

L'implicite perçu dans la littérature de jeunesse au cycle III

Alessandra Di Cristofaro, Marine Prévost

► **To cite this version:**

Alessandra Di Cristofaro, Marine Prévost. L'implicite perçu dans la littérature de jeunesse au cycle III. Education. 2014. dumas-01090262

HAL Id: dumas-01090262

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01090262>

Submitted on 6 Feb 2015

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.

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**

Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 sans alternance

Année universitaire 2013 – 2014

**UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE
SEMESTRE 4**

Prénom et nom de l'étudiant : Alessandra DI CRISTOFARO

Intitulé du rapport: L'implicite perçu dans la littérature de jeunesse par des enfants de cycle III

Prénom et nom du directeur de mémoire : François BONINI

**Site de formation : Outreau
Section :M2A**



Table des matières

<u>I.Introduction</u>	2
<u>II.Partie théorique</u>	2
<u>Présentation du support</u>	2
<u>Analyse du support</u>	5
<u>III.Partie pratique</u>	11
<u>Présentation des aspects pratiques de la recherche</u>	11
<u>Lien pratique avec nos lectures</u>	11
<u>Plan de séquences</u>	14
<u>Recueil des résultats</u>	19
<u>Analyse des résultats</u>	23
<u>IV.Conclusion</u>	30
<u>V.Bibliographie commentée</u>	33
<u>Bibliographie générale</u>	42

I. Introduction

Nous avons décidé de centrer notre thème de mémoire sur l'implicite perçu dans la littérature de jeunesse par les enfants de cycle 3. Pour cela, notre outil pédagogique principal sera l'étayage de l'enseignant qui doit adapter sa pratique en prenant en compte les facteurs cognitifs et relationnels de ses échanges.

Notre choix s'est porté sur ce sujet car nous avons pu constater que l'implicite reste peu travaillé dans le cadre de la compréhension des lectures abordées à l'école primaire. Trop souvent, les enseignants rejettent les œuvres trop complexes au profit de textes plus simples mais qui ne présente pas de défis à relever et qui ne développent pas le goût de lire.

Quels éléments implicites sont perçus par les élèves lors d'une lecture littéraire, et est-ce que l'étayage de l'enseignant favorise leurs inférences ?

Pour répondre à cette question, nous avons choisi le roman de Roald Dahl : Charlie et la Chocolaterie. En effet, cette œuvre est riche de messages implicites et complexe par la variété des thèmes abordés et des personnages présents.

Dans le cadre de ce rapport d'étape, il sera question dans une première partie de l'analyse littéraire de l'œuvre choisie, et dans une seconde partie de la présentation de notre bibliographie commentée.

II. Partie théorique

II.I Présentation du support

II.I.I. Résumé de l'histoire

Charlie et la Chocolaterie, écrit en 1964 par Roald Dahl, raconte l'histoire de Charlie Bucket, un jeune garçon anglais vivant au sein d'une famille très pauvre. Il habite une maisonnette de bois avec ses deux parents M et Mme Bucket, et ses quatre grands-parents : Grand-maman Georgina et grand-papa Georges, et Grand-maman Joséphine et Grand-papa Joe.

Toute la famille souffre de la faim depuis que le père de Charlie est au chômage, et pour avoir l'impression de se nourrir un peu Charlie a pris pour habitude de passer devant la

gigantesque chocolaterie de Willy Wonka, où il aime se remplir des odeurs chocolatées qui s'y dégagent. Charlie voue une passion au chocolat.

Willy Wonka est un chocolatier mondialement connu, à la fois pour le succès de ses confiseries, mais également pour tous les mystères qui l'entourent. En effet, le vieil homme travaille officiellement seul et n'est pas sorti de son usine depuis des années.

Un jour, il décide pourtant de permettre à cinq enfants de visiter sa chocolaterie : il s'agira des enfants qui trouveront un ticket d'or dans leur barre chocolatée, tickets que le chocolatier a dispatché dans le monde entier.

Charlie et sa famille tentent leur chance en puisant dans leurs maigres économies mais en vain, les quatre premiers tickets sont trouvés par des enfants ayant beaucoup plus d'argent que Charlie, ils ont pu en acheter plus, et trouver les tickets.

Cependant, un soir où Charlie avait perdu espoir de pouvoir réaliser son rêve de visiter la chocolaterie, il trouve de l'argent par terre, s'achète avec celui ci une barre, et trouve le dernier ticket ! Il s'en suit ensuite les aventures des cinq enfants, accompagnés de leurs parents, dans la merveilleuse chocolaterie, peuplée d' Oompa-loompas, de petits êtres farceurs que Willy Wonka aurait découvert lors de ses voyages. Ils y découvrent toute sorte d'inventions toutes les plus farfelues et merveilleuses les unes que les autres : rivière de chocolat, ascenseur de verre, télé-porteur, etc...

Petit à petit, les enfants qui n'obéissent pas aux règles et n'en font qu'à leur tête disparaissent, chaque départ étant accompagné d'une chanson moralisatrice des Oompa-loompas, jusqu'à ce qu'il ne reste que Charlie, qui lui avait été aimable, dévoué, et respectueux de la chocolaterie et de ses habitants.

C'est ainsi que Charlie gagne le concours prévu depuis le début par Willy Wonka : devenir son successeur. L'histoire s'achève sur l'arrivée de toute la famille Buckett dans la chocolaterie, où ils cohabiteront désormais avec Willy Wonka et ses Oompa-loompas, devenant ainsi à jamais à l'abri du besoin grâce à Charlie.

II.I.II Les personnages principaux

Charlie : Le héros de l'histoire, petit garçon aimant et dévoué à sa famille. Il adore le chocolat.

M Bucket : Le père de Charlie, s'est récemment fait renvoyer de son usine de dentifrice.

Mme Bucket : La mère de Charlie.

Grand-papa Joe : Le grand-père de Charlie, il l'accompagne lors de sa visite à la chocolaterie alors qu'il n'était pas sorti de son lit depuis des années.

Willy Wonka : « Le plus grand inventeur de chocolat de tous les temps », héros de Charlie.

Augustus Gloop : un petit garçon très gourmand.

Violette Beauregard : Une petite fille qui passe ses journées à mâcher du chewing-gum.

Veruca Salt : Une petite fille gâtée par ses parents.

Mike Teavee:Un petit garçon qui ne fait que regarder la télévision.

Les Oompa-loompas : Ils sont plus de trois mille à travailler dans l'usine de M Wonka, appartenant à une tribu de pygmées miniatures, que le chocolatier a découvert en Afrique alors qu'ils mourraient de faim, il les a recueillis et leur a sauvé la vie.

II.I.III L'auteur

Roald Dahl est un écrivain d'origine norvégienne, né au Royaume-Uni en 1916. Durant sa jeunesse, il a toujours recherché l'aventure, c'est ainsi qu'il est devenu pilote de chasse de la Royal Air Force pendant la seconde guerre mondiale. Mais ce poste a failli lui coûté la vie lors d'un grave accident. Cette mésaventure l'amène à l'écriture.

Cependant, il n'écrira pas de littérature de jeunesse avant 1960, puisqu'en effet il est aussi connu au début de sa carrière d'écrivain pour ses recueils de nouvelles grinçants tels que *Kiss Kiss* ; sa première œuvre à succès destinée aux enfants sera *James et la Grosse Pêche*, mais son premier livre écrit à destination des enfants fut *Les Gremlins* en 1943. À partir de cette époque ses œuvres connaîtront un succès fulgurant, plusieurs romans sont d'ailleurs des best-sellers. Ce succès tient au fait que l'auteur a toujours cherché à écrire en se mettant au niveau du ressenti de l'enfant dans un but de leur donner le goût de la lecture : « *un bon livre fait beaucoup plus que le distraire, il enseigne à l'enfant la façon d'utiliser les mots, la joie de jouer avec la langue* ».

Il a également écrit deux autobiographies : *Moi Boy* (1985) et *Escadrilles 80* (1986). Roald Dahl s'éteindra en 1990 à l'âge de soixante-quatorze ans.

II.I.IV L'illustrateur :

Sir Quentin Blake est un illustrateur londonien né en 1932. Il est l'un des illustrateurs les plus connus de Grande-Bretagne et du monde en général. Il a beaucoup travaillé avec Roald Dahl et a notamment fondé le département illustration du Royal College of Art de Londres.

À l'heure actuelle il a illustré environ 200 livres, il est devenu une source incontestable d'inspiration pour les illustrateurs de livres de jeunesse recherchant des dessins satiriques et malicieux, caractérisés par les typiques traits d'encre et agrémentés d'aquarelle.

Depuis 1999, il est l'ambassadeur lauréat du livre pour enfants, poste destiné à promouvoir les livres de jeunesse.

II.II Analyse du support

II.II.I Le style :

- le genre :

Les écrits de Roald Dahl en littérature de jeunesse peuvent être classés dans différents genres et sous -genres comme la fable (« Sales bêtes ! »), le roman autobiographique « Moi, Boy », « Escadrille 80 »¹), les romans fantastiques dont Charlie et la chocolaterie en est un représentant phare.

En effet, l'histoire commence dans un cadre réaliste, dans de lieux probables, existants (l'auteur cite la Russie, l'Angleterre) où s'insèrent peu à peu des éléments surnaturels (ici, les éléments présents dans la chocolaterie et les actes dont on vente Wonka). Autre caractéristique, le doute s'installe chez le lecteur quant à la nature des phénomènes étranges, en effet on peut supposer que la science serait en mesure de réaliser les inventions de Willy Wonka. Pourtant, des éléments tels que l'ascenseur de verre et ses caractéristiques semblent complètement improbables, irréels. Le doute est renforcé par l'hésitation de Charlie lui-même face aux exploits invraisemblables de Wonka que lui conte son grand- père. Les différents niveaux de lectures que le roman propose sont une autre caractéristique du fantastique tel que le définit Todorov², selon l'âge du lecteur et le niveau de lecture, les propos tenus par les personnages et les messages implicites seront

1 Parus chez Gallimard Jeunesse en 1985 et 1986

2 Tzvetan Todorov, Introduction à la littérature fantastique, essai paru chez Seuil en 1970.

interprétés différemment.

Caractéristique de la littérature de jeunesse, le héros- enfant facilite l'identification du lecteur au héros.

- les composantes :

Quentin Blake, l'illustrateur favori de Roald Dahl, définit son style comme imprégné de *surréalisme* et de poésie. En effet, le surréalisme est bien présent dans Charlie et la chocolaterie, ne serait- ce que par les inventions loufoques de Wonka (l'ascenseur de verre, la vache à lait chocolaté, le bateau en fondant, le caramel à cheveux,...). Il apparaît aussi à travers le constant dépassement de la réalité que Roald Dahl propose en faisant entrer le lecteur dans un monde imaginaire proche du rêve.

La poésie, elle, est représentée à travers les chansons en rimes des Oompa- loompas mais aussi dans un rapport à l'esthétique que l'on retrouve dans le discours de Wonka (« Et comme elle est *belle* ! J'attache beaucoup d'importance à la *beauté* de mes salles ! Je ne tolère pas la *laideur* dans mon usine !³ »). Wonka comme Roald Dahl ont pour muse la gourmandise.

L'humour est également une caractéristique de l'écriture de Roald Dahl. Par exemple, la manière dont il décrit les mésaventures subies par les enfants fait sourire alors que par ailleurs, il s'agit de situations dangereuses pour eux. La récurrence des caricatures dans son œuvre représente un autre trait de son humour. Le message véhiculé peut être interprété comme une invitation à relativiser les désagréments de la vie et une manière de rassurer le lecteur.

- les thèmes récurrents dans les œuvres de Roald Dahl :

L'un des thèmes récurrents qui domine bien évidemment le livre Charlie et la chocolaterie est la gourmandise. En effet, Roald Dahl, qui se disait lui- même gourmand, fait proliférer ce thème à travers ses romans (dans « James et la grosse pêche », avec la fabrique de confiseries d'où jaillit un délicieux torrent de chocolat, dans « Sacrées sorcières » avec la soupe au petit pois,... Ainsi que dans « les Irrésistibles recettes de Roald Dahl » écrit par sa femme et proposant ses recettes préférées qu'il listait).

3 p87

Source de plaisir gustatif, la gourmandise devient également source du plaisir littéraire puisqu'elle accompagne le lecteur tout au long des récits.

Cette gourmandise est utilisée dans le roman pour partager des souvenirs autobiographiques de l'auteur. En effet, il a expliqué le plaisir ressenti étant enfant lorsqu'une usine de chocolat leur avait proposé de goûter des prototypes de tablettes afin qu'ils donnent leurs avis. En dégustant ces chocolats, il s'imaginait lui-même créateur de confiseries. Le rapprochement avec son roman est immédiat, il puisait donc de l'inspiration dans sa propre enfance.

Enfance qui constitue un autre thème récurrent chez l'auteur, de manière logique puisqu'il écrit pour la jeunesse et donc utilise des héros- enfant auxquels les lecteurs peuvent facilement s'identifier. Ces héros permettent aussi aux lecteurs de se décentrer et de se rendre compte que d'autres aussi ressentent des peurs, se posent des questions,...

L'enfance de Roald Dahl fut très malheureuse par les pertes de proches qui l'ont beaucoup marqué et par le passage précipité à la réalité adulte qu'elles impliquèrent. Peut-être utilisait-il l'écriture comme un moyen de garder contact avec l'enfant qu'il était et qu'il a trop vite quitté, de « garder son enfance au fond de sa poche », à la manière de Willy Wonka qui lui non plus, ne veut pas quitter ce monde. Nombre de critiques soulignent d'ailleurs cette capacité rare qu'avait Dahl à se mettre à la place des enfants dans ses romans, en fait, il semblait réellement vivre toutes les aventures qu'il racontait.

Enfin le voyage est un thème affectionné par l'auteur. Il s'agit de voyages fantastiques, loufoques qui permettent aux héros de se détacher de leurs problèmes, de s'évader, au final de rêver. Et c'est précisément tout ce que ses romans permettent aux lecteurs. Par ses particularités, ses invraisemblances, le monde de la chocolaterie est différent du notre, pourtant, à sa manière, il présente des dangers, des interdits qui nous rappellent finalement qu'aucun monde n'est parfait. Roald Dahl permet aux enfants de rêver sans pour autant les bercer d'illusions.

