perturbait, ce sont les nombreux éléments similaires de la première de couverture et surtout le personnage principal qui n'a qu'un chapeau qui change. Ils ont eu une idée intéressante en pensant à un membre de sa famille, une

cousine ou la sœur du chaperon. Puis les choses ont divergé car tous voulant dire un lien, j'ai eu droit à la voisine, puis la copine qui s'habille presque pareil. Puis ils sont partis sur les chapeaux, qu'il en existe des pointus, des ronds, des casquettes aussi. En faisant cela ils ont travaillé d'eux-mêmes sur le métier de maître des mots de nos cercles, ce qui m'a agréablement surprise et intéressée. Quand ils ont eu fini et commencé à tourner en rond, j'ai commencé la lecture avec deux consignes : la première d'être attentif à la lecture et la seconde d'essayer de voir ce qu'il y a de « pareil et pas pareil » avec l'histoire du *Petit chaperon rouge*. Et au fil de ma lecture et des illustrations les élèves ont été très performants en me disant ce qui correspondait et ce qui ne correspondait pas. Ils ont également beaucoup ris, car dans un conte détourné humoristique, cet effet est recherché et atteint dans mon cas.

A la fin de la lecture comme pour l'album précédent je leur ai demandé de me faire le résumé de l'histoire, ils ont un peu confondu à certains moments mais, sans que j'aie à intervenir, certains élèves avaient très bien suivi et arrivaient à faire le parallèle sans difficulté. Mais en règle générale ils ont aimé les deux histoires en sachant ce qu'il se passe grosso modo dans chacune d'elles.

Interpréter, ou du moins discuter sur un sujet, une histoire est donc possible en maternelle. Ils ont des avis différents, les expriment mais la limite se trouve juste après au moment de les expliquer. Ils sont donc au stade d'avoir des idées, un avis personnel et de l'exprimer, ce qui est beaucoup plus que je ne le pensais ! Cette petite séquence et mon stage en maternelle plus généralement m'ont été très bénéfiques car je ne soupçonnais pas que des élèves de moyenne section soient capables de me donner autant et de cette qualité.

## 2. Le dispositif : les cercles de lecture

### a. La séquence

Pour notre stage, nous avons construit une séquence de lecture-interprétation avec le dispositif des cercles de lecture. Il est évident que pour les mettre en place, il faut connaître les élèves, surtout savoir leur niveau en lecture, les rôles de chacun nécessitant un niveau en lecture différent. On ne pouvait pas choisir un maître des liens, par exemple, sans connaître l'intérêt qu'ont les élèves pour la lecture puisqu'un maître des liens doit, comme son nom l'indique, faire des liens entre le texte qu'il lit et les livres qu'il a lu.

Nous savons que nous allions avoir des CM2 durant notre stage en responsabilité de la seconde période. Le CM2, c'est-à-dire fin cycle 3, est un niveau idéal pour mettre en place les cercles de lecture. Sachant que nous n'avions que deux semaines pour mener notre séquence, proposer ce dispositif à des CE2 (début du cycle 3) aurait été très difficile car les cercles de lecture nécessitent

une organisation très complexe et précise, d'autant plus que c'est un dispositif nouveau et expérimental.

Notre séquence peut s'inscrire dans les programmes du bulletin officiel de 2008, au niveau du langage oral :

**Échanger, débattre:**

- Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication. » (2008, p. 34).

Mais nous pouvons relier cette séquence à la lecture dans le fait que pour faire leur travail de maître, les élèves vont devoir :

**Lecture**

- 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.

- Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.). (2008, p. 34)

Il est important de rappeler que les élèves vont avoir comme tâche pour chaque séance des cercles de lecture de lire et de sélectionner selon leur compréhension et interprétation personnelle. Il est donc nécessaire que les élèves s'intéressent à la forme du texte pour interpréter. Ils vont faire des choix dans le contenu mais aussi dans la forme pour élaborer leur démarche interprétative.

Cette séquence expérimentale aura pour objectif final de voir comment les élèves s'approprient le livre, mais également de voir si les cercles de lecture les aident, surtout ceux qui ont le plus de difficultés en lecture, à mieux comprendre les textes et peut-être à développer de nouvelles capacités de lecture qui vont les motiver à lire.

Notre séquence se compose de quatre séances de cinquante minutes chacune : une séance de découverte et de présentation de notre dispositif et trois séances de cercles de lecture. Nous souhaitons également raccourcir la dernière séance pour consacrer une partie sur le bilan de cette séquence. Il nous semblait évident qu'il fallait que nous ayons les impressions des élèves pour savoir si notre séquence était une réussite ou non.

Pour notre dispositif, nous avons pris modèle sur la démarche pédagogique que décrit de façon détaillée Maryse Brumont dans son livre *Diversifier & renouveler les leçons de lecture en cycle III* (2010). Tout en gardant les principes fondamentaux de ce dispositif, nous avons souhaité modifier quelques éléments et en ajouter d'autres. Nous voulions vraiment apporter une touche personnelle car même si Maryse Brumont s'approche de notre conception du débat interprétatif, certains points qui nous semblent importants ne sont pas mentionnés chez elle. Par exemple, elle préconise de faire jouer tous les rôles à tous les élèves mais elle précise tout de même que les rôles ont des degrés de difficulté. Nous voulions alors placer les élèves dans des rôles selon leur niveau en lecture. Nous voulions dès le départ sélectionner les élèves en fonction des niveaux car nous savions que nous n'aurions pas le temps de faire tourner les métiers comme le recommande Maryse Brumont. Tout de

même nous sommes, comme elle, parties de cinq rôles appelés « maître de... », les élèves devraient faire un travail personnel et ensuite exposer au sein de leur groupe leur travail pour qu'ils puissent en discuter tous ensemble et donc former un débat interprétatif. Dans son livre, elle mentionne une première séance consacrée à une observation d'élèves qui n'ont pas de difficulté en lecture et qui serviront d'exemple. Nous ne souhaitons pas mener cette séance car nous avons peur que cela influence les élèves dans leur démarche et leur recherche. Nous souhaitons vraiment voir comment chaque élève se positionnait face au texte et quelle attitude il adopterait. Nous prenons le risque que certains cercles de lecture ne fonctionnent pas mais nous serions toujours à temps de les aider : c'est en faisant des erreurs que l'on progresse. Tout de même, nous avons décidé de faire de ce début de séquence, une séance de découverte. Effectivement, nous voulions prendre le temps de bien expliquer le déroulement des séances ultérieures ainsi que les fonctions de chaque métier des cercles de lecture car cela leur paraîtrait sans doute compliqué au premier abord du fait de la nouveauté totale de ce dispositif et de sa longueur. Nous allons donc consacrer une séance complète à répondre à toutes les questions et à tous les doutes des élèves. De ce fait, lors de la deuxième séance, ils sauraient ce qu'ils doivent faire et se mettront rapidement en activité.

## b. Le livre

Pour notre séquence, nous avons décidé de prendre d'utiliser le livre *Journal d'un chat assassin* de Anne Fine.



Ce livre, qui a été traduit de l'anglais par Véronique Haitse et a été illustrée par Véronique Deiss, a été publié en 1997 à l'École des loisirs, dans la collection « Mouche ». Il a reçu le Prix Sorcières et le Prix Bernard-Versele en 1998, prix décerné par la Ligue des familles de Belgique.

*Journal d'un chat assassin* fait partie de la liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse

pour le cycle 3. Mais il est vrai que ce texte peut être étudié dans d'autres niveaux et pas forcément en cycle 3, ce qui nous intéresse tout particulièrement car dans une classe il n'y a jamais un niveau homogène de lecture

*Journal d'un chat assassin* est un récit court et linéaire. L'histoire se déroule sur une semaine, ou chaque chapitre correspond à un jour, mise à part le vendredi qui est séparé en deux chapitres. Cette œuvre se classe dans le genre autobiographique. En effet, le texte est formé comme un journal intime d'un chat qui est le narrateur et raconte sa semaine extraordinaire.

Olivier Graff a publié sur internet un dossier d'école des lettres en 2010, faisant l'analyse du *journal d'un chat assassin* et il a écrit:

Le *Journal d'un chat assassin* est un exemple caractéristique d'une œuvre nécessitant une lecture littéraire : l'intrigue présente des obstacles, le narrateur se joue des personnages et du lecteur. (2010, p. 1)

Il est fort intéressant de constater que comme nous explique Olivier Graff, le chat Tuffy piège le lecteur en essayant d'influencer son opinion. Il fait donc entrer le lecteur dans son histoire afin qu'il prenne parti pour lui. Dans cette œuvre, les élèves vont devoir procéder à une démarche de lecture littéraire car ils pourront s'intéresser aux propos du chat, qui nous est présenté comme un assassin. Dans cette perspective, les élèves vont être amenés à interpréter l'histoire afin de juger si ce chat est bien un assassin ou s'il est victime d'une machination. Tout au long de la lecture, les élèves vont douter de la fiabilité des paroles de Tuffy. En effet, au fil de l'histoire, nous ne savons plus si le chat est une victime comme il essaye de nous le dire. Nous pouvons constater que Tuffy fait preuve de mauvaise foi en disant qu'on lui fait sans cesse des reproches. De plus, lorsqu'il explique le déroulement des situations qu'il raconte, il reste dans le flou, ce qui rend son lecteur perplexe sur la véracité des propos. Il est donc difficile d'avoir confiance en lui. Comme le dit Catherine Tauveron en parlant de ce livre :

Le chat assassin d'Anne Fine (*Journal d'un chat assassin*, L'école des loisirs) a beau prétendre avoir mis à mort le lapin des voisins et se contredire involontairement dans son discours, le lecteur ne peut hésiter sur la vérité: il n'a pas tué le lapin des voisins, mort de sa belle mort. L'intérêt de l'histoire et le débat possible sont ailleurs, par exemple dans l'interprétation (ouverte) de la psychologie et des mobiles du chat.(2002, p 31)

Nous pensons alors que l'interprétation de ce livre va se résumer dans la problématique entre le mensonge et la vérité. Il nous a semblé intéressant de voir comment les élèves se positionnent du point de vue des propos du chat pour interpréter l'histoire. Un élève qui va croire ce que raconte Tuffy n'aura pas la même interprétation que l'élève qui croit le chat-narrateur. Catherine Tauveron a, dans son œuvre, décomposé l'interprétation en différents points de vue et a pris l'histoire du *Journal d'un chat assassin* comme exemple du point de vue contradictoire. En effet, le personnage étant peu fiable, « pose la question du mensonge et de la vérité des faits » (2002, p. 28)

De plus, à travers l'étude du livre, nous allons pouvoir illustrer le genre autobiographique sous forme de journal intime. Nous pouvons alors expliquer que toute écriture de soi reste subjective et

possède sa propre interprétation des faits. Ce n'est pas négligeable puisqu'en cycle 3, nous nous intéressons aux genres littéraires courants dans la littérature française.

Comme nous avons des CM2, nous pouvons alors sans problème lire tout le livre durant la séquence et découper par chapitre pour les cercles de lecture selon la longueur de ceux-ci. Il est intéressant de voir comment les élèves vont interpréter au fur et à mesure l'œuvre qui se découpe en chapitres, chaque chapitre correspondant à un jour de la semaine.

### 3. La mise en œuvre effective

A l'aube de notre stage, nous ne savons pas trop à quoi nous attendre. Cependant nous avons quelques idées entre autres :

- il faudra installer une bonne relation avec les élèves pour en arriver au second point.
- les élèves se prendront au jeu au départ pour nous faire plaisir et espérons ensuite parce que ça leur plaira.
- il faudra que nous soyons attentives à leurs capacités et difficultés afin de leur donner le métier le plus adapté car nous n'aurons malheureusement pas le temps de les faire tourner.
- il faudra réfléchir à la manière dont on leur présentera les cercles de lecture afin que cela soit le plus clair possible dans leurs esprits pour ne pas perdre trop de temps puisqu'il nous est compté.
- peut-être qu'ils vont très bien réussir, comme échouer.
- peut-être ne vont-ils pas comprendre l'intérêt des cercles malgré nos explications, et resteront-ils dans l'exercice sans voir ce que cela peut leur apporter ?
- ils vont aimer le livre que nous avons choisis *Journal d'un chat assassin* car il est vraiment à la fois drôle, ironique, surprenant.
- nous espérons que cela va les aider dans la compréhension et même dans l'interprétation, voire même que nous allons leur apprendre ce qu'est interpréter, dans le sens où nous allons mettre un mot sur cette activité car ils le font déjà mais peut être sans savoir le nommer.
- nous risquons d'être un peu dans le doute parfois car nous utiliserons les cercles de lecture pour la première fois donc nous ne savons sur leur fonctionnement que ce que nous en avons lu.

Sans compter que nous espérons faire le plus de séances productives possibles, le minimum serait deux ou trois car la première sera peut être longue à mettre en place et donc nous aurons besoin d'une deuxième et une troisième afin d'avoir matière à travailler.

Afin de pouvoir bien organiser nos séances, nous avons décidé de consacrer notre première semaine de stage en responsabilité à observer les élèves, surtout leur niveau de lecture. Comme nous l'avons dit précédemment, nous souhaitons donner les rôles aux élèves en fonction de ce niveau. Nous avons fait ce choix afin de faciliter l'activité sachant que nous n'aurions pas beaucoup de temps

pour permuter les rôles lors de nos séances. Tout de même, si nous voyons que certains élèves ont de grosses difficultés à remplir leur rôle, nous les changerons. Lors de cette première semaine, nous avons consacré quatre séances à la lecture-compréhension et nous avons noté au fur et à mesure les difficultés manifestes et les facilités notables. Nous avons alors pu constater que dans notre classe nous avons en moyenne un niveau de lecture assez correct. Cependant nous avons quatre élèves en grosse difficulté au niveau de la lecture, deux d'entre eux dyslexiques. A l'autre extrémité, nous avons constaté que trois élèves se détachent des autres et sont de véritables graines de lecteurs. Nous pouvons alors savoir d'ores et déjà que les quatre élèves en difficulté seront les maîtres des illustrations et les trois à bon niveau, les maîtres des liens.

#### ✚ Séance 1:

Cette première séance est une séance de découverte qui va permettre de poser le cadre. Les cercles de lecture à proprement parler commenceront à partir de la seconde séance. Celle-ci nécessite au préalable une connaissance des élèves et donc une observation des capacités de chacun. On ne peut pas donner un rôle sans connaître les capacités de chaque élève. Il est donc important d'y consacrer une séance entière afin de ne pas perdre de temps durant les autres séances. L'objectif de définir les différents rôles par groupe.

Le déroulement de cette séance va s'effectuer sur ce principe:

#### - Première phase : renseignements sur les élèves-lecteurs.

Dans cette phase nous avons décidé de demander, de façon orale, quels sont les liens que les élèves entretiennent avec la lecture. Cette phase nous semble importante pour bien connaître nos élèves. A leur âge, nous savons qu'il existe plusieurs niveaux de lecture car c'est à ce moment que certains élèves commencent à lire seuls et hors de l'école. Ils deviennent alors autonomes et de véritables lecteurs.

Dans un premier temps, nous leur avons demandé : « Quels sont les livres que vous avez lus au cours de l'année scolaire ? ». Grâce à cette question, nous avons appris que toutes les œuvres que les élèves ont lus en classe ont un rapport avec des événements historiques. L'enseignant a eu une bonne idée d'associer la littérature à l'histoire. Nous pensons que la littérature aide les élèves à comprendre des situations, des atmosphères et plus s'il s'agit d'histoires racontant des faits historiques. Quoi de mieux pour comprendre le ressenti des Juifs face à l'extermination de leur peuple par les nazis que de lire *Le journal d'Anne Franck* ? La dernière œuvre qu'ils avaient lus lorsque nous sommes arrivées était *L'Horizon Bleu* de Dorothée Piatek. C'est le récit d'un instituteur qui à l'aube de la Première Guerre Mondiale doit quitter son épouse pour aller au front.

Ce livre illustre alors les conditions de vie sur le front de guerre. Les élèves nous ont expliqué qu'ils ont pris conscience du ressenti des soldats de la Première Guerre Mondiale.

Dans un second temps, nous nous sommes intéressées à leur goût personnel en leur demandant quels sont, parmi les livres lus en classe, ceux qu'ils ont préférés et pourquoi ? Nous n'avons pas eu de réponses surprenantes. Les élèves ont des préférences pour les livres selon leurs thèmes. Une petite préférence des garçons pour les thèmes de guerre, et les filles pour les histoires d'amour.

A l'inverse, nous leur avons posé la question : « Quels sont ceux que vous avez le moins apprécié et pourquoi ? » La plupart des réponses se concentraient sur les thèmes mais nous avons eu une réponse nouvelle et non négligeable : la longueur. Certains élèves nous ont dit qu'ils n'aimaient pas tel livre car il était trop long et donc pour eux trop difficile. Nous entrons ici dans un phénomène sociétaire : on croit que plus c'est long dans la durée plus c'est ardu. Les élèves pensent de suite que lorsque le livre est gros, il va être difficile à lire. Pourtant ce n'est pas le cas, la longueur ne détermine en aucun cas la difficulté.

Dans un dernier temps, nous avons voulu sortir du cadre scolaire et nous intéresser à leur lecture individuelle et autonome. Pour cela nous leur avons demandé : « Quelles sortes de livres lisez-vous en dehors de l'école ? Sans très grande surprise, la majorité des élèves nous ont dit qu'ils lisaient beaucoup de bandes dessinées, d'autres ne lisaient pas beaucoup. Ceux qui lisaient des livres autres que des BD nous ont expliqué qu'ils choisissaient les livres selon s'ils étaient en librairie dans les collections de garçons ou dans les collections de filles. Ce nouveau phénomène que de plus en plus de maisons d'édition adoptent nous paraît être dangereux dans le devenir de la littérature de jeunesse. Comment ces maisons d'édition sélectionnent-elles et catégorisent-elles leurs œuvres ? Que fait-on des livres à thème neutre ? Dans une librairie, les enfants vont s'orienter directement à la catégorie « sexuée » qui leur correspond et ne vont pas s'intéresser aux autres ouvrages qui sont à part. Nous avons donc mis l'accent sur l'importance de ne pas se cantonner à cette classification pour lire les livres et qu'ils devaient être curieux et voir les ouvrages non classés et même ceux dits du sexe opposé.

A travers ces questions, nous avons pu constater que la majorité des élèves sont des lecteurs assez limités dans les genres littéraires. Ils n'ont donc pas un bon contact avec la lecture.

