



# La construction du sujet lecteur à travers les écrits réactifs

Céline Frizol, Fabienne Gueguein

## ► To cite this version:

Céline Frizol, Fabienne Gueguein. La construction du sujet lecteur à travers les écrits réactifs. Education. 2015. dumas-01201666

**HAL Id: dumas-01201666**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01201666>**

Submitted on 17 Sep 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.



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

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »  
Mention « 1<sup>er</sup> degré »

**Mémoire de master**

Année universitaire 2014 – 2015

**LA CONSTRUCTION DU SUJET LECTEUR A TRAVERS LES ECRITS  
REACTIFS**

Céline FRIZOL et Fabienne GUEGUEIN

**Directeur de mémoire : Micheline Cellier**

**Eventuel co-directeur du mémoire : Corinne Gomila**

**Membres du jury de soutenance : Micheline Cellier, Corinne Gomila**

**Soutenu en juin 2015**

## Remerciements

Nous souhaitons remercier notre directeur de mémoire, Mme Micheline Cellier, pour nous avoir guidés dans la réalisation de notre recherche ainsi que dans l'élaboration de notre mémoire tout au long de ces deux années de master. Nous remercions également Madame Corinne Gomila pour l'aide et le soutien dont elle nous a fait part.

Enfin, la réalisation de ce mémoire n'aurait pu être possible sans la participation de l'école La Gazelle de Nîmes, et plus particulièrement des élèves de la classe de CM2 ainsi que de leur professeur des écoles maître formateur Monsieur Vincent Spiegel, qui a accepté de mettre en œuvre la méthodologie de notre recherche dans sa classe.

## Résumé

Les écrits réactifs sont des écrits qui sont utilisés en classe afin d'observer la compréhension des élèves ou les problèmes que leurs posent les textes. Les écrits réactifs participent à la construction du sujet lecteur et ils peuvent être mis en place dès le cycle 2 à l'école élémentaire. Comment le sujet lecteur se construit-il à travers les écrits réactifs ? Cette problématique cherche à adopter une posture réflexive sur les apports et les limites sous tendues par la mise en place de ces écrits dans une classe de cycle 3 et plus précisément dans une classe de CM2.

**Mots clés :** écrits réactifs, construction, sujet lecteur, débat interprétatif

## Sum up

Reactive papers are papers which are used in class to observe the pupils understanding or problems that texts raise them. Reactive papers participate in the construction of the reader subject and they could be set up at the primary school from the cycle 2 (1<sup>st</sup> grade and 2<sup>nd</sup> grade). How the reader subject builds himself throughout reactive papers. This problem tries to adopt a reflexive posture on the contribution and the limit under stretched out by the implementation of these papers in a class of cycle 3 and more exactly in a 5<sup>th</sup> year of primary school.

**Key words :** reactive papers, construction, reader subject, interpretative debate

# Sommaire

|                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Remerciements .....</b>                                                    | <b>2</b>  |
| <b>Résumé .....</b>                                                           | <b>3</b>  |
| <b>Introduction.....</b>                                                      | <b>5</b>  |
| <b>I/ Cadre théorique et méthodologique .....</b>                             | <b>7</b>  |
| A) La différence entre écrits normés et écrits réflexifs.....                 | 7         |
| B) La place des écrits réactifs.....                                          | 9         |
| C) Le sujet lecteur à l'école primaire .....                                  | 11        |
| D) Méthodologie de la démarche : protocole et méthode d'analyse.....          | 14        |
| <b>II/ Résultats et analyse des écrits suite à la première histoire .....</b> | <b>19</b> |
| A) Quantité et type de texte produit.....                                     | 19        |
| B) Pertinence des écrits .....                                                | 23        |
| C) Intérêts et apports du débat .....                                         | 26        |
| D) Analyse des questions sans réponse .....                                   | 30        |
| <b>III/ Retentissement sur le traitement de la seconde histoire .....</b>     | <b>32</b> |
| A) Quantité et type de texte produit.....                                     | 32        |
| B) Pertinence des écrits .....                                                | 36        |
| C) Intérêts et apports du débat.....                                          | 37        |
| D) Analyse des questions sans réponse .....                                   | 39        |
| E) Limites de la recherche.....                                               | 40        |
| <b>Conclusion.....</b>                                                        | <b>42</b> |
| <b>Bibliographie .....</b>                                                    | <b>44</b> |
| <b>Liste des annexes .....</b>                                                | <b>46</b> |

# Introduction

De nombreux types d'écrits sont utilisés à l'école mais chacun d'eux vise un objectif différent. Ainsi, l'utilisation d'écrits que l'on peut appeler « **écrits normés** » est très largement répandue. Il s'agit d'écrits choisis par l'enseignant afin de conserver une trace écrite des apprentissages. Ils peuvent par exemple prendre la forme de rédactions diverses, tableaux... Ces écrits sont très codifiés, la forme et le contenu étant assez contraints et ne laissant pas une grande place à la liberté d'expression de la part des élèves. Cependant, il existe également à l'école des formes d'écrits beaucoup plus libres, que l'on retrouve souvent sous l'appellation « **écrits réflexifs** » ou « **écrits intermédiaires** » comme les ont nommés Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (2000). Ces écrits ont la particularité de permettre à l'élève de pouvoir s'exprimer sans être contraint par le fond et la forme d'une production standard. Les élèves, s'affranchissant de ces difficultés, peuvent alors représenter les éléments de leur réflexion personnelle, que ce soit sous la forme d'écrits, de dessins ou encore de symboles divers et variés. Ces derniers reflètent un aboutissement provisoire de leur travail, une pensée qui se construit progressivement.

Notre étude consiste à nous intéresser à une catégorie spécifique appartenant aux écrits intermédiaires, qui sont appelés « écrits réactifs ». Ces derniers se caractérisent par une utilité limitée dans le temps puisqu'ils ne servent que dans un cadre restreint et une courte durée après avoir été produits. L'objet de notre étude consiste à analyser des écrits réactifs produits suite à une lecture issue des *Philo-fables* de Michel Piquemal. Ce travail a été réalisé dans une classe appartenant au cycle des approfondissements, et plus particulièrement au niveau d'un Cours Moyen de deuxième année (CM2).

En nous référant aux programmes officiels ainsi qu'à l'article de Claire Doquet « Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre » (2011), nous pouvons observer que dans les programmes scolaires de 2002, il était recommandé en même temps que la littérature de jeunesse et la maîtrise de la langue française, des formes inédites d'écrits scolaires nommés « écrits personnels de l'élève » par l'auteure, et appelés par la suite écrits intermédiaires.

Les écrits de recherche servent également souvent de support aux échanges collectifs au cours desquels les élèves trouvent une occasion de s'initier à l'argumentation et à ses exigences (écoute des autres, contrôle par autrui de ce qui est avancé, recours à une expérience pour trancher entre deux propositions...) (2002, p.51).

On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un "carnet de lecture" qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre (2002, p.73).

Or si l'on observe les programmes de 2008, actuellement en vigueur, il apparaît que le lien entre lecture et écriture est toujours valorisé, ce qui n'est pas le cas des écrits de travail. En effet les programmes précisent que :

L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, visent à développer les capacités de compréhension et à soutenir les apprentissages de la rédaction autonome. [...] La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements (2008, p.21).

Toutefois, en ce qui concerne les écrits intermédiaires, même si ces derniers restent d'actualité, ils occupent néanmoins une place limitée dans les instructions officielles.

Par ailleurs, plusieurs articles scientifiques montrent également l'importance des écrits intermédiaires dans la construction du sujet lecteur et les programmes de 2008 stipulent que « la lecture et l'écriture sont systématiquement liées ». Il semble qu'au travers de l'écrit l'élève va pouvoir libérer sa pensée et commencer à se construire en tant que lecteur par des activités de verbalisation qui pourront l'aider à percevoir le texte à travers d'autres points de vue.

Par conséquent, à travers ce mémoire, nous allons chercher à comprendre **comment le sujet lecteur se construit à partir des écrits réactifs ?**

Afin de répondre à cette problématique, nous allons commencer par caractériser les différents types d'écrits, en distinguant d'une part les écrits normés et les écrits réflexifs, puis en détaillant ce que sont plus précisément les écrits réactifs et la place du sujet lecteur. Nous nous attacherons ensuite à présenter la démarche de la recherche en expliquant le protocole suivi et en interprétant les résultats. Enfin, nous terminerons sur une critique de notre recherche, ses limites et les prolongements possibles à mener ultérieurement.

## I/ Cadre théorique et méthodologique

Le cadre théorique sur lequel se base notre étude se concentre sur les recherches qui ont été menées concernant les écrits réflexifs, par opposition aux écrits normés, ainsi que la place et la construction du sujet lecteur à l'école élémentaire. L'étude des écrits réactifs, que nous analysons plus particulièrement, semble être un axe de recherche moins prolifique. En effet, nous n'avons trouvé que très peu d'articles scientifiques traitant de ce thème. C'est également en ayant connaissance de ce contexte que nous avons décidé de nous pencher davantage sur ce sujet.

### **A) La différence entre écrits normés et écrits réflexifs**

L'écriture est une des priorités de l'école. En effet, comme le soulignent les programmes de 2008, « la rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements ».

A l'école primaire, on peut remarquer que si de nombreuses formes d'écrits se retrouvent dans les cahiers des élèves, on peut finalement les regrouper sous deux appellations distinctes : les « écrits normés » et les « écrits réflexifs ».

Les écrits les plus fréquemment rencontrés dans les classes sont ceux nommés « écrits normés ». La terminologie de ce terme, provenant du mot « norme », explique bien par lui-même la définition que l'on met derrière ce type d'écrit. Le *Trésor de langue française* hébergé par le *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL) définit le mot « norme » de la manière suivante : « Etat habituel, régulier, conforme à la majorité des cas ». Si l'on se réfère au dictionnaire de français *Larousse*, celui-ci explique ce terme de la manière suivante : « Règle, principe, critère auquel se réfère tout jugement ». Effectivement, les écrits normés correspondent à des types d'écrits choisis par l'enseignant afin de conserver une trace des apprentissages. Ce sont des écrits très codifiés, leur forme et leur contenu étant assez contraints, ces derniers ne laissent pas une grande place à la liberté d'expression des élèves. Ces écrits peuvent prendre diverses formes, nous pouvons citer par exemple les recettes de cuisines, l'écriture d'une lettre...



D'après une interview de Micheline Cellier intitulée *Restitution de récit* (2006) et qui a été réalisée pour la *Banque de Séquences Didactiques* (BSD), ces types d'écrits sont facilement reconnaissables :

« Les critères de réalisation sont tels qu'on peut les évaluer en fonction de leur degré de conformité avec ce qui est attendu. Ce sont donc des formes facilement repérables, finies, dont on ne conserve que l'étape finale, en excluant toute la phase de réflexion, de griffonnage, de recherche. Enfin ce sont des écrits qui ont des supports reconnus scolairement, les cahiers généralement. » (2006, p1)

Les écrits normés, malgré leur importance et la place prédominante qu'ils occupent au niveau scolaire, ne font pas partie de notre objet d'étude. Nous n'avons donc pas souhaité être très exhaustives sur ce sujet et nous avons préféré concentrer notre recherche bibliographique sur la catégorie d'écrits qui nous intéressait plus particulièrement.

Il s'agit du second type d'écrits que l'on peut trouver à l'école et qui correspond à ce que l'on appelle « écrits réflexifs » également nommés « écrits intermédiaires » par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (2000). Ces deux chercheurs ont, par la suite, expliqué dans leur ouvrage intitulé *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexif, éducation et formation* (2002) que ces écrits étaient nommés ainsi car le mot :

« Intermédiaire peut être pris dans de nombreux sens : intermédiaire entre deux états d'un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, entre les membres d'un groupe de travail, entre des écrits et des oraux, etc. On gardera deux sèmes essentiels : le caractère médiat, être une médiation entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même ; être transitoire et lié à des situations précises de travail. » (2002, p.26)

En effet, cette appellation nous l'indique, ces écrits sont simplement une étape transitoire dans le but de préparer les élèves à une autre activité, un autre texte, une production orale ou écrite. Ce n'est pas la production qui est visée au sein de ce travail. Ces écrits permettent de garder une trace, une ébauche du travail des élèves. Ils permettent également de faire apparaître tous les processus qui conduisent à l'appropriation de savoirs alors que ces processus sont gommés et occultés lorsqu'on donne la version finale, celle qui va être faite « au propre ». L'intérêt de ces écrits réflexifs, toujours d'après Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, réside dans le fait que ceux-ci « restent étroitement associés à des situations d'élaboration, transitoires, soit de travail personnel, soit de travail collectif, en français ou dans une autre discipline : pour aider à mémoriser une leçon, pour préparer un exposé, pour élaborer une affiche, pour faire un bilan personnel de savoir, etc. » (2002, p.26).

De plus, grâce à ces écrits, nous avons des indications sur la façon dont les élèves comprennent la tâche et s'y engagent, sur leur interprétation de la consigne donnée et les objets de savoirs ou les problèmes cognitifs qu'ils rencontrent. Ils permettent d'apprendre et de penser et sont

le reflet d'étapes essentielles où s'élabore le travail cognitif. Chaque élève est libre de donner la forme qu'il désire à ses écrits réflexifs puisque celle-ci n'est ni fixée, ni imposée par l'enseignant, ils peuvent être sous forme de dessins, de schémas, de phrases... A travers ce travail, les élèves se retrouvent en autonomie face à un écrit qu'ils doivent organiser de manière singulière, personnelle. Ces écrits ne font pas l'objet d'une évaluation ou éventuellement de manière informelle, ils sont donc en opposition aux écrits normés qui, eux, sont évaluables et où la forme est définie par des critères précis.

Selon une publication de Catherine Tauveron envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire en 2003, ces écrits possèdent de nombreuses fonctions :

- une fonction d'explicitation et de clarification à la fois pour soi et pour autrui ;
- une fonction de double mémoire : l'élève peut, par exemple, garder une trace d'un débat collectif, du cheminement collectif du sens, mais aussi une conservation du parcours personnel de l'élève ;
- une fonction de régulation pour l'enseignant qui a accès à "la boîte noire" de l'élève ;
- une fonction d'évaluation du produit de lecture par le biais de la qualité de reformulation, mais aussi du processus en amont, correspondant aux stratégies adoptées par l'élève.

Les écrits réflexifs sont donc destinés à accompagner et à stimuler l'activité réflexive de l'élève.

Dans cette catégorie d'écrits, que sont les écrits réflexifs, on peut distinguer un autre type d'écrits que l'appelle « écrits réactifs », et sur lesquels nous avons décidé d'axer notre travail de recherche.

## **B) La place des écrits réactifs**

Les écrits réactifs sont une forme d'écrits réflexifs utilisés dans les classes par les enseignants afin de développer la réflexivité de l'élève à partir d'écrits courts réalisés par exemple, immédiatement après une activité de lecture. Selon Christiane Connan-Pintado, dans son ouvrage publié en 2009 et intitulé *Lire des contes détournés à l'école à partir des contes de Perrault*, ces écrits se retrouvent également sous le terme « écrits de travail ». Ils correspondent à « des écrits

transitoires, au service de la lecture littéraire, afin de permettre à chacun d'exprimer et d'objectiver ses réactions de lecteur ». Cependant, ce type d'écrits est peu utilisé par les enseignants du fait des erreurs non corrigées qui peuvent apparaître car l'objectif n'est pas une maîtrise de la langue, mais de laisser libre court à la réflexion de l'élève sans créer de blocage lié à la maîtrise de la langue. Cependant, il nous semble que ces écrits ne devraient pas être négligés par les professeurs des écoles car « l'écriture peut être un adjuvant pour mieux comprendre les textes » (2009, p.142) d'autant plus pour les élèves qui semblent avoir des difficultés de compréhension en lecture.

Un document de Catherine Tauveron, intitulé *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* a été envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. Dans ce texte, Catherine Tauveron s'attache à donner une définition de ce type d'écrits, qui pour elle « ne sont pas, au sens scolaire, de l'expression écrite : ils doivent être présentés aux élèves pour ce qu'ils sont, des écrits éphémères, rapidement conçus et toujours laissés bruts, au service d'une autre fin, la lecture » (2003, p.5).

Les écrits réactifs sont des écrits provisoires, qui sont généralement courts, et qui se transcrivent sous la forme de prises de notes. Ces écrits sont propres à chaque élève, Catherine Tauveron les nomme d'ailleurs « écrits personnels de l'élève ». Les écrits réactifs ont les mêmes fonctions que les écrits de travail qui servent en sciences. Ils permettent au professeur des écoles « d'évaluer la qualité des lectures, de repérer la compréhension et les mauvaises postures de lecteur afin d'orienter ses interventions ». Ces derniers permettent un étayage de la réflexion, ils aident à la construction des connaissances en notant une hypothèse, une idée, une interprétation à un moment de la séance ou de la séquence de lecture. Ces derniers ne sont pas corrigés par l'enseignant mais celui-ci peut faire le choix de s'en servir en vue d'un débat oral qui peut avoir lieu par la suite.

De plus, ces types d'écrits permettent de vérifier ce qui a été compris ou non par la reformulation des propos des élèves, qui a lieu généralement après la première lecture, et qui peut se faire sous diverses formes : discussion collective, reformulation par l'intermédiaire d'un dessin, d'un schéma, formulation de questions sur les problèmes que le texte leur a posés, l'interprétation d'une phrase ou d'un passage du texte...

Catherine Tauveron, dans son article intitulé *La lecture de la littérature, voie de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture* (2011), traite des écrits réactifs et précise que leur présence serait nécessaire dès le cycle des apprentissages fondamentaux afin de donner aux élèves des habitudes au niveau de la lecture et de l'écriture. Dans son article, elle souligne cependant que, même si l'utilisation de ces écrits lui semble importante à partir du cours préparatoire, ceux-ci restent très peu utilisés par les enseignants dans ces niveaux de classes.

Pourtant, toujours selon Catherine Tauveron, les écrits réactifs « ont une fonction d'explicitation et de clarification pour soi, une fonction de réassurance parce que ne pas comprendre devient avouable et l'aveu, étant partagé, voit son impact neutralisé » (2011, p.32).

D'après les recherches effectuées et les observations faites sur différents élèves, nous pouvons nous rendre compte que les écrits de travail n'apparaissent pas comme un exercice supplémentaire ajouté à une activité de lecture, mais plutôt comme un stimulant au service de l'élève.

Il semblerait que les écrits réactifs soient également une aide pour l'enseignant. En effet, ces derniers apparaissent comme étant des outils incontournables pour la régulation de par le fait « [qu'] ils permettent de traiter individuellement, les difficultés singulières d'un élève ». Ces derniers permettent, par la confrontation, de traiter en groupe classe, les réussites des élèves afin d'avancer collectivement dans la compréhension du texte.

L'utilisation de ces écrits peut permettre aux élèves de résoudre différents problèmes. En effet, ces écrits peuvent être :

- un moyen de problématiser eux-mêmes leur lecture ;
- un moyen de confronter, de mettre en résonance et de reformuler des interprétations ;
- un moyen de provoquer des interprétations divergentes sur des passages problématiques.

Plusieurs articles scientifiques montrent également l'importance de cet écrit dans la construction du sujet lecteur.

