Les écrits réactifs aux cycles 2 et 3 au service de la compréhension

Justine Taillandier, Marine Guiraud

▶ **To cite this version:**

Justine Taillandier, Marine Guiraud. Les écrits réactifs aux cycles 2 et 3 au service de la compréhension. Education. 2016. dumas-01409643

HAL Id: dumas-01409643

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01409643

Submitted on 6 Dec 2016

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 1er degré

Mémoire de master

Année universitaire 2015 – 2016

LES ECRITS RÉACTIFS AUX CYCLES 2 ET 3 AU SERVICE DE LA COMPRÉHENSION

Justine TAILLANDIER et Marine GUIRAUD

Directrice de mémoire : Micheline Cellier
Assesseur : Corine Gomila
Soutenu le 26 mai 2016

Remerciements

Nous souhaitons remercier notre directrice de mémoire, Madame Micheline Cellier, pour nous avoir guidées tout au long de la réalisation de notre recherche ainsi que dans l'élaboration de notre mémoire. Nous remercions également Madame Corinne Gomila pour l'attention et le soutien particulier qu'elle nous a accordés.

Enfin, ce mémoire de recherche n'aurait pas été possible sans la participation des élèves de la classe de CE1 de l'école primaire de Jules Ferry de Saint-Génies-de-Malgoirès ainsi que des élèves de la classe de CM2 de l'école de la Gazelle à Nîmes.

Résumé

Les textes littéraires sont porteurs de plusieurs sens. Ils appellent une compréhension fine et interprétative du texte. Les écrits réactifs sont des écrits de travail au service de la réflexion utilisés pour développer les compétences d'inférence et d'interprétation chez les élèves. Enfin, le débat interprétatif est une discussion organisée autour d'un texte permettant de poser les problèmes de compréhension et d'interprétation. En quoi les écrits réactifs articulés au débat interprétatif, permettent-ils de co-construire la compréhension d'un texte littéraire en cycle 2 et 3 ? Cette problématique cherche à conduire une réflexion sur les apports et les limites engendrés par la mise en place des écrits réactifs mêlés au débat interprétatif en vue d'améliorer, dans une classe de CE1 et de CM2, la compréhension de textes littéraires : les philo-fables.

Mots clés : texte littéraire, écrit réactif, débat interprétatif, co-construction, compréhension

Sum up

Literary texts have many meanings. They call an interpretative understanding. Reactive papers are papers used to develop inferential and interpretive skills. Finally, the interpretative debate is a discussion about a text to arise understanding problems. How reactive papers connected to the interpretative debate improve the understandig of a literary text in the class of cycle 2 and cycle 3 ? This problem tries to adopt a reflexive posture on the contribution and the limit under stretched out by the implementation of these reactive papers connected to the interpretative debate to construct understanding in a class of CE1 and a class of CM2.

Key words : reactive papers, literary text, interpretative debate, construction, understanding

Table des matières

Remerciements 1

Résumé 2

Table des matières 3

Introduction 5

I. Approche théorique et institutionnelle 6

1) Qu'est-ce-que comprendre un texte littéraire ? 6

1.1 Qu'est-ce qu'un texte littéraire ? 7

1.1.1 Définition générale 7

1.1.2 Typologie » des textes résistants selon Catherine Tauveron 7

1.2 Quelles sont les particularités de la lecture littéraire ? 8

1.2.1 Les compétences nécessaires pour lire un texte 8

1.2.2 La lecture littéraire : entre compréhension et interprétation 9

1.3 La lecture littéraire et l'émergence du sujet lecteur 11

1.3.1 Qu'est-ce que le sujet lecteur ? 11

1.3.2 La lecture comme jeu 12

1.4 Les difficultés de lecture 13

1.4.1 Les difficultés propres à l'acte de lire 13

1.4.2 Les difficultés propres à la lecture littéraire : compétences d'inférence et d'interprétation 14

2) Les dispositifs permettant la compréhension d'un texte littéraire 16

2.1 L'écrit réactif 16

2.1.1 Qu'est-ce qu'un écrit réactif ? 16

2.1.2 Les fonctions des écrits réactifs 17

2.2 Le débat interprétatif 19

2.2.1 Qu'est-ce qu'un débat interprétatif ? 19

2.2.2 Quels sont les intérêts et les fonctions du débat interprétatif ? 19

2.2.3 La place de l'enseignant 20

3) Ce qu'en disent les programmes officiels 21

3.1 L'écrit 22

3.2 L'oral 23

3.3 La lecture 24

II. Recueil des données et grilles d'analyse 26

1) Le choix du corpus : *Les Philo-Fables* 26

2) Description du dispositif général et mise en place des séances 29

3) Le type de données : écrits réactifs et interaction dans le débat interprétatif 30

3.1 Comment avons-nous retenu les écrits réactifs 1 et 2 ? 30

3.2 La transcription des interactions du débat. 31

4) Définition des grilles d'analyse 31

4.1 La grille d'analyse des écrits 1 et 2 31

4.2 La grille d'analyse du débat 32

III. Analyse du premier écrit réactif 33

1) L'aspect formel 33

2) Le rapport au texte 40

3) Le contenu : la portée du texte _____ 42

IV. Analyse du débat interprétatif et du deuxième écrit réactif_____ 48

1) La débat interprétatif _____ 48

1.1 Intervention de l'enseignant _____ 48

1.2 Capacité des élèves à co-construire le sens _____ 51

2) Le deuxième écrit _____ 56

2.1 L'aspect formel _____ 56

2.2 Le rapport au texte _____ 59

2.3 Le contenu : la portée du texte _____ 62

Conclusion _____ 67

Bibliographie _____ 71

Articles et ouvrages de référence _____ 71

Liste des annexes_____ 73

Introduction

Depuis 2002, les programmes de l'éducation nationale ont mis l'accent sur l'importance de la littérature comme moyen de questionnement, de réflexion et d'ouverture sur le monde. Les programmes de 2008 comme les projets de programmes de 2015, mettent l'accent sur le lien qui existe entre la lecture et l'écriture. Ainsi, nous nous sommes demandé comment travailler la compréhension d'un texte littéraire en classe en articulant écriture et lecture.

Dans le cadre de notre master Métiers de l'Enseignement de l'Education et la Formation et de notre nouveau statut de « professeurs des écoles stagiaires » en charge, toutes deux, de l'enseignement de la lecture compréhension, nous avons choisi de travailler sur un dispositif particulier permettant de travailler la compréhension en lecture : les écrits réactifs articulés au débat interprétatif. Les écrits réactifs sont des écrits personnels en réaction directe à la lecture d'un texte. Le débat interprétatif, lui, permet d'échanger, à l'oral, sur le texte lu. Nous définirons ces deux dispositifs plus précisément dans la suite de cet exposé.

Ces écrits réflexifs qui accompagnent la lecture littéraire permettraient d'améliorer la compréhension d'un texte. Nous avons donc été amenées à nous poser les questions suivantes : en quoi, les écrits réactifs améliorent-ils ou favorisent-ils la compréhension d'un texte littéraire ? Comment ces écrits permettent-ils d'impliquer les élèves dans une véritable lecture littéraire ? Quelles difficultés peuvent être rencontrées lors de cette tâche ? Comment le sens du texte va-t-il se construire dans l'interactivité collective et pour chacun ? Comment construire le sens d'un texte en entrelaçant oral et écrit ? Et enfin, comment l'écrit et l'oral s'articulent-ils pour améliorer la compréhension ?

A partir de ces interrogations, nous avons déterminé la problématique suivante : ***en quoi les écrits réactifs, articulés au débat interprétatif, permettent-ils de co-construire la compréhension d'un texte littéraire en cycle 2 et 3 ?***

Notre hypothèse est la suivante : c'est en enrichissant les lectures des élèves par l'écrit et l'interaction collective que les élèves seront en capacité d'exprimer une réception très personnelle sur un texte littéraire et donc de mieux le comprendre.

La première partie de notre rapport est essentiellement théorique et se divise en trois axes. Elle présente la réflexion antérieure qui nous a permis de mener à bien ce projet en classe. Nous nous sommes demandé, dans un premier temps, ce que signifie « comprendre un texte littéraire ». Après avoir défini le concept de compréhension littéraire, nous nous sommes questionnées sur les dispositifs

permettant de comprendre ces textes dits « littéraires ». Nous nous sommes concentrées sur deux dispositifs que nous avons par la suite mis en place dans nos classes : l'écrit réactif et le débat interprétatif suite à la lecture de *Philo-fables* de Michel Piquemal. Enfin, nous avons analysé ce que préconisaient les programmes officiels afin de les respecter.

Dans une deuxième partie, nous nous attachons à présenter les dispositifs mis en place dans nos classes pour améliorer la compréhension d'un texte littéraire.

Pour finir, dans les dernières parties nous présentons l'analyse de nos données afin de mieux comprendre en quoi les écrits réactifs, articulés au débat interprétatif, permettent de co-construire la compréhension d'un texte littéraire.

I. Approche théorique et institutionnelle

1) Qu'est-ce-que comprendre un texte littéraire ?

Dans les progressions officielles de l'école primaire publiées en 2012, la compréhension des textes littéraires est très clairement énoncée. En effet, les élèves doivent être capables dès le CE2 de « lire silencieusement un texte littéraire et [de] le comprendre ».

Comprendre, suppose aussi « la construction d'une représentation mentale de l'histoire racontée. Elle repose sur un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes.» (Goigoux & Cèbe : 2009, p.17).

Jocelyne Giasson, en 1991**,** distingue quatre niveaux de compréhension : la compréhension littérale, interprétative, critique et enfin créative. Par compréhension littérale, on entend une compréhension des faits (personnages et événements principalement). Par compréhension interprétative, on entend la capacité à traiter des informations implicites qui ne sont pas énoncées explicitement dans le texte. La compréhension critique, elle, appelle un jugement sur le texte au vu des connaissances et/ou de la culture du lecteur. Enfin, la compréhension créative constitue une application des différentes significations trouvées dans une lecture à sa vie personnelle et réciproquement.

La thèse de Jocelyne Giasson nous permet de distinguer, dans le cadre de cet exposé, trois niveaux de compréhension : la compréhension littérale (compréhension des faits), compréhension globale (capacité à relier des informations entre elles afin d'établir un sens cohérent) et la compréhension fine (demandant un engagement personnel du sujet lecteur). Ici, il ne s'agit plus de comprendre globalement le sens du texte mais de l'interpréter en faisant des inférences. Il faut alors repérer les informations implicites afin de les ajouter au contenu explicite pour créer une information nouvelle.

Nous avons choisi de travailler la compréhension fine d'un texte. C'est pourquoi nous avons mis en place, dans nos classes de CE1 et de CM2, ce que les didacticiens nomment « la lecture littéraire ». Cette lecture littéraire nécessite de travailler sur un support particulier : les textes littéraires. Il convient donc de se demander : qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

1.1 Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

1.1.1 Définition générale

Michel Foucault, en 1971, définit par texte littéraire tout « texte qui se dit » et non « qui est dit ». Le texte littéraire n'est pas porteur d'un seul mais de plusieurs sens. Il va alors appeler à l'interprétation et à la possibilité d'interagir en se questionnant à partir de sa lecture.

Les textes littéraires n'appellent plus une compréhension littérale ou globale du texte mais une compréhension fine. Cette compréhension invite les élèves à émettre des hypothèses interprétatives en lien avec les procédés utilisés par l'auteur.

Dominique Maingueneau est le premier à définir le texte littéraire comme un texte soit réticent, soit proliférant. Il s'exprime en ces termes :

> « Le texte littéraire sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens : d'un côté, il est réticent, c'est-à-dire criblé de lacunes ; de l'autre, il prolifère, obligeant son lecteur à opérer un filtrage drastique pour sélectionner l'information pertinente. La coopération du lecteur exige donc un double travail, d'expansion et de filtrage. » (Maingueneau : 1990, p.38).

1.1.2 Typologie » des textes résistants selon Catherine Tauveron

Catherine Tauveron s'appuie sur les travaux de Maingueneau et précise ce que sont les textes littéraires. Selon elle, les textes littéraires sont des textes dits « résistants » car ils sont souvent implicites et complexes. Ils sont « résistants » dans la mesure où le sens n'est pas immédiatement accessible car ces textes « exigent un effort [de la part] du lecteur » (Tauveron : 1999, p.4).

Pour Catherine Tauveron, ces textes résistants sont soit proliférants, soit réticents. Elle définit ces deux catégories lors de la conférence « Apprendre à entendre le murmure des textes », au congrès de l'ANCP en 1999 :

- les textes « réticents » posent un problème de compréhension car ils demandent de lire entre les lignes et dans les blancs du texte. Cette réticence « trouve sa source dans l'ensemble des moyens qui sont utilisés, en rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser ainsi une part de travail au lecteur. ». Les textes conduisent le lecteur vers une compréhension erronée, empêchent ou bloquent la compréhension immédiate ;

- les textes « proliférants » sont des textes qui en disent plus qu'ils ne devraient. Ce sont des textes ouverts et polysémiques qui posent donc des problèmes d'interprétation. Ces problèmes d'interprétation peuvent être dus à une « pluralité de choix » durant la lecture. Ils peuvent aussi apparaître après la lecture du texte littéraire puisque certains textes appellent une réflexion postérieure portant sur la morale et la portée symbolique du texte.

Dès l'entrée en lecture, il nous semble important de travailler à partir de textes résistants. Dans le cadre de notre projet, nous avons travaillé sur des textes résistants *: Les philo-fables* de Michel Piquemal. Ce sont des textes dits « proliférants », appelant selon Catherine Tauveron une interprétation de type 2 que nous définirons par la suite. Michel Piquemal a rassemblé dans ces ouvrages (*Les Philo-Fables – Les Philo-Fables pour vivre ensemble – Les Philo-Fables pour la terre*) un panel de récits (fables philosophiques, contes, mythes, etc.) afin d'aborder différents axes de réflexion et ainsi ouvrir une discussion à visée philosophique et citoyenne. Ces « histoires courtes dont on peut tirer une réflexion » (Piquemal: 2008, p.3) se définissent par leur caractère implicite. Elles se prêtent à la pratique du débat interprétatif en lien avec les valeurs travaillées dans l'enseignement moral et civique.

Ces textes littéraires dits « réticents » ou « proliférants » appellent une lecture littéraire. Cette lecture littéraire présente des particularités que nous allons présenter.

1.2 Quelles sont les particularités de la lecture littéraire ?

Afin de mettre en évidence les particularités de la lecture littéraire, il nous semble important, dans un premier temps, de présenter les compétences nécessaires à la lecture de tout texte.

1.2.1 Les compétences nécessaires pour lire un texte

Dans *Lector & Lectrix* Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2009, p.7) énumèrent cinq compétences que le lecteur doit utiliser pour lire un texte :

- compétences de décodage ;
- compétences linguistiques ;
- compétences textuelles ;
- compétences référentielles (connaissances sur le monde et connaissances encyclopédiques) ;

- compétences stratégiques (stratégies de lecture).

Pour comprendre un texte littéraire, le lecteur doit mobiliser toutes ces compétences simultanément. Il faut à la fois accéder à la signification des mots au niveau du lexique et de la syntaxe mais aussi se construire une représentation mentale de ce qui est lu. Ceci oblige donc le lecteur à juger et contrôler perpétuellement sa compréhension en adoptant plusieurs stratégies telles que revenir en arrière afin de relire le texte, se créer des images mentales etc.

1.2.2 La lecture littéraire : entre compréhension et interprétation

La lecture littéraire se fonde sur un rapport complexe entre interprétation et compréhension. Plusieurs auteurs définissent ce rapport :

- Pour B. Gervais, il existe un rapport de succession entre l'interprétation et la compréhension. Autrement dit, l'interprétation vient après la compréhension :

> « L'interprétation est une opération de second niveau qui prend le relais d'un processus de compréhension dont elle complète justement l'œuvre. » (Gervais in Tauveron : 1999, p.16).

- Pour Vandendorpe, il existe un rapport d'inclusion. Selon lui, la compréhension est le résultat d'un automatisme car effectuée inconsciemment par le lecteur tandis que l'interprétation se fait consciemment. Elle « ne se mettrait en marche que si le texte oppose une résistance, ne se laisse pas comprendre de façon évidente ou exige la convocation de savoirs contradictoires. » (Vandendorpe in Tauveron : 1999, p.17)

- Pour Catherine Tauveron, il existe un rapport dialectique entre interprétation et compréhension :

> « La lecture littéraire est une activité de résolution de problèmes, problèmes que le texte pose de lui-même ou que le lecteur construit dans sa lecture. Dans le même temps, nous distinguons, là où bien souvent règne l'amalgame, problèmes de compréhension et problèmes d'interprétation. » (Tauveron : 1999, p.17).

Selon elle, il existe des textes soulevant des problèmes de compréhension (textes réticents) et d'autres soulevant des problèmes d'interprétation (textes proliférants).

Nous nous centrerons ici sur l'approche de Catherine Tauveron en développant ce que sont les problèmes de compréhension et ce que sont les problèmes d'interprétation :

- Les problèmes de compréhension

Les problèmes de compréhension sont, pour Catherine Tauveron, en lien avec la lecture d'un texte réticent. Nous pouvons lire :

« Il existe une littérature […], celle même que nous appelons « réticente », qui favorise le libre parcours du lecteur, l'oblige au déchiffrage ou pratique une forme de guidage pervers qui consiste à l'égarer sciemment. » (Tauveron : 1999, p.18).

Deux problèmes de compréhension peuvent se présenter lors de la lecture d'un texte dit « réticent ». L'élève peut être confronté à :

- une compréhension erronée : ce sont essentiellement la rétention d'informations et la présence d'indices ambigus qui conduisent le lecteur sur de fausses pistes. Comme le dit Catherine Tauveron :

« Dans ce cas de figure, on ne peut comprendre qu'après avoir compris à tort, la compréhension fausse est un passage obligé pour la compréhension juste. » (Tauveron : 1999, p.18) ;

- une compréhension immédiate bloquée : l'adoption de points de vue inattendus, biaisés ou contradictoires, la perturbation de l'ordre chronologique, l'enchâssement de plusieurs récits, la présence d'ellipses, la pratique de l'intertextualité ou encore la contradiction entre le texte et l'image sont les sources de problèmes de compréhension.

- <u>Problèmes d'interprétation</u>

Les problèmes d'interprétation sont en lien avec la lecture d'un texte proliférant. Catherine Tauveron précise que les textes proliférants sont « des textes ouverts ». Les problèmes d'interprétation peuvent être de deux sortes :

- une interprétation de type 1 (INT1) qui consiste à choisir une interprétation parmi une « pluralité de choix » (Tauveron : 1999, p.20).
- une interprétation de type 2 (INT2) « postérieure à la compréhension mais pouvant [être] modifi[ée] en retour » (Tauveron : 1999, p.21). Cette interprétation de type 2 porte sur la morale et la portée symbolique du texte.

« Il s'ensuit clairement à nos yeux que si l'école se donne pour mission d'apprendre à comprendre, elle est tenue du même coup d'apprendre à interpréter. » (Tauveron : 1999, p.22).

La lecture littéraire est un mode particulier de lecture qui nécessite une certaine distanciation et interprétation. Ici, lire ne veut pas dire que l'on va répondre à un questionnaire pour mémoriser de façon superficielle le texte mais au contraire que l'on va apprendre à comprendre et interpréter les textes.

Ce concept de lecture littéraire nous semble fondamental car c'est cette activité que nous avons souhaité mettre en place dans nos classes. En effet, confrontés à des textes résistants et plus particulièrement proliférants, nos élèves sont amenés à faire un travail de compréhension et

d'interprétation de type 2 selon Catherine Tauveron. Les élèves doivent en effet comprendre le texte mais aussi construire la portée morale et symbolique de l'histoire.

La lecture littéraire n'est pas seulement une lecture de la littérature mais tient compte de la relation entre le sujet lecteur et le texte littéraire. Comme l'écrit Catherine Tauveron :

> « […] le texte littéraire fait en partie « don de soi au lecteur […], il appelle symétriquement un don de soi du lecteur, sous la forme d'un investissement. » (Tauveron : 2002, p.18 -19).

En effet, pour lire et comprendre un texte littéraire, le lecteur doit s'impliquer. Lire devient un jeu dans lequel le lecteur devient un « sujet lecteur » actif.

1.3 La lecture littéraire et l'émergence du sujet lecteur

Dans la mesure où les textes littéraires, aussi nommés textes résistants, exigent un effort de compréhension. Ils vont être un moyen pour nos élèves de se construire une nouvelle identité, celle de « sujet lecteur ».

1.3.1 Qu'est-ce que le sujet lecteur ?

Umberto Eco, en s'inspirant des théories de la réception du milieu des années 1970, met en évidence le rôle essentiel du lecteur dans la production du sens. Il introduit le terme de « coopération interprétative » pour définir l'acte de lecture.

En se fondant, sur cette théorie générale de la lecture, il nous a semblé intéressant de nous questionner sur son application pédagogique.

Pour Jean Charles Chabanne et Dominique Bucheton, l'acte de lire renvoie directement à notre propre vécu. En cela, « la réflexivité telle que nous l'entendons implique la construction du sujet par la conquête d'un point de vue singulier. » (Chabanne et Bucheton: 2002, p.11).

Ici, parler et écrire à partir de lectures littéraires participent à la construction de l'individu. En effet, le texte tout comme la possibilité d'interagir à partir de ce texte, renvoient l'individu à sa propre expérience, à son propre point de vue, et c'est en le renvoyant à sa singularité qu'il peut se construire comme sujet lecteur singulier.

Catherine Tauveron en accord avec Jean Charles Chabanne et Dominique Bucheton, encourage le positionnement des élèves sur le texte :

« La jouissance de la lecture littéraire telle que nous la concevons est une jouissance polymorphe : les réactions affectivo-identitaires y ont leur part, non négligeable. » (Tauveron : 2002, p.305).

Autrement dit notre rôle ici, en tant qu'enseignantes, est d'encourager, pour la construction du sujet lecteur, les réactions personnelles des élèves sur le texte littéraire.

Le texte littéraire ouvre à la réflexion et apprend à l'élève à se construire comme sujet lecteur.

« Il s'agit là de construire ou plutôt de prendre en compte la construction d'un rapport intime à la lecture. » (Demougin : 2005, p.3)

La lecture littéraire devient, pour l'élève, un véritable jeu de pistes dans lequel il devient acteur du jeu en interaction avec le texte.

1.3.2 La lecture comme jeu

La lecture se présente pour Catherine Tauveron et B. Gervais comme un jeu interactif entre un « texte singulier » et un « lecteur singulier. » En effet, selon elle, le lecteur s'engage dans la lecture grâce à un investissement affectif, mémoriel et cognitif :

« Dans la lecture littéraire, le texte littéraire fait en partie "don de soi au lecteur" mais parce que le jeu qu'il initie est un jeu interactif, il appelle symétriquement un don de soi du lecteur, sous la forme d'un investissement (le mot est à prendre dans tous ses sens), qui n'est pas seulement affectif, mais aussi intellectif et symbolique. Au-delà du simple échange, la lecture littéraire exige du lecteur une véritable "occupation " des lieux, " un acte d'appropriation " : " lire, c'est prendre, ce qui n'est pas un geste simple ", " c'est habiter le texte" et donc le " lotir ", le soumettre " à des échafaudages de toutes sortes ". (Gervais in Tauveron : 2002, p.19)

Tauveron s'appuie sur les travaux de Gervais et développe l'idée selon laquelle le sens d'un texte littéraire n'est pas donné mais se construit « dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit » (Tauveron : 2008, p.5). Les connaissances personnelles vont constituer une aide à la compréhension.

« Dans cette activité de spéculation, il convient de sortir momentanément du texte pour errer et fouiller dans sa mémoire " affective " et " culturelle", intra et extra-scolaire, mobiliser sa vie, ses souvenirs, sa culture générique et plus généralement livresque. » (Tauveron : 2002, p.41).

De plus, le sujet lecteur doit mettre en résonance toutes ses lectures pour accéder au sens du texte littéraire car ici « comprendre » devient synonyme de « mettre en relation ». Notre rôle va être d'apprendre aux élèves à utiliser leur culture extra-scolaire pour servir les apprentissages scolaires. Il s'agit d'une stratégie de lecture qui prend appui sur « la mémoire littéraire déjà structurée du lecteur » (Gervais in Tauveron : 2002, p.42) en lien avec sa propre culture.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons choisi de concevoir un dispositif qui n'est pas seulement centré sur le texte mais sur la relation entre le texte et le lecteur. En effet, dans

nos travaux, l'émergence du « sujet lecteur » et du rapport intime entre le lecteur et le livre est favorisé par l'écrit. Il nous a semblé nécessaire de faire écrire nos élèves afin qu'ils s'approprient leur lecture et puissent ainsi s'exprimer individuellement sur le texte lu. Ces écrits vont permettre aux élèves d'entretenir un rapport intime avec le texte. Chaque élève a le temps de « mettre » par écrit toutes les questions que lui pose le texte pour, dans un second temps, en discuter avec ses camarades. Le fait de ne pas comprendre le texte n'est pas un problème, au contraire, chaque élève développe ainsi un rapport très personnel avec le texte lu grâce à l'écrit. L'objectif, ici, est d'amener les élèves à dépasser leurs premières impressions sur le texte souvent centrées sur une opposition appréciative telle que « j'aime » ou « je n'aime pas ». Nous souhaitons, en effet, que les élèves s'approprient réellement leurs lectures afin que le sens fasse écho en eux.

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2009), développent une approche didactique de la construction du sujet lecteur dans leurs ouvrages. Ils proposent, afin de favoriser la construction du sujet lecteur, non pas de réitérer les lectures mais d'enseigner la lecture compréhension autour d'une véritable « pédagogie explicite de la compréhension. » (Cèbe et Goigoux : 2009, p.10). Nous avons décidé de mettre en application cette pédagogie dans nos classes. Qu'entendons- nous par « pédagogie explicite de la compréhension » ? Par explicitation, nous entendons le fait d'expliquer clairement aux élèves que comprendre un texte est une tâche difficile. C'est pour cette raison que nous leur apprenons que mettre en commun leurs interprétations permet de mieux comprendre un texte littéraire.

Ainsi, les textes littéraires considérés comme des textes « résistants » nécessitent une lecture littéraire. Cette lecture littéraire oblige le lecteur à être actif et favorise ainsi l'émergence du « sujet lecteur ». Mais, pour se construire comme sujet lecteur, l'élève doit mobiliser plusieurs compétences : compétences cognitives, linguistiques, textuelles, socio-culturelles et encyclopédiques. L'utilisation simultanée de ces compétences peut constituer une véritable difficulté pour certains élèves. Ces difficultés peuvent être liées à l'acte de lire ou bien aux particularités du texte littéraire.

1.4 Les difficultés de lecture

L'élève doit faire face à des difficultés lorsqu'il lit un texte. Ces difficultés peuvent être de différentes natures.

1.4.1 Les difficultés propres à l'acte de lire

Fanny De La Haye, maître de conférences en psychologie à l'IUFM de Bretagne, note plusieurs types de difficultés en lecture. Quatre de ces difficultés attirent notre attention car ce sont des difficultés que les élèves peuvent rencontrer quel que soit le texte lu. Dans un premier temps, ces

difficultés peuvent être liées à un niveau très bas de décodage. En effet, si le processus de lecture n'est pas acquis chez le lecteur, il ne peut pas se concentrer sur une autre tâche que le décodage. Les difficultés de compréhension du texte peuvent également être d'ordre syntaxique (certains écrits nécessitent la connaissance et la maîtrise de formes syntaxiques complexes) ou d'ordre textuel (certains textes nécessitent une familiarisation avec le genre textuel). Enfin, les difficultés de compréhension peuvent être dues à un déficit culturel (le texte exige une connaissance du monde spécifique pour être compris).

En accord avec Fanny De La Haye, nous remarquons qu'une absence de connaissances culturelles nécessaires pour aborder le texte dans toutes ses dimensions peut poser problème. Le manque de culture textuelle que Catherine Tauveron nomme « culture des coups narratifs » constitue un rempart à la compréhension fine d'un texte littéraire. Le texte exige certaines connaissances d'ordre textuel et culturel pour être compris.

Roland Goigoux constate une autre difficulté. Selon lui, dès le cycle 2, les élèves ont une représentation erronée de l'acte de lecture. En effet, la plupart des élèves croient que le décodage de tous les mots du texte suffit pour accéder au sens du texte. Certains élèves n'ont pas conscience que pour lire, il est nécessaire de faire appel à d'autres compétences que celle de déchiffrage.

Catherine Tauveron constate également que les élèves ont « une mauvaise représentation de ce que c'est que lire et de ce qu'il faut savoir faire pour lire, qui conduit certains élèves à se crisper sur des opérations de bas niveau qu'ils croient déterminantes et qu'ils échouent à mener à bien pour cause de crispation. » (Tauveron : 2011, p.29).

À partir de nos recherches, nous constatons de nombreuses difficultés de lecture et nous sommes conscientes de ces difficultés. À cela, viennent alors se rajouter des difficultés propres à la lecture littéraire. Il est difficile, pour des élèves, d'adopter un point de vue distancié sur le texte. En effet, pour être en capacité d'analyser le texte, il faut fournir un effort de distanciation dans la lecture. Cet effort de distanciation est d'autant plus important lorsqu'il s'agit de lecture littéraire.

1.4.2 Les difficultés propres à la lecture littéraire : compétences d'inférence et d'interprétation

Des difficultés interviennent face à la lecture littéraire. Lorsque nous demandons à nos élèves de réagir à l'écrit sur le texte, ils ne comprennent pas toujours le but de cet exercice. Habitués à de simples questionnaires, ils ne perçoivent pas l'acte de lire comme une activité d'interprétation. Ils se

sentent donc souvent démunis face à cet exercice inhabituel car ils éprouvent beaucoup de difficultés à rédiger de vraies réponses argumentées faisant apparaître leurs interprétations personnelles.

La thèse de Roland Goigoux nous semble très intéressante car il constate que les élèves ont tendance à répondre aux questionnaires de lecture à l'aide d'informations directement présentes et visibles dans le texte. Il utilise le terme « d'habitus scolaire » pour rendre compte de cette habitude qui crée des difficultés de compréhension. En effet, pour lire un texte littéraire il ne suffit pas de prélever uniquement des informations explicites. Pour lui deux capacités sont indispensables. Il s'agit de la capacité d'auto-régulation et de la capacité à résoudre les inférences.

La capacité d'autorégulation consiste, pour le jeune lecteur, à pouvoir faire appel aux connaissances, stratégies et comportements qu'il a intégrés et à pouvoir les utiliser dans le but d'atteindre ses objectifs scolaires.

L'inférence est une opération logique de déduction consistant, à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue. Il s'agit, pour pouvoir inférer, d'être capable de repérer et de dégager l'information dans le texte.

Nous avons décidé de nous centrer sur l'une des difficultés majeures de nos élèves : l'incapacité à résoudre des inférences.

Faire des inférences c'est être en capacité de prélever des informations dans le texte et de repérer les relations entre elles pour en constituer de nouvelles. L'inférence sert d'intermédiaire pour établir des liens entre les parties du texte, dans un souci de cohérence. Elle permet aussi, grâce aux connaissances sur le monde du lecteur, de combler les blancs du texte.

Plusieurs difficultés sont liées aux inférences :

- les inférences, pour certains élèves, ne sont pas nécessaires ou permises. Il leur paraît plus important de se concentrer sur la compréhension littérale du texte ;
- très souvent, c'est un manque de connaissances nécessaires qui ne permet pas aux élèves d'inférer sur le texte.

À partir des travaux de Goigoux et Cèbe, nous pouvons conclure que la compréhension textuelle doit être enseignée au même titre que le déchiffrage. C'est pourquoi, la compréhension des textes littéraires est un enjeu central de l'enseignement de la littérature à l'école.

Afin de d'améliorer la lecture littéraire et donc la compréhension d'un texte littéraire, plusieurs dispositifs peuvent être mis en place au sein des classes.