Les thèmes abordés dans Charlie et la Chocolaterie :

- Le racisme : Il est abordé de manière implicite à travers la description des Oompa-loompas, qui sont en fait des pygmées.

La couleur de peau est abordée de manière péjorative, Charlie les compare à du chocolat : «(...) ils sont en chocolat »⁴.

Ce thème est également lié à celui du colonialisme puisque Willy Wonka explique les avoir « ramenés d'Afrique ». Le rôle de l'occidental « sauveur » est induit lorsqu'il explique les avoir sauvés de la faim. Aussi, on comprend qu'il les a amenés jusqu'à son usine pour les y faire travailler. En revanche, il les décrit comme des ouvriers qu'il « paye » en cacao en échange de leur travail.

- L'innovation: Les nombreuses inventions de Willy Wonka reflètent l'imagination sans borne dont il fait preuve pour séduire ses clients et les recettes dont il tient à garder les secrets. En témoigne l'ascenseur de verre et les nombreuses salles auxquelles il mène⁵. Wonka semble s'amuser lui-même de ses innovations, il leur consacre une salle spécifique qu'il considère comme la plus importante de son usine.

- L'enfance : Il s'agit d'un des thèmes dominant du roman puisque différents éléments important de l'histoire s'y rapportent. Ainsi le chocolat est au centre du récit. Il tisse des liens avec l'enfance et la gourmandise, eux-mêmes liés entre-eux. Il apparaît également que Willy Wonka refuse de quitter le monde de l'enfance auquel ses inventions et son usine lui permettent de rester lié. Cela s'illustre également par le fait qu'il rejette systématiquement les remarques de Mike Teavee qui semble lui refléter l'enfant ultra-réaliste et dans l'absolu la pensée « adulte ». Ainsi, il est possible d'envisager la rivière de chocolat comme une fontaine de jouvence pour Wonka.

Le thème de l'enfant est encore illustré à travers le personnage de Grand-papa Joe, qui n'est pas sorti de son lit depuis des années et se remet soudainement à marcher, à sauter lorsque Charlie découvre son ticket d'or. Le « retour dans l'enfance » est envisagé puisqu'il s'émerveille de tout lors de sa visite de la chocolaterie.

4 A la page 92

5 Ces boutons sont listés à la page 154.

- La famille : différents modèles de familles sont présentés : la famille de Charlie, composée de trois générations, est unie dans les difficultés quotidiennes mais aussi dans le bonheur d'être ensemble ; Les familles des quatre autres enfants sont soit centrées sur leur enfant unique, cédant à tous ses caprices et confondant amour et soumission, soit centrée sur un enfant ultra- violent dont les parents ont démissionné (Mike Teavee).

Par ailleurs, Wonka n'a aucune famille, ce qui le poussera à chercher un successeur trouvé dans la personne de Charlie et peut- être , à se trouver une famille à travers celle de Charlie.

- L'enfant roi : ce thème est opposé à celui de l'enfant « pauvre » par la personne de Charlie. En effet, Augustus Gloop est nourri à volonté par sa mère qui pense le rendre heureux, Veruca Salt qui a tout ce qu'elle désire en claquant des doigts, Violette est mal élevée. Mike Teavee semble refléter le point ultime atteint par les enfants trop gâtés, que les parents n'arrivent plus à contrôler. L'auteur critique ouvertement ces comportements à travers les interventions des grands- parents et des Oompa- loompas. Charlie au contraire rencontre de nombreuses privations (nourriture, achats de chocolats pour trouver un ticket), il est éduqué avec plus de valeurs et surtout c'est l'amour qui prédomine les envies.
- La gourmandise : Elle est au centre du roman. L'auteur la présente à la fois de manière négative à l'image d'Augustus qui ne sait plus se maîtriser et se met en danger, ou de Violette dont la dépendance au chewing-gum la mènera à enfler comme une myrtille ainsi que de manière positive à travers l'ensemble des inventions présentes dans la chocolaterie, la gourmandise est liée à l'art (la salle au chocolat est une réalisation artistique de Wonka), c'est elle qui l'inspire. Elle est aussi liée à l'enfance ainsi qu'à la beauté.
- La morale : A travers les différentes chansons des Oompa- loompas, qui dénoncent les défauts des quatre enfants, leurs excès et les conséquences de leurs actes. En

ressort toujours l'idée qu'une mauvaise action doit être punie⁶, des recommandations à l'attention des parents sont également formulées avec un éloge des livres et de la lecture⁷. D'ailleurs, ces chansons ponctuent la disparition de chaque enfant après qu'ils aient réalisé leur « bêtise ». A la fin de l'histoire, le message de morale qui clôture est que les bons sentiments triomphent.

- La caricature : chaque personnage des enfants est caricaturé, leurs défauts physiques et moraux sont accentués (par exemple, Gloop est « si gros et si gras qu'il avait l'air gonflé par une pompe extra puissance (...) avec une figure comme une monstrueuse boule de pâte (...) »⁸)
- La critique sociale : à travers le licenciement du père de Charlie, l'auteur dénonce les progrès industriels (travail à la chaîne, mécanisation) réalisés au détriment de familles plongées dans le chômage et la pauvreté. Paradoxalement, Wonka est chef de son entreprise, ses affaires marchent au mieux il est donc sûrement fortuné et participe à la réduction d'emplois en renvoyant ses ouvriers au profit d'autres qu'il peut payer en matière première plutôt qu'en argent. De plus, il utilise les enfants (sa clientèle) pour se faire de la publicité lors de la recherche des tickets d'or.

II.II. II.Le rapport au lecteur :

Dans Charlie et la chocolaterie, le rapport que Roald Dahl installe dès les premières pages avec le lecteur est particulier. En effet, il présente aux lecteurs la famille Bucket en les vouvoyant et en leur transmettant le ressenti de Charlie : « Il est heureux de faire votre connaissance ». Cela participe à la perception du personnage principal comme une personne « réelle » par le lecteur, et le fait entrer plus rapidement dans le récit comme s'il y était invité, accueilli.

II.II.III Inscription dans le patrimoine :

Le patrimoine littéraire anglo-saxon a connu l'explosion du roman au XX ème siècle avec l'arrivée de la lecture du masse et du best- seller. En ce qui concerne la littérature de

6 « (...) Pour revenir à Mike Teavee, / Nous ferons tout pour le sauver, / Mais si, des fois, nous le manquons, / Que ça lui serve de leçon ! », p 178.

7 « (...) Et c'est pourquoi nous vous prions / D'extirper vos télévisions / Pour les remplacer par des livres / Pleins de merveilles, de joie de vivre ! », p178.

8 Présentation du personnage, p 36.

jeunesse, elle prend son essor avec John Barrie qui crée Peter Pan. Roald Dahl succède à des auteurs comme Joseph Conrad (Lord Jim en 1900), Pamela Travers (Mary Poppins, 1934). On retrouve dans son style la caractéristique du « nonsense » présent chez Lewis Carroll. Il s'inscrit donc dans la continuité du style littéraire anglo-saxon même si sa plume se distingue tout de même.

Roald Dahl apparaît aujourd'hui en France dans la liste officielle des lectures littéraires pour le cycle III (qui propose le roman « Maître Renard »).

III. Partie pratique

III.I. Présentation des aspects pratiques de la recherche

Étant donné que la lecture conséquente que représente le roman de Roald Dahl, nous avons décidé de nous concentrer sur sa première moitié pour mettre en place notre séquence. Ayant des impératifs à respecter (tels que la durée de la mise en place de notre séquence), le reste du roman sera lu avec les élèves au cours de l'année mais cela fera l'objet d'une autre séquence.

Notre séquence a été réalisée en classe de CM2, au sein de l'école du Centre, à Coulogne, auprès de 20 élèves. Nous avons réalisé ce travail dans le cadre de notre décharge de direction, c'est-à-dire chaque mardi, durant une heure.

Si une seule d'entre nous a réalisé les séances, la séquence a néanmoins été réalisée ensemble, et les séances ont été préparées en commun, lors de régulières mises en commun et réajustements.

III.II. Lien pratique avec nos lectures

Afin de trouver des dispositifs de mise en pratique de notre problématique, la lecture de l'ouvrage « Lire la littérature à l'école »⁹ de Catherine Tauveron nous a beaucoup aidé dans la mise en forme de notre travail. En effet, outre la résolution des problèmes de lecture détaillée dans le livre, Tauveron propose des outils permettant d'améliorer la compréhension des élèves, en particulier celle des éléments implicites sur lesquels la classe est amenée à réfléchir, à échanger.

Parmi les outils proposés, certains écrits de travail nous ont semblé appropriés à notre

9 C. Tauveron, « Lire la littérature à l'école », Hatier, 2002

démarche.

En effet, l'auteure propose une typologie de ces écrits de travail comprenant entre autre : les écrits destinés à recueillir les premières impressions de lecture, les écrits mettant en évidence les interprétations divergentes de passages problématiques, les écrits « témoins » de l'évolution de la lecture de l'élève avec des reformulations évolutives, les écrits de rédaction d'une suite lors d'un dévoilement progressif, des écrits travaillant la mémoire de lecture,...

Nous avons décidé d'utiliser pour support un journal de lecture, individuel pour chacun. En effet, Catherine Tauveron précise que ces écrits de travail ne sont pas destinés à être corrigés ou évalués, ils sont éphémères et permettent de prendre conscience (pour l'enseignant comme pour l'élève) des problèmes de lectures rencontrés, d'y apporter des solutions ou de s'interroger. Ils témoignent également de l'évolution de la compréhension au fil de la lecture.

D'autres formes d'écrits de travail utilisées dans notre séquence en classe sont inspirées de la lecture de « La compréhension en lecture » de Jocelyne Giasson¹⁰. Il s'agit principalement du schéma heuristique présenté dans l'ouvrage, que nous avons intégré au journal de lecture pour permettre aux élèves de dresser un « portrait large » de certains personnages emblématiques de l'histoire (Willy Wonka est un personnage difficile à cerner tant les sous-entendus et les oppositions sont présentes dans ses descriptions et interventions), le schéma heuristique permet à l'élève de tisser des liens, faire des correspondances entre les éléments donnés ou dissimulés par l'auteur et qui permettent de mieux comprendre le récit ou le personnage. La pensée devient organisée, plus structurée.

Autre outils de compréhension explicité par Giasson, le rappel de texte a été mis en œuvre lors de certaines séances : en début de séance, il s'agissait , en demandant aux élèves de rappeler « ce qu'ils avaient retenu de la séance précédente » de replacer la séance à venir dans son contexte mais au-delà de ça, de percevoir ce que les élèves ont retenu et donc considéré comme « important ». En effet, Giasson précise que pour rappeler des informations du récit, les élèves se basent sur les éléments qu'ils ont personnellement sélectionnés. Cette sélection révèle alors leur compréhension du texte. Ces rappels de texte ont été mis en place à l'écrit (brainstorming collectif au tableau), à l'oral ou encore parfois complété par une simple relecture du dernier résumé précédemment élaboré.

10 J. Giasson, « La compréhension en lecture », De Boeck, 1996

Il faut préciser que lors de ce type d'activité, l'étayage de l'enseignante a été mise en œuvre. En effet, il a parfois été nécessaire de guider les élèves dans leur rappel à l'aide de questions leur livrant des indices et leur permettant d'étendre leur explication ou de rebondir sur un point omis de l'histoire.

Enfin le débat interprétatif a été largement exploité en classe, lors des différentes séances. Il s'agissait pour nous de pointer les éléments du texte posant d'importants problèmes de compréhension et d'interprétation de manière orale et collective afin de stimuler les échanges d'opinions entre les élèves, de leur faire prendre conscience des divergences et d'apprendre à rechercher des indices dans le récit pour justifier leur avis. Il ne s'agit pas ici d'une démarche visant à faire « rechercher une information dans le texte » mais bien de réfléchir, de retravailler sa compréhension du texte afin d'élaborer des interprétations plausibles de l'histoire. Le débat interprétatif est aussi un moyen, pour nous, de réutiliser les notes rédigées dans le journal de lecture, de les exploiter en grand groupe afin d'amener les élèves, comme l'explique Tauveron, à prendre conscience de problèmes de compréhension ou d'une évolution de leur perception du récit...

Cette activité est en lien avec l'étayage du maître. En effet, lors du premier rapport d'étape, nous situons l'étayage du maître comme premier outil pédagogique permettant de travailler les implicites à travers la littérature jeunesse en cycle 3. Il est apparu comme indispensable lors de la mise en place de notre séquence. Par ailleurs, il faut préciser que cet étayage, en particulier au cours d'un débat, répond à certaines règles : il a d'abord pour fonction d'amener les élèves à adopter une position réflexive sur leur compréhension du texte. Pour cela, l'enseignant doit amener les enfants à se questionner sur leur pensée, sur leur opinion afin de les amener à détailler leurs propos.

Ainsi, Marie- Luce Gion¹¹ considère le lecteur comme co- auteur du livre par la compréhension qu'il construit à partir de ce que l'auteur a écrit. Dans cette logique, nous pensons que le rôle de l'enseignant est également d'inviter l'enfant à retourner vers le texte afin de rapporter ce qui l'a poussé à penser ce qu'il vient d'énoncer oralement à la classe. Il arrive parfois que dans ces moments les élèves prennent conscience d'une erreur de lecture ou d'interprétation, le maître doit alors pousser les élèves à rechercher ce qui, dans le texte, les a amené à cette erreur. Il s'agit de mettre en œuvre le processus de métacognition.

11 Formatrice à l'ancienne IUFM de Créteil ayant publié plusieurs ouvrages traitant de la littérature de jeunesse, entre autre « Les chemins de la littérature au cycle 3 », 2004.

Il faut préciser que l'étayage du maître évolue au fil de la séquence : si au début il est assez présent afin de guider les élèves, il s'effacera peu à peu dans le rôle de l'animateur d'un débat qui doit faire interagir les élèves entre- eux.