### **C) Le sujet lecteur à l'école primaire**

Dans l'article, *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?* (2007), Marie-France Bishop & Annie Rouxel présentent ce qu'est le sujet en tant que sujet lecteur mais aussi en tant que sujet scripteur. En effet, ces dernières expliquent « que la notion de sujet – et d'individualité – est perçue différemment dans le domaine de l'écriture et dans celui de la lecture. » De plus, elles nous rappellent, dans leur article, que la subjectivité du lecteur à l'école élémentaire n'est prise en compte de manière explicite que dans les programmes de 2002. La notion de sujet lecteur, quant à elle, apparaît de manière plus récente à l'école par rapport à la notion de sujet scripteur.

L'article de Marie-Cécile Guernier, *Réflexivité et construction du sujet lecteur : l'exemple de jeunes lecteurs réputés faibles* (2012), souligne que même si de nombreuses recherches ont été réalisées sur la construction du sujet lecteur, il semble bien que la compréhension de l'écrit reste toujours un point difficile à analyser. Selon cette auteure, c'est en lisant que le sujet lecteur va apprendre à se construire, mais cette activité ne peut se limiter à une simple lecture du texte. Il ne s'agit pas seulement de lire, il faut également comprendre ce qui est lu. Marie-Cécile Guernier écrit en effet que c'est « en confrontant le texte à la signification dont [le lecteur] l'investit, [que] d'une part le lecteur construit son identité [propre], [et] d'autre part [qu'] il interroge le texte au triple niveau sémantique, structurel et stylistique » (2012, p.39). Par conséquent, cette forme d'écrits « ne se réduit pas à un effet miroir », la réflexion du lecteur n'a pas seulement pour « fonction de renvoyer le lecteur à lui-même » mais cela lui permet d'améliorer sa connaissance en lecture ainsi que son apprentissage et sa compréhension.

Françoise Demougin fait également part, dans son article *Littérature et formation du lecteur : la dynamique de l'image dans la construction du sujet* (2005), de sa vision du texte littéraire. Elle affirme que si celui-ci permet de travailler « des compétences à la fois langagières et culturelles », il n'en est pas moins un objet d'apprentissage nécessaire pour « penser, [...] se construire comme sujet lecteur » (2005, p.3). Il ne faut pas que le texte soit un obstacle à la compréhension de l'apprenant, en effet, la part culturelle et le type de langage usités dans certains textes peuvent compliquer cet apprentissage. La lecture de textes littéraires est différente des autres types de textes que nous pouvons lire à l'école comme par exemple les textes documentaires ou la lecture de faits divers. En effet, la lecture de textes littéraires est « lacunaire », comme le souligne Catherine Tauveron, « l'auteur ne donne que des fragments et le lecteur doit construire ce qui manque. Le lecteur est invité à combler des béances non signalées comme telles » (2001, p.1). La compréhension des textes littéraires est un exercice qui peut parfois poser problème aux élèves de par les sous-entendus et les passages implicites que ces derniers possèdent. Ces difficultés sont d'autant plus importantes en fonction du type de texte choisi et de l'âge des élèves.

Catherine Tauveron, dans son article *Littérature à l'école*, parle de textes résistants. Elle explique ainsi,

« qu'un dispositif de présentation et de questionnement des textes est fertile quand, contrairement au dispositif des manuels, il invite à lire, quand il permet d'identifier et de résoudre un problème de compréhension, quand il favorise l'interaction du texte et de l'élève (c'est-à-dire permet à l'élève de rencontrer le texte et de le problématiser lui-même) et, bien entendu, l'interaction des élèves autour du texte. » (2001, p.1)

Dans la catégorie des textes résistants, nous pouvons rencontrer deux types de texte : « les textes réticents qui posent des problèmes de compréhension délibéré et les textes proliférants, qui, parce qu'ils sont localement ou globalement polysémiques, posent des problèmes d'interprétation ou invitent le lecteur à lui poser des problèmes d'interprétation. » (2001, p.2). Catherine Tauveron,

dans son article, nous fait part des raisons pour lesquelles certains types textes peuvent poser problème aux lecteurs, et par conséquent aux élèves. Celles-ci sont les suivantes :

- « ils conduisent *délibérément* le lecteur à une *compréhension* erronée [...]
- ils empêchent délibérément la *compréhension* immédiate de l'intrigue [...]
- ils posent délibérément des problèmes d'interprétation [...]
- le lecteur peut programmer *délibérément* des problèmes d'interprétation. » (2001, p.2 et 4)

Afin d'aider les élèves à mieux cerner ces textes résistants, il est possible de mettre en place dans sa classe un système de lecture en réseau. En effet, il s'agira pour le professeur des écoles de choisir des textes littéraires qui posent problème aux élèves mais qui fonctionnent tous de la même manière afin de permettre aux élèves de prendre des habitudes de reconnaissance de ces textes et de pouvoir les comprendre plus rapidement. De plus, cela permettrait aux élèves « [de] construire et structurer la culture qui en retour alimentera la mise en relation » (2001, p.4).

Par ailleurs, si la construction du sujet lecteur au travers de l'écrit réactif est bien notre préoccupation, il nous semble que celle-ci ne peut se faire de manière individuelle, solitaire, de l'élève face à son texte et à sa réflexion. Il nous paraît primordial que pour que la pensée se développe et s'ouvre à de nouveaux champs, « la recherche collective de sens » comme l'indique Françoise Demougin, est un outil, un vecteur indispensable. En effet, l'échange entre pairs, là où l'enseignant s'efface discrètement pour laisser place aux élèves, est à la fois stimulant et enrichissant, chacun rebondissant sur les paroles des autres, apportant son point de vue, contredisant ou s'alignant sur les idées des autres. Cette activité est un gain en termes de capacités langagières, réflexives, relationnelles pour les élèves et qui plus est induite par eux-mêmes. Le bénéfice de ce travail collectif revient non seulement aux élèves les plus actifs oralement, mais également à ceux qui sont plus discrets et qui, même s'ils n'osent participer aux discussions qui ont lieu, profitent de ce que les autres peuvent leur apporter par une écoute attentive.

Cette idée est également reprise par Danielle Dubois-Marcoin et Christa Delahaye qui affirment que les écrits réactifs, ainsi que les échanges entre élèves, ont une place non négligeable dans la construction du sujet en tant que lecteur :

La production d'écrits personnels, réactifs, réflexifs ou simplement descriptifs [...] peut aider l'élève dans son cheminement de sujet lecteur, non seulement parce que ces écrits constituent une mémoire de travail tangible sur laquelle il peut toujours revenir, mais aussi parce qu'ils contribuent à l'édification même de l'acte de lecture : cette posture de repli sur soi et ces moments de pause silencieuse que réclament ces écrits, peuvent permettre, en alternance avec les moments d'échanges oraux collectifs, à la pensée du lecteur de prendre forme, de prendre corps et consistance. (2006, p.168)

Au travers de tous les articles et ouvrages que nous avons étudiés et qui sont cités précédemment, nous avons pu élaborer un protocole afin d'observer comment les élèves pourraient parvenir à se construire en tant que lecteur par l'intermédiaire des écrits réactifs et des échanges oraux qui interviennent à certains moments de la démarche.

#### **D) Méthodologie de la démarche : protocole et méthode d'analyse**

Afin de répondre à cette problématique, nous avons décidé de mettre en place dans une classe de CM2, composée de vingt-sept élèves, une séquence de lecture à partir des *Philo-fables* de Michel Piquemal car ce sont des histoires à visée philosophique dont certaines nous semblaient pertinentes dans le cadre de notre recherche.

Le premier texte que nous avons choisi s'intitule « Le perroquet du marchand » (Voir annexe 1.1). Ce dernier, dont le thème est la liberté, a été choisi car il peut poser des problèmes de compréhension dus à la part d'implicite qui est présent tout au long de l'histoire, ce qui laisse à penser que cela va susciter chez les élèves de multiples questions. En effet, ce texte raconte l'histoire d'un perroquet qui est enfermé dans une « cage dorée » et qui parvient à s'en échapper pour retrouver sa famille. C'est sur la tournure « cage dorée » que l'implicite est particulièrement fort, et qui laisse à comprendre cette notion d'absence de liberté en échange du confort que l'on peut avoir.

La seconde histoire issue du même ouvrage et qui s'intitule « Le renard et le lion » posait quant à elle la question de la vérité et du mensonge (Voir annexe 1.2). Elle permet notamment de s'interroger sur la part de vérité qu'il peut y avoir dans un mensonge.

L'intérêt de ces textes réside dans le fait que cette part d'implicite rend la compréhension de l'histoire relativement complexe et les possibilités d'interprétation d'un élève à l'autre, assez nombreuses. Ainsi, le passage par l'écrit va leur permettre de se poser toutes les questions qu'ils jugeront nécessaires pour leur permettre une bonne compréhension de l'histoire.

L'organisation que nous avons choisie de mettre en place a été réalisée aux alentours de la période trois. Il s'agit d'une séquence composée de quatre séances, dont deux séances sont consacrées à chacune des histoires. Les séances une et trois sont construites sur le même modèle d'organisation, tout comme les séances deux et quatre. Nous avons souhaité réaliser la même

démarche les deux fois afin que les élèves s'approprient le fonctionnement de ce travail, car ce n'est pas une activité qu'ils ont l'habitude de pratiquer dans le cadre de leur apprentissage. Cela nous permettra de voir si une évolution apparaît entre ces deux lectures. Par ailleurs, à chaque fois, un débat a été engagé suite au questionnement des élèves. Cette discussion a été enregistrée et certaines parties qui nous semblaient intéressantes dans le cadre de notre recherche, ont été retranscrites afin d'étayer notre analyse.

## **1- Protocole de la recherche**

### **✗ Mise en place des séances une et trois**

Ces deux séances se décomposent en quatre parties.

#### **→ Phase 1 :**

La séance débute par une lecture magistrale de la philo-fable par l'enseignant. Cette prise en charge de la lecture a pour but de « permettre la concentration de l'intérêt sur le sens » (2009, p.56) comme l'exprime Christiane Connan-Pintado, dans son ouvrage. L'histoire est ensuite distribuée aux élèves qui procèdent alors à une lecture silencieuse individuelle. Au cours de cette phase, l'enseignant veille à ce qu'aucun échange entre élèves ou entre élève et professeur n'intervienne afin de ne pas fausser les futurs écrits réactifs personnels des élèves.

#### **→ Phase 2 :**

La seconde partie de la séance fait place à un écrit réactif individuel sur feuille libre induit par la question suivante : « Quelles questions te pose ce texte ? ».

L'enseignant laisse suffisamment de temps afin que les élèves puissent répondre à la question sans être contraints par une durée trop courte. Par ailleurs, il est important de préciser aux élèves qu'ils peuvent répondre à la question sous la forme qu'il le souhaite (question, texte, autres formes graphiques), et que cela ne fera pas l'objet d'une évaluation ni même de correction en termes de fautes d'orthographe notamment, afin qu'ils puissent se sentir libre de toutes contraintes. Il est indispensable de leur donner ces précisions afin que la réflexion des élèves ne soit pas limitée par des aspects qui pourraient les contrarier et ainsi les empêcher de s'exprimer tel qu'ils l'auraient souhaité.



→ **Phase 3 :**

Suite à cet écrit, l'enseignant récupère alors les feuilles et retranscrit les questions des élèves au Tableau Blanc Interactif (TBI). Celles-ci sont numérotées afin de pouvoir y faire référence plus facilement dans les étapes qui vont suivre.

→ **Phase 4 :**

Les feuilles sont ensuite rendues aux élèves qui peuvent déjà essayer de répondre aux questions posées par leurs camarades, à l'écrit, en reportant le numéro de la question sur leur propre feuille. Enfin, l'enseignant relève les feuilles qu'il conserve pour la prochaine séance.

**✗ Mise en place des séances deux et quatre**

Chacune de ces deux séances s'est déroulée en deux parties. Celles-ci sont intervenues le lendemain de la séance précédente afin que la durée entre les deux soit assez courte pour que les élèves se souviennent suffisamment bien de l'histoire.

→ **Phase 1 :**

Les questions qui avaient été retranscrites par l'enseignant au TBI lors de la phase 3 des premières séances ont été conservées et sont alors projetées à nouveau au TBI. Les feuilles qui avaient été récupérées par l'enseignant sont redistribuées aux élèves afin qu'ils puissent s'appuyer sur leurs écrits et sur les réponses aux questions qu'ils ont pu noter la veille.

Le débat oral s'engage alors afin de parler autour de la compréhension du texte et des différentes interprétations que les élèves ont pu en faire. Les questions servent de supports aux élèves pour se souvenir des points qui leur ont posé problème et pour relancer le débat. Le but étant de mieux parvenir à comprendre le texte dans son intégralité en laissant les élèves interagir entre eux. Au cours de cette phase, l'enseignant s'efface afin de laisser les élèves confronter leurs opinions. Dans le cadre de notre recherche, le débat qui s'est déroulé pour chacune des histoires a fait l'objet d'un enregistrement audio afin d'avoir un support complémentaire que nous avons transcrit et analysé pour étoffer notre corpus de données.

## → Phase 2 :

Lorsque les élèves estiment avoir exposé toutes leurs idées et que le débat est terminé, un dernier écrit réactif est demandé aux élèves. Celui-ci consiste à leur demander de répondre aux deux questions suivantes : « *Que t'a apporté le débat ?* » puis, « *Te reste-t-il des questions sans réponse ?* ». Cet écrit sert à faire le point sur ce que l'élève a acquis suite à la discussion qui a eu lieu et il permet également de voir si celle-ci a créé une ouverture sur d'autres aspects non perçus par les élèves précédemment. Cela permettra aussi de repérer les élèves qui n'ont peut être pas osé poser leurs propres questions lors du débat.

Les feuilles sur lesquelles se trouvent tous les écrits des élèves – une feuille par élève – sont ensuite relevées pour la dernière fois par l'enseignant afin de constituer notre recueil de données et de pouvoir les analyser.

### 2- Méthode d'analyse du corpus

Concernant l'analyse de notre corpus, nous avons dans un premier temps commencé par observer ce recueil de données dans son intégralité. Nous avons par la suite réalisé un tri de ces textes afin de pouvoir comparer les productions d'écrits des élèves et procéder à des rapprochements ou à des oppositions entre les différentes réponses obtenues. Dans un second temps, nous avons choisi de questionner l'évolution de la pensée et de la réflexion de l'élève à plusieurs niveaux.

Voici une liste de critères que nous avons réalisée en amont et que nous avons utilisée pour l'analyse des données recueillies :

- Quantité et type de texte produit : cette partie concerne surtout la forme des écrits produits par les élèves.
- Pertinence des écrits et des justifications : il s'agit ici d'analyser le contenu des différents écrits des élèves.
- Intérêts et apports du débat : ce critère permettra de se rendre compte de l'importance effective ou non du cheminement collectif vers la compréhension du texte, et cela sera mis en lumière avec le dernier écrit réflexif des élèves qui s'est déroulé après le débat.
- Analyse des questions qui restent sans réponse : nous chercherons à vérifier si ces questions auraient pu être élucidées pendant le débat et tenteront de comprendre pourquoi celles-ci n'ont pas été résolues.

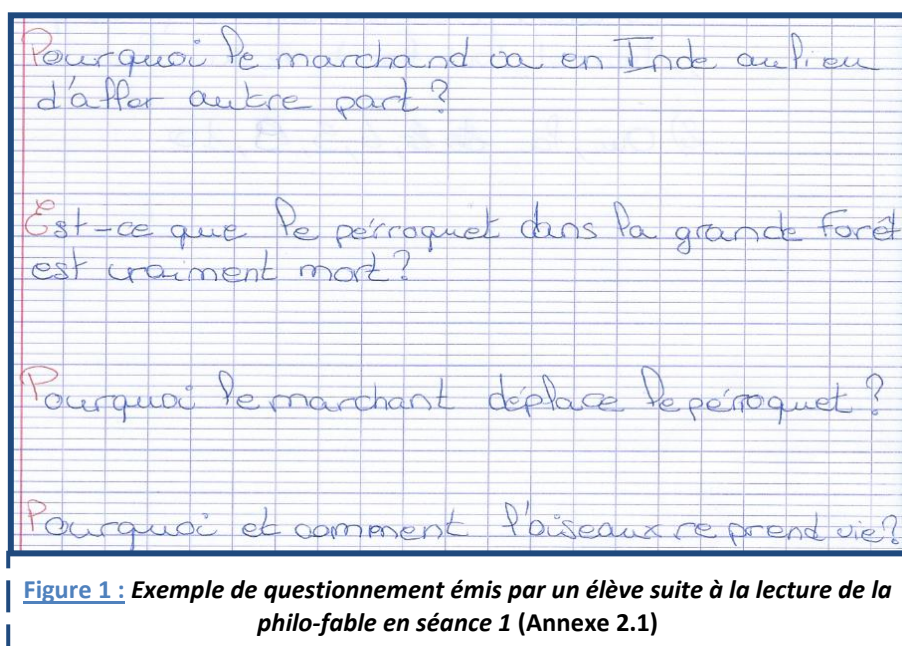
Une comparaison entre les écrits produits lors de la première histoire et ceux produits lors de la seconde histoire sera également effectuée afin d'observer si une évolution dans le type de réponse des élèves s'est produit après répétition de cette démarche qui était alors inconnue des élèves la première fois.

## II/ Résultats et analyse des écrits suite à la première histoire

### **A) Quantité et type de texte produit**

Après avoir procédé à la lecture magistrale puis silencieuse de l'histoire, la question suivante a donc été posée : « *quels problèmes te pose le texte ?* ». Vingt-cinq élèves étaient présents ce jour-là, ainsi, autant de feuilles annotées des écrits des élèves ont été récupérées.

Nous avons dans un premier temps décidé d'analyser les différents types d'écrits produits par les élèves. On a pu remarquer que pour la majorité d'entre eux, plus précisément pour dix-huit élèves, cette question a engendré une réponse par une ou plusieurs autres questions. C'est par exemple le cas pour l'élève dont la feuille est représentée ci-dessous, et qui semble avoir ressenti le besoin de poser ces quatre questions afin d'exprimer les difficultés rencontrées dans sa compréhension de l'histoire.



Si, sur ces dix-huit élèves, douze ont effectivement posé uniquement des questions dont ils n'avaient pas les réponses, nous avons remarqué que les six restants ont également exprimé ce qu'ils pensaient avoir compris de cette lecture. Ce qui est aussi le cas pour quatre autres élèves qui ont, eux, uniquement répondu à la question par une phrase ou un paragraphe explicatif, comme dans l'exemple ci-après :

J'ai compris que les perroquets voisins lui  
 et faire semblent d'être  
 avaient dit de tomber raide mort pour  
 qu'il s'échappe et le perroquet de la cage  
 doré savait que le marchand allait tout  
 lui dire

**Figure 2 : Exemple de résumé produit par un élève suite à la lecture de la philo-fable en séance 1 (Annexe 2.2)**

Un élève a, quant à lui, fait preuve d'une organisation particulièrement intéressante dans son écrit. Afin de ne pas confondre ce qui lui a posé problème et ce qu'il avait interprété de l'histoire, il a fait deux paragraphes, le premier intitulé « question », le second « réflexion\* ». Ce qui montre qu'il a bien saisi les finalités de la tâche prescrite.