2) Les dispositifs permettant la compréhension d'un texte littéraire

Plusieurs dispositifs peuvent être mis en place afin de permettre aux élèves d'améliorer leur compréhension d'un texte littéraire : carnet de lecture, prélèvements, schémas, mise en tableau et débat interprétatif. (Tauveron : 2002, p.168)

Nous nous centrerons ici sur deux dispositifs : l'écrit réactif et le débat interprétatif. Nous définirons donc les caractéristiques et les objectifs de ces deux dispositifs.

2.1 L'écrit réactif

Afin de permettre aux élèves de progresser dans la compréhension des textes littéraires, nous nous sommes centrées sur le rôle que peut avoir l'écrit. Les écrits réactifs peuvent être un outil pertinent pour travailler sur des textes résistants et ainsi développer des compétences d'inférence et d'interprétation chez les élèves et plus particulièrement chez ceux en difficulté. Afin de voir l'importance que peuvent prendre les écrits réactifs, nous définirons ce que sont les écrits réactifs et nous verrons le rôle que peuvent jouer ces écrits au niveau de la compréhension d'un texte littéraire en détaillant leurs fonctions.

2.1.1 Qu'est-ce qu'un écrit réactif ?

Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne définissent dans leur ouvrage *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs*, publié chez PUF en 2002, ce que sont les « écrits intermédiaires » qu'ils nomment aussi « écrits réflexifs ». Il s'agit d'écrits qui ne représentent pas un but en eux-mêmes, ils ne sont pas évalués. Ces écrits reflètent les étapes essentielles d'un processus et permettent de percevoir les traces d'une dynamique discursive et cognitive. Ces écrits réflexifs peuvent prendre différentes formes : les écrits personnels, les écrits pour produire un oral ou un écrit, etc. Ils donnent la définition suivante :

> « Les écrits intermédiaires : écrits qui se situent entre le brouillon, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation (cahier du jour, cahier de sciences, copie…), cahier d'essai, listes, cahier d'écrivain, carnets de notes, cahiers d'expériences, journaux de bord… » (Chabanne et Bucheton : 2000, p.2)

Pour Catherine Tauveron, les écrits intermédiaires sont « des écrits de travail, transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions. » (Tauveron : 1999, p.31). En effet, pour Catherine Tauveron, les écrits de travail en littérature ont la même fonction que les écrits de travail en sciences. En s'appropriant la thèse d'Anne Vérin, elle constate qu' « il s'agit de faire produire aux élèves des écrits par lesquels ils donnent une forme écrite à l'état de leur pensée. » (Tauveron : 1999, p.32)

Les écrits réactifs sont un type particulier d'écrit réflexif accompagnant la lecture littéraire pour mettre en évidence la compréhension du sens du texte. Nous pouvons les définir comme des écrits

personnels brefs qui suivent la lecture d'un texte. Ils peuvent être produits suite à des questions telles que : quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ? Ces « écrits de travail personnels » sont un moyen efficace pour améliorer la compréhension d'un texte. Ces écrits, qui permettent de construire le sens d'un texte et qui impliquent davantage l'élève dans la lecture, peuvent alimenter un débat interprétatif et ainsi favoriser la co-construction de l'interprétation des textes. De plus, pour l'enseignant, les écrits réactifs constituent aussi un outil de régulation dans la mesure où ils vont avancer avec évidence les difficultés propres à chaque élève pour ensuite les traiter de manière différenciée.

> « Les écrits permettent, par la confrontation, de traiter collectivement les réussites ou les errements singuliers et d'avancer collectivement dans la compréhension. » (Tauveron : 2011, p.32).

Enfin, « ce qui est également remarquable dans [ces] écrit[s], c'est l'aptitude nouvelle à se poser des questions (qui n'ont pas de réponse explicite dans le texte) et à y répondre, dans une sorte de débat intérieur, définition même d'une lecture littéraire experte. » (Tauveron: 2011, p.33).

2.1.2 Les fonctions des écrits réactifs

En 2005, Catherine Tauveron reprend les sept fonctions investies par les écrits de travail en s'appuyant sur les travaux de J.C Chabanne et D. Bucheton et les détaille dans le cadre de sa recherche. Selon elle, l'écrit réactif a de l'importance pour l'élève mais aussi pour l'enseignant.

Tout d'abord, ces écrits ont plusieurs fonctions pour l'élève. Ils ont une **« fonction de réassurance »**. Comme l'écrit C. Tauveron, « ne pas comprendre devient avouable et l'aveu, étant partagé, voit son impact neutralisé ». Dire et faire voir ce qui a été compris et pas compris permet de modifier le rapport entre le lecteur et le texte lu. Ces écrits ont une « **fonction d'explicitation et de clarification pour soi »**. Ils aident les élèves à penser. En écrivant, les élèves prennent conscience de ce qu'ils ont compris et de ce qu'ils n'ont pas compris. Ils permettent aux élèves de « **s'auto-évaluer »**. Ils perçoivent en effet leur avancée dans la compréhension d'un texte. Ils jouent aussi un rôle dans l'interaction aux autres puisqu'ils permettent « **d'expliquer pour les autres »**. En laissant une trace des lectures, l'écrit réactif est un support idéal pour lancer et nourrir le débat. Ils ont aussi une « **fonction de mémoire »** : ils conservent la trace du débat collectif et du cheminement collectif mais aussi du parcours personnel de chaque élève.

Ces écrits sont aussi d'un grand intérêt pour le chercheur et l'enseignant. Ils permettent d'**« évaluer la compréhension d'un texte »**. L'enseignant repère les difficultés des élèves et peut ainsi les traiter. De plus, comme l'écrit est personnel, cela favorise la différenciation. Grâce à cet outil, les incompréhensions qui auraient pu passer inaperçues lors d'une séance traditionnelle sont révélées. L'enseignant peut aussi suivre les progrès des élèves en observant et en analysant la nature des écrits

qui évoluent. Pour finir, ces écrits ont une « **fonction de régulation** » puisqu'ils organisent le débat collectif pour l'enseignant. (Tauveron : 2005, p.76-77)

L'objectif des écrit réactifs ici va être, dans un premier temps, de recueillir par écrit la réaction à chaud des élèves en faisant émerger leur interprétation ou leurs interrogations pour ensuite, lors d'un échange interprétatif (cycle 2) ou débat interprétatif (cycle 3), amorcer une confrontation d'interprétations ou d'interrogations pour co-construire le sens du texte littéraire. Dans un deuxième temps, l'objectif sera de revenir sur sa lecture après l'oral collectif en opérant un retour réflexif afin de laisser une trace écrite de son expérience personnelle de lecture.

A partir des travaux de Calame-Gippet, Marcoin et Tauveron, nous nous centrerons sur trois fonctions :

- les écrits réactifs laissent une trace tangible du parcours interprétatif de l'élève ;
- ils font émerger une interprétation personnelle qui sera ensuite validée ou réfutée lors du débat interprétatif. Le fait d'écrire en toute liberté sur les questions que nous pose le texte, valorise les élèves. Pour chaque élève, chaque interprétation est prise en compte et notée par l'enseignant ;
- ils « opér(ent) un retour évaluatif entre lecture initiale et lecture finale » (Calame-Gippet, et Marcoin : 1999, p.85). Ils font prendre conscience aux élèves de l'évolution de leur compréhension en comparant les deux écrits réactifs. Ces écrits constituent une véritable « mémoire d'un parcours de lecture » (Nicole Pinson in Calame-Gippet et Marcoin: 1999, p.88).

Grâce aux écrits réactifs les élèves deviennent acteurs de leur lecture et apprennent à parler sur le texte littéraire. L'écrit réactif permet ainsi de stimuler la lecture grâce à un investissement affectif et cognitif de l'élève. Comme le dit Catherine Tauveron, l'écrit permet « de dialoguer solitairement avec le texte, d'exprimer sa réception singulière. » (Tauveron : 2005, p.77).

L'écrit réactif est donc un des dispositifs permettant à l'enseignant de guider les élèves vers une lecture littéraire et donc vers une compréhension plus fine des textes littéraires. La compréhension peut donc être facilitée par un passage à l'écrit. Elle peut aussi être amenée grâce à un échange oral collectif sur le texte.

2.2 Le débat interprétatif

Les textes littéraires vont être interprétés différemment selon chaque individu. En effet, le texte littéraire engendre chez les lecteurs « une négociation publique du sens » qui peut se faire sous la forme d'un débat interprétatif. (Bruner : 2002).

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

Définissons tout d'abord ce qu'est débat interprétatif. Un débat est une discussion organisée entre plusieurs personnes. Il s'agit ici d'une discussion organisée autour d'un texte qui pose des problèmes de compréhension ou d'interprétation. C'est un dispositif qui favorise la mise en commun de toutes les interprétations possibles. Les interprétations sont discutées afin de construire le sens du texte à plusieurs. Calame-Gippet et Marcoin le définissent comme : « un parcours dialogique qui progresse à partir des contradictions, confirmations des propositions des uns et des autres. » (Calame-Gippet et Marcoin : 1999, p.81).

Lors de ces échanges, les élèves vont apprendre à comprendre mais aussi apprendre à justifier leurs interprétations ou interrogations en argumentant toujours leurs propositions. Le débat constitue un moment d'échange de réactions et d'émotions sur le texte. L'important est de s'exprimer mais aussi d'écouter les autres s'exprimer afin de rebondir sur leurs pensées, leurs questions pour ensuite essayer de « combler les blancs du texte ». (Tauveron : 2002, p.160)

2.2.2 Quels sont les intérêts et les fonctions du débat interprétatif ?

D'un point de vue linguistique, nous nous interrogeons sur le rôle que tiennent ces interactions verbales dans l'explicitation d'un texte résistant. Selon Michel Gilly, les élèves élaborent au fur et à mesure, et lors d'une succession de propositions, une solution commune sur le sens. Cela rejoint l'idée de co-construction du sens. De plus, les élèves apprennent, grâce au débat, à justifier et à argumenter leurs propositions. Cette argumentation est d'autant plus nécessaire lors des confrontations avec désaccord. Ces confrontations permettent la mise en œuvre, de la part des élèves, de stratégies argumentatives en vue de réfuter ou d'étayer leurs propos.

Catherine Kerbrat-Orecchioni, par une approche interactionnelle de la conversation, part du postulat que « tout discours est une construction collective ». En cela, elle rejoint le point de vue de Michel Gilly en ajoutant l'idée que les élèves montreraient, lors du débat interactif, des signes d'engagement mutuel par l'intermédiaire de validations ou de réfutations. En effet, grâce à ce dispositif, les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages. Leur engagement dans la

conversation s'exprime verbalement mais aussi corporellement. Elle relève plusieurs marques de cette implication : « orientation du corps », « direction du regard », « production de marqueurs verbaux d'allocution », « production de captateurs (hein, tu sais, dis, etc.) », « hochements de tête », et « changement postural ». (Kerbrat-Orecchioni: 1986, p.7-25).

Ceci, nous semble très intéressant car ces marques d'engagement dans la conversation nous montrent que le débat interprétatif permet de rendre l'élève actif dans ses apprentissages. Autrement dit, l'élève ne « subit » pas la lecture mais la vit. Il s'en imprègne pour raisonner et formuler un commentaire sur le texte littéraire. C'est grâce à cela que l'élève apprend à comprendre.

D'un point de vue pédagogique, le débat interprétatif va permettre d'expliciter l'implicite en recueillant toutes les interprétations ou les questions que se posent les élèves. Le débat fait prendre conscience aux élèves qu'il n'existe pas une interprétation mais plusieurs et que s'ils n'en retiennent qu'une seule, elle sera illimitée. Toutes les interprétations sont différentes et possibles dans la mesure où elles n'entrent pas en contradiction avec le texte et que l'on est en mesure de les justifier.

À partir de nos recherches, nous retenons trois objectifs majeurs dans la pratique du débat littéraire en classe :

- montrer qu'il existe une liberté d'interprétation : il n'existe pas une interprétation mais plusieurs ;
- argumenter et remettre en question son point de vue ;
- partager son interprétation.

2.2.3 La place de l'enseignant

Quelle sera notre place lors du débat interprétatif pour que celui-ci serve la compréhension du texte littéraire ? Nous n'intervenons pas dans le débat pour apporter des informations nouvelles mais seulement pour l'organiser. Nous avons pour mission de distribuer la parole aux élèves, de reformuler si nécessaire leurs interventions, de recentrer le débat sur ce qu'autorise le texte comme interprétations, de le relancer, et de noter les informations au tableau. Nous notons de plus, dans nos lectures, que « dans le cas du texte proliférant, le maître doit être le collecteur et le jardinier des interprétations amorcées, oubliées, dans le cours des interactions : en fin de parcours il peut faire état de sa collection, trace visible de l'activité foisonnante des élèves, et faire rebondir ainsi la réflexion à partir de contributions passées inaperçues.» (Tauveron : 1999, p.33)

Nous partons donc du constat selon lequel le débat interprétatif ferait prendre conscience aux élèves qu'il n'existe pas une interprétation mais plusieurs. À partir de ce constat, nous faisons l'hypothèse que ces interactions verbales, en lien avec des écrits réactifs individuels, permettent

d'améliorer la compréhension d'un texte littéraire. C'est en s'appuyant sur ces deux dispositifs que sont les écrits réactifs et le débat interprétatif que nous avons mis en place notre dispositif : un écrit réactif suivi d'un débat interprétatif puis d'un deuxième écrit réactif.

3) Ce qu'en disent les programmes officiels

Dans les programmes officiels de l'école primaire, la subjectivité du lecteur n'est prise en compte qu'à partir des programmes de 2002.

> « L'appropriation des œuvres littéraires [...] interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. […] Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible). L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature » (Documents d'application des programmes, Littérature, cycle 3, 2002, p.8).

À l'école élémentaire, l'explication d'un texte littéraire n'est pas au programme, nous parlons alors d'une réflexion personnelle puis collective débouchant sur un débat interprétatif libre dans lequel les élèves se questionnent collectivement sur le texte. Le débat interprétatif apparaît dès 2002 dans les programmes officiels de l'école élémentaire :

> « Dès les premiers moments de lecture, en classe, des questionnements, des échanges, permettent de mieux comprendre ce qui résiste à une interprétation immédiate. » (Documents d'application des programmes, Littérature, cycle 3, 2002, p.8)

En cycle 3, les débats interprétatifs sont préconisés par les programmes afin d'« attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre et de susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation ».

Il nous a semblé intéressant d'analyser les programmes officiels de l'école primaire de 2002, 2008 et 2015 afin de mieux les comprendre. Tout d'abord, nous nous sommes intéressées à la manière dont l'écrit est perçu et abordé. Enfin, nous nous sommes focalisées sur la place accordée à l'oral et la lecture.

Après un état des lieux, en relevant et en citant les extraits des programmes pertinents pour notre travail de recherche dans un tableau, nous avons analysé de quelle manière évoluent ces notions.

3.1 L'écrit

	2002	2008 / 2012	2015
Cycle 2	L'écriture et la lecture sont étroitement liées dans toutes les activités du cycle des apprentissages fondamentaux.	L'articulation entre lecture et écriture est indispensable.	*Produire des écrits* En relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement de français et en particulier avec la lecture, les élèves acquièrent peu à peu les moyens d'une écriture relativement aisée.
Cycle 3		La lecture et l'écriture sont systématiquement liées.	*Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre* Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : - Écrits réflexifs pour expliquer une démarche, justifier une réponse, argumenter ; - Ecrits de travail pour formuler des impressions de lecture, émettre des hypothèses, articuler des idées, hiérarchiser, lister. Recours régulier à l'écriture […] pour recueillir des impressions, rendre compte de sa compréhension.

Dans les programmes de 2002 et de 2008, l'articulation entre lecture et écriture est soulignée. L'objectif est de lire pour mieux écrire. Cependant, l'accent est mis sur la production de textes. La notion d'écrit de travail n'apparaît pas contrairement aux nouveaux programmes de 2015. En effet, en 2015, l'écriture devient un moyen pour « réfléchir et pour apprendre ». Il s'agit là d'une nouvelle approche de l'écriture où l'enjeu n'est plus de produire un texte mais de réfléchir sur une tâche. Nous avons été séduites par cet aspect de l'écriture et nous avons voulu, dans le cadre de notre mémoire, approfondir nos recherches et travailler cette compétence dans nos classes en instaurant des écrits réactifs.

3.2 L'oral

	2002	2008/ 2012	2015
Cycle 2	*Entrer dans le dialogue didactique* L'élève doit apprendre à s'appuyer sur les échanges pour […] sortir d'une incompréhension.	*Participer à un échange* Questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication.	*Participer à des échanges dans des situations diversifiées.* Attendus en fin de cycle : Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément.
Cycle 3	*Situation de dialogue collectif* Parler : participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue. Le débat donne l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation.	*Échanger, débattre* Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication. (CM2) Questionner afin de mieux comprendre. (CE2)	*Participer à des échanges dans des situations diversifiées* Interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. Prise en compte de la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identification des points de vue exprimés.

Les programmes de 2002, comme ceux de 2008 et de 2015 préconisent les échanges collectifs en cycle 2 et les débats en cycle 3. En effet, ceux-ci servent la compréhension et permettent de révéler les différentes interprétations possibles d'un texte. Face à cette omniprésence de l'oral dans les programmes, il nous a semblé intéressant de lier l'écriture et l'oral sous forme d'un débat interprétatif.

3.3 La lecture

	2002	2008/2012	2015
Cycle 2	Chez le lecteur débutant, l'identification des mots est encore peu efficace, elle est souvent trop lente pour que la mémoire conserve tous les mots reconnus jusqu'à la fin de l'énoncé. *Comprendre les textes* Il faut engager [les élèves] à retrouver les informations implicites. […] il est important de conduire les élèves à une attitude interprétative : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur. C'est par le débat sur le texte entendu, plus tard lu que les diverses interprétations peuvent être comparées. Un autre moyen de rendre plus assurée la compréhension d'un texte est d'articuler celle-ci avec un travail d'écriture.	La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire. Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions.	*Comprendre un texte* *Contrôler sa compréhension* Lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité. Leur acquisition s'effectue tout au long de la scolarité, en interaction avec les autres apprentissages ; néanmoins, le cycle 2 constitue une période déterminante. *Contrôler sa compréhension* Maintien d'une attitude active et réflexive : vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture), demande d'aide, mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés.
Cycle 3	Comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves. Les rencontres avec les œuvres permettent d'affermir la compréhension de textes complexes sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge. Attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre et susciter des conflits d'interprétations nécessitant un effort d'argumentation. Chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation, laisse en	⇨ **Littérature** Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge,[…] il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les **capacités de compréhension**. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève **le plaisir de lire**. **Les élèves rendent**	*Comprendre un texte littéraire et l'interpréter* L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. Tout au long du cycle, et comme au cycle précédent, les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture, qu'il s'agisse des écrits accompagnant la lecture de ceux qui sont liés au travail de compréhension.

	suspens des émotions et pose de multiples questions qui peuvent devenir des thèmes de débat particulièrement riches. Se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre.	**compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets**, mettent en relation des textes entre eux. Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (CE2) - Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites). (CM1) - Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée. (CM1) - Participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée. (CM1)	Les activités de lecture relèvent également de l'oral : - entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension ; - partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes. Attendus en fin de cycle : Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture. *Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome* Maintien d'une attitude active et réflexive : mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés. La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Les textes littéraires font l'objet d'une approche plus approfondie qui vise à développer des compétences d'interprétation.

Les programmes de 2002 mettent en avant la nécessité d'enseigner le code et la compréhension des textes. En 2002, 2008 et 2015, les programmes affirment le lien entre lecture et oral en préconisant l'échange et le débat à partir d'un texte. Il semble intéressant de relever que seuls les textes de 2002 et de 2015 soulignent l'articulation lecture/écriture avec pour objectif d'écrire pour mieux lire. De plus, ils soulignent également la relation intime qui se crée entre le lecteur et le texte littéraire, notion passée sous silence en 2008. La réapparition du lien lecture/écriture en 2015 avec pour nouvel objectif d'écrire pour mieux lire ainsi que la construction du sujet lecteur nous ont semblé pertinentes. Nous avons donc voulu les expérimenter en classe.

II. Recueil des données et grilles d'analyse

Nous émettons l'hypothèse générale selon laquelle les écrits réactifs, articulés au débat interprétatif, permettraient de co-construire la compréhension d'un texte littéraire aux cycles 2 et 3. À partir de cette hypothèse, nous avons décidé de mettre en place dans nos classes des séances de lecture autour des *Philo-fables* de Michel Piquemal.

L'expérimentation s'est déroulée de fin septembre à début décembre dans une classe de CE1 composée de 24 élèves et dans une classe de CM2 composée de 21 élèves.
Les séances se sont déroulées de la manière suivante sur trois mois :

- pour les CE1

Séance 1 : 23 septembre 2015
Séance 2 : 7 octobre 2015
Séance 3 : 4 novembre 2015
Séance 4 : 18 novembre 2015
Séance 5 : 2 décembre 2015
Séance 6 : 16 décembre 2015

- pour les CM2

Séance 1 : 25 septembre 2015
Séance 2 : 7 octobre 2015
Séance 3 : 9 octobre 2015
Séance 4 : 27 novembre 2015
Séance 5 : 4 décembre 2015
Séance 6 : 11 décembre 2015

1) Le choix du corpus : *Les Philo-Fables*

Nous avons choisi *Les Philo-fables* de Michel Piquemal car elles posent des problèmes de compréhension fine dans la mesure où ce sont des textes résistants à visée philosophique contenant une grande part d'implicite. Les fables se différencient d'un circuit narratif autonome puisqu'elles délivrent un message d'enseignement au travers de la morale qu'elles dégagent et du récit qui lui tient de support. Avant d'engager ces séquences, nous avons envisagé certains points de blocage. Nous avons pensé que les points de blocage pourraient porter sur les valeurs portées par la fable (son aspect énigmatique), sur le sens implicite des fables et sur l'anthropomorphisme entre nature et culture (les animaux et les éléments naturels pensent et agissent dans ces récits). Nous avons pensé que ces textes

seraient intéressants pour exploiter l'écrit réactif et le débat interprétatif comme aides à la compréhension car ils présentent de nombreux points de blocage.

Nous allons maintenant présenter les textes lus par les élèves au cours des séances en faisant un court résumé et en dégageant la morale de chaque texte.

Les textes que nous avons choisis sont les suivants :

- **pour les CE1 une séquence composée de 6 séances :**

Séance 1 : « Le berger qui criait au loup » (Annexe I.1, p.76)

À force de crier au loup pour s'amuser, le berger finit par se trouver face au dangereux loup. Autrement dit, s'amuser sans cesse à mentir se retourne un jour contre nous.

Séance 2 : « Le cheval et l'âne » (Annexe I.2, p.77)

Le cheval refuse d'aider l'âne qui meurt alors d'épuisement. Le cheval doit alors porter le fardeau de l'âne : il est important de s'entraider.

Séance 3 : « La musique » (Annexe I.3, p.78)

Un musicien, agressé par des voleurs, se fait voler sa harpe. Malgré cela, il reste optimiste en réalisant qu'ils n'ont pas volé la musique toujours présente dans son cœur. Autrement dit, il existe des personnes dont rien ne peut entamer l'optimiste et la passion.

Séance 4 :« La part du colibri » (Annexe I.4, p.79)

Une forêt est ravagée par un incendie. Tous les animaux s'enfuient sauf le colibri qui décide de s'emparer de quelques gouttes d'eau pour essayer d'éteindre le feu. Si chaque personne agit à son niveau, des changements deviennent possibles.

Séance 5 : « Le partage » (Annexe I.5, p.80)

Interrogé par un ami, Nasreddine dit que s'il avait deux maisons, deux jardins, deux vaches, deux chevaux, il en donnerait une ou un au mendiant. Mais, lorsqu'il s'agit des poules, seuls animaux qu'il possède, il refuse. De parole, il est facile de donner surtout ce que l'on ne possède pas. Il est préférable d'agir que de se faire passer pour une personne généreuse.

Séance 6 : « Le lézard ». (Annexe I.6, p.81)

Deux lézards, installés au-dessus d'une étable, tombent dans une jatte remplie de lait. Un lézard abandonne et meurt, le deuxième ne baisse pas les bras et réussit à se sauver. Autrement dit, même face à des situations difficiles, il ne faut jamais abandonner.

Sur les six textes lus en CE1, cinq ont été retenus pour l'analyse de données. En effet, le premier texte « Le berger qui criait au loup » n'a pas été retenu car le dispositif mis en place n'est pas celui analysé ici.

- **pour les CM2 une séquence composée de 5 séances :**

Séance 1 :« La tradition de nos pères » (Annexe I.8, p.82)
Deux frères, ayant chacun hérité d'une partie du royaume de leur père, dirigent de façon très différente leur royaume respectif. L'un des deux a choisi le changement en se « modernisant » et a réussi à améliorer les conditions de vie de son peuple. L'autre, voyant ce changement, décide malgré tout de ne rien changer pour toujours s'inscrire dans la tradition. Autrement dit, certaines personnes refusent le changement par peur de perdre le contrôle.

Séance 2 :« Sans cligner des yeux » (Annexe I.7, p.83)
Lors d'une guerre au Japon, tous les habitants ont fui leur village. Seul le vieux sage reste maître de son temple. Lorsqu'un général vient le menacer de mort, il reste si calme et déterminé que le général, subjugué, lui laisse la vie sauve. Autrement dit, la violence ne peut rien contre la détermination.

Séance 3 :« Le lézard » (Annexe I.6, p.81) (voir ci-dessus)

Séance 4 : « Pourquoi le ciel est loin » (Annexe I.9, p.84)
Il y a très longtemps, lorsque les hommes n'étaient pas obligés de travailler pour vivre, ils abusèrent et gaspillèrent les richesses naturelles. Pour les punir, depuis ce jour, les hommes sont obligés de travailler pour subvenir à leurs besoins. Autrement dit, il ne faut pas gaspiller les richesses naturelles.

Séance 5 : « Les étoiles de mer ». (Annexe I.10, p.85)
En se promenant sur la plage, un homme rejette à la mer certaines étoiles de mer échouées sur son chemin. Un inconnu l'interroge car il trouve ses actes dérisoires. Autrement dit, beaucoup de gestes paraissent dérisoires mais, si chaque personne agit à son niveau, des changements sont alors possibles.

Sur les cinq textes, quatre ont été retenus pour l'analyse des données. Chaque première séance n'a pas été retenue car le dispositif initialement mis en place a été modifié.

Nous avons décidé d'exploiter un nouveau texte lors de chaque séance en adoptant la même démarche pour chaque philo-fable. Cette réitération des séances nous permet de percevoir l'évolution du dispositif afin de répondre à notre problématique de recherche. De plus, pour les élèves, c'est le moyen de s'approprier ce dispositif puisque la finalité est que l'écrit réactif devienne un outil de réflexion et non plus un obstacle. L'intérêt principal demeure un intérêt pédagogique puisque ce dispositif permet d'engager une dynamique de réflexion dans laquelle l'élève devient acteur de ses apprentissages. Cette réitération sera le point d'appui d'une analyse synchronique c'est-à-dire l'analyse de différents écrits sur un même texte à un instant T mais aussi d'une analyse diachronique de la compréhension sur différents textes dans le temps.

2) Description du dispositif général et mise en place des séances

Le dispositif que nous avons mis en place est organisé en 5 phases comme le montre la fiche de préparation de la séance (Voir annexe II, p.86). Chaque séance dure environ 50 minutes. Le dispositif que nous allons détailler et analyser fait suite à la lecture d'un texte résistant et s'appuie sur deux écrits réactifs. Chaque séance se déroule de la manière suivante :

- Phase 1 : présentation de l'activité et de sa finalité

- Phase 2 : lecture d'un court texte inconnu

La séance débute par une lecture magistrale de la *Philo-fable* par l'enseignante afin d'éliminer tout problème de décodage surtout en CE1. Puis, le texte est distribué aux élèves qui vont effectuer une lecture silencieuse individuelle.

- Phase 3 : écrit réactif n°1

La séance se poursuit par un premier écrit réactif qui a pour objectif d'amener les élèves à se poser des questions sur le texte. La question qui leur est posée est la suivante : « Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ? ». Il s'agit d'une situation problème car les élèves sont confrontés à deux obstacles : le texte résistant et la question qui leur est posée. Ils sont donc amenés à s'interroger sur le sens du texte en formulant leurs incompréhensions. Pour nous, enseignantes, c'est le moyen d'identifier les problèmes de compréhension et d'essayer de les résoudre ensemble dans le débat interprétatif. Ici, nous précisons aux élèves qu'ils peuvent noter toutes les questions qu'ils se sont posées lors de leur première lecture. C'est un écrit sans contrainte dans lequel ils peuvent s'exprimer librement sur le texte. Il a été important de rappeler cela à chaque séance pour que les élèves ne se sentent pas en difficulté.

- Phase 4 : débat interprétatif

Un débat interprétatif de quinze minutes environ suit le premier écrit afin de recueillir toutes les questions. L'enseignante liste toutes les questions des élèves au tableau. Elle engage ensuite le débat autour des questions des élèves. Le but ici est de développer, au fil des séances, un véritable débat dans lequel les élèves répondent eux-mêmes aux questions de leurs camarades. Notre objectif est qu'ils interagissent pour mieux comprendre le texte. Pour cela, nous, enseignantes, essayons d'intervenir le moins possible au fil des séances. Les débats ont été enregistrés afin de nous permettre d'analyser comment les élèves co-construisent le sens dans les interactions.

- Phase 5 : écrit réactif n°2

Une relecture individuelle, éclairée par les réponses apportées lors du débat est réalisée.
Les élèves doivent ensuite répondre à la question suivante : « Qu'est-ce que tu as retenu de la discussion ? ». Ce deuxième écrit réactif permet aux élèves de poser, par écrit, ce qu'ils ont compris du texte après avoir participé débat.

A l'issue de ce dispositif nous avons recueilli plusieurs données : les écrits réactifs et les débats interprétatifs.

3) Le type de données : écrits réactifs et interaction dans le débat interprétatif

Afin de répondre à notre problématique qui est centrée sur la construction collective du sens grâce au dispositif, nous avons fait des choix pour l'analyse de nos données. Nous allons présenter et expliquer nos raisons.

3.1 Comment avons-nous retenu les écrits réactifs 1 et 2 ?

Dans un premier temps, nous avons commencé par observer tous les écrits réactifs des CE1 et des CM2. A l'issue de cette observation, nous avons réalisé deux tris. Un premier tri qui nous a permis d'établir l'évolution générale des écrits dans le temps et dans les deux cycles. Un deuxième tri, dans lequel nous avons analysé les points communs et les différences en comparant les écrits par cycle puis cycles confondus (CE1 et CM2).

Voici, le détail des écrits retenus dans les deux classes à l'issue de ces tris :

CE1 :

S1 : 23 écrits, 0 retenu

S2 : 23 écrits, 12 retenus

S3 : 20 écrits, 15 retenus

S4 : 23 écrits, 15 retenus

S5 : 23 écrits, 15 retenus

S6 : 21 écrits, 14 retenus

En CM2 :

S1 : 20 écrits 0 retenu

S2 : 19 écrits, 13 retenus

S3 : 19 écrits, 9 retenus

S4 : 18 écrits, 18 retenus

S5 : 20 écrits, 12 retenus

3.2 La transcription des interactions du débat.

La transcription des débats retenus en annexe nous a permis d'élargir notre corpus afin de répondre au mieux à notre problématique. En effet, les débats nous permettent d'analyser si dans les interactions, les élèves co-construisent le sens du texte en partant de leur premier écrit réactif. Certains passages nous ont semblé très pertinents dans l'étayage de notre recherche c'est pourquoi nous avons choisi de transcrire ces moments de classe en annexe.