Catherine Tauveron précise qu'il est très important que le maître précise dès le début que toutes les interprétations ne sont pas recevables. On peut avoir des points de vue divergents, il faut alors en discuter et surtout justifier ses propos. Il est important de faire comprendre aux élèves que leurs interprétations ne doivent pas dévier du texte et de son contexte.

Au regard de la séquence que nous proposons, on peut regrouper les différents types d'aide apportée par l'enseignant en trois groupes :

- aide à l'élaboration des inférences : consistant à permettre aux élèves de faire des liens entre des informations repérées, sélectionnées dans différents passages du livre et pouvant être reliées de sorte à en conclure la réponse à une question posée.
- Aide à l'élaboration des représentations intermédiaires au cours de la lecture et des résumés partiels.
- Aide à l'identification des idées implicites et explicites.

III.III. Plan de séquences

Par rapport au plan de séquence que nous avons pré-établi, la pratique en classe a nécessité plus de temps que prévu, les séances préparées se sont avérées plus longues à mener que nous ne l'avions prévu. Ainsi il a été nécessaire d'ajouter une seconde séquence pour poursuivre la première et pouvoir mener à terme notre travail avec les élèves.

La seconde séquence a été débutée à la rentrée de janvier et s'est achevée fin février, elle s'est constituée de 5 séances.

Voici un plan de nos séquences, ce plan a été réadapté à plusieurs reprises en fonction de l'évolution du travail en classe et des besoins des élèves (certaines séances ont nécessité des retours en arrière, des apports de temps supplémentaires,...) :

Séquence 1 :

N° de séance	Objectifs/ Compétences	Contenus
<p>Séance 1</p> <p>30 minutes</p>	<p>Compétence générale : lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge</p> <p>Compétences spécifiques : Découvrir le livre à partir d'une brève présentation des personnages et de leur anticipation.</p> <p>Se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche</p> <p>Mettre en mémoire ce qui a été lu par l'enseignant.</p> <p>Reformuler dans ses propres mots une lecture entendue.</p>	<p>Présentation du livre + lecture du résumé = activité d'anticipation.</p> <p>Présentation des persos : <i>comment imaginez vous ce personnage ?</i></p> <p>À l'oral, les élèves viennent à tour de rôle présenter un personnage d'après la lecture de l'enseignant de la page de présentation des personnages.</p>
<p>Séance 2</p>	<p>Compétence générale : lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge</p> <p>Compétences spécifiques : Écouter la lecture puis lire seul de manière à pouvoir faire part de sa compréhension, son ressenti du texte et défendre ses idées.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partager des idées. • Mettre en mots des ressentis, des émotions collectivement. • Argumenter. • Défendre ses idées. • S'écouter. • Respecter la parole de l'autre. • Oser prendre la parole. • Attendre son tour. 	<p>Rappel de la séance précédente. Brainstorming personnages.</p> <p>Lecture magistrale des chapitres 1 et 2. Lecture offerte des deux premiers chapitres + « qu'est ce que j'ai retenu ? » dans le cahier de lecture. Découverte du cahier de lecture.</p> <p>Lecture individuelle des chapitres 3 et 4 <u>Lecture individuelle du chapitre 3</u>: J'écris ce que j'ai retenu et j'anticipe la suite dans mon cahier de lecture. Puis confrontation des idées à l'oral. +Questionnements : <i>qu'est ce qui te fait penser ça ? Quels indices dans le texte ?</i> (Appui sur des éléments du texte pour interpréter.)</p>

		<u>Lecture individuelle du chapitre 4 : J' écris ce que j'ai retenu.</u>
Séance 3	<p>Compétence générale : lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge.</p> <p>Compétences spécifiques : Écouter la lecture puis lire seul de manière à interpréter les non- dits et les éléments implicites relevés dans le texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en mémoire ce qui a été lu par l'enseignant. • Reformuler dans ses propres mots une lecture entendue. • Partager des idées. • Mettre en mots des ressentis, des émotions collectivement. • Argumenter. • Défendre ses idées. • S'écouter. • Respecter la parole de l'autre. • Oser prendre la parole. • Attendre son tour. 	<p>Rappel. Brainstorming : activité en collectif au tableau . Qu'est-ce-qu'on a retenu de : l'histoire, sur charlie, sur sa famille, sur la chocolaterie (on divise le tableau en 4, 4 brainstorming)</p> <p>Relecture de son cahier de lecture pour voir si on a oublié des choses qui nous avaient marqué.</p> <p>Lecture magistrale des chapitres 7 et 8. + carnet de lecture à compléter. Relance du débat : <i>pourquoi les grands-parents s'énervent encore ?</i> + questionnement sur le : « pas tous » <i>quels sont les enfants qui ne sont pas comme ça ?</i></p> <p>Lecture individuelle des chapitres 9 et 10. + carnet de lecture. Puis discussion : <i>Charlie va-t-il enfin obtenir son ticket d'or ? Y a-t-il des indices qui nous aide à répondre ?</i></p>
Séance 4	<p>Compétence générale : lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge.</p> <p>Compétences spécifiques : Comprendre et interpréter le texte de manière à dresser un portrait du personnage de W. Wonka en utilisant les procédés de carte heuristique, de brainstorming.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en mémoire ce qui a été lu par l'enseignant. • Reformuler dans ses propres mots une lecture entendue. • Partager des idées. 	<p>Rappel. (relecture du cahier de lecture)</p> <p>Lecture magistrale chapitres 11 et 12. <u>Ce qu'il y avait d'écrit sur le ticket d'or.</u> Faire imaginer puis dessiner et écrire ce qu'il pourrait y avoir d'écrit sur ce ticket, par rapport à ce qu'on sait de l'histoire. Puis lire le chapitre.</p> <p>Lecture individuelle chapitres 13 et 14. Carte heuristique Mr Wonka : dessin + texte sur comment on l'imagine. (à rajouter sur l'affiche séance 2).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en mots des ressentis, des émotions collectivement. • Argumenter. • Défendre ses idées. • S'écouter. • Respecter la parole de l'autre. • Oser prendre la parole. • Attendre son tour. 	<p>Puis débat : jeune ou vieux ? Les deux sont sous entendus dans le chapitre. (tient une canne vs. il court)</p> <p>Portrait de Mr Wonka, à l'oral aussi : brainstorming au tableau sur tout ce qu'on sait sur lui. + Anticipation : <u>La Salle au chocolat.</u> <i>A quoi sert cette salle ?</i></p>
Séance 5	<p>Compétence générale : lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge.</p> <p>Compétences spécifiques : A partir des lectures offerte puis individuelle, réfléchir quant au message transmis par la chanson des Oompas et proposer son interprétation du texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en mémoire ce qui a été lu par l'enseignant. • Reformuler dans ses propres mots une lecture entendue. • Partager des idées. • Mettre en mots des ressentis, des émotions collectivement. • Argumenter. • Défendre ses idées. • S'écouter. • Respecter la parole de l'autre. • Oser prendre la parole • Attendre son tour. 	<p>Rappel.(relecture du cahier de lecture)</p> <p>Lecture magistrale des chapitres 15 et 16 <u>Activité :</u> dessine un oompa-loompa en te servant des informations données par le texte. + écriture de ce qu'on a retenu.</p> <p>Lecture individuelle des chapitres 17 et 18 travail sur la première chanson des oompas loompas : <i>à quoi ça fait penser ?</i> (poème/comptine, ça rime, il y a une morale comme dans les fables) <i>Les oompas loompas ont-ils l'air d'aimer ce garçon ? Que va-t-il arriver à augustus ?</i> + Chapitre 18 : <i>Pourquoi les familles pensent que Monsieur Wonka est fou ?</i> Discussion autour de la fontaine et du bateau : <i>est-ce possible que de telles installations existent ?</i> +Jeux de mots sur <i>crème</i> et <i>grains</i> à exploiter.</p>
Séance 6	<p>Compétence générale : lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge.</p> <p>Compétences spécifiques : A partir des lectures offertes puis individuelles, réfléchir</p>	<p>Rappel.(relecture du cahier de lecture)</p> <p>Lecture magistrale des chapitres 19 et 20. Remplir le carnet de lecture.</p> <p>Lecture individuelle des</p>

	<p>quant au message transmis par la chanson des Oompa-Loompas et proposer son interprétation du texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en mémoire ce qui a été lu par l'enseignant. • Reformuler dans ses propres mots une lecture entendue. • Partager des idées. • Mettre en mots des ressentis, des émotions collectivement. • Argumenter. • Défendre ses idées. • S'écouter. • Respecter la parole de l'autre. • Oser prendre la parole. • Attendre son tour. 	<p>chapitres 21 et 22. remplir le carnet de lecture.</p> <p><i>Qu'est-ce-que cherchent à dire les oompas-loompas dans leur chanson ? Quelle est la morale ?</i></p> <p>Poursuivre le travail sur les inventions de Mr Wonka : <i>Imagine d'autres inventions que Mr Wonka a pu créer dans sa chocolaterie. Tu peux la dessiner.</i></p>
--	---	--

Les chapitres 23 et 24 ont été donnés à lire de manière personnelle durant la classe de neige organisée par l'école, ils ont ensuite fait l'objet d'une discussion et d'un rappel oral collectif à la rentrée des vacances afin de pouvoir embrayer sur la séquence 2 .

Séquence 2 :

Séance 7	<p>Compétence générale : lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge.</p> <p>Compétence spécifique : A partir des indices textuels, réaliser la description complète d'un objet particulier (l'ascenseur de verre)</p>	<p>Rappel général de l'histoire Lister les faits importants en collectif</p> <p>Lecture individuelle du chapitre 25 compléter le carnet de lecture</p> <p>Lecture magistrale du chapitre 26 Débat interprétatif par rapport aux informations livrées par le chapitre.</p> <p>Lecture individuelle du chapitre 27 Trace écrite personnelle de ce qu'on a compris</p>
Évaluation	<p>Objectif : Vérifier la compréhension générale du récit tout en observant les capacités interprétatives mises en place</p>	<p>Lecture à haute voix des chansons du roman</p> <p>Rappel : la morale des chansons</p> <p>Rédaction en groupes</p>

		imaginer la chanson que pourraient chanter les Oompas-loompas suite à la victoire de Charlie
--	--	--

(Les fiches de préparation détaillées se trouvent en annexes.)

III.IV. Recueil des résultats

Comme dit plus haut (dans le point II de cette troisième partie), les principaux outils de travail utilisés sont pour l'écrit : le cahier de lecture et les écrits de travail et pour l'oral : le débat interprétatif et l'étayage de l'enseignant.

Nous présentons ici , pour chacun des outils utilisés, des passages sélectionnés qui nous semblent contenir les résultats les plus pertinents et exploitables.

- **Cahier de lecture**

- L'exercice du résumé :

Le travail effectué dans ce cahier a surtout été constitué, au début de la séquence, d'un travail sur la restitution des informations retenues, soit d'après la lecture magistrale, soit d'après la lecture individuelle.

Nous n'avions pas prévu que la rédaction des résumés serait un travail long.

Par exemple, pour les élèves, écrire ce que l'on a retenu de la lecture magistrale d'un ou deux chapitres est assez long : entre 10 et 25 minutes selon les élèves.

Il était prévu que chaque séance contienne un temps de production d'écrits avec écriture de résumés, mais, nous avons décidé d'espacer ces formes de travail, pour laisser plus de place aux activités d'interprétation, qu'elles soient orales ou écrites dans le cahier de lecture. C'est la raison pour laquelle la dernière séance consistait à imaginer comment pouvait se présenter le ticket d'or ainsi que ce qu'il pouvait contenir, et de faire le portrait de Willy Wonka en fonction des informations que les élèves ont tirées de leur lecture.

- La carte heuristique

- Dessin de travail

- Écrits de travail :

Donner son point de vue personnel sur un passage comportement des éléments implicites

- **Débat interprétatif**

Les résultats présentés ici comportent certains propos des élèves que nous avons extraits des enregistrements audio recueillis en classe durant la réalisation de la séquence puis analysés. Le nombre de séances menées et leur durée étant très importants, un travail de retranscription écrite mot à mot des propos d'élèves nous a semblé inapproprié : cela aurait été très long et peu efficient par rapport au temps dont nous avons disposé pour réaliser ce mémoire.

La mise en place de cette séquence a permis de travailler sur différents « temps interprétatifs » intéressants, que nous avons choisi de présenter ici.

Le premier moment interprétatif se situe au niveau du chapitre 4 du roman. On y parle de « *petites ombres qui se déplaçaient derrière les vitres polies* ». Il s'agit en réalité des fameux Oompas-loompas, mais cela n'est précisé nulle part et le mot n'est pas encore apparu dans le livre. Nous avons voulu savoir ce que les élèves pouvaient inférer sur ces ombres.

D'après eux, il pourrait s'agir de :

- les enfants présentés en première page.
- Les espions qui veulent les recettes de W.Wonka.
- Les nains.
- Une invention de W.Wonka.
- Des animaux en chocolat.

Le deuxième temps interprétatif se rapporte au chapitre 6. Il s'agit du chapitre présentant les deux premiers gagnants, les deux premiers enfants à trouver un ticket d'or. Ces enfants se font interviewer par la télévision, et à la fin du reportage qui leur est consacré, et que la famille Bucket regarde, les grands-parents de Charlie critiquent les deux enfants, ainsi que leurs parents : *Quelle femme révoltante, quel petit garçon répugnant, cette petite fille mérite une bonne fessée, elle est encore pire que le gros garçon*, etc. Or, il n'est précisé nulle part le fondement de ces critiques, pourquoi les grands-parents sont-ils

12 L'ensemble des extraits sélectionnés se trouvent en Annexe II

aussi vifs dans leur réaction ? Nous avons voulu savoir ce qu'en pensaient les enfants. On leur a donc posé par écrit la question suivante : *Pourquoi les grands parents critiquent les enfants gagnants ?*

Par ailleurs, le même questionnement se pose lors du chapitre 8, nous leurs avons donc posé la même question à l'oral, lors d'un débat qui a permis un échange et un partage de leurs opinions. (troisième temps interprétatif).