~~réflexion: que le perroquet a fait. Pour savoir de  
 semblant il était mort pour pouvoir s'échapper~~  
 question: esquisse le perroquet <sup>est</sup> vraiment  
 pour lui parce que le marchand lui a acheté  
 une cage en or mais il pleure même pas.  
 réflexion: le perroquet est très rusé

**Figure 3 : Organisation du premier écrit en deux sous-parties (Annexe 2.3)**

Si nous nous attachons à analyser la quantité de texte produit suite à cette première question, nous pouvons observer que certains élèves ont produit très peu de texte, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous, où l'élève a seulement écrit une phrase en guise de réponse.

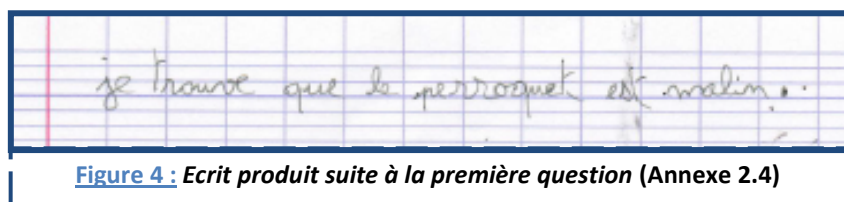


Figure 4 : Écrit produit suite à la première question (Annexe 2.4)

D'autres élèves, en revanche, ont produit une plus grande quantité de texte, comme c'est le cas dans les figures 1 et 2.

Enfin, deux élèves n'ont pas du tout produit d'écrit lors de ce premier jet. Il semblerait que pour l'un d'entre eux, cela puisse s'expliquer par le fait qu'il ait compris l'histoire, et n'ait pas ressenti le besoin d'écrire à ce premier jet, puisqu'il s'est ensuite attaché à répondre à toutes les questions retranscrites au tableau lors du deuxième jet.

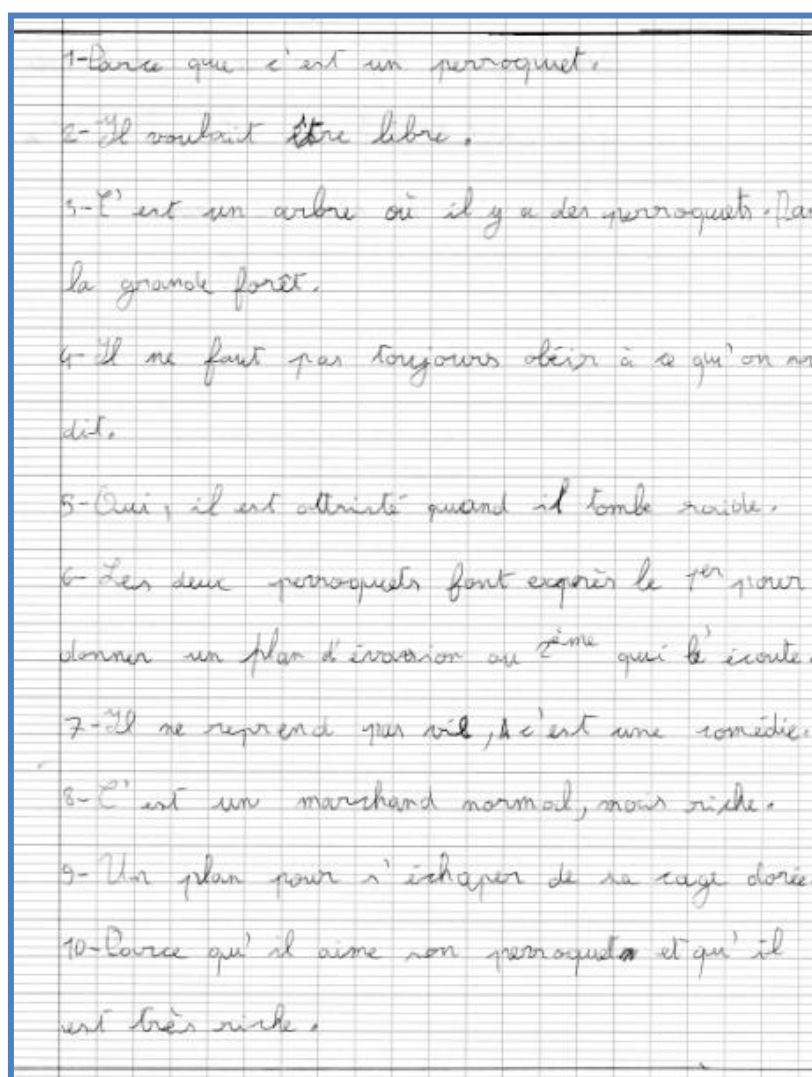
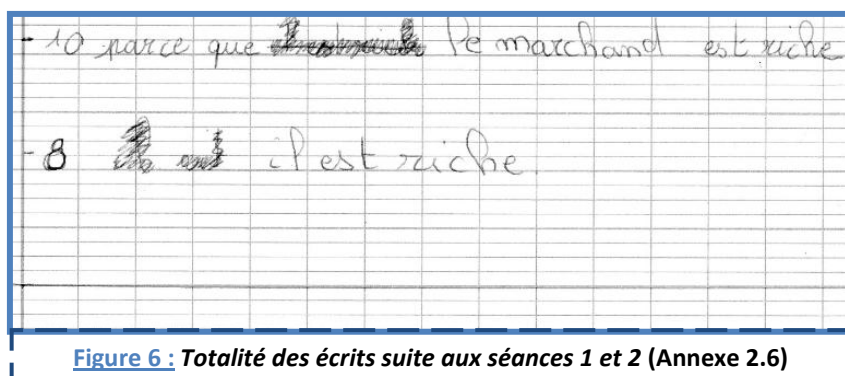


Figure 5 : Premier écrit de l'élève suite à la lecture (Annexe 2.5)



Concernant le second élève, il s'agit d'un élève en difficulté qui, de manière générale, produit très peu d'écrit dans le cadre habituel de la classe. Voici toutes les productions de cet élève au cours de la première histoire (séance 1 et 2) :



Pour les élèves présentant des difficultés dans le domaine de l'écriture, il semblerait que cette activité nouvelle qui demandait de passer par l'écrit à plusieurs reprises ne leur a pas permis de dépasser cet obstacle afin de les aider à mieux comprendre la lecture. Les écrits récupérés ne permettent pas, dans ce cas, de connaître le niveau de compréhension de l'élève, qui n'a donc pas répondu à la question : « *Te reste-t-il des questions sans réponse ?* ». Cependant, il semblerait que la question posée pour mettre les élèves en activité d'écriture ait bien été choisie car elle était suffisamment ouverte pour laisser les élèves libres de s'exprimer en répondant de la manière dont ils le souhaitent.

Par ailleurs, que les écrits produits par les élèves soient des questions ou bien des résumés, ces derniers sont à l'unanimité des écrits qui ont une forme écrite standard. Aucun élève n'a choisi d'utiliser une autre forme graphique telle que des schémas, des images, des symboles... Ils sont restés dans le modèle de ce qu'ils ont l'habitude de voir et de produire lors de séances « ordinaires », comme s'ils produisaient un texte ou un exercice dans leur cahier du jour.

## **B) Pertinence des écrits**

Concernant la pertinence des écrits des élèves, voici ci-dessous les dix questions que se sont posées les élèves qui ont été affichées au tableau à la fin de la séance 1 :

- 1. Est-ce que c'est une vraie histoire ?*
- 2. Pourquoi le perroquet s'est-il enfui ?*
- 3. Où se passe l'histoire ?*
- 4. Quelle est la morale de l'histoire ?*
- 5. Est-ce que le perroquet compte pour le marchand ?*
- 6. Le perroquet du marchand fait-il exprès de tomber raide mort ? et celui de la forêt ?*
- 7. Comment le perroquet reprend-il vie ?*
- 8. Qui est le marchand ?*
- 9. Quel message a voulu faire passer le perroquet de la forêt ?*
- 10. Pourquoi le marchand a-t-il une cage dorée ?*

C'est sur cette liste de questions que les élèves se sont appuyés pour produire leur second écrit. Celles-ci ont ensuite été affichées au tableau afin de leur servir d'appui, en plus de leurs écrits, lors du débat oral qui a suivi.

Si les questions sont plutôt pertinentes car en lien avec l'histoire lue, on peut remarquer que les élèves cherchent à en savoir plus sur la situation des personnages, notamment avec les questions 1, 3 et 8, où l'on voit que les élèves essayent d'ancrer l'histoire dans une sorte de réalité. D'ailleurs, comme le montre par exemple la figure 3, les élèves sont dans la grande majorité très attachés à la valeur sentimentale de l'histoire. On peut notamment relever des questions faisant référence à l'amour que peuvent se porter le perroquet et le marchand, à leur attachement mutuel comme avec la question 5.

Par ailleurs, les questions 2 et 4 expriment une incompréhension sur la finalité de l'histoire, alors que les questions 6, 7 et 9 montrent une incompréhension de la « ruse » dont fait preuve le perroquet de la forêt.



Ces questions, qui ont été relevées, ont ensuite été affichées afin de laisser les élèves y répondre par l'écrit. Il est intéressant d'observer la pertinence des réponses obtenues à certaines questions. Voici, ci-dessous, deux réponses obtenues pour la question 2 (« Pourquoi le perroquet s'est-il enfui ? ») :

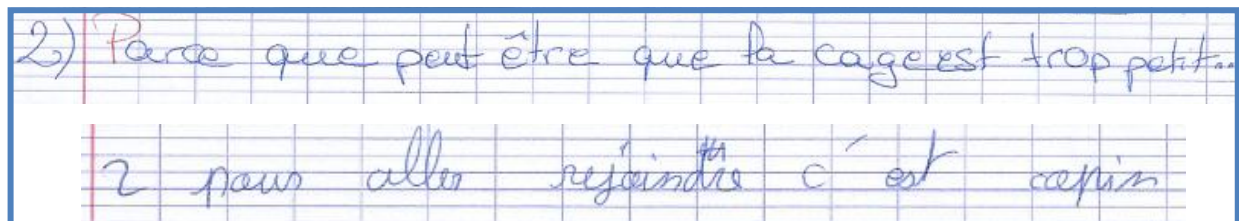


Figure 7 : Ecrits des élèves en réponse à la question 2 (Annexes 2.1 et 2.2)

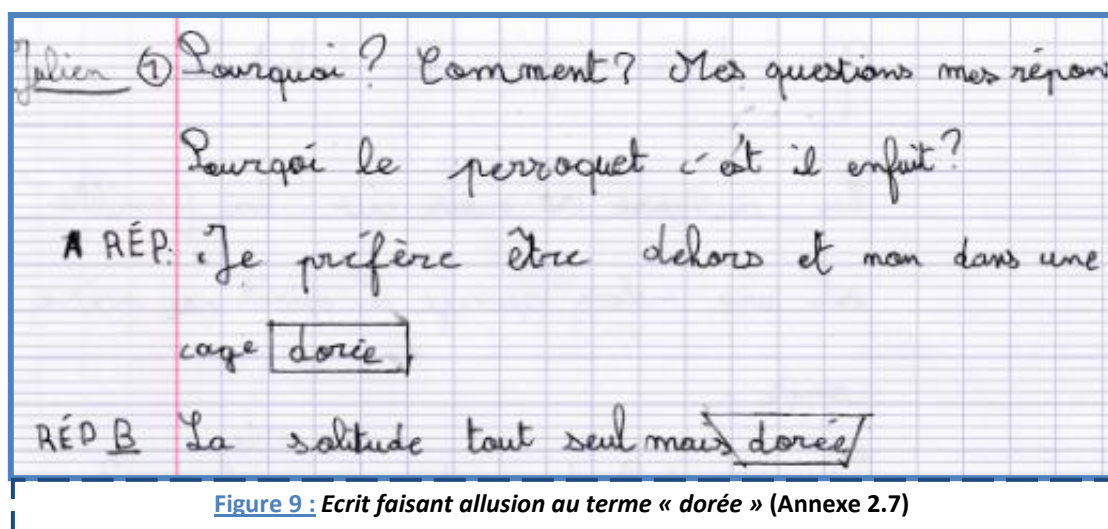
La première réponse ne semble pas très pertinente car l'élève a, semble-t-il, cherché à trouver une réponse à la question sans véritablement se pencher sur le fond de l'histoire. Cependant la seconde réponse montre la compréhension du texte par l'élève qui a pu trouver la réponse dans la dernière phrase de l'histoire.

Si l'on observe deux autres réponses obtenues suite à la question 7 (« Comment le perroquet reprend-il vie ? »), on peut se rendre compte que ces élèves ont bien interprété le jeu du perroquet, le second élève revient même sur son écrit pour rajouter la forme du pluriel au pronom personnel, indiquant sa compréhension sur le fait que les deux perroquets ont fait semblant de mourir et se sont joués du marchand.



Figure 8 : Ecrits des élèves en réponse à la question 7 (Annexes 2.1 et 2.2)

Néanmoins, il semble que les élèves n'aient pas relevé le fait que l'auteur parle d'une « cage dorée », et c'est bien là que se trouvait la « résistance » de ce texte. Un élève a tout de même observé ou ressenti que cet adjectif « dorée » n'était pas écrit là par le fruit du hasard. On peut voir sur l'écrit qu'il a produit, une organisation particulière : il se pose d'abord deux questions auxquelles il tente lui-même de répondre par la suite.

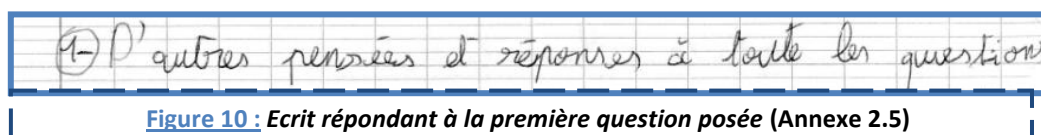


On peut observer que le mot « dorée » est dans ses deux réponses encadré de façon à faire ressortir ce terme, exprimant par là même, l'importance qui se joue derrière ce simple mot.

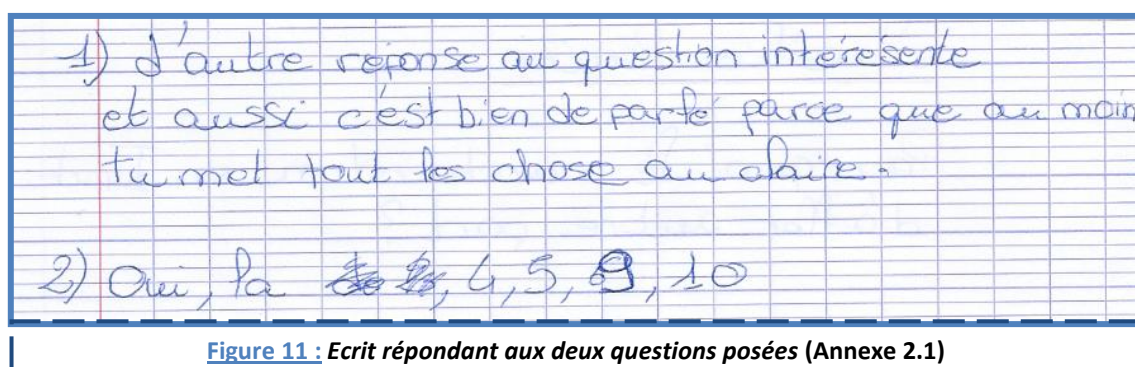
Enfin, le dernier écrit réactif des élèves cherchait à répondre aux questions suivantes :

1. *Que t'a apporté le débat ?*
2. *Te reste-t-il des questions sans réponse ?*

De nombreux élèves ont répondu positivement à la première question, reconnaissant qu'ils avaient obtenu des réponses à leurs questions et qu'il avait été intéressant d'entendre les réponses que pouvaient avoir les autres élèves.

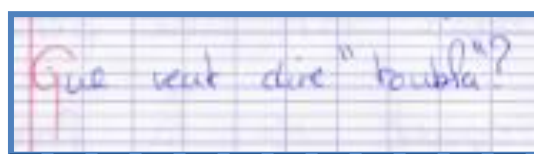


Cela met en avant l'importance de la mutualisation des écrits des élèves lors du débat, et de leur réflexion qui évolue afin de trouver ensemble le sens de l'histoire.



L'écrit ci-dessus prouve à lui seul l'intérêt de cette deuxième question. Cela permet de se rendre compte que, malgré les différentes phases alternant lecture, écriture et débat, certains élèves ressortent avec des interrogations qui demeurent, et qui doivent être élucidées afin que la compréhension soit totale.

Les productions des élèves sont, quant à leur pertinence, toutes axées sur l'histoire. On n'a relevé aucun hors sujet de leur part. Il est toutefois intéressant de préciser qu'un des élèves a notamment posé une question relative à la maîtrise de la langue. Celle-ci est la suivante :



**Figure 12 : Question liée à la maîtrise de la langue (Annexe 2.8)**

En effet, même si ce type de question n'est apparu qu'une fois lors de cet écrit réactif, il est possible d'imaginer que ce n'est pas le seul élève qui se soit retrouvé face à une incompréhension due à un problème de maîtrise de la langue et qui peut, par la suite, empêcher la bonne compréhension du texte. Il est donc important de repérer ces incompréhensions dans les écrits des élèves ou lors des débats, et de les lever afin que les élèves puissent se concentrer totalement sur le fond de l'histoire. Les mots inconnus ou incompris peuvent bloquer le sujet lecteur qui peut ensuite avoir du mal à se détacher de ces éléments afin de revenir au texte, notamment pour les élèves présentant le plus de difficultés.

### **C) Intérêts et apports du débat**

L'enregistrement audio du débat entre les élèves a duré environ vingt-six minutes. A l'écoute de ce débat, on peut se rendre compte que sur les vingt-six élèves présents, quinze élèves ont pris part à la discussion, dont dix qui ont majoritairement pris la parole. L'enseignant, quant à lui, a réellement tenté de se mettre en retrait afin de laisser les élèves débattre entre eux. On peut relever quatre interventions de sa part relativement brèves permettant de recadrer les élèves.

Lors de l'écoute de cet enregistrement, on peut se rendre compte que les élèves restent beaucoup accrochés à l'histoire en tant que telle. Ils se positionnent surtout, au départ, vis-à-vis des animaux, du fait que ceux-ci doivent vivre « à l'air libre » et non dans une cage. Ils s'interrogent sur la possibilité pour un animal de parvenir à s'échapper tout seul, sur l'intelligence des animaux, citant des exemples de leurs propres animaux domestiques. L'enseignant intervient alors dans le débat pour la première fois, dès la troisième minute, afin de recentrer la discussion sur la philo-fable :

M<sup>1</sup> (43) : *Mais là, si je peux me permettre, vous êtes quand même en train de vous éloigner de l'histoire parce que vous oubliez, vous oubliez quelque chose, c'est que, il y a eu, que le marchand, qui est allé donner un message de la part de son perroquet au perroquet de la forêt, qu'il s'est passé quelque chose, que le marchand quand il est revenu, a donné, a indiqué à son perroquet ce qu'il s'était passé après un peu de mal parce qu'au début il ne voulait pas. Et, ensuite son perroquet a fait quelque chose. ++ Là, vous êtes en train, il me semble, de sortir un peu de la Philo-fable.*

Malgré cette intervention, les élèves persistent en expliquant que ce n'était pas possible pour l'auteur de choisir un autre animal pour cette histoire, ce à quoi il rajoute :

M (48) : *Et ensuite je vous rappelle, je vous rappelle que, cette histoire fait partie d'un recueil qui s'appelle « Philo-fable ». Alors on a une autre question qui va peut-être justement... C'est celle-là.*

Il les oriente ainsi sur la question numéro 6 écrite au tableau : « *Le perroquet du marchand fait-il exprès de tomber raide mort ? et celui de la forêt ?* ». Ce à quoi répondent les élèves :

Mani (50) : *Oui, parce que le perroquet de la forêt, il fait exprès pour, pour réussir à faire évader l'autre perroquet + du marchand.*

Elliot (53) : *Ils sont plutôt malins les perroquets parce qu'ils ont fait passer un message sans que le marchand il le sache.*

---

<sup>1</sup> Le signe + marque une pause courte, ++ indique une pause plus longue. Les mots soulignés sont des mots où l'intonation a été appuyée.