En CE1, sur les six débats enregistrés, nous avons sélectionné deux débats. Il s'agit des débats des séances 3 et 6. Nous avons fait ce choix car ces débats nous permettent de constater une évolution dans les interactions.

En CM2, sur les cinq débats enregistrés, nous avons sélectionné deux débats : le débat de la séance 2 ainsi que celui de la séance 3 car les échanges entre les élèves nous ont semblé pertinents pour notre analyse.

4) Définition des grilles d'analyse

Grâce au tri effectué, nous avons élaboré des grilles qui nous ont permis d'analyser en profondeur les deux écrits réactifs ainsi que les débats interprétatifs.

4.1 La grille d'analyse des écrits 1 et 2

Pour analyser les écrits réactifs nous avons retenu trois critères à analyser : l'aspect formel, le rapport personnel au texte et le contenu des écrits.

- **L'aspect formel**

Afin d'analyser les deux écrits de travail, nous nous sommes centrées, dans un premier temps, sur l'aspect formel de ces écrits. Nous avons donc regardé :

- la quantité de phrases produites ;
- la mise en page afin d'analyser comment l'élève organise et structure sa pensée et son propos ;
- les formes et les types de phrases utilisées ;
- le type de texte.

- **Le rapport au texte**

Dans un second temps, nous nous sommes intéressées à la manière dont s'exprime le rapport personnel au texte. Pour cela, nous avons analysé :

- les marques syntaxiques de subjectivité ;
- les aveux de compréhension/ non compréhension ;
- le rapport affectif au texte/ avis sur le texte ;
- l'identification.

- **Le contenu**

Pour finir, nous nous sommes arrêtées sur le contenu des écrits réactifs en différenciant et en analysant :

- les écrits portant sur le sens littéral donné par le texte ;
- les écrits portant sur l'implicite et la portée morale de la fable.

Le contenu des écrits est intéressant pour analyser par quelle entrée l'élève choisit d'aborder le texte. Les éléments de blocage et les éléments retenus à la fin de chaque séance permettent de savoir jusqu'où sont allés les élèves dans la compréhension : compréhension du sens premier et/ou compréhension de l'implicite et de la visée morale du texte.

4.2 La grille d'analyse du débat

Afin d'analyser le débat, nous avons décidé de nous concentrer sur deux points. Tout d'abord nous avons observé en quoi les gestes professionnels et le guidage de l'enseignant permettent de co-construire le sens. Dans un deuxième temps, nous nous sommes placées du côté de l'élève afin de voir comment les échanges entre pairs permettent aux élèves de comprendre le texte étudié.

- **La co-construction du sens grâce à l'étayage du maître**

Il s'agit, dans cette partie, de se centrer sur les gestes professionnels de l'enseignant. Nous analysons comment l'enseignant favorise la construction du sens. Pour cela, nous avons établi les critères suivants en nous appuyant sur J.Bruner (1983, p.263) :

- référence et retour au texte ;
- demander une explication, une précision, valider des propos pour développer.

- **Co-construction du sens grâce aux échanges entre pairs**

Dans cette seconde partie, c'est la progression du sens dans le débat qui nous intéresse. Nous regardons ici comment les élèves affichent leur compréhension au sein du débat. Pour analyser la progression du sens dans le débat nous avons retenu les critères suivants :

- la capacité à reformuler le but de la tâche, à comprendre la finalité du dispositif ;
- les marques de coopération (construction du sens à plusieurs) ;
- la manière d'afficher la compréhension ou l'incompréhension ;
- l'avancée du sens dans le débat : évolution de l'interprétation au fil des interactions ;
- le rapport personnel au texte.

III. Analyse du premier écrit réactif

1) L'aspect formel

Nous commençons ici par analyser les premiers écrits réactifs retenus, dans chaque séance en CE1 et en CM2, d'un point de vue formel. Nous avons choisi de présenter notre analyse dans un tableau synthétique avant d'étudier, plus en détails, les écrits des élèves. Ce tableau permet, selon nous, de cerner les spécificités des écrits propres aux différents niveaux de classe.

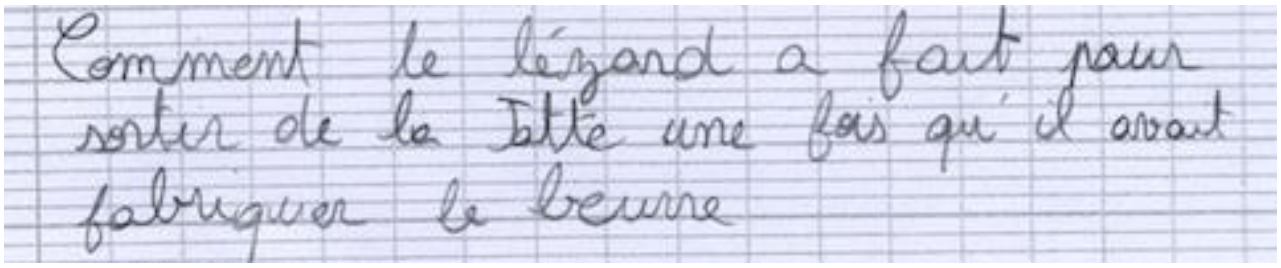
	CE1 et CM2	**Particularités CE1**	**Particularités CM2**
Quantité de phrases produites.	Ecart dans la quantité de production.	Textes assez courts.	Hétérogénéité : certains textes sont longs d'autres sont courts.
Mise en page.	Organisation assez traditionnelle.	Enumération avec un retour à la ligne.	- numérotation - titre
Formes et types de phrases.	- phrases interrogatives - phrases déclaratives - phrases négatives		- phrase impersonnelle - phrase emphatique
Type de texte.		Pas de texte mais des phrases juxtaposées	- explicatif - descriptif - argumentatif

Nous avons choisi, dans un premier temps, de nous centrer sur l'aspect le plus visible des écrits autrement dit la quantité de texte ainsi que leur mise en page.

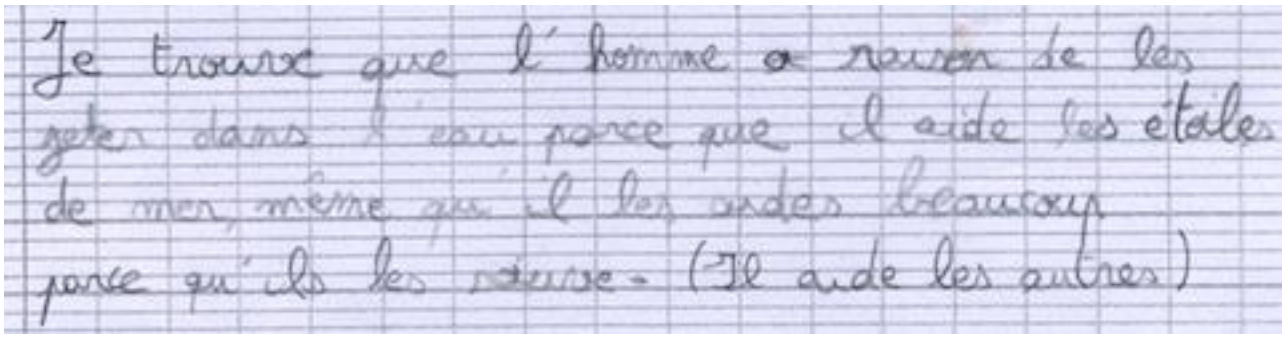
- **Quantité de texte**

Nous constatons un écart considérable dans la quantité de texte produit dans la mesure où les CE1 sont encore dans l'apprentissage de l'écrit. La quantité de texte n'est pas un moyen d'analyser le niveau de compréhension des élèves car ils n'ont pas tous le même rapport à l'écrit. En revanche, c'est l'évolution de la quantité de texte produit pour un élève qui devient plus significative. En effet pour Lucas en CM2, par exemple, on observe un écrit de plus en plus fourni au fil des séances car lors de la première séance il n'avait rien produit pour le premier écrit réactif. En voici deux exemples :

Ecrit de Lucas, séance 3 (Annexe IV.1.2, p.182)

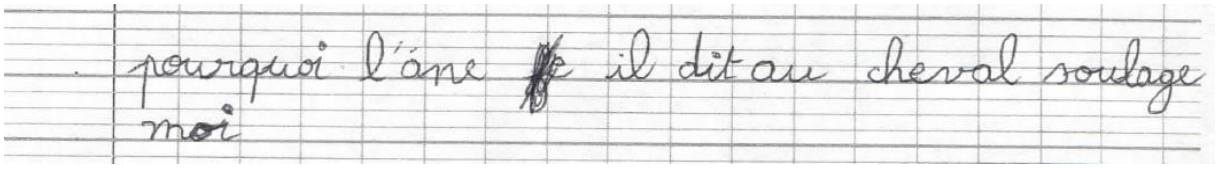


Ecrit de Lucas, séance 5 (Annexe IV.1.4, p.208)

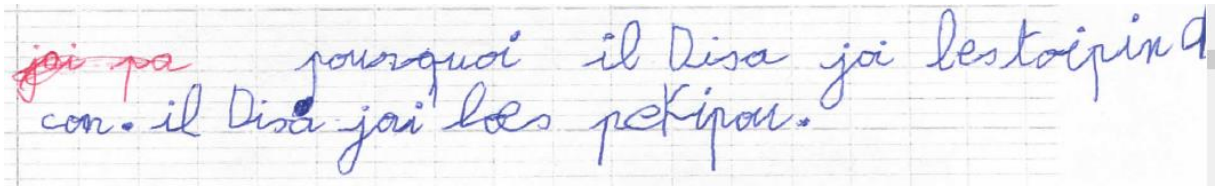


Ce phénomène se retrouve dans les écrits des CE1 pour Théo :

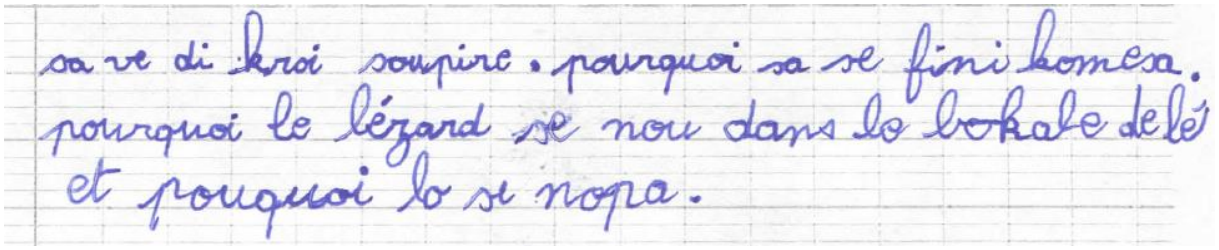
Ecrit de Théo, séance 2 (Annexe II.1.1, p.95)



Ecrit de Théo, séance 3 (Annexe II.1.2, p.109)



Ecrit de Théo, séance 6 (Annexe II.1.5, p.153)



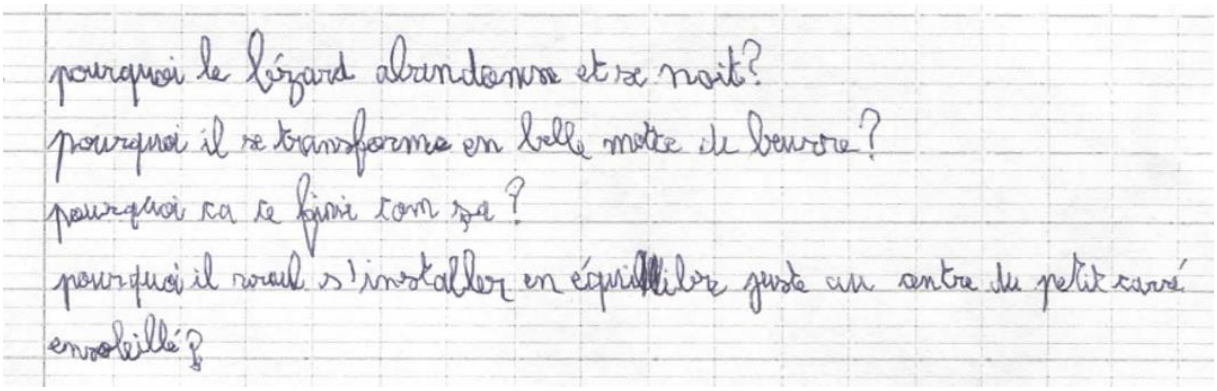
Cela montre que ces deux élèves s'approprient de mieux en mieux le dispositif. L'écrit devient un outil qui permet à l'élève de mieux comprendre. Nous regrettons cependant que la quantité de texte produite ait été induite par le support inadéquat puisque l'espace pour écrire a été imposé et réduit sur la page.

- **Mise en page**

La plupart du temps, la mise en page des écrits ressemble à une mise page habituelle de type « cahier du jour ». Nous pensons que cette mise en page a été induite par le support inadéquat pour l'exercice demandé. Cependant, nous avons relevé quelques particularités que nous avons analysées car elles nous permettent de voir l'organisation de la pensée des élèves.

Dans les écrits des CE1, une mise en page particulière se dégage des écrits. La majorité des élèves effectuent un retour à la ligne pour chaque question. Nous pensons que cette mise en page reflète le phénomène d'énumération des questions. Les élèves ont de nombreux points de blocage et énumèrent leurs points de blocage en allant à la ligne pour chacun d'entre eux. L'écrit ci-dessous est un exemple de cette présentation qui se retrouve dans d'autres écrits (Annexe II.1.1, p.88, p.90, p.94) :

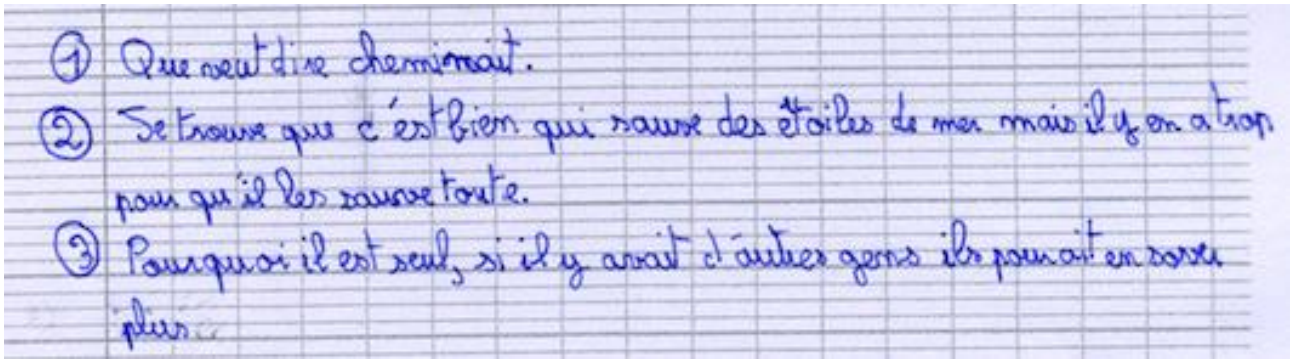
Ecrit de Loann, séance 6 (annexe II.1.5, p.148) :



Deux élèves de CM2 ont utilisé une mise en page originale. Selon nous, leurs écrits reflètent leur pensée en train de s'organiser, de se construire. Nous voyons bien l'organisation du propos de l'élève et donc sa réflexion.

Grâce aux numéros (1, 2, 3), l'élève structure sa pensée. Premièrement, il s'interroge sur le vocabulaire. Deuxièmement, il donne son avis. Enfin, troisièmement, il pose une question portant sur l'implicite : il tend vers une compréhension fine de la morale. L'élève hiérarchise sa pensée puisque son troisième point de blocage porte sur la morale même du texte. Il progresse donc vers des questions de plus en plus recherchées :

Ecrit de Théo, séance 5 (Annexe IV.1.4, p.207) :


① Que veut dire cheminait.
② Se trouve que c'est bien qui sauve des étoiles de mer mais il y en a trop pour qu'il les sauve toute.
③ Pourquoi il est seul, si il y avait d'autres gens ils pourait en sorver plus.

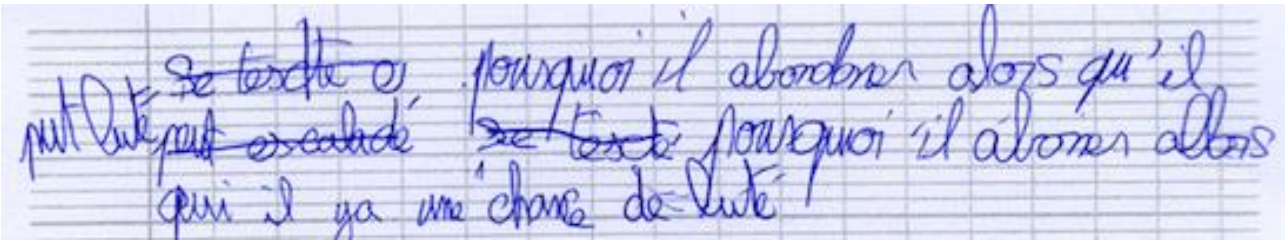
Dans l'écrit ci-dessous, l'élève utilise à l'écrit, une reformulation donnée lors de l'explication commune des consignes pour la question « quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ? ». En effet, lors de la reformulation de la première question pour l'écrit réactif 1, l'enseignante avait rappelé qu'il n'y avait pas de « réponse attendue » dans cette question mais plutôt qu'elle était là pour développer leur réflexion. L'élève structure son écrit afin de dégager l'idée principale du texte. Le premier écrit lui permet de mettre en avant l'implicite du texte qui porte, en effet, sur le courage.

Ecrit de Maé, séance 2 (Annexe IV-1.1, p.165):

idées fortes : le courage.
ce qui te plait : la réplique di vieille homme.
ce qui te gêne : je ne comprend pas ce que ca veut dire "pourfendu".

Pour finir, l'écrit d'un seul élève de CM2 montre, au travers des ratures, le processus de sa pensée. Nous constatons qu'il n'est pas très sûr de lui. Il commence par résumer puis se pose des questions : « pourquoi il abandonne alors qu'il peut lutter ? », « pourquoi il abandonne alors qu'il a une chance de lutter ? ».

Ecrit de Nassim, séance 3 (Annexe IV.1.2, p.173) :



Les autres ratures présentes dans les écrits des élèves ne nous ont pas semblé pertinentes à analyser car elles portaient sur la forme de leur texte et non sur le fond.

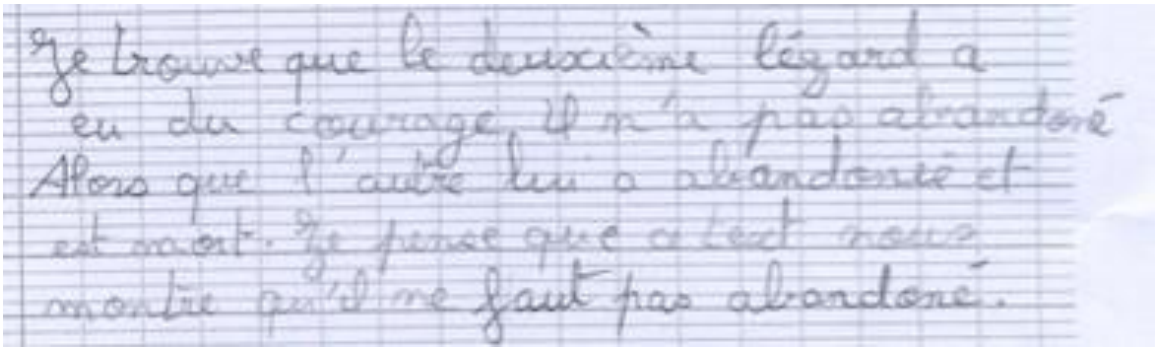
Au vu de l'analyse de la quantité de texte ainsi que de la mise en page, nous relevons quelques spécificités mais ces deux points nous semblent trop superficiels. Afin d'approfondir cette analyse formelle, nous avons choisi de nous focaliser sur les types et les formes de phrase ainsi que sur les types de texte.

- **Type et forme de phrase**

Constat : en CM2, 34 phrases interrogatives sur les 52 premiers écrits réactifs retenus au total et 33 déclaratives. En CE1, 65 interrogatives sur 86 premiers écrits retenus et 11 déclaratives.

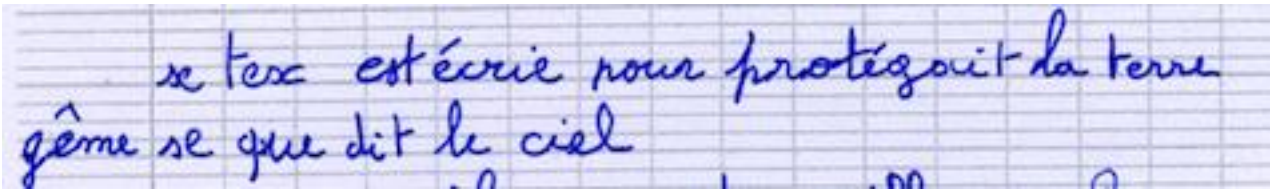
Les types et les formes de phrases nous renseignent sur le niveau de compréhension des élèves. Lorsque les élèves utilisent les déclaratives ils rendent compte de ce qui a été compris et émettent même un avis sur les intentions des protagonistes comme le fait l'élève ci-dessous : *« je trouve que […] alors que […]. Je pense que ce texte nous montre que […]. »*

Ecrit de Pierre-Louis, séance 3 (Annexe IV.1.2, p.186) :



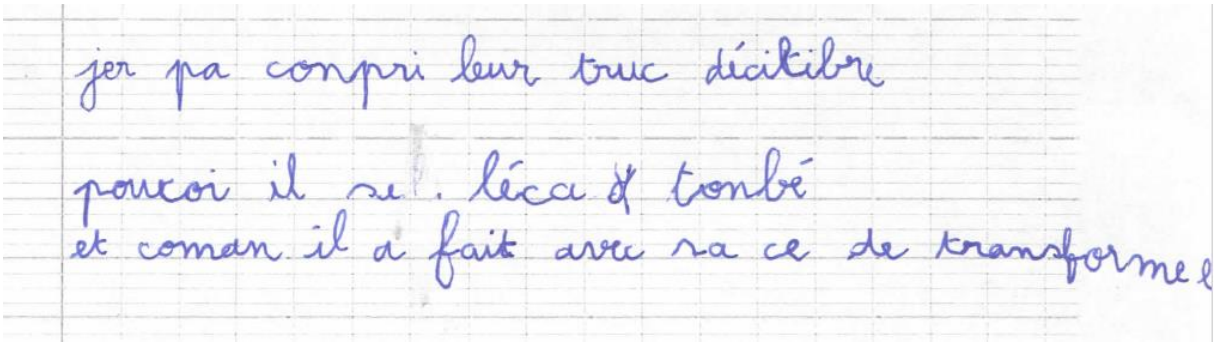
La tournure « ce texte est écrit pour » présente dans l'écrit qui suit permet à l'élève d'exposer ce qu'il comprend du thème du texte : c'est une première interprétation de la fable.

Ecrit de Tatiana, séance 4 (Annexe IV.1.3, p.189) :



Enfin, nous observons des marques d'oralité dans les écrits. Ces traces d'oralité dans les écrits réactifs montrent que les élèves réagissent spontanément (comme à l'oral) dans ce premier écrit. Dans l'écrit ci-dessous d'un élève de CE1, le mot « truc » appartient au registre familier et est davantage utilisé à l'oral. Nous voyons donc que l'élève s'exprime par écrit comme il pourrait le faire à l'oral. L'écrit réactif apparaît ici comme un brouillon de la pensée puisqu'il semble que l'élève s'en sert pour écrire littéralement ce qu'il se dit dans sa tête. Cet exemple nous a semblé assez significatif pour illustrer l'oralité des écrits réactifs :

Ecrit d'Ababacar, séance 6 (Annexe II.1.5, p.142) :

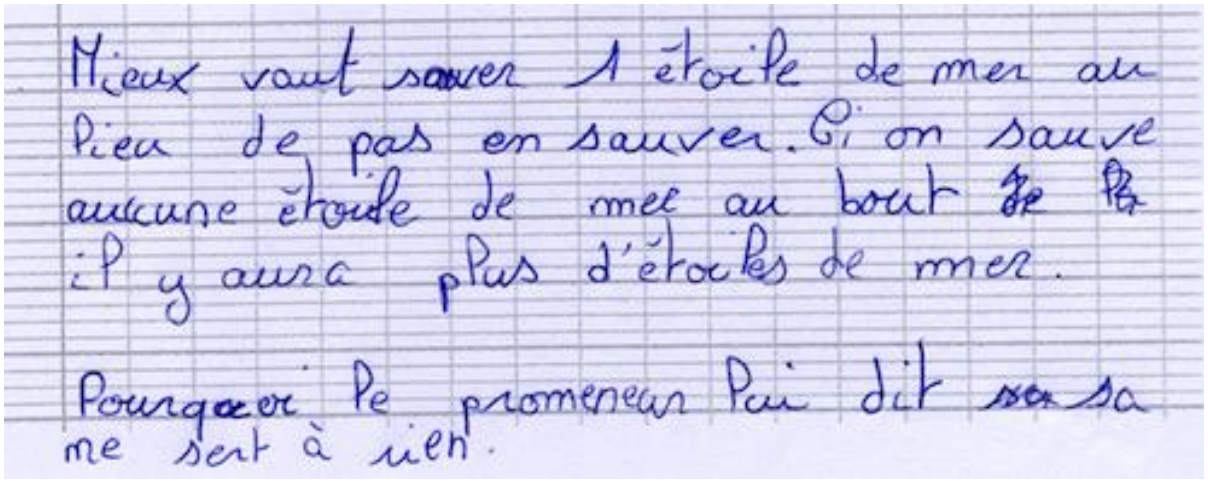


- **Type de texte**

En CM2, le type de texte montre une réflexion plus construite et plus argumentée. En effet, chez les élèves de CM2, nous pouvons lire des textes construits. Ces élèves développent leur pensée et sont capables de se concentrer sur un point important du texte.

Dans le texte ci-dessous, l'élève construit un texte. La tournure « mieux vaut » ainsi que la proposition subordonnée de condition introduite par « si » montre que l'élève a réfléchi et a construit son propos. Il argumente sur les conséquences que peut conduire cet acte qui semble dérisoire.

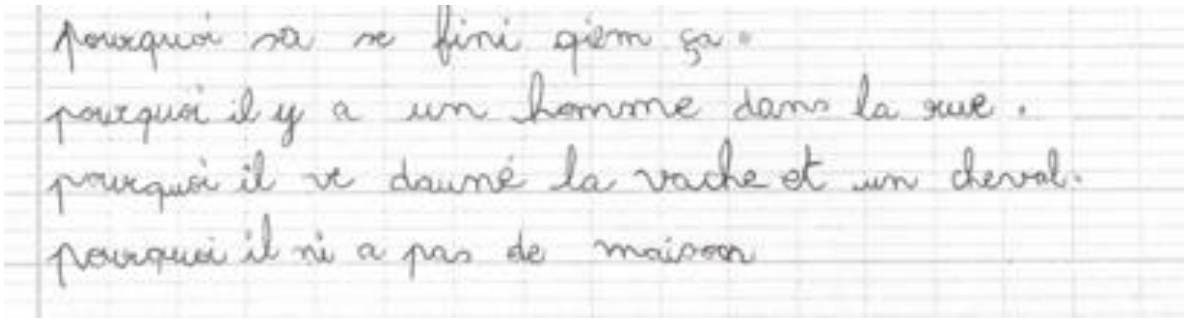
Ecrit de Marouan, séance 5 (Annexe IV.1.4, p.214) :


Mieux vaut sauver 1 étoile de mer au lieu de pas en sauver. Si on sauve aucune étoile de mer au bout de pas il y aura plus d'étoiles de mer.

Pourquoi le promeneur lui dit ça ne me sert à rien.

En CE1, on ne trouve pas de texte mais des phrases juxtaposées sans rapport les unes avec les autres ce qui peut montrer, selon nous, des points de blocages plus nombreux et plus divers. Ce point est difficile à analyser car les élèves de CE1 n'ont pas une maîtrise totale de l'écrit. Nous pouvons lire plusieurs questions sans rapport les unes avec les autres (énumération). L'exemple ci-dessous nous a semblé révélateur de ce phénomène qui se retrouve dans d'autres écrits. En effet, l'élève se questionne à la fois, sur la fin du texte, sur la présence d'un homme dans la rue et sur le fait qu'il n'a pas de maison et pour finir sur les agissements d'un autre personnage. Les points de blocage sont très nombreux et n'ont pas de lien direct les uns avec les autres.

Ecrit de Shawnna, séance 5 (annexe II.1.4, p.151)


pourquoi sa se finit pièm ça.
pourquoi il y a un homme dans la rue.
pourquoi il ve donné la vache et un cheval.
pourquoi il ni a pas de maison

Ainsi, l'analyse du premier écrit d'un point de vue formel nous a permis de mettre en évidence les points communs et les différences entre les écrits des élèves. Afin d'aller plus loin dans l'analyse de ces écrits, nous nous sommes intéressées aux marques personnelles présentes dans les écrits.

2) Le rapport au texte

Dans ce dispositif, l'élève est pris dans sa singularité. Chaque lecture personnelle du texte est valorisée puisque les élèves écrivent les questions qu'ils se posent. Nous avons donc trouvé intéressant d'analyser de quelles manières le rapport personnel au texte s'exprime à l'écrit.

	CE1 et CM2	**Particularités CE1**	**Particularités CM2**
Marques syntaxiques de subjectivité.	Pronoms personnels « je »		- déterminant possessif « ma » - pronom personnel COI
Aveu de compréhension / incompréhension	-« j'ai pas compris » -« je ne comprends pas »		-« je n'arrive pas à comprendre »
Rapport affectif au texte		Avis : « j'ai bien aimé »	-« je trouve que » -« ce qui me marque » -« ma question c'est que » -« je pense que »
Identification			« moi je l'aurais fait »

Afin d'analyser la manifestation du rapport personnel au texte, nous avons commencé par l'analyse des éléments qui nous semblaient être les plus évidents, c'est à dire ceux auxquels nous nous attendions : les marques syntaxiques de subjectivité ainsi que les aveux d'incompréhension ou de compréhension. Enfin, nous nous sommes arrêtées sur des points plus significatifs. En effet, nous considérons que les marques affectives et l'identification aux personnages, utilisées par les élèves, nous révèlent véritablement le rapport intime qui les lie au texte.

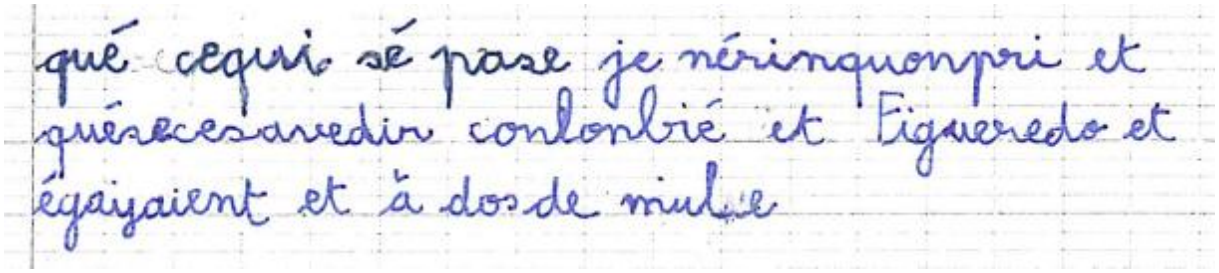
➢ Marque syntaxique de subjectivité

Dans les premiers écrits réactifs, le pronom personnel « je » apparait à plusieurs reprises. Il est présent dans 17 écrits sur 52 écrits des CM2 et dans 8 écrits sur 86 écrits des CE1. Ce phénomène, qui reste minoritaire, est plus redondant chez les CM2 que chez les CE1. Selon nous, ceci n'est pas significatif quant au rapport personnel au texte. Nous faisons l'hypothèse que les CM2 utilisent cet écrit pour émettre un avis sur leur compréhension (ce qui crée un premier rapport personnel au texte) ou bien tout simplement que les tournures du type « je pense que ce texte montre » sont trop élaborées pour les CE1. De plus, ce phénomène est induit par la question posée aux élèves puisqu'il s'agit d'une question personnelle : « quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ? ».