#### - Deuxième phase : conceptions des élèves

Durant cette phase, nous avons vu comment les élèves comprennent l'interprétation. Nous leur avons demandé tout simplement ce qu'est l'interprétation et comment ils définiraient ce terme. Aucun élève n'a pu répondre à la question, ils n'avaient jamais entendu cette notion. Nous avons alors changé la question et nous leur avons demandé : « Si je vous dis « nous allons interpréter des textes » cela vous fait penser à quoi ? » Un élève a répondu qu'il pensait que nous allons devoir

inventer des histoires qui se rapportent au texte que nous allons lire. A partir de cette idée et en constatant que la notion restait floue pour la quasi-totalité de la classe, nous leur avons expliqué ce que c'est le fait d'interpréter dans la vie. Nous ne sommes pas rentrés dans les détails afin de ne pas les embrouiller et les rendre encore plus perplexes qu'ils ne l'étaient à ce moment-là. Nous leur avons tout simplement dit : « Interpréter c'est comprendre une chose selon notre point de vue. Tous les jours, nous interprétons les choses que nous voyons ou que nous entendons. En ce moment chacun d'entre vous en m'écoutant interprète ce que je dis. Certains ne comprennent pas très bien et imagine une chose, d'autres comprennent et se rapprochent de ce que je veux vous faire comprendre. » Par la suite, nous avons demandé à un élève de reformuler ce que nous venions de dire. Il a compris sans problème et voyant le visage de chaque élève nous savions qu'ils avaient à peu près tous assimilé ce à quoi nous voulions arriver.

#### - Troisième phase : présentation des cercles de lecture

Grâce à la phase précédente, nous avons pu expliquer aux élèves ce que nous allons faire durant les séances suivantes et quel est le principe des cercles de lecture. Nous n'allons pas tout de suite leur dire quel sera le but final de cette séquence expérimentale, à savoir si cela les aide à mieux comprendre les textes car nous pensons que cela pourrait les influencer à essayer d'avoir une compréhension globale du texte lorsqu'ils seront en groupe. Ils essayeront de comprendre le texte pour montrer qu'ils y arrivent et ne verront pas l'intérêt de passer par toutes les étapes que constituent les cercles de lecture. Mais nous voulons plutôt leur montrer le dispositif que nous avons décidé de mettre en place, le but étant de leur faire constater qu'il existe d'autres manières de lire un texte que celle qu'ils connaissent.

Nous leur avons donc décrit le dispositif en général, nous leur avons dit comment vont se dérouler les séances et nous leur avons demandé si ils avaient des questions. Les élèves ont écouté attentivement et n'ont posé aucune question.

#### - Quatrième phase : répartition des groupes

Notre classe est composée de 28 élèves. Ces élèves sont répartis en quatre îlots hétérogènes de six élèves et quatre élèves sont seuls isolés au fond de la classe. Pour trois d'entre eux, c'est leur volonté d'être seul. Ils ne veulent pas travailler en groupe et comme ce sont de bons éléments, l'enseignant a décidé de les laisser seuls. Pour le dernier, c'est un cas à part, un élève indiscipliné qui ne peut pas rester en groupe sans faire d'histoires. En constatant la disposition et le nombre d'élèves, nous avons réfléchi à un sixième rôle pour les cercles de lecture. Nous avons de suite pensé à introduire dans les cercles de lecture un maître de présentation qui aura la tâche principale lors de la mise en commun de présenter devant la classe le travail qu'ont effectué ses autres

camarades du groupe. Nous ne toucherons donc pas les groupes déjà en îlot. De plus, les élèves qui ont le plus de difficultés en lecture sont répartis un par îlot. Nous n'aurons donc aucune difficulté à choisir le maître des illustrations. Pour les quatre élèves isolés, nous avons décidé de les rassembler pour l'activité. Celui qui est isolé volontairement sera le maître des illustrations puisque c'est un des élèves les plus en difficultés en lecture. Nous avons décidé que l'une d'entre nous fera le maître de la discussion de ce groupe, et pour la présentation comme ce sont de bons éléments nous les laissons le choix de présenter à leur goût.

Chaque cercle de lecture sera donc constitué :

D'un maître des illustrations : son rôle est de dessiner un moment très précis du texte pour essayer de le faire deviner aux autres. Il devra ensuite expliquer à ses camarades pourquoi il a dessiné ce passage.

D'un maître des mots : son rôle sera de relever au moins cinq mots et d'expliquer les raisons de son choix. (Sentiment, mot inconnu...)

D'un maître des passages : son rôle est de recopier sans fautes un passage et par la suite il expliquera aux autres pourquoi il a choisi ce passage (à quoi il lui a fait penser, ...).

D'un maître des liens : il devra trouver des liens avec sa vie ou avec des choses qu'il a entendues ou lues. Pour cela il aura le choix de prendre un simple mot, une expression ou encore un passage du texte. Il pourra également prendre tout le texte puisque cela correspondra à un chapitre.

D'un maître de la discussion : c'est lui qui va avoir le rôle de gérer le débat en donnant les tours de parole aux membres de son groupe. Il est libre de choisir l'ordre de passage de chacun mais il a la mission de faire passer tout le monde. Si un des membres veut intervenir, il devra lever le doigt et le maître de la discussion choisira de lui donner la parole ou pas. Lorsque tout le monde sera passé, il devra poser trois questions par rapport au texte, qu'il aura préparées auparavant.

D'un maître de la présentation : lors de la phase individuelle, son rôle sera d'aider ses camarades en difficulté. Lors du débat, il pourra à tout moment intervenir puis il présentera ce que le groupe a fait lors de la mise en commun.

Durant cette phase, nous avons pris le temps d'expliquer que suite à la répartition des rôles pour chaque élève, chacun recevra une fiche décrivant le travail à faire. (*cf annexe page...*) Ces fiches sont extraites du livre de Maryse Brumont (2010). Pour les maîtres des discussions, nous en avons créé une sur le modèle des cinq autres.

A la fin de cette séance, les élèves sauront ce qu'ils ont à faire pour les séances suivantes.

## ✚ Séance 2:

C'est lors de cette deuxième séance que vont débiter les cercles de lecture. Ce sera une séance expérimentale et nouvelle pour ces élèves tout comme pour nous. Mais les élèves aiment le nouveau et sont très motivés.

Cette deuxième séance aura pour objectif de débattre autour des chapitres 1, 2 et 3 du *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine.

Le premier chapitre est le récit de Tuffy, le chat de la petite Ellie qui explique que ce n'est pas de sa faute s'il a tué un oiseau. Lors du second chapitre, Tuffy raconte l'enterrement de l'oiseau organisé par ses maîtres. Enfin au troisième chapitre, le chat tente d'expliquer les raisons pour lesquelles il s'est retrouvé à rapporter une souris morte chez lui. Ces trois chapitres correspondent aux trois premiers jours de la semaine.

Les objectifs de cette séance sont : à la fin de la séance l'élève doit être capable :

- d'être, dans un premier temps, autonome
- de caractériser le rôle qu'il a à jouer dans son groupe
- de mobiliser ses connaissances
- de respecter les règles habituelles de la communication

Le déroulement de la séance s'effectue de la façon suivante :

### - Phase de réactivation des connaissances :

Pendant les cinq premières minutes, nous avons mis au clair les rôles de chacun. Nous avons répondu aux dernières questions que les élèves se posaient. Nous voulions absolument qu'ils se débrouillent seuls et qu'ils effectuent un travail en autonomie. Nous nous sommes rendu compte que certains élèves étaient très perplexes par rapport à leur métier. Ils avaient peur de ne pas réussir ou étaient égarés malgré nos explications. Ils nous posaient énormément de questions du genre « mais si je fais cela, c'est bien ou pas ? ». Nous avons donc décidé de leur expliquer que ce travail était une expérience pour nos recherches. Nous leur avons dit que la seule chose que nous attendions d'eux c'est qu'ils fassent le travail. Voyant leurs inquiétudes, nous avons tenté de les rassurer en leur expliquant que nous n'étions pas là pour les juger mais juste voir si ce travail marche ou pas. Cette situation nous a fait constater que les élèves ont besoin d'être rassurés lorsqu'ils sont face à un nouvel exercice pas très explicite. Les élèves ont énormément peur de se tromper ou de ne pas faire le travail correctement. Il a vraiment fallu leur expliquer que ce que nous leur demandions c'était juste pour les aider et non pas pour les juger. Nous leur avons dit qu'ils lisent leur fiche de maître et qu'ils fassent le travail comme ils le sentent. Nous avons été obligées de leur dire que nous ne

répondrons plus aux questions lorsque le travail aurait commencé pour qu'ils comprennent que le jugement n'était pas le but de notre activité.

- Phase de lecture individuelle :

Durant environ dix à quinze minutes, les élèves ont lu silencieusement les trois premiers chapitres du livre. Ils ont commencé ensuite à faire leur travail de façon individuelle. Pour cela, ils ont pu s'aider des fiches descriptives de leurs métiers respectifs afin d'effectuer leur travail. (*voir annexe*). Les maîtres de présentation sont passés auprès de tous les membres de leur groupe pour les aider et leur donner des conseils. Ils ont effectué ce travail sans problème car il est vrai que pour cette première expérience des cercles de lecture, les élèves avaient un peu de mal à se débrouiller seuls. Il était alors important qu'un membre du groupe les aide un peu. Nous pensons que cela n'aurait pas été une bonne solution que nous les aidions car nous risquons de faire un sur-étayage qui fausserait nos résultats.

Chaque membre des cercles de lecture disposait d'une feuille blanche pour écrire les idées. Voici les réponses que les élèves nous ont apportées :

- **Cercles de lecture A**

- Maître des illustrations :



Sylvain a fait une sorte de bande dessinée montrant le choix condamné par la famille. Il a donc gardé la première phrase du premier chapitre pour faire son dessin, à savoir : « Allez-y, pendez-moi ! »

### -Maître des mots :

Lou a décidé de choisir trois mots qu'il ne connaissait pas, à savoir « Petunia », « convenable » et « haie ». Elle a donné la définition des deux. Puis elle a choisi un quatrième mot « sermon » et elle a expliqué « c'est un discours ennuyeux qui sert à faire la morale ».

### -Maître des passages :

Helder a utilisé le passage suivant : « Dites-moi, qu'est-ce que je suis censé faire quand une petite boule de plumes se jette dans ma gueule? [...] - Oh, Tuffy! dit-elle avec reniflements, yeux rouges et Kleenex mouillés. Oh, Tuffy, comment as-tu pu faire une chose pareille? » . Il explique qu'il a choisi ce passage qu'il a volontairement découpé car on voit à la fois ce que pense le chat Tuffy et ce que ressent la famille de Tuffy. Nous pensons que Helder a perçu la double position que nous laisse entrevoir cette histoire et qui nous rend perplexe face au jugement que nous pouvons faire sur le chat Tuffy.

### -Maître des liens :

Absente ce jour-là.

### -Maître de la discussion :

Clément a réfléchi à quatre questions à poser :

« Qu'est-ce que vous pensez de ces trois chapitres ? Comment, d'après vous, cela va se terminer ? Pensez-vous que le chat est triste de ne pas avoir pu participer à l'enterrement ? Est-ce que vous pensez que le chat est triste d'avoir tué l'oiseau ? »

#### • **Cercle de lecture B**

### -Maître des illustrations :



Dans le dessin, Lilian a représenté le chat et l'oiseau. Il a donc choisi le premier chapitre du livre. Il a mis une petite phrase explicative en disant que l'oiseau est entre les pattes du chat et que le visage du chat a du vert car il pense que comme il a traîné l'oiseau, il devrait être tout sale.

#### -Maître des mots :

Maxence a sélectionné cinq mots dans les extraits à étudier. Il a décidé de prendre trois mots qu'il ne connaissait pas, à savoir « rôder », « convier » et « infliger ». Il en a donné les définitions. Il est intéressant de constater que cet élève a trouvé comme définition du terme « rôder » : « faire marcher un moteur à petite vitesse ». A partir de cette définition lorsque l'auteur a écrit « En fait, c'est mon boulot de rôder dans le jardin à la recherche de ces petites créatures qui peuvent à peine voler d'une haie à l'autre. », Maxence s'est imaginé que le chat se baladait avec une trottinette à moteur dans le jardin. Par la suite il a choisi le mot « sermons » parce que pour lui ça permet de voir que la famille font une morale au chat et « sangloter » car cela montre que cette histoire est triste.

#### -Maître des passages :

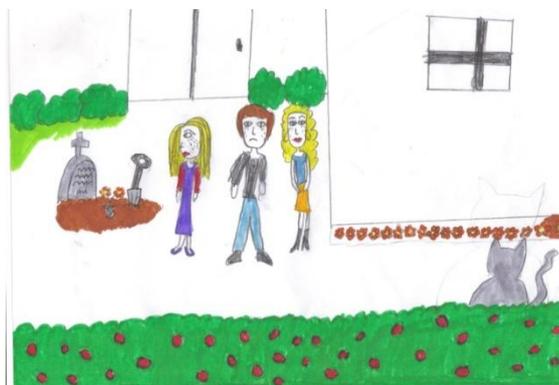
Rodrick a pris le passage du premier chapitre : « - Oh, Tuffy! dit-elle avec reniflements, yeux rouges et Kleenex mouillés. Oh, Tuffy, comment as-tu pu faire une chose pareille? Comment? Mais enfin, je suis un chat. Comment aurais-je pu me douter que ça allait faire une histoire pareille? », car il a trouvé ce passage amusant et trouve que la fille « pleure pour rien ». Il a ajouté qu'il trouvait que le chat se plaignait beaucoup.

#### -Maître des liens :

Kévin a choisi de prendre trois passages qui lui ont fait penser à trois choses différentes. Dans un premier temps, il a choisi la première phrase du premier chapitre « Allez-y, pendez-moi ! » parce que cela lui faisait penser à un jeu vidéo de guerre. Pour le deuxième lien, il a pris « (...) cet endroit devient la Maison de la Rigolade » qui lui a rappelé un manga qu'il a lu racontant trois petits garçons qui font des bêtises à tout va et leur père leur a dit : « Ce n'est pas la Maison de la Rigolade, ici ! » ; Et enfin, le passage « va remplir un seau d'eau » lui a fait penser à un film qu'il a vu récemment.

- **Cercles de lecture C**

-Maître des illustrations :



Lucie a représenté l'enterrement de l'oiseau à savoir le chapitre 2 du livre. On voit dans ce dessin tous les éléments que décrit le chat pour cette scène, à savoir la haie où il est caché et la famille du chat.

-Maître des mots :

Sur sa feuille, Dorian a fait un tableau avec écrit dedans :

Assassin	Parce que ça m'a fait penser à un jeu
Kleenex	Parce que ce sont des mouchoirs
Plates-bandes	Parce que je ne sais pas ce que ça veut dire
Paradis	Parce que c'est là où dieu habite
Tuffy	Parce que ça me rappelle le nom de biscuit

-Maître des passages :

Florent a choisi comme passage : « Elle me regardait droit dans les yeux. Dis-moi que tu ne vas plus recommencer, s'il te plaît. » et il a expliqué que pour lui ce passage montre que la fille est dans le désespoir face à son chat assassin.

-Maître des liens :

Sabrina a tout simplement expliqué sur sa feuille que l'histoire avec la souris lui rappelle un évènement personnel avec son propre chat qui est revenu avec une souris. Elle nous explique que la

réaction de sa mère n'était pas la même que celle de la famille du chat Tuffy puisque sa mère s'est mise en colère mais n'était pas triste.

-Maître de la discussion :

Sarah a posé à son groupe les questions suivantes : « A votre avis, que va-t-il se passer ensuite ? Le chat ment-il sur ce qui s'est passé avec l'oiseau et la souris ? Pourquoi, d'après vous, il n'avait pas le droit d'assister à l'enterrement ? La maîtresse de Tuffy est dans quel état ? Le chat fait-il exprès ? »

- **Cercles de lecture D**

-Maître des illustrations :



Comme le maître des illustrations du groupe précédent, Benjamin a représenté l'enterrement de l'oiseau situé dans le second chapitre. Par contre il n'a pas situé exactement les éléments comme ils sont mentionnés dans le passage mais nous pouvons voir que tous les personnages sont présents.

-Maître des mots :

Comme le maître des mots du cercle de lecture précédent, Kenza a fait le tableau suivant :

Paragraphe et ligne	Mots choisis	Définition	Pourquoi j'ai choisi ce mot ?
Paragraphe 1, ligne 2	rôder	Aller et venir dans un endroit souvent avec de mauvaise intention.	Parce que cela montre que le chat cherche les histoires.
Paragraphe 3, ligne 10	insupportable	Qui est très dur à supporter	Parce que cela montre que la famille en a marre de Tuffy
Paragraphe 2, ligne 9	permanence	Service sans interruption	Parce que j'ai appris qu'on pouvait employer ce mot pour dire tout le temps
Paragraphe 1, ligne 14	traîner	Tirer une chose sans la soulever.	Parce qu'on comprend que Tuffy est cruel avec l'oiseau
Paragraphe 3, ligne 19	éclaté	Un coup de tonnerre a éclaté	Parce que ce mot a plusieurs sens.

-Maître des passages :

Maëva a décidé de prendre le passage suivant :

« Ils ne m'en sont pas reconnaissants pour autant. Vous devriez les entendre:

- Ce chat détruit mes plates-bandes. Il ne reste presque plus de pétunias.
- Je viens à peine de planter les lobélies, et le voilà déjà couché dessus pour les écraser.
- Si seulement il pouvait éviter de faire des trous au beau milieu des anémones. »

Pour elle, ce passage montre que le chat veut se plaindre pour qu'on le croie innocent.

-Maître des liens :

Ruben a expliqué sur sa feuille que l'histoire où le chat tue l'oiseau lui rappelle une poésie mais elle n'a pas écrit laquelle.

-Maître de la discussion :

Flavie n'a posé aucune question. Mais nous avons vu que durant la phase individuelle, elle a beaucoup aidé ces camarades. De plus elle a très bien géré le débat.

- **Cercles de lecture E**

-Maître des illustrations :



Dans le dessin, Maréva a représenté l'évènement du Mercredi, à savoir lorsque Tuffy ramène une souris morte. Cette élève a illustré le père en train de gronder Tuffy en lui disant : « Oh, Tuffy! C'est la deuxième fois cette semaine. » et sa fille Ellie qui pleure. Elle a également dessiné Tuffy qui se justifie en disant : « je ne suis qu'un chat moi ! »

-Maître des mots :

Nous n'avons pas la feuille mais nous savons que Lise a juste choisi des mots qu'il ne connaissait pas et à chercher la définition sur le dictionnaire.