Voyant que les élèves continuent à parler du perroquet en tant qu'animal sans parvenir à rechercher le sens que l'auteur a voulu donner au texte, le maître intervient une dernière fois en précisant :

M (119) : *Et alors, est-ce que vous pensez que celui qui a écrit cette fable, pensait uniquement en disant ça, au perroquet.*

*Vous rappelez ce que vous avez dit quand on a parlé des fables de La Fontaine, vous avez dit, que Jean de la Fontaine se servait d'animaux mais qu'en fait ces animaux, systématiquement c'étaient des personnages.*

Les élèves tentent alors de s'éloigner de leur première interprétation qu'ils ont eue du texte. Certains essayent ainsi d'exprimer la morale qui ressort finalement pour eux.

Matéo (120) : *Ce qu'il veut faire passer dans la morale de l'histoire c'est que, c'est que c'est pas avec de l'argent qu'on sera plus heureux [...]*

Mani (121) : *C'est mieux d'être pauvre et d'avoir sa famille*  
[...]

Eliot (127) : *C'est pas l'argent qui fait le bonheur*  
[...]

Erwan (129) : *[...] Ce qui compte c'est d'être heureux*

On voit ici la façon dont la réponse d'un élève permet de stimuler les autres afin de débattre sur la finalité de l'histoire visée par l'auteur. L'écrit de travail a permis de réfléchir en amont et de se poser les questions nécessaires aboutissant à cette réflexion commune.

Le débat s'achève alors que les questions 1, 3 et 5 n'ont pas été relevées par les élèves. Cependant, même si la première question n'a pas été évoquée, il semble évident, pour certains élèves, qu'il ne s'agissait pas d'une histoire vraie. En effet, une des élèves s'exclame ainsi :

Mani (65) : *[...] là c'est une histoire, c'est pas dans la vraie vie*

Son propos est alors validé par ses camarades qui, sans s'en rendre compte, répondent à l'une de leurs interrogations.

Même si les élèves ont souvent tendance à vouloir exposer leurs propres idées, il a été intéressant d'entendre que les élèves font réellement preuve d'une écoute attentive à ce que disent leurs camarades. Ainsi, à de nombreuses reprises, ils tentent de rebondir sur les paroles des autres

élèves, les validant, s'y opposant, s'appuyant dessus en y faisant référence afin de faire évoluer la réflexion :

Erwan (83) : *Aussi, je réponds à la question de Joachim [...]*

[...]

Matéo (66) : *Moi je ne suis pas tout à fait d'accord avec Erwan parce que [...]*

[...]

Joachim (99) : *Je suis d'accord avec Mani [...]*

L'intérêt du débat interprétatif réside dans le fait que l'on comprend mieux à plusieurs que tout seul. En effet, les divergences d'opinion obligent les lecteurs à se remettre en question en tant que lecteurs, et poussent à aller réinterroger le texte en se replongeant dedans afin d'y déceler une information supplémentaire qui permettrait au groupe de trouver une explication.

L'un des avantages du débat est également d'entendre certains élèves qui parviennent plus facilement à s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit. Voici par exemple ci-dessous une comparaison qu'utilise un des élèves souhaitant expliquer aux autres que le marchand a été utilisé comme un moyen de communication par les perroquets de la forêt afin de transmettre la façon de s'évader au perroquet du marchand. Il est d'ailleurs compris et soutenu par une élève qui complète ses propos avant de l'aider à mieux se faire comprendre par les autres.

Julien (61) : *Mais, en fait, c'est comme si, c'est comme si le perroquet, c'était comme si c'était une ligne de téléphone et la ligne de téléphone elle comprend pas, elle comprend pas ce qui se passe*

Manon (62) : *C'est le marchand la ligne de téléphone*

Julien (63) : *Oui, le marchand c'est la ligne et... et et y en a, et y en a qui disent, et le perroquet de la forêt c'est comme s'il envoyait... à l'autre perr... c'est comme s'il parlait au téléphone à l'autre perroquet sauf que la ligne elle comprend pas, elle comprend pas ce qu'il dit*

Le dernier écrit réalisé suite au débat permet de se rendre compte que celui-ci a été fructueux de par leurs interventions car plusieurs élèves indiquent avoir désormais toutes les réponses à leurs questions. Un élève précise notamment que c'est bien le débat qui lui a permis d'en arriver là :

**Figure 13 :** Écrit mettant en valeur l'intérêt du débat pour l'élève (Annexe 2.9)



Ce débat a donc été intéressant pour les élèves. Ceux-ci ont vite compris et accepté les conditions d'échange, de communication au sein du groupe. L'enseignant s'est suffisamment mis en retrait, réorientant à certains moments la discussion, afin de laisser les élèves s'exprimer, progresser collectivement, approfondir le travail sur le texte par la mise en commun de leurs interprétations diverses.

#### **D) Analyse des questions sans réponse**

La dernière phase de la séance 2 consistait à répondre à deux questions, dont la seconde était la suivante : « *Te reste-t-il des questions sans réponse ?* ». L'intérêt de poser cette question était de savoir si les élèves avaient toujours des interrogations qui n'avaient pas été résolues, ou bien si le débat avait ouvert sur d'autres questions possibles.

Plusieurs types de réponses ont été obtenus ; certains élèves ont en effet précisé quelles étaient les questions qui sont restées sans réponse, d'autres ont, à l'inverse, cité les questions pour lesquelles ils ont obtenu des réponses. Voici un tableau représentant ces résultats qui concernent six élèves. Chaque symbole « X » représente un élève, mais un élève peut être représenté par plusieurs « X » car il a pu avoir plusieurs questions sans réponse par exemple.

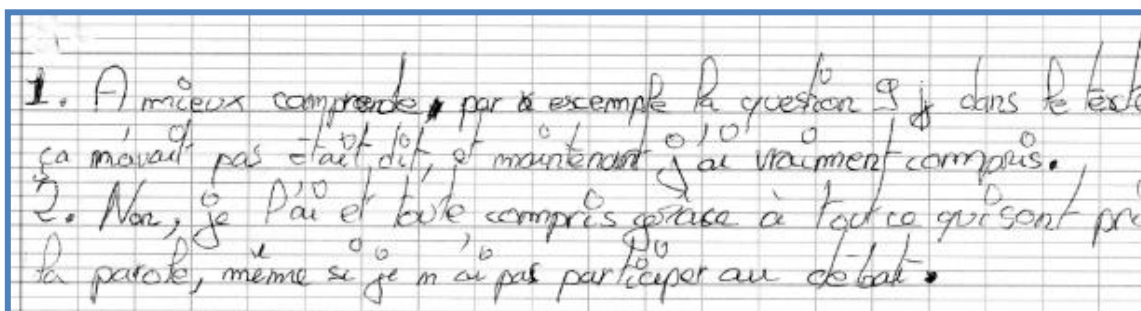
| QUESTIONS | ELEVES N'AYANT<br>TOUJOURS PAS DE REPONSE A<br>LA QUESTION | ELEVES DONT LA QUESTION A<br>OBTENU UNE REPONSE |
|-----------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 1         | X                                                          |                                                 |
| 2         | X                                                          | X X                                             |
| 3         |                                                            |                                                 |
| 4         | X X                                                        | X X X X                                         |
| 5         | X X                                                        | X X X                                           |
| 6         |                                                            | X X X                                           |
| 7         | X                                                          | X                                               |
| 8         | X X                                                        | X X                                             |
| 9         | X X                                                        | X X                                             |
| 10        | X X                                                        | X X                                             |

De plus, deux élèves n'ont pas précisé quelles étaient les questions qui leur restaient sans réponse et six élèves n'ont pas répondu à cette question. Cette absence de réponse peut être interprétée comme

le fait qu'ils n'avaient peut-être pas de questions en suspens. Comme cela fut le cas pour douze élèves qui ont simplement répondu qu'ils n'avaient pas de questions sans réponse ou qu'ils avaient les réponses à toutes les questions.

Ce tableau permet de se rendre compte que finalement, même si le débat a permis de répondre à de nombreuses questions, il en ressort que plusieurs d'entre elles restent sans réponse pour plusieurs élèves puisqu'un total de treize questions n'ont pas obtenu de réponse pour ces élèves. En effet, les questions 3 et 6 sont les seules qui ne semblent pas poser de problèmes aux élèves suite au débat.

Cela démontre que certains élèves, bien qu'ils n'aient pas obtenu de réponse, préfèrent demeurer dans l'ignorance. Cela peut s'expliquer par plusieurs raisons. En effet, il est possible que les élèves aient crainte de prendre part au débat. En effet, la prise de parole en classe, qui plus est pour affirmer sa position sur des questions à débattre, peut s'avérer très compliquée pour de jeunes élèves manquant de confiance en soi. Cela se voit d'ailleurs dans l'écrit de l'élève ci-dessous qui précise ne pas avoir participé au débat :



1. A mieux compris, par exemple la question 3 je dans le texte  
ça m'avait pas été dit, et maintenant j'ai vraiment compris.  
2. Non, je l'ai et l'ai compris grâce à tout ce qui est pré  
la parole, même si je n'ai pas participé au débat.

Figure 14 : Ecrit d'un élève n'ayant pas pris part au débat (Annexe 2.10)

Par ailleurs, à l'écoute des enregistrements audio, on peut se rendre compte que le débat a longuement tourné autour de la question sur la morale de l'histoire, d'où les quatre croix dans la colonne des élèves ayant obtenu la réponse à la question 4. Cependant, certaines questions n'ont pas été abordées par les élèves à l'oral, notamment les questions 1, 3 et 5. Deux d'entre elles faisant d'ailleurs partie des questions restées sans réponse citées par les élèves.



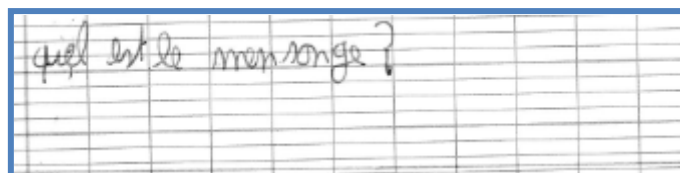
### III/ Retentissement sur le traitement de la seconde histoire

Les deux séances relatives à la seconde histoire ont été réalisées environ un mois suite à celles de la première histoire. Vingt-six feuilles ont été relevées suite à ces deux séances. La méthodologie de la démarche, comme décrite précédemment dans notre mémoire, a été suivie au plus près afin de correspondre le plus possible à celle qui a servi pour les deux premières séances. Cependant, seul un critère que nous avons jugé, avec plus de recul, non négligeable, a varié. En effet, si, pour la mise en œuvre de la première histoire, les séances ont été menées par un Professeur des Ecoles Maitre Formateur (PEMF), la seconde histoire a été réalisée auprès des mêmes élèves, mais cette fois, par le second enseignant de la classe, qui est, quant à lui, Professeur des Ecoles Stagiaire (PES). Ce point ne nous semble finalement pas être sans conséquence sur notre recherche car cela peut notamment expliquer la quantité de textes produits qui, d'une manière générale, fut bien plus pauvre que précédemment.

#### **A) Quantité et type de texte produit**

Effectivement, la quantité d'écrit que nous avons récupérée concernant cette séquence de deux séances est bien plus faible que lors de la première séquence. Cependant, elle n'en demeure pas moins aussi intéressante et riche au vue de la pluralité des réponses obtenues. Nous avons pu réaliser un classement de ces copies en cinq grandes catégories :

- un premier groupe d'élèves, qui s'élève au nombre de dix, ont simplement posé une seule question comme on peut le voir par exemple sur la figure 15 ci-dessous.



**Figure 15 : Totalité des écrits réalisés par un élève  
(Annexe 3.1)**

- un second groupe de dix élèves ont, quant à eux, exprimé ce qu'ils avaient compris de l'histoire par la production d'un résumé allant d'une ligne très synthétique pour certains (figure 16) à une réécriture de l'histoire pour d'autres (figure 17).

Le renard est plus rusé que le lion

Figure 16 : Ecrit synthétique suite à la lecture (Annexe 3.2)

Ce que j'ai compris : C'est l'histoire d'un renard qui depuis des années berce le lion avec ses ruses mais le lion s'est réveillé à l'entrée d'une grotte. Le lion laisse une chance au renard mais il devait (le renard) raconter une vérité qui ressemble à une mensonge le renard lui dit :

- La vérité c'est que tu va me manger !

Le lion ne resta, sans rien dire il se dit : pour que se sa une vérité, il fallait qu'il le mange mais il ne pouvait pas car il lui avait promis de ne pas le manger si le renard lui disait une vérité. Le renard se glissa profitant de la confusion du lion glissa entre ses pattes et entra dans son tanière.

Figure 17 : Ecrit résumant l'histoire suite à la lecture (Annexe 3.3)

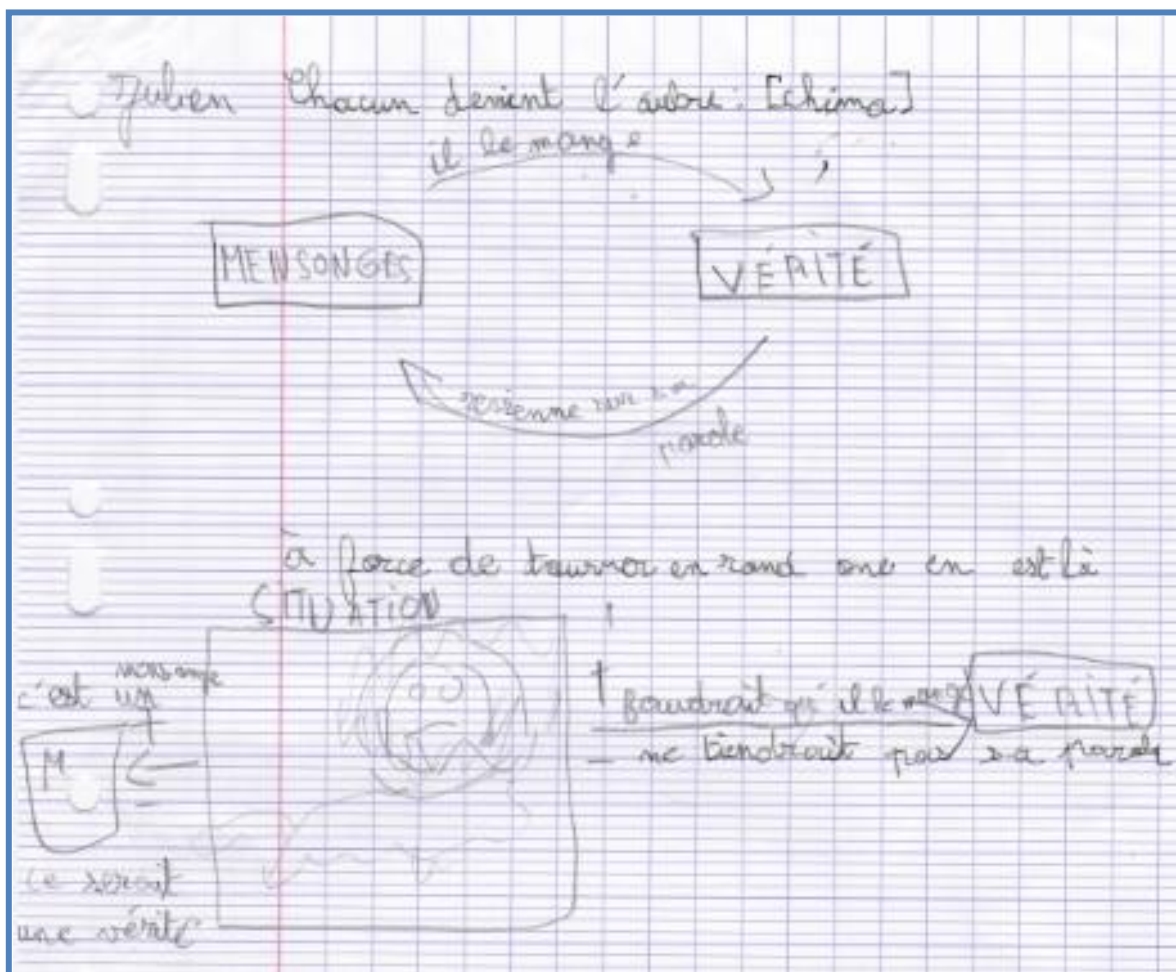
D'autres ont simplement écrit qu'ils avaient tout compris (figure 18).

J'ai tout compris

Figure 18 : Exemple d'écrit très bref (Annexe 3.4)

- deux élèves n'ont absolument rien écrit lors de la première séance. L'un des deux élèves étant le même que celui n'ayant pas produit d'écrit lors de la première histoire.
- enfin, il apparaît que quatre élèves ont choisi de passer par une autre typologie graphique que l'écrit.

En effet, on peut ainsi constater sur l'exemple ci-dessous qu'un des élèves a préféré réaliser deux schémas afin de représenter sa compréhension du texte, ce qui n'était pas apparu au cours de la première histoire. Une évolution dans les intentions et la réflexion de l'élève est donc bien visible à travers cette production, mêlant à la fois de l'écrit – mots clefs, initiale, portion de phrase – des symboles – flèches, signes positif et négatif – du dessin – représentation d'un des personnages principaux de l'histoire – le tout savamment agencé afin de comprendre la complexité de l'histoire et d'observer le chemin parcouru par l'élève afin de schématiser la situation.