Plusieurs réponses sont possibles, d'après les élèves :

- ils sont jaloux.
- Ils sont en colère parce qu'ils auraient voulu que Charlie gagne.
- Ils trouvent qu'ils sont trop gâtés.
- Ils ont triché.
- Le garçon mange trop de chocolat.
- Ils sont répugnants.
- On dirait que les enfants sont les parents dans ce livre. Les enfants disputent leurs parents. Les parents disputent les enfants. On dirait que Violette est la mère de sa mère.
- Ils répondent à leurs parents.
- Ils sont méchants, ne se comportent pas bien.

Le quatrième moment interprétatif se situe au chapitre 11 où Charlie trouve un ticket d'or. Nous avons demandé aux enfants d'imaginer ce qui était écrit sur le ticket, et quelle forme il pouvait avoir. Voici ce qui selon eux pourrait être écrit :

- Dernier ticket d'or.
- Invitation à venir à la chocolaterie.
- Date de rendez vous.
- Ticket d'or.
- Willy Wonka.
- Plein de chocolat.

Au chapitre 14, différents éléments se rapportant à Wonka apparaissaient comme contradictoires : au début du chapitre il est d'abord décrit tenant une *canne*, ensuite

comparé à un *vieil* écureuil alors que par la suite il se met à *courir* d'une direction à l'autre dans les couloirs étroits de la chocolaterie.

Dans le cadre de la recherche collective d'éléments permettant de créer le portrait du personnage, s'est posée la question de l'âge de Willy Wonka, est- il plutôt jeune ou vieux ?

Les élèves se sont référés aux différents éléments soulevés plus haut.

Ils ont alors émis différentes hypothèses :

- il est blessé
- il est handicapé
- il est fainéant, il n'a pas envie de marcher
- il est aveugle
- c'est pour les impressionner
- il est bossu
- il est petit

L'hypothèse du handicap est réfutée par un autre élève qui considère qu'alors il ne serait pas capable de porter des béquilles, la classe rectifie alors : *peut- être qu'il boite.*

Ils précisent également que s'il était handicapé il ne pourrait pas courir dans les couloirs.

Ces propos ont été recueillis avec intervention de l'enseignante qui a dû mettre en œuvre un étayage durant cette séance, celui- ci sera détaillé dans la partie analyse des résultats.

Enfin, une réflexion a été menée avec les enfants par rapport à une chanson des Oompas- loompas au sujet du sort d'Augustus Gloop. Le chapitre 17 se clôture par cette chanson dans laquelle il est question de morale : l'enfant trop gourmand et désobéissant qui n'a pas pu se retenir de plonger dans la rivière de chocolat finit aspiré par un gros tuyau et on n'ignore alors ce qu'il adviendra de lui...

Par rapport à cette morale, les élèves en ont tiré les éléments suivants :

- Augustus l'avait bien cherché
- il ne faut pas casser les pieds des grands
- Augustus a désobéi
- Il ne faut pas manger comme quatre
- S'il n'avait pas trop mangé, ce ne serait pas arrivé

Le rapport avec la fable sera abordé dans la partie Analyse de notre travail.

III.V. Analyse des résultats

- **Cahier de lecture :**

- L'exercice du résumé :

Les difficultés rencontrées au niveau du travail autour du résumé sont que chaque résumé devait se découper selon la forme suivante : ce que j'ai compris/ ce que j'ai retenu/ quelles informations me manquent, il s'agit ici, pour faire un parallèle avec nos lectures théoriques, de ce que Giasson appelle la « métacompréhension » ou l'autogestion de la compréhension ; or, les enfants ne saisissent pas la différence entre *compris* et *retenu*, et présentent donc leur écrit en un bloc.

Nous nous sommes également rendu compte que pour certains élèves, le résumé n'est réussi que s'il contient un maximum d'informations, de détails. Certains élèves étoffaient même leur travail avec des informations provenant soit du film, soit de chapitres précédents, ou encore des informations inventées.

Le travail sur le résumé n'est pas terminé pour autant, c'est un intéressant outil améliorant les capacités à synthétiser et qui permet à l'enseignant de déterminer ce qui est retenu par l'élève, et ce qui lui semble important. De plus, le travail sur ce roman ne se faisant qu'une fois par semaine, le fait d'écrire sur ce qu'on lit permet de mieux fixer les informations, ce qui pallie au fait que les souvenirs de l'histoire ne sont réactivés qu'une fois par semaine.

Pour autant, une séance centrée sur la construction d'un résumé devra être menée, en parallèle à notre séquence, en maîtrise de la langue. Nous envisageons un travail autour d'un extrait du roman, d'une page ou deux, et où on sélectionnerait et débattrait collectivement de ce qui est important à retenir, de ce qui relève du détail, etc.

Dans notre pratique future, nous travaillerons cette notion dans une séquence parallèle.

En effet, Giasson préconise d'établir avec l'élève certains éléments indispensables à l'élaboration d'un bon résumé comme la lecture approfondie du passage à résumer. Une seule lecture ne suffisant pas, il faut prendre le temps de s'approprier un récit pour pouvoir le résumer. Différents auteurs s'accordent néanmoins sur le fait que l'école élémentaire a

seulement un rôle d'introduction du résumé, l'apprentissage concret des productions de résumés étant matière du collège.

– La carte heuristique :

Le premier schéma heuristique présente une vision très synthétique du personnage, par ailleurs il semble que l'élève ait compris comment utiliser cet outil puisqu'il ne s'est pas limité par exemple à reprendre des extraits des descriptions du texte et ne s'est pas arrêté aux éléments de la description physique. Il s'agit ici de mots- clés en lien avec le personnage. Ces éléments retenus sont sans doute ceux que l'enfant considère comme les plus importants dans la logique de l'histoire et dans ses rapports au personnage de Willy Wonka.

Le second schéma regroupe des éléments de natures diverses (physiques, intellectuels, vestimentaires,...) et même une comparaison retenue par l'élève (le personnage est comparé à un écureuil). L'ensemble semble donc bien correspondre à une représentation « complète » de W. Wonka. L'outil a donc été bien utilisé par cet élève.

Le dernier schéma , lui aussi très réduit, s'arrête par ailleurs à la description vestimentaire de Wonka. Est- ce ce que l'élève retient le plus du personnage ? On peut supposer que cela correspond à l'image mentale qu'il s'en est fait. Il accompagne son schéma d'un portrait et d'une liste d'éléments se rapportant à Wonka et qu'il n'a pas fait figurer dans son schéma. On peut ici constater que l'outil proposé n'a pas été bien utile à l'élève, peut- être la consigne n'était- elle pas assez clair, l'élève n'aurait pas compris à quoi cela servait ou nous nous serions mal exprimées.

Cet élève considère qu'une description se limite à une description physique. Pourtant, une étude de Gnepp et Chilamkurti, 1988, montre que vers 8 ans on observe un changement assez marqué dans les descriptions des gens, les enfants commencent en effet à se focaliser sur des traits internes. Ils décrivent encore les caractéristiques physiques des autres, mais ces descriptions servent d'exemples pour illustrer des traits internes.

Il convient donc dans notre pratique d'amener peu à peu les élèves à dépasser la simple description physique et à passer à des éléments de descriptions abstraits, tout aussi importants.

Ainsi, il semble que l'outil de la carte heuristique ait été mieux compris et donc mieux utilisé par certains élèves. Néanmoins, de nombreux élèves se sont attachés exclusivement aux éléments de la description physique, peut-être parce que c'est ce qui se rapporte le plus à l'image mentale qu'ils se font d'un personnage. Beaucoup ont recopié tels quels des extraits du texte dans le schéma, ce qui n'était pas l'objet du travail. Ce constat peut être mis en lien avec les difficultés des élèves à sélectionner des informations précises répondant à une consigne.

- Le dessin de travail :

Les élèves ont préféré s'exprimer en écrivant plutôt qu'en dessinant. Pour chaque écrit demandé, nous proposons de compléter l'écrit par un dessin, de plus, plusieurs activités laissent au choix de dessiner, ou de décrire par écrit, et, de nombreux enfants ont privilégié le moyen de l'écriture pour décrire, inférer, imaginer.

De plus, les seuls dessins réalisés n'étaient pas créatifs mais plutôt « copiés » : sur la couverture du livre, de par les souvenirs du film, etc.

Il semble donc à première vue que les enfants parviennent plus à se décentrer pour interpréter par les mots que par le dessin.

Néanmoins, à travers les dessins présentés dans les résultats récoltés, on peut supposer que les enfants aient voulu suggérer la petite taille des Oompas- loompas qui est l'un des éléments de leur description physique dans le roman.

- Écrits de travail :

Donner son point de vue personnel sur un passage comportant des éléments implicites

Les premiers résultats présentés montrent que ces élèves ont pu réaliser des inférences pour extraire du texte des informations implicites.

Par la phrase « c'est parce que son père achète tous le stock de chocolat », l'élève semble avoir cerné l'idée d'injustice, le fait que les grands-parents reprochent au père de ne pas « jouer le jeu ». Néanmoins l'idée que la fille soit trop gâtée par son père n'est pas apparue dans les productions.

La réponse « parce qu'ils voulaient que ce soit Charlie qui gagne les tickets d'or » traduit

l'idée de déception des grands- parents qui a été perçue par l'élève.

On n'aurait pu s'attendre à obtenir comme réponse que ce n'était pas juste car aucun des enfants ayant eu un ticket avant Charlie ne le méritait au vue de leurs actes.

Interpréter la morale d'un passage (chanson des Oompas- loompas) :

Les productions présentées diffèrent par la présentation de la réponse des élèves : un élève a utilisé spontanément le schéma pour distinguer les deux idées qu'il retient de la morale de la chanson. Un autre s'exprime par des phrases simples, il reprend également une formulation toute faite du texte (« une tête grosse comme une patate »), cela n'étant en fait qu'un détail dans le texte.

Malgré tout, l'ensemble des élèves semblent avoir bien cerné le message diffusé dans le texte de la chanson .

• **Débat interprétatif**

Nous pouvons constater que ces inférences sont acceptables. En effet, pour C.Tauveron, une inférence n'est pas acceptable si elle ne s'appuie pas sur des éléments du texte, si elle ne peut être argumentée, bref si elle est trop farfelue.

Or, toutes ces propositions sont vraisemblables, exceptée peut-être l'idée selon laquelle il serait écrit : « *dernier ticket d'or* » sur le dernier ticket d'or. En effet, les tickets ont été imprimés en même temps et leur ordre de découverte est dû au hasard. On ne pouvait donc pas prévoir quel ticket serait trouvé en dernier.

Mais excepté cette donnée, les interprétations sont acceptables, certaines sont même très pertinentes, comme celle-ci :

On dirait que les enfants sont les parents dans ce livre. Les enfants disputent leurs parents.

Les parents disputent les enfants. On dirait que Violette est la mère de sa mère.

Cette élève a particulièrement bien saisi la problématique de l'enfant roi.

Difficulté particulière des élèves, la demande d'anticipation de la suite de l'histoire a donné des réponses du type : « *on ne peut pas savoir, on n'a pas lu la suite* », ou, « *on ne va pas écrire des choses dont on n'est pas sûrs* ». Ainsi, pour obtenir des inférences, nous avons du procéder autrement, en ne leur demandant pas de répondre à une question générale, mais à des questions précises. En effet, les réponses à la consigne : « *Imaginez ce que*

pourrait contenir le ticket d'or », ou à la question : « *Que peuvent être ces ombres ?* » sont beaucoup plus nombreuses que les réponses à la question : « *Que va-t-il se passer ensuite ? Que me manque-t-il comme information pour comprendre ?* »

Aussi, les élèves ont des difficultés à admettre que leur propre vision ou celle d'un camarade puisse être acceptable si elle diffère de celle des supports connus (films, couverture). Pour eux, il ne va pas de soi d'imaginer, inférer, interpréter. Ils font confiance aux supports qu'ils utilisent.

Le travail de l'enseignant a donc été de leur faire admettre que la vision adoptée par l'illustrateur ou le film est elle aussi une interprétation mais que rien ne prouve que leur vision soit la bonne et que d'autres solutions sont possibles. C'est cet éventail de possibilités qui est difficile à comprendre pour eux.

Cette difficulté a été renforcée par le fait que la moitié de la classe a vu le film tiré du roman (*Charlie et la Chocolaterie*, de Tim Burton). En effet, je pense que ces difficultés d'interprétation, notamment par le dessin, auraient été atténuées si les élèves n'avaient pas déjà en mémoire la vision des personnages, ou de la suite de l'histoire. La connaissance de ce film a constitué un biais important à notre recherche.

De plus, les élèves ayant visionné le film ont eu tendance à informer ceux qui ne l'avaient pas vus de ce qui allaient se produire, ce qui a nui à notre travail de débat (« ton idée n'est pas bonne, elle n'est pas dans le film »).

Nous avons néanmoins été satisfaites quand suite à la vision du film (à la fin de la lecture du livre) certains élèves sont venus dire : « en fait dans le film y a plein de trucs faux ! ». Un déclic s'était produit, ils ont compris que le livre était la source initiale d'informations et les films des adaptations de cette source.

- **Étayage du maître**

Dans le point soulevé au chapitre 14 (Wonka serait-il plutôt jeune ou vieux?),

La comparaison n'a pas été soulevée par les élèves, un étayage de l'enseignante a été nécessaire pour les amener vers cette piste car ils n'avaient pas retenu le terme « vieil » et donc n'avait pas fait de lien. Nous avons donc relu la phrase du texte comportant la comparaison pour les éclairer et ensuite les relancer.

Par rapport aux aspects théoriques, il s'agit ici d'un certain type d'étayage correspondant à

l'aide à l'élaboration des inférences

De même le questionnement de l'enseignante a permis de revenir et de réfléchir plus longuement aux hypothèses posées, il importait de faire prendre conscience aux élèves du fait qu'il faut toujours rester attaché au texte, ne pas partir dans des interprétations farfelues comme le dit Catherine Tauveron dans ses ouvrages.

Il y avait-il un lien entre le port de la canne ou la course dans les couloirs et le fait d'être bossu ou petit ? Cette question posée, ils sont revenus sur leurs propos, certains s'amusant du non-lien de leurs propositions.