-Maître des passages :

Olivia a choisi le passage suivant : « Allez-y, donnez-moi une fessée! J'ai apporté une souris morte dans leur merveilleuse maison. Je ne l'ai même pas tuée. Quand je suis tombé dessus, elle était déjà morte. Personne n'est en sécurité par ici. Dans la rue, vous avez de la mort-aux-rats par-dessus les pattes et les voitures chargent toute la journée dans les deux sens. Et puis je ne suis pas le seul chat du quartier. Je ne sais pas ce qui lui est arrivé à cette petite chose. Tout ce que je sais, c'est que je l'ai trouvée, morte. Morte depuis peu, mais morte. Et sur le coup, je me suis dit que c'était une bonne idée de la rapporter à la maison. Ne me demandez pas pourquoi. Un moment de folie. ». Elle a sélectionné ce long passage tout simplement car elle a aimé.

-Maître des liens :

Fadoua a choisi de courts passages qui lui ont rappelé des moments de sa vie car elle a un chat un peu comme Tuffy. Plus précisément le fait que comme Tuffy, son chat ramène des animaux morts chez lui.

-Maître de la discussion :

Julie n'a posé qu'une seule question : « Est-ce que Tuffy a bien fait de tuer la souris et l'oiseau ? »

### -Analyse des métiers :

A travers ces différents travaux, nous avons pu constater que les élèves se sont prêtés de façon très correcte à la tâche que nous leur avons demandée. Il est vrai que comme c'était une activité toute nouvelle pour eux, ils ont eu du mal au début à démarrer. En observant les résultats, nous pouvons dire que les élèves ont pour la plupart compris ce que nous leur avons demandé. Les maîtres des illustrations ont fait ce qui était demandé sur la fiche, nous donnant à voir quelques très beaux dessins. Pour certains, comme les maîtres des illustrations du groupe A et B, le travail effectué est moins pertinent que celui des autres maîtres des illustrations. Le dessin du A est un peu hors sujet et celui du B représente certes le chat Tuffy et un oiseau mais il manque de précision. Il aurait fallu, pensons-nous, leur demander d'écrire sous leur dessin pourquoi ils ont dessiné cela et à quel moment de l'histoire cela correspond ?

Nous avons été un peu déçues par les travaux des maîtres des mots qui se sont cantonnés au simple fait de prendre des mots qu'ils ne connaissaient pas et d'écrire la définition. Nous aurions aimé voir d'avantage des mots qui les aident à avancer dans l'histoire comme « tué », « tristesse », « reproche » qui sont des mots qui permettent d'aiguiller le lecteur dans la pensée du chat Tuffy. Tout de même, nous avons trouvé fort intéressant le travail du maître des mots du cercle de lecture D qui, sous forme de tableau, a à la fois défini les mots et expliqué pourquoi il les avait choisis. Dans ces explications, l'élève montre certains éléments qui aident à comprendre l'atmosphère de l'histoire et la situation dans laquelle se trouve le chat Tuffy. Par exemple, il a pris les termes « rôder » et a dit que le chat « cherche les histoires » ; ou encore le mot « traîner » où il a dit que le chat « est cruel avec l'oiseau ». Cet élève a donc perçu que malgré ce que le chat raconte, certains mots amènent à nous révéler que l'attitude du chat n'est pas si innocente qu'il veut nous faire croire. Les maîtres des passages ont fait un excellent travail. Ils ont choisi des passages et ont expliqué pourquoi.

Nous avons bien aimé le choix qu'a fait le maître des passages du cercle de lecture A qui a choisi de coupé le passage pour montrer les deux points de vue de la situation. A la fois celle du chat et celle de la famille. Sans le savoir, cet élève a fait un travail de véritable lecteur, à savoir poser le cadre de l'histoire pour pouvoir interpréter le plus justement possible.

Pour les maîtres des liens, cela a été plus difficile. Les résultats sont loin d'être ceux que nous aurions aimés. Il est vrai qu'être maître des liens est assez difficile et que c'est la première fois que ces élèves jouent ce rôle. Peut-être aussi n'avions-nous pas désigné les élèves qu'il fallait pour faire ce métier. Nous avons tout de même eu des résultats plutôt satisfaisants mais qui restent flous. Par exemple, il est intéressant de constater que le maître des liens du cercle de lecture D a dit que l'histoire avec l'oiseau lui rappelait une poésie, mais nous ne savons pas laquelle car il n'a pas su s'en rappeler. Nous aurions aimé que les maîtres des liens ne restent pas sur le fait que c'est

l'histoire d'un chat qui ramène des animaux morts chez lui mais sur le fait que nous ne savons pas si le chat est coupable ou victime d'une machination. Peut-être est-ce difficile de trouver des liens en rapport à cette situation pour des élèves de cycle 3.

Pour ce qui est des maîtres de la discussion, mis à part un élève, les autres ont correctement fait leur première phase, à savoir poser des questions à leur groupe. Nous avons été positivement surprises par les questions du maître de la discussion du cercle de lecture C qui, mis à part une, amène à une discussion d'interprétation. Cet élève a posé comme question : « A votre avis, que va-t-il se passer ensuite ? Le chat ment-il sur ce qui s'est passé avec l'oiseau et la souris ? Le chat fait-il exprès ? ». Ce sont des questions vraiment pertinentes. Nous avons vu là se dessiner une maîtresse de discussion hors pair.

Quant aux maîtres de la présentation, ils ont aidé, comme nous le leur avons demandé, leurs camarades et n'ont pas eu une minute sans rien faire durant cette phase individuelle.

#### -Phase de débat:

Lorsque tous les maîtres ont fini leur travail, le maître de la discussion va lancer le débat. C'est lui qui a la mission de guider le débat selon sa volonté. Il va devoir donner à chacun son tour de parole tout en interrogeant les élèves de son groupe qui souhaitent réagir à la discussion. Durant cette phase, chacun est libre d'intervenir s'ils ont demandé la parole au maître de la discussion. Chacun va donc exposer son travail à son groupe et expliquer leur choix. Nous souhaitons ne pas intervenir dans les débats mais si vraiment nous voyons que cela ne marche pas nous donnerons un exemple de ce que peut faire un maître de discussion sans pour autant influencer la démarche. Durant la séance 2, nous n'avons pu filmer que trois débats sur les cinq qui se sont mis en œuvre. Pour notre choix, nous avons regardé ce que chaque élève avait fait et nous avons choisi les débats qui allaient, nous semble-t-il, être plus intéressants pour nous, à savoir un débat dont nous pensions qu'il allait marcher et un autre où cela allait être quelque peu difficile. Les cercles de lecture qui n'ont pas été filmés durant cette séance seront filmés à la séance ultérieure.

Nous allons donc voir les trois débats plus en détail. Ils correspondent aux cercles de lecture des groupes A, B et C.

- **Cercle de lecture A**

Nous avons choisi de nous intéresser à ce cercle de lecture car lors de nos observations des travaux individuels de ce groupe, nous avons pu constater que les élèves avaient des difficultés et étaient assez perplexes.

Au début du débat, les élèves ont commencé à lire leur fiche de métier alors qu'il n'était en aucun cas question de cela. Nous avons dû arrêter le débat pour leur expliquer ce qu'ils devaient faire, à savoir dire ce qu'ils ont fait durant les dix minutes de préparation personnelle. Le maître des illustrations commence alors à exposer son dessin mais aucune remarque n'est faite là-dessus. Par la suite, le maître des passages intervient en expliquant son choix et voici ce qui s'est dit par la suite :

Helder : j'ai choisi « que voulez-vous que je fasse quand cette boule de plume s'est jeté dans mes pattes » j'ai trouvé ça drôle parce que l'oiseau il ne serait pas venu comme ça dans ses pattes

Sylvain : oui le chat il ment

Clément : Luna

Luna : oui c'est rigolo, comme quand on lit que l'oiseau s'est jetté dans la gueule du chat

Clément : vas-y Helder

Helder : alors j'ai choisi un autre passage, « oh Tuffy (...) et kleenex mouillé » j'ai aussi aimé cette phrase parce que ça me fais penser à des choses, et voilà

Sylvain : c'est rigolo et marrant

Luna : elle est bien cette phrase mais elle est triste aussi un peu

Helder : et en fait ça me fait penser à ma sœur qui pleurniche quand elle veut jouer à la wii

Dans ce passage de la discussion, nous pouvons percevoir une prémisse d'un débat autour du ressenti des lecteurs et de l'atmosphère que nous donnent à voir les passages que nous expose le maître des passages. Avec son premier passage, passage qu'il n'avait pas écrit sur sa feuille et dont nous supposons qu'il l'a inventé sur le coup, le maître des passages soulève un thème important de l'histoire ; à savoir la véracité des propos du chat Tuffy. Dans ce passage que les élèves qualifient de rigolo, ils constatent que le chat ment sur ce qui s'est passé car le fait que « l'oiseau se jette dans les pattes » du chat leur semble impossible. Le deuxième passage qu'il utilise n'entraîne aucune interprétation, l'élève a juste choisi ce passage parce que cela lui faisait penser à un vécu. Par la suite leur discussion n'a abouti à aucune situation d'interprétation. Nous pouvons donc dire que ce groupe a eu des difficultés à débattre. Nous pensons que le problème est dû à un mauvais choix d'éléments ou plutôt à une explication trop superficielle des choix que les élèves ont faits. Mais surtout, nous supposons que les élèves n'ont pas compris ce qu'ils devaient faire durant le débat. Nous les avons sentis assez soucieux et ce fut une discussion timide. Peut-être se sont-ils sentis gênés de commencer et d'être écoutés et filmés ? Malgré cela, nous ne pouvons pas dire que ce fut un échec car ils ont tout de même construit ensemble leur propre compréhension du texte. Ils ont constaté ensemble que le chat pourrait mentir sur ces propos. C'est vrai qu'il est difficile lorsque nous sommes en face d'un débat qui n'avance pas de ne pas intervenir. Pourtant nous pensons qu'il faut que les élèves soient autonomes dans leur démarche afin qu'ils se rendent eux-mêmes compte que débattre sur un texte aide à mieux le comprendre. Nous leur avons donc dit d'écouter attentivement le prochain débat pour qu'ils voient comment il faut faire.

Ce premier débat nous montre que finalement l'idée de Maryse Brumont de faire une première séance exemple n'est pas à mettre de côté. Grâce à celle-ci, les élèves pourraient comprendre les enjeux du débat sans que nous ayons à leur expliquer.

- **Cercle de lecture B**

Le débat a été dirigé par Anne car comme nous l'avons dit plus haut ce groupe n'est constitué que de quatre membres. Le débat n'a pas pour autant été facile, bien au contraire. Il est difficile d'être dans le groupe car nous savons où nous voulons en venir, or justement nous voulons que les élèves démarrent les débats sans notre aide. Donc Anne a laissé les élèves commencer le débat mais comme cela ne marchait pas, elle a dû lancer une question qui amène à faire de la lecture-interprétation. Elle demande aux élèves si, pour eux, ce que fait le chat est aussi grave que cela paraît être dans l'histoire. Les réponses des élèves sont les suivantes :

Maxence : Pour un chat c'est pas grave, il attrape les oiseaux

Anne : Rodrick

Rodrick : C'est dans sa nature

Anne : Oui c'est dans sa nature, mais si c'était nous à la place du chat ?

Tous : C'est pas pareil

Anne : Alors pourquoi, venant du chat, c'est pas grave ?

Rodrick : Parce que c'est génétique, il mange les oiseaux.

Anne : Et pourquoi il dit alors « pendez-moi » ?

Maxence : C'est une condamnation

Anne : Voilà il est question de la peine de mort, c'est important comme thème. Et est-ce que vous pensez qu'ils exagèrent les parents ?

Rodrick ; Bé oui parce que c'est dans la nature des chats tout le monde le sait.

Maxence : Et puis ils ont un chat, s'ils se plaignent à chaque fois qu'il tue il faut pas prendre un chat.

Comparé à l'autre groupe, les élèves de ce cercle de lecture prennent parti pour le chat. Pour eux, ce qu'il a fait c'est dans sa nature en tant qu'animal prédateur. Ils s'orientent dans une interprétation différente de celle du groupe A qui, nous le rappelons, pense que le chat est un menteur. Pour eux au contraire, ce n'est pas de sa faute et il ne faut pas le punir. Nous pensons que nous ne pouvons pas parler de débat mais plus d'une discussion constructive. Il aurait été intéressant dans cette situation de mettre en débat le cercle de lecture A avec celui-ci ; mais nous n'avions pas le temps. Durant cette phase de discussion, il n'y a eu aucune divergence d'opinion. Pouvons-nous dire que c'est échec ? Nous ne le pensons pas, car les élèves se sont mutuellement mis d'accord sur un fait de l'histoire, à savoir que le chat est victime et que ce n'est pas de sa faute ce qu'il lui arrive car c'est dans sa nature.

- **Cercle de lecture C**

Grâce à ce cercle de lecture, nous avons pu constater qu'il est important d'avoir un bon maître de discussion pour aider les élèves à interpréter et à débattre de leurs opinions. En effet, nous sommes assez satisfaites du déroulement de ce cercle. Malgré un départ difficile et des propos un peu farfelus d'un élève, le maître de la discussion a très bien géré le débat et a incité ses membres à

discuter et à argumenter sur leurs propos et leurs idées. Voici un exemple de discussion autour d'un élément non moins négligeable, à savoir les actes du chat Tuffy :

Sarah : après voici ma nouvelle question, à votre avis le chat il a vraiment eu l'oiseau dans ses pattes et il l'a mangé ou alors il l'a ramené dans la maison et l'a mangé dans la maison ?

Florent : alors moi je pense que ce n'est pas fait exprès, il a dû l'embêté il lui a mis un coup de patte et il l'a mangé. Et pour la souris je pense qu'il ne l'a pas tué, juste par exemple il avait une mort au rat et après elle est morte, je le vois à la troisième ligne du paragraphe.

*Lucie lève sa main*

Sarah : Lucie

Lucie : moi je pense qu'il voulait, ça me paraît logique mais c'est aussi une histoire on peut pas vraiment savoir s'il ment ou si c'est pas vrai

Sarah : moi je vais vous donner mon avis. A mon avis il ment sur l'oiseau car il ne s'est pas posé dans ses pattes comme ça.

Dans ce passage, chacun donne son avis sur la question posée par le maître de la discussion. Nous aurions tout de même aimé que les élèves débattent entre eux afin d'en conclure un seul point de vue. Nous constatons les interprétations de chacun à travers ce passage de la discussion mais nous ne pouvons pas parler de débat car les élèves ont juste exposé leurs idées. Nous pensons alors qu'il serait bien que nous donnions comme consigne que chaque groupe doit arriver à une seule idée commune sur le texte. Les élèves seront donc obligés, face à une divergence d'opinion, de débattre sur le point en question.

En faisant le bilan de cette première séance, nous pouvons dire que le déroulement général s'est effectué comme nous le souhaitons. Cependant la phase de débat nous a posé problème dans son organisation. En effet, nous avions prévu de lancer les débats en même temps sans penser au vacarme que cela allait engendrer ; mais nous avons également constaté dès le premier débat qu'il fallait que l'enseignant soit présent. Effectivement, comme les élèves sont confrontés à une nouvelle activité, ils ne savent pas trop comment s'y prendre et cela se transforme très vite en des discussions qui sont hors sujet. C'est pour cela que l'enseignant se doit d'être aux environs du débat pour intervenir et recadrer le débat. Même si c'est la tâche du maître de la discussion, lui non plus n'a pas assez d'expérience pour juger si un sujet de discussion est pertinent ou pas. Nous avons donc pris la décision de commencer les débats un par un lorsque le groupe était prêt. De plus, cela nous a permis de filmer sans trop de problèmes. Mais une autre difficulté est survenue: que fait-on faire aux cercles de lecture qui ont terminé pendant que nous nous occupions du cercle en débat? La seule solution que nous avons trouvée sur le moment était qu'ils commencent à s'entraîner avant que nous arrivions. Mais en y réfléchissant, un débat doit se faire en direct, sans un entraînement au préalable car les idées fusent sur le moment et changent sans cesse. Même si les élèves s'entraînent à débattre ils ne rapporteront pas mot pour mot ce qu'ils ont dit et peut être que le débat qu'ils ont fait avant que nous arrivions était plus intéressant que celui que nous avons vu. Nous avons donc pensé, comme alternative que les élèves écoutent le débat de leurs camarades. Cela pourrait être bénéfique dans le fait que s'ils ont du mal à comprendre leur métier ou à trouver des idées ils pourront s'en

inspirer. Nous savons que même s'ils prennent des idées de leurs camarades, l'interprétation qu'ils en font sera différente.

### ✚ Séance 3

Cette troisième séance aura pour objectif de débattre autour du chapitre quatre. Dans cet épisode, qui correspond donc au quatrième jour de la semaine, Tuffy frappe à nouveau et ramène par sa chatière le lapin des voisins, mort. Sa famille crie au nouveau drame et imagine un stratagème digne d'un film afin de remettre ce lapin en bonne apparence dans son clapier pour que les voisins ne se doutent de rien.

Les objectifs de cette séance sont : à la fin de la séance l'élève doit être capable :

- de mobiliser ses connaissances
- de respecter les règles habituelles de la communication
- de connaître son métier et commencer à le maîtriser
- de faire un débat correct car il connaît les attendus

La séance s'est déroulée dans les mêmes conditions que la seconde :

#### - Phase de réactivation des connaissances :

Plus courte néanmoins que la séance précédente, elle nous a permis de répondre aux questions qui subsistaient, car les élèves avaient le sentiment de vouloir à tout prix réussir sans se tromper assez incroyables, et avaient beaucoup de mal avec notre séance expérimentale. Nous pensons qu'ils n'avaient jamais testé quoi que ce soit pour d'autres enseignants, par conséquent essayer un dispositif un peu à tâtons parfois les perturbait, voire les égarait. Mais ces dernières questions étaient plus pour la forme : les tournures de phrases, s'ils ont le droit de faire des choses auxquelles ils ont pensé depuis la séance 2 (comme des références à d'autres jeux vidéo) ...

Mais dans l'ensemble leur sentiment de la séance 2 s'est bien amoindri et ils étaient prêts pour un nouveau chapitre du chat assassin. Nous avons tout de même fait un rappel sur tous les métiers car nous avons constaté que certains avaient été mal compris notamment le métier de maître des illustrations, certains ont fait le dessin du passage choisi par le maître des passages, alors que c'est le passage qu'il souhaite qu'il dessine. Mais cela nous a paru tout de même intéressant qu'ils fassent d'eux même des variantes des métiers.