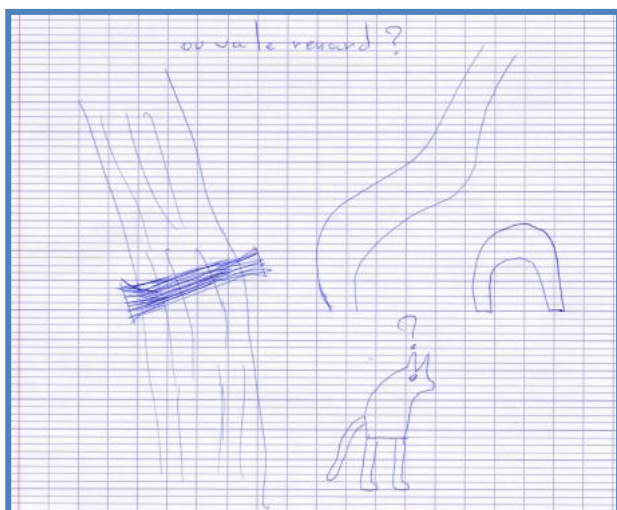
**Figure 19 :** Représentation schématique réalisée par un élève après lecture de la seconde histoire (Annexe 3.5)

Le schéma réalisé dans la partie haute de la feuille est bien représentatif de la problématique de l'histoire, qui est comparable à un cercle sans fin. En effet, le lion doit manger le renard s'il veut que cela soit une vérité, mais s'il le mange, cela devient un mensonge car celui-ci revient alors sur sa parole qui était de ne pas le manger à condition que le renard lui dise une vérité. Le second schéma, qui se situe en bas de la page, est plus complexe, plus élaboré. L'élève a cette fois représenté la situation au centre – dessin du lion qui est au cœur de ce conflit – puis, de part et d'autre, le côté positif et négatif de ce qui se passerait si le renard disait une vérité ou bien un

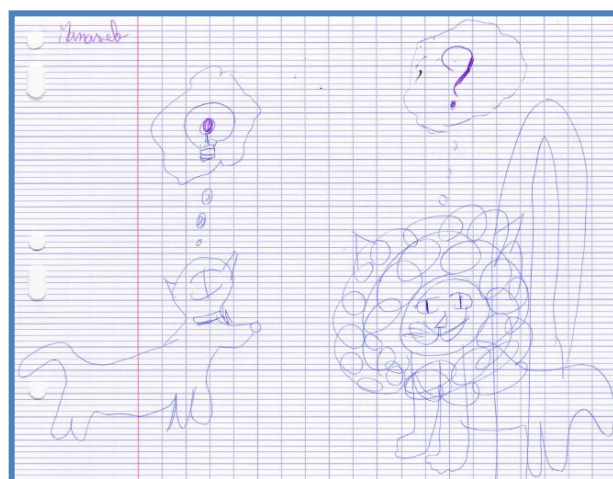
mensonge. On observe une réelle évolution dans l'écrit de cet élève par rapport au premier écrit qu'il avait produit lors de la première histoire, qui était celui correspondant à la figure 9, bien que celui-ci avait été relevé comme étant déjà très pertinent.

L'élève n'a cependant pas pris l'initiative de réaliser ces schémas sans en demander la « permission » à l'enseignant auparavant, craignant, d'après ses dires, de ne pas répondre correctement à la question en procédant de cette façon. Le professeur avait pourtant bien spécifié à nouveau que les élèves avaient le droit d'écrire, de noter, d'utiliser la feuille comme ils le souhaitent afin de répondre à la question. La remarque de cet élève semble bien indiquer que les élèves ont des habitudes et des modes de réponse adaptés à l'enseignant, au cadre scolaire, et que le changement de ces règles de fonctionnement n'est pas évident à intégrer, surtout pour des élèves n'ayant pas l'habitude de ce genre de pratique d'écriture libre en classe.

Parmi ces quatre élèves qui ont utilisé un autre moyen que l'écriture pour répondre à la première question posée par le maître, deux ont utilisé le dessin comme support à leur écrit. Dans la figure 20 ci-dessous, on peut par exemple constater une interrogation que se pose l'élève quant au chemin emprunté par le renard pour se réfugier dans son terrier. Celle-ci est d'abord posée à l'écrit puis représentée par l'intermédiaire d'une illustration qu'il a effectuée. Enfin le quatrième élève dont la production a été classée dans ce groupe a choisi de ne réaliser qu'un dessin et aucun écrit. Celui-ci correspond à la figure 21. Cependant, les symboles qui alimentent ce dessin montrent que l'élève a compris la ruse du renard face à l'interrogation du lion.



**Figure 20 : Ecrit réactif associant dessin et questionnement de l'élève (Annexe 3.6)**



**Figure 21 : Ecrit réactif utilisant l'illustration comme moyen de communication (Annexe 3.7)**

## **B) Pertinence des écrits**

Si l'on se concentre plus précisément sur le fond, et non plus seulement la forme, on peut constater que les écrits représentés dans les figures 19 à 21 ci-dessus ne se valent pas en terme de pertinence. En effet, la figure 19 met en évidence une réelle réflexion de l'élève qui tente de faire la part des choses en affichant les deux possibilités – vérité ou mensonge. Il nomme d'ailleurs lui-même son travail comme étant un « chéma »\*. Le travail réalisé par les deux autres élèves rentre plutôt dans la catégorie des illustrations. En effet, l'un d'eux a réalisé un dessin permettant de représenter une question qu'il se posait : « ou\* va le renard ? » et qu'il a d'ailleurs écrit en haut de l'illustration. La valeur de cet écrit n'est donc pas comparable à celui du premier élève, en effet son dessin a peut-être été rajouté en attendant que les feuilles soient ramassées par l'enseignant, alors que le schéma a été réalisé afin de lui servir d'appui dans sa réflexion.

Si l'on observe l'ensemble des autres productions de manière globale, il semble que dans l'ensemble, tous les élèves ont saisi le sens de l'histoire. Celles-ci sont donc bien pertinentes, ce qui n'était peut-être pas le cas du choix du texte dont la résistance à laquelle les élèves devaient faire face n'a pas été à la hauteur. Effectivement, alors que la première histoire avait demandé plus d'effort en termes de réflexion, d'argumentation, de communication ultérieures au premier écrit, il semble que la grande majorité des élèves a déjà réussi à combler les blancs laisser face à l'implicite de cette histoire dès la première lecture.

Quant aux questions qui ont été relevées et notées au tableau, celles-ci sont les suivantes :

1. *Quel est le mensonge ?*
2. *Comment le lion arrive-t-il à coincer le renard à l'entrée d'une grotte ?*
3. *Pourquoi le renard berne-t-il le lion ?*
4. *Pourquoi un renard et un lion ?*
5. *La vérité est un mensonge ou le mensonge une vérité ?*
6. *Est-ce une vérité, un mensonge ou une stratégie ?*
7. *Où va le renard ?*
8. *Pourquoi au lieu de continuer à réfléchir le lion ne l'a pas laissé passer ?*
9. *Quelle est la morale de cette histoire ?*



On peut observer une évolution entre celles-ci et celle de la première histoire. Effectivement, il semble bien que les élèves aient un peu mieux assimilé le concept de cette activité car on peut observer que les questions sont plus axées sur le contenu de l'histoire. A l'exception des questions 2, 4 et 7 qui sont un peu moins pertinentes, il n'y a plus de questions cherchant à rattacher l'histoire à une réalité quelconque. Les questions d'ordre sentimental semblent également avoir laissé place à des interrogations permettant de comprendre le dénouement, la finalité de l'histoire. Les élèves ont compris que ce qui est intéressant à comprendre n'est pas seulement les personnages, leur lien, le cadre, le contexte de l'histoire, mais ils cherchent désormais à saisir réellement le sens de leur lecture. Les élèves ont appris à objectiver leur lecture, on observe une prise de recul. Alors qu'ils essayaient d'ancrer la première histoire dans une réalité qu'ils connaissaient, ils ont cette fois tenté de taire cette subjectivité afin d'analyser le texte de manière plus distanciée. Cela est un élément important montrant une première étape qui se construit progressivement dans l'apprentissage du devenir sujet lecteur.

### C) Intérêts et apports du débat

Le débat interprétatif qui s'est déroulé par la suite à également été enregistré afin de pouvoir être analysé ultérieurement. Celui-ci, d'une durée avoisinant les vingt et une minutes, laisse entendre majoritairement une dizaine d'élèves sur les vingt-six présents. On peut remarquer que ce sont les mêmes élèves qui participent que lors de la première séance, exception faite d'un élève qui était absent la première fois. Il s'agit d'un élève qui d'ordinaire prend peu la parole pour participer en classe. Ce dernier, qui est suivi par une auxiliaire de vie scolaire, présente de grandes difficultés pour suivre le fonctionnement de la classe comme le font ses camarades. Cependant, il s'est avéré que lors de cette activité, il s'est montré particulièrement attentif et s'est exprimé à plusieurs reprises. Il est d'ailleurs à l'origine de la réponse à la question 4 « *Pourquoi un renard et un lion ?* » ; question à laquelle les élèves ne parvenaient pas à répondre, déclenchant alors la réaction stupéfaite de ses camarades :

- |                      |                                                                                              |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jean-Baptiste (52) : | <i>C'est la loi du plus rusé, c'est pas le plus fort qui gagne, c'est le plus rusé [...]</i> |
| Marina (53) :        | <i>Oui c'est vrai c'est ça</i>                                                               |
| Manon (54) :         | <i>Moi j'suis d'accord avec ça</i>                                                           |
| (...)                |                                                                                              |
| Mani (56) :          | <i>Oui c'est vrai ce qu'il a dit</i>                                                         |

Le débat a donc permis aux élèves, dans cette situation, de comprendre que le choix des personnages par l'auteur n'était pas aléatoire mais bien un message sous-entendu. De plus, cette activité a également donné l'occasion à cet élève de participer autant que les autres à ce travail de mise en commun, de partage d'opinions. C'est une inversion des rôles qui a eu lieu à ce moment-là. Effectivement, ce n'est pas lui qui a nécessité de l'aide pour comprendre, mais c'est lui qui a été le moteur de la réflexion collective et qui a reçu les exclamations positives des autres élèves qui ont tout de suite validé son idée.

Lors de cet échange, les élèves se sont exprimés sur les différentes questions qui avaient été mises en avant, mais très peu d'avis contradictoires ont été relevés. Les élèves validaient les propos des autres, les reformulaient, rajoutaient un élément à la remarque précédente. La seule question ayant suscité une confrontation entre les élèves est la question 5 « *La vérité est un mensonge ou le mensonge une vérité ?* » :

Eliot (80) : *Moi...la vérité c'est un mensonge, et le mensonge est une vérité*

Marina (81) : *Ben c'est les deux [...]*

Matéo (82) : *Moi j'suis d'accord avec Marina, dans l'histoire c'est un peu les deux [...]*

Julien (91) : *Ben en fait, c'est ni un mensonge, ni une vérité*

Élèves (92) : *Hum ?*

[...]

Eliot (95) : *C'est soit les deux, soit rien*

Julien (96) : *Ben oui, c'est soit les deux soit rien*

On entend lors de ce passage que les élèves sont tout d'abord surpris et ne comprennent pas la réponse que fait Julien. Ce dernier, soutenu par un camarade a alors du mal à exprimer ce qu'il a compris. C'est la question suivante, la 6 « *Est-ce une vérité, un mensonge ou une stratégie ?* », qui va lui permettre de mieux se faire comprendre :

Julien (105) : *C'est en même temps une vérité, un mensonge et une stratégie*

[...]

Marina (108) : *Pour moi c'est une stratégie, si c'était une vérité il l'aurait mangé [...]*

[...]

Mani (114) : *C'est une stratégie, il en profite pour partir*

Matéo (115) : *Moi j'suis plutôt d'accord avec Julien, c'est les trois à la fois*

Julien (116) : *C'est vrai, c'est une stratégie pour pas se faire piéger et dans la stratégie on utilise la vérité et le mensonge*

Il obtient alors la validation de ses camarades et permet ainsi de faire avancer la compréhension du texte par le groupe classe.

La suite du débat se déroule assez rapidement, en fait, certaines questions comme la 7 et la 8 n'ont pas suscité l'intérêt des élèves car pour eux elles semblaient sans réel intérêt pour faire avancer le débat, ce qui était tout à fait pertinent de leur part. Enfin, la dernière question a rapidement fait l'unanimité car les réponses apportées aux questions précédentes ont permis aux élèves de faire ressortir deux points essentiels que l'auteur a voulu mettre en avant. Le premier, qui est énoncé par les élèves ci-dessous, reprend l'idée de Jean-Baptiste sur « la loi du plus rusé », reprise et reformulée ainsi :

Matéo (133) : *moi je pense que [...] c'est pas la force qui fait l'intelligence*

Eliot (134) : *c'est l'intelligence qui fait la force*

Le second point est relatif à la notion de vérité et de mensonge, les élèves concluent ainsi :

Julien (137) : *la morale c'est qu'un mensonge ça peut être une vérité*

Marina (138) : *ben oui*

[...]

Mani (142) : *il faut se méfier de la vérité et du mensonge...une vérité peut être un mensonge et un mensonge peut être une vérité*

Manon (143) : *c'est vrai*

[...]

Eliot (145) : *en gros la morale c'est : vaut mieux être intelligent que fort*

Élèves (146) : *oui*

#### **D) Analyse des questions sans réponse**

Contrairement à ce qui a pu être observé lors de la première histoire, la question posée à la fin de la séance « *Te reste-t-il des questions sans réponse ?* » n'a pas fait l'objet d'un grand nombre de réponse. Effectivement, sur l'ensemble des vingt-six feuilles relevées, aucun élève n'a écrit avoir des questions qui n'avaient pas obtenu de réponse. Un seul précise que le débat lui a apporté la réponse à la question 6.



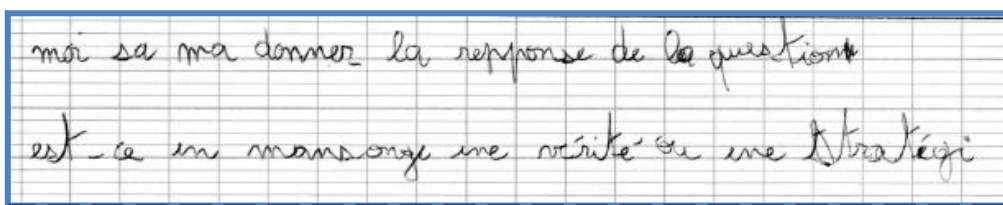


Figure 22 : Ecrit expliquant ce que le débat à apporté à l'élève (Annexe 3.8)

Très peu d'élèves ont produit un écrit lors de cette dernière phase d'écriture. On peut classer cinq types de réponses qui correspondraient plutôt à la question « *Que t'a apporté le débat ?* » :

- 8 élèves ont répondu avoir tout ou mieux compris suite au débat
- 7 élèves ont répondu ne rien avoir appris de plus
- 5 élèves ont répondu à la question en expliquant la morale de l'histoire
- 5 élèves n'ont rien écrit
- 2 élèves ont expliqué que cela leur avait permis de connaître l'opinion, les idées des autres

Comme cela a déjà été indiqué, ces derniers écrits, qui, en moyenne, ne dépassaient pas une ligne ou deux, semble être le fait du choix peu judicieux de l'histoire qui n'a pas suffisamment permis aux élèves de s'interroger soi-même, de réinterroger le texte, de confronter les différents points de vue possibles. La résistance du texte n'était pas suffisamment forte pour que ce travail leur apporte autant que pour la première histoire.

### E) Limites de la recherche

Après avoir pris un certain recul, nous pouvons constater certaines limites relatives au travail de recherche que nous avons mené tout au long de ces deux années.

Tout d'abord, les écrits réactifs ont fait l'objet d'assez peu de recherches par comparaison avec les écrits réflexifs du type carnet de lecture, cahier de sciences ou encore par rapport aux écrits normés. Cela s'observe d'ailleurs à la longueur de notre bibliographie qui est assez réduite dans la sous-partie dédiée à ce type de travaux de recherche.

Etant donné le peu de données récoltées et d'analyses préalablement réalisées, nous avons, dans un premier temps, effectué un travail de recherche afin de bien distinguer ce à quoi correspondaient réellement les écrits réactifs au sein des écrits réflexifs. De plus, cela ne nous a pas permis

d'observer l'étendue des activités qu'il était possible de mettre en place afin d'évaluer la construction du sujet lecteur à partir d'écrits réactifs.

Par ailleurs, une des limites qui est ressortie dès la première phase de notre démarche a été la quantité d'écrit assez faible réalisée par les élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves n'étaient pas habitués à ce type de pratique en classe. En effet, non seulement c'était la première fois qu'ils réalisaient ce genre d'exercice avec une production d'écrit libre, mais en plus, ils n'ont pas l'occasion de réaliser des écrits réflexifs dans le cadre d'un carnet de lecture, par exemple, et ne connaissent donc pas cette possibilité de produire des écrits en classe qui aient comme destinataire l'élève lui-même et qui ne seraient pas corrigés par l'enseignant comme tous les écrits normés qu'ils produisent habituellement.

De plus, malgré les explications de l'enseignant sur la liberté dont ils disposaient quant aux écrits qu'ils pouvaient produire, les élèves ont, semble-t-il, été bloqués par la crainte de faire des fautes ou de se tromper. Des élèves ont ainsi posé des questions du type : « *J'ai le droit de faire un schéma ?* », ou on encore demandé : « *C'est grave si on fait des fautes ?* ». Cela montre bien que les élèves préfèrent limiter leur capacité à s'exprimer afin de réduire le risque de se tromper ou de faire des fautes d'orthographe ou autre.

Afin d'éviter ce type de dérive, nous pensons que ce genre d'activité nécessite de s'inscrire à la fois dans la durée – en commençant dès le cycle des apprentissages fondamentaux – et dans la répétition – de façon régulière sur l'année – afin que les élèves s'approprient la démarche et saisissent totalement le sens de ces écrits et les intérêts qu'ils peuvent en retirer.

Enfin, nous avons également remarqué que le choix de la seconde histoire n'était peut-être pas suffisamment pertinent. Il semble que la grande majorité des élèves aient compris l'histoire dès la première lecture. Le texte qui nous semblait d'un premier abord plutôt complexe pour les élèves, n'avait finalement pas cette part d'implicite assez grande qui aurait nécessité un questionnement plus poussé de la part des élèves. Ces derniers se sont, finalement, assez rapidement mis d'accord sur l'objectif poursuivi par l'auteur avec cette histoire. D'où l'importance du choix des histoires, que nous avons explicitée dans la première partie de notre mémoire.

## Conclusion

Tout au long de notre mémoire, nous avons cherché à comprendre comment le sujet lecteur pouvait se construire à partir des écrits réactifs. Notre travail de recherche bibliographique nous a, dans un premier temps, permis de nous rendre compte que ce type d'écrit avait fait l'objet de très peu de recherche, ce qui se reflète au niveau de la bibliographie. Cependant, ces écrits faisant partie des écrits réflexifs, nous avons élargi notre axe d'étude afin de mieux comprendre comment mettre en place une activité qui permette aux élèves développer leur capacité de lecteur par le biais de cet écrit intermédiaire.

Ainsi, dans une classe de CM2 de vingt-sept élèves, nous avons mis en œuvre quatre séances, dont les deux premières mettaient en œuvre un travail d'écrit autour d'une histoire de Michel Piquemal intitulée « Le perroquet du marchand », et les deux dernières séances s'articulaient autour d'une seconde histoire du même auteur, « le renard et le lion ». La première séance était constituée d'un temps de lecture et d'écrits personnels des élèves, alors que la seconde permettait de faire une mise en commun orale entre les élèves qui s'exprimaient sur le contenu de l'histoire en se reposant sur les écrits réalisés précédemment, un dernier écrit était ensuite demandé. Les deux dernières séances permettaient d'appliquer à nouveau la même structure afin que les élèves commencent à s'imprégner de ce fonctionnement qui était nouveau pour eux, et devait nous permettre de voir si des évolutions étaient observables dans leurs écrits.