Par rapport à l'exercice des résumés, l'étayage de l'enseignant a été très important puisque par les questions posées, les précisions demandées, il était possible pour les élèves d'améliorer leur production. De plus, l'oral permet les échanges entre pairs et semble apparaître comme plus « naturel » aux enfants. Nous avons constaté qu'ils parlent plus facilement qu'ils n'écrivent, la prise de parole ne pose pas de problème même si l'enseignant a un grand rôle à jouer dans l'animation du débat et l'installation des temps de parole.

Ces interventions de l'adulte correspondaient à l'aide à l'élaboration des représentations intermédiaires puisque l'enseignant avait pour rôle de solliciter les retours au texte pour argumenter leurs propos, de permettre de créer des liens entre les diverses informations à rassembler.

Enfin l'exercice d'interprétation de la chanson des Oompas- loompas détaillé dans la partie « recueil des résultats » a permis une mise en relation avec les fables. Cela ne coulait pas de source pour les élèves. Il a été nécessaire de les orienter vers cela car après lecture, l'analyse collective avait permis d'aboutir aux rimes constatées par la classe. Les élèves ont ensuite associé rimes à poésie et à La Fontaine, mais nous souhaitions dévier vers la fable afin d'aboutir à l'identification de la morale. En effet il s'agit d'une particularité du roman puisque chacune des chansons des Oompas- Loompas comporte une morale se rapportant à l'un des enfants de l'histoire. La morale finale du roman allant de paire avec toutes ces petites interventions au cours du récit.

Concernant les éléments de morale exposés par les élèves, tous rejoignent le sens

du texte, l'ensemble est cohérent. Il semble que ce passage analysé n'ait pas posé de problème aux élèves. En effet l'ensemble du roman semble suggérer le fait que les Oompas- loompas ne cautionnent pas le comportement des enfants, ils se moquent d'eux, fêtent chacun de leurs « échecs », ces divers indices ont pu être utilisés par les élèves et mis en lien avec les morales de leurs chansons.

- **Évaluation proposée : production d'écrits**

Critique de cette activité :

Nous pensions à l'époque qu'étant donné que les chansons des Oompas-Loompas avaient été étudiées, leur modèle aiderait les élèves à reproduire ce genre de schéma.

Nous nous attendions à pouvoir évaluer si les élèves, à travers leurs écrits, avaient perçu la morale de Charlie et la Chocolaterie : le gentil garçon triomphe, le plus pauvre triomphe, cela vaut le coup de s'accrocher et de ne pas être égoïste.

Or, il s'est avéré que cette activité est beaucoup trop compliquée à effectuer en une seule séance.

Les élèves, en une demie-heure, ont peiné pour la plupart à écrire deux ou trois lignes. Ils n'ont pas eu le temps de réfléchir à leur projet, et donc de chercher la morale de l'histoire.

Si dans les quelques lignes écrites on ressent bien la compréhension du fait que Charlie a gagné car c'était « le plus gentil », et que « c'est bien fait pour les autres », ou encore que c'est « génial d'avoir du chocolat pour toute la vie », mais pour autant, il n'y pas de déroulement d'une petite histoire se terminant par une morale, comme cela était demandé dans la consigne. Tout au plus, avons nous obtenu juste la morale de l'histoire.

Cette activité de production d'écrits aurait du faire l'objet d'une séquence entière que nous n'avons pu mener étant donné les consignes du mémoire (une séquence d'enseignement) et au vu de notre sujet de mémoire : l'interprétation en lecture. On ne pouvait réaliser une séquence en lecture et une en production d'écrits.

Néanmoins, nous considérons qu'au cours de notre future pratique professionnelle, quand il s'agira de travailler l'interprétation, une séquence parallèle en production d'écrits nous servira à évaluer les capacités d'interprétation des élèves, compétence dont on sait qu'elle est difficilement évaluable, car non quantifiable.

De plus, nous avons fait le choix d'une production d'écrit afin d'éviter une vision « quantitative » de l'interprétation, avec des questionnaires auxquels les élèves devraient

répondre. En effet, il n'était pas envisageable de donner une « bonne note » à l'élève qui aurait bien interprété (selon qui, quoi?) et une mauvaise note à celui qui aurait mal interprété l'histoire. L'interprétation, bien que découlant d'une logique, est un domaine trop subjectif, à notre sens, pour être évalué de cette manière. En outre, cette compétence n'est pas à évaluer au cours de l'école élémentaire.

Nous avons donc choisi une activité support, la production d'écrits, qui nous permettait d'évaluer la compréhension, tout en nous permettant de juger des capacités d'interprétation de chacun.

IV. Conclusion :

La problématique de notre travail était la suivante : *Quels éléments implicites sont perçus par les élèves lors d'une lecture littéraire, et est-ce que l'étayage de l'enseignant favorise leurs inférences ?*

Suite à l'analyse de nos résultats, nous pouvons en conclure que les éléments implicites ont été cernés correctement par les élèves, même si, l'étayage apporté par l'enseignant lors des débats faisant suite aux lectures, a permis de mettre à jour certaines informations qui seraient passées inaperçues.

En effet, grâce à l'étayage, et à l'animation des débats, les élèves ont pu partager plusieurs idées concernant un même thème, et en les combinant, ils ont fait émerger de nouvelles idées plus poussées.

L'idée selon laquelle l'étayage du maître se situe comme premier outil pédagogique pour travailler les implicites dans la littérature de jeunesse s'est imposée à nous durant ce travail, notamment en ce qui concerne l'aide à l'élaboration des inférences et des représentations intermédiaires.

Néanmoins, cet étayage a nécessité d'être construit, amené. Au départ, il s'agissait plus de grandes cartes heuristiques sur un personnage, une question, que les élèves venaient tour à tour compléter par leur idées, puis, peu à peu, le débat interprétatif a émergé, car les élèves avaient de plus en plus d'arguments à faire valoir, le support écrit devenait trop long. Il a fallu travailler sur les conditions nécessaires à ce type d'activités orales. Nous avons rencontré quelques difficultés, notamment dans le respect de la prise de

parole de l'autre, le fait de couper la parole, ou à l'inverse, le refus ou la peur de prendre la parole (dans ce cas, les supports écrits ont été précieux pour approfondir notre analyse).

La plus grande difficulté dans ces débats a été de faire entendre à certains élèves que plusieurs interprétations peuvent se valoir, il n'y a pas qu'une « bonne réponse ». Quelques enfants avaient peine à admettre que l'interprétation du voisin pouvait être aussi bonne voire meilleure que la leur.

Pour reprendre un exemple issu de notre pratique en classe, un élève qui, ne comprenant pas l'interprétation d'un passage faite par un camarade (interprétation pourtant pertinente), fit la réflexion suivante : « ah ben dans ce cas là, on peut dire n'importe quoi, tout peut arriver ! ».

Il faut donc amener les élèves à réfléchir à l'étendue des champs possibles, ce qui ne va pas de soi.

Un autre problème d'un point de vue interprétatif, fut que certaines interprétations faites par des élèves n'ayant pas vu le film étaient d'emblée rejetées par les autres, alors qu'à ce stade du livre elles étaient tout à fait pertinentes.

On peut alors se demander s'il n'est pas préférable d'étudier un livre qui n'a pas été l'objet d'une adaptation cinématographique.

Par ailleurs, même si la compréhension et la détection des implicites a été menée à bien, plusieurs points seraient à améliorer dans le cadre de futurs travaux sur le sujet, et nous finirons cette conclusion par ces différents points.

Tout d'abord nous nous sommes posé la question de la longueur de l'œuvre pour travailler l'implicite. Certains implicites étaient « filés » tout au long de l'œuvre, il était donc impératif de la lire dans son intégralité pour permettre aux enfants de bien les percevoir, les assimiler.

Or dans le cadre de cette recherche, le temps horaire a été très long : 12 heures environ de travail autour de ce livre, pour travailler le même thème. Les élèves, bien qu'intéressés par l'histoire, auraient aimé pouvoir connaître la fin de l'histoire plus tôt, leur intérêt s'est peut-être essoufflé.

Nous aurions pu travailler l'implicite autour d'un album ou de récits plus courts, mais tout aussi riches¹³, afin de ne pas altérer la motivation des élèves.

13 Pour exemples : FRIOT B. *Histoires pressées*, Milan Poche Junior, Éclats de rire, 1988 ; ROSS T., WILLIS J., *La promesse*, Gallimard Jeunesse, 2003 ; RASCAL, ELLIOTT P., *Poussin noir*, L'École des loisirs, 1997.

Ensuite, nous nous sommes rendu compte que notre projet impliquait des connaissances de la part des élèves que tous ne maîtrisaient pas.

Il aurait fallu prévoir un travail au préalable en productions d'écrits sur l'élaboration de résumés (activités du type : comparaisons d'un résumé avec le passage correspondant), car de fait, les élèves devaient à la fois se concentrer sur la compréhension, et à la fois sur la construction d'un résumé, dont la méthode n'était pas maîtrisée. La surcharge cognitive aurait été moindre avec un travail en amont sur le résumé, de même qu'un travail sur la description de personnages aurait aidé les élèves à cerner ce qui est utile ou pas à relever pour construire une carte heuristique.

Charlie et la chocolaterie fut une œuvre riche en implicites, une histoire qui a beaucoup plu aux enfants (qui ont d'ailleurs demandé à lire la suite en classe), et un excellent support à notre étude, bien qu'un peu trop long.

Ce travail nous a toutes deux convaincues de la pertinence d'organiser des débats interprétatifs lors de séquence de lecture (voire d'autres disciplines!) qui permet d'enrichir la compréhension d'une œuvre, compréhension qui peut se transposer à des situations de la vie quotidienne.

Enfin, l'étayage du professeur des écoles dans ce type d'activités, comme dans bien d'autres, est indispensable à l'acquisition des compétences adéquates en littérature.

V. Bibliographie commentée :

Étayage :

- FRANCOLS N., 2010, *L'échange d'aide dans l'interaction didactique*, issu du Colloque International *Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes*, organisé à l'Université Lyon 2 les 24-26 juin 2010, Lyon.

Ce texte traite de l'aide apportée par l'enseignant en classe en terme d'interactions principalement relationnelles maître- élèves. Il s'agit d'une "Analyse des Discours en Interaction" qui s'appuie entre autre sur la théorie des actes de langage (actes langagiers- non langagiers) ainsi que sur des analyses de l'échange d'aide réalisées en classes de grande section et de CM2 pour définir trois moments: le déclencheur de l'aide, l'aide et la clôture. Le déclencheur provient soit de l'élève, soit du maître et se caractérise par différents "signaux" (questions, appel, demande de validité,...) et peut être lié ou pas à l'activité scolaire. Les procédés d'aide proviennent également de l'élève qui demande ou de l'initiative du maître : présence, relancement, indices donnés, feed-back,...) Enfin la clôture est souvent invisible. Le texte traite aussi des postures de l'enseignant et de l'élève qui peuvent provoquer des sentiments d'infériorité néfastes et dont il faut avoir connaissance. C'est pour cela que ce texte nous paraît pertinent par rapport à notre projet car il est lié à l'étayage même s'il se centre plus sur le relationnel que le cognitif, il constitue tout de même un apport non négligeable pour notre future pratique.

Interprétation des implicites– débat interprétatif:

- BOUAILLON P., 2005, Compréhension/ interprétation : rôle de l'implicite , *in J'étais un livre, Pratiques de Littérature au cycle III*, Hérault, le Groupe Départemental Maîtrise de la Langue.

Philippe Bouaillon propose un échantillon de méthodes utiles au maître, lors d'un débat interprétatif en classe, pour aider les enfants à se distancer du texte et plus tard à distinguer de leurs propos ce qu'ils savent, ce qu'ils comprennent, et ce qu'ils imaginent. Du schéma inférentiel à la grille d'interprétation, l'auteur aborde les liens sensibles existant entre compréhension, interprétation et détournement du sens du

texte ou de l'image. Il ressort de cet extrait que le vécu et la culture de chacun induisent la présence en soi de symboliques qui influencent inconsciemment la perception des indices textuels au point de parfois aboutir à des « délires interprétatifs » qu'il faut tenter d'éviter lors des interprétations en classe.

- BUTLEN M., Compréhension et interprétation littéraire : double risque de l'école au lycée.

Dans cette recherche, Butlen aborde le fossé séparant enseignement primaire et secondaire de la littérature. Il n'y a pas de continuité entre ces deux cycles. L'élève de 6e est sensé reconnaître l'implicite dans une œuvre littéraire dès la 6e mais on reproche aux enseignants de cycle 3 d'éviter les œuvres abordant l'implicite qui sont jugées réticentes ou proliférantes, c'est à dire, selon C.Tauveron des œuvres posant des problèmes de compréhension, ou d'interprétation. Ces œuvres trop compliquées sont exclues, empêchant ainsi les élèves d'entrer au collège avec une culture littéraire adéquate. L'auteur souhaiterait une continuité de l'enseignement de l'implicite tout le long de la scolarité, passant par plus d'échanges entre professeurs qui aurait pour conséquence une meilleure appropriation du texte et donc une meilleure réception de celui-ci par les élèves.

L'auteur précise également que les élèves français ont une meilleure compréhension globale des textes que la moyenne européenne, excepté pour les notions relevant de l'implicite, ce qui montre que cela reste à améliorer.

- CHIROUTER E., Débat interprétatif et discussion à visée philosophique à l'école élémentaire.

L'auteur développe dans cet article l'idée que la littérature de jeunesse est le support des premières réflexions philosophiques des enfants. À partir d'exemples de situations problèmes que vivent les héros des livres, les enfants peuvent se décentrer et prendre du recul sur un problème, recul et réflexion qu'ils sont incapables de prendre quand le même dilemme leur arrive dans la vie, tant le côté

affectif prend chez eux une place importante. Ainsi, la littérature permet de se détacher de l'affectif et de réfléchir au problème, ce qui ouvre la voie à l'interprétation.

En ce sens, la littérature permet de donner du sens au monde et à ce qu'on y vit.