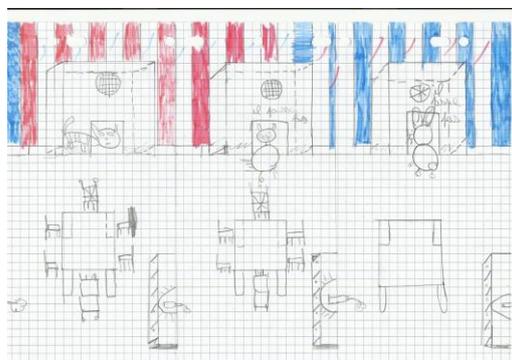
- Phase de lecture individuelle :

A nouveau, durant environ dix à quinze minutes, les élèves ont lu silencieusement le chapitre quatre de l'œuvre, que nous avons retranscrit. Ils ont enchaîné avec leur phase de travail individuel qu'implique leur métier. Nous avons pu observer, à notre plus grande satisfaction, que des automatismes s'étaient déjà installés ! Les élèves n'ont pas hésité une seconde à la fin de leur lecture, ils ont pris leur feuille et fait leur métier, les maîtres de présentation tournait auprès de leur camarades pour aider qui en avait besoin, les maîtres des mots ne demandaient plus s'ils pouvaient aller chercher un dictionnaire mais y allaient seuls, les maîtres des illustrations s'exprimaient plus sur leur feuille. Nous étions presque de trop dans la classe, cela était agréable de les voir se lâcher et faire leur petit métier. Le sur-étayage n'était plus d'actualité.

Chaque membre des cercles de lecture disposait toujours d'une feuille blanche pour écrire les idées. Voici le détail des réponses par groupe :

- **Cercles de lecture A**

-Maître des illustrations :



Sylvain a représenté un moment très intéressant puisque c'est un moment qui n'est que suggéré par quelques mots : celui où le chat fait rentrer Thumper le lapin par la chatière. En effet, ce passage n'est que résumé dans les quatre lignes initiales du chapitre. Cela montre la portée du texte, et surtout c'est l'un des moments les plus drôles du chapitre. L'élève a scindé ce moment en trois parties visibles sur son illustration qui correspondent aux différentes étapes de ce passage qui a duré « presque une heure » selon Tuffy.

- Maître des mots :

Lou a choisi cinq mots : « brindilles, gratifier, pomponné, brailler, soigneusement », puis elle en a

donné la définition préalablement cherchée dans le dictionnaire. Ces mots l'ont intéressés car « on ne les utilise pas tous les jours ».

- Maître des passages :

Helder a choisi les passages suivants : « Ça commence à me taper sur les nerfs » car ça lui fait penser à Benjamin qui est souvent énervé. Et « Je vais essayer de vous expliquer pour le lapin » il explique que ça lui rappelle la charcuterie chez le boucher, quand celui-ci explique les différentes manières de préparer tel ou tel met.

- Maître des liens :

Alors qu'elle était absente lors de la séance précédente Océane s'est adaptée sans aucun problème et a fait quatre liens dans ce chapitre. Le premier : « Ensuite, la mère d'Ellie a immergé Thumper dans le seau, lui a donné un bon bain et l'a rincé. » cela lui rappelle sa mère et ses sœurs dans le bain.

Pour le second elle a choisi : « - Arrête un peu, Ellie, lui a dit sa mère. » car en lisant cela elle pense à sa mère qui lui dit cela lorsqu'elle fait une bêtise.

Le troisième lien qu'elle a vu est quelques lignes plus loin : « Alors, Ellie s'est traînée jusqu'à l'étage, tout en continuant à brailler. » cette fois ci elle pense à sa sœur qui pleure (apparemment régulièrement).

Et enfin le dernier lien est en rapport avec une œuvre littéraire : « Tu ressembles au chat Botté » cela lui fait penser au livre du *Chat Botté* qu'elle a lu en lecture personnelle.

- Maître de la discussion :

Clément a réfléchi à trois questions à poser :

« Qu'est-ce que vous pensez de ce nouveau chapitre ? Comment, d'après vous, cela va se terminer ? Tuffy a-t-il tué Thumper ? ».

• **Cercle de lecture B**

-Maître des illustrations



Lilian a choisi de représenter Thumper, il l'a fait gros et de toutes les couleurs.

- Maître des mots :

Maxence a relevé cinq mots dans ce nouveau chapitre : « commencer, évidemment, brindille, trempette, supplié », il n'en a pas donné la définition car aucun ne lui posait un problème de compréhension, il les a plutôt relevés parcequ'ils lui rappelaient tous quelque chose. « Commencer » lui rappelle l'école, « évidemment » fait référence à quelque chose de logique pour lui, « brindille » lui rappelle les vignes, « trempette » lui fait penser au moment de son bain et « supplié » fait référence pour lui à son petit frère qui le supplie lorsqu'il veut jouer à la Wii.

- Maître des passages :

Rodrick a choisi trois passages dans ce chapitre quatre. Le premier à la ligne cinq : « Rien de tout cela ne les a intéressés. Ils étaient en train de devenir fous. - C'est Thumper! A crié Ellie. Le Thumper d'à côté! - Pas possible! A renchéri le père d'Elle. Maintenant on a un gros problème. Qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire? » car il a bien aimé.

La seconde ligne dit : « Enfin, ce n'est pas comme si c'était un petit oiseau, une souris, ou ce que sais-je! Ce lapin est aussi gros que Tuffy. Ils pèsent une tonne tous les deux. Merci, c'est très gentil. Voyez comment ils sont dans ma famille. » Celui-ci l'a fait « marrer ».

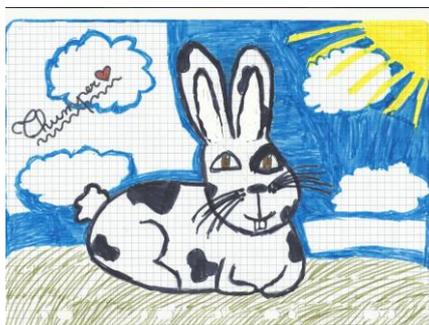
Et le dernier passage se trouve ligne dix-huit : « Évidemment, Thumper était un ami. Je le connaissais bien. Elle s'est tournée vers moi.- Tuffy ! Ça ne peut plus durer. Ce pauvre, pauvre petit lapin. Regarde-le. Et Tromper était plutôt en désordre, je le reconnais. Il n'était plus que boue. Boue et herbe, en fait. Il avait aussi tout un tas de petites brindilles et de trucs plantés dans son pelage. » Rodrick l'a choisi parce qu'il a bien aimé car c'est amusant.

- Maître des liens :

Kévin a fait quatre liens depuis quatre mots : « boue » lui rappelle un personnage de manga, « cochon » lui fait penser à une île qui se nomme « l'île aux cochons », « marron » lui fait penser au verbe marronner qui fait pour lui référence à *L'île au trésor*, et « coiffure » lui rappelle « quand il doit attendre dix ans » pour que sa mère et son père sortent de chez le coiffeur.

- **Cercle de lecture C**

- Maître des illustrations :



Lucie a dessiné un lapin noir et blanc couché dans l'herbe verte et vivant. Elle a donc choisi de représenter Thumper avant notre chapitre du jour (jeudi), et donc de son jour fatal.

- Maître des mots :

Dorian a choisi cinq mots : « buffet, brushing, Tuff, Thumper et seau ». « buffet » parce que cela lui donne faim, « brushing » car c'est là où Justin Bieber se fait sa coupe, « Tuff » parce que c'est le diminutif de Tuffy, « Thumper » car cela pourrait être une marque de gâteaux selon lui, et « seau » parce qu'on peut mettre plein de choses dedans.

- Maître des passages :

Florent a choisi deux passages : le premier à la ligne 11 : « Ce lapin est aussi gros que Tuffy. Ils pèsent une tonne tous les deux. » il a choisi ce passage car ça lui fait penser au chat Garfield qui lui aussi est très gros.

La seconde ligne 34 : « Ensuite, la mère d'Ellie a immergé Thumper dans le seau, lui a donné un bon bain et l'a rincé. L'eau avait une couleur marron, plutôt déplaisante. Pas étonnant avec toute cette boue. Puis, l'air furieux, comme si tout était ma faute, ils l'ont installé dans l'évier et ont recommencé à le couvrir d'eau savonneuse. » Celui-ci lui fait penser à un sous-marin.

- Maître des liens :

Sabrina a trouvé trois liens : en premier « Qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire? » mais elle n'a pas donné d'explications. Ensuite « je ne suis pas du tout impressionné » cela me fait penser à ma sœur qui et la suite n'est pas audible sur la vidéo et absent de sa feuille de travail. Et enfin « il ressemblait plus à un cochon » cela lui rappelle le livre des *Trois petits cochons* qu'elle a lu.

- Maître de la discussion :

Sarah reprend les questions qu'elle avait élaborées lors de la séance dernière et qui avaient bien fonctionné selon elle : « A votre avis qu'est-ce qu'il va se passer ensuite ? Ils ont dit qu'ils allaient passer par la palissade, mais à votre avis qu'est-ce qu'ils vont faire ? Qu'est-ce qu'ils vont faire de Tuffy ? ».

• **Cercle de lecture D**

- Maître des illustrations :



Benjamin a séparé sa feuille en deux afin de dessiner le jardin ainsi que la maison avec la chatière qui donne sur le salon et le chat qui passe à l'intérieur.

- Maître des mots :

Kenza a choisi cinq mots : « chatière, renchéri, parfait, brailler et égoutter », puis elle a donné une définition de chaque mot : « chatière » c'est une petite ouverture au bas d'une porte, « renchéri » c'est appuyer quelqu'un, « parfait » c'est comme des pros, « brailler » c'est parler mais très fort et « égoutter » c'est laisser l'eau s'égoutter. Et enfin elle explique les raisons de ces choix : « chatière » parce qu'elle aime bien les chats, « renchéri » parce que ça lui fait penser au travail, « parfait » car c'est quand il n'y a pas de défaut, « brailler » fait penser quand on crie dans la cour et « égoutter » ça fait penser quand on égoutte les pâtes.

- Maître des passages :

Maéva a sélectionné trois passages : le premier « De toute façon Thumper n'en avait rien à faire de l'allure qu'il avait. Il était mort. Et pourtant, c'est bien ce qui tracassait les autres. Ça les tracassait même beaucoup.- Qu'est-ce qu'on va faire? - C'est épouvantable, les voisins ne nous adresseront

plus jamais la parole. - Il faut qu'on trouve quelque chose. » parce qu'elle a bien aimé, pour elle c'était rigolo et un peu triste à la fois. Le second : « Ellie pleurnichait toujours, bien sûr. - Arrête un peu, Ellie, lui a dit sa mère. Ça commence à me taper sur les nerfs. Va plutôt chercher le sèche-cheveux, si tu veux te rendre utile. Alors, Ellie s'est traînée jusqu'à l'étage, tout en continuant à brailler. » parce que c'est un peu triste à nouveau. Et le dernier passage : « -Ah non ! a-t-il supplié. Pas moi. Non, non, non. - C'est toi ou moi. Et je me vois mal y aller, non ? » qu'elle a choisi parce que le fait qu'il répète beaucoup « non » marque un passage plus insistant.

- Maître des liens :

Ruben n'ayant pas d'idées de liens, a demandé à chaque membre de son groupe et de l'aider à faire un lien chacun. Kenza a dit que ça lui faisait penser à son frère. Maéva trouve que ce chapitre lui fait penser à un film. Anaëlle dit que ça lui rappelle un jour où elle avait pris le stylo de Ruben et qu'il lui avait « fait la tête ». Flavie n'avait pas d'idée, et Ruben non plus donc.

- Maître de la discussion :

Flavie a noté l'ordre de passage de tous les membres du cercle à chaque intervention. Elle a ensuite élaboré cinq questions à poser à son groupe à la fin du débat : 1) Quel animal le chat a-t-il tué dans ce chapitre ? 2) Le chat était-il ami avec le lapin ? 3) Que veut faire comprendre le père d'Ellie au chat ? 4) Que vont faire les parents d'Ellie avec le lapin des voisins ? 5) A votre avis est-ce que le chat va encore tuer des animaux ou il va arrêter ?

• **Cercle de lecture E**

- Maître des illustrations :



Maréva a représenté la chatière de l'intérieur avec Tuffy en train de rentrer avec Thumper.

- Maître des mots :

Lise a sélectionné cinq mots et expressions : « tracassait, brushing, as de la coiffure, faufileur, cabas ». Et en a donné les définitions (certaines cherchées dans le dictionnaire et d'autres formulées par ses soins : « tracassait » qui cause du tracass, « brushing » : mise en forme des cheveux mèche après mèche à l'aide d'un sèche-cheveux, « as de la coiffure » : être super forte à la coiffure, « faufileur » : coudre provisoirement à grands points et « cabas » : sorte de sac mais pour faire les courses.

- Maître des passages :

Olivia n'a fait qu'un lien : « D'accord. Je vais essayer de vous expliquer pour le lapin. Pour commencer, je pense que personne n'a apprécié le fait que j'ai réussi à le faire passer par la chatière. Ça n'a pas été si évident. Je peux vous le dire, cela m'a pris presque une heure pour faire passer ce lapin par ce petit trou. Ce lapin était énorme. Il ressemblait plus à un cochon qu'à un lapin, si vous voulez mon avis. Rien de tout cela ne les a intéressés. Ils étaient en train de devenir fous. - C'est Thumper! A crié Ellie. Le Thumper d'à côté! - Pas possible! A renchéri le père d'Ellie. Maintenant on a un gros problème. « Qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire? » Elle a aimé car c'était drôle et parce qu'un chat ne peut pas faire passer un lapin dans une chatière et elle ne voit pas la raison qui l'aurait poussé à faire cela.

- Maître des liens :

Fadoua a trouvé trois liens dans ce chapitre. Le premier porte sur le fait que Tuffy ai tué Thumper, cela lui rappelle le chat d'Olivia qui, un jour, avait trouvé un lapin mort dans son jardin et l'a traîné dans tout son jardin. Le second avec la réplique « Il y avait plein de brindilles » elle repense à un jour ou elle avait des feuilles et des petites branches dans les cheveux. Et enfin, « Personne n'a apprécié le fait que j'ai réussi à le faire passer par la chatière. » lui fait penser au jour où elle a vu un chat passer dans la chatière du voisin.

- Maître de la discussion :

Julie a recensé l'ordre de passage de chacune de ses camarades ainsi que leur métier. Elle a ensuite élaboré deux questions : quels sont les mots de vocabulaire qui vous ont intéressé ? Et est-ce-que le chat a fait exprès de ramener le lapin mort ?

- Analyse des métiers :

Cette nouvelle séance a été mieux réussie que la précédente. Cela ne nous a pas surprises puisque les élèves avaient déjà fait une séance complète de cercles de lecture et nous leur avons dit que c'était dans ce sens qu'ils devaient continuer. Les maîtres des illustrations des groupes C, D et E nous ont donné à voir de belles illustrations, recherchées et éloquentes. Celui du groupe A s'est nettement amélioré en illustrant même le passage dans la chatière en trois étapes bien visibles. Seul le maître des illustrations du groupe B n'a pas effectué une avancée dans son métier, le lapin qu'il a dessiné est multicolore mais ne sait pas pourquoi il l'a fait ainsi. Il l'a juste fait gros.

Les maîtres des mots ont un peu évolué d'une séance à l'autre, la plupart se sont arrêtés à l'action de prendre cinq mots et en donner la définition. Sauf celui du groupe D qui a à nouveau fait son tableau avec les colonnes « mots » et « pourquoi », et bien qu'à la fin de la séance précédente nous avons fait remarquer que c'était très intéressant d'avoir fait ce tableau et surtout d'expliquer le choix de chaque mot, un seul autre groupe a suivi l'exemple : le groupe C. Nous nous disons qu'avec d'autres séances et en répétant que c'est une bonne idée de faire cela, ils s'y mettront tous. On peut également remarquer que deux maîtres ont choisi un même mot qui est « brindille ». Et que dans trois groupes sur cinq, un mot en relation avec la toilette du lapin a été relevé.

Les maîtres des passages, nous ont moins surprises que la séance précédente car ils n'ont guère évolué. Ils ont tous relevé des passages et ont expliqué pourquoi, mais pour la plupart l'argument figé du choix de tel ou tel passage reste « j'ai bien aimé ». Ils n'ont pas cherché à expliquer pourquoi ils avaient bien aimé. Ou simplement ils rajoutaient « parce que c'est drôle ». Ce métier n'a donc pas eu d'évolution notable durant cette troisième séance. Nous avons beau essayer de leur dire « Mais pourquoi tu as aimé ? » les réponses restaient en eux, et nous ne pouvions pas les guider plus car nous aurions faussé nos données.

Quant aux maîtres des liens, ils n'ont pas vraiment intégré que nous attendions des liens avec des œuvres qu'ils ont lus ou encore des choses qu'ils ont appris plutôt que des références à des jeux vidéo ou encore à toute leur famille. Néanmoins nous avons eu deux références à des livres, la première du spécialiste des liens jeux vidéo (groupe B) qui a fait une référence au livre *L'île au trésor* et le groupe A au *Chat Botté*, ce que nous avons apprécié. Cela doit bien vouloir dire que cela commence à faire son bout de chemin dans leur esprit. Mais ce sont les deux seuls liens intéressants des cinq cercles réunis. Nous pensons éventuellement qu'il faudrait reformuler la fiche de maître des liens afin que le fait que nous attendons des références plutôt littéraires soit plus clair.

Enfin les maîtres de la discussion ont quant à eux bien évolué et bien mieux fonctionné que la fois dernière. Ils ont pour la plupart pensé à formuler des questions sur le chapitre et la suite éventuelle de l'histoire. Ce qui n'avait été fait que par un groupe à la séance deux, bien que cela soit spécifié sur la fiche de renseignements de ce métier. Ils ont donc bien pris en compte ce que nous avons dit en fin de séance précédente sur ce maître de discussion C qui avait complètement compris et

effectué son métier. Seul le maître de discussion A a fait l'impasse sur son métier, sa feuille de cercles est vierge, il n'a noté ni l'ordre de passage ni aucune question. C'est assez déstabilisant comparé aux autres qui ont fait un réel bond en avant dans leur métier. De plus nous avons constaté que cette fiche de renseignements devrait également être reprise, en effet le fait de noter l'ordre de passage s'est révélé ne pas être d'une grande utilité.

Les maîtres de la présentation, ont à nouveau aidé leurs camarades et ne sont pas restés sans activité durant cette phase individuelle.