Suite à la mise en application de notre démarche dans la classe, nous avons cherché à analyser, comparer, rapprocher, différencier cinquante et une productions d'élèves, comprenant chacune quatre écrits réactifs et deux enregistrements audio de débat interprétatifs qui se sont déroulés entre ces écrits. L'étude de ces documents nous a fait nous rendre compte que cette activité, alors nouvelle pour les élèves, leur avait permis dans un premier temps de poser leur questions et remarques par écrit avant de pouvoir y revenir à l'oral afin de mieux réussir à comprendre l'implicite de l'histoire. Il en a résulté qu'en l'espace de ces deux petites séquences de deux séances, certains élèves ont appris à s'exprimer plus librement à l'écrit qu'auparavant, utilisant illustrations, schémas et mots-clés par exemple. Ils ont également, d'une manière assez générale, appris à objectiver leur lecture, ne se focalisant plus sur des éléments non indispensables pour la compréhension du texte, mais en restant concentrés sur le sens de l'histoire, apprenant ainsi à devenir un sujet lecteur plus aguerri.

Le travail de recherche que nous avons réalisé s'est déroulé sur une courte période de quatre séances seulement. Nous estimons que pour approfondir notre recherche, il aurait été intéressant de pouvoir reproduire, de manière plus régulière, la démarche que nous avons mise en place lors des deux lectures sur une période plus longue, voir sur l'année. Cela aurait permis d'avoir un plus grand recul et de mieux se rendre compte de l'impact de cette activité sur les écrits des élèves, sur leur compréhension face aux textes mais également sur leur posture lors des échanges oraux. Nous estimons que la seule répétition de ce modèle de fonctionnement n'est pas suffisante pour nous permettre d'observer une réelle évolution dans les écrits de chacun des élèves. De plus, nous remettons en cause le choix de la seconde histoire qui finalement a été rapidement comprise et dont l'implicite n'était pas suffisamment complexe afin d'interroger réellement nos sujets lecteurs.

Egalement, afin de poursuivre notre recherche, nous pensons qu'il serait nécessaire de prévoir la réalisation de cette même démarche, dans les mêmes conditions – respect du nombre de séances et des différentes phases de chacune d'elles, lecture des mêmes histoires, posture de l'enseignant et questions posées identiques – dans d'autres classes du même niveau, mais qui auraient cependant mis en place le carnet de lecture depuis le début de l'année ou du cycle. Cela permettrait alors de comparer des écrits entre élèves n'ayant pas les mêmes habitudes de travail et d'observer si les limites que nous avons ciblées précédemment s'estompent en modifiant ce paramètre. Effectivement, on peut supposer qu'une classe qui a déjà des habitudes de moment de lecture et d'écriture personnelle bien définies dans le cadre d'un carnet de lecture, par exemple, se composera d'élèves moins hésitants sur le fait de produire de l'écrit et donc un résultat intéressant à comparer avec celui obtenu dans notre recherche.

De plus, cette démarche ayant été mise en place dans une classe de CM2, il serait également intéressant de poursuivre ce travail de recherche dans des classes de sixième. En effet, d'après l'intervention en séminaire national d'Anne Vibert, inspectrice générale, les programmes de collège concernant la lecture « demandent de partir des réactions des élèves. Au collège, il faut "s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée" » (2011, p.15).

## **Bibliographie**

Notre bibliographie repose sur quatre catégories de ressources :

→ celles qui traitent des écrits réflexifs :

- Bishop, M.-F. et Doquet-Lacoste, C. (2007). Place et statut du récit dans « les écrits intermédiaires » à l'école : carnets de lecture, carnets d'expériences et d'observations, *Pratiques*, 133/134, 165-191.
- Cellier, M. (2006). *Restitution de récit*, interview pour la banque de séquence didactique.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2000). Les écrits « intermédiaires », *La Lettre de la DFLM*, 2000-1 (26), 23-27.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire - L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF. (p.25-44).
- Doquet, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre, *Le français aujourd'hui*, 174 (3), 57-68.
- Doquet-Lacoste, C. et Laubé, S. (2007). *Carnets de lecture et carnets d'expérience au Cycle 3 : quels outils pour quelle construction de savoirs ?* Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation.
- Tauveron, C. (dir). (2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*, Paris : Hatier. (p.1-4)

→ celles qui concernent les écrits réactifs :

- Connan-Pintado, C. (2009), *Lire des contes détournés à l'école à partir des contes de Perrault*, Paris : Hatier Pédagogie. (p.109-124).
- Tauveron, C. (2003), *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. Consulté le 15 novembre 2014]. Disponible sur le Web : <<http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>>

→ une bibliographie qui traite du sujet lecteur :

- Bishop, M.-F. et Rouxel, A. (2007). Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique, « Présentation » *Le français aujourd'hui*, 157 (2), 3-7.
- Demougin, F. (2005), Littérature et formation du lecteur : la dynamique de l'image dans la construction du sujet, *Tréma*, 24, 27-35.
- Demougin, P. (2004), Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture. Dans Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, (p. 117-127). Paris : Didact Français.
- Guernier, M.-C. (2012). *Réflexivité et construction du sujet lecteur : l'exemple de jeunes lecteurs réputés faibles* [en ligne]. Dire, 2|2012 [consulté le 28 janvier 2015]. Disponible sur le Web :  
<<http://epublications.unilim.fr/revues/dire/215>>
- Dubois-Marcoin, D. et Delahaye, C. (2006), En (se) lisant, en (s') écrivant : quels dispositifs d'écriture de soi en tant que sujet lecteur sont possibles dans les pratiques ordinaires de la classe à différents niveaux de notre institution ?, *Repères*, 34, 165-184.
- Vibert, A. (2011), *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Intervention d'Anne Vibert en séminaire national (mars 2011) [consulté le 10 janvier 2015]. Disponible sur le Web :  
<[http://eduscol.education.fr/lettres/im\\_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf](http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf)>

→ l'ouvrage dont sont issues les histoires :

- Piquemal, M. et Lagautrière, P. (2007), *Les philo-fables pour vivre ensemble*, Paris : Albin Michel Jeunesse. (p.86-91).

## **Liste des annexes**

### **Annexes 1 : Textes de Michel Piquemal**

Annexe 1.1 : Le perroquet du marchand

Annexe 1.2 : Le renard et le lion

### **Annexes 2 : Ecrits des élèves relatifs à la première histoire**

Annexe 2.1 : Ecrits réactifs – élève 1

Annexe 2.2 : Ecrits réactifs – élève 2

Annexe 2.3 : Ecrits réactifs – élève 3

Annexe 2.4 : Ecrits réactifs – élève 4

Annexe 2.5 : Ecrits réactifs – élève 5

Annexe 2.6 : Ecrits réactifs – élève 6

Annexe 2.7 : Ecrits réactifs – élève 7

Annexe 2.8 : Ecrits réactifs – élève 8

Annexe 2.9 : Ecrits réactifs – élève 9

Annexe 2.10 : Ecrits réactifs – élève 10

### **Annexes 3 : Ecrits des élèves relatifs à la seconde histoire**

Annexe 3.1 : Ecrits réactifs – élève 11

Annexe 3.2 : Ecrits réactifs – élève 12

Annexe 3.3 : Ecrits réactifs – élève 13

Annexe 3.4 : Ecrits réactifs – élève 14

Annexe 3.5 : Ecrits réactifs – élève 15

Annexe 3.6 : Ecrits réactifs – élève 16

Annexe 3.7 : Ecrits réactifs – élève 17

Annexe 3.8 : Ecrits réactifs – élève 18



#### **Annexes 4 : Transcriptions des débats interprétatifs**

Annexe 4.1 : Transcription du débat concernant la première histoire

Annexe 4.2 : Transcription du débat concernant la seconde histoire

## **Annexe 1.1**

### **LE PERROQUET DU MARCHAND**

*(Michel Piquemal)*

Un riche marchand de Bagdad avait, dans une cage dorée, un perroquet qu'il aimait beaucoup. Un jour, alors qu'il préparait pour son négoce un voyage vers les Indes, il lui demanda :

- Je vais me rendre dans le pays où tu es né. Veux-tu transmettre un message à tes amis lointains ?
- Oui, répondit le perroquet. Dis-leur simplement que leur cousin de Bagdad leur envoie le bonjour de sa cage dorée.

Le marchand tint parole. Il se rendit dans la grande forêt près de l'arbre aux perroquets et transmit le message. Mais quelle ne fut pas sa surprise de voir à cet instant précis l'un des perroquets tomber de l'arbre, raide mort !

Cela le troubla beaucoup et, lorsqu'il revint chez lui, il passa plusieurs jours sans oser en parler à son perroquet. Mais bientôt celui-ci le questionna : Avait-il fait la commission ? Que lui avait-on répondu ?

Le marchand fut bien forcé de tout lui conter.

Au moment où il terminait son récit, le perroquet tomba mort à son tour dans la cage. Il le sortit, le caressa, mais l'animal était raide comme un bout de bois.

Attristé, il le posa alors sur le rebord de la fenêtre dans l'intention de l'enterrer. Mais son perroquet retrouva alors souffle et vie. Il s'envola vers l'arbre voisin et lui dit :

- Vois-tu, mes frères m'ont transmis par ta bouche le moyen de me libérer. Je vais pouvoir aller les rejoindre, car je suis enfin délivré de ma cage dorée.

## **Annexe 1.2**

### **LE RENARD ET LE LION**

*(Michel Piquemal)*

Depuis des années, le renard n'avait cessé de berner le lion grâce à ses ruses. Mais, un jour, le lion réussit à le coincer à l'entrée d'une grotte.

- Cette fois, lui assura-t-il, te voilà pris ! Pourtant je veux bien te laisser une petite chance. Depuis toujours, tu m'as raconté des mensonges qui ressemblaient à des vérités, et c'est ainsi que tu m'as piégé. Dis-moi cette fois une vérité qui ressemble à un mensonge, mais que je puisse vérifier sur-le-champ... Si c'est bien une vérité, je te laisse la vie sauve, sinon je te croque sans tarder.

Le renard se savait pris, mais il voyait bien que le lion voulait cette fois être le plus malin. Il était là sur son propre terrain, celui de la ruse.

Il réfléchit un instant, puis murmura :

- La vérité, c'est que tu vas me manger !

Le lion resta bouche bée, essayant de faire fonctionner sa petite cervelle : pour que ce soit une vérité, il fallait qu'il le mange. Mais il avait promis de ne pas le dévorer s'il disait une vérité. Que faire ? Comme tout cela lui paraissait soudain bien compliqué !

Profitant de sa confusion, le renard se glissa entre ses pattes et fila vers son terrier.

Le lion demeura seul à l'entrée de la grotte, et sa cervelle essayait encore et toujours d'y voir clair dans ce casse-tête.

Il n'avait pas mangé le renard. Celui-ci lui avait donc dit un mensonge et non une vérité. Il aurait donc dû le dévorer. Mais s'il l'avait dévoré, cela aurait été une vérité, et c'est lui qui aurait manqué à sa parole.

Où est la vérité et où est le mensonge ?

Se peut-il qu'il y ait des vérités qui soient des mensonges ?

## Annexe 2.1

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 1

Pourquoi le marchand va en Inde au lieu d'aller autre part ?

Est-ce que le perroquet dans la grande forêt est vraiment mort ?

Pourquoi le marchand déplace le perroquet

Pourquoi et comment l'oiseau reprend

2) Parce que peut-être que la cage est trop petite

3) L'arbre au perroquet c'est un arbre avec que des perroquet est il se situ en Inde dans la grand forêt.

6) Oui il fait exprès pour que le marchand le mette hors de la cage pour qu'il s'enfuit mais celui de la forêt je c'est pas.

7) En réalité il n'est pas mort il fait exprès c'est de la comédie.

1) d'autre réponse au question intéressante et aussi c'est bien de parler parce que avec tu met tout les chose au clare.

2) Oui, la 1, 4, 5, 8, 10

## Annexe 2.2

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 2

J'ai compris que les perroquets voisins lui  
avaient dit de tomber raide mort peur  
qu'il s'échappe et le perroquet de la cage  
devait savoir que le marchand allait tout  
lui dire

2 pour aller rejoindre c'est rapin

3 il est en inde

5 il dit qu'il est triste

6 oui et oui

7 ils ont fait exprès les deux

8 c'est un riche

9 qu'il devait tomber raide mort

parce qu'il est riche

Note avis a tous pour se mettre  
d'accord

2) Non



## Annexe 2.3

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 3

~~réflexion que le perroquet a fait tout capable de se  
libérer de cette cage pour pouvoir s'échapper~~

première question: esquisse le perroquet <sup>↑</sup>conteste vraiment  
pour lui parce que le marchand lui a acheté  
une cage cage en or mais il pleure même pas.  
réflexion: le perroquet est très rusé

2) parce qu'il n'aime pas être enfermé

3) de faire échapper le perroquet du marchand

Oui: pour faire échapper le perroquet du marchand avec une sorte de message.

4) le perroquet reprend vie parce qu'il a fait  
une comédie.

5) la solution pour s'échapper

6) il m'a appris plein de réponses au question (5, 8, 10)

7) non

## Annexe 2.4

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 4

je trouve que le perroquet est malin.

---

5) Non pas bon  
6) oui  
10) lorsque le marchand est riche

---

que la richesse ne fait pas le bonheur • que le perroquet aime vivre en liberté non pas en cage.

Oui

## Annexe 2.5

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 5

- 1- Parce que c'est un perroquet.
- 2- Il voulait être libre.
- 3- C'est un arbre où il y a des perroquets, dans la grande forêt.
- 4- Il ne faut pas toujours obéir à ce qu'on nous dit.
- 5- Oui, il est attristé quand il tombe malade.
- 6- Les deux perroquets font expliquer le 1<sup>er</sup> pour donner un plan d'évasion au 2<sup>ème</sup> qui l'écoute.
- 7- Il ne reprend plus vie, c'est une comédie.
- 8- C'est un marchand normal, mais riche.
- 9- Un plan pour s'échapper de sa cage dorée.
- 10- Parce qu'il aime son perroquet et qu'il est très riche.

① D'autres pensées et réponses à toute les questions

② Non, j'avais déjà répondu à toute les questions, et j'ai constaté que les autres élèves et moi n'avions pas les même réponses.



## Annexe 2.6

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 6

- 10 parce que ~~le marchand~~ le marchand est riche  
- 8 ~~il~~ est il est riche

## Annexe 2.7

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 7

Julien ① Pourquoi? Comment? Mes questions mes réponses

Pourquoi le perroquet c'est il en fait?

A RÉP: Je préfère être dehors et non dans une cage dorée.

RÉP B La solitude tout seul mais dorée.

1- Nous sommes dans une falte

4- La morale on peut la trouver avec des réflexions.

10- J'en ai parler dans mes questions secondai

① Mon petit (M),

② Mes questions secondaires.

dorée: richesse le perroquet est bien traité.  
Mieux que se dehors.

Que t'a appris le débat?

La richesse est main que la famille  
est une notion que je n'avait pas prise en  
compte.

Le reste-t-il des questions sans réponses?

Non.

## Annexe 2.8

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 8

17/02/2014  
Lina  
Je pense que le perroquet est très intelligent et aussi très malin ;  
Que veut dire "toubia" ?  
Pourquoi une cage dorée et comment il la eu  
Pourquoi le perroquet de l'arbre est-il tombé si vite mort ?  
1. Il a voulu faire passer que comment s'enfuir de la cage dorée.  
2. Il c'est enfui parce-que dans une cage il peut rien il s'ennui.  
15/12/2014  
Le débat m'a apporté beaucoup de réponse à des questions.  
La question dont je n'ai pas la réponse est : le perroquet compte-t-il pour le marchand ? Il n'a pas pleuré.  
2. Il s'est enfui parce-que vivre dans une n'est pas tellement bien.  
4. La morale est "l'argent ne fait pas le bonheur".  
6. Oui / celui de la forêt et de la cage.

## Annexe 2.9

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 9

Je pense que le perroquet est très intelligent et qu'il n'aimer pas vivre dans une cage.

Pourquoi la cage est doré comment le marchand la co.  
Pourquoi le perroquet revie?  
Pourquoi le perroquet de l'arbre est tombé vide mort?

1- Il n'était pas mort c'était de la comédie

2- Il préfère vivre dehors que dans une cage dorée

Il permet de trouver des réponse et voir qu'en fait  
les copains,  
non je n'en n'ais pas

## Annexe 2.10

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 10

Je n'ai pas compris pourquoi les 2 perroquets tombe raide morts.  
Est-ce que l'autre perroquet est mort car il a fait son  
... le perroquet à la cage close ?  
Est-ce que la cage est en or ?  
Mais comment le ... perroquet revive ?

---

6- Oui, je pense que c'est un plan d'invasion.  
7- Je pense qu'il a fait exprès.

---

1. A mieux compris, par exemple la question 9 dans le texte  
ça m'avait pas était dit, et maintenant j'ai vraiment compris.  
2. Non, je l'ai et l'ai compris grâce à tout ce qui s'est passé  
la parole, même si je n'ai pas participé au débat.



### Annexe 3.1

#### ECRITS REACTIFS – ELEVE 11



## Annexe 3.2

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 12

Antoine Le renard est plus rusé que le lion  
3/03/95 J'ai rien compris de plus



### Annexe 3.3

#### ECRITS REACTIFS – ELEVE 13

Le renard et le lion (Michel Liguemal)

Ce que je n'ai pas compris :

Ce que j'ai compris : C'est l'histoire d'un renard qui depuis des années trompe le lion avec ses ruses mais le lion finit à le coincer à l'entrée d'une grotte. Le lion laisse une chance au renard mais il déçoit (le renard) racontait une vérité qui ressemblait à une mensonge le renard lui dit :

- La vérité c'est que tu m'es manger !

Le lion ne resta, pour rien dire il se dit : pour que ce soit une vérité, il fallait qu'il le mange mais il ne pouvait pas car il lui avait promis de ne pas le manger si le renard lui disait une vérité. Le renard se glissa profitant de la confusion du lion glosa toutes ses pitres et neutralisa son teneur.