Selon moi, cet article est intéressant pour saisir la portée des textes pour enfants, supports de leur réflexion.

- CLAQUIN F., La littérature au cycle 3 : des pratiques interprétatives pour une formation à la démocratie

Dans cet article, l'auteur traite des moyens concrets que l'enseignant peut mettre en place afin de développer la capacité d'interprétation des élèves face à une œuvre littéraire au cycle 3. Françoise Claquin y évoque donc la possibilité d'organiser des recherches documentaires sur les différents sujets traités dans le livre étudié, de préciser aux enfants les différentes références culturelles auxquelles ils n'auraient pas accès, et de mettre en place des groupes de discussion et d'écriture pour leur faire inférer la suite d'un passage par exemple. Ces différentes techniques devraient permettre l'amélioration de leurs capacités d'interprétation en levant les implicites du texte.

L'enseignant se doit également de confronter ses élèves aux règles de l'interprétation pour éviter qu'ils ne croient que toutes les interprétations se valent, ou au contraire, qu'une seule est possible : une interprétation résulte d'une réflexion approfondie.

Enfin, Claquin évoque l'importance de se construire une culture littéraire avant de vouloir la transmettre, de se forger son propre réseau d'œuvres étudiées et mises en lien.

Cet article nous permet d'envisager comment développer les capacités d'interprétation des élèves avec qui nous travaillerons dans le cadre de ce mémoire.

- DUPIN DE SAINT- ANDRE M., 2008, Pistes pour les inférences au primaire, *Québec français*, [En ligne] n° 150, p. 66-67, <http://id.erudit.org/iderudit/44010ac>. Consulté le 11 mai 2013.

Il s'agit d'un article proposant pour chaque cycle du primaire deux albums de littérature jeunesse prédisposés à travailler les inférences nécessaires à la compréhension des textes. En effet, l'auteure distingue trois types d'inférences qu'il est nécessaire de travailler avec les élèves : inférences anaphoriques (substituts-référents), inférences lexicales (mots qui n'appartiennent pas au lexique du lecteur, il les déduit grâce au contexte), inférences causales ("lien de causalité entre les événements"). L'auteure soutient une théorie selon laquelle les difficultés de lecture peuvent être prévenues par un travail sur les inférences dès le 1er cycle. La méthode proposée dans l'article est essentiellement le questionnement après lecture, mais l'enseignante souligne l'utilité de discuter des oeuvres avec les enfants.

Pour nous, cet article présente un système intéressant dans le sens où l'auteure reprend pour chaque album les différentes inférences classées selon les trois types définis. Cela permet d'être au clair avec ce que l'on travaille et de mieux cibler les difficultés des enfants. Par ailleurs, il est dommage que l'article soit si court et ne développe pas d'autres méthodes pour travailler les inférences.

- OTTEN, M dans *Méthodes du texte, introduction aux études littéraires*, Chapitre 1 L'œuvre et sa réception.

Selon les différents auteurs qui se sont penchés sur la question (Umberto Eco, Gadamar, Iser) un texte sera perçu, interprété et jugé différemment, selon l'époque et la société qui le liront, et selon le statut de celui qui le lira.

La réception d'un texte est fonction de valeurs, de références propres à chacun et à chaque époque. Ainsi, un texte peut être réactualisé s'il est lu sous un autre angle, contexte, des années après sa parution. De même, le texte sera interprété différemment selon le statut social de celui qui le lit, ou même selon l'âge du lecteur.

Les différents regards portés sur le livre forment une « *fusion d'horizons* » (Gadamar) qui crée la réception générale du texte.

De plus, les auteurs définissent l'*horizon d'attente* du lecteur. Il s'agit du : « *système de normes et de références d'un public lecteur à un moment déterminé à partir duquel s'effectueront la lecture et l'appréciation esthétique d'une œuvre* ». Les théories de la réception s'attachent donc à étudier cet horizon et en en mesurer

l'écart esthétique d'avec le contenu du texte : on cherche à savoir la différence entre l'univers du texte et sa lecture, sachant que plus cet écart sera moindre, plus cela signifiera que l'œuvre comble l'attente du lecteur.

Enfin, le texte aborde également la vision d'Umberto Eco, qui parle de *lecture sémiotique*, soit le fait pour le lecteur de toujours fournir un effort pour mettre à jour les potentialités du texte, les non-dits. En effet, pour comprendre un texte on mène une réflexion que l'on va associer à d'autres réflexions menées auparavant : on actualise le sens du texte par rapport à notre expérience personnelle (on parle aussi d'intertextualité).

Le texte se caractérise par son incomplétude, ses blancs, ses non-dits, ce qui interpelle les représentations du lecteur (Iser). En un sens, ces manques permettent la participation du lecteur au déroulement de l'action

D'un point de vue personnel, je trouve que ce chapitre sur les théories de la réception est très utile à comprendre les mécanismes qui permettent à tout lecteur d'interpréter un texte, via des outils qui lui sont propres et changeants au cours de sa vie.

- ROCQUET J-P. , 2002, *Lecture et implicite*, 1-33

Cet article nous éclaire sur la question du travail de l'interprétation de texte à l'école primaire. Retraçant brièvement l'arrivée de la littérature à l'école primaire, l'auteur définit le domaine de l'implicite, composé de ce qui est présupposé, impliqué et sous-entendu, proposant des définitions précises de ces trois concepts. Il définit également les rôles de l'enseignant qui passe d'instituteur à animateur ou à médiateur.

J'ai trouvé cet article très riche, des définitions claires de différents concepts abordés sont proposés en annexe ainsi que des exemples illustrant les idées théoriques, ce qui facilite la compréhension. L'article m'a permis de cerner l'articulation de la compréhension et de l'interprétation des textes qui donne naissance au signifié.

- TAUVERON C., 1999, Les rapports de la compréhension et de l'interprétation, *Repères* n°19, p. 14-22).

L'extrait propose d'abord des théories bien distinctes du rapport compréhension – interprétation (processus étrangers l'un de l'autre; rapport ambigu de succession compréhension puis interprétation) avant de pencher pour un rapport d'inclusion qui distingue la compréhension comme étant une action automatique à l'interprétation, travail volontaire et conscient réalisé dans le but de trouver du sens face à un texte "résistant". L'auteure soutient Vandendorpe pour qui c'est l'interprétation qui permet d'ancrer les messages "compris" et qui donc doit être privilégiée en classe. En ce sens, la lecture littéraire est définie comme une "résolution de problèmes". L'auteur distingue deux types d'interprétation selon les types de textes : l'une qui permet la compréhension en s'appuyant sur les indices sélectionnés et l'autre qui intervient après compréhension mais peut amener une révision de celle-ci. Tauveron préconise des textes "réticents" à proposer en alternance avec les textes "collaborationnistes" habituellement lus en classe. L'extrait nous semble très intéressant puisqu'il nous a permis de découvrir d'autres thèses sur l'interprétation qui ne sont pas les plus connues et qui méritent réflexion quant à la lecture littéraire pratiquée habituellement en classe.

Littérature :

- BALLANGER F., *Choisir des romans pour la jeunesse et développer une culture humaniste.*

L'auteur nous expose dans cet article l'idée selon laquelle la littérature de jeunesse s'attache à transmettre des valeurs humanistes de morale ou de justice, où l'enfant triomphe finalement du mal parce qu'il est bon et le mérite. La dualité Bien/Mal est très représentée et inculque à l'enfant qu'être « gentil » nous fait réussir dans la vie : même si l'on est pauvre ou malade ou qu'importe la difficulté, si l'on est bon, on s'en sortira.

Cette vision de la morale est mise en lien par Ballanger avec la vision rousseauiste de l'enfant dans la littérature de jeunesse, l'enfant représente l'espoir, porteur de paix. L'enfant est souvent en littérature de jeunesse plus malin, plus gentil, plus intelligent que l'adulte « méchant » duquel il triomphe.

Cet article permet de mieux saisir les types de personnages présents en littérature de jeunesse et de mesurer la place du thème du Bien et du Mal.

- DE GRISSAC G., 2006, *La littérature de jeunesse, Un continent à explorer?*

Cet article revient sur l'entrée de la littérature de jeunesse dans les programmes scolaires du primaire en 2002. Retraçant brièvement le chemin parcouru par celle-ci du XVIIIème avec les Fables de La Fontaine et le désir de "construire" l'enfant à son statut reconnu actuel en passant par la phase de "mépris" des adultes qui ne s'y attardaient pas, la considérant inférieure à la "vraie" littérature. Pour l'auteure, le regard nouveau porté sur la littérature de jeunesse est une victoire car aujourd'hui enfin, elle n'est plus victime de définitions réductrices cherchant à l'étiqueter à tout prix, on lui reconnaît une importance sociale, culturelle mais aussi économique. Les programmes scolaires la préconisent en tant que support à une transmission de valeurs de notre société mais également d'autres valeurs auxquelles elle doit ouvrir. Enfin, l'auteure termine par des interrogations nouvelles qui surviennent chez les enseignants et les écrivains (comme Daniel Pennac cité): réticences à étudier des textes au modèle "parlé" ne correspondant pas au français enseigné, paradoxe de la lecture plaisir ou inquiétude face à l'étude de textes "corrosifs" en classe qui pourraient dégoûter l'enfant de textes qu'il aurait adoré lire librement,... L'article permet de comprendre l'évolution de la littérature pour enfant dans la société, ainsi que ses enjeux économiques (qui n'ont pas peu compté) dans le domaine de l'édition. L'auteure cite de nombreux auteurs qu'il sera intéressant de lire afin d'acquérir des connaissances plus variées sur le sujet.

- FAVRET J., TODOROV T., 1972, Introduction à la littérature fantastique, *Revue française de sociologie*[Enligne],13-3,p.444-447.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1972_num_13_3_2089. Consulté le 12 mars 2013.

Il s'agit d'une critique de l'oeuvre de Todorov(TODOROV T., 1970, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Editions du Seuil, 192 p.) proposée par Jeanne Favret. L'auteure rappelle tout d'abord la définition du genre fantastique selon Todorov : un genre littéraire dont toute oeuvre porte sur l'identification du lecteur au héros et sur son hésitation quant à l'explication rationnelle ou non d'un phénomène qu' il décide finalement de faire exister ou pas. Ainsi que la distinction qu'il établit entre l'étrange et le merveilleux par la considération du phénomène

comme une "illusion" ou au contraire un évènement réel. Elle reprend les trois conditions du fantastique : conception des personnages comme des personnes vivantes, hésitation du lecteur renforcée par l'auteur, invitation du textes à différentes lectures et interprétations. Elle y ajoute l'usage de la dénégation qui permet de situer les évènements surnaturels dans "un autre monde", cela constitue sa principale critique envers Todorov. L'article permet de découvrir les grands aspects du fantastique de manière synthétique, personnellement il m'incite à lire l'essai de Todorov . La critique exposée semble bien compléter l'oeuvre initiale.

- NÖSTLINGER C., MATHIEU F., 1990, L'imaginaire dans la vie quotidienne des enfants, *Enfance[Enligne]*, n° 1-2, tome 43 p. 219-222, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1990_num_43_1_1941. Consulté le 12 mai 2013.

Il s'agit d'un interview de Christine Nöstlinger, auteure d'albums pour enfants à l'école des loisirs, réalisé par François Mathieu. L'auteure est interrogée sur les raisons qui la poussent à écrire et développe l'idée que les enfants actuels vivent dans de moins bonnes conditions que leurs parents, pour des raisons telles que l'insécurité(ressentie et subie), le cloisonnement de la société (on ne les autorise plus à sortir seul, à traîner dans leur quartier, ils ne connaissent pas leur espace de vie). Elle avance le fait que la littérature permet de véhiculée des utopies, d'entretenir l'imagination des enfants dont ils ont besoin pour entre autre s'évader de leur quotidien. Par ailleurs, elle rejette les "happy end" et la littérature "mielleuse", créatrice d'illusions. La littérature ne peut pas résoudre les problèmes sociaux de la société (enfants battus, rabaissés, trop protégés,...), elle constitue pour les enfants une alternative et pas une solution. Cet article invite à s'interroger sur ce qu'apporte la littérature. En général, nous pensons surtout aux apports cognitifs, nous oublions le social et l'affectif qui sont pourtant partie intégrante de la littérature, en particulier chez les enfants qui en ont plus besoin. Finalement, la littérature peut être source de sécurité pour l'enfant dans le sens de "constance" car c'est à l'accès illimité, toujours ouvert au lecteur.

- SEGHETCHIAN D., *On avait donc bu cette eau !*
Cet article traite du genre du fantastique. L'auteur y expose tout d'abord le fait que

dans toute œuvre fantastique il faut qu'il existe la notion de doute : le phénomène fantastique doit tout autant pouvoir s'expliquer de façon rationnelle que de façon surnaturelle.

Ensuite, Seghetchian fait une intéressante association entre l'interprétation littéraire et la démarche scientifique expérimentale : en effet, dans les deux cas il s'agit de valider ou d'invalider des hypothèses. L'interprétation ne sort pas de nulle part, elle se construit via l'observation et la réflexion. L'auteur en revient enfin au scientifique pour conclure que selon lui, c'est « l'apparence de la scienticité qui contribue à la crédibilité du surnaturel ».

Il nous semblait important de redéfinir le genre avec lequel nous souhaitons travailler, cet article nous a donc été précieux.

- VERGINOUX A., La littérature de jeunesse à l'école : des fictions sur mesure

Le chercheur évoque tout d'abord le fait que la littérature de jeunesse sert de support à la construction de modèles pour les enfants via les différents héros qui y figurent.

Puis, l'auteur se lance dans une critique des illustrations dans les livres mais surtout des images télévisuelles, qui selon lui consiste en un « sevrage de l'imagination », où la représentation des personnages et de leurs aventures est trop stéréotypée.

Ensuite, Verginoux aborde la figure traditionnelle du héros de littérature de jeunesse qui est celle : « *d'un jeune garçon débrouillard, aventureux, honnête et courageux, courant toutes sortes d'aventures dont il sortira victorieux.* »

De plus, selon lui, l'enfant est généralement dans l'aventure délivré de l'autorité parentale : fugue, décès, parents absents pour la soirée, enfant seul dans son lit, etc... ce qui favorise les conduites d'initiative du héros, qui le fait grandir peu à peu.