- **Aveu de non compréhension ou de compréhension**

Le premier écrit réactif reste très personnel car l'élève est invité à formuler sa propre compréhension ou incompréhension. Par l'écrit, l'élève exprime donc la réception personnelle qu'il a faite du texte lu. Dans l'exemple ci-dessous, l'écrit réactif est productif car cet élève ose avouer son incompréhension :

Ecrit d'Ababacar, séance 3 (Annexe II.1.2, p.97)



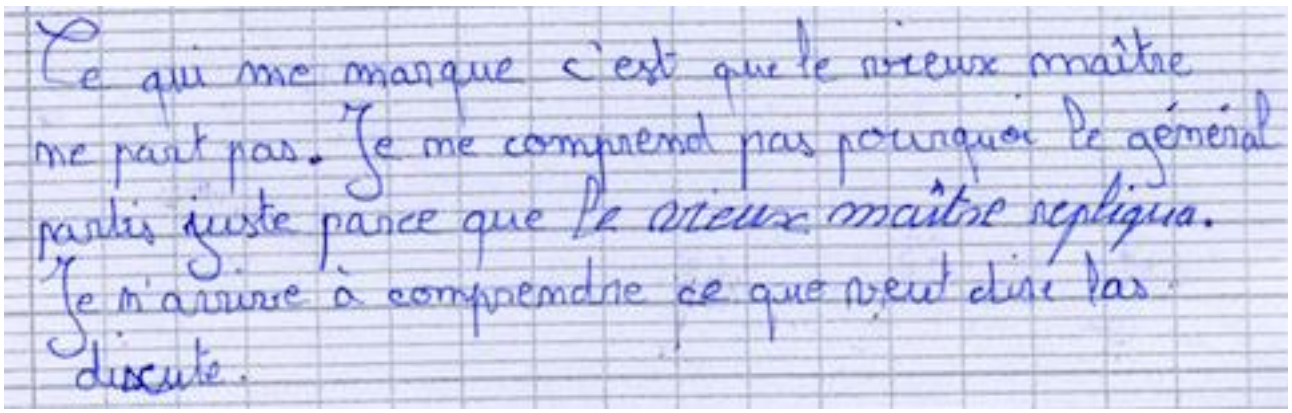
Cet écrit nous semble intéressant car l'élève avoue n'avoir « rien compris ». Cependant, en posant ses questions, il nous montre que sa compréhension du texte est en train de se faire et s'affinera lors du débat.

- **Rapport affectif**

Nous pouvons relever des marques affectives écrites. Par ces marques, les élèves expriment un sentiment ou une opinion sur le texte.

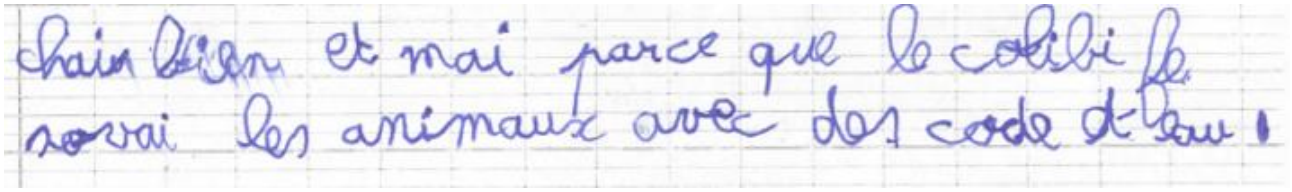
En CM2, un élève utilise la tournure « ce qui me marque ». Il semble ici, que le texte laisse une trace dans l'esprit de l'élève. Il s'exprime pour manifester son sentiment de surprise concernant la réaction d'un personnage du texte :

Ecrit de Sam, séance 2 (Annexe IV.1.1, p.166)



En CE1, un élève donne son avis. Dans cet écrit, l'élève dit qu'il apprécie les actions du Colibri et justifie son opinion. Par son argumentation « parce que », il fait part de son rapport au monde en légitimant l'action et donc la philosophie du colibri :

Ecrit de Gaëtan, séance 4 (Annexe II.1.3, p.116)

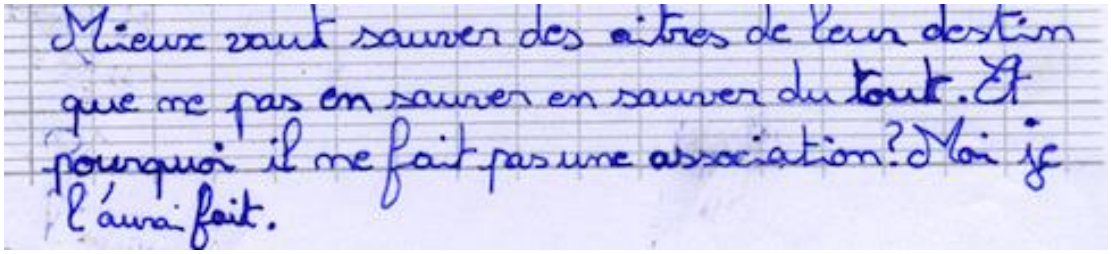


- **Identification**

Parfois, le rapport personnel au texte va au-delà. En effet, certains élèves s'identifient aux personnages présents dans la fable et en font part dans leur écrit.

L'exemple ci-dessous est intéressant car l'élève se met à la place d'un protagoniste (« moi je l'aurais fait »). La compréhension du texte passe ici par une identification au personnage. L'élève a compris la morale du texte car elle arrive à se l'approprier, en proposant une piste personnelle à travers la question : « Et pourquoi il ne fait pas une association ? »

Ecrit de Chloé, séance 5 (Annexe IV-1.4, p.213)



3) Le contenu : la portée du texte

Après avoir analysé les écrits d'un point de vue formel et nous être questionnées sur le rapport qu'entretiennent les élèves avec les textes, nous nous centrerons maintenant sur la portée des questions. C'est en étudiant le sens des questions que nous avons pu analyser les éléments de compréhension mais aussi les points de blocage des élèves.

	CE1 et CM2	**Particularités CE1**	**Particularités CM2**
Le sens littéral	-« pourquoi » -« qu'est-ce que ça veut dire » -« comment » -vocabulaire -résumé	-« qu'est-ce que c'est » - citations - questions sur les « antécédents » du texte	-« que peut être » -«quelle est la nature du texte ? » - questions pragmatiques - questions de compréhension globale
Le sens implicite	-« pourquoi »		-« si la ville...» -« si on sauve » -« si il y avait » -« si on abuse de »

Afin de présenter notre analyse sur la portée des premiers écrits réactifs, il nous a semblé pertinent de considérer, dans un premier temps, les écrits portant sur le sens littéral pour ensuite aborder ceux interrogeant les points de « résistance» du texte.

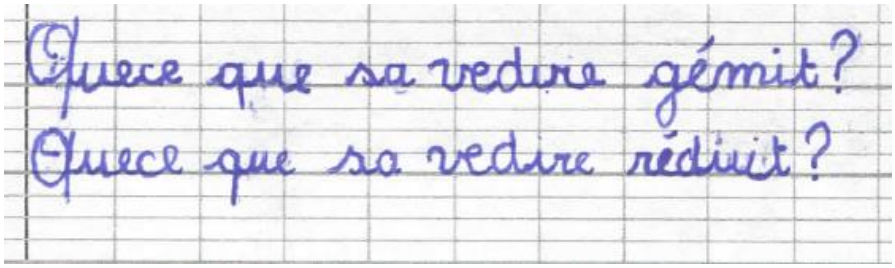
- **Sens littéral**

En CE1, la majorité des questions portent sur le sens littéral. Il semble que, pour une majorité des CE1 et pour quelques CM2, une simple compréhension des mots et des phrases du texte ait été effectuée. Nous avons même relevé que, parfois, les informations et les idées explicites du texte n'ont pas été comprises. Nous distinguons les différents points de blocage de la façon suivante : le vocabulaire, les faits, le contexte et les agissements des personnages.

- **Vocabulaire**

En CE1, les points de blocage portant sur le vocabulaire sont très nombreux. Comme le montre l'exemple ci-dessous, l'élève s'interroge sur le sens de deux verbes « gémir » et « réduire » peu communs pour des élèves de CE1. Les CM2, en revanche sont généralement moins bloqués par le vocabulaire sans doute parce que le lexique employé dans les philo-fables est plus à leur portée.

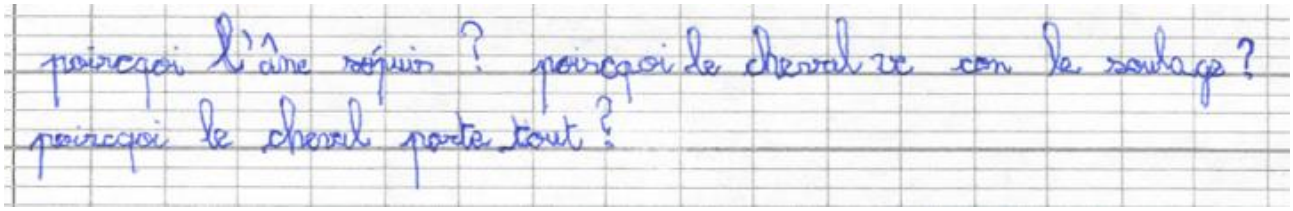
Ecrit de Fanny, séance 2 (Annexe II.1.1, p.88)



- **Les faits**

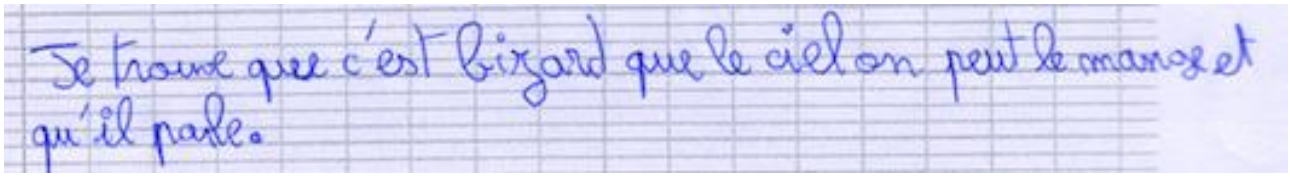
Parmi les questions sur le sens littéral, certaines d'entre elles portent sur les faits explicites. Dans l'écrit ci-dessous, l'élève n'a pas compris que l'âne s'épuise parce qu'il porte une lourde charge sur son dos. Il demande donc : « pourquoi l'âne s'épuise ? ». Nous pouvons observer que l'élève est bloqué par la compréhension des faits. Il ne comprend pas l'explicite :

Ecrit de Loann, séance 2 (Annexe II.1.1, p.92)



Nous observons une autre incompréhension du sens littéral portant ici sur des faits de type « surnaturels » sur lesquels l'élève reste bloqué. Dans cet écrit de CM2, l'élève se concentre sur des faits pragmatiques, il ne comprend pas la métaphore présente dans le texte à savoir que le ciel représente, de façon personnifiée, les denrées alimentaires dont disposent les hommes sur Terre.

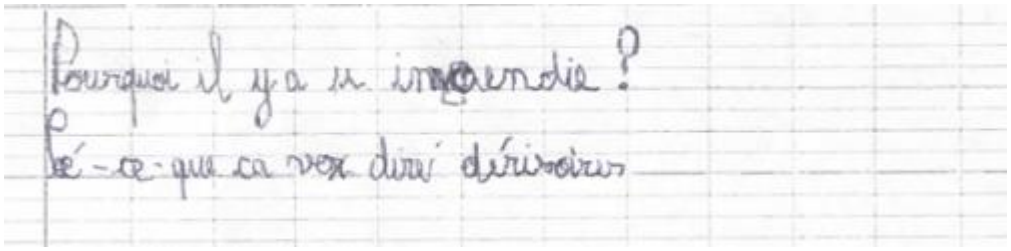
Ecrit de Théo, séance 4 (Annexe IV.1.3, p.190)



- **Le contexte des faits présents dans la fable**

En CE1, certaines questions portent sur la situation préalable au texte. Les élèves s'interrogent sur des éléments qui ne trouvent pas de réponses dans le texte. Autrement dit, les élèves se posent la question suivante : comment en est-on arrivé là ? Le manque de référence et de contextualisation (spécificité de la fable) est sans doute la source de ce problème de compréhension. Comme le montre l'exemple ci-dessous, l'élève s'interroge sur l'origine de l'incendie :

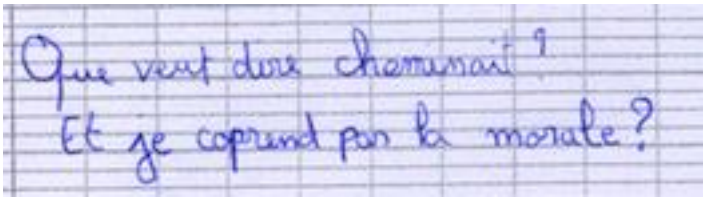
Ecrit de Loann, séance 4 (Annexe II.1.3, p.120)



Dans cette fable, un incendie se déclenche dans la forêt. L'élève ne se questionne pas sur la réaction du Colibri, assez surprenante, mais sur la cause de l'incendie. Nous pouvons relever la présence de plusieurs questions portant sur les antécédents au texte dans les écrits de CE1. Les fables sont généralement décontextualisées puisque ce sont des textes courts. Cela nous montre que certains CE1 ne saisissent pas la spécificité des fables ce qui n'est pas le cas en CM2 puisque les élèves ont déjà des références, au moins depuis le début du cycle 3.

En effet, dans l'écrit de l'élève de CM2 ci-dessous, en plus d'une question de vocabulaire, nous pouvons lire une question directe : *« Et je comprends pas la morale ? »*. En introduisant le terme de « morale » dans sa question, nous comprenons que l'élève saisit directement l'originalité de la fable qui est de délivrer une morale finale.

Ecrit de Lilian, séance 5 (Annexe IV.1.4, p.211)


Que veut dire chemanait ?
Et je coprend par la morale ?

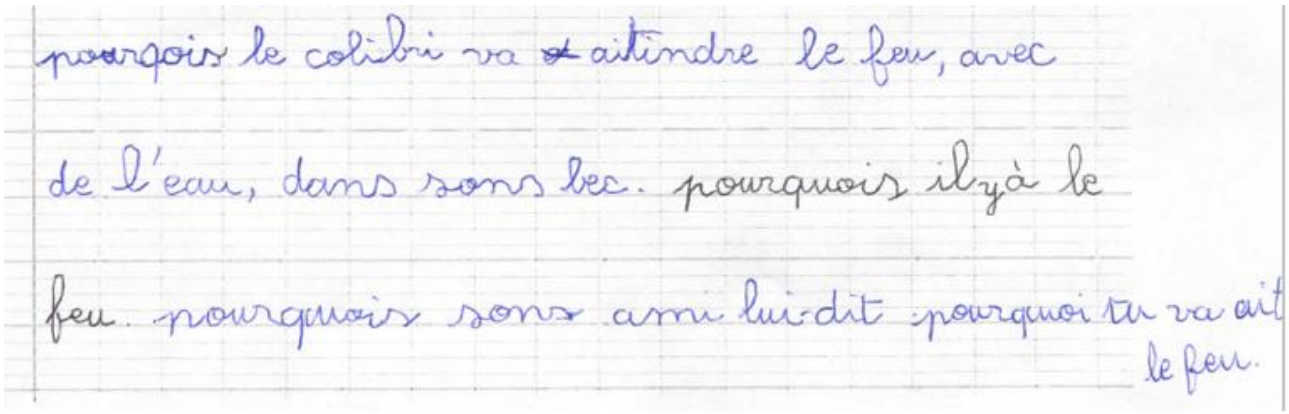
Ainsi, nous pensons que c'est parce que les élèves de CM2 sont familiarisés avec ce genre de récit qu'ils se centrent plus rapidement sur la morale.

- **Les agissements des personnages**

En CE1, les élèves se posent des questions sur les agissements, les intentions des personnages. Cela nous a surpris car nous ne nous attendions pas à autant de questions sur les causes. Ce point nous semble intéressant car il est mis en évidence dans les travaux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Dans leur méthode de lecture « Lectorino & Lectorinette », les auteurs préconisent un passage par l'état mental des personnages pour mieux comprendre le texte. En effet, selon eux, c'est en se mettant à la place des personnages et en imaginant leurs pensées que les élèves arriveront à mieux cerner le texte.

Dans l'écrit qui suit, deux questions portent sur les agissements des personnages : « pourquoi le colibri va éteindre le feu avec de l'eau dans son bec ? » et « pourquoi son ami lui dit « pourquoi vas-tu éteindre le feu ? » ». Dans cette fable, deux personnages interviennent. Cet élève se questionne sur les agissements de ces deux personnages. Nous pensons que cet élève n'est pas en mesure de se mettre à la place du colibri et ne comprend donc pas ses agissements.

Ecrit de Lily-Rose, séance 4 (Annexe II.1.3, p.119)


pourqoi le colibri va ~~s~~aitindre le feu, avec
de l'eau, dans sons bec. pourquoi il y à le
feu. pourquoi sons ami lui dit pourquoi tu va ait
le feu.

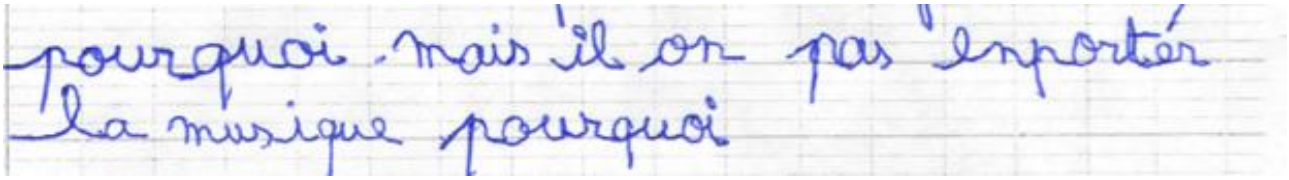
Ainsi quand certains élèves sont bloqués par des questions de compréhension littérale de diverses natures (vocabulaire, faits, contexte et agissement) d'autres s'interrogent sur les « résistances » du texte.

- **Implicite et morale**

D'autres écrits portent sur la morale et donc sur le sens « caché » du texte. Ces écrits sont le moyen, pour nous, d'analyser le questionnement interprétatif des élèves en ce qui concerne la portée morale de la fable. Les exemples ci-dessous en CE1 comme en CM2 nous permettent de voir que les élèves n'ont pas encore saisi, après la première lecture, le sens du texte et que ces questions seront l'occasion d'alimenter le débat.

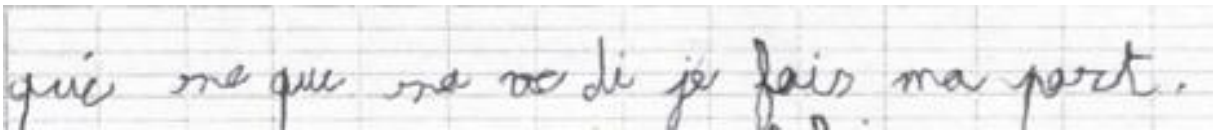
Dans l'exemple ci-dessous, l'élève se focalise pleinement sur le message d'enseignement que veut délivrer la fable. Il fait référence au texte en citant le passage implicite qui vient bloquer sa compréhension. La morale de ce texte est délivrée dans cette phrase : « mais ils n'ont pas emporté la musique » puisqu'en disant cela, le musicien montre que les vraies richesses ne sont pas matérielles.

Ecrit de Yacer, séance 3 (Annexe II.1.2, p.110)



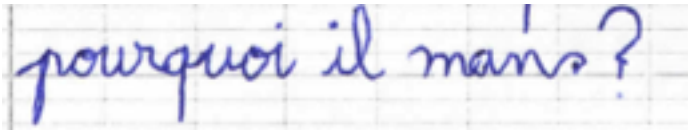
L'élément de blocage est aussi l'implicite pour cet autre élève. Il cite le passage du texte en demandant ce que cela signifie. Il est donc gêné par la formulation de l'implicite. Le colibri dit en effet qu'il « fait [sa] part » en apportant quelques gouttes d'eau. L'élève a compris les faits mais ne comprend pas ce que dit le Colibri. Il se questionne donc sur la « chute » de la philo-fable.

Ecrit de Lenny, séance 4 (Annexe II.1.3, p.118)



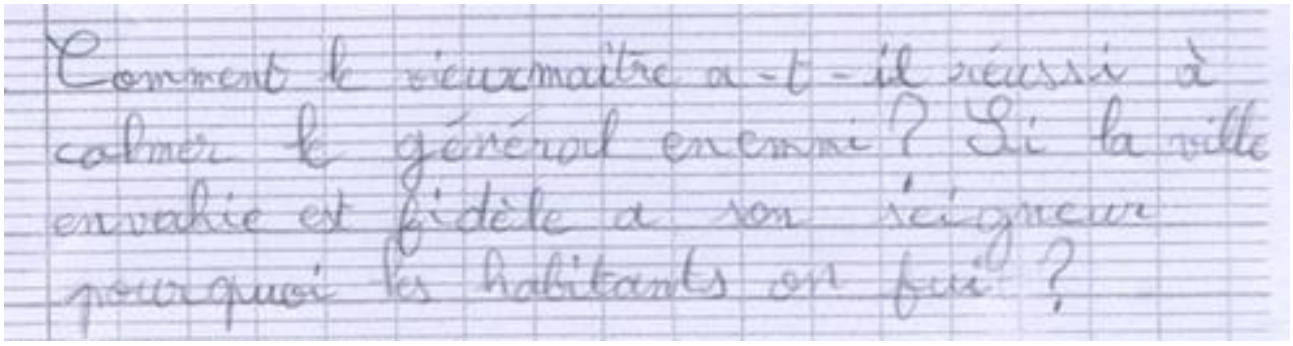
Dans l'écrit suivant, l'élève se demande pourquoi Nasreddine dit qu'il donnerait une maison s'il en avait une. L'élève ne comprend pas pourquoi Nasreddine ment, pourquoi il fait croire qu'il partagerait ses biens. L'élève s'interrogent donc sur l'implicite du texte : Nasreddine ment pour donner une fausse image de lui, pour passer pour un homme généreux.

Ecrit d'Ababacar, séance 5 (Annexe II.1.4, p.127)



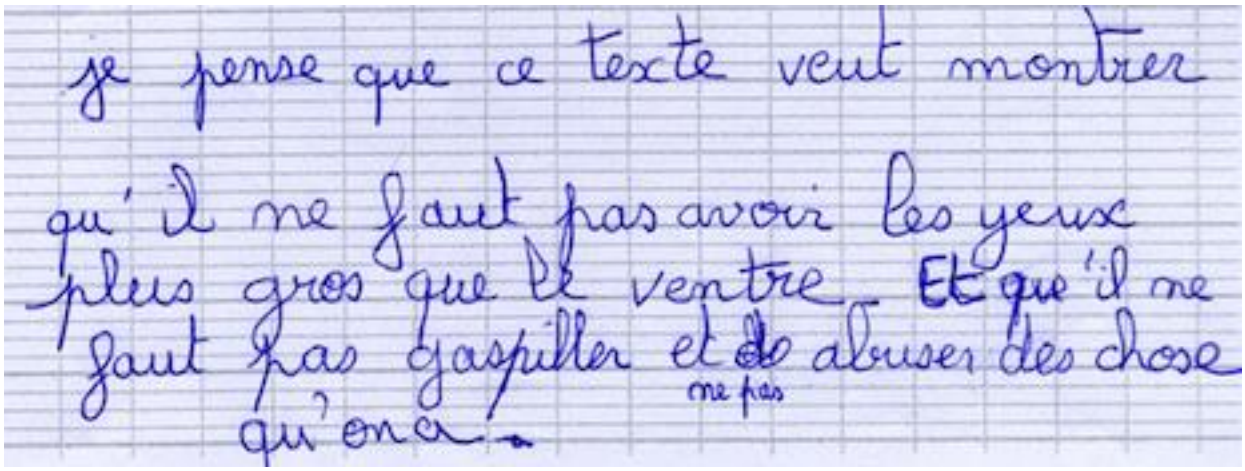
En CM2, la première question « comment le vieux maître a-t-il réussi à calmer le général ennemi ? » porte sur le moyen par lequel le vieux maître est arrivé à calmer le général. Autrement dit, l'élève comprendra peut-être, en posant sa question lors du débat, la portée morale de la fable : la non-violence et le dialogue priment sur la violence.

Ecrit d'Eliette, séance 2 (Annexe IV.1.1, p.176)


Comment le vieux maître a-t-il réussi à calmer le général ennemi ? Si la ville envahie est fidèle à son seigneur pourquoi les habitants ont fui ?

Enfin, il semble important de souligner que, dès le premier écrit, certains élèves de CM2 ont déjà cerné la portée morale du texte et sont capables d'en tirer un enseignement. Si ce premier écrit ne leur permet pas d'exprimer des points de blocage, c'est l'occasion pour eux de manifester leur **compréhension du texte**. Dans l'exemple ci-dessous, l'élève manifeste sa compréhension du texte et reformule avec ses propres mots ce que « ce texte veut montrer ». Il a donc compris le sens littéral du texte et nous délivre son interprétation personnelle de l'implicite :

Ecrit de Pierre-Louis, séance 4 (Annexe IV- 1.3, p.203) :


je pense que ce texte veut montrer qu'il ne faut pas avoir les yeux plus gros que le ventre. Et que il ne faut pas gaspiller et de abuser des chose ne pas qu'on a.

L'écrit d'Enzo (Annexe IV.1.2, p.184) rejoint le précédent. En effet, après avoir donné son avis sur la réaction du lézard, l'élève prend du recul par rapport au texte. Nous retrouvons dans cet écrit une formulation similaire : « nous montre que ». Le premier écrit est donc, pour lui aussi, un moyen de formuler, par écrit, l'implicite du texte.

Le premier écrit nous renseigne sur le niveau de compréhension des élèves après une première lecture. Ces écrits portent soit sur la compréhension littérale du texte, soit sur une compréhension plus fine de l'implicite. Ainsi, nous connaissons l'état de compréhension des élèves à ce moment-là de la séance. En CE1 nous trouvons plus majoritairement des questions sur le sens littéral du texte : des questions de vocabulaire, des questions pragmatiques, mais aussi des questions sur les agissements des personnages. En revanche, les élèves de CM2 s'interrogent davantage sur l'implicite du texte ou bien décernent, dès la première lecture, la morale du texte.

Après l'analyse de ce dispositif pour le premier écrit, nous constatons que le support sur lequel les élèves devaient réagir par écrit a limité leur production dans la mesure où le format type « fiche élève » n'a pas permis d'induire une véritable expression personnelle sur le texte. Le support d'écriture pouvait laisser penser aux élèves que cet écrit s'apparentait davantage à un « exercice » qu'à un espace de réflexion personnelle après la lecture d'un texte.

Après avoir analysé le premier écrit réactif, nous allons nous centrer sur la deuxième partie de notre séance : le débat interprétatif et le deuxième écrit.

IV. Analyse du débat interprétatif et du deuxième écrit réactif

Nous avons choisi d'analyser le débat interprétatif et le deuxième écrit réactif dans cette quatrième partie car ces deux phases du dispositif nous semblent liées. C'est en effet parce que le débat interprétatif a lieu que le deuxième écrit réactif trouve tout son sens.

Pour suivre la logique de nos séances, nous avons tout d'abord analysé le débat interprétatif puis le deuxième écrit réactif.

1) La débat interprétatif

Afin d'analyser le débat interprétatif, nous nous sommes centrées sur deux points. Dans un premier temps, nous avons observé en quoi l'intervention de l'enseignant permet de favoriser la co-construction du sens. Enfin, nous avons analysé comment progresse, par les interactions entre les élèves, la compréhension du texte.

1.1 Intervention de l'enseignant

Chaque séance débute par une formulation du problème par l'enseignant. Nous rappelons la finalité de la tâche afin que les élèves comprennent le sens de l'activité : les questions personnelles de chaque élève permettent de comprendre collectivement le sens « caché » du texte.

Tout au long des séances, l'enseignant évite les dispersions et contrôle l'attention des élèves. Il s'agit d'un dispositif peu connu des élèves, surtout pour les CE1. Il est donc nécessaire de les orienter afin de permettre la co-construction du sens. L'enseignant aide donc les élèves à se focaliser sur la tâche demandée. Nous n'avons pas transcrit ces échanges car cela ne nous semblait pas pertinent pour notre problématique de recherche. Il nous a tout de même semblé important de mentionner cette méconnaissance du dispositif car cela se ressent lors des débats oraux.

De plus, nous avons bien insisté sur la liberté accordée à l'orthographe. Afin de mener à bien la séance, les élèves devaient se sentir en confiance et ne devaient pas être bloqués par des problèmes d'expression écrite ou bien d'orthographe. L'objectif était que les élèves s'expriment le plus librement possible après la lecture des textes.

Lorsque nous nous sommes centrées sur l'intervention de l'enseignant nous avons observé de nombreux gestes professionnels. Pour ne pas basculer dans une analyse des gestes professionnels de l'enseignant sans réel lien avec notre problématique, nous avons retenu les deux points suivants : la demande d'explication et de précision pour progresser dans la compréhension ainsi que le retour au texte pour relecture.

- **<u>Demander une explication, une précision pour progresser dans la compréhension</u>**

Il est parfois nécessaire, lorsque l'enseignant reprend les questions posées par les élèves, de répéter, de reformuler en ajoutant l'information supplémentaire que n'ont pas les élèves pour qu'ils puissent chercher dans la bonne direction sans leur donner la réponse. Cela permet de faire progresser la compréhension fine et non rester sur de la compréhension littérale. Notre rôle ici, n'est pas de répondre directement aux questions des élèves, mais bien de renvoyer les questions des uns et des autres au reste de la classe afin de mettre en place un échange entre pairs. La transcription du débat relatif à la séance 3 et plus particulièrement les tours (12) à (36) nous ont semblé intéressants (Voir annexe IV.2.2, p.221-223)

À ce moment du débat, l'enseignante est intervenue afin que les élèves ne restent pas bloqués sur le sens premier : comment le lézard s'y prend t-il pour transformer le lait en beurre ? En intervenant avec la question « *est-ce que c'est parce qu'il est sportif ou parce que c'est parce qu'il croit fort en l'idée qu'il peut s'en sortir ? »,* les élèves arrivent à dégager les deux traits de caractères qui différencient les deux lézards.

De plus, nous observons deux niveaux de compréhension dans ce débat. Certains élèves restent davantage sur l'aspect physique du lézard en disant qu'il est « sportif » ou qu'il sait se servir de sa

queue pour sortir de la jatte (« oui mais c'est aussi avec sa queue ») alors que d'autres élèves suivent l'enseignante sur l'aspect moral du lézard qui se montre « persévérant ».

Lorsque le fait de renvoyer les questions des élèves à leurs camarades ne suffit pas à faire progresser la compréhension, le retour au texte en vue d'effectuer une relecture devient nécessaire.

- **<u>Référence au texte et relecture</u>**

Il est important que les élèves prennent l'habitude de se référer au texte lorsqu'un point peut être éclairci par celui-ci. Dans l'extrait retranscrit ci-dessous (*Annexe IV.2.2*), les élèves ne se mettent pas d'accord après quelques échanges. L'enseignante montre qu'en relisant le texte, il est possible de résoudre les problèmes de compréhension.