- Phase de débat:

A nouveau nous n'avons pu filmer que trois débats sur les cinq mis en œuvre. Nous avons choisi d'en filmer un que nous avons déjà filmé la séance précédente (qui fonctionne bien) et deux qui ne l'avaient pas été pour essayer d'établir une parité ainsi qu'un suivi (avec celui filmé à chaque fois). Les trois débats que nous avons filmés correspondent aux cercles de lecture des groupes C, D et E.

- **Cercle de lecture C**

Nous avons choisi de filmer à nouveau ce groupe en débat car il a plutôt bien fonctionné la dernière fois, et nous voulons essayer d'analyser les différents niveaux de réussite des cercles. L'un des éléments clés de la réussite de ce cercle est, comme nous l'avons déjà dit précédemment, sa maîtresse de discussion qui non seulement distribue la parole de manière équitable mais est un réel moteur qui pose des questions après que chaque membre a exposé son travail personnel, les invitant à réfléchir à nouveau sur l'histoire en dehors de leur métier. Dans cette phase elle distribue toujours la parole, et veille vraiment à ce que chacun puisse exposer son opinion jusqu'au bout sans être coupé. Sans oublier qu'elle a toujours un mot gentil à la fin de chaque intervention (surtout suite aux exposés de travail personnel). Elle pousse vraiment les membres de son cercle à réfléchir et donc à débattre car si jamais ses questions sont mal comprises ou reformulées dans les réponses apportées elle intervient tout de suite et demande qu'on réponde à sa question correctement :

Sarah : Je vais vous lire la deuxième question : « ils ont dit qu'ils allaient passer par la palissade, mais à votre avis qu'est-ce qu'ils vont faire ? » Dorian

Dorian : bé ils vont passer par la palissade.

*Rires du groupe*

Sarah : oui mais je viens de le dire c'était dans la question. Ils vont passer par la palissade et ensuite ? C'est ça la question.

Dorian : bé une sorte de cambriolage.

Sarah : pas D'AUTRES réponses ? Bon question 3 : « qu'est-ce qu'ils vont faire de Tuffy ? » et j'explique s'il continu à ramener, tuer des animaux qu'est-ce qu'ils vont faire de lui ?

Dorian : ils vont faire comme les chats sauvages, dans une cage.

Nous avons donc ici un cercle qui fonctionne et nous montre que notre projet est plus que réalisable

et peut même très bien fonctionner. Sans doute avec une séquence plus longue, et en faisant tourner les métiers, ce cercle donnerait-il à voir des choses très intéressantes ?

- **Cercle de lecture D**

Nous n'avions pas filmé ce cercle à la séance dernière, mais nous avons néanmoins suivi son travail grâce au rendu du travail personnel des élèves. Lors de ce débat, nous avons constaté qu'ils ne s'en sortaient pas mal du tout. La maîtresse de discussion distribue bien la parole et a écouté les conseils que nous avons donnés à savoir élaborer des questions pour alimenter le débat après la présentation de chacun. Et ses questions sont très pertinentes, car elles invitent les membres du cercle à réfléchir non seulement sur le déroulement du chapitre et ainsi vérifier que tous ont compris, mais aussi sur le fond des choses :

Flavie : Voilà, maintenant c'est moi maître de discussion, donc l'ordre de passage on a ....*et elle liste l'ordre des prénoms par ordre de passage.*

Des questions maintenant, « qu'est-ce que le chat a tué au chapitre 4 ? »

Flavie : « Que vont faire les parents d'Ellie avec le lapin des voisins ? »

Flavie : « Que veut faire comprendre le père d'Ellie au chat ? »

Flavie : « A votre avis le chat va continuer à tuer des animaux ou il va arrêter ? »

Bien que le maître des liens ait eu une panne sèche d'inspiration, les productions des autres maîtres sont plus que convenables.

Nous avons constaté, suite aux questions de la maîtresse de discussion, que ce groupe tient plus en faveur de Tuffy. Ils pensent que les explications du père ont été efficaces et qu'il va donc arrêter de tuer. Ce qui ne fait en revanche aucun doute c'est qu'il a effectivement tué Thumper, les élèves ne se sont même pas posé la question malgré les éléments un peu farfelus de l'épisode. C'est là notre petit regret.

- **Cercle de lecture E**

Ce cercle n'avait pas non plus été filmé jusque-là. Mais en observant leur feuille de travail, nous avons cru voir que ce groupe était en difficulté tout comme le A. Et en effet, ce groupe (constitué uniquement de filles) avait dû sûrement bâcler le travail la fois dernière et ne pas écouter grand-chose de ce que nous avons conseillé puisque j'ai dû prendre la parole à de nombreuses reprises pour les faire parler et qu'elles disent pourquoi elles avaient choisi ce passage, ce mot ou encore ce lien. La maîtresse de discussion n'écoutait pas toujours ce que disaient ses camarades et donc lorsque l'une d'elles avait fini il fallait parfois attendre qu'elle s'en rende compte, mais elle a fini par s'en rendre compte cependant comme on peut le voir dans l'extrait de verbatim qui suit :

*Je lui demande la raison du choix de ces mots en particulier pour pousser le débat car ce groupe n'était pas au point, cependant je ne pouvais pas plus que ce que les autres groupes pouvaient avoir produit.*

Lise : Parce que ces mots me plaisaient. Et voilà je sais pas expliquer plus.

*On attend que Julie se rende compte que Lise a terminé.*

Julie: Ah, alors maintenant c'est à Maréva maîtresse des illustrations.

Maréva : Alors c'est un dessin de quand il a tué le lapin et qu'il le rentre par la chatière. Comme il dit que ça lui a pris 1 heure.

*Toujours pour faire avancer le débat qui stagnerait sinon, je lui demande pourquoi elle a illustré ce moment-là.*

Maréva : parce qu'il a dit qu'ils étaient trop gros tous les deux et que ça a pris du temps pour y arriver et j'ai trouvé ça marrant. En plus il le fait alors qu'il sait qu'il va se faire gronder.

*Julie a compris son rôle, et comme elle suit elle enchaine.*

Julie : Alors maintenant Fadoua, maîtresse des liens elle prend dans les paragraphes des morceaux et dire à quoi ça lui a fait penser.

Malheureusement cette prise de conscience n'a pas duré longtemps et le débat fini en queue de poisson :

Julie : Et après voilà, après on s'est posé des questions pour le débat.

*Je lui dis que c'est exactement le bon moment pour les poser.*

Julie : Bon alors qu'est-ce qu'on pourrait faire ?

*Là les filles sont muettes et je lis dans leur visage que pour elles, le contrat est rempli.*

Les deux questions présentes sur sa feuille personnelle ont donc dû être posées avant que j'arrive pour filmer...

En prêtant la plus grande attention au bilan que nous avons fait de la séance précédente nous avons pu régler un bon nombre de dysfonctionnements comme le choix de faire se dérouler les débats en canon afin que nous puissions filmer et entendre ensuite ce qui se disait. Ou encore le fait que nous soyons présentes pendant les débats afin de pouvoir intervenir et recadrer éventuellement si le groupe s'écarte trop de l'objectif. Le problème du canon, installé afin qu'il n'y ait qu'un cercle à la fois posait le problème de l'occupation des autres groupes pendant ce temps-là, nous avons trouvé comme subterfuge qu'ils s'entraînent au débat mais on a vu dans le cas du groupe E que ce ne fut pas productif notamment pour les questions de la maîtresse de discussion. Puis nous avons pensé que les groupes qui ne débattent pas écoutent celui qui est en débat afin de s'en inspirer, ou de voir ce qui ne correspond pas trop à nos attentes. Et un groupe a eu l'idée (comme c'est normalement prévu dans le dispositif complet des cercles de lecture) de s'échanger les métiers, ou du moins d'essayer de trouver d'autres liens, ou d'autres passages. Cela nous a très agréablement surprises, et cela nous a permis de donner une piste aux autres groupes attendant de débattre.

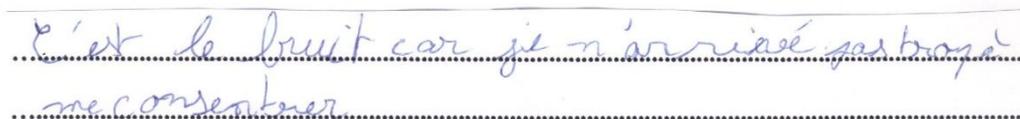
A la fin de cette séance nous constatons encore une fois que la classe est un milieu éternellement hétérogène qui nous a offert des débats que nous n'espérions pas et d'autres qui nous ont aidé à nous remettre en question et à faire évoluer nos explications, nos fiches de métiers....

#### ✚ Séance 4 :

Cette séance était initialement prévue en cercle de lecture complet, malheureusement l'enseignant, comme c'était la veille de vacances, a voulu reprendre sa classe une demi-heure avant la fin de semaine, et cela tombait sur la séance de cercles de lecture. Quand nous avons appris cela la veille, nous avons donc décidé de ne pas faire une séance de cercles qui n'aurait duré que vingt minutes. Nous avons donc changé notre fusil d'épaule et avons proposé aux élèves un bilan de notre expérience accompagné d'un questionnaire (*cf. annexe page* ).

Nous l'avons conçu afin de voir si les cercles de lecture ont été bénéfiques pour la majorité des élèves ou même la totalité : nous avons constitué un questionnaire leurs ressentis personnels par rapport à l'activité proposée. Nous l'avons distribué à chacun et nous les avons laissés répondre individuellement. Après des réponses aux questions, nous sommes très heureuses de constater que les élèves ont majoritairement aimé les cercles de lecture. Dans la première question « Qu'est-ce qui t'a plu dans les cercles de lecture ? Pourquoi ? », nous avons eu quatre sortes de réponse : la plus courante fut que les élèves ont apprécié le travail en groupe. Ils ont expliqué que cela a permis de les aider à mieux comprendre le texte et à partager des « choses ensemble ». Deuxième aspect qui est ressorti des réponses : le débat. Les élèves ont bien aimé car ils ont compris que discuter ensemble et écouter les idées des autres étaient important pour leur propre compréhension. Troisième réponse : le fait de faire des métiers pour chaque membre du groupe. Enfin, le quatrième aspect était la mise en commun. (*Annexes, page...*)

Pour la deuxième question, à savoir « Qu'est-ce qui t'a le moins plu dans les cercles de lecture ? Pourquoi ? », les élèves n'ont pas été nombreux à trouver des défauts aux cercles de lectures. Nous pensons qu'ils n'ont pas osé. Cependant, nous avons eu trois réponses très intéressantes qui permettent de remettre en question certains points dans le dispositif des cercles de lecture. La première est la suivante:

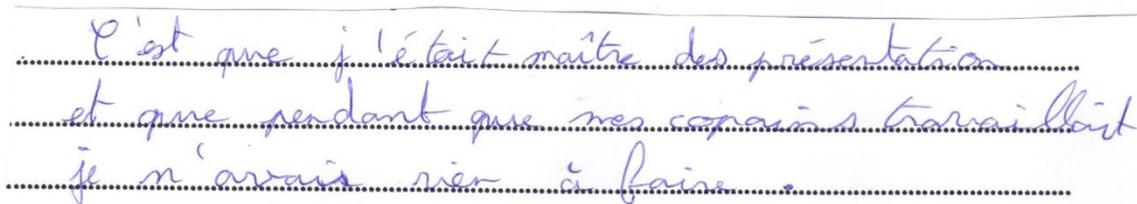


C'est le bruit car je n'arrivais pas à me concentrer

Là encore, c'est un point difficile à gérer. L'activité est organisée avec des temps précis et si les élèves ne respectent pas ces temps, ils n'aboutissent pas. Le problème c'est qu'il faut le rappeler, les élèves doivent prendre plaisir à faire leur activité. Pourtant dans cette réponse, nous voyons bien que l'élève a été stressé et n'a ressenti aucun plaisir à faire l'activité. Il est important de comprendre que les élèves ont besoin d'un temps d'adaptation à cette nouvelle activité et ce temps n'est pas le même pour tous les élèves. Cet élève a peut-être besoin d'un peu plus de temps pour rentrer dans

l'activité et s'habituer. Il ne faut donc pas se cantonner au principe de finir la séance à temps mais de laisser les élèves prendre le temps de s'adapter afin qu'ils apprécient l'exercice et les soutenir si vraiment ils ne voient pas d'intérêts dans l'activité.

Enfin la dernière réponse soulève un point à approfondir :



C'est que j'étais maître des présentations  
et que pendant que mes copains travaillaient  
je n'avais rien à faire.

Pour une raison de nombres d'élèves par groupe, nous avons rajouté le maître de la présentation. Mais il est vrai que lorsque les autres maîtres sont dans la phase individuelle et qu'ils n'ont besoin de personne, le maître de présentation se retrouve à ne rien faire. Pourtant il nous semble important de garder ce métier car cela les aide à reconstituer leur débat et à forger les idées communes afin de les exposer aux autres. Nous pensons alors que le maître de la présentation pourrait comme le maître de la discussion, chercher des questions pertinentes à poser à ses camarades.

Avec la question trois, qui était « Est-ce que les cercles de lecture t'ont aidé à mieux comprendre le livre ? Justifie. », nous avons voulu voir si notre objectif premier avait été atteint, à savoir si les élèves constatent que les cercles de lecture peuvent les aider à lire. Et nous avons eu l'agréable surprise d'une majorité de « oui ». Certains nous ont dit que cela les aidait à mieux comprendre le livre, d'autres que cela le motivait à lire la suite ; d'autres que le travail les amenait à lire et relire mais ils étaient motivés. Pour ceux qui nous ont répondu « non », ils ont justifié en disant qu'ils lisaient beaucoup et qu'ils n'avaient pas besoin de ce dispositif pour les aider. Tout de même ils ont expliqué que pour des élèves en difficulté cela peut les aider. Nous pouvons dire que le dispositif a été une réussite car les élèves ont envie de continuer. Ils prennent plaisir au jeu que forment les cercles de lecture. (*Annexes, page...*)

Pour la question 4 « As-tu bien aimé ton métier ? Justifie en précisant ton métier. », nous avons eu des réponses mitigées qui nous montrent que les élèves doivent faire tous les métiers afin de juger lequel est le mieux pour eux.

Enfin la question 5, à savoir « Si tu devais changer ton métier, lequel prendrais tu ? Et pourquoi ? », est aussi mitigée. Nous avons eu une majorité d'élèves qui ont envie d'être maître de la discussion pour contrôler le débat. Cela nous prouve que celui-ci les intéresse vraiment.

## PARTIE III : Bilan et perspectives

### A. Bilan

Tout au long de nos recherches et dans l'élaboration de notre mémoire, nous avons pu éclaircir plusieurs de nos interrogations et hypothèses. Au-delà de toutes les théories que nous avons étudiées, la pratique en stage en responsabilité nous a apporté une aide capitale pour mieux comprendre l'attitude des élèves face à la lecture. Que ce soit en maternelle ou en cycle 3, nous avons fait notre maximum pour élaborer des séances autour de notre objectif principal qui est, nous le rappelons, aider les élèves à adopter des attitudes de véritables lecteurs afin d'éprouver un plaisir dans la lecture-littéraire. En nous inspirant sur des pratiques de théoriciens mais également en apportant notre pierre à l'édifice, nous avons mis en place des discussions interprétatives autour d'albums en maternelle, cycle 1 et 2 ainsi que le dispositif des cercles de lecture en cycle 3. Grâce à cela, nous avons pu répondre à nos quatre hypothèses que nous avons exposées lors de notre première partie.

Pour choisir l'œuvre sur laquelle nous allions faire reposer notre séquence des cercles de lecture, nous nous sommes penchées sur la théorie de Catherine Tauveron (2002) sur le fait qu'une bonne interprétation nécessite que le livre ait des « blancs » ; des mystères qui amènent à interpréter. Nous avons fait plusieurs lectures et nous avons jeté notre dévolu sur *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine car ce livre nous est apparu comme le plus amusant, plaisant et comme le plus opportun aux cercles de lecture. Et ce choix s'est révélé tout à fait approprié.

Dans un premier temps, nous avons supposé que les cercles de lecture aident les élèves dans la compréhension et l'interprétation des textes. Grâce au questionnaire que nous avons fait à la fin de la séquence, nous pouvons à présent dire que les élèves ont apprécié les cercles de lecture et que pour la majorité d'entre eux, cela les a aidés à mieux comprendre l'histoire. Ils se sont aperçus que ce dispositif leur apprend à lire autrement et les aide à adapter des stratégies de lecture autre qu'avec les traditionnelles questions de lectures. Nous avons pu constater que durant leur recherche dans le texte, les élèves adoptent une attitude de « détective », expression de Françoise Caminade-Riffault (2007). De plus, les élèves nous ont confirmé dans le questionnaire que le débat était très intéressant. Ils ont compris ce que nous attendions d'eux et ont constaté que débattre ou simplement discuter sur une œuvre leur permet de la comprendre et de l'apprécier davantage. En effet, que ce soit en maternelle autour de discussions interprétatives ou durant les cercles de lecture, les élèves sont parvenus plus aisément à une compréhension que nous pouvons qualifier de collective : en s'expliquant entre eux, ils ont fait de l'étayage et ils sont arrivés à comprendre l'histoire ensemble

avec leur propre interprétation.

Dans un second temps, nous avons fait l'hypothèse que nos dispositifs allaient les responsabiliser. En effet, nous ne nous sommes pas trompés sur le fait que les élèves en maternelle ou en cycle 3 ont pris des initiatives et ont été autonome. D'ailleurs c'est la septième compétence du Socle commun de compétences et connaissances de 2005. En maternelle, nous avons laissé les élèves discuter entre eux en intervenant le moins souvent. Toutefois, nous devons rester le moteur du débat parce que nous étions conscientes que les débats n'auraient pas abouti avec de si petits élèves. En procédant de cette manière, les élèves se sont intéressés à la discussion pour pouvoir apporter en toute liberté leurs idées. En cycle 3, ce sont les métiers que nécessitent les cercles de lecture qui a permis aux élèves d'être autonomes. Durant la phase de recherche, les élèves se sont pris au jeu de leur métier et ont fait leur travail avec motivation. Lors des débats, ils ont prêté attention aux idées des autres en les soutenant ou au contraire, en expliquant leur désaccord. De plus, en travaillant en groupe, les élèves se sont beaucoupentraînés.

Notre troisième hypothèse s'est révélée juste dès la première séance des cercles de lecture. Nous avons supposé que passer outre la mise en place un peu longue du procédé, les élèves auraient pris goût à cet exercice qui sort de l'ordinaire, tout en les faisant travailler. Nous avons pu constater que les élèves ont pris plaisir à jouer leur métier. Il est vrai, tout de même, qu'au début les élèves, après l'explication du dispositif, ont été très inquiets sur ce nouvel exercice et sont restés assez perplexes. Mais après plusieurs nouveaux éclaircissements qui les ont rassurés, ils ont travaillé sérieusement tout en s'amusant et ont participé activement en y prenant du plaisir.