Cela souligne l'importance de l'autonomie des héros qui résonnent en l'enfant comme un besoin de grandir et de prendre du recul vis à vis de ses parents. « *Le lecteur est face à un lui même social fantasmé* » qui le pousse à vouloir s'assumer.

J'ai trouvé cette recherche intéressante pour comprendre la trame des œuvres de littératures de jeunesse où chaque aventure représente l'acte de grandir et de devenir adulte.

VI. Bibliographie et Sitographie générales :

Sites internet :

- BOUTEILLE E., 2001, *Roald Dahl* [En ligne], <http://www.ricochet-jeunes.org/auteurs/refid/1429>. Consulté le 10 mai 2013.
- Larousse,2012[Enligne],http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Grande-Bretagne_litterature_britannique/185924. Consulté le 12 mai 2013.
- *La gourmandise et l'œuvre de Roald Dahl* [En ligne], <http://www.dahl-gourmandise.fr/index.php/2006/12/11/8-la-gourmandise-et-la-quete-de-soi>. Consulté le 10 mai 2013.

Ouvrages théoriques :

- GIASSON J., *La compréhension en lecture, Pratiques méthodologiques*, De Boeck, 1990.
- TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école*, Hatier, 2002.

Annexes

I. Fiches de préparation des séances

Séance 1

Objectifs : Se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche.
Mettre en mémoire ce qui a été lu par l'enseignant.
Reformuler dans ses propres mots une lecture entendue.

Phase	Temp s	Contenu	Consigne	Activité de l'élève
1	5'	Tirer des informations de la 1ère et la 4ème de couverture. Je fais un tableau au tableau à compléter par les élèves.	Quel est le titre de ce livre ? Qui l'a écrit ? Quel est l'illustrateur de ce livre ? Quelle est l'édition ?	Les élèves tirent les informations de la couverture.
2	10'	Lecture du résumé. Brainstorming sur les personnages. J'écris le titre et les élèves viennent compléter avec un personnage tiré du résumé	Florine lis le résumé. Matéo de quoi ça parle, qu'as tu retenu ? Enzo qu'est ce que tu as compris ? Peux tu reformuler ? Venez compléter le nom des personnages. Qu'est-ce qu'on peut deviner d'après la lecture du résumé ?	Les élèves lisent et reformulent le résumé. Les élèves trouvent les personnages du livre dont on parle.
3	5'	Première de couverture	Qui sont les personnages représentés sur la 1ère de couverture ? Comment le sait-on ? Que font-ils ? Est-ce que ça nous donne des informations sur l'histoire ?	
4	5'	Lecture par l'enseignant de la présentation des personnages.	Soyez très attentif et je vous poserais après des questions sur ce que je viens de lire. Combien y a-t-il de personnages ? Quels sont leurs noms ? Qu'est ce qu'on a retenu de : Augustus, Veruca, Violette, Mike, Charlie ?	Les élèves vont noter le nom du personnage au tableau et ce qu'ils savent d'eux.

5	15'	Lecture offerte par l'enseignant des deux premiers chapitres du livre. Les élèves écrivent ce qu'ils ont retenu.	Je vais vous lire les deux premiers chapitres du livre. Je veux que vous soyez très attentifs et après vous marquerez tout ce que vous avez retenu de ce que j'ai lu	Les élèves écrivent ce qu'ils ont retenu. Les élèves donnent une information à la fois sur ce qui a été lu.
---	-----	---	---	--

Séance 2

Objectif : Écouter la lecture puis lire seul de manière à pouvoir faire part de sa compréhension, son ressenti du texte et défendre ses idées.

Phase	Temps	Contenu	Consigne	Activité de l'élève
1	5'	Se rappeler de la séance précédente par le moyen du brainstorming J'écris le titre du roman au tableau autour duquel seront écrits tous les mots clés se référant à la séance 1	Qui veut venir écrire un mot, une idée qui résume ce dont il se souvient de la séance 1 ? Qui avons- nous découvert ? Quels sont les particularités de ces personnages ?	Les élèves réalisent collectivement le brainstorming sur base de leurs souvenirs et de ce qu'ils ont retenu.
2	10'	Lecture magistrale des chapitres 1 et 2	Soyez bien attentifs pendant la lecture afin de bien comprendre l'histoire. Attention il faudra ensuite noter les idées principales des deux chapitres lus.	Les élèves écoutent la lecture.
3	10'	Découverte du journal de lecture	Voici un journal de lecture, je vais en donner un à chacun de vous. Pendant toute notre lecture du roman, il vous accompagnera, vous devrez y noter ce que vous retenez des lectures, ce qui vous questionne ou ce que vous ne comprenez pas bien. Nous allons l'organiser en trois parties : « Ce que j'ai compris/ ce qui me manque (à découvrir peut- être dans la suite)/ ce qui me questionne ». => Chacun va essayer de compléter ces colonnes par rapport à la lecture qui vient d'être faite.	Les élèves écrivent en mots-clés ou en termes d'idées ce qu'ils ont compris et complètent, selon leur ressenti, les deux autres colonnes si des éléments les questionnent déjà.
4	10'	Lecture individuelle du chapitre 3	Chacun de vous va lire le chapitre 3 seul. Ensuite nous en discuterons ensemble.	Les élèves lisent seuls le chapitre 3
5	10'	Discussion collective à	- Que dit le grand- père	Les élèves donnent leurs

		<p>l'oral , questionnement d'anticipation quant à la suite.</p>	<p>de Charlie à propos des ouvriers de la chocolaterie ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir du texte, trouvez- moi les mots qu'il emploie pour les qualifier. - Certains mots du texte sont écrits « autrement », comment ? Qu'est- ce que l'auteur a voulu faire comprendre en faisant cela ? - A votre avis, qui sont ces fameux ouvriers ? <p>Que va découvrir Charlie au prochain chapitre ?</p>	<p>interprétations personnelles des dernières phrases du chapitre. Ils réfléchissent par rapport aux éléments implicites pointés par l'enseignante et anticipe la suite du récit.</p>
--	--	---	--	---

Séance 3

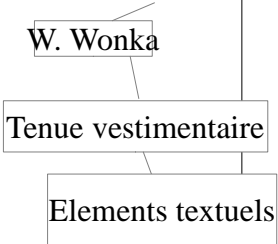
Objectifs :

lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge.

Écouter la lecture puis lire seul de manière à pouvoir faire part de sa compréhension, son ressenti du texte et défendre ses idées.

Phase	Temps	Contenu	Consigne	Activité de l'élève
1	5'	Rappel sur ce qu'on a retenu des 2 premiers chapitres (oral) +anticipation sur le prince indien.		Brainstorming au tableau. Débat oral sur le palais en chocolat : est-ce possible ?
2	10-15'	Lecture individuelle du chapitre 3 et écriture du résumé + débat à la fin du chapitre 3 : anticipation écrite puis orale de la suite. Discussion autour du chapitre 3	Écrire le plus de choses possibles sur ce qu'on a retenu en 5 minutes. Anticipe le chapitre 4.	Individuelle, rédaction du résumé, que va-t-il se passer ensuite ?
3	10-15'	Lecture individuelle du chapitre 4 + résumé + discussion.	Vérification des hypothèses de chacun. Écrire le plus de choses possibles sur ce qu'on a retenu en 5 minutes.	
4	15	Lecture offerte des chapitre 5 et 6. + résumé + discussion.		

Séance 4

Objectif : Comprendre et interpréter le texte de manière à dresser un portrait du personnage de W. Wonka en utilisant différents procédés.				
Phase	Temps	Contenu	Consigne	Activité de l'élève
1	5'	Se rappeler de la séance précédente : à l'oral	Qu'avons- nous fait lors de la dernière séance ? Comment se terminait le chapitre 10 ?	Les élèves rappellent oralement les éléments du dernier chapitre lu.
2	10'	Lecture magistrale des chapitres 11 et 12	Soyez bien attentifs pendant la lecture afin de bien comprendre l'histoire. Attention nous discuterons ensuite de la lecture.	Les élèves écoutent la lecture.
3	10'	Imaginer le ticket d'or, ce qu'il pourrait contenir. (si le temps le permet)	A votre avis, que pourrait comporter le ticket d'or ? Servez- vous de ce que vous connaissez de l'histoire.	Les élèves font part de leurs propositions oralement.
4	15'-20'	Lecture individuelle des chapitres 13 et 14	Chacun de vous va lire les chapitres 13 et 14 seul. Ensuite nous en discuterons ensemble.	Les élèves lisent seuls les deux chapitres.
5	10'	Ecrit et dessin de travail : imaginer Mr Wonka d'après les indices implicites et explicites de la lecture.	D'après votre lecture, comment imaginez- vous Mr Wonka ? Physiquement, moralement ? => dans votre journal de lecture, vous allez le décrire tel que vous l'imaginez. CARTE HEURISTIQUE : Ex :  (l'E. Explique la méthode de la carte heuristique aux élèves).	Les élèves réalisent une carte heuristique dans leur journal de lecture ,autour du personnage de W. Wonka → ils repèrent et sélectionnent les informations explicites et implicites.
6	10'	Débat interprétatif	Dans le texte, certains	Les élèves recherchent les

			<p>passages décrivent W. Wonka comme quelqu'un de vieux, un autre pourtant semble le décrire jeune.</p> <p>→ Pouvez- vous me relever ces passages dans le texte et les lire à la classe.</p> <p>→ D'après ces 2 passages, et l'ensemble du récit, que pouvez- vous conclure de l'âge de W. Wonka ? Qu'est- ce que ça peut vouloir dire ?</p>	<p>passages décrits par l'E. Ils les lisent tout haut puis tentent de les interpréter, de les opposer ou de les combiner afin d'émettre des hypothèses interprétatives.</p>
7	10'	Brainstorming au tableau : dresser le portrait de W. Wonka en collectif	D'après vos cartes heuristiques, nous allons mettre toutes les informations que vous avez relevées en commun afin de dresser un portrait collectif du personnage et de vous compléter.	Les élèves, sélectionnés par l'E., viennent indiquer au tableau les informations relevées permettant de dresser le portrait de W. Wonka , ils observeront oralement les compléments apportés par les autres.

Séance 5

Objectifs : A partir des lectures, percevoir le lien entre la chanson des Oompas- Loompas et la fable en général : percevoir la morale, les rimes et les éléments implicites suggérés par le texte (sentiment des Oompas- loompas à l'égard des enfants)
Mettre en mémoire ce qui a été lu par l'enseignant.
Reformuler dans ses propres mots une lecture entendue.

Phase	Temp s	Contenu	Consigne	Activité de l'élève
1		<u>Rappel.</u> (relecture du cahier de lecture)		
2		<u>Lecture offerte des chapitres 15 et 16</u>	<u>Activité :</u> dessine un oompa-loompa en te servant des informations données par le texte. + écriture de ce qu'on a retenu.	Dessin et production d'écrits.
3		<u>Lecture individuelle des chapitres 17 et 18</u>	travail sur la première chanson des oompas loompas : <i>à quoi ça fait penser ?</i> (poème/comptine, ça rime, il y a une morale comme dans les fables) <i>Les oompas loompas ont-ils l'air d'aimer ce garçon ? Que va-t-il arriver à augustus ?</i> + Chapitre 18 : <i>Pourquoi les familles pensent que Monsieur Wonka est fou ?</i> Discussion autour de la fontaine et du bateau : <i>est-ce possible que de telles installations existent ?</i>	Débat oral

Séance 6

Objectifs : A partir des lectures, réfléchir quant au message transmis par la chanson des Oompa- Loompas et proposer son interprétation du texte.
Mettre en mémoire ce qui a été lu par l'enseignant.
Reformuler dans ses propres mots une lecture entendue.

Phase	Temp s	Contenu	Consigne	Activité de l'élève
1		Rappel. (relecture du cahier de lecture)		lecture
2		Lecture offerte des chapitres 19 et 20. Remplir le carnet de lecture.		Écoute active et production d'écrits
3		Lecture individuelle des chapitres 21 et 22. remplir le carnet de lecture.		Lecture silencieuse et production d'écrits
4		Débat interprétatif.	<i>Qu'est-ce-que cherchent à dire les oompas-loompas dans leur chanson ? Quelle est la morale ?</i>	
5		Poursuivre le travail sur les inventions de Mr Wonka.	<i>Imagine d'autres inventions que Mr Wonka a pu créer dans sa chocolaterie. Tu peux la dessiner.</i>	

Séance 7 :

Objectifs : A partir des indices textuels, réaliser la description complète d'un objet particulier (l'ascenseur de verre) en associant les informations explicites et implicites pour obtenir une vision globale.

Donner son interprétation personnelle face à une situation présentant des implicites et des non-dits

Phase	Temps	Contenu	Consigne	Activité de l'élève
1	10	Rappel	Si quelqu'un arrivait aujourd'hui dans la classe, que lui diriez-vous pour qu'il comprenne l'histoire ?	Liste des faits importants à écrire au tableau.
2	15	Lecture individuelle du chapitre 25	Écris ce que tu as retenu sur le grand ascenseur de verre.	Lire le chapitre puis réaliser la carte heuristique concernant le grand ascenseur de verre dans le carnet de lecture.
3	10	Lecture magistrale du chapitre 26. Questionnement : Pourquoi Mr Wonka n'entend pas Mike ? Que pensez-vous de cette façon de téléporter le chocolat ?	Je vous lis le chapitre 26, écoutez moi bien.	Écoute active de l'histoire, puis débat sur la compréhension du chapitre.
4	15	Lecture individuelle du chapitre 27.	Lis le chapitre 27 et prenez note de ce que vous avez compris de la chanson.	Lire puis prendre note de ce qu'on a compris.

Récolte des réponses :

Pourquoi Mr Wonka n'entend pas Mike ? Parce qu'il ne l'aime pas, parce qu'il est fou, parce qu'il est vieux.

Que pensez-vous de cette façon de téléporter le chocolat ? Ce n'est pas possible.