<u>Transcription du débat relatif à la séance 3 en CM2 (Annexe IV.2.2 p.221)</u>

[…]
M (1) : « *pourquoi le maître ne s'enfuit pas ? »*
Marouan (2) : *moi j'ai mis pareil mais je pense qu'il veut rester, jusqu'à la fin, dans son royaume*
Nassim (3) : *il est fidèle*
Maé (4) : *il est fidèle à son royaume, il est né là-bas, il veut y mourir y rester enfin +*
Nassim (5) : *il veut rester là-bas*
M (6) : *alors si vous donnez la même réponse que les copains ça n'est pas la peine de lever le doigt, on va essayer d'avancer d'accord ?*
Théo (7) : *il veut protéger son royaume*
Erwan (8) : *il a voulu rester parce que sinon il va laisser ces habitants là-bas tous seuls*
Elèves (9) : *non les habitants ils sont déjà partis, ils sont tous partis*
M (10) : *alors je vais le relire ok ? Comme ça on essaye de comprendre*
[…]

Pour apprendre à remplir les « blancs » d'un texte, les élèves doivent prendre l'habitude de résoudre des problèmes de compréhensions littérale dans leur lecture. Ici, c'est en revenant sur le texte que les problèmes de compréhension littérale se résolvent et c'est à ce moment-là que l'élève peut commencer à déceler le sens implicite du texte.

Les enseignantes guident les questions de compréhension fine pour que les élèves verbalisent eux-mêmes le sens caché du texte. Le dispositif a été davantage guidé durant les premières séances. Certaines interventions, liées à notre manque d'expérience, n'étaient pas judicieuses pour faire progresser le débat. Enfin, il nous semble important de signaler qu'entre la première et la dernière séance, une fois que les élèves se sont familiarisés à l'activité, notre intervention s'est faite de plus en plus discrète.

Ainsi, l'enseignant peut, par ses gestes professionnels favoriser la co-construction du sens. Cependant, pour répondre pleinement à notre problématique, il est primordial de se centrer sur la capacité des élèves à co-construire le sens dans le débat interprétatif en appui sur leur premier écrit réactif.

1.2 Capacité des élèves à co-construire le sens

Afin de comprendre comment les élèves parviennent à co-construire le sens par leurs interactions nous avons d'abord analysé si les élèves étaient capables de cerner le but de la tâche. Par la suite, nous avons choisi d'analyser les aveux de compréhension, ainsi que les marques de coopération, éléments déclencheurs dans l'avancée du débat. Pour finir, nous nous sommes arrêtées sur deux interventions qui montrent, selon nous, que le rapport personnel au texte peut être au service de la compréhension collective.

- **Finalité de la tache**

Les élèves sont **capables de formuler le but de la tâche** : « *s'il y a, quelqu'un qui ne comprend pas au moins nous on le dit* ». Les élèves ont bien compris que le débat permet de co-construire le sens. En effet, lors de la lecture du texte, tous les élèves ne vont pas comprendre les mêmes choses. Les compréhensions de chacun vont alors se compléter. Comme le montre l'extrait suivant, les élèves sont capables en CE1, après plusieurs séances, de décrire le dispositif et d'en expliquer les finalités. Cela nous semble très important car, afin que les élèves co-construisent le sens, il est nécessaire qu'ils comprennent l'intérêt du dispositif.

Transcription du débat relatif à la séance 6 en CE1 (Annexe III.2.2 p.160)

[…]
Fanny (1): *tu nous donnes un texte, après on doit lire, après on + tu nous redonnes une fiche pour qu'on fasse les réponses, après on les travaille ensemble et après on doit marquer les questions.*
M (2) : *alors vous lisez un texte, oui, ensuite je vous donne une feuille, sur cette feuille qu'est-ce qu'il y a Lily Rose ?*
Lily Rose (3) : *et ben il y a des lignes pour écrire ce que, ce que l'on n'a pas compris, ce que qu'est-ce que c'est*
M (4) : *oui les questions que vous vous posez sur le texte. Après que vous vous ayez écrit les questions que vous vous posez sur le texte qu'est-ce que l'on fait Lenny ?*
Lenny (5) : *ben on répond aux questions et après*
M (6) : *on répond aux questions tous ensemble, pourquoi on répond aux questions tous ensemble ?*
Sarah (7) : *c'est pour que les autres et ben ils comprennent pourquoi, sa question*
M (8) : *pourquoi est-ce que l'on fait ça ?*
Shawnna (9) : *parce que si il y a, il y a euh + quelqu'un qui ne comprend pas au moins euh + nous on le dit*
M (10) : *oui c'est très bien c'est pour qu'on comprenne tous ensemble le texte d'accord, par exemple si Shawnna elle n'a pas compris quelque chose, peut être que Fanny elle cette chose là elle l'aura compris et inversement d'accord ?*
Alors le texte que l'on va lire aujourd'hui s'appelle « Le lézard ».

Vous allez avoir un texte chacun, quand vous avez votre texte vous commencez à le lire dans votre tête en silence.
[…]

- **Marque de coopération : construction du sens à plusieurs**

Dans les réponses aux questions, nous observons une **interruption coopérative** c'est à dire que l'interlocuteur prolonge et achève la phrase commencée par le locuteur :

Transcription du débat relatif à la séance 6 en CE1 Annexe III.2.2 (p.161-162)

[…]
M (23) : *oui très bien, la traite du matin, c'est lorsque les fermiers tirent le lait des vaches et on appelle ça la traite. Pourquoi est-ce qu'il tombe dans le lait ? Théo*
Théo (24) : *parce qu'il arrive pas en haut des + comment ça s'appelle*
M (25) : *de l'étable ? En haut de l'étable. pourquoi est-ce qu'il y a du lait en dessous ?*
Théo (26) : *parce que le fermier il a pris il a pris dans un bocal, dans un verre + de*
Laura (27) *: de la vache*
Théo (28*) : de la vache*
M (29) : *oui parce que tous les matins le fermier tire le lait des vaches. Alors « avisèrent » qu'est-ce que ça veut dire ? Alors il y a marqué, où est-ce que c'est ? « Ils avisèrent un pan de mur au-dessus de l'étable »*
Choukri (30) : *en fait, ils ++*
Loann (31) : *construire*
Wassim (32) : *ils grimpent*
Lenny (33) : *qui regardent*
[…]

Nous voyons bien ici la coopération dans le groupe car les élèves réagissent spontanément pour compléter les énoncés de leurs camarades. Ce sont des énoncés complémentaires qui nous prouvent l'existence d'une coopération et d'une écoute entre pairs.

- **Dire ce que l'on a compris ou bien avouer ses incompréhensions**

Les élèves doivent se sentir en confiance pour que le dispositif fonctionne. Ici, on peut voir que les élèves osent avouer leur incompréhension. Ceci, permet de nourrir le débat car les autres élèves vont amener des éléments de réponses puisqu'ils savent que l'objectif est de comprendre ensemble.

Comme le montre la transcription qui suit, l'aveu de non compréhension au début du débat a permis à cet élève de répondre à sa propre première question à la fin du débat. Le débat lui a été profitable, dans la mesure où, il comprend, à la fin, la visée morale du texte grâce aux interventions de ses camarades.

Transcription du débat relatif à la séance 3 en CE1 (Annexe III.2.1 p.159)

[…]
M (70) : *est-ce que vous savez comment on dit quand on réagit bien comme ça ? On dit qu'il est optimiste parce qu'on essaye toujours de voir le bon côté des choses. La musique on ne lui a pas volée elle reste dans son cœur. Ababacar peux-tu répondre à ta question maintenant ? Que s'est-il passé ?*
Ababacar (71) : *ben c'est que ++* (…) *on lui a tout volé, mais ils n'ont pas volé la musique parce que tout ce qui lui importe lui c'est de chanter la musique.*
[…]

Enfin l'apport d'éléments de compréhension nourrit également le débat. Pour les CM2, nous observons, lors du débat, que certains élèves ont déjà compris la morale de la fable. Ici, lorsque l'enseignante reprend le relevé des premiers écrits réactifs des élèves, des tournures comme « il ne faut jamais abandonner » ou « tant que l'on est pas mort, il faut continuer » montrent que les élèves n'ont pas eu de questions sur le texte mais ont voulu afficher leur compréhension. Ces aveux de compréhension sont l'occasion, pour les élèves en difficulté, d'accéder au sens implicite de la fable.

Transcription du débat relatif à la séance 3 en CM2 (Annexe IV.2.2 p.222)

[…]
M (27) : *il va se battre jusqu'au bout d'accord. Ensuite j'ai noté « il ne faut jamais abandonner », très bien, « tant que l'on n'est pas mort, il faut continuer », là c'est encore quoi ?*
Sam (28): *la persévérance*
M (29)*: oui très bien, « pourquoi dans une ferme ? », « comment le lézard s'en est sorti grâce à quoi ? »*
Sam (30): *grâce à sa persévérance parce que s'il n'avait pas eu le lait et sa persévérance il n'aurait jamais pu s'en sortir*
Théo (31) : *oui mais c'est aussi avec sa queue*
[…]

Les aveux de compréhension ou d'incompréhension sont à l'origine de la coopération puis que c'est eux qui déclenchent l'avancée du sens dans le débat.

- **Avancée du sens dans le débat : évolution de l'interprétation du sens au fil des interactions**

Le sens progresse petit à petit dans les interactions. L'intervention de chaque élève ajoute des informations leur permettant d'expliquer le texte. De plus, ce que les élèves ont parfois du mal à dégager dans l'écrit, est plus facile à exprimer à l'oral lors du débat.

Transcription du débat relatif à la séance 2 en CM2 (Annexe IV.2.1 p.218)

[…]
Eliette (25) : *ben s'il reste, enfin s'il partait les ennemis ils auraient le pays pour eux et conquiert le pays alors il veut pas, il veut, il veut garder son pays. Si l'armée ennemie envahit son pays ce serait dommage, donc lui il a le courage de rester. Voilà, il veut tenter sa chance.*
Marouan (26) : *mais dans ce cas s'il partait, il partirait avec l'armée à sa poursuite mais s'il reste ben ils ont qu'à aller dans le château et le tuer.*
Pierre Louis (27) : *mais le truc c'est que je veux bien qu'il veuille sauver son royaume mais quand même il est tout seul contre une armée entière donc ça m'étonnerait qu'il arrive quand même à ++*
M (28) : alors *comment il arrive à rester, qu'est-ce qu'il fait qu'il arrive à rester ?*
Lucas (29) : *ben c'est parce qu'il a du courage et qu'il sait qu'en parlant ça va se ++*
M (30) : *très bien, il a du courage et il sait qu'en parlant on peut des fois résoudre les problèmes. Alors le général lui comment il va résoudre les problèmes ?*
Eliette (31) : *ben en tuant*
Maé (32) : *par l'épée, la force*
M (33) : *par la violence d'accord, et le maître lui il est comment par rapport au général ?*
Erwan (34) : *il est malin ?*
Marouan (35) : *il est plus intelligent*
[…]

Dans cet extrait, nous pouvons voir que Marouan affine son interprétation grâce aux interactions de ses camarades. Au début de l'extrait, il se centre sur des faits explicites et pragmatiques (26) alors qu'à la fin de l'extrait, il comprend que le maître est « plus intelligent ».

Si le sens progresse par les interactions lors du débat, ce sont parfois des interventions plus intimes qui permettent de co-construire le sens.

- **Lorsque le rapport personnel au texte peut servir la compréhension collective**

Nous avons relevé deux interventions lors desquelles les élèves sont capables de rapprocher la morale du texte d'une situation personnelle du quotidien.

Un élève, en CE1, avoue qu'il s'est déjà découragé lors d'une évaluation comme le lézard dans le texte.

Transcription du débat relatif à la séance 6 en CE1 (Annexe III.2.2 p.164)

[…]
M (77) : *oui il veut sortir de la jatte. Et vous qu'est-ce que vous auriez fait ? Vous auriez abandonné ? Ou vous auriez battu le lait.*
Yann (78) : *moi je l'aurais abattu.*
Laura (79) : *battu.*
M (80*): tu aurais gardé espoir c'est ça ?*
Fanny (81): *j'aurais battu le lait.*
M (82) : *est-ce que ça vous est déjà arrivé d'être face à un obstacle comme ça et d'être obligé de vous battre et de ne pas vous décourager, par exemple lorsque vous êtes face à un exercice qui est difficile.*
Elèves (83): *oui*
Ababacar (84): *alors moi je me suis déjà découragé lors d'une évaluation, je sais plus laquelle.*

M (85) *: tu t'es déjà découragé ?*
Ababacar (86) *: je vais avoir un jaune ou un rouge.*
M (87) *: à quelle évaluation tu t'en souviens ?*
Ababacar (88*) : euh c'était euh ++ non.*
M (89): *ça n'est pas grave mais est-ce que c'est la solution de se décourager ?*
Calvin (90): *non*.
M (91) : *non, il faut garder espoir d'accord ?*
[…]

Il existe des marques de subjectivité dans le débat, dans la mesure où les élèves exposent leur propre interprétation et/ou incompréhension sur le texte. En revanche, ici l'élève va plus loin car il rapproche sa situation avec celle du protagoniste de la fable. Confronter sa propre expérience oralement avec celle du personnage lui permet de comprendre la portée morale du texte tout en faisant partager cette interprétation au reste de la classe.

Ce type d'intervention rend le débat plus riche car l'élève apporte une explication au collectif à partir de son vécu ; vécu auquel tous les élèves peuvent s'identifier facilement. En CM2, une intervention du même registre se retrouve dans un autre débat (tour de parole (51), annexe IV.2.1, p.219).

Les enregistrements des séances nous permettent d'analyser les discussions des élèves lors du débat interprétatif afin d'observer si le premier écrit sert le débat et si le débat apporte à la réflexion lors du deuxième écrit.

Le débat est toujours **provoqué** et **relancé** par l'enseignante autour des questions ouvertes posées par les enfants. Le rôle de l'enseignant ici est **de distribuer la parole** en sollicitant les différentes questions et réponses (interprétations) des élèves afin de co-construire le sens. Par ses relances, l'enseignante **oriente** le débat par des **reformulations** mais aussi permet d'approfondir la discussion au niveau de l'interprétation et du sens.

L'important est aussi, au fil des séances, que l'enseignante soit de plus en plus en **retrait** dans le débat pour permettre aux élèves de discuter spontanément. L'enseignante doit guider la compréhension. C'est grâce à son étayage que les élèves sont en capacité de répondre à leurs questions présentes dans le premier écrit réactif.

Durant le débat interprétatif, il n'a pas été toujours évident de créer une véritable interaction entre les élèves. Premièrement, nous regrettons d'avoir conservé la disposition spatiale habituelle de la classe. Nous pensons qu'un regroupement en cercle aurait peut-être permis de créer un environnement plus propice au dialogue entre les élèves. Enfin, trop souvent, le débat reste centré sur les enseignantes et ce sont des interactions enseignant/élèves puis élèves/élèves qui se créent avec de trop nombreuses relances venant de l'enseignant.

Ainsi, après avoir étudié le premier écrit et le débat interprétatif, il semble intéressant d'analyser le deuxième écrit réactif qui fait suite au débat interprétatif.

2) Le deuxième écrit

Nous avons choisi d'analyser les deuxièmes écrits à partir de la même grille d'analyse que celle utilisée pour observer les premiers écrits. C'est la raison pour laquelle, la démarche adoptée par la suite sera identique à celle suivie pour les premiers écrits.

2.1 L'aspect formel

Nous commencerons, tout comme le premier écrit, par analyser ce deuxième écrit d'un point de vue formel.

	CE1 et CM2	**Particularités CE1**	**Particularités CM2**
Quantité de phrases produites.	Problème de support.		
Mise en page.	Pas de particularité : cahier du jour.		
Formes et types de phrases.	Phrases déclaratives.	Phrases déclaratives et interrogatives.	Déclaratives.
Type de texte.	Résumé court des faits. Adage. Commentaire appréciatif.	Texte explicatif « parce que ».	Commentaire appréciatif

Nous avons choisi, dans un premier temps, de nous centrer sur l'aspect le plus visible des écrits autrement dit la quantité de texte ainsi que leur mise en page.

- **Quantité de texte**

La quantité de texte produite lors du deuxième écrit ne nous semble pas pertinente. En effet, les textes restent assez pauvres (quatre phrases maxima). Cela s'explique, comme nous l'avons dit précédemment, par l'espace restreint dont disposaient les élèves pour écrire.

- **Mise en page**

La mise en page des deuxièmes écrits ne nous a pas non plus semblé pertinente à analyser. Celle-ci, assez similaire dans tous les écrits n'est pas révélatrice de la compréhension des élèves.

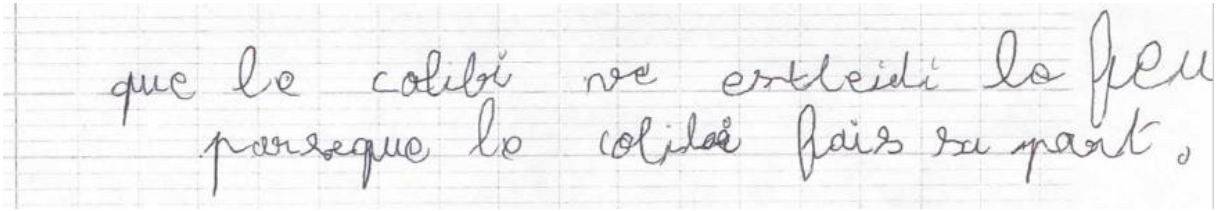
Comme l'analyse de la quantité de texte et de la mise en page ne s'est pas avérée significative, nous nous sommes focalisées, pour développer cette analyse formelle, sur les types et les formes de phrase ainsi que sur les types de texte.

- **Type et forme de phrase**

Pour ces deuxièmes écrits nous constatons de nombreuses phrases déclaratives. Pour cette raison, nous nous sommes intéressées, dans cette partie, aux phrases déclaratives argumentatives ainsi qu'aux rares phrases exclamatives et interrogatives.

Quatre écrits de CE1 expliquent le texte grâce à la tournure argumentative « parce que ». En voici un exemple :

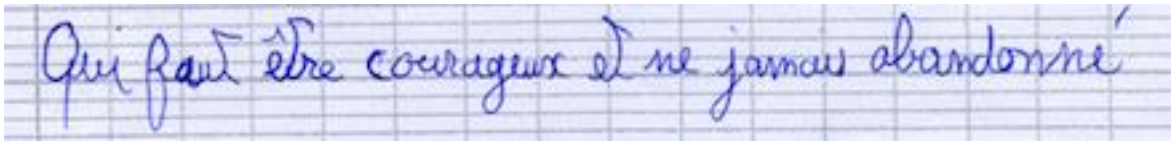
Ecrit de Calvin, séance 4 (Annexe III.1.3, p.114)



Pour cet élève, le débat a été profitable car dans ce deuxième écrit il est capable d'expliquer la fable en résumant les faits et les justifie en reprenant l'expression « faire sa part » présente dans le texte.

En CM2, les phrases commencent parfois par « que » car les élèves réagissent spontanément, comme à l'oral, à la question posée « qu'as-tu retenu de la discussion ? » :

Ecrit d'Erwan, séance 3 (Annexe IV.1.2, p.179)

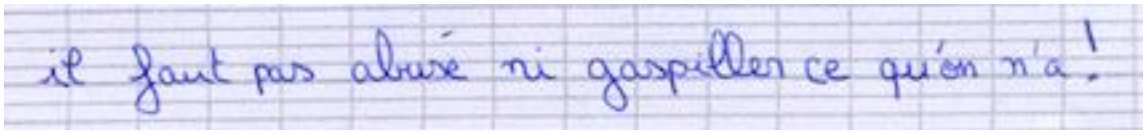


Dans cette tournure, les élèves reformulent la morale du texte qui a été évoquée lors du débat.

Dans les écrits des élèves, nous avons relevé une unique phrase exclamative en CM2. Cette phrase nous a interpellées car elle montre le rapport personnel au texte de l'élève. Le dispositif a permis à l'élève de s'impliquer voire même de s'indigner et cela se ressent dans le deuxième écrit réactif. En effet, l'élève comprend la métaphore : les richesses naturelles sont représentées par le ciel

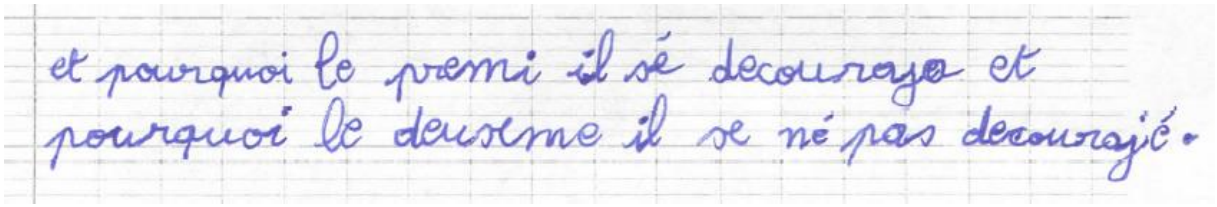
dévoré par les hommes. De plus, il s'approprie et reformule la morale suivante : « *il ne faut pas gaspiller les richesses naturelles.* ».

Ecrit de Lilian, séance 4 (Annexe IV.1.3, p.198)



En CE1, nous avons relevé la présence de sept phrases interrogatives. Les élèves ont compris le texte mais des interrogations persistent après le débat. Tous les éléments de blocage n'ont pas été élucidés durant le débat parce que le texte ne donne pas de réponses à certaines questions. Les élèves s'interrogent encore sur le « pourquoi du comment » bien qu'ils aient compris la morale implicite du texte. Dans l'écrit ci-dessous, l'élève, après le débat, a compris que le premier lézard s'est découragé et s'est noyé et que le deuxième a persisté et a réussi à se sauver. En revanche, l'élève ne comprend pas pourquoi les deux lézards ont réagi différemment.

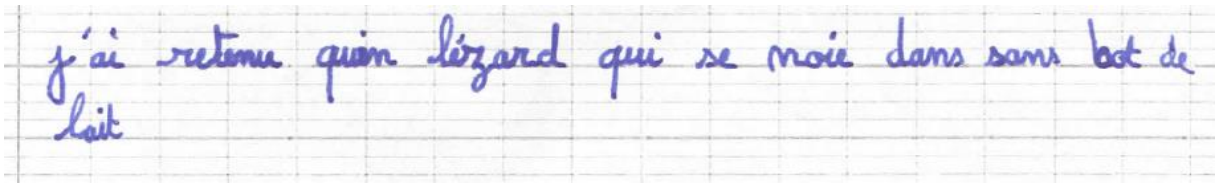
Ecrit de Théo, séance 6 (Annexe III.1.5, p.153)



- **Type de texte**

Lors de l'analyse, nous avons remarqué deux types de textes qui nous semblaient pertinents. Tout d'abord, nous pouvons lire des résumés dans lesquels les élèves expliquent le texte. Ces résumés montrent ce que les élèves ont compris et retenu :

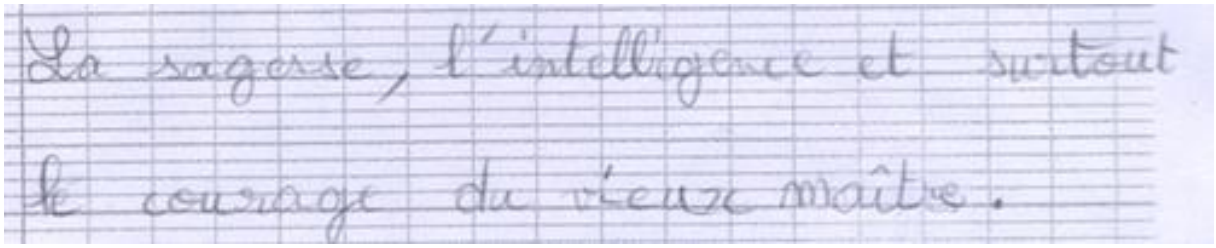
Ecrit de Zakaria, séance 6 (Annexe III.1.5, p.155):



Nous pouvons voir, dans ce résumé, que l'élève ne retient qu'une partie des faits explicites de la fable. Il se centre sur le lézard qui meurt et non pas sur le lézard qui résiste et qui est donc « porteur de la morale ».

Des élèves ont résumé ce qu'ils avaient retenu de la discussion et du texte en mettant en avant un ou des points importants. Suite au débat, l'élève reprend, dans le deuxième écrit réactif ci-dessous, les concepts de « sagesse, d'intelligence et de courage ». Contrairement à l'élève précédent nous voyons que cet écrit n'est pas centré sur les faits mais plutôt sur les valeurs portées par le texte :

Ecrit d'Eliette, séance 2 (Annexe IV.1.1, p.176)



Ensuite, nous pouvons lire de nombreux adages du type « même si on nous vole quelque chose, il faut rester joyeux » ou encore des emprunts du type « un petit pas pour l'homme, un grand pas pour l'humanité ». Ce type de texte présent dans les écrits des CE1 est tout de même beaucoup plus utilisé en CM2. Il nous montre que les élèves tirent un enseignement de la fable. Nous présenterons et analyserons ces écrits par la suite.

Afin d'aller plus loin dans l'analyse de ces deuxièmes écrits, nous nous sommes intéressées aux marques personnelles. Nous avons trouvé intéressant d'analyser l'expression du rapport personnel au texte dans les écrits, après le débat interprétatif.

2.2 Le rapport au texte

	CE1 et CM2	**Particularités CE1**	**Particularités CM2**
Marques syntaxiques de subjectivité.	« moi », « je »		
Aveu de compréhension/ d'incompréhension Processus de la pensée en cours			Indicateurs de temps « maintenant j'ai compris « Recul : « le texte montre que »
Rapport affectif au texte.		« c'est bien »	« c'est pas bien » « mieux vaut »
Identification.		« à la place de »	

Comme pour le premier écrit, nous avons débuté par l'analyse des éléments qui nous semblaient être les plus évidents : les marques syntaxiques de subjectivité ainsi que les aveux de non compréhension ou de compréhension. Enfin, nous nous sommes arrêtées sur des points plus

significatifs puisque nous pensons que les commentaires appréciatifs et l'identification aux personnages révèlent véritablement le rapport intime qui se crée entre le texte et l'élève.

- **Marque syntaxique de subjectivité**

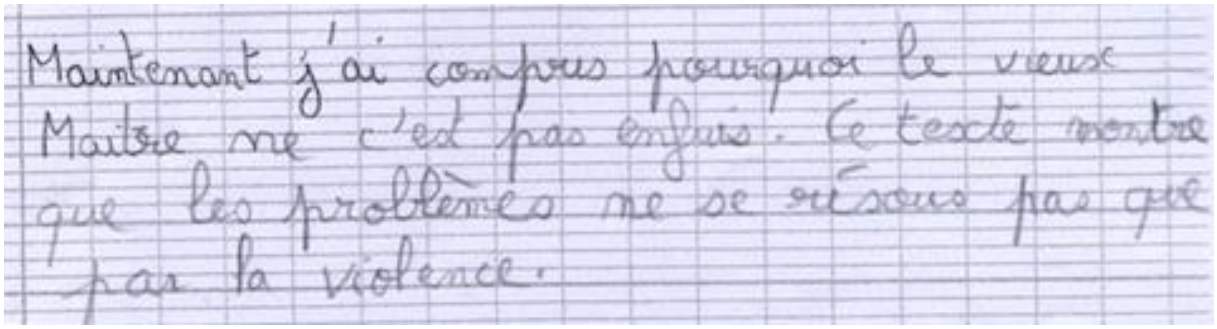
Les marques syntaxiques de subjectivité s'expriment au travers du pronom personnel « je » et du pronom personnel tonique « moi ». En effet, les élèves utilisent des tournures telles que : « j'ai retenu », « j'ai compris », « moi je ». Ces marques de subjectivité sont une forme d'appropriation de la morale. Ces marques se retrouvent lorsque la morale a été comprise, ou bien lorsqu'un enseignement personnel est tiré de l'aventure vécue par les personnages de l'histoire.

- **Aveu de compréhension**

De nombreux écrits contiennent des aveux de compréhension, dus, selon nous, à la question posée après le débat. Cependant, un écrit nous a semblé intéressant car il nous parait être révélateur du processus de la pensée de l'élève au cours de la séance.

Dans l'écrit ci-dessous, l'adverbe de temps « maintenant » montre que l'élève bascule dans une compréhension plus fine après le débat. Le niveau de compréhension de l'élève avant et après le débat a changé : la pensée s'affine et le chemin jusqu'à l'implicite s'effectue.

Ecrit de Pierre Louis, séance 2 (Annexe IV.1.1, p.177)

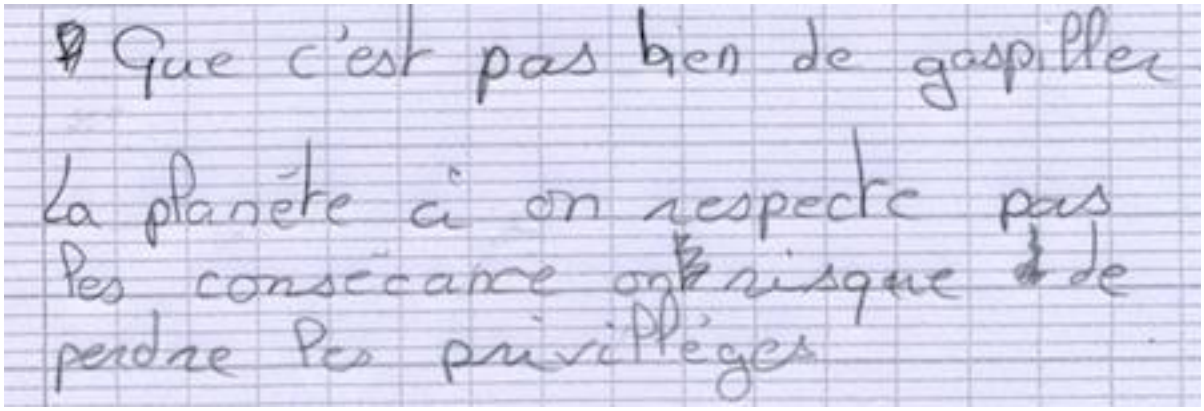

Maintenant j'ai compris pourquoi le vieux Maître ne c'est pas énervé. Ce texte montre que les problèmes ne se résous pas que par la violence.

- **Commentaire appréciatif**

Certains élèves en CE1 et en CM2 émettent un jugement sur la morale du texte. Dans leurs écrits, les élèves affichent par les tournures « c'est bien/ c'est pas bien/ mieux vaut » leur compréhension de la morale. Cela montre que ces élèves s'approprient la morale et la font leur.

L'écrit ci-dessous relate clairement l'opinion et la critique « militante » de l'élève. Avec la tournure « c'est pas bien » l'élève émet un jugement appréciatif. De plus, lorsqu'il développe son propos, il utilise des arguments pour justifier son opinion affichant davantage sa critique personnelle.

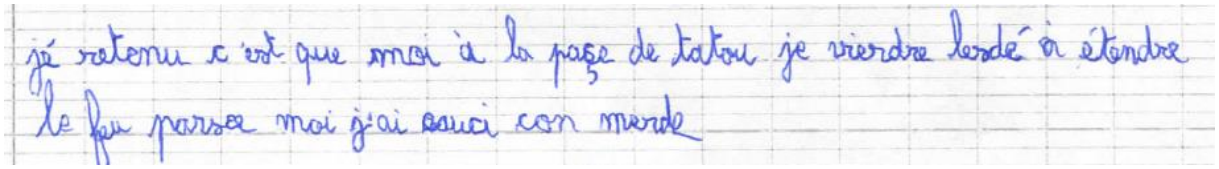
Ecrit de Marouan, séance 4 (Annexe IV.1.3, p.201) :



- **Identification**

Lors de l'analyse des écrits, nous avons constaté que seuls quelques élèves de CE1 s'identifient aux personnages. L'exemple ci-dessous en est un exemple :

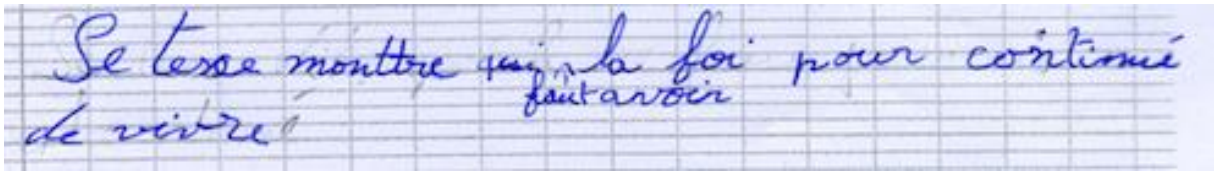
Ecrit de Loann, séance 4 (Annexe III.1.3, p.120)



Dans cet écrit, la subjectivité de l'élève s'exprime par les pronoms « moi » et « je » mais aussi par l'identification au personnage. La compréhension de la fable passe ici par une intégration personnelle de la situation. Les syntagmes « j'ai retenu que », « moi », « à la place de », « me », montrent que l'élève adopte un rapport très personnel au texte. Il s'identifie et se met à la place du « tatou », qui n'est pas le personnage principal.