En restant toujours sur le dispositif des cercles de lecture, nous avons enfin pensé que la mise en place des métiers qui sont de niveaux différents allait permettre de procéder à des démarches de différenciation pédagogique. Par faute de temps, nous n'avons pas pu faire tourner les métiers mais nous avons au préalable repéré les élèves en difficulté afin de leurs attribuer des métiers où le travail demandé était le plus simple. Pour cela nous avons pris appui sur la théorie de Maryse Brumont (2010) qui classe dans son œuvre les métiers par niveau. Grâce à cela, les élèves ont trouvé leur place dans l'activité. Tous les élèves ont alors accomplis leur tâche. Mis à part deux élèves, notre choix a été pertinent : ils ont fait leur travail correctement.

## B. Perspectives

Comme perspectives nous avons naturellement pensé à faire tourner les métiers, afin que tous puissent être testés par chaque élève. Il est évident que les élèves doivent tous les avoir fait pour

savoir quel est le métier qui leur correspond le mieux. Par la suite l'enseignant ou les élèves pourront juger le métier le plus approprié. C'est là encore qu'entre en jeu la différenciation pédagogique.

Ensuite il nous paraît intéressant d'essayer de faire un débat à l'échelle de la classe pour qu'il y ait encore plus d'idées qui puissent être confrontées. Nous pensons que cela peut être vraiment captivant aux vues de ce que ces élèves nous ont donné par groupe de six. Il est évident, et nous avons pu le constater durant notre stage, que chaque groupe développe des idées différentes sur le texte. Une autre alternative ici serait d'imposer un sujet de débat ou une idée commune que chaque groupe développerait grâce au texte et à leur discussion pour ensuite faire un débat commun.

Nous pensons également que ce dispositif mérite à être plus largement connu car nous croyons en son potentiel considérable à faire aimer la lecture aux élèves. Nous voulons donc dans la mesure du possible, divulguer ce dispositif dans les écoles respectives où nous serons affectées en espérant qu'une réaction en chaîne se produise et que tous les enseignants à qui nous en ferons part, le mettront en pratique et en parleront à tous les enseignants qu'ils connaissent.

Il existe enfin une dernière perspective non négligeable mais qui nous pose un problème sur le déroulement : c'est l'évaluation. Toute séquence dans le cadre scolaire doit avoir une évaluation entrant dans une compétence que les élèves doivent acquérir. Nous n'avons qu'une seule idée sur la question, c'est de faire une évaluation continue en constatant les progrès des élèves au fur et à mesure des séances. Si on se penche sur le livret personnel de compétence (2011), pour le pallier 2, de nombreux items peuvent être validés au cours des cercles de lecture :

- Item du dire :

S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis.

Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté

Répondre à une question par une phrase complète à l'oral.

Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.

- Item du lire :

Repérer dans un texte des informations explicites et implicites

Repérer des effets de choix formels

Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte

- Item du réagir et dialoguer :

Communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots

Répondre à des questions et en poser

- Item d'avoir des repères littéraires :

Etablir des liens entre les textes lus

- Item de s'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome :

S'impliquer dans un projet collectif

Avec tous ces items qui peuvent être évalués dans les cercles de lecture, nous pouvons conclure que ce dispositif peut être intégré sans difficulté dans le contexte scolaire actuel.

# Bibliographie

## Programmes:

- Les programmes officiels de l'Éducation Nationale (année 1990, 2002, 2007 et 2008)
- Documents d'accompagnement des programmes (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Centre national de documentation pédagogique
- Documents d'accompagnement des programmes (2008). *Littérature, cycles des approfondissements cycle 3*. Centre national de documentation pédagogique
- Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et vie associative (2011). *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2*. Livret personnel de compétences

## Théorie :

- Morais, J. (1994) *l'Art de lire*.
- Éduscol ressource (2002) *Université d'automne : « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements »*.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Hatier pédagogie.
- Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M., et Ruffier, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3, Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Hatier.
- Terwagne, S., Vanhule, S., et Lafontaine, A., (2001). *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck/Duculot.
- Soulé, Y., Tozzi, M., et Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats : discussions à visée philosophiques et à visée littéraire à l'école primaire*. CRDP Languedoc-Roussillon.
- Bruner, J. (1997) *L'éducation, entrée dans la culture* Paris : Psychologie, Retz.
- Brumont, M. (2010) *Diversifier & renouveler les leçons de lecture en cycle III* Bordeaux : Scéren CRDP d'Aquitaine.
- Asdih, C. (mars 2011) *Développement psychologique de l'enfant*. Cours Magistral, Master MEF 1.
- Rouxel, A. (2002). *Qu'entend-on par lecture littéraire ?* [en ligne] EDUSCOL portail national des professionnels de l'éducation [consulté en Octobre 2011]. Disponible sur le Web : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>.
- Caminade-Riffault, F. (2007) *Les sentiers de la littérature en maternelle*. [en ligne] Conférence du 21 Mars 2007 [consulté en Février 2012]. Disponible sur le Web : [http://www.cddp92.ac-versailles.fr/spip2/IMG/pdf\\_lessentiersdef.pdf](http://www.cddp92.ac-versailles.fr/spip2/IMG/pdf_lessentiersdef.pdf).

### Albums :

- Elzbieta (1995) *Petit-gris* l'École des Loisirs.
- De Pennart, G. (2004) *Le Petit chapeau rond rouge* l'École des loisirs : Lutin poche.
- Fine, A. (1997) *Journal d'un chat assassin* l'École des loisirs: Mouche.

# ANNEXES

## Les Cercles de Lecture

	<b>Maître des illustrations</b>	<b>Maître des mots</b>	<b>Maître des passages</b>	<b>Maître des liens</b>	<b>Maître de la discussion</b>	<b>Maître de la présentation</b>
<i>Cercle de lecture A</i>	Sylvain	Lou	Helder	Océane	Clément	Luna
<i>Cercle de lecture B</i>	Lilian	Maxence	Rodrick	Kévin	<u>Enseignante :</u> Anne	Libre
<i>Cercle de lecture C</i>	Lucie	Dorian	Florent	Sabrina	Sarah	Jylian
<i>Cercle de lecture D</i>	Benjamin	Kenza	Maëva	Ruben	Flavie	Anaëlle
<i>Cercle de lecture E</i>	Mareva	Lise	Olivia	Fadoua	Julie	Lisa

## Questionnaire Les cercles de lecture

1. **Qu'est-ce qui t'a plu dans les cercles de lecture? Pourquoi?**

.....  
.....  
.....

2. **Qu'est-ce qui t'a le moins plu dans les cercles de lecture? Pourquoi?**

.....  
.....  
.....

3. **Est-ce que les cercles de lecture t'ont aidé à mieux comprendre le livre? Justifie.**

.....  
.....  
.....  
.....

4. **Est-ce que tu as bien aimé ton métier (maître)? Justifie en précisant ton métier.**

.....  
.....  
.....  
.....

5. **Si tu devais changer ton métier (de maître), tu prendrais lequel? Et pourquoi?**

.....  
.....

## Réponses à la question 1 :

C'est que l'on travaille en équipe. Et c'est bien de partager des choses ensemble même si c'est du travail.

C'est de travailler en <sup>groupe</sup> car on peut s'aider.

Se qui m'a plu dans les cercles de lecture sont que nous travaillons en groupe. Parce que j'ai mieux compris parce que on travaille en groupe.

C'est qu'on fait un travail collectif donc on pourrait aider les autres et être aidé par les autres.

Ce qui m'a plu c'est quand on fera les débats. Parce que c'est bien quand on écoute les idées des autres.

Les débats. Car il y a eu beaucoup de différences au niveau des textes.

C'est le débat car on pourrait discuter de ce que l'on faisait.

C'est qu'il y avait des métiers pour tout le monde et c'était amusant.

C'est que quand on passe au tableau car ça nous apprend à parler devant du monde.

## Réponses à la question 2:

C'est le bruit car je n'arrivais pas à  
me concentrer.

C'est que ensuite on s'embrouille. En fait, avec  
le temps que l'on avait on s'énerve et on  
faisait n'importe quoi.

C'est que j'étais maître des présentations  
et que pendant que mes copains travaillaient  
je n'avais rien à faire.

## Réponses à la question 3:

Oui, car ça m'a aidé à comprendre  
des mots et à trouver des liens car  
avant je m'en trouvais pas.

Oui ça m'a mieux aidé car on donnait nos idées  
parce que déjà on n'y arrivait pas.

OUI, car il faut le lire plusieurs fois.

Parce que ça me donne envie de lire la suite.

Oui ça m'a vraiment aidé et j'ai  
adoré.

oui car j'ai hésité (oui, comme j'ai des difficultés  
à lire dyslexique)

## Réponses à la question 3 (suite)

Oui car on a beaucoup fait de lecture et maintenant je t'as mieux.

Oui car au début je ne l'ai pas trop compris.

Oui parce que quand on est en groupe on comprend donc c'est mieux.

Oui, ça me beaucoup aide parce que je comprend beaucoup mieux le livre.

Oui car je comprenais pas comment le chat a emmené le lapin et maintenant je le sais grâce à son élève à grande difficulté en lecture-compréhension.

## Réponses à la question 4:

J'aimerais être maître des mots parce que je trouve ça cool de chercher des que tu connais pas.

J'aimerais être maître des discussions car il interroge et il pense répondre aux questions posées.

Celui des discussions car j'aime bien donner la parole.

Mais j'aimerais être maître des discussions parce que quand j'ai un doute ou je ne sais pas c'est bien.

## Réponses à la question 5

Oui car maître des passages me aide à retenir.

Oui j'ai bien aimé. Mon métier est de faire la maître des mots parce que pour les mots que je comprenais pas je les ai compris en faisant mon métier.

Anne Fine  
**Journal d'un chat assassin.**  
(Mouche-*l'école des loisirs*)

**CHAPITRE 1: Lundi**

C'est ça, c'est ça. Allez-y, pendez-moi. J'ai tué un oiseau. C'est que je suis un chat, moi. En fait, c'est mon boulot de rôder dans le jardin à la recherche de ces petites créatures qui peuvent à peine voler d'une haie à l'autre. Dites-moi, qu'est-ce que je suis censé faire quand une petite boule de plumes se jette dans ma gueule? Enfin, quand elle se pose entre mes pattes. Elle aurait pu me blesser. Bon d'accord, je lui ai donné un coup de patte. Est-ce une raison suffisante pour qu'Ellie se mette à sangloter si fort dans mon poil que j'ai bien failli me noyer? Et elle me serrait si fort que j'ai cru étouffer.

-Oh, Tuffy! dit-elle avec reniflements, yeux rouges et Kleenex mouillés. Oh, Tuffy, comment as-tu pu faire une chose pareille? Comment? Mais enfin, je suis un chat. Comment aurais-je pu me douter que ça allait faire une histoire pareille? La mère d'Ellie qui se précipite sur les vieux journaux. Le père d'Ellie qui va remplir un seau d'eau savonneuse.

Bon d'accord, je n'aurais peut-être pas dû le traîner dans la maison et l'abandonner sur le tapis. Et peut-être que les taches ne vont pas partir, jamais. Dans ce cas, pendez-moi.

**CHAPITRE 2: Mardi**

J'ai bien aimé le petit enterrement. Je pense que je n'y étais pas convié, mais après tout, c'est autant mon jardin que le leur. En fait, j'y passe beaucoup plus de temps qu'eux. Je suis le seul de la famille qui en fasse un usage convenable.

Ils ne m'en sont pas reconnaissants pour autant. Vous devriez les entendre:

-Ce chat détruit mes plates-bandes. Il ne reste presque plus de pétunias.

-Je viens à peine de planter les lobélies, et le voilà déjà couché dessus pour les écraser.

-Si seulement il pouvait éviter de faire des trous au beau milieu des anémones.

Des reproches, des reproches. Je ne vois pas pourquoi ils se cassent la tête à garder un chat si c'est pour se plaindre à permanence.

Tous, sauf Ellie. Elle était trop occupée à pleurnicher sur cet oiseau. Elle l'a mis dans une boîte, enveloppé dans du coton, et puis elle a creusé un petit trou. Après, on s'est tous mis autour. Ellie a dit quelques mots, pour lui souhaiter bonne chance au paradis des oiseaux.

-Fiche le camp, m'a dit le père d'Ellie en sifflant entre ses dents. J'ai trouvé cet homme un peu grossier. J'ai agité ma queue, et je lui ai fait un clin d'oeil qui tue. Pour qui il se prend, celui-là. Si je veux assister à un petit enterrement d'oiseau, j'y assiste. Après tout, je connaissais l'oiseau depuis plus longtemps qu'eux. Je l'ai connu vivant, moi.

**CHAPITRE 3: Mercredi**

Allez-y, donnez-moi une fessée! J'ai apporté une souris morte dans leur merveilleuse maison. Je ne l'ai même pas tuée. Quand je suis tombé dessus, elle était déjà morte. Personne n'est en sécurité par ici. Dans la rue, vous avez de la mort-aux-rats par-dessus les pattes et les voitures chargent toute la journée dans les deux sens. Et puis je ne suis pas le seul chat du quartier. Je ne sais pas ce qui lui est arrivé à cette petite chose. Tout ce que je sais, c'est que je l'ai trouvée, morte. Morte depuis peu, mais morte. Et sur le coup, je me suis dit que c'était une bonne idée de la rapporter à la maison. Ne me demandez pas pourquoi. Un moment de folie. Comment est-ce que j'aurais pu me douter qu'Ellie allait m'attraper par la peau du cou et m'infliger un de ses petits sermons?

-Oh, Tuffy! C'est la deuxième fois cette semaine. C'est insupportable. Je sais bien que tu es un chat, que c'est normal de ta part, et tout et tout...Mais, je t'en prie, fais ça pour moi, arrête.

Elle me regardait droit dans les yeux.

-Dis-moi que tu ne vas plus recommencer, s'il te plaît.

Je lui ai fait mon clin d'oeil. Enfin j'ai essayé. Mais elle s'en fichait.

-C'est du sérieux, Tuffy, me dit-elle. Je t'aime et je comprends ce que tu ressens. Mais tu

dois arrêter, d'accord?  
Elle me tenait par les pattes. Qu'est-ce que je pouvais dire? J'ai essayé de prendre mon air le plus désolé et elle a encore une fois éclaté en sanglots. Et on a encore eu droit à un enterrement.  
Cet endroit devient la Maison de la Rigolade. Je vous le dis.

#### **CHAPITRE 4: Jeudi**

D'accord. Je vais essayer de vous expliquer pour le lapin. Pour commencer, je pense que personne n'a apprécié le fait que j'ai réussi à le faire passer par la chatière. Ça n'a pas été si évident. Je peux vous le dire, cela m'a pris presque une heure pour faire passer ce lapin par ce petit trou. Ce lapin était énorme. Il ressemblait plus à un cochon qu'à un lapin, si vous voulez mon avis.

Rien de tout cela ne les a intéressés. Ils étaient en train de devenir fous.

-C'est Thumper! A crié Ellie. Le Thumper d'à côté!

-Pas possible! A renchérit le père d'Ellie. Maintenant on a un gros problème. Qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire?

La mère d'Ellie m'a regardé fixement et puis elle a dit:

-Comment un chat peut-il faire une chose pareille? Enfin, ce n'est pas comme si c'était un petit oiseau, une souris, ou ce que sais-je! Ce lapin est aussi gros que Tuffy. Ils pèsent une tonne tous les deux.

Merci, c'est très gentil. Voyez comment ils sont dans ma famille. Enfin... dans la famille d'Ellie. Mais, vous comprenez ce que je veux dire.

Et Ellie, bien sûr, au bord de la crise de nerfs. Folle de rage.

-C'est affreux. Affreux, je ne peux pas croire que Tuffy ait fait une chose pareille. Thumper habite à côté depuis des années et des années. Évidemment, Thumper était un ami. Je le connaissais bien. Elle s'est tournée vers moi.

-Tuffy! Ça ne peut plus durer. Ce pauvre, pauvre petit lapin. Regarde-le.

Et Thumper était plutôt en désordre, je le reconnais. Il n'était plus que boue. Boue et herbe, en fait. Il avait aussi tout un tas de petites brindilles et de trucs plantés dans son pelage. Et il avait une traînée de gras sur une

oreille. Mais personne, après avoir été traîné à travers un jardin, une haie, un autre jardin et, pour finir, dans une chatière fraîchement huilée, n'a l'air sur son trente et un.

De toute façon Thumper n'en avait rien à faire de l'allure qu'il avait. Il était mort. Et pourtant, c'est bien ce qui tracassait les autres. Ça les tracassait même beaucoup.

-Qu'est-ce qu'on va faire?

-C'est épouvantable, les voisins ne nous adresseront plus jamais la parole.

-Il faut qu'on trouve quelque chose.

Et ils ont trouvé. Je dois dire que leur plan était parfait, à tous points de vue. D'abord, le père d'Ellie a repris le seau, qu'il a rempli d'eau chaude savonneuse. Il m'a lancé un de ces petits coups d'œil, pour que je me sente coupable de le faire plonger les mains dans le savon deux fois dans la même semaine. Je me suis contenté de la gratifier de mon regard « je-ne-suis-pas-du-tout-impressionné ».

Ensuite, la mère d'Ellie a immergé Thumper dans le seau, lui a donné un bon bain et l'a rincé. L'eau avait une couleur marron, plutôt déplaisante. Pas étonnant avec toute cette boue. Puis, l'air furieux, comme si tout était ma faute, ils l'ont installé dans l'évier et ont recommencé à le couvrir d'eau savonneuse. Ellie pleurnichait toujours, bien sûr.

-Arrête un peu, Ellie, lui a dit sa mère. Ça commence à me taper sur les nerfs. Va plutôt chercher le sèche-cheveux, si tu veux te rendre utile.

Alors, Ellie s'est traînée jusqu'à l'étage, tout en continuant à brailler.

J'ai pris position sur le buffet pour regarder. Quand ils en ont eu fini avec le pauvre Thumper, ils l'ont remis à faire trempette dans le seau.

Encore heureux, il n'était plus vraiment lui. Il aurait détesté toute cette toilette. Et quand enfin, l'eau est restée claire, ils l'ont sorti et égoutté.

Ensuite, ils l'ont laissé tomber sur le journal et ont confié le sèche-cheveux à Ellie.