---

Ce qu'a que m'a appelé le débat : Ça m'a appelé l'avis de chacun leur opinion leur idée, leur leur version de l'histoire

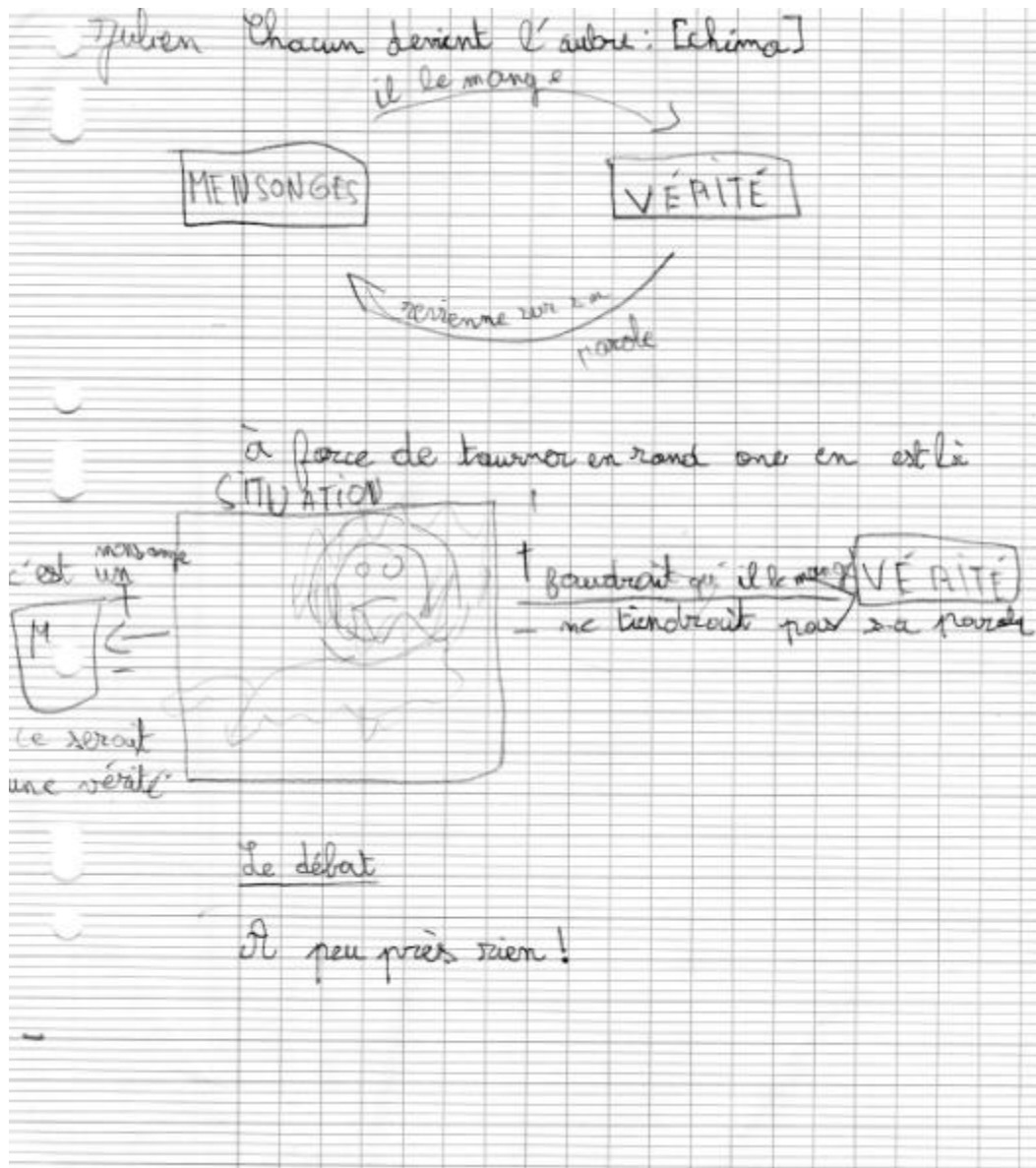
### Annexe 3.4

#### ECRITS REACTIFS – ELEVE 14

Je ai bien compris  
~~Je me suis fait~~  
Je trouve qu'on s'est trop pris la tête ●  
A par rapport a toute l'histoire ●

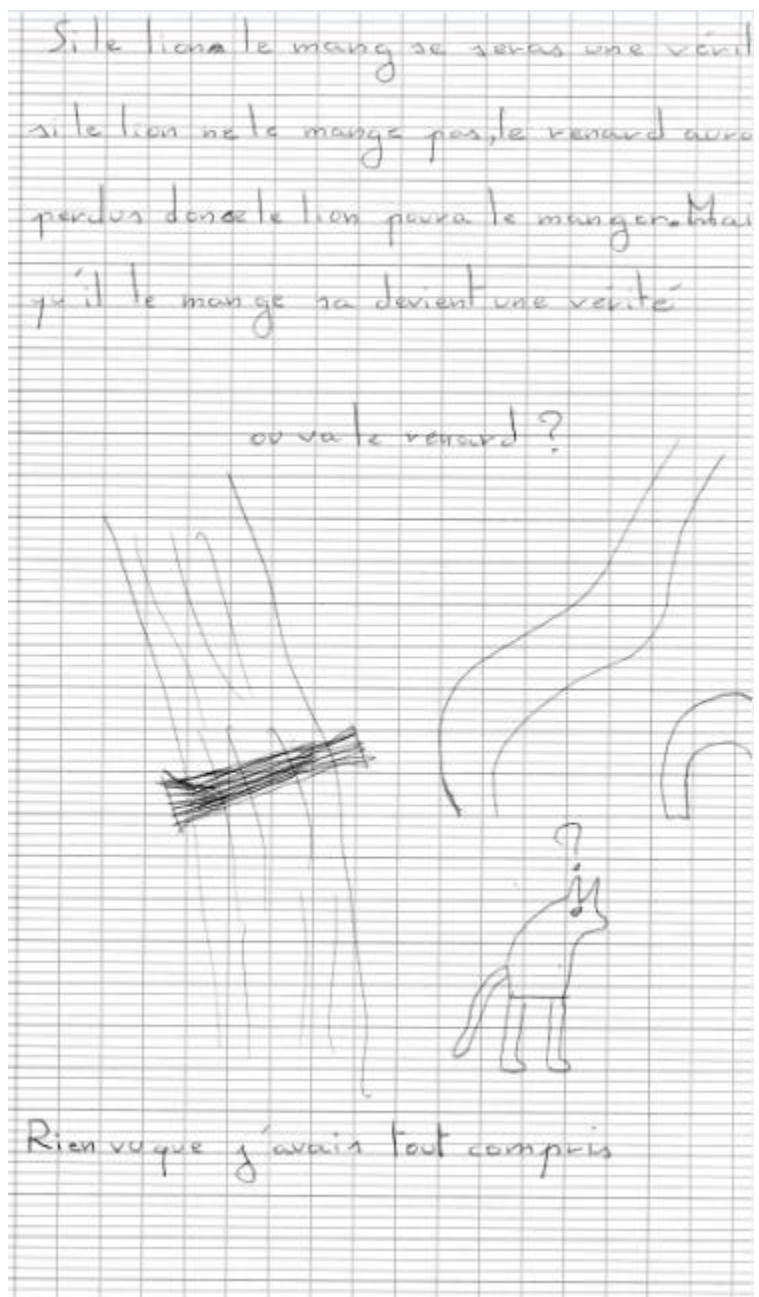
## Annexe 3.5

### ECRITS REACTIFS – ELEVE 15



### Annexe 3.6

#### ECRITS REACTIFS – ELEVE 16



### Annexe 3.7

#### ECRITS REACTIFS – ELEVE 17



### Annexe 3.8

#### ECRITS REACTIFS – ELEVE 18

Q1 le mensonge et que le regard de tu va me mentir?  
Q2 ou cette fille le prouve.  
moi ça va donner la réponse de la question  
est-ce un mensonge me raconte ou une stratégie

## **Annexe 4.1 :**

### **TRANSCRIPTION DU DEBAT CONCERNANT LA PREMIERE HISTOIRE**

- Bastien (1) : *« Pourquoi le perroquet s'est-il enfui ? »*
- Mani (2) : *Parce qu'il voulait sortir de la cage ++ il voulait être libre à l'air libre et pas être enfermé dans une cage*
- Eliot (3) : *Il voulait rejoindre ses frères*
- Erwan (4) : *Ben que, il montrait qu'un oiseau ça pouvait sortir d'un cage sans souci*
- Julien (5) : *Ben le fait que là il était enfermé dans une cage dorée mais c'était la richesse, il essayait d'être à l'air libre, c'est ce qu'il devait penser.*
- Eliot (6) : *C'est quoi la morale de cette histoire ?*
- Matéo (7) : *A mon avis, c'est vaut mieux.. comment dire, vaut mieux attendre et après sortir que de se précipiter et.. et ne pas pouvoir sortir.*
- Manon (8) : *C'est mieux de vivre dans la nature que de vivre avec de la richesse, parce que.....*
- Mani (9) : *La morale de l'histoire c'est que les animaux ils veulent être libres, c'est pas en restant enfermés dans une cage.*
- Manon (10) : *C'est mieux en captivité que d'être enfermé.*
- Erwan (11) : *Euh..ben ++ parce que même s'il était à l'intérieur, je suis d'accord avec Manon que même s'il était très riche et puis au bout d'un moment même si la cage est dorée, ben ça reste une cage, on est enfermé et puis une cage dorée c'est quand même une cage, une cage c'est quand même une cage qui est petit, on peut pas sortir. C'est comme si on était en prison*
- Matéo (12) : *La morale c'est que rien ne sert, rien ne sert d'enfermer un animal parce qu'il aura toujours un moyen de sortir*
- Elliot (13) : *Un animal ça vit à l'air libre faut pas le laisser enfermé.*
- Killian (14) : *Moi, moi je ne suis pas d'accord avec Erwan parce que Erwan il a dit qu'un animal euh.. était obligé de.. euh... il il avait obligatoirement une technique pour sortir et c'est faux parce que moi par exemple j'ai un chat et mon chat tous les soirs il revient dans ma maison, il adore ma maison.*
- Erwan (15) : *Oui mais un oiseau c'est pas pareil.*
- Matéo (16) : *Oui mais il a dit un animal et un animal et un oiseau euh...*
- Bastien (17) : *Sauf qu'il peut aussi s'échapper.*
- Matéo (18) : *Ton chat il a le droit de revenir*



- Erwan (19) : *J'ai dit ça, j'ai dit ça mais j'ai précisé les animaux enfermés. J'ai dit les animaux enfermés, ton chat il est pas enfermé dans la maison.*
- Joachim (20) : *Je suis d'accord avec Erwan, un perroquet ça va ça va pas revenir tous les soirs dans sa cage pour.. pour prendre à manger.*
- Mani (21) : *Oui mais la morale qu'il a dit il a dit que la morale c'était que.. qu'un perroquet c'est un animal qui va toujours pouvoir avoir le moyen de sortir. C'est pas vrai, tu mens*
- Erwan (22) : *Non j'ai dit se libérer de hum...*
- Joachim (23) : *Si t'as dit ça Erwan*
- Killian (24) : *Il a dit Erwan, il a dit se libérer de la cage mais de toute façon c'est faux parce que par exemple si on laisse un petit animal dans une boîte enfermé et qu'on lui laisse juste à respirer, on a mis un trou pour lui donner à manger et qu'il est gros il ne peut pas sortir et ben il ne sortira pas ++. Il va pas creuser le plastique ou le métal.*
- Marina (25) : *Moi je pense... la morale de cette histoire c'est... : faut être malin pour se... pour être libérer.*
- Nathan (26) : *Oui moi je suis d'accord avec Marina*
- Julien (27) : *C'est pas lui qui est malin, c'est les perroquets de la forêt*
- Mani (28) : *C'est tous les perroquets ensembles qui sont malins.*
- Eliot (29) : *En fait moi je trouve que les perroquets y se sont tous aidés parce que ++ vu que le marchand a vu que l'autre était mort comme ça quand il a raconté à l'autre perroquet il a, il lui a donné comment sortir.*
- Mani (30) : *Il faut pas croire que les animaux sont inférieurs, il faut pas croire que les animaux imaginons ils ont pas les moyens de sortir, ils ne peuvent pas... qu'ils soient pas assez intelligents pour faire des choses.*
- Erwan (31) : *Moi je pense que l'animal en fait c'est super malin en fait*
- Antoine (32) : *C'est surtout ces frères qui sont malins*
- Manon (33) : *Il y a des animaux qui sont moins malins que d'autres, il y a des animaux qui ne pourraient pas sortir d'une cage + il y a des animaux qui ne pourraient pas sortir d'une cage.*
- Erwan (34) : *Je crois que la morale de l'histoire c'est rien ne sert de, rien ne sert de, ça sert à rien de faire tout, de tout faire soi seul il faut le faire avec quelqu'un vu que l'oiseau il a réussi à se libérer avec un autre oiseau.*
- Elliot (35) : *Avec un autre oiseau hum*
- Mehdi (36) : *Moi je ne suis pas énormément d'accord avec ce que Erwan dit parce que moi les animaux ils ont pas besoin de quelqu'un pour s'échapper. C'est comme si tu enfermais un hériss... un chat dans une cage, le chat il saurait tout de suite s'échapper parce qu'un chat, les chats.. les animaux ils ont des instincts qui permettent qu'ils sachent comment s'échapper.*
- Eliot (37) : *Pour moi la morale c'est vaut mieux.. + pour moi la morale c'est vaut*

*mieux vivre dans la nature que être riche et vivre dans la ville et tout ça*

- Matéo (38) : *Ben moi je suis d'accord avec Mehdi mais je suis pas d'accord avec Erwan parce que par exemple si mon chat il est enfermé dans une cage admettons il va pas creuser les barreaux il va pas appeler un autre chat pour lui défaire la serrure vu que l'autre chat il a pas la clé.*
- Manon (39) : *Oui*
- Mani (40) : *Oui en plus là c'est pas dans la vraie vie*
- Antoine (41) : *Et oui*
- Manon (42) : *Le chat il a des pattes, il ne peut pas*
- M (43) : *Mais là, si je peux me permettre, vous êtes quand même en train de vous éloigner de l'histoire parce que vous oubliez, vous oubliez quelque chose, c'est que, il y a eu, que le marchand qui est allé donner un message de la part de son perroquet au perroquet de la forêt, qu'il s'est passé quelque chose, que le marchand quand il est revenu a donné, a indiqué à son perroquet ce qu'il s'était passé après un peu de mal parce qu'au début il ne voulait pas, et, ensuite son perroquet a fait quelque chose. ++ Là, vous êtes en train, il me semble, de sortir un peu de la philo-fable.*
- Elliot (44) : *Là on parle pas de chat, on parle de perroquet.*
- Erwan (45) : *C'est ce que j'essaie de dire rien..*
- Mani (46) : *Ils disent oh il y a un chat qui.. les chats ça ne peut pas faire ça mais là on parle de perroquet donc.*
- Nathan (47) : *Oui c'est vrai...*
- M (48) : *Et ensuite je vous rappelle, je vous rappelle que, cette histoire fait partie d'un recueil qui s'appelle « philo-fable ». Alors on a une autre question qui va peut-être justement... C'est celle-là.*
- Julien (49) : *« Le perroquet du marchand fait-il exprès de tomber raide ? et celui de la forêt ? »*
- Mani (50) : *Oui parce que le perroquet de la forêt, il fait exprès pour pour réussir à faire évader l'autre perroquet euh du marchand.*
- Bastien (51) : *Moi je suis d'accord, c'est en fait par rapport aussi à la morale il faut, il faut pas toujours, il faut pas toujours tout dire parce que c'est à cause du marchand que le perroquet a réussi à s'échapper aussi. Mais du coup c'est grâce aux perroquets de la forêt et grâce au marchand*
- Antoine (52) : *Moi je pense que c'est la morale eh ben c'est plutôt que même être loin eh ben on peut quand même s'entraider pour s'échapper*
- Elliot (53) : *Ils sont plutôt malins les perroquets parce qu'ils ont fait passer un message sans que le marchand il le sache.*
- Erwan (54) : *C'est un peu bizarre parce que il dit qu'il est tombé de l'arbre [...] Il a pas un peu mal pour tomber de l'arbre sans voler ?*
- Joachim (55) : *Ben non pas forcément, un perroquet ça peut se laisser tomber tout seul.*

- Manon (56) : *Depuis tout à l'heure ce que vous dites c'est que c'était le perroquet de la cage qui sortait tout seul mais non c'est surtout grâce au marchand et au perroquet de la forêt, pas grâce à celui de la cage parce que...*
- Joachim (57) : *Oui c'est les perroquets de la forêt. Oui c'est le marchand, il s'est fait piéger un peu en fait .*
- Mani (58) : *Ils l'ont piégé parce qu'il a pas compris le plan qu'ils avaient fait pour le faire échapper.*
- Manaseb (59) : *C'est aussi grâce à son travail c'est parce que s'il aurait pas eu ce travail il ne serait pas allé dans.. en Inde.*
- Elèves (60) : *Oui Hum*
- Julien (61) : *Mais, en fait, c'est comme si, c'est comme si le perroquet, c'était comme si c'était une ligne de téléphone et la ligne de téléphone elle comprend pas, elle comprend pas ce qui se passe*
- Manon (62) : *C'est le marchand la ligne de téléphone.*
- Julien (63) : *Oui, le marchand c'est la ligne et... et et y en a, et y en a qui dise et le perroquet de la forêt c'est comme s'il envoyait heu à l'autre perr... c'est comme s'il parlait au téléphone à l'autre perroquet sauf que la ligne elle comprend pas, elle comprend pas ce qu'il dit.*
- Elèves (64) : *Hum*
- Erwan (65) : *Et aussi pour le perroquet qui parle, le perroquet pour qui il parle, peut-être qu'il a entendu tous ces mots quelque part, il a entendu tous ces mots alors il les répète*
- Mani (65) : *[...] là c'est une histoire, c'est pas dans la vraie vie.*
- Matéo (66) : *Moi je ne suis pas tout à fait d'accord avec Erwan parce que c'est pas parce qu'il a entendu quelque part c'est parce que peut-être que le perroquet même avant hum.. même + autant même avant de se faire capturer y y ils ont quand même manigancer les deux et après ils sont il l'a à la maison ++ et quand le moment était venu qu'il fasse un voyage là bas ou quoi que ce soit, qu'il puisse transmettre un message pour qu'il puisse s'échapper.*
- Erwan (67) : *Bon ça fait peut-être trop longtemps qu'il n'avait pas vu*
- Antoine (68) : *Oui et le perroquet il fait exprès, il fait exprès de tomber raide, celui de la forêt aussi du coup pour se faire transmettre le message*
- Eliot (69) : *Moi je trouve que en fait, donc le perroquet de la forêt fait exprès de tomber raide pour que le marchand voit et qu'après le marchand leur raconte à l'autre perroquet qui tombe raide comme ça le marchand ouvre la cage et le perroquet peut s'envoler.*
- Joachim (70) : *Moi j'ai une question : « Comment les autres perroquets y peuvent manigancer et que l'autre perroquet il est dans sa cage ?*
- Mani (71) : *Ben parce que.. ben parce que vu que le perroquet là celui de la cage il savait qu'il avait des cousins il leur a dit, il lui a dit qu'il était dans une cage dorée, il leur a dit : « je les salue de ma cage dorée », en gros cela*

*veut dire qu'il est dans une cage dorée, dans une cage et du coup ils ont compris et ils ont essayer de.. pour qu'il puisse s'échapper et qu'il vienne les rejoindre.*