Ce phénomène, présent dans plusieurs écrits en CE1, (Voir par exemple annexe III.1.5, p.149) ne se retrouve pas du tout en CM2. Nous pensons que cela s'explique par le fait que les élèves de CE1, encore jeunes, restent autocentrés. Les élèves de CM2 sont, eux, capables de prendre du recul par rapport au texte comme le montre l'exemple suivant :

Ecrit de Tatiana, séance 3 (Annexe IV.1.2, p.180)



La tournure « montre que » révèle que l'élève a su prendre du recul par rapport au texte car elle reformule la morale en prenant une certaine distance.

Grâce à l'analyse, nous constatons que le dispositif mis en place dans nos classes a permis à de nombreux élèves de développer une lecture plus personnelle du texte. Ce point nous semble important car il faisait partie de nos objectifs de séquence. En effet, nous souhaitions que les élèves créent un rapport personnel au texte dans ces lectures.

2.3 Le contenu : la portée du texte

Nous développons, dans cette partie, le point qui nous semble être le plus pertinent pour l'analyse. En effet, c'est en étudiant la portée sémantique de ces écrits, que nous avons pu analyser l'avancée de la compréhension après le débat.

	CE1 et CM2	**Particularités CE1**	**Particularités CM2**
Sens premier	Résumés.	Questions pour les élèves qui n'ont pas saisi le sens du texte.	
Implicite	-nombreux adages -phrases impersonnelles		

En analysant ces deuxièmes écrits nous avons distingué deux niveaux de compréhension. Certains élèves ont perçu ou bien se posent encore des questions sur le sens premier. D'autres ont eu accès, grâce au dispositif, à la portée morale du texte.

- **Sens premier**

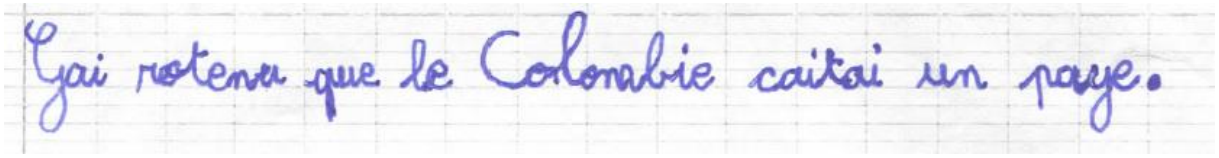
Concernant l'accès au sens premier, nous distinguons plusieurs cas de figures. Certains élèves, très rares, n'ont pas compris le texte, même après le débat. Quand certains se posent encore des questions sur le texte, d'autres se centrent sur les savoirs déclaratifs ou les résument. Enfin, certains s'interrogent encore sur l'origine des faits.

Dans certains deuxièmes écrits réactifs, des **questions** persistent. L'écrit ci-dessous nous montre que, même après le débat, cet élève n'a pas compris le sens littéral du texte. Il se demande, en effet, si l'homme veut ou ne veut pas donner une poule au mendiant. Le premier écrit et le débat interprétatif ne lui ont visiblement pas permis d'atteindre une compréhension fine du texte. Néanmoins, il s'interroge et réfléchit sur le texte grâce au dispositif. Cet élève a sans doute besoin de plus de temps pour affiner sa compréhension.

Ecrit d'Alban, séance 5 (Annexe III.1.4, p.128) :

Nous retenons des écrits qui ne nous informent ni sur la compréhension littérale ni sur la compréhension fine du texte. Certains élèves retiennent des **savoirs déclaratifs extérieurs au texte** qui n'ont pas de lien avec la morale. Dans cet écrit nous voyons que l'élève n'a retenu qu'une connaissance géographique :

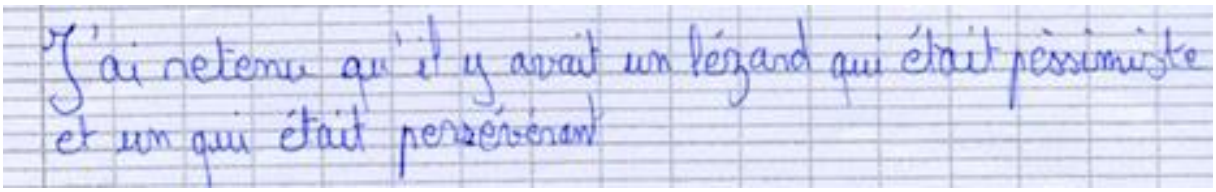
Ecrit de Nolan, séance 3 (Annexe III.1.2, p.106)



D'autres exemples du même type sont consultables en annexes : annexe III.1.5, p. 146 et annexe III.1.4 p.135.

Quelques élèves se centrent sur **les faits**. En CE1, certains élèves ont besoin de résumer ce qu'ils ont compris après le débat interprétatif. Ils produisent donc une trace écrite finale de ce qui reste dans leur mémoire à un instant T. Les faits sont toujours majoritairement très bien compris mais la morale reste encore dans l'ombre. Cela se retrouve dans des écrits de CM2. Dans l'écrit ci-dessous l'élève a compris des éléments du texte mais ne tire pas d'enseignement de la fable. En effet, il retient l'opposition de caractère qui existe entre les deux personnages. Cependant, il n'explique pas pourquoi il a pu constater ceci, ni ce que lui a appris le texte sur la façon d'aborder les épreuves de la vie.

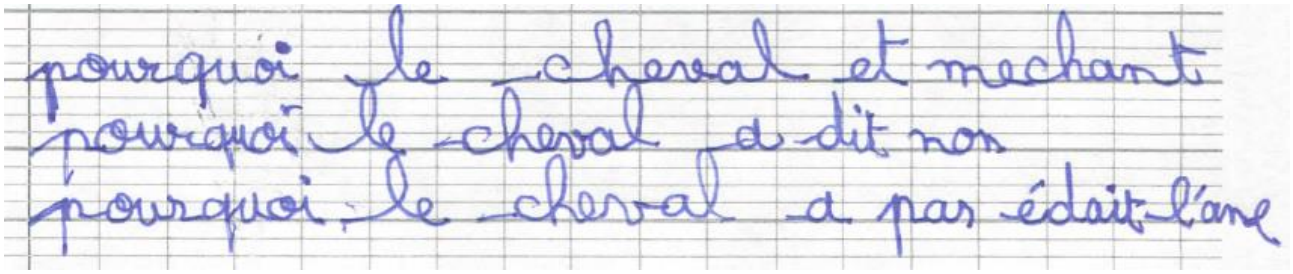
Ecrit de Sam, séance 3 (Annexe IV.1.2, p.178)



Enfin, d'autres écrits montrent que le sens implicite a été compris mais que les élèves se posent encore des questions sur le « pourquoi du comment ». En CE1, les élèves sont soucieux de comprendre pourquoi l'histoire en est arrivée là. Ils s'interrogent sur **l'environnement**, **le contexte**

dans lequel se déroule l'histoire mais surtout sur la psychologie des personnages, comme le montre l'exemple ci-dessous :

Ecrit de Yacer, séance 2 (Annexe III.1.1, p.96)



Cet élève s'interroge sur le caractère et les actions du cheval. Il ne comprend toujours pas pourquoi le cheval n'a pas aidé l'âne.

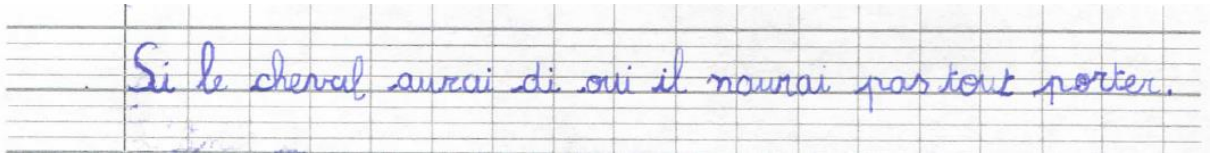
- **Implicite**

Pour ce qui est du sens implicite, nous avons analysé trois niveaux de compréhension. Un premier niveau dans lequel les élèves accèdent à la morale mais ne sont pas capables de la généraliser. Un second dans lequel les élèves comprennent la morale et la généralisent. Enfin, un troisième niveau : les élèves sont capables de mettre la morale du texte en résonance avec leurs connaissances personnelles.

Certains élèves **comprennent la morale mais n'ont pas le recul nécessaire pour la généraliser**.

L'écrit ci-dessous montre que l'élève a saisi l'implicite. Il a en effet compris que si le cheval avait bien voulu soulager l'âne en l'aidant, il n'aurait pas tout porté. Cependant, nous pouvons penser que l'élève n'a pas compris que cette fable et ces personnages sont un prétexte pour délivrer un apprentissage sur la vie. En effet, l'élève ne reformule pas de morale décontextualisée du type : « il est important de s'entraider ».

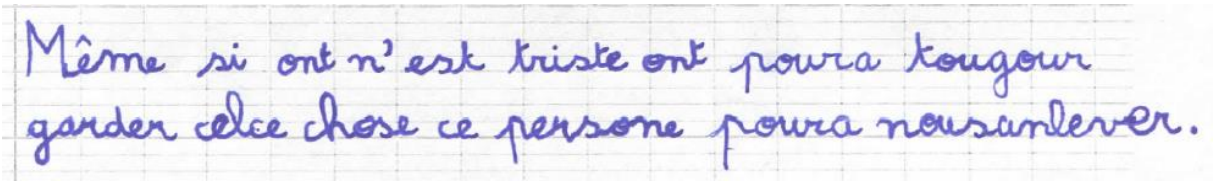
Ecrit de Fanny, séance 2 (Annexe III.1.1, p.88):



D'autres fois, ils **comprennent la morale de la fable et la généralisent**. Cette généralisation s'effectue par différents procédés.

Premièrement, en utilisant le pronom impersonnel « on » et le groupe sujet « tout le monde », les élèves se décentrent du vécu des personnages de l'histoire pour rendre cet enseignement accessible à tous par la généralisation :

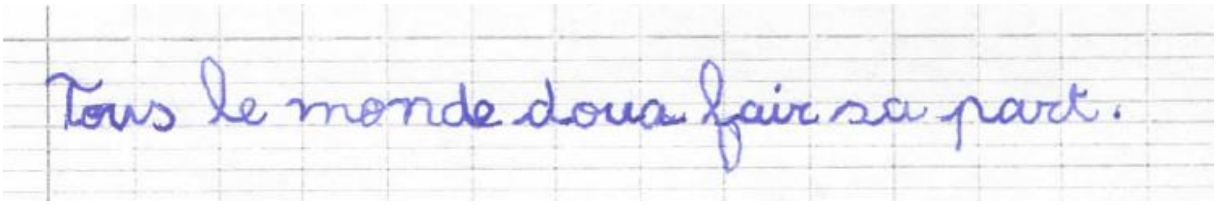
Ecrit de Fanny, séance 3 (Annexe III-1.2, p.102)


Même si ont n'est triste ont pourra tougour
garder celce chose ce persone pourra nousanlever.

L'élève généralise la morale de façon personnelle. Il passe par un sentiment connu, la tristesse, pour transmettre un message optimiste.

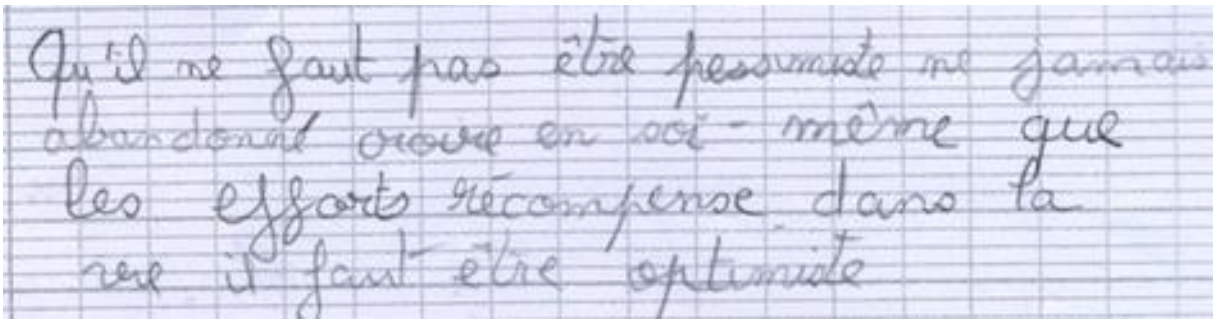
Dans l'écrit suivant, l'utilisation du groupe sujet « tout le monde » permet à l'élève de délivrer un message universel à l'image d'un proverbe.

Ecrit de Fanny, séance 4 (Annexe III.1.3, p.115)


Tous le monde doua faire sa part.

Deuxièmement, les tournures « il faut » « il ne faut pas », utilisées en CE1 comme en CM2, sont le moyen de sous-entendre la morale selon un point de vue manichéen en séparant, sans nuancer, deux points forts du texte que tout oppose : ici le pessimisme et l'optimisme.

Ecrit de Pierre Louis, séance 3 (Annexe IV.1.2, p.186)

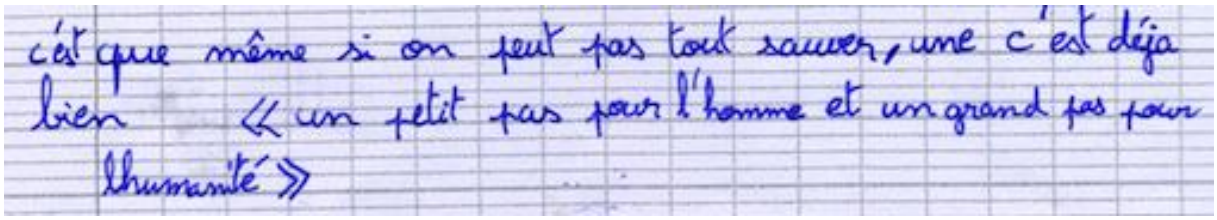

Qu'il ne faut pas être pessimiste ne jamais
abandonné croire en soi - même que
les efforts récompense dans la
vie il faut être optimiste

Pour finir l'analyse de la compréhension de l'implicite, certains élèves intègrent **la moralité de la fable et sont capables de la mettre en résonance avec leurs connaissances extérieures au texte.**

Nous avons remarqué que certains élèves explicitaient la morale sous-entendue du texte lu et la liaient à des connaissances personnelles. Nous pensons que ces élèves ont atteint un degré supérieur de compréhension du texte. En effet, ils ont compris l'implicite et l'ont intégré car ils sont capables de faire du lien. Ce phénomène nous semble très intéressant car, comme nous l'avons développé dans la partie théorique, un de nos objectifs était que le texte lu par les élèves fasse écho en eux.

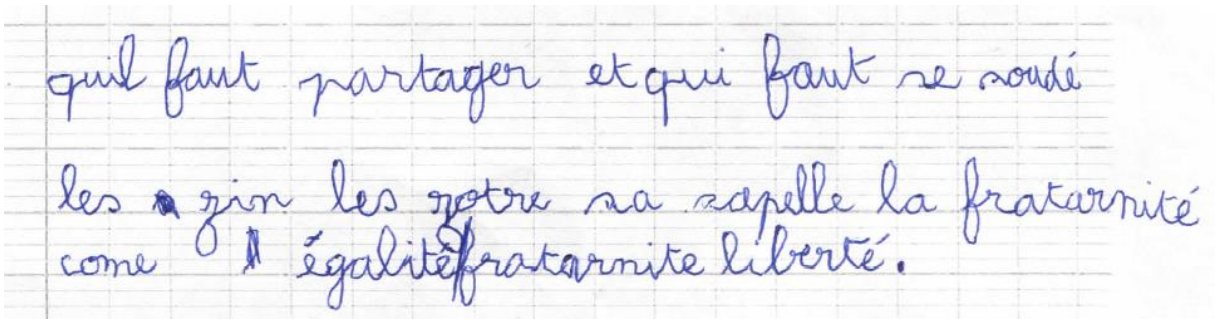
Dans ce premier exemple extrait de l'écrit d'un élève de CM2, nous pouvons lire un proverbe célèbre : « un petit pas pour l'homme et un grand pas pour l'humanité ». L'élève réemprunte donc un proverbe existant grâce aux guillemets ce qui montre que la morale fait résonance en lui.

Ecrit de Maé, séance 5 (Annexe IV.1.4, p.209)



Dans ce deuxième écrit, l'élève en CE1 cite la devise républicaine « liberté, égalité, fraternité ». De même, dans cet écrit, l'élève reformule personnellement la morale puis se sert de la devise française pour appuyer son propos.

Ecrit d'Ababacar, séance 5 (Annexe III.1.4, p.127)



Ainsi, le deuxième écrit nous renseigne sur le rapport qu'entretient l'élève avec le texte. Une minorité d'élèves n'ont pas encore compris le sens premier de la fable après le débat interprétatif. Pour ces quelques élèves, le dispositif n'a donc pas été efficace. De plus, en CE1, un grand nombre d'élèves s'arrêtent sur des connaissances extérieures au texte. On peut penser que ces élèves ne sont peut-être pas touchés par la morale du texte, qui ne leur fait pas écho personnellement. D'autres s'arrêtent sur les faits et produisent des écrits très scolaires de type « résumés » afin de relater ce qui a été compris sans appropriation personnelle du texte. Enfin, d'autres saisissent la morale et en tirent un enseignement qu'ils sont capables de généraliser voir même parfois de lier avec leurs connaissances extérieures. Ces élèves ont saisi le sens littéral et implicite du texte.

Conclusion

Tout au long de notre recherche, nous avons essayé de comprendre comment les écrits réactifs articulés au débat interprétatif pourraient permettre de co-construire la compréhension d'un texte littéraire en cycle 2 et 3. Nos recherches bibliographiques nous ont permis, dans un premier temps, de constater que l'écrit réactif, même s'il n'a pas fait l'objet de nombreuses recherches comme en atteste notre bibliographie, peut être un dispositif permettant aux élèves de progresser vers une compréhension fine des textes littéraires. De plus, nous nous sommes rendues compte que le débat permettrait, en appui sur l'écrit réactif, de faire progresser cette compréhension.

C'est pourquoi, dans une classe de CE1 de vingt-quatre élèves et dans une classe de CM2 de vingt-et-un élèves, nous avons mis en œuvre six séances autour d'une philo-fable différente, chaque fois, recueillie par Michel Piquemal. Chaque séance comprenait les phases suivantes : lecture d'une fable (inconnue des élèves), premier écrit réactif (« quelles questions te poses-tu après la lecture de ce textes ? »), débat interprétatif, deuxième écrit réactif (« qu'est-ce que tu as retenu de la discussion ? »).

Suite à la mise en application de ce dispositif dans nos classes, nous avons, dans un premier temps, analysé les premiers écrits réactifs des élèves. Puis nous avons écouté et transcrit les quatre débats les plus pertinents pour l'analyse (deux débats en CE1 et deux débats en CM2). Enfin, nous avons analysé le deuxième écrit réactif afin d'observer l'évolution de la compréhension.

Nous pensons que la réitération du processus a été efficace car nous avons constaté une progression générale dans les deux cycles que nous allons vous présenter rapidement.

Au cours de la séquence menée en CE1, les élèves posent généralement de plus en plus de questions lors du premier écrit réactif. Cette augmentation de la quantité d'écrit est très nette pour les élèves habituellement en difficultés. Nous en avons donc conclu que ce premier écrit réactif a été, pour ces élèves, un réel outil leur permettant d'avouer, sans gêne, leur(s) incompréhension(s). Pour les élèves qui, habituellement, n'ont pas de difficulté de compréhension générale, on observe une évolution, non pas dans la quantité de texte produit, mais dans la portée des écrits. Au début de la séquence, les questions portaient sur le vocabulaire alors qu'à la fin elles portaient davantage sur la portée morale du texte. Ces élèves ont saisi, au cours de la séquence, une des spécificités de la fable : délivrer une morale. Même si les CE1 doivent gérer péniblement la tâche d'écriture avant de manifester leur compréhension, le premier écrit semble un réel outil de réflexion pour eux. De plus, cet écrit a été un support nécessaire au débat. En effet, la présence de cet écrit a rassuré les élèves. Ils avaient besoin de relire et de se référer à leurs écrits pour entrer dans le débat. En revanche, le deuxième écrit n'a pas semblé réellement profitable. Nous n'observons pas d'évolution significative

du deuxième écrit réactif. Il s'apparente plus à une réponse à une question qu'à un écrit personnel permettant de faire progresser le sens.

Le constat fait à la fin de cette recherche en CM2 est très différent. Pour les élèves qui, habituellement, n'ont pas de difficulté de compréhension, le premier écrit semble de moins en moins nécessaire et utile pour le débat. Pour ces élèves, l'écrit devient en effet de moins en moins utile pour prendre du recul sur le texte. L'élève ne se sert plus de cet écrit comme d'un outil de réflexion. Nous avons constaté, qu'au cours de la séquence, les élèves posent de moins en moins de questions sur le texte et sont en capacité de commencer le débat directement après la première lecture du texte. Contrairement au CE1, la lecture des notes n'est pas toujours nécessaire pour participer au débat car les élèves sont plus à l'aise dans la pratique de cet exercice. Le deuxième écrit semble, lui, nécessaire comme outil à la compréhension fine.

En quoi les écrits réactifs, articulés au débat interprétatif permettent-il de co-construire la compréhension d'un texte littéraire au cycle 2 et 3 ? Nous pensions que l'écrit et l'interaction collective permettraient aux élèves d'exprimer une réception très personnelle sur un texte littéraire et donc de mieux le comprendre.

Nous pouvons constater que la démarche mise en œuvre, inconnue des élèves, et plus particulièrement le premier écrit réactif, leur a permis de poser par écrit les questions et remarques qu'ils avaient avant d'en faire part à leurs camarades lors du débat. Les élèves ont osé avouer leur incompréhension. Certains élèves, habituellement bloqués par la compréhension en lecture, ont été très à l'aise dans ce dispositif. Grâce à l'écrit réactif et au débat, la non-compréhension devient avouable et est même valorisée. Les élèves ont ainsi développé un rapport personnel et intime au texte comme en atteste les écrits analysés. Chaque élève a été bloqué par des éléments de compréhension propre à la lecture qu'il fait du texte et a osé partager ses points le blocage.

De plus, le dispositif a permis de mettre en place de la coopération et de l'écoute. Les élèves de CE1 et de CM2 ont saisi l'intérêt du dispositif et s'entraident. Le sens a progressé lors des interactions puisque les élèves répondent aux questions de leurs camarades afin de faire progresser la compréhension du texte.

Le deuxième écrit réactif nous a permis de constater que, grâce à ce dispositif de nombreux élèves ont d'une part accédé au sens implicite du texte et d'autre part ont saisi la spécificité de la fable qui est de délivrer une morale.

En revanche, en prenant du recul sur le travail effectué, nous avons relevé plusieurs limites qu'il nous a semblé important de présenter. Nous avons réfléchi à la manière dont nous pouvions dépasser ces limites afin de faire progresser notre pratique de classe mais aussi notre recherche.

Tout d'abord, nous pensons, comme nous l'avons signalé au cours de cette recherche, que le **support choisi** n'était pas du tout adapté à notre dispositif. Nous avons tout d'abord restreint la quantité de texte produit en limitant l'espace. De plus, nous regrettons de ne pas avoir utilisé un support plus personnel de type « carnet de lecture ». En effet, nous pensons que le support très impersonnel que nous avons utilisé n'a pas incité les élèves à produire des écrits personnels avec peut-être des dessins ou des ratures. C'est la raison pour laquelle nous avons recueilli beaucoup d'écrits de type « cahier du jour ». De plus, en CM2 comme en CE1, l'orthographe reste malgré tout un frein pour écrire librement même si nous avons insisté sur le fait que l'objectif ne porte pas sur l'orthographe mais sur la compréhension. Un support personnel (carnet de lecture) est plus adapté, selon nous, pour un écrit personnel dans lequel les erreurs d'orthographe ne sont pas importantes.

Nous nous sommes aussi questionnées sur les **textes choisis**. Les fables choisies sont des textes difficiles pour des élèves de CE1. Cependant nous ne regrettons pas notre choix pour cette classe car la lecture de ces textes résistants a développé, selon nous, leurs capacités de compréhension. De plus, grâce au dispositif, les élèves ont réussi à comprendre l'implicite de ces textes qui était systématiquement incompris après une première lecture. Cependant, pour les élèves de CM2, comme en attestent certains écrits, certaines fables ne comportaient plus d'éléments de résistance pour certains élèves. Ils verbalisaient par écrits non plus leurs incompréhensions mais leurs compréhensions. Il aurait donc peut-être été pertinent de choisir des fables ayant une plus grande part d'implicite pour ces élèves de cycle 3.

Nous avons été confrontées durant notre recherche à une **contrainte temporelle**. Il aurait été intéressant de mener le dispositif sur une année complète voire sur des supports et des textes très différents. En effet, les élèves de CE1 ne maitrisent pas totalement l'écrit. La réitération du dispositif sur une durée plus longue aurait peut-être permis de libérer leurs productions.

Pour finir, nous pensons que notre **guidage lors du débat interprétatif** a influencé la progression du sens. Nous avons constaté, lors de la transcription de ces échanges, que certaines interventions reflétaient notre manque d'expertise.

Ainsi, face à ces limites, nous avons envisagé les modifications possibles qui permettraient d'améliorer le dispositif mis en place.

Suite à notre travail de recherche et à la mise en application de notre démarche en classe, nous nous sommes interrogées sur les améliorations possibles.

Tout d'abord, nous pensons que pour compléter la pertinence de notre dispositif, il aurait été intéressant de questionner et d'enregistrer les élèves sur l'utilité de ces séances. Cela nous aurait permis de comprendre en quoi notre démarche leur a été profitable (ou non) en vue d'améliorer leur

compréhension des textes littéraires. De plus, cela nous aurait permis de savoir comment et dans quel sens réviser notre dispositif.

Également, nous pensons qu'il serait nécessaire d'accompagner ce dispositif d'un carnet de lecture personnel mis en place depuis le début de l'année. Les écrits réactifs réalisés lors de nos séances seraient alors rédigés dans ce carnet de lecture et non pas sur une « fiche élève » distribuée lors de chaque séance. Ce support personnel de réflexion permettrait, selon nous, la production d'écrits plus privés (et moins normés) sur le texte. Le carnet de lecture deviendrait alors un outil permettant d'instaurer un dialogue entre l'élève et le texte en le rendant plus autonome dans toutes ses lectures. De plus, selon nous, cet outil serait un moyen d'inviter les élèves à illustrer leurs questions sur le texte par des schémas ou des dessins.

Toujours dans le souci d'améliorer la compréhension des élèves face à un texte littéraire résistant, nous pensons qu'un écrit supplémentaire aurait été profitable aux élèves. En effet, un écrit réactif supplémentaire aurait constitué une trace tangible de l'évolution de la compréhension au sein de la même séance. En fin de séance, après avoir répondu à la question « Qu'as-tu retenu de la discussion ? » la question supplémentaire « As-tu encore des questions sans réponses ? » pourrait être posée. Ce dernier écrit permettrait de faire le point sur la compréhension après le débat mais aussi de voir si les élèves ouvrent leur réflexion sur d'autres éléments du texte qu'ils n'avaient pas saisis précédemment.

Enfin, pour ce qui est du débat, nous pensons qu'il aurait été intéressant de rajouter une phase supplémentaire, après le premier écrit réactif et avant le débat collectif, que nous appelons le « débat négocié ». À l'image de la « dictée négociée » dans laquelle les élèves interagissent sur l'orthographe des mots, le « débat négocié » serait le moyen de dialoguer sur le sens du texte à partir d'un premier écrit réactif personnel. Par groupe de quatre, après avoir été confrontés individuellement à la première question, les élèves exposeraient, entre pairs, leurs interrogations sur le texte et décideraient des points importants à éclaircir lors du débat collectif. Selon nous, en discutant à partir de leurs premiers écrits, les élèves s'éloigneraient petit à petit des questions portant sur le sens explicite pour orienter leur réflexion vers les éléments implicites du texte. Cette phase supplémentaire permettrait d'enrichir et de structurer davantage le débat collectif en rendant les élèves plus autonomes au sein de leurs interactions.

Bibliographie

Articles et ouvrages de référence

AHR Sylviane & JOOLE Patrick. (2010). « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège ». In : Le français aujourd'hui. Numéro 168. Pp. 69-82.

BELTRAMI Daniel, QUET François, REMOND Martine, RUFFIER Josyane. (2004). *Lectures pour le cycle 3 : Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Collection mosaïque. Hatier.

BRUNER, Jérôme. (1998). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire,* Paris : PUF.

BRUNER, Jérôme. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz

CEBE, Sylvie & GOIGOUX, Roland. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.

CEBE, Sylvie & GOIGOUX, Roland. (2009). *Lector et Lectrix – Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1- CM2- 6ème-SEGPA.* Paris : Retz.

CEBE, Sylvie & GOIGOUX, Roland. (2013). *Lectorino et Lectorinette – Apprendre à comprendre des textes narratifs, CE1-CE2.* Paris : Retz.

CHABANNE J-C. & BUCHETON D. (2002).Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. *L'écrit et les l'oral réflexif.* Paris: PUF

CHABANNE J-C. & BUCHETON D. (2000). « Les écrits intermédiaires », *La lettre de la DFLM 26*, p23-27.

DE LA HAYE, F. & BONNETON-BOTTE, N. (2009). Un dispositif de remédiation aux difficultés de compréhension en lecture. In N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F., De La Haye, N. Bonneton & E.Bonjour (Eds.) Apprentissage de la langue écrite : approche cognitive. Rennes : PUF.

DE LA HAYE, F. & BONNETON-BOTTE, N. (2007). Difficultés de compréhension en lecture : identification de procédures d'élèves scolarisés en 6eme Segpa. Nouvelle Revue de l'AIS, N°37, 165-178.

GERVAIS, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine.* XYZ Editeur : Montréal.

GERVAIS, B (2001). « Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture, in C. Tauveron (dir), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà,* Paris, INRP, 37-54.

GIASSON Jocelyne. (2008). *La compréhension en lecture*. Editions De Boeck

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine. (1986) « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». Langue française, n°70, Communication et enseignement. pp. 7-25.

FOUCAULT Michel. (1971). *L'ordre du discours.* Editions Gallimard: Paris.

MAINGUENEAU, Dominique. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire.* Bordas : Paris.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'enseignement scolaire. (2002). Littérature : cycle des approfondissement (cycle 3). Documents d'application des programmes. Collection école.

PIQUEMAL, Michel. (2008). *Les philo-fables.* Edition Albin Michel Jeunesse : Paris.

TAUVERON Catherine. (2005). « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture ». In: Repères. Numéro 31. pp. 73-112.

TAUVERON Catherine (dir). (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique. De la GS au CM.* Paris : Hatier.

TAUVERON Catherine. (2011). « La lecture de la littérature, voie de (ré)conciliation des élèves en difficultés avec la lecture ». In : Dialogue Hors série. pp. 28-33.

TAUVERON, C. (1999). *Apprendre à entendre le murmure des textes*, Conférence lors du congrès de l'ANCP, Blois, 8 pages.