Que pensez vous des arguments qu'avance Mr Wonka ? A-t-on envie d'y croire ? Oui, mais ce n'est pas possible quand même à part dans le futur.

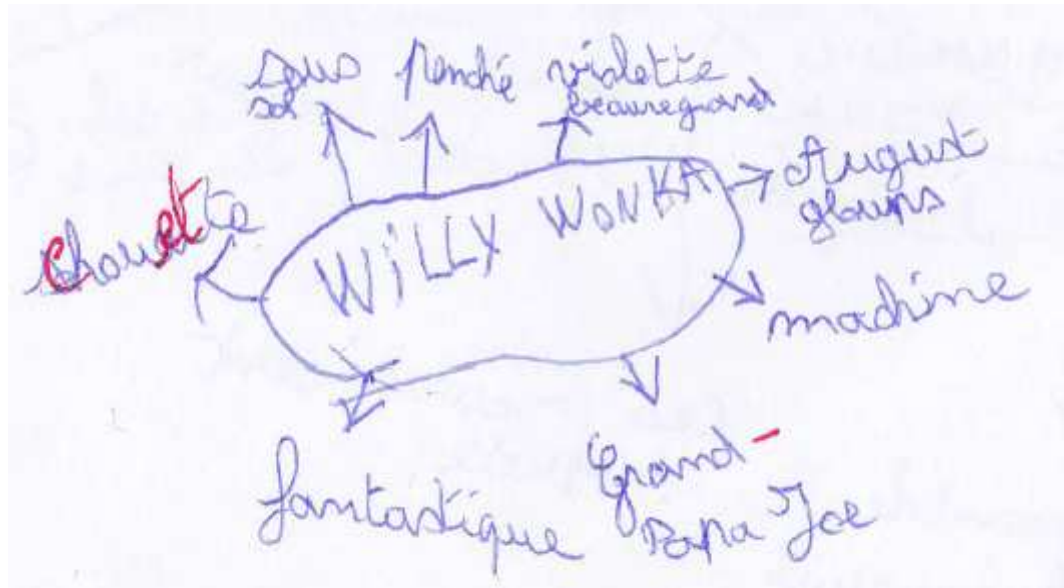
Séance 8 : Évaluation en production d'écrits

Phase	Temp s	Contenu	Consigne	Activité de l'élève
1	5	Lecture à haute voix par les élèves de plusieurs chansons des oompas loompas		
2	5	Rappel de ce qu'on a dit à propos des chansons	Qu'avait-on remarqué quant aux chants des oompas-loompas ?	Réponse attendue : il y a une morale, il y a des rimes, ça parle de quelque chose qu'on ne peut pas faire, qui n'est pas bien= critique.
3		Explication de l'exercice	Après la victoire de Charlie, les oompas loompas n'ont pas chanté. J'attends de vous que vous m'écriviez une chanson qui aurait pu être chantée par les oompas-loompas et qui parle de la chanson de Charlie. Les rimes ne sont pas obligatoires, ce qui m'importe c'est la morale.	
4	30	Rédaction		Les élèves rédigent seuls ou en groupe un début de chanson.

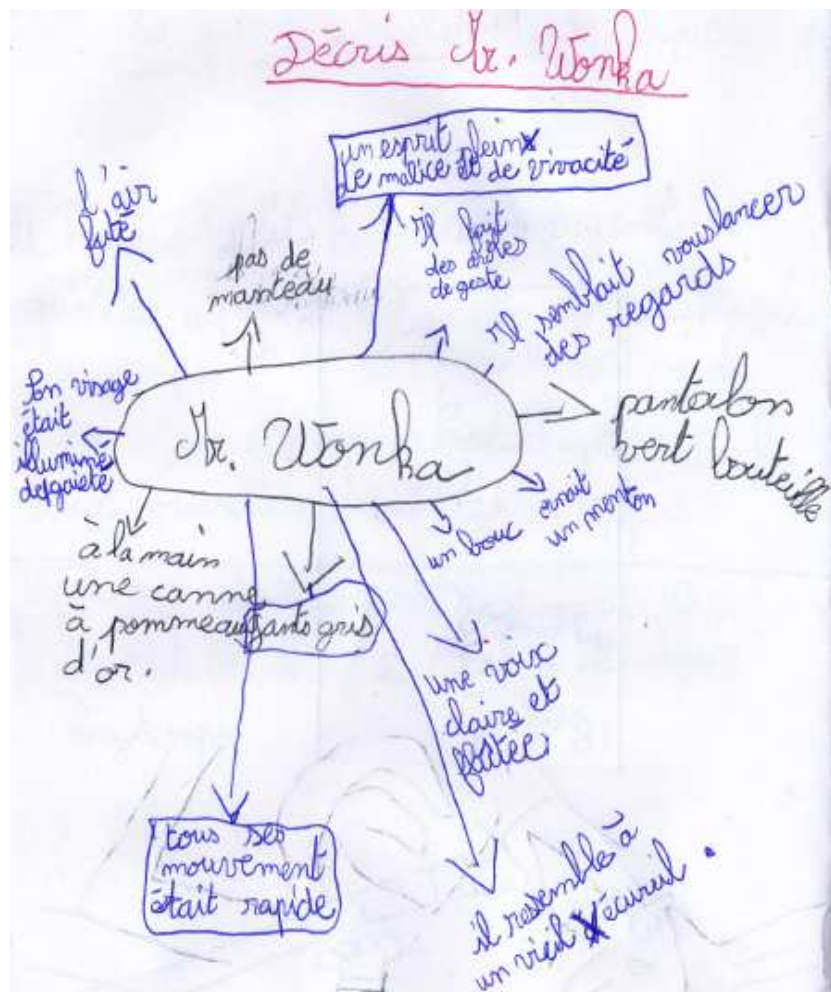
II. Extraits des cahiers de lecture

Les cartes heuristiques autour du personnage de Willy Wonka :

Production I :



Production II :




Production III :

Décrit Mr. Wombou

Il a un chapeau noir

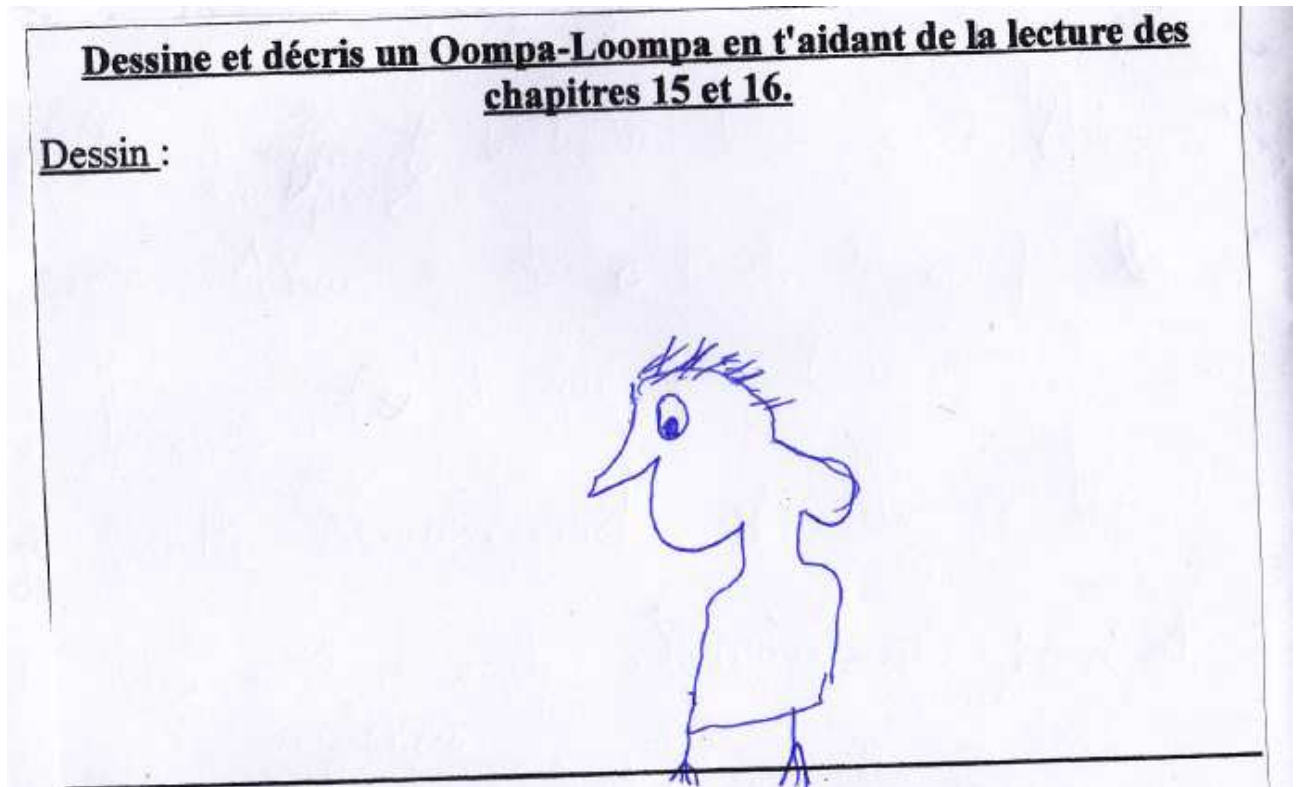
Il a une veste
marron

Il porte des gants

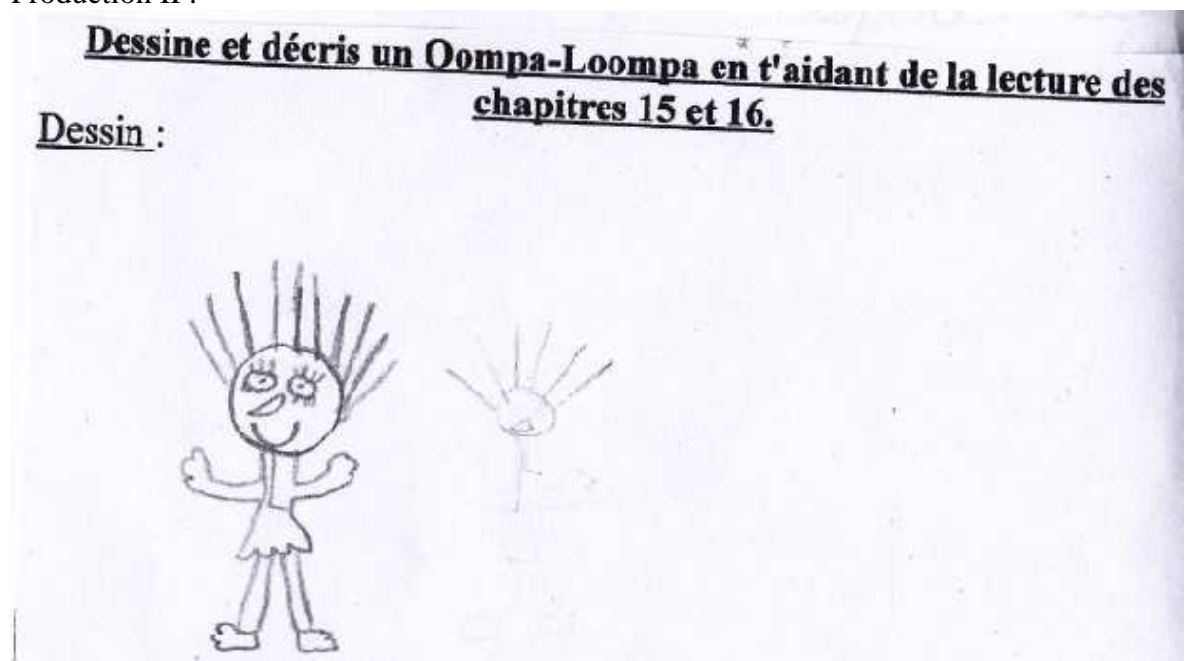


un habit à queue
des yeux limpides
un petit homme / une petite silhouette
l'air fêté
un visage de bonne humeur
une voix claire et flûté
un fils regard
un esprit plein de malice et de rivaute
un écaille
tous ses mouvements rapides

Les dessins de travail : imaginer et dessiner un Oompa-Loompa :
Production I :



Production II :



Les écrits de travail :

« Donner son point de vue personnel sur un passage comportement des éléments implicites »

Production I :

Ce que j'ai retenu de la lecture des chapitres 5 et 6:

Pourquoi les grands-parents critiquent les gagnants?

Parce que il voulait que c'est Charlie qui gagne les tickets d'or.

Production II :

Pourquoi les grands-parents critiquent les gagnants?

Le Premier c'est Parce que il mange tant de chocolat.

Le Deuxième c'est Parce que son père achète tout le stock de chocolat.

« Interpréter la morale d'un passage (chanson des Oompas- loompas) »

Production I :

So parce que même Teavee est toujours
devant la télévision!

Production II :



Ce mémoire a été réalisé en binôme, il traite de la perception des implicites dans les textes de la littérature de jeunesse adressés aux élèves de cycle III.

Notre questionnement porte sur le rôle de l'étayage du maître dans cette recherche d'implicites et dans un travail plus général portant sur l'interprétation d'un texte « résistant » pour employer le terme de l'auteure Catherine Tauveron. Il s'agissait de chercher des réponses à notre questionnement dans notre pratique de classe, auprès d'élèves de CM2. Pour ce faire, c'est sur l'exploitation de l'œuvre de Roald Dahl « Charlie et la chocolaterie » que nous nous sommes appuyées.

Les principaux outils d'investigation de cette recherche sont le cahier de lecture et ses écrits et dessins de travail, l'étayage du maître et le débat interprétatif.

D'après les résultats recueillis, il apparaît que l'étayage de l'enseignant a toute sa place dans le travail d'interprétation de textes littéraires même si c'est l'exercice du débat interprétatif qui nous a semblé le plus probant. Par ailleurs, il est certain que les notions d'implicite, d'inférence restent difficiles à percevoir pour des élèves de primaire, particulièrement par le besoin de tisser des liens entre les informations diffusées par l'auteur et par la découverte des non- dits.

Mots clés : Littérature – Implicite- Étayage- Interprétation – Lecture- Débat - Inférence