- Nathan (72) : *Oui, il est malin il a dit dans la cage dorée*
- Julien (73) : *Oui donc c'est pour ça, s'il avait dit comme ça.. enfin s'il avait pas dit la cage dorée ben ben...*
- Mani (74) : *S'il avait juste dit bonjour ben ça n'aurait pas marché*
- Nathan (75) : *Oui je pense*
- Manon (76) : *Et après c'est, quand on tombe raide mort, on ne peut pas enfin on peut pas revivre c'est..*
- Eliot (77) : *Mais oui, mais il l'a fait exprès*
- Julien (78) : *Ça répond à la question 7 ! « Comment le perroquet reprend-il vie, ou est-ce une comédie ? »*
- Mani (79) : *Oui mais c'est une comédie alors, ça répond à la question 7 alors : « Comment le perroquet reprend-il vie, ou est-ce une comédie ? Ben on peut dire que c'est une comédie*
- Julien (80) : *Ben oui sinon, l'auteur il aurait pas dit que il était tombé raide mort.. s'il aurait dit que c'était une comédie ben ça n'aurait pas fait l'histoire, on aurait pas cru à ce que c'était.*
- Elliot (81) : *Ca fait du suspense*
- Elèves (82) : *Ouais*
- Erwan (83) : *Aussi, je réponds à la question de Joachim enfin il a dit + je ne me rappelle plus de la question ++ ah oui voilà, pour ce que les perroquets ont manigancé peut-être qu'en fait le perroquet il savait qu'il allait se faire prendre par quelqu'un donc + donc il avait tout prévu donc il a parlé avec son perroquet, il avait fait la phrase qu'il allait dire pour dire euh... où il est enfermé et puis après il a géré pour son plan.*
- Matéo (84) : *Mais moi je pense que les perroquets en fait, je ne pense pas qu'ils aient manigancé quand il était petit et qu'il s'est fait prendre et qu'il a vécu dans une cage c'est que quand ils se sont transmis les messages ben les cousins y pensaient peut-être qu'il n'était pas dans une cage, qu'il était juste perdu ou qu'il était mort, mais mais dès qu'ils ont su qu'il était dans une cage quelque part ben ils ont voulu le faire libérer parce que là ils savaient où il était et ils avaient un espoir qu'il revienne.*
- Killian (85) : *Mais le perroquet, si ça se trouve le marchand il voulait voir comment les perroquets étaient malades euh malins il a essayé de voir si le le + de regarder si le perroquet pouvait.. pouvait arriver à faire ça.*
- Mani (86) : *Tu veux dire qu'il y croyait vu qu'il était attristé le marchand...*
- Killian (87) : *Il ne pleure pas le marchand, vu qu'ils ont dit le marchand ne pleure pas*
- Mani (88) : *Oui mais il était attristé, attristé ça veut dire que, qu'il y croyait qu'il était mort*

- Bastien (89) *Ben on peut très bien dire qu'il est attristé et pleurer mais on peut dire attristé sans pour autant dire qu'il pleure.*
- Antoine (90) *Aussi pour la question 9 : « Quel message a voulu faire passer le perroquet de la forêt ? » Ben c'est que il a voulu lui faire voir comment s'échapper.*
- Joachim (91) *Le problème c'est qu'il y a plein de cages dorées, qu'il y a plein de lieux qu'on ne trouve pas si facilement un marchand avec une cage dorée il peut en avoir plein.*
- Manon (92) : *S'il l'aimait beaucoup il lui a offert une cage dorée.*
- Elliot (93) : *C'est comme une autre cage, une cage dorée hein... t'es pareil, t'es enfermé et... ça coute juste beaucoup plus cher et... c'est pareil que les autres.*
- Mani (94) : *Et en plus quand ils ont dit que comment il a fait que ben Joachim la.. il y a pleins de cages dorées il y a plein de cages + là c'était le marchand, ils ont compris que c'était lui parce que à mon avis c'était le seul qui avait une cage dorée avec lui.*
- Julien (95) : *Ils ont dit, dans le texte ils disent vous avez le bonjour de votre cousin de Bagdad dans une cage dorée. Et donc quand on répond, c'est pour ça, tout à l'heure ils ont dit il y a des millions de cages dorées et des millions de lieux possibles ++ Oui mais peut-être que c'était le plus riche de Bagdad*
- [...]
- Antoine (97) : *Oui mais pourquoi une cage dorée ?*
- Mani (98) : *Parce qu'il y tenait beaucoup [...]*
- Joachim (99) : *Je suis d'accord avec Mani... Puisqu'il était riche et qu'il tenait beaucoup à son perroquet, ben, ben il a décidé de lui acheter une cage dorée.*
- Marina (100) : *Il était riche mais en plus, heu, il voulait pas qu'il s'échappe [...]*
- Bastien (101) : *Vu qu'il est riche, une cage dorée ça lui change rien dans la vie, c'est, c'est juste pour montrer qu'il est riche [...] ça fait d'une pierre deux coups, y montre qu'il aime son perroquet et y montre qu'il est riche par la même occasion.*
- Matéo (102) : *Mais les riches mais de toute façon, en général, c'est pas toujours, mais en général les gens qui sont très très riches, en général c'est les plus radins ça veut dire que même donc si si ils n'aiment pas un animal y vont pas y acheter une cage dorée même si pour lui c'est rien avec tout l'argent qu'il a et si là il lui en a acheté une ça veut dire que qu'il y tient quand même un peu, je pense qu'il y tient.*
- Eliot (103) : *Oui*
- M (104) : *Mais alors je suis le perroquet, je suis dans une cage dorée, on me nourrit, on me loge, on me donne de l'eau. [...]*  
*Et, j'ai des gens que je connais, qui ne sont pas dans une cage dorée, que l'on ne nourrit pas, qui doivent se débrouiller eux-mêmes pour se nourrir et tout. On me fait passer un message et je veux quand même quitter ma cage dorée.*

- Mani (105) : *Il préfère être avec sa famille qu'être seul*
- Elliot (106) : *Là il est tout seul, il préfère être avec sa famille avec des gens de la même race.*
- Mani (107) : *Ce sont ces cousins, il veut les revoir, il leur manque*
- Manon (108) : *Et puis il a pas envie d'être dans une cage, en plus il s'ennuie, peut-être qu'il est tout seul dans une cage, en plus c'est petit une cage*
- Nathan (109) : *Et puis aussi les animaux ça doit se débrouiller tout seul, au départ les animaux ben ça se débrouille tout seul après on les apprivoise*
- Julien (110) : *Et les animaux aussi, parce que dans une cage dorée peut-être mais quand il est dans une cage dorée déjà il est tout seul avec son marchand mais il y a personne d'autre qui est perroquet dans la cage dorée enfin il est seul. Et puis une cage c'est quand même petit*
- Elliot (111) : *Et ensuite, tu commences à t'ennuyer dans une cage, c'est petit je suis d'accord*
- [...]
- Eliot (114) : *C'est surtout que dans une cage tu peux pas voler, tu peux pas faire les mêmes activités qu'en nature*
- Mani (115) : *T'es pas libre !*
- Killian (116) : *Moi je pense que déjà, une cage dorée et ben je pense que vu qu'il lui a acheté une cage dorée et ben c'est la seule personne qu'il a avec lui dans sa famille. Je pense que quand il part il doit être très triste de une et il doit mettre beaucoup de choses sur son perroquet*
- Elliot (117) : *Et de toute façon que ça soit une cage dorée ou pas dorée, c'est une cage. Il y a la même chose qu'elle soit dorée ou pas dorée.*
- Mani (118) : *Oui*
- M (119) : *Et alors, est-ce que vous pensez, que la personne qui a écrit cette philo-fable a simplement pensé au perroquet. [...]*  
*Dans ce qu'il a voulu dire, vous êtes tous en train de dire, ouais il a une cage dorée mais qu'elle soit dorée ou pas c'est une cage, qu'il ait de l'argent, qu'il n'ait pas de l'argent, de toute façon ça ne change rien. Est-ce que vous pensez que celui qui a écrit cette fable, pensait uniquement en disant ça, au perroquet.*  
*Vous rappelez ce que vous avez dit quand on a parlé des fables de La Fontaine, vous avez dit, que Jean de la Fontaine se servait d'animaux mais qu'en fait ces animaux, systématiquement c'étaient des personnages.*
- Matéo (120) : *Ce qu'y veut faire passer dans la morale de l'histoire c'est que, c'est que c'est pas avec de l'argent qu'on sera plus heureux [...]*
- Mani (121) : *C'est mieux d'être pauvre et d'avoir sa famille*
- Matéo (122) : *Parce que il y a des gens qui sont très riches et tout et qui sont vraiment très très riches et qui n'ont pas de famille ben ils donneraient tout leur*

*argent pour avoir une famille pour ne pas qu'ils s'ennuient.*

Manon (123) : *Ben ouais*

Antoine (124) : *Et en fait, la morale de l'histoire, c'est parce que c'est le perroquet enfin c'est les perroquets qui ont eu le marchand. Le marchand s'est fait avoir par les perroquets du coup.*

Manon (125) : *La morale de l'histoire je pense que enfin c'est comme ce que dit Matéo, l'argent, entre une famille et l'argent, avoir une famille c'est mieux parce qu'une famille c'est le plus important*

Bastien (126) : *Une famille t'en a qu'une et l'argent tu peux en avoir si tu te remets à travailler à ton travail alors que ta famille si ta famille elle est morte tu ne pourras pas en avoir une autre*

Elliot (127) : *C'est pas l'argent qui fait le bonheur*

Erwan (128) : *Et aussi moi je crois que la morale de l'histoire c'est que qu'on a tout, qu'on a de l'argent, on peut détruire le monde en un seul claquement de doigt enfin qu'on est encore de tout ce qui compte en fait ce qui compte c'est juste d'être heureux et pas d'avoir + enfin ce qui compte c'est d'être heureux et d'avoir quelqu'un avec lui [...] Ce qui compte c'est d'être heureux*



## Annexe 4.2 :

### TRANSCRIPTION DU DEBAT CONCERNANT LA SECONDE HISTOIRE

- Bastien (1) : *« Quel est le mensonge ? »*
- Eliot (2) : *Y a pas de mensonge*
- Joachim (3) : *Moi je dis qu'y a pas de mensonge parce que si le lion le mange ben ça sera une vérité mais si le lion ne le mange pas le renard il aura menti donc il pourra le manger*
- Erwan (4) : *Y a de la vérité et du mensonge parce que, comme le disait Joachim ++*
- Julien (5) : *Quoi qu'on fasse dans l'histoire c'est faux + à force de tourner +*
- Matéo (6) : *La morale de l'histoire c'est plutôt que +*
- Elliot (7) : *Non mais là, on en est à la première question*
- Mani (8) : *Maitresse, on doit faire un débat normalement, pas à chaque fois lever le doigt*
- Bastien (9) : *Le but du débat c'est plus de se répondre les uns les autres ++ parce que là tout le monde proposait sa + son idée + en même temps*
- [...]
- Bastien (18) : *« Comment le lion arrive-t-il à coincer le renard à l'entrée d'une grotte ? »*
- Manon (19) : *Ben en se mettant devant*
- Mani (20) : *Peut-être que le renard veut aller chercher un truc dans la grotte*
- Julien (21) : *C'est peut-être la grotte du lion et le renard il est passé devant*
- Eliot (22) : *Ben le lion il a suivi le renard jusqu'à la grotte*
- Matéo (23) : *Ben justement le renard c'est celui + dans l'histoire qui est le plus intelligent*
- Jean-Baptiste (24) : *Et ben peut-être que le lion il est parti aller chercher quelque chose + et peut-être que le renard il voulait piquer quelque chose dans la grotte du lion alors + et alors c'est pour ça qu'en revenant le lion il a vu qu'il y avait le renard*
- Eliot (25) : *Peut-être qu'il a vu le renard*
- Mani (26) : *Peut-être*
- Antoine (27) : *Peut-être qu'on sait pas*
- Mani (28) : *Peut-être qu'il est allé chercher de la nourriture*

[...]

Erwan (30) : *Peut-être que le renard c'était son garde-manger la grotte*

Matéo (31) : *Mais non c'est son terrier*

Mani (32) : *Oui c'est son terrier*

[...]

Marina (36) : *On peut imaginer ce qu'on veut parce que c'est pas vrai*

Eliot (37) : *En fait il n'y a pas de réponse*

Bastien (38) : *« Pourquoi le renard berne-t-il le lion ? »*

Mani (39) : *C'est quoi « berne » ?*

Joachim (40) : *Ca veut dire « piéger »*

Bastien (41) : *Piéger*

Mani (42) : *Piéger ?*

Bastien (43) : *Oui*

Eliot (44) : *Ben + pourquoi il se fait piéger par le lion*

Marina (45) : *Ben il le berne parce qu'il dit toujours des mensonges qui ressemblent à des vérités*

Mani (46) : *Il essaie d'inventer des choses pour euh, pour pas se faire manger + pour rester en vie*

Julien (47) : *Il coince le lion ! Il coince le lion entre ses paroles+ Il coince le lion entre les propres paroles du lion*

Eliot (48) : *Ah oui*

Marina (49) : *Oui + il + il le piège*

Mani (50) : *Mais il dit pas que des mensonges*

Eliot (51) : *N'empêche qu'il est allé loin l'auteur + Faut quand même le faire*

Jean-Baptiste (52) : *C'est la loi du plus rusé, c'est pas le plus fort qui gagne, c'est le plus rusé [...]*

Marina (53) : *Oui c'est vrai c'est ça*

Manon (54) : *Moi j'suis d'accord avec ça*

Jean-Baptiste (55) : *[...] Il arrive à le distraire en attendant qu'il passe et qu'il revient dans son terrier*

Mani (56) : *Oui c'est vrai ce qu'il a dit*

Julien (57) : *Le renard il enferme le lion entre les propres paroles du lion*

Mani (58) : *Ben oui*

Manon (59) : *Ben oui, c'est vrai ça en plus !*

- Bastien (60) : *« Pourquoi un renard et un lion ? »*
- Eliot (61) : *Parce qu'un lion c'est le plus fort des animaux, soi-disant, et le renard c'est le plus rusé... soi-disant aussi*
- Mani (62) : *Parce que le renard oui c'est le symbole en plus de la ruse*
- Eliot (63) : *Oui*
- Mani (64) : *Parce qu'on dit les renards sont rusés et que le lion c'est le roi des animaux donc c'est le plus fort*
- Julien (65) : *Le plus fort*
- Maria (66) : *C'est + c'est le lion c'est le plus fort donc + il s'est servi de ces animaux pour dire que +*
- Mani (67) : *En fait c'est la morale*
- Jean-Baptiste (68) : *En fait + en fait cette histoire elle veut dire que le plus rusé + par exemple Dorian il voit un voleur + il va vouloir le berner + le voleur il va arriver à dire qu'il s'est perdu pour pas se faire arrêter*
- Erwan (69) : *Euh*
- Jean-Baptiste (70) : *Attends ton tour de parole Erwan*
- Erwan (71) : *Moi je crois que c'est surtout + on a déjà créé des contes avec un lion et un renard + le renard et le corbeau*
- Elèves (72) : *C'est le corbeau et le renard*
- Eliot (73) : *Le renard c'était le rusé*
- Erwan (74) : *Oui y en a beaucoup*
- Antoine (75) : *Y a le corbeau et le renard +*
- Eliot (76) : *Le renard et le lion + le lion et le renard*
- Erwan (77) : *Ouais*
- Bastien (78) : *« La vérité est un mensonge ou le mensonge une vérité ? »*
- Antoine (79) : *Ben la vérité est un mensonge, je pense*
- Eliot (80) : *Moi...la vérité c'est un mensonge, et le mensonge est une vérité*
- Marina (81) : *Ben c'est les deux [...]*
- Matéo (82) : *Moi j'suis d'accord avec Marina, dans l'histoire c'est un peu les deux*
- Marina (83) : *On sait pas + on sait pas ce qui s'est passé après*
- Mani (84) : *Ben oui c'est les deux + comme elle a dit Marina + c'est un mensonge parce que le lion il ne mange pas le renard*
- Jean-Baptiste (85) : *En fait dans l'histoire, le lion il lui a promis de pas le manger [...] en fait les deux ils mentent + le lion il mange pas le renard + et le renard, et le*

*renard + il mange pas le lion*

Elliot (86) : *Il mange pas le lion*

Elèves (87) : *[Rires]*

Jean-Baptiste (88) : *Il mange pas le lion comme dirait Elliot*

*[...]*

Julien (91) : *Ben en fait, c'est ni un mensonge, ni une vérité*

Elèves (92) : *Hum ?*

Julien (93) : *Si !*

Elliot (94) : *Ah non*

Eliot (95) : *C'est soit les deux soit rien*

Julien (96) : *Ben oui, c'est soit les deux soit rien*

Mani (97) : *Eliot tout à l'heure il a dit que c'était les deux*

Eliot (98) : *Ben soit c'est les deux, soit c'est aucun des deux*

Mani (99) : *Ah*

Eliot (100) : *Ou alors c'est des fois les deux ou bien soit l'un soit l'autre*

*[...]*

Bastien (102) : *« Est-ce une vérité, un mensonge ou une stratégie ? »*

Matéo (103) : *Une stratégie*

Manon (104) : *Une stratégie*

Julien (105) : *C'est en même temps une vérité, un mensonge et une stratégie*

Mani (106) : *Oh la la !*

Julien (107) : *Parce que si c'est une vérité c'est un mensonge*

Marina (108) : *Pour moi c'est une stratégie, si c'était une vérité il l'aurait mangé [...]*

Killian (109) : *Peut-être*

Marina (110) : *C'est peut-être un mensonge + mais en tout cas, pas une vérité + + bref, moi je dis c'est une stratégie*

Julien (111) : *Si c'est une vérité c'est aussi un mensonge + si c'est un mensonge c'est une vérité [...] tout est une vérité et un mensonge*

Antoine (112) : *Moi je dis c'est une stratégie parce que c'est pour pas se faire manger*

Eliot (113) : *C'est à moi !*

Mani (114) : *C'est une stratégie, il en profite euh pour partir*

Matéo (115) : *Moi j'suis plutôt d'accord avec Julien, c'est les trois à la fois*

Julien (116) : *C'est vrai, c'est une stratégie pour pas se faire piéger et dans la stratégie on utilise la vérité et le mensonge*

Eliot (117) : *Eh ouais*

Killian (118) : *Ben ouais, c'est vrai*

Manon (119) : *Ah ouais*

Bastien (120) : *« Où va le renard ? »*

Marina (121) : *Où va le renard ?*

[...]

Bastien (125) : *« Pourquoi au lieu de continuer à réfléchir le lion ne l'a pas laissé passer ? »*

Matéo (126) : *Ben parce qu'il hésitait + dans tous les cas c'est + il tiendrait pas sa parole de toute façon +*

Marina (127) : *Ben oui*

Matéo (128) : *il hésitait + il réfléchit + « je le laisse passer, je le mange ? »*

Killian (129) : *Parce qu'il devait pas se sentir très malin*

Manon (130) : *Oui*

Eliot (131) : *Question ?*

Bastien (132) : *« Quelle est la morale de cette histoire ? »*

Matéo (133) : *Moi je pense que [...] c'est pas la force qui fait l'intelligence*

Eliot (134) : *C'est l'intelligence qui fait la force*

Julien (135) : *La vérité c'est que +*

[...]

Julien (137) : *La morale c'est qu'un mensonge ça peut être une vérité*

Marina (138) : *Ben oui*

Jean-Baptiste (139) : *Le mensonge n'aboutit jamais*

Killian (140) : *Quoi ?*

Jean-Baptiste (141) : *Non c'est pas ça que je voulais dire [...] Le plus rusé gagne le plus fort*

Mani (142) : *Il faut se méfier de la vérité et du mensonge...une vérité peut être un mensonge et un mensonge peut être une vérité*

Manon (143) : *C'est vrai*

[...]

Eliot (145) : *En gros la morale c'est : vaut mieux être intelligent que fort*

Elèves (146) : *Oui + oui c'est ça*