Sites internet

PUIG José. (2003). Ensiegner la littérature à l'école. Centre académique de ressources sur la maitrise des langages (CARMaL), Académie de Créteil, [en ligne], http://www. Langages.crdp.ac-créteil.fr/ rubriques/pdf/pratiques_pédagogiques/j_puig.pdf

Liste des annexes

Annexe I Les textes de Michel Piquemal 74

Annexe I.1 Le berger qui criait au loup 74

Annexe I.2 Le cheval et l'âne 75

Annexe I.3 La musique 76

Annexe I.4 La part du Colibri 77

Annexe I.5 Le partage 78

Annexe I.6 Le lézard 79

Annexe I.7 Sans cligner des yeux 80

Annexe I.8 La tradition de nos pères 81

Annexe I.9 Pourquoi le ciel est-il si loin de la terre ? 82

Annexe I.10 Les étoiles de mer 83

Annexe II Fiche de préparation 84

Annexe III Les données en CE1 85

Annexe III.1 : Les écrits réactifs 85

Annexe III.1.1 Les écrits réactifs relatifs à la séance 2 85

Annexe III.1.2 Les écrits réactifs relatifs à la séance 3 97

Annexe III.1.3 Les écrits réactifs relatifs à la séance 4 112

Annexe III.1.4 Les écrits réactifs relatifs à la séance 5 127

Annexe III.1.5 Les écrits réactifs relatifs à la séance 6 142

Annexe III.2 Les débats interprétatifs 156

Annexe III.2.1 Transcription du débat relatif à la séance 3 156

Annexe III.2.2 Transcription du débat relatif à la séance 6 160

Annexe IV Les données en CM2 165

Annexe IV.1 Les écrits réactifs 165

Annexe IV.1.1 Les écrits réactifs relatifs à la séance 2 165

Annexe IV.1.2 Les écrits réactifs relatifs à la séance 3 178

Annexe IV.1.3 Les écrits réactifs relatifs à la séance 4 187

Annexe IV.1.4 Les écrits réactifs relatifs à la séance 5 205

Annexe IV.2 Les débats interprétatifs 217

Annexe IV.2.1 Transcription du débat relatif à la séance 2 217

Annexe IV.2.2 Transcription du débat relatif à la séance 3 221

Annexe I Les textes de Michel Piquemal

Annexe I.1 Le berger qui criait au loup

Il était une fois un berger qui aimait faire des farces.

Lorsqu'il gardait ses bêtes tout en haut des pâturages, il se mettait à crier :

- Au secours, aidez-moi ! Les loups attaquent mon troupeau ! Au loup ! Au loup !

Les villageois s'armaient de fourches et de bâtons et accourraient sans tarder pour le défendre. Et le berger riait, riait… Il leur fit cette farce à plusieurs reprises…

Vint un jour où les loups attaquèrent vraiment son troupeau. Comme à l'accoutumée, il se mit à crier:

- Au loup ! Au loup !

Mais personne ne bougea. Personne ne vint à son aide. Et, ce jour-là, il perdit toutes les bêtes de son troupeau.

D'après un conte du folklore français.

Annexe I.2 Le cheval et l'âne

Un homme avait un cheval et un âne. Un jour qu'ils cheminaient sous un soleil de plomb, l'âne dit au cheval :

Je t'en prie, mon ami, si tu ne veux pas que je meure, soulage-moi un peu de mon fardeau !

L'âne était en effet plus chargé qu'une mule, tandis que le cheval n'avait que son harnais.

Le cheval fit la sourde oreille.

Suppliant, l'âne insista :

Pour toi, si grand et si fort, ce ne sera qu'un jeu !

Mais le cheval n'accorda que mépris à sa demande.

Et l'âne, épuisé de fatigue, tomba et rendit l'âme.

Alors le maître chargea le tout sur le cheval, en y rajoutant la lourde peau de l'âne.

Pauvre de moi ! gémit le cheval. Pour avoir refusé une mince charge, me voilà réduit à tout porter y compris la peau de mon compagnon !

D'après la fable d'Esope et celle du poète Jean de La Fontaine

Annexe I.3 La musique

C'était un magicien de la harpe. Dans les plaines de Colombie, il n'y avait pas de fête sans lui. Pour que la fête soit une fête, Mesé Figueredo devait être là, avec ses doigts dansants qui égayaient les airs et affolaient les jambes. Une nuit, sur un sentier perdu, des voleurs l'ont attaqué. Mesé Figueredo revenait d'un mariage, à dos de mule, lui sur une mule, la harpe sur une autre, quand des voleurs se sont jetés sur lui et l'ont roué de coups. Le jour suivant, quelqu'un l'a trouvé. Il était allongé sur le chemin, torchon sale de boue et de sang, plus mort que vif. Avec ce qu'il lui restait de voix, il a dit :

- Ils ont emporté les mules. Et il a ajouté:

- Ils ont emporté la harpe.

Et il a repris son souffle et a ri:

- Mais ils n'ont pas emporté la musique.

Annexe I.4 La part du Colibri

Un jour, dit la légende, il y eut un immense incendie de forêt. Tous les animaux, terrifiés et atterrés, observaient, impuissants, le désastre. Seul le petit colibri s'activait, allant chercher quelques gouttes d'eau dans son bec pour les jeter au feu. Au bout d'un moment, le tatou, agacé par ses agissements dérisoires, lui dit :

- Colibri ! Tu n'es pas fou ? Tu crois que c'est avec ces gouttes d'eau que tu vas éteindre le feu ?

- Qu'importe, répondit le colibri, je fais ma part.

Pierre Rabhi, extrait de La Part du colibri

Annexe I.5 Le partage

Un jour, Nasreddine, le fou sage, sortait de la mosquée accompagné de son voisin Moustafa. Devant la porte, il y avait un homme endormi. C'était un pauvre mendiant qui passait ses journées et ses nuits dehors, qu'il pleuve ou qu'il fasse beau, qu'il fasse froid ou qu'il fasse chaud, pour la simple raison qu'il n'avait pas de maison.

- Laisser cet homme dans la rue est une honte pour la communauté, dit Nasreddine. Si j'avais deux maisons, je lui en aurais donné une.

- C'est vrai ? dit le voisin.

- Sans aucun doute ! Il faut partager dans la vie !

- Et supposons que tu aies deux jardins, tu lui en donnerais un ?

- Absolument !

- Et si tu avais deux chevaux ?

- Il va de soi que je lui en donnerais un.

- Et si tu avais deux vaches ?

- Je lui donnerais la plus belle.

- Magnifique ! Et si tu avais deux poules ?

- Ah non ! Il n'en est pas question.

- Je ne comprends pas : comment peux-tu lui refuser une poule alors que tu as accepté de lui donner une maison, un jardin, un cheval et une vache ?

- C'est que je n'ai pas deux maisons, ni deux jardins, encore moins deux chevaux ou deux vaches, mais j'ai deux poules.

Fable traditionnelle de Nasreddine Hodja

Annexe I.6 Le lézard

Un matin, alors que deux lézards cherchaient dans la cour d'une ferme un endroit où se dorer au soleil, ils avisèrent un pan de mur au-dessus de l'étable. Ils l'escaladèrent pour s'installer en équilibre juste au centre du petit carré ensoleillé.

Ils étaient si bien sous la caresse des rayons du soleil que, oubliant leur fragile équilibre, ils s'assoupirent et tombèrent de toute la hauteur de l'étable.

La chute leur aurait été fatale si une jatte remplie du lait tout frais de la traite du matin ne les avait accueillis en bas. Ils se réveillèrent et, affolés, ils se mirent à nager de toutes leurs forces dans l'espoir de se sauver. Mais les parois de la jatte étaient si lisses qu'à chaque fois qu'ils essayaient de remonter, ils glissaient.

Ils nagèrent dans tous les sens sans entrevoir la moindre issue.

Alors le premier lézard se dit « A quoi bon lutter, on ne s'en sortira jamais… », et il se laissa couler, se noyant dans la douceur du lait.

Le second se dit : « Tant que je suis en vie, je n'abandonnerai pas la partie… »

Et il résista avec la force du désespoir, battant longtemps de ses pattes le lait qui se transforma en crème, fouettant longtemps de sa queue la crème qui se transforma en une belle motte de beurre ferme. Il n'eut qu'à escalader pour retrouver sa liberté.

Conte arabe raconté par Nacer Khémir dans L'Alphabet des sables,
Syros jeunesse 1998.

Annexe I.7 Sans cligner des yeux

Au Moyen Âge, une guerre ravagea l'ancien Japon. Durant ces affrontements meurtriers, une armée envahit une ville qui était restée fidèle à son seigneur. Tous les habitants avaient fui, y compris les moines du temple zen. Seul le vieux maître était resté. Quand le général rebelle pénétra dans le temple, il fut reçu d'un ton glacial. Furieux, il porta la main à son sabre et lança au vieux maître :

- Savez-vous que vous avez face à vous un homme capable de vous pourfendre sans même cligner des yeux ?

- Et vous, répliqua le maître avec calme, savez-vous que vous avez face à vous un homme prêt à être pourfendu sans même cligner des yeux ?

Le général prit le temps de la réflexion, puis il s'inclina et se retira.

D'après un apologue zen

Annexe I.8 La tradition de nos pères

À la mort d'un vieux roi, deux frères s'étaient partagés un royaume et chacun l'avait administré à sa façon. L'aîné avait continué de diriger selon la coutume de son père. Le cadet au contraire avait essayé de modifier ce qui lui paraissait injuste. Au bout d'une vingtaine d'années, ils s'invitèrent l'un l'autre pour visiter leur royaume.

À peine entré dans le pays de son frère, l'aîné dut bien reconnaître que les routes y semblaient mieux entretenues, l'administration plus efficace, les demeures plus pimpantes et les gens plus joyeux.

Comment as-tu fait ? lui demanda-t-il. On dirait que, dans ton royaume, les hommes travaillent deux fois plus que chez moi. Par quel miracle y parviens-tu ?

Ce n'est pas qu'ils travaillent deux fois plus, mais c'est qu'ici hommes et femmes s'entraident et se partagent les mêmes tâches. Dès leur plus jeune âge, les filles comme les garçons vont à l'école pour étudier. Et nous avons ainsi des femmes docteurs, architectes ou juristes…

Comment ? Des femmes médecins ou juristes ? Elles ne restent donc pas à la maison pour servir leur mari ?

Non, répliqua le cadet, et certains de mes ministres sont des femmes.

L'aîné trouva cela fort extraordinaire et merveilleux. Pourtant, lorsqu'il rentra chez lui, il décida de n'en rien changer. Tant de bouleversements l'inquiétaient !

« Ma foi, se dit-il, mes successeurs verront bien. Mais pour ma part, je ne changerai rien à la tradition de nos pères ! »

Fable de l'auteur

Annexe I.9 Pourquoi le ciel est-il si loin de la terre ?

Au temps jadis de jadis, le ciel était à portée de main, et c'était quelque chose de merveilleux. Les hommes n'avaient pas besoin de travailler pour se nourrir. En effet, quand ils avaient faim, ils attrapaient un petit bout de ciel et ils le mangeaient. Mais un jour, le ciel se fâcha, car les hommes ne le respectaient plus. Ils se coupaient souvent de grands morceaux de ciel qu'ils ne finissaient même pas et qu'ils jetaient aux ordures.

Le ciel les avertit : s'ils continuaient à le gaspiller, il s'en irait ! Les hommes, un peu impressionnés, lui prêtèrent à nouveau attention. Mais les années passèrent et l'avertissement du ciel ne fut bientôt plus qu'une lointaine parole.

Un jour, une femme vorace se coupa un énorme morceau de ciel. Elle en mangea toute la journée, mais elle ne parvint pas à le terminer. Elle appela son mari, mais il ne put pas le finir lui non plus. Elle appela alors toutes ses amies et tous les villageois, mais rien n'y fit… En désespoir de cause, ils jetèrent discrètement ce qu'il restait.

Mais le ciel avait tout vu et sa colère fut sans pareille. Il s'éleva aussitôt très haut, très haut, très haut… et il disparut à la vue des hommes. C'est depuis ce temps que les hommes doivent cultiver le sol et travailler pour se nourrir.

D'après un conte africain

Annexe I.10 Les étoiles de mer

Un homme cheminait, le front bas, le long de la plage. De temps en temps, il se penchait, ramassait au bord des vagues, sur le sable, on ne savait quoi, et le jetait au loin dans la mer. Un promeneur qui l'observait avec curiosité s'approcha de lui, le salua et demanda :

- Que faites-vous ?

- Vous le voyez, répondit l'autre, je rends à l'océan ses étoiles de mer. La marée les a apportées, elles sont restées là, sur le sable. je dois les remettre à l'eau, sinon, c'est sûr, elles vont mourir.

- Des étoiles de mer, signala le promeneur, rien que sur cette plage, il y en a des milliers. Et le long de toutes les côtes, tous les jours, il s'en échoue des millions, que vous ne pourrez pas sauver ! C'est leur destin. Vous n'y pouvez rien changer.

L'homme ramassa une étoile, la tint un instant dans sa main...

Il murmura : oui, sans doute, vous avez raison.

Mais en la rejetant dans les vagues, il ajouta :

Mais pour elle, ça change tout.

D'après Henri Gougaud

Annexe II Fiche de préparation

Maîtrise de la langue française – lecture	**Période** : 1	**Niveau** : CE1
Titre de la séquence : Les philo-fables		
Séance n°2	**Titre de la séance** : Le cheval et l'âne	
Objectifs de la séance : Comprendre un texte avec de l'implicite.		
Compétences visées : **1-**prendre part à un dialogue. 2- manifester la compréhension d'un texte		
Matériel nécessaire : philo-fables (livre), texte photocopié, feuille élève photocopiée	**Temps final** : 50 min	

Tps	Organisation	Phase – thème	Déroulement
5'	Collectif Oral	Présentation de l'activité	Leur expliquer que l'on va travailler sur une fable aujourd'hui. Définir ce qu'est une fable. « *Vous allez lire une ou deux fois dans votre tête la fable que je vais vous distribuer. Après cette lecture, je vais vous donner une feuille sur laquelle il y a une question. Vous devrez répondre à cette question* »
10'	Individuel	Lecture	PE : lecture magistrale du texte afin de s'assurer que le déchiffrage ne fait pas obstacle à la compréhension du texte. E : lecture silencieuse du texte par les élèves PE : lecture magistrale du texte
10''	Individuel Ecrit	Ecrit réactif 1	PE : distribution de la feuille. Rassurer les élèves sur l'orthographe. Les mettre en confiance afin qu'ils arrivent à écrire. E : répondent à la question 1 « ***quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?*** »
15'	Collectif Oral	Débat	E : posent leurs questions à l'oral. « Qui a une question qui ressemble à celle-ci ? ». On les liste. PE : note les questions sur le TBI. E : Les élèves essayent d'y répondre oralement => débat E : répondent à la question 2 « ***est-ce-que toi aussi tu aurais fait comme.... pourquoi ?*** »
10'	Individuel	Ecrit réactif 2	E : répondent à la question 3 ***«Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?»***

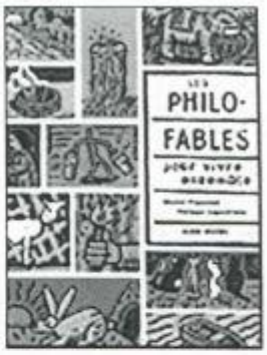
Annexe III Les données en CE1

Annexe III.1 : Les écrits réactifs

Annexe III.1.1 Les écrits réactifs relatifs à la séance 2

Ababacar

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

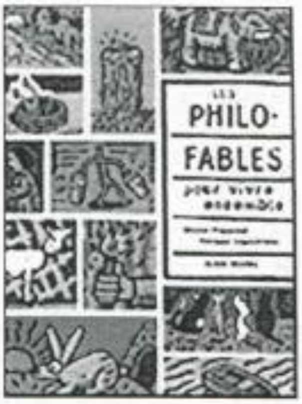
Pourqoi il a di non et anplus il a perdu son compagnon? et céseque sa ve dire cheminaient et fardeau?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

quil fopa fére quélcechose a quinlains parsece on némré pa gilenoulesface.

Alban

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

parce que l âne il porte un [illegible] tro lourd
è l âne di à le ché vale [illegible] ma
[illegible] le bo qui è sur mon dé [illegible]
[illegible]

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

pourquoi le cheval dit non

Choukri

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

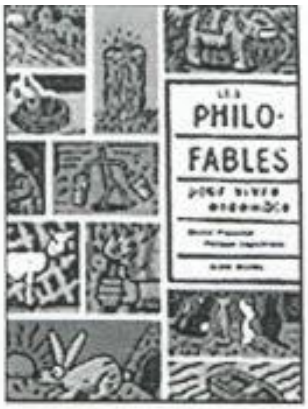
. pourquoi sa ~~fini~~ fini par ~~pa~~ par un pouèm
et je quon prou pas le mots fardeau.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

. l'âne et le cheval une istoir quoran

Fanny

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

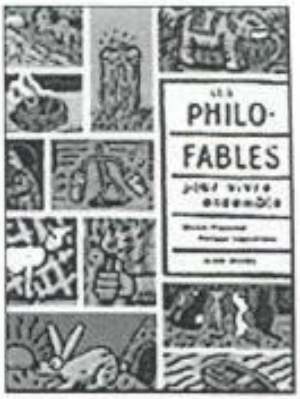
Quece que sa vedire gémit?
Quece que sa vedire rédivit?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Si le cheval aurai dit oui il naurai pas tout porter.

Gaëtan

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi sa comense comese et pourquoi sa vini comesa.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

i faut chamai les c'est un âme mouri.

Laura

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

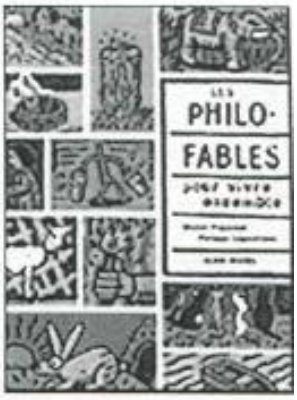
pour quoi sai lonr.
pair-qoir lane mais.
Pourgois lui au sui il moir.
Pourquais le faronire nai tou sur la chralle

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

que le cheval a refuzé des idé lanne.
parce il y a lamme moirce

Lenny

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

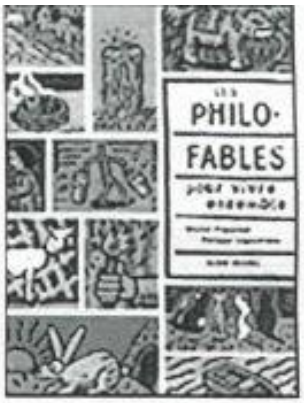
- pour quoi le cheval étai pa charge ? pour qoi il voule mourir mon logé ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

- que mé lian dédé et que mé palyn de pa édé

Loann

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi l'âne refuse ? pourquoi le cheval ne va pas le sauver ?
pourquoi le cheval porte tout ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

ne pas que je comprends pas le cheval

Lola

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi homme il a un chevale
et un âne
pour mieux comprendre listoir
et ausi pour aler a cheval.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

se qu'j'ai vu dans la discussion
s'ai que le chevale
naidai pas lane.

Shawnna

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi l'âne ditèle lequel des questions à le cheval?

pouquoi il y a un homme?

pouquoi il y a nia pas de chat?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Il ne fau pas tuer les éanimaux parceque iena qui mé les éanimaux!

Théo

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

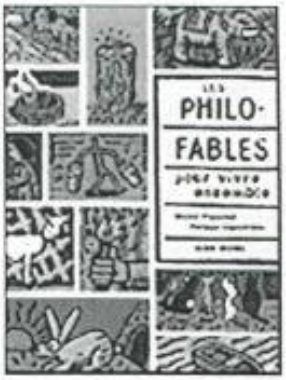
pourquoi l'âne ~~je~~ il dit au cheval soulage moi

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

~~[illegible]~~ ~~y a~~ si il ét dé la l'âne le cheval ét bin ne re plu da mi

Yacer

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Un homme avait un cheval et l'âne un homme le dit je t'en prie mon ami si tu ne veux pas que je meur meure; soulage

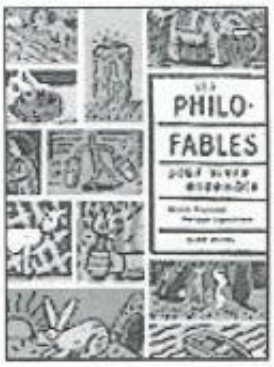
B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

pourquoi le cheval et mechant pourquoi le cheval a dit non pourquoi le cheval a pas édait l'ane

Annexe III.1.2 Les écrits réactifs relatifs à la séance 3

Ababacar

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

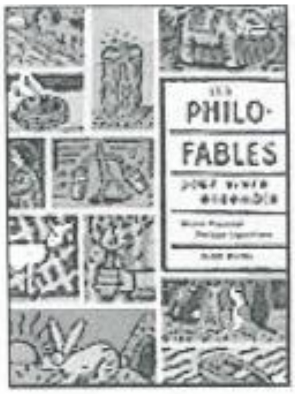
qué cequi sé pase je nérinquonpri et
quésecesavedir conlonbié et Figueredo et
égayaient et à dos de mulse

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

que se quon éme le plus et prfoi plus inpantan
que dotre chose.

Alban

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

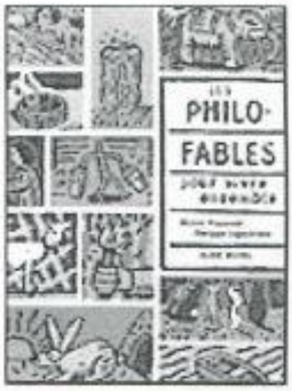
pour quoi te né â sé moul hope
mé pourquoi li pouzé a me néthope
et mul

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

poq se que sété le méore bantor
que les voleur son soté sur lui

Calvin

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

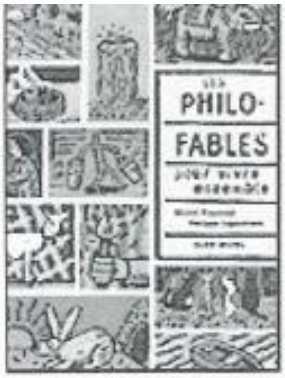
~~pour~~ pour quoqoi il on tapé ?
en porti la harpe la nule la musique ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

que il ~~on~~ aimai la musique ils
n'ont pas emporté la musique

Choukri

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi sa se termine comme sa et sa se termine avec du sang.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

jai compri qui les pas moore

Cyril

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Jai pa gonpi paur ja rélu ga pa de fete

Pour gou el na ni palé

Kor gou le et fafé

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

li fedonse les chan

Fanny

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

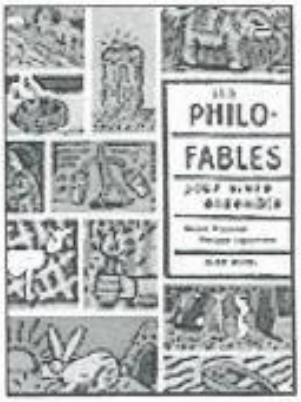
Quoi ce que ca ve dire egayaient est mesé ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Même si ont n'est triste ont pourra tougour garder celce chose ce persone pourra nousanlever.

Laura

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi il yá des voler qui viens l'arbté ?
pourquoi magissime et ttonbé parté ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

on na răpo á touti les cesstion
ondu

Lili

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

ja vai pas compri qui il y a un voulere.
pourquoi il y a pas de fête non le majisien.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

que le majisien qué le megere Migisien.

Loann

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi il'à des voleurs se jetés sur le magicien ?
va-vedire coi harpe ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Mais si on nou vole elkechoze il faure résté joyeux.

Nolan

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

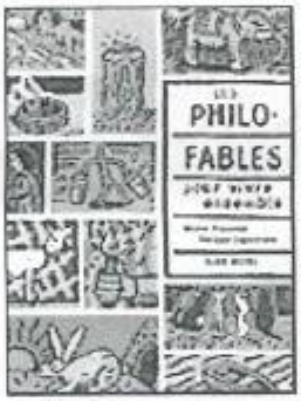
que ce texte est joli ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

J'ai retenu que la Colombie était un pays.

Shawnna

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Pourquoi il les mort.

Pourquoi il y a un homme.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Je les voleur nom par parti la musique.

Tessa

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

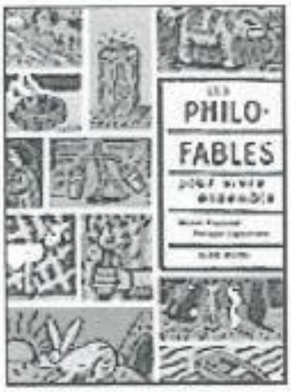
pour~~q~~quoi les voler les son enpat
pour~~que~~quoi il vi en calondie

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

ime fovandes saser a rien
faut pas voler ça sert à rien

Théo

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

jai pa pourquoi il Disa jai lestoipina con. il Disa jai lees pekipai.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

pourquoi Kan il séfefraape il nepamor nc manleman ill Dâ nei moici.

Yacer

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

le magicien venet dun marige les voleur on tapé le magicien pourquoi mais il on pas exporté la musique pourquoi

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

le voleur à voler l'a charpe je sé pas pourquoi mais pourquoi

Zakaria

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

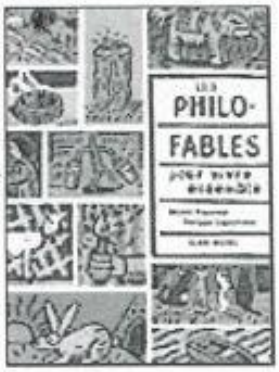
Je ne pas compris quan il die ils ons emporte la
charpe et osi ses bot et joli et en core pir jolie
et en cor pir bot

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qan tile le magicien de la fête
Et la fin

Annexe III.1.3 Les écrits réactifs relatifs à la séance 4
Ababacar

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

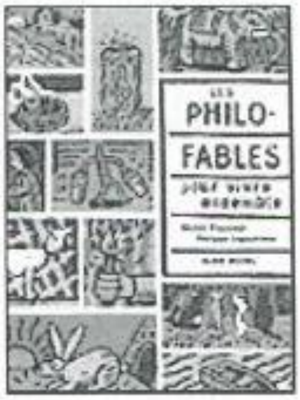
Pourquoi la Colibri fest sa quéseger sa vedi katou et atterrés.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

quil fau se sondé antre les sotres quil fau sédé

Alban

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pouir quoi la foré brûl
fec

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

par se que il dis jé fais ma par
pour sa vré le animaux

Calvin

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

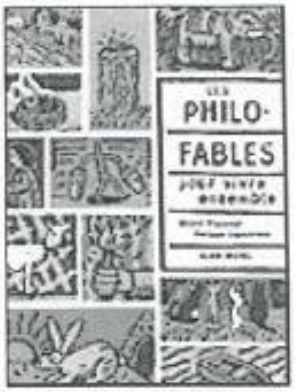
pourquoi le colibi est à les chercher de l'eau dans son ~~bec~~ bec ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

que le colibi ne entleidi le feu parsque le colibi fais sa part.

Fanny

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

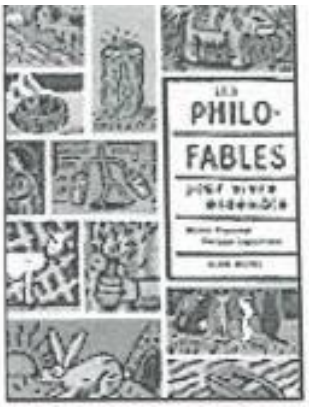
que ve dire atterrés et dérisoires?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Tous le monde doua faire sa part.

Gaëtan

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

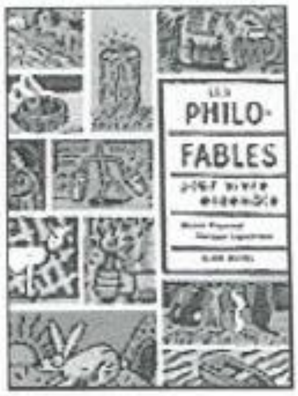
Pourquoi et mai parce que le colibri le savai les animaux avec des code d'eau !

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

que le colibri il éteint le feu.

Laura

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi le colibri va chérché^ de l'eau ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

on na validé les cuissione ? des seatre.

Lenny

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

qué me que ma ve di je fais ma part.
qué me que ma ve dir colibi

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

qui fa fer sa part ma ve dire fér quelquecho me

Lily-Rose

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

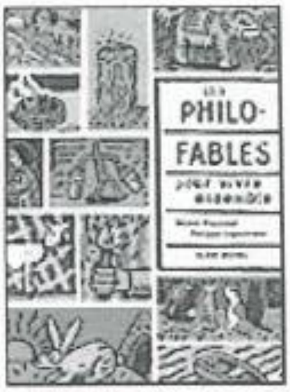
pourqois le colibri va ~~a~~ aitindre le feu, avec de l'eau, dans sons bec. pourquois il y à le feu. pourquois sons ami lui dit pourquoi tu va ait le feu.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Par ceque ~~a~~ le colibri il es trai courage, es il va estindre le feu.

Loann

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

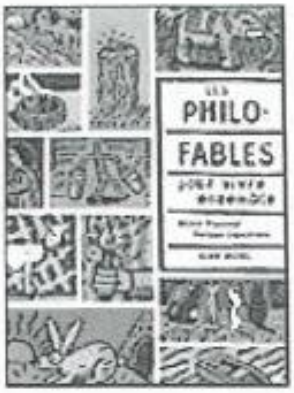
Pourquoi il y a u incendie ?
Pé-ce-que ca vox dui dérivoiun

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

jé retenu c'est que moi à la page de tatou je viendre leadé à étendre
le feu parsa moi j'ai aussi con merde

Phoebe

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Sarah

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

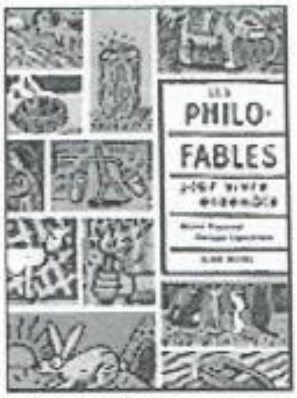
porco sa ce fini a come sa.
porco la légend di sa.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

feu civilisé né le feu

Shawnna

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi le Colibri est tinle fou.

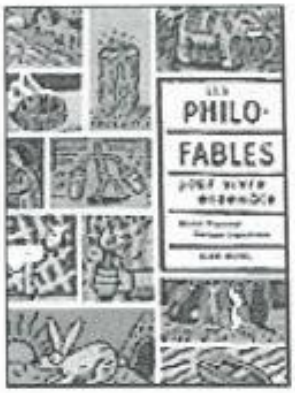
pourquoi il y a un homme.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

qui Il fou fait sapat

Théo

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

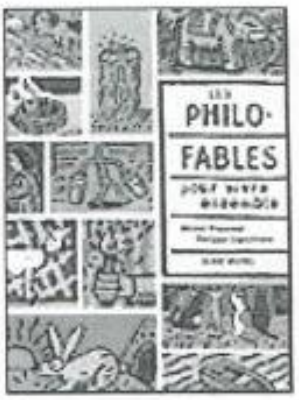
pourquois sase fini comesa.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

pourquoi le colibri et à le et tetre le feu ~~sku~~ et pourquoi a voi les nlé.

Yacer

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi le feu à brulez
la forêt
ses quoi brulez

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

le colibri a pri une goute
d'eau

Zakaria

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourcoi ça fini comça avec la fin

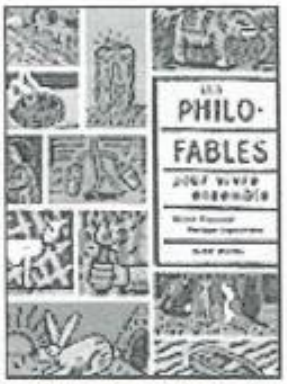
B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

la forêt brûles tous la forêt brûles du feu

Annexe III.1.4 Les écrits réactifs relatifs à la séance 5

Ababacar

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

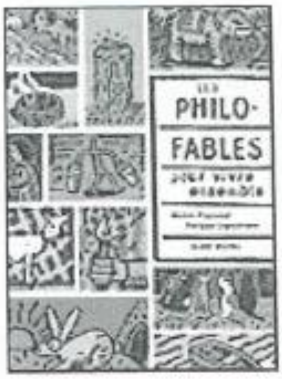
Les coi une mosqué ?
pourquoi il mans ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

quil faut partager et qui faut se soudé
les zin les zotre sa zapelle la fratarnité
come égalitéfratarnite liberté.