-A toi maintenant. Fais lui un beau brushing. C'est ce qu'elle a fait, croyez-moi. Ellis pourrait devenir un as de la coiffure, à voir son brushing. Je dois reconnaître que jamais Thumper n'avait été aussi beau. Et pourtant, il habiter le clapier d'à côté depuis des années et je le voyais tous les jours.

-Salut Thump.

Je lui faisais toujours un signe de tête quand je flânais sur la pelouse pour aller vérifier les bols de nourriture, plus bas dans la rue.

-Salut, Tuff, me répliquait-il en fronçant le nez.

Oui, nous étions de bons camarades. Nous étions copains. Et c'est pour ça que j'ai été ravi de le voir si bien pomponné et élégant quand Ellie en a eu fini avec lui. Il était superbe.

-Et maintenant ? a demandé le père d'Ellie.

Alors là, la mère d'Ellie lui a lancé un de ces regards ; le genre de regard auquel j'ai souvent droit, mais en un peu plus gentil.

-Ah non ! a-t-il supplié. Pas moi. Non, non, non.

-C'est toi ou moi. Et je me vois mal y aller, non ?

-Pourquoi pas ? Tu es plus mince que moi. Tu pourras plus facilement te glisser à travers la haie.

C'est là que j'ai compris ce qu'ils avaient en tête. Mais qu'est-ce que je pouvais bien dire ? Comment les empêcher ? Leur expliquer ?

Je ne pouvais rien faire. Je ne suis qu'un chat. Et donc je regardais.

## **CHAPITRE 5 : Vendredi**

J'ai noté vendredi parce qu'il était très tard quand ils sont sortis. L'horloge marquait minuit passé quand le père d'Ellie a abandonné son confortable fauteuil devant la télé pour monter à l'étage. Lorsqu'il est redescendu, il était entièrement vêtu de noir. Des pieds à la tête.

-Tu ressembles au Chat botté, a fait remarquer la mère d'Ellie.

-Si seulement quelqu'un pouvait botter notre chat, a-t-il marmonné.

Je l'ai ignoré. Je pense que c'est mieux.

Ensemble, ils se sont dirigés vers la porte de derrière.

-N'allume pas dehors, a-t-il dit. On ne sait jamais, si quelqu'un nous voyait.

J'ai essayé de me faufiler dehors en même temps, mais la mère d'Ellie m'a barré le passage avec sa jambe.

-Toi, ce soir, tu restes à l'intérieur. On a déjà

eu assez d'ennuis comme ça cette semaine.

D'accord. De toute façon, Bella, Tiger et Pusskins m'ont tout raconté, plus tard. Ils m'ont tout expliqué. Ce sont de bons copains. Ils ont tous vu le père d'Ellie ramper sur la pelouse, avec Thumper dans son cabas bien enveloppé dans une serviette pour qu'il reste tout propre. Ils l'ont tous vu se frayer un chemin dans le trou de la haie et se traîner à plat ventre sur la pelouse d'à côté.

-On ne comprenait pas du tout ce qu'il était en train de faire, m'a dit plus tard Pusskins.

-Tout ce qu'il faisait, c'était abîmer le trou dans la haie, grogna Bella. Il est tellement gros maintenant que le berger allemand des Thompson pourrait y passer sans problème.

-Le père d'Ellie doit très mal y voir la nuit, a renchéri Tiger. Il lui a fallu une éternité pour trouver le clapier dans le noir.

-Et pour forcer la porte.

-Et pour faire rentrer le pauvre Thumper.

-Et pour l'installer soigneusement sur son lit de paille.

-Et bien roulé en boule.

-Et bien entouré avec de la paille.

-Comme s'il dormait.

-Il avait l'air vivant, a fait Bella. J'aurais pu m'y laisser prendre. Si quelqu'un était passé à ce moment-là, il aurait pu croire que ce pauvre vieux Thumper était mort, heureux et en paix, de vieillesse, pendant son sommeil. Et ils se sont tous mis à miauler de rire.

-Chut ! Je leur ai dit. Doucement, les gars. Ils vont entendre et je ne suis pas supposé être dehors ce soir. Je suis puni.

Ils se sont tournés vers moi.

-Arrête, qu'est-ce que tu racontes ?

-Puni ?

-Mais pourquoi ?

-Pour meurtre. Lapicide avec préméditation. Et ils se sont tous remis à rire. Et ça miaulait, et ça miaulait. La dernière chose que j'ai

entendue avant qu'on se mette en route pour Beechcroft Drive, c'est une des fenêtres des chambres s'ouvrir et le père d'Ellie qui criait :

-Comment as-tu fait pour sortir, sale bête ?

Qu'est-ce qu'il comptait faire ? Condamner la chatière ?

## VERBATIM : séance 2

### Groupe A

Clément : « Vas-y Helder.

Helder : *Lis sa fiche de métier pour « expliquer » son métier (maître des passages).*

Clément : Lou.

Lou : Je suis maître des mots, donc s'il y a des mots que vous ne comprenez pas vous me les donnez.

Clément : *Lis sa fiche de métier pour « expliquer » son métier (maître de présentation).*

*Face à ce problème j'éteins la caméra pour leur expliquer à nouveau le principe de l'exercice, que leur fiche de métier est pour les aider eux personnellement et que maintenant place à la discussion.*

*Mais nouveau flottement lorsque je remets en fonctionnement la caméra, donc je demande à Sylvain de nous expliquer son dessin car il est maître des illustrations.*

Sylvain : J'ai illustré le passage que Helder a choisi, j'ai dessiné le chat avec l'oiseau dans les jambes.

Clément : Helder

Helder : J'ai choisi « que voulez-vous que je fasse quand cette boule de plume s'est jetée dans mes pattes » j'ai trouvé cela drôle parce que l'oiseau il ne serait pas venu comme cela dans ses pattes.

Sylvain : Oui le chat il ment.

Clément : Luna.

Luna : Oui c'est rigolo, comme quand on lit que l'oiseau s'est jetté dans la gueule du chat.

Clément : Vas-y Helder.

Helder : Alors j'ai choisi un autre passage, « oh Tuffy ( ...) et kleenex mouillé » j'ai aussi aimé cette phrase parce que cela me fait penser à des choses, et voilà.

Sylvain : C'est rigolo et marrant.

Luna : Elle est bien cette phrase mais elle est triste aussi un peu.

Helder : Et en fait ça me fait penser à ma sœur qui pleurniche quand elle veut jouer à la wii.

Clément : Sylvain.

*J'aide à nouveau pour qu'il dise ce qu'il a dessiné par rapport à ce second passage.*

Sylvain : J'ai dessiné l'oiseau dans la boîte, et puis le chat qui écrase les fleurs avec la boîte dans le trou presque enterrée.

## VERBATIM : séance 2

### Groupe B

*Anne était le maître de discussion car le dernier groupe n'était pas assez nombreux.*

Anne : Je donne la parole en premier à Kévin, explique nous tu es maître de quoi ?

Kévin : Je suis maître des liens.

Anne : Oui et tu as pris quoi dans le chapitre ?

Kévin : J'ai pris « allez y pendez moi » parce qu'en fait cela me fait penser à un jeu vidéo qui est *Assassins creed* ou c'est l'histoire de templiers que s'ils se font prendre ils peuvent se faire pendre.

Anne : Ok, quelqu'un a des questions sur cela ? Lilian.

*Lilian demande des précisions sur le jeu vidéo et les autres renchérisent mais cela n'a pas d'intérêt pour notre projet donc Anne le leur rappelle.*

Anne : Donc on reprend, Kévin est ce que tu as un autre lien ?

Kévin : Oui : « cet endroit devient la maison de la rigolade » on fait cela me fait penser à un manga qui est *Dragon ball Z* parce qu'il y a deux petits et ils font toujours des bêtises et rigolent beaucoup.

Anne : Merci, Rodrick à toi.

Rodrick (maître des passages) : J'ai choisi « Oh, Tuffy! dit-elle avec reniflements, yeux rouges et Kleenex mouillés. Oh, Tuffy, comment as-tu pu faire une chose pareille? Comment? Mais enfin, je suis un chat. Comment aurais-je pu me douter que ça allait faire une histoire pareille? ». J'ai choisi ce passage parce que cela me faisait un peu rigoler, parce qu'elle pleure pour un petit oiseau et pour rien. Après il y a le chat qui se plaint souvent et j'ai bien aimé.

Anne : Très bien, une question à lui poser ?

Kévin : Et pourquoi ce passage te fait marrer ?

Rodrick : Bé en fait dans les autres chapitres j'ai pas voulu me fatiguer à chercher dans tout le texte donc j'ai pris au début.

Anne : Ah oui donc tu n'as pas eu envie de lire le reste donc tu as pris celle-ci qui est vers le début. C'est un argument et c'est honnête. Ensuite le maître des illustrations, Lilian explique nous ce que tu as dessiné.

Lilian : Un chat, et après un oiseau entre ses pattes.

Anne : Et pourquoi tu as dessiné cela ?

Lilian : Parce qu'il mange l'oiseau et que cela me rappelle mon chat qui rapporte des oiseaux des fois.

Anne : Ah donc toi tu es maître des illustrations et en même temps des liens car ça te rappelle ton chat qui attrape des oiseaux aussi. D'accord, mais ce n'était pas ton rôle tu n'étais pas obligé de faire un dessin de l'histoire avec un lien personnel. Mais c'est bien, les autres vous avez des questions ?

Kévin : Oui moi, mais en fait l'oiseau il n'est pas comme cela entre ses pattes ( car Lilian a dessiné un chat debout et un oiseau entre les quatre pattes).

Lilian : Bé je pouvais pas le mettre là (en montrant les pattes avant) sinon on dirait que les pattes elles sont

coupées alors je l'ai mis au milieu comme cela on dirait qu'il est prisonnier dans les pattes.

Anne : Ok, alors maintenant on va passer au maître des mots, Maxence.

Maxence : J'ai choisi cinq mots : « rôder, sangloter, convié, affliger, sermons » *puis il donne les définitions qu'il a cherché dans le dictionnaire pour chaque mot.* Le mot « sermons » me fais penser à la messe, les autres mots sauf rôder, sangloter désignent une personne.

Kévin : Et pourquoi ces mots et pas d'autres?

Maxence (bien embarrassé) : Bé parce qu'ils sont vrais, et que cela fait référence à des personnes.

*Lilian pose la même question.*

Anne : D'autres questions ? Rodrick.

Rodrick : Pour sangloter tu as dit pleurer en sanglotant mais si on ne sait pas ce que c'est en sanglotant on comprend toujours pas.

Anne : Ce n'est pas faux. Moi j'ai une remarque, il dit qu'il est jugé mais je pense que c'est un peu naturel pour un chat. Vous en pensez quoi vous ? C'est grave ce qu'il a fait ou non ? Pas tous en même temps je distribue la parole, Maxence.

Maxence : Pour un chat c'est pas grave, il attrape les oiseaux.

Anne : Rodrick.

Rodrick : C'est dans sa nature.

Anne : Oui c'est dans sa nature, mais si c'était nous à la place du chat ?

Tous : C'est pas pareil.

Anne : Alors pourquoi venant du chat ce n'est pas grave ?

Rodrick : Parce que c'est génétique, il mange les oiseaux.

Anne : Et pourquoi il dit alors « pendez-moi » ?

Maxence : C'est une condamnation.

Anne : Voilà il est question de la peine de mort, c'est important comme thème. Et est-ce que vous pensez qu'ils exagèrent les parents ?

Rodrick ; Bé oui parce que c'est dans la nature des chats tout le monde le sait.

Maxence : Et puis ils ont un chat, s'ils se plaignent à chaque fois qu'il tue il faut pas prendre un chat.

Anne : Je suis d'accord ils exagèrent un peu quand même car c'est bien un chat.

**VERBATIM : séance 2**  
**Groupe C**

Sarah : « Alors nous allons commencer le débat, avec Lucie. Qu'est -e que tu veux nous proposer comme dessin ?

Lucie : Eh bien c'est le dessin où il y a eu les deux enterrements, j'ai fait le chat mais on ne voit pas son visage il est de dos, là il y a les parents et puis la maison.

Sarah : Merci, ensuite nous allons continuer avec Sabrina. Tu es maître de quoi ?

Sabrina : Moi je suis maître des liens.

Sarah : Dis-nous quels liens tu as trouvé et pourquoi ceux-là ? Qu'est-ce que cela te rappelle ?

Sabrina : .... *Sabrina parle très doucement et je ne parviens pas à entendre le ou les liens qu'elle propose, et Sarah non plus qui intervient.*

Sarah : Excuse-moi mais je n'ai pas entendu

Sabrina : Je suis le maître des liens, j'ai trouvé « j'ai apporté une souris morte ... » ça me fais penser à ma mère qui prend le .... pour me faire peur quand je me lève le matin.

Sarah : Merci Sabrina, Dorian tu es maître de quoi ?

Dorian : Je suis maître des mots, j'ai choisi *Sarah lui coupe la parole.*

Sarah : Excuse-moi de te couper mais personne n'avait de question sur ce qu'a dit Sabrina ?

Tous : Non.

Sarah : Donc continu Dorian.

Dorian : Je suis le maître des mots, j'ai choisi 6 mots. Ce sont « kleenex ; plate-bande ; paradis ; Tuffy » J'ai choisi « *inaudible* » parce que ça me fais penser à un jeu de DS, « kleenex » parce que c'est des mouchoirs, « plate-bande » parce que je ne sais pas ce que ça veut dire, « paradis » parce que c'est là ou dieu habite et « Tuffy » parce que ça me rappelle des noms de biscuits.

Sarah : Une question ou quelque chose à rajouter les autres ? Oui Florent.

Florent ( à Dorian) : Je sais que tu peux dire ce que tu veux mais pour le paradis on est dans une école laïque donc .... mais enfin je ne te fais pas de remords.

Sarah (à Florent) : Il a mis paradis parce que c'est ce qu'il pense, tout le monde a le droit de dire ce qu'il pense et à quoi ça lui fait penser.

Florent : Oui désolé.

Sarah (à Dorian) : Tu as le droit de prendre tous les mots que tu veux. Continue.

Dorian : Et plate-bande j'ai cherché c'est un endroit rectangulaire ou carré ou il y a des fleurs.

Sarah : Merci, à toi Florent.

Florent : Bé déjà je suis maître des passages, je vais commencer par vous lire le passage que j'ai choisi, puis la moyenne des 2 textes.

*Tout le monde est dans l'incompréhension, comme souvent Florent, élève surdoué, a parfois de drôles de réponses.*

Sarah : Excus- moi mais je n'ai pas compris ton histoire de note et ce que ça vient faire dans ton métier.

Florent : Parce qu'en fait je vais demander à mes camarades de noter à chaque fois, alors j'ai pensé qu'aujourd'hui .... j'ai fait comme un tirage au sort ... bon je peux dire comme cela.

Sarah : Euh oui merci, continues.

Florent : Mon passage j'ai pris à la ligne 49, et pourquoi je l'ai pris, car pour moi tous deviennent fous.

Sarah : Merci, et donc parle nous de ton tableau de notes ( *demandant cela car c'est son métier car Florent a tendance à se perdre dans ses explications*).

*Comme prévu Florent se perd dans ses explications de notes, mais pour résumer chacun attribut à tous ses camarades une note sur 10 et on en fait la moyenne. Mais dans quel but ?? Florent lui même ne peut vraiment l'expliquer.*

*Je tente d'intervenir après de longues minutes d'explication du système de notes pour lui rappeler son métier mais Florent n'arrive qu'à répéter ce qu'il a dit sur son passage « pour moi ils devenaient tous fous ».*

Sarah : Merci, maintenant c'est à moi, je suis le maître de la discussion et j'ai écrit 5 questions que je vais vous poser pour que vous essayiez d'y réfléchir et que vous me donniez vos réponses à vous.  
A votre avis qu'est-ce qu'il va se passer ensuite ? Oui Dorian.

Dorian : A mon avis le chat va changer, il va pas tuer les animaux.

Sarah : C'est un bon avis, à toi Lucie.

Lucie : A mon avis je pense que peut être après le chat va attrapper un poisson mais il savait pas et il l'aurait mangé sûrement.

Sarah : C'est une très bonne idée, à toi Florent.

*Florent se perd dans une réponse à nouveau incompréhensible.*

Sarah : Après voici ma nouvelle question, à votre avis le chat il a vraiment eu l'oiseau dans ses pattes et il l'a mangé ou alors il l'a ramené dans la maison et l'a mangé dans la maison ?

Florent : Alors moi je pense que ce n'est pas fait exprès, il a dû l'embêter il lui a mis un coup de patte et il l'a mangé. Et pour la souris je pense qu'il ne l'a pas tué, juste par exemple il avait une mort au rat et après elle est morte, je le vois à la troisième ligne du paragraphe.

*Lucie lève sa main*

Sarah : Lucie.

Lucie : Moi je pense qu'il voulait, ça me paraît logique mais c'est aussi une histoire on peut pas vraiment savoir s'il ment ou si c'est pas vrai.

Sarah : Moi je vais vous donner mon avis. A mon avis il ment sur l'oiseau car il ne s'est pas posé dans ses pattes comme ça.

Troisième question : pourquoi il n'avait pas le droit d'assister au deuxième enterrement ? Dorian.

Dorian : Bé c'est normal parce qu'il a tué l'oiseau.

Sarah : Sabrina.

Sabrina : J'allais dire pareil.

Sarah : La maîtresse de Tuffy était dans quel état moral à votre avis ? Elle était triste, déboussolée ? Sabrina.

Sabrina : Je sais pas.

Florent : Sanglottante.

Lucie : De la tristesse.

Sarah : Et la cinquième question : le chat fait-il exprès de faire pleurer Elie ?

Florent : Pas du tout.

Dorian et Sabrina à la suite : Non il le fait pas exprès.

Sarah : Mais pourquoi il ne le fait pas exprès dites en plus.

Florent : Pas du tout car il ne veut pas être à la rue.

Lucie : Bé à mon avis il aime sa maîtresse donc il a pas envie de la voir pleurer. »

### **VERBATIM : séance 3 Groupe B**

Anne : « On va demander en premier à Kévin, de nous expliquer.

Kévin : Je suis maître les liens et j'ai choisi 4 mots :

-« boue » parce que ça me fait penser à un personnage de manga

-« cochon » ça me fait penser à une île qui se nomme l'île au cochon

-« marron » ça me fait penser au verbe marronner de l'île au trésor

-et « coiffure » car ça me fait penser quand j'attends 10ans pour que ma mère sorte de chez le coiffeur.

Anne : D'accord merci, est ce que vous avez des questions dans le groupe ? Lilian des questions pertinentes !

*Mais Lilian pose une question sans rapport.*

Anne : Moué, Rodrick.

Rodrick : Le nom c'est « boue » ou « boubou » ?

Kévin : « Boue ».

Rodrick : Ah parce que dans le livre .....

Anne : Ah tu as pris le mot et tu as rajouté .....

Kévin : ... Non j'ai juste pris « boue ».

Anne : Ok, d'autres questions ? Alors on passe à Rodrick.

Rodrick (maître des passages) : Alors moi j'ai choisi dans le chapitre 4 : ligne 5 de « rien » à « faire » j'ai bien aimé là quand la fille elle découvre que c'est le lapin des voisins et qu'ils savent qu'après ils vont avoir de gros problèmes.

Et j'ai aussi choisi un autre passage : chapitre 4 de la ligne 10 de « famille » à « deux » à cela m'a fait un peu marrer, et le dernier ....

*Anne étant partie voir les autres groupes je prends le relais* : Tu peux nous dire pourquoi ?

Rodrick : Parce que *et il relis le passage* et il dit qu'il a eu du mal à le rentrer parce qu'ils font le même poids c'est drôle.

Et le dernier passage chapitre 4 de « évidemment » à « pelage » (« Évidemment, Thumper était un ami. Je le connaissais bien. Elle s'est tournée vers moi.-Tuffy! Ça ne peut plus durer. Ce pauvre, pauvre petit lapin. Regarde-le. Et Thumper était plutôt en désordre, je le reconnais. Il n'était plus que boue. Boue et herbe, en fait. Il avait aussi tout un tas de petites brindilles et de trucs plantés dans son pelage. ») j'ai bien aimé parce que c'est un petit peu émotionnel parce qu'il dit que c'était son ami il l'a tué et que ensuite quand il l'a ramené il était tout dégoutant.

Mélanie : Merci, alors on va passer à Maxence.

Kévin : J'ai une question.

Mélanie : Vas-y Kévin.

Kévin : Pourquoi as-tu choisi le chapitre 4 de « rien » à « faire » ?

Rodrick : Bé j'ai bien aimé parce que quand la fille elle voit que c'est le lapin des voisins, ils disent tous « ohlala on va avoir des ennuis ils vont nous mettre ça sur le dos » tout ça pour le lapin.

Mélanie : Merci, Maxence donc.

Maxence : Moi je suis le maître des mots j'ai choisi 5 mots : « commencer, évidemment, brindilles, trempette et supplier ». Alors « commencer » cela me fait penser à l'école, « évidemment » cela me fait penser à quelque chose de logique, « brindilles » cela me fait penser aux vignes, « trempette » cela me fait penser à quand je suis dans le bain et « supplier » cela me fait penser à mon petit frère quand il veut jouer à la wii .

Kévin : C'était quoi le dernier mot ?

Maxence : « Supplier ».

Mélanie : Lilian maintenant, tu es maître des illustrations, qu'as-tu dessiné ?

Lilian : J'ai dessiné un lapin. *Le lapin étant de toutes les couleurs.*

Mélanie : Et dis-nous pourquoi tu l'as dessiné ainsi ? Car il y a pleins de couleurs.

Lilian : En fait j'avais un lapin, et dans l'histoire le lapin il pesait lourd, et j'ai bien aimé un lapin peut pas être aussi gros que 2 tonnes. C'est pour cela que je l'ai pris, c'est dans l'imaginaire.

Mélanie : Très bien. Et général tous, qu'avez-vous pensé de ce passage, de ce chapitre ?

Rodrick : C'était long.

Mélanie : Oui mais encore ?

Rodrick : Vu les chapitre d'avant qui étaient assez petits, on s'attendait pas que le chapitre 4 soit aussi long.

Mélanie : Oui et sur le contenu ?

Rodrick : C'est un peu la même chose.

Mélane : C'est à dire ?

Rodrick : Bé il tue un nouvel animal.

Mélanie : C'est le même schéma qui se répète. Oui. Lilian.

Lilian : Pour la lecture, j'ai trouvé que dedans on découvrait plus de trucs. Comme des lapins gros ou les animaux qui parlent avec tout ce qui est un peu imaginaire.

Mélanie : oui, Maxence.

Maxence : Je l'ai trouvé aussi long, mais il était bien parce qu'il y a plein de choses : quand la fille Ellie trouve que c'est le lapin des voisins et donc elle s'étonne, et après ils vont avoir de nouveaux ennuis, puis ils imaginent de passer chez eux pour remettre le lapin comme si de rien n'était et de poser le lapin.

Mélanie : Et à votre avis cela va-t-il marcher ?

Kévin : Bé oui je pense ;

Mélanie : Oui et qu'ont-ils fait pour que cela marche ?

Kévin : Je sais pas j'ai pas lu.

Maxence : Ils l'ont lavé et maquillé donc je pense que ça va marcher. Mais les voisins au bout de quelques jours ils vont dire tiens ça fait plusieurs jours qu'il ne bouge plus et voilà.

Mélanie : Oui pourquoi pas. Rodrick, tu crois qu'il va se passer autre chose ?

Rodrick : Moi je pense que cela va pas trop marcher parce que le lapin il devait jouer dehors quand il l'a capturé le chat. Donc quand on joue dehors on est un peu sale, et comme ils disent qu'il était sublime les voisins vont se rendre compte qu'on lui a fait quelque chose.

Mélanie : Bien aussi, on verra demain ce qui se passe. »

### **VERBATIM : séance 3** **Groupe C**

Sarah : Bon alors aujourd'hui ça va être Dorian maître des mots qui va commencer.

Dorian : Alors aujourd'hui j'ai choisi 5 mots qui sont : « buffet, brushing, Tuff, Thumper et seau ». « buffet » parce que cela me donne faim, « brushing » parce que c'est là où Justin Bieber se fait sa coupe, « Tuff » parce que c'est le diminutif de Tuffy, « Thumper » parce qu'on dirait une marque de gâteaux et « seau » parce qu'on peut mettre plein de choses dedans.

Sarah : Très bien Dorian, ensuite nous avons Jylian.

Jylian : Alors ya « chat ».

Sarah : Euh tu es maître de présentation ?

Jylian : Oui.

Sarah : Alors comme tu étais absent la dernière fois dis-nous ce que tu dois faire.

*Jylian attrape sa feuille de métier ...*

Jylian : Je dois présenter l'auteur, peut-être le nom, puis je vais lire ce que mes autres camarades ont fait .... C'est tout.

Sarah : Merci, ensuite Lucie montre nous ton beau dessin.

Lucie : Ça c'est Thumper, je l'avais dessiné vivant, je l'ai dessiné car il joue quand même un rôle important. Cela me fait rappeler aussi un lapin d'une amie qui est mort attaqué aussi par un chat. Mais j'ai pas fait la cage, voilà.

Sarah : Je trouve qu'il est magnifique ton dessin. Ensuite nous avons Florent, qu'est-ce que tu as à nous dire ?

Florent : Alors j'ai proposé 3 passages, le premier à la ligne 11 et c'est moi qui vais le lire « Ce lapin est aussi gros que Tuffy. Ils pèsent une tonne tous les deux. » en fait comme cela me fait penser à Garfiel parce que dire que les deux pèsent une tonne, c'est que le chat il pèse très gros mais le lapin pas assez.

Et après c'est à la ligne 34 de « ensuite » à « savon », je vais le lire aussi « Ensuite, la mère d'Ellie a immergé Thumper dans le seau, lui a donné un bon bain et l'a rincé. L'eau avait une couleur marron, plutôt déplaisante. Pas étonnant avec toute cette boue. Puis, l'air furieux, comme si tout était ma faute, ils l'ont installé dans l'évier et ont recommencé à le couvrir d'eau savonneuse. » Avec celui-ci j'ai l'impression d'être dans un sous- marin, *puis Florent met sa main devant la bouche pour parler je ne comprends plus grand chose, Sarah s'en rend compte et lui fait signe d'enlever sa main pour la caméra. J'ai cependant compris que 2 élèves du groupe sont appeler à lire.*

Donc c'est de « c'est » à « côté ». Sabrina tu feras la voix de Ellie et Jylian feras le narrateur ....

*Après les notes, Florent part à nouveau dans des directions tout azimut, nous le laissons continuer afin de ne pas le brimer dans son expression, mais nous n'en gardons pas trace car il n'y avait malheureusement aucun rapport.*

Sarah : Merci Florent, je me souviens qu'il y a Sabrina, lis nous ce que tu as choisi.

Sabrina : J'ai choisi « Qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire? » ça me fait penser à *la suite est inaudible.*

Après « je ne suis pas du tout impressionné » ça me fait penser à ma sœur qui à *nouveau Sabrina est inaudible.*

« il ressemblait plus à un cochon » ça me fait penser au livre des *trois petits cochons.*

Sarah : Merci Sabrina. Bon moi je vais vous lire mes questions. Mes questions fatales. La première que vous connaissez tous : « à votre avis qu'est-ce qu'il va se passer ensuite ? ». Oui Jylian.

Jylian : Les propriétaires de Thumper vont le découvrir mort, et voilà.

Sarah : Dorian.

Dorain : Ya le chat il va se mettre à jouer les supers héros, et il va empêcher ses parents d'aller cacher ou d'essayer d'entrer dans le terrier de Thumper.

Sarah : Euh oui, Lucie à toi.

Lucie : Alors moi je pense que Ellie et ses parents vont passer à l'action, et il va surement essayer de les en empêcher comme à dit Dorian, et peut être à la fin les parents vont réussir à mettre le lapin dans la cage.

*Sarah donne ensuite la parole à Florent d'un signe.*

Florent : Alors moi je pensais que peut-être ils allaient le pendre.

Sarah : Manière radicale. Moi je vais vous donner mon idée : donc moi à mon avis comme ils ont dit que l'autre était plus mince pour passer la palissade, j'ai l'impression qu'ils vont faire un peu un cambriolage, j'aime bien ils vont aller remettre Thumper dans sa cage.

Je vais vous lire la deuxième question : « ils ont dit qu'ils allaient passer par la palissade, mais à votre avis qu'est-ce qu'ils vont faire ? » Dorian.

Dorian : Bé ils vont passer par la palissade.

*Rires du groupe.*

Sarah : Oui mais je viens de le dire c'était dans la question. Ils vont passer par la palissade et ensuite ? C'est ça la question.

Dorian : Bé une sorte de cambriolage.

Sarah : Pas D'AUTRES réponses ? Bon question 3 : « qu'est-ce qu'ils vont faire de Tuffy ? » et j'explique s'il continu à ramener, tuer des animaux qu'est-ce qu'ils vont faire de lui ?

Dorian : Ils vont faire comme les chats sauvages, dans une cage.

Jylian : Ils vont le jeter dans la rue.

Lucie : A mon avis ils vont le donner à une autre personne, par exemple à des voisins ou des gens comme cela.

Sarah : A toi Florent.

Florent : Après la fessée et le pendre, je pense qu'ils vont le crucifier.

### **VERBATIM : séance 3 Groupe D**

Flavie : Alors c'est Maéva, maître des passages qui va commencer.

Maéva : J'ai choisi un passage je vais vous le lire : « De toute façon Thumper n'en avait rien à faire de l'allure qu'il avait. Il était mort. Et pourtant, c'est bien ce qui tracassait les autres. Cela les tracassait même beaucoup. Qu'est-ce qu'on va faire? C'est épouvantable, les voisins ne nous adresseront plus jamais la parole. Il faut qu'on trouve quelque chose. ». C'était un peu triste et c'était rigolo.

Je vous fais le deuxième : « Ellie pleurnichait toujours, bien sûr. -Arrête un peu, Ellie, lui a dit sa mère. Cela commence à me taper sur les nerfs. Va plutôt chercher le sèche-cheveux, si tu veux te rendre utile. Alors, Ellie s'est traînée jusqu'à l'étage, tout en continuant à brailler. » j'ai bien aimé parce que c'était un peu triste, voilà.

Flavie : Après c'était Kenza maître des mots qui va parler.

Kenza : Alors j'ai choisi « chatière, renchéri, parfait, brailler et égoutter » tout à la première page. La définition de chaque mot : « chatière » c'est une petite ouverture au bas d'une porte, « renchéri » c'est appuyer quelqu'un, « parfait » c'est comme des pros, « brailler » c'est parler mais très fort et « égoutter » c'est laisser l'eau s'égoutter.

Alors j'ai choisi ces mots, « chatière » parce que j'aime bien les chats, « renchéri » j'ai choisi parce que cela me fait penser au travail, « parfait » j'ai choisi parce qu'il n'y a pas de défaut, « brailler » j'ai choisi parce que cela me fait penser quand on crie dans la cour et « égoutter » ça me fait penser quand on égoutte les pâtes. Voilà.

Flavie : Alors maintenant c'est Anaëlle.

Anaëlle (maître de présentation) : Alors moi j'ai aidé un peu le groupe, et j'ai noté que pour tous la lecture les a aidé. Flavie maître de discussion a dit : « cela ne m'a pas trop aidé car je comprenais déjà ». Ruben maître des liens a dit « non je n'ai pas apprécié j'aurai préféré le faire tout seul ». Maéva : « un tout petit peu car j'ai quelques problèmes ». Kenza : « non mais j'ai bien aimé le travail en groupe parce que je suis déjà bonne et j'ai pu aider ». Benjamin : « oui parce que j'avais des difficultés ». Et moi si je devais changer je serais maître des illustrations.

Flavie : Après à toi Ruben, maître des liens.

Ruben : Alors comme au début j'avais pas beaucoup de liens dans ma tête, donc j'ai demandé au groupe. Donc ya tout le monde sauf Benjamin qui m'a répondu. Kenza a dit que cela lui faisait penser à son frère, je sais pas pourquoi. Maéva a dit que cela lui faisait penser à un film qu'elle avait vu. Anaëlle cela lui a fait penser au jour ou .... c'est vrai. Flavie cela ne lui fait penser à rien et moi je sais pas.

Flavie : Maintenant Benjamin maître des illustrations va présenter.

Benjamin : Là j'ai fait le chat qui a du mal à rentrer dans la chatière, là ya le jardin et là le salon.

Flavie : Voilà, maintenant c'est moi maître de discussion, donc l'ordre de passage on a ....*et elle liste l'ordre des prénoms par ordre de passage.*

Des questions maintenant, « qu'est-ce que le chat a tué au chapitre 4 ? »

Maéva : Bé le lapin.

Flavie « Le chat était-il ami avec le lapin ? »

Ruben : Oui très ami.

Flavie : « Que vont faire les parents d'Ellie avec le lapin des voisins ? »

Anaëlle : Ils vont le nettoyer puis ils vont le remettre dans le clapier comme si de rien n'était.

Flavie : « Que veut faire comprendre le père d'Ellie au chat ? »

Ruben : Que c'est pas bien ce qu'il fait.

Flavie : « A votre avis le chat va continuer à tuer des animaux ou il va arrêter ? »

Anaëlle : Moi je pense qu'il va arrêter.

Ruben : Oui moi aussi.

Anaëlle : Parce qu'à force il a dû comprendre.

Maéva : Moi entre les deux.

### **VERBATIM : séance 3**

#### **Groupe E**

Julie : Alors moi je suis la maîtresse de la discussion, il y a Lisa maîtresse de présentation qui va passer au tableau, Lise est maîtresse des mots, Fadoua maîtresse des liens, Olivia maîtresse des passages et Maréva maîtresse des illustrations. A toi Lise.

Lise : Alors moi je suis la maîtresse des mots, comme mots j'ai choisi : « tracassait, brushing, as de la coiffure, .... et caba ». Alors « tracassait » c'est qui donne du tracassé, « brushing » c'est une mise en forme des cheveux mèche après mèche à l'aide d'un séchoir à la main, « as de la coiffure » c'est quelqu'un doué pour coiffer et « caba » c'est une sorte de sac pour faire les courses.

*Je lui demande la raison du choix de ces mots en particulier pour pousser le débat car ce groupe n'était pas au point, cependant je ne pouvais pas plus que ce que les autres groupes pouvaient avoir produit.*

Lise : Parce que ces mots me plaisaient. Et voilà je sais pas expliquer plus.

*On attend que Julie se rende compte que Lise a terminé.*

Julie: Ah, alors maintenant c'est à Maréva maîtresse des illustrations.

Maréva : Alors c'est un dessin de quand il a tué le lapin et qu'il le rentre par la chatière. Comme il dit que cela lui a pris 1 heure.

*Toujours pour faire avancer le débat qui stagnerait sinon, je lui demande pourquoi elle a illustré ce moment-là.*

Maréva : Parce qu'il a dit qu'ils étaient trop gros tous les deux et que cela a prit du temps pour y arriver et j'ai trouvé cela marrant. En plus il le fait alors qu'il sait qu'il va se faire gronder.

*Julie a compris son rôle et comme elle suit elle enchaine.*

Julie : Alors maintenant Fadoua, maîtresse des liens elle prend dans les paragraphes des morceaux et dire à quoi ça lui a fait penser.

Fadoua : Cela me fait penser quand le chat d'Olivia a trouvé un lapin mort et l'a amené dans son jardin. « Il avait aussi tout un tas de petites brindilles » c'est comme quand ma sœur avait pleins de trucs dans les cheveux. « Personne n'a apprécié le fait que j'ai réussi à le faire passer par la chatière. » cela me fait penser quand un jour j'ai vu un lapin passer dans la chatière du voisin.

Julie : Après c'est à Olivia, maîtresse des passages, elle a choisis un ou deux passages et va dire a quoi elle a pensé.

Olivia : J'ai pris de « d'accord » à « faire » : « D'accord. Je vais essayer de vous expliquer pour le lapin. Pour commencer, je pense que personne n'a apprécié le fait que j'ai réussi à le faire passer par la chatière. Ça n'a pas été si évident. Je peux vous le dire, cela m'a pris presque une heure pour faire passer ce lapin par ce petit trou. Ce lapin était énorme. Il ressemblait plus à un cochon qu'à un lapin, si vous voulez mon avis. Rien de tout cela ne les a intéressés. Ils étaient en train de devenir fous. C'est Thumper! A crié Ellie. Le Thumper d'à côté! Pas possible! A renchéri le père d'Ellie. Maintenant on a un gros problème. Qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire? ». J'ai aimé parce que c'était un peu drôle, un chat peut pas faire passer un lapin dans une chatière. Et puis pourquoi il l'aurait fait.

Julie : Et après voilà, après on s'est posé des questions pour le débat.

*Je lui dis que c'est exactement le bon moment pour les poser.*

Julie : Bon alors qu'est -e qu'on pourrait faire ?

*Là les filles sont muettes et je lis dans leur visage que pour elles, le contrat est rempli.*