Alban

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pour quoi le homme a pas de ménon
~~et pour quoi il le voisin [illegible] sa ménon~~
et pour quoi le voisin ne vre pas prandre dans sa ménon

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

il vre pas de né de ~~poulle~~ poule ?!

Calvin

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

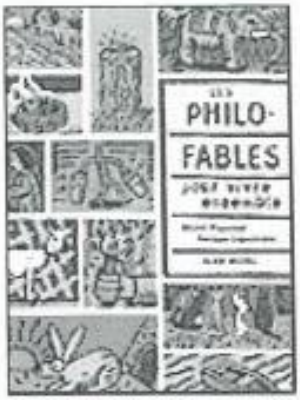
pourquoi il na pas doné, une poule il i a doné une maison vest un jardin une vache

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

quil ne pas lui pas doné la poule

Fanny

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Que va dire mendiant ?
Pourquoi il veut pas partager c'est poule ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qu'il faut partager dans la vit

Gaëtan

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi sa commse? comesa. pourquoi
sa fini comesa? pourquoi lui donerai la plu
belle vache ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

que sa tes nu pourquoi lui donne
sa plus belle vache

Laura

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

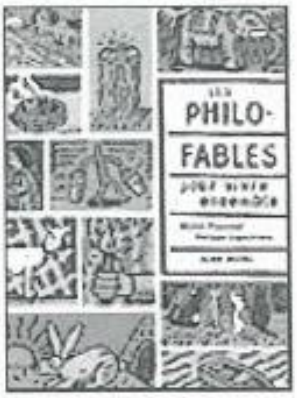
pkoi l'homme n'avé pas de maison?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

on á repondu á toute les question

Lenny

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

qué ssa que sa ve dir mosquée et Nasroddine,
-sage sa ve dir quoi

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

qui faut toujours partage

Lili

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi le téxé quau mance quomesa.
pourquoi il veux pas douner la poule.
communauté ça veux dire qui.
jé pas quonbri le téxe au débeau a la fin.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

j'ai retenu que mendiant et j'ai ausi retene
absolument sa veux dire oui

Loann

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

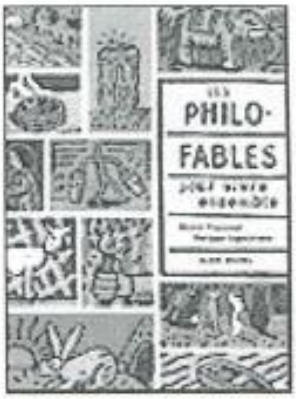
Pourquoi on ne fai comça ?
Pourquoi Nasreddine a pas de maison ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Moi jai retenu que Moi je lui donnerai une poule maime lé 2 dans la vie il faut partager

Nolan

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

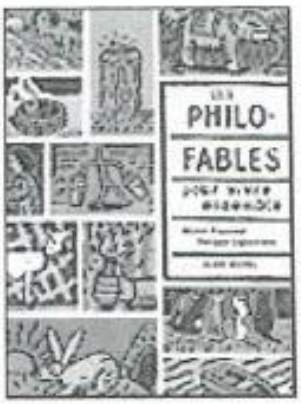
quoi que veu dire mosquée ?
pourquoi sa seu finis comme ca ?
pourquoi moustafa accompagné nasreddine ?
pourquoi il y a un homme qui dort ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

j'ai retenu que mendiant.
et j'ai aussi retene, Absolument ca veu dire oui.

Shawnna

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

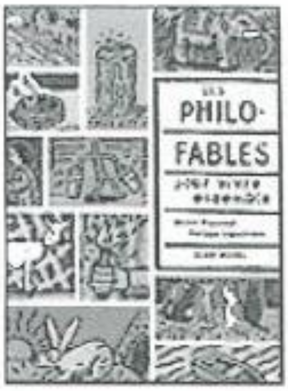
pourquoi sa se fini qièm gu.
pourquoi il y a un homme dans la rue.
pourquoi il ve donné la vache et un cheval.
pourquoi il ni a pas de maison

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Il faut toujoive partage dans la vie.

Tessa

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourqoi le mesie netidoinepas un roule lebi doine pourqoitte mesie atpas deux cheval

pourqoi le mesil lidoine pas deuxe vachell .

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

cli font partagé

Wassim

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

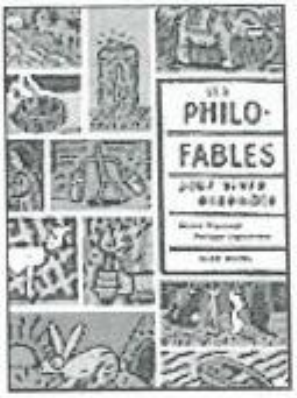
Comment il a fait pour devenir pauvre.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

J'ai retenu que dans la vie il faut partage.

Yacer

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi nasreddine voulait donne une maison

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

un homme vivait dehors il n'avait pas de maison

Zakaria

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Mes pourquoi ça finit comment à la fin

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

il ses fait encontrée parce que il ne veut donnet la poules

Annexe III.1.5 Les écrits réactifs relatifs à la séance 6

Ababacar

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

jer pa conpri leur truc décitibre

poutoi il se . léca & tonbé
et coman il a fait avec sa ce de transforme

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

que parfoi il faut pésévéré et un on va
pésévéré et on va ruisire.

Alban

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

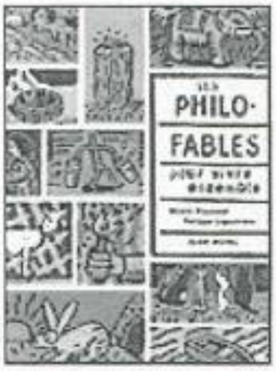
sa vre dir quà. réveillèrent.
pourquoi sa quenaens cora cas.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

1 mer pourquoi le 1er lezare
se noiét dans le lait, er il é il a
rer son le2 ena rersitas a le lait

Calvin

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

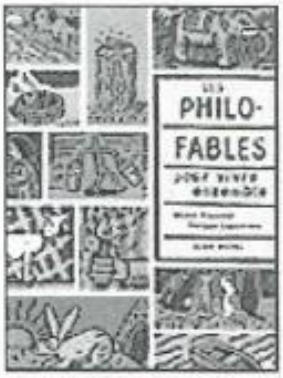
pourquoi il se laisa coulai . pourquoi il tonba dans l' eau . est devinda dozert ? dans le lait

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

est data le lait devinda de la crema est con est sa devinda duber.

Fanny

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

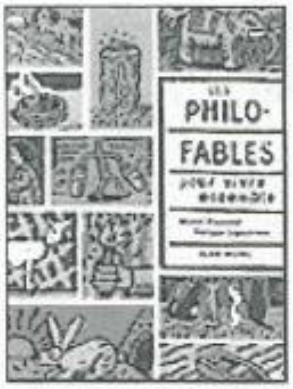
Que ve dire arrièrent ~~et jatte~~ ?
Pourquoi le lézard se laise tombe ? dans la lait

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Il ne faut jamai laisai tombe il faut toujour continuer
maime sa ce dure

Lenny

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Qué ce que sa ve dir dorer. Qué se que sa ve dir oublier leur fragil equilibre

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

qui fo jame abandone

Lily-Rose

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pourquoi le deuxième lézar di qui veuse sa liberté.
pourquoi on parle du lait. est aussi pourequoi on parl du beurre.
sa veuse dir quoi lutter.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Batre sa veuse dir batre le lait.
laizer sa veuse dir qu'il monte sur les mur
es aussi sa veuse dir qui l'aime soleil.

Loann

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

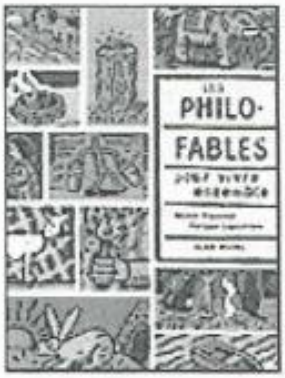
pourquoi le lézard abandonne et se noie?
pourquoi il se transforme en belle motte de beurre?
pourquoi ça se fait tout seul?
pourquoi il veut s'installer en équilibre juste au centre du petit carré ensoleillé?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

À la place du premier lézard j'aurai mené le chat pour retrouver ma liberté

Nolan

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

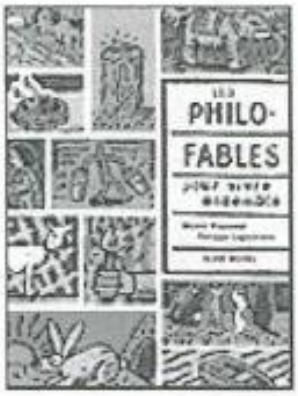
que veut dire désespoir ?
que veut dire dattant ?
que veut dire fatale ?
que veut dire jatte ?
que veut dire s'assoupissent ?

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

j'ai retenu que jatte caté un rat la ou on mettait le lait

Sarah

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

pour quoi sa ce finiquomesa
pour quá sa ce quomanse ~~quoi~~ q para so

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

j'ai retenu qui avem 2 lézard

Shawnna

Shawnna

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

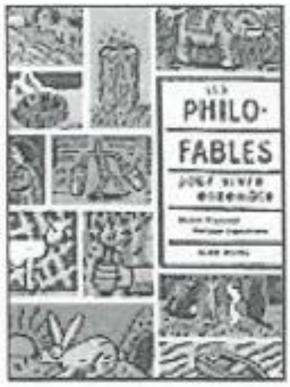
pourquoi ça se fini comme ça.
pourquoi le 1er lezard se dit « on ni a rivera pas.
pourquoi le titre rapel le lezard.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

quil faut jamais se déqourajé
Il faut se ~~[illegible]~~ garder ce leyl

Tessa

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

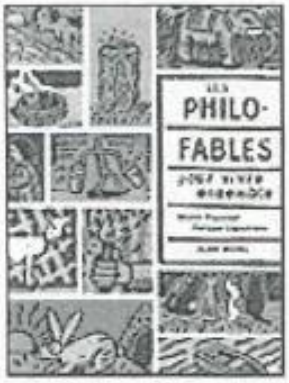
pourqoi dens du loi – ~~et po~~ et qesque ca
ve di ~~A~~ fatale – et pourequoi le lezard
di a quibon

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

quli ne fole pase decowvare

Théo

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

sa ve di krai soupire . pourquoi sa se fini komsa.
pourquoi le lézard se nou dans lo bokale delé
et pouquoi lo se nopa.

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

et pourquoi le premi il sé decouraja et
pourquoi le deuxeme il se né pas decouragé.

Wassim

Atelier « Philo-fables »

A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

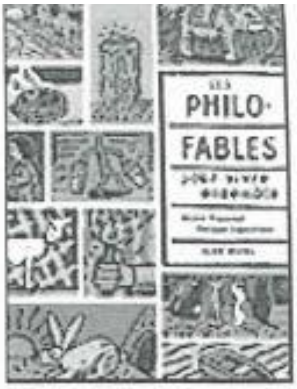
q' es qeu sa veux dir entrevoir

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

j' ai retenu quil ne falai pas abandner

Zakaria

Atelier « Philo-fables »



A) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Mes pourquoi ça se termine avec deux lézard ensemble quan il se noie dans le lait

B) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

j'ai retenu quon lézard qui se noie dans sans bol de lait

Annexe III.2 Les débats interprétatifs

Annexe III.2.1 Transcription du débat relatif à la séance 3

Après avoir noté au tableau toutes les questions des élèves (écrit réactif 1), l'enseignante ouvre l'échange en reprenant tout d'abord les questions de compréhension littérale (vocabulaire, personnages et faits explicites) pour ensuite progresser vers le sens implicite et la morale de la fable. Dans cette transcription, les questions soulevées par les élèves sont citées entre guillemets.

Arrivée du débat dans la séance : 28 min 33 sec

M (1) : *alors on va commencer, « qu'est-ce que la Colombie ? ».*

Wassim (2) : *un pays.*

M (3) : *oui la Colombie est un pays. Ensuite « " Figueredo" qu'est-ce que c'est ? ».*

Nolan (4) : *un nom de famille.*

M (5) : *oui très bien c'est le nom du personnage. « Égayer » est ce que vous savez ce que ça veut dire ? La phrase c'est « avec ses doigts dansant qui égayaient les airs », on trouve quoi comme mot dans « égayer » ? On retrouve le mot « gaie », donc qu'est-ce que ça peut vouloir dire ?*

Elèves (6) : ++

M (7) : *ça veut dire que l'on rend une chose joyeuse. Ensuite « que veut dire "à dos de mule" ? »*

Lenny (8) : *ils sont sur une mule.*

Elève (9) : *c'est quoi une mule.*

Elèves (10) : *c'est un âne.*

M (11) : « *pourquoi est-ce qu'il vit en Colombie ? », est ce qu'on le sait ?*

Wassim (12) : *parce qu'il est colombien.*

M (13) : *alors, « qu'est-ce que c'est une harpe ? »*

Théo(14) : *c'est un truc où on fait de la musique.*

M (15) : *oui c'est un instrument de musique, un instrument avec des cordes. « Mésée », on a demandé ce que c'était « Mesée Figueredo » ?*

Laura (16) : ++

M (17) : *Mesée Figuerodo devait être là.*

Calvin (18) : *aimer.*

M (19) : *non, attention il y a une majuscule.*

Lili (20) : *c'est un prénom.*

M (21) : *oui le monsieur s'appelle Mésée Figueredo. « Pourquoi est-ce que les voleurs ont emporté la harpe et l'homme ? »*

Lenny (22) : *ils ont pas emporté l'homme.*

M (23) : *vous avez entendu ils n'ont pas emporté l'homme, Tessa, et pourquoi ils ont emporté la harpe alors ?*

Théo (24) : *parce que peut-être qu'ils aimaient bien la harpe.*

Wassim (25) : *peut-être qu'elle était en or.*

Calvin (26) : *peut-être qu'elle était belle.*

M (27): « *pourquoi les voleurs sont venus l'embêter ? »*

Loann (28) : *pour avoir la harpe*.

M (29) : *ils avaient envie de lui voler la harpe. Et Choukri « pourquoi ça se termine avec du sang ? »*

Wassim (30) : *parce que l'homme il est mort*.

M (31) : *est-ce qu'il est mort l'homme* ?

Théo (32) : *non il reprend son souffle.*

Choukri (33) : *il donne des coups.*

M (34) : *voilà ça se termine avec du sang parce qu'il leur donne de coups. On a dit que l'homme n'était pas mort. Alors « pourquoi le magicien aimait la mule et la harpe » à votre avis ?*

Lenny (35) *: il aimait pas la mule.*

Wassim (36) : *peut-être qu'ils ont pris la mule pour la harpe*.

M (37): *pourquoi le magicien lui il aimait la harpe.*

Calvin (38) : *parce qu'il avait que ça peut-être qu'il était pauvre.*

M (39) : *peut-être mais c'est quoi ce magicien on dit que c'est quoi.*

Lili (40) *: il a de l'or de l'argent.*

M (41) : *c'est lui qui joue de la harpe donc il aime beaucoup son instrument de musique. « Pourquoi est-ce qu'il y a un voleur ? », on a répondu à cette question.*

Fanny (42) : *parce qu'il voulait prendre la harpe.*

M (43) : « *pourquoi est-ce qu'il aime la musique le magicien ? » J'aimerais que tout le monde participe.*

Laura (44) : *parce qu'il y en a, parce qu'il joue de la harpe.*

Calvin (45) : *parce qu'il est magicien, euh musicien.*

Loann (46) : *ils ont pas emporté la musique.*

M (47): *ah, pourquoi ils n'ont pas emporté la musique, vous avez compris ?*

Théo (48) : *parce que peut-être qu'il aimait pas la musique, il aimait que la harpe.*

M (49) : *mais ça s'emporte la musique, on peut l'attraper ?*

Elèves (50) : *non.*

Fanny (51) : *c'est pas un objet.*

M (52) : *l'homme dit « mais ils n'ont pas emporté la musique ».*

Ababacar (53) : *ça veut dire qu'ils ont pas emporté le chanteur.*

M (54) : *non ça veut pas dire qu'ils n'ont pas emporté le chanteur. L'homme est inquiet mais à la fin il reprend son souffle et il rit et dit « mais ils n'ont pas emporté la musique » donc qu'est-ce que ça peut vouloir dire ?*

Lenny (55) : *parce que la musique c'est quelque chose qui s'apprend.*

M (56): *elle est où la musique ?*

Théo (57) : *elle était peut être cachée.*

M (58) : *est-ce que ça peut se cacher la musique.*

Wassim (59) : *peut-être qu'ils savent pas en jouer.*

M (60) : *est ce qu'il réagit bien ou est ce qu'il ne réagit pas bien.*

Théo (61) : *il réagit bien.*

M(62) : *oui parce qu'il rit.*

Calvin (63) : *il peut toujours en faire.*

M (64) : *oui il peut toujours faire et aimer la musique, qu'est-ce qui est le plus important pour lui, est ce que c'est la harpe, la mule qui sont des biens matériaux ou bien un animal ou est-ce que c'est la musique ? Qu'est-ce qui est le plus important pour lui ?*

Loann (65) : *la musique.*

M (66) : *oui donc est ce qu'il est triste, on lui a tout volé.*

Fanny (67) : *non il est joyeux.*

M (68) : *vous à sa place comment vous auriez réagi ?*

Lenny (69) : *la musique c'est le plus important.*

M (70) : *est-ce que vous savez comment on dit quand on réagit bien comme ça ? On dit qu'il est optimiste parce qu'on essaye toujours de voir le bon côté des choses. La musique on ne lui a pas volée elle reste dans son cœur. Ababacar peux-tu répondre à ta question maintenant ? « Que s'est-il passé ? »*

Ababacar (71) : *ben c'est que* ++ (…) *on lui a tout volé, mais ils n'ont pas volé la musique parce que tout ce qui lui importe lui c'est de chanter la musique.*

M (78) : *donc on a répondu à toutes les questions.*

Elève (79) : *maîtresse on n'a pas répondu pourquoi il y avait pas de fête sans lui*.

M (80) : *ah oui exact, pourquoi est-ce qu'il n'y avait pas de fête sans lui à votre avis ? Calvin ?*

Calvin (81) : ++

M (82) : *peut-être oui.*

Wassim (83) : *c'était le meilleur chanteur.*

M (84) : *oui on dit « il égayait les airs et affolait les jambes » ça veut dire que les gens qu'est-ce qu'ils faisaient ?*

Elèves (85) : *ils dansaient.*

M (86) : *très bien, donc il n'y avait pas de fête sans lui parce que c'était le meilleur musicien*.

Annexe III.2.2 Transcription du débat relatif à la séance 6

L'enseignante demande de reformuler l'objectif des séances de lecture sur les philo-fables en début de séance.

Fanny (1): *tu nous donnes un texte, après on doit lire, après on + tu nous redonnes une fiche pour qu'on fasse les réponses, après on les travaille ensemble et après on doit marquer les questions.*

M (2) : *alors vous lisez un texte, oui, ensuite je vous donne une feuille, sur cette feuille qu'est-ce qu'il y a Lily Rose ?*

Lily Rose (3) : *et ben il y a des lignes pour écrire ce que, ce que l'on n'a pas compris, ce que qu'est-ce que c'est.*

M (4) : *oui les questions que vous vous posez sur le texte. Après que vous ayez écrit les questions que vous vous posez sur le texte qu'est-ce que l'on fait Lenny ?*

Lenny (5) : *ben on répond aux questions et après.*

M (6) : *on répond aux questions tous ensemble, pourquoi on répond aux questions tous ensemble ?*

Sarah (7) : *c'est pour que les autres et ben ils comprennent pourquoi, sa question.*

M (8) : *pourquoi est-ce que l'on fait ça ?*

Shawnna (9) : *parce que si il y a, il y a euh + quelqu'un qui ne comprend pas au moins euh + nous on le dit.*

M (10) : *oui c'est très bien c'est pour qu'on comprenne tous ensemble le texte d'accord, par exemple si Shawnna elle n'a pas compris quelque chose, peut être que Fanny elle cette chose-là elle l'aura compris et inversement d'accord ?*
Alors le texte que l'on va lire aujourd'hui s'appelle « Le lézard ».
Vous allez avoir un texte chacun, quand vous avez votre texte vous commencez à le lire dans votre tête en silence.

Lecture et 1er écrit réactif : de 1 min 44 sec à 16 min 55 sec

Relevé des questions que les élèves se sont posés sur le texte : 16 min 55 sec

Arrivée du débat dans la séance : 31 min 12 sec
Après avoir noté au tableau toutes les questions des élèves (écrit réactif 1), l'enseignante ouvre l'échange en reprenant tout d'abord les questions de compréhension littérale (vocabulaire, personnages et faits explicites) pour ensuite progresser vers le sens implicite et la morale de la fable.

M (11) : *alors vous avez eu beaucoup de questions, on va essayer d'y répondre ensemble,* alors *première question déjà, « qu'est-ce que c'est un lézard ? » Je pense que c'est essentiel de répondre à cette question.*

Shawnna (12) : *ben un lézard c'est ce qui monte sur les murs*.

M (13) : *c'est comment c'est quoi ?*

Sarah (14) : *c'est un animal.*

M(15) : *un animal, de quelle couleur en général ?*

Yan (16) : *vert.*

M (17) : *c'est un animal vert qui monte sur les murs, tu as déjà dû en voir. Ensuite « qu'est-ce que ça veut dire le mot "étable" ?* »

Laura (18) : *c'est là où on met les vaches.*

M (19) : *oui c'est un peu comme une ferme et qu'es- ce que c'est la traite ?*

Loan (20) : *c'est là où on traite les vaches.*

M (21) : *oui ça veut dire quoi ?*

Loan (22) : *on récupère le lait.*

M(23) : *oui très bien, la traite du matin, c'est lorsque les fermiers tire le lait des vaches et on appelle ça la traite. « Pourquoi est-ce qu'ils tombent dans le lait ? » Théo.*

Théo (24) : *parce qu'ils arrivent pas en haut des + comment ça s'appelle.*

M (25) : *de l'étable ? En haut de l'étable. Pourquoi est-ce qu'il y a du lait en dessous ?*

Théo (26) : *parce que le fermier il a pris il a pris dans un bocal, dans un verre + de.*

Laura (27) *: de la vache.*

Théo (28*) : de la vache.*

M (29) : *oui parce que tous les matins le fermier tire le lait des vaches. Alors « "avisèrent" qu'est-ce que ça veut dire ? » Alors il y a marqué « ils avisèrent un pan de mur au-dessus de l'étable »*

Choukri (30) : *en fait, ils ++*

Loann (31) : *construire.*

Wassim (32) : *ils grimpent.*

Lenny (33) : *qui regardent.*

M (34) : *oui, ils voient un mur qui les intéresse. Ensuite, un endroit où se dorer au soleil, « qu'est-ce que ça veut dire " se dorer au soleil" ? » Si on devait trouver un synonyme.*

Shawnna (35) : *bronzer.*

M (36) : *très bien « dorer au soleil » c'est comme bronzer, d'accord ? Ensuite on vous dit ils escaladent pour s'installer en équilibre, « qu'est-ce que ça veut dire ? »*

Lily Rose (37) : *ça veut dire que c'est comme si t'es sur une corde mais c'est difficile de tenir.*

M (38) : *oui il faut faire attention parce que c'est difficile de tenir. Et on nous a demandé « pourquoi est-ce qu'ils s'installent au soleil, au centre du petit carré ensoleillé ? »*

Yann (39) : *parce qu'ils vont voir.*

Laura (40) : *parce qu'ils ont envie de bronzer.*

M (41) : *oui ils adorent le soleil, souvent chez vous vous les verrez au soleil, ils adorent se mettre au soleil. « Qu'est-ce que ça veut dire " s'assoupir" ? »*

Calvin (42) : *il tomba au pied de la falaise.*

Shawnna (43) : *dans le lait.*

Fanny (44) : *se reposer, s'endormir.*

M (45) : *oui ils commencent à s'endormir donc il tombe d'accord ? « Qu'est-ce que ça veut dire " fatale" ? »*

Lenny (46) : *ils peuvent en mourir.*

M (47) : *si et « une jatte, qu'est-ce que c'est ? »*

Ababacar (48) : *c'est un pot un peu rond.*

M (49) *: et qu'est-ce que l'on met dedans ?*

Yann (50) : *du lait.*

M (51) : *sans entrevoir la moindre issue « qu'est-ce que ça veut dire entrevoir ? »*

Shawnna (52) : *ben sans se faire mal*.

Ababacar (53) : *ça veut dire sans voir, sans trouver.*

M (54) : *oui dans entrevoir il y a le mot « voir » très bien. Ensuite, il résista avec la force du désespoir, « qu'est-ce que ça veut dire désespoir ? »*

Wassim (55) : *ça veut dire qu'ils vont abandonner.*

M (56) : *oui quand on est désespéré c'est qu'on a plus d'espoir en nous, c'est le contraire de l'espoir. « Battant longtemps de ces pattes », « qu'est-ce que ça veut dire "battre le lait ? " »*

Sarah (57) *: ça veut* dire ++

Cyril (58) : *nage*r.

Fanny (58) : *mélanger*.

M (60) : *oui il remue le lait. On nous a demandé ce que veut dire « la liberté »*.

Yann (61) *: liberté ça veut dire qu'ils sont libres qu'ils peuvent repartir.*

M (62) *: oui donc est-ce qu'à la fin le deuxième lézard il est libre ou pas*.

Elèves (63): *non.*

Sarah (64) : *non.*

M (65) : *il est mort le deuxième lézard.*

Laura (66) : *non c'est le premier qui est mort.*

M (67) : « *pourquoi le deuxième lézard n'est pas mort ? », qu'est-ce qu'il a réussi à faire ?*

Fanny (68) : *à battre le lait pour faire du beurre et en faisant l'acrobate il est sorti.*

M (69) : *le lézard était dans du lait mais comme il a battu fort le lait, le lait c'est dur donc il n'avait plus à nager, donc est ce qu'il a pu s'échapper*.

Zakaria (70) : *oui.*

M (71): *il a pu sortir de la jatte. « Pourquoi le premier lézard abandonne et se noie ? »*

Loann (72): *parce que ça servait à rien, il arrivait pas*.

M (73) : *oui mais est-ce que ça servait à rien, le deuxième lézard il a abandonné lui ?*

Elèves (74) : *non.*

M (75) : *et qu'est-ce qu'il a fait alors ?*

Shawnna (76) : *il a battu le lait pour que ça devienne du beurre.*

M (77) : *et oui il a battu le lait pour ça devienne du beurre et donc pourquoi il dit « je veux ma liberté » alors que le premier lézard lui il abandonne ?*

Sarah (78) : *parce qu'il en a marre.*

M (79) : *oui il veut sortir de la jatte. Et vous qu'est-ce que vous auriez fait ? Vous auriez abandonné ? Ou vous auriez battu le lait.*

Yann (80) : *moi je l'aurai abattu.*

Laura (81) : *battu.*

M (82*): tu aurais gardé espoir c'est ça ?*

Fanny (83): *j'aurai battu le lait.*

M (84) : *est-ce que ça vous est déjà arrivé d'être face à un obstacle comme ça et d'être obligé de vous battre et de ne pas vous décourager, par exemple lorsque vous êtes face à un exercice qui est difficile.*

Elèves (85): *oui.*

Ababacar (86): *alors moi je me suis déjà découragé lors d'une évaluation, je sais plus laquelle.*

M (87) *: tu t'es déjà découragé ?*

Ababacar (88) *: je vais avoir un jaune ou un rouge.*

M (89) *: à quelle évaluation tu t'en souviens ?*

Ababacar (90*) : euh c'était euh ++ non*

M (91): *ça n'est pas grave mais est-ce que c'est la solution de se décourager ?*

Calvin (92): *non*.

M (93) : *non, il faut garder espoir d'accord ?*

Annexe IV Les données en CM2

Annexe IV.1 Les écrits réactifs

Annexe IV.1.1 Les écrits réactifs relatifs à la séance 2

Maé

Maé

Atelier Philo-Fables

1) **Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?**

idées fortes: le courage.
ce qui te plaît: la réplique du vieil homme.
ce qui te gêne: je ne comprend pas ce que ça veut dire "poignarder".

2) **Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?**

que le vieil homme n'a pas peur de mourir pour défendre son peuple. (Il est très intelligent)

Sam

SAM

Atelier Philo-Fables

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Ce qui me marque c'est que le vieux maître ne part pas. Je ne comprend pas pourquoi le général partais juste parce que le vieux maître rigolait. Je n'arrive à comprendre ce que veut dire bas discuté.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

J'ai retenu que le général pouvait tuer un coups et que le maître n'a pas peur de mourir en un seule coups

Tatiana

Tatiana Taslnaz

Atelier Philo-Fables

1) **Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?**

Ma question c'est que pour quoi il s'était inclinait et se retira

2) **Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?**

La vian devrai pas être utilisé pour réglé nos afairs

Théo

Théo

Atelier Philo-Fables

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Je ne comprend pas ce que veut dire réfléchir et inclivaer

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Que sa ne sert à rien d'utiliser la violance alors que on peut réglé les problème en restant calme et en discutant

Lucas

Lucas

Atelier Philo-Fables

1) **Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?**

2) **Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?**

Qu'il faut parler à la place de se battre.

Erwan

Erwan

Atelier Philo-Fables

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Pourquoi le général s'incline devant ~~un homme~~ le maître alors qui save fair la même tecnique

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Que le vieux maître et courageux qui ont n'est pas obligé de ce qu'on batre avec de la violence et on peux combatre avec des paroles

Sacha

Sacha

Atelier Philo-Fables

1) **Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?**

Que veut dire " Sindiner " ?

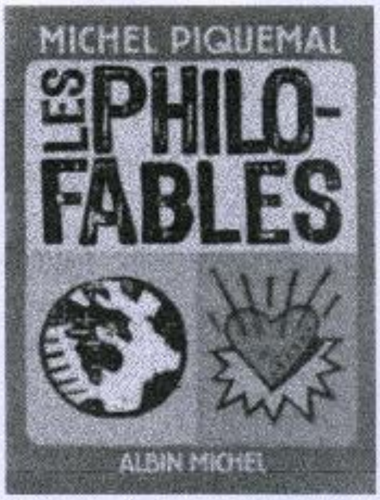
2) **Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?**

la violence, l'intélligence

Marina

MARINA

Atelier Philo-Fables



1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Je me conpra pas le tesce .
compreut.
pour le maiteur il ar redure partie

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

au debu j'arai pas conpriie
Mais MEITENANT Et la violense m'erien contre
le crane

Nassim

Nassim

Atelier Philo-Fables

1) **Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?**

~~j'n'ais pas trop compris~~ le sens ~~du~~ ~~texte~~ ~~mes~~ d'
pourquoi ~~pour~~ il s'éclinat de vant lui ~~[illegible]~~ ~~[illegible]~~
pourquoi le metre s'enfuit pas

2) **Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?**

~~qu'il yavais une ogre~~ qu'é le metre est couragens
est fidel – qu'il veut lutté il croie an lui

Lilian

Lilian

Atelier Philo-Fables

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Que j'aimerai connaître la fin.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

La violence n'est rien contre l'intelligence.

Eleve X

Atelier Philo-Fables

1) **Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?**

Pourquoi le général s'enfuit ? Et ce retour ?

2) **Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?**

Que le maître n'a pas peur de mourir. Il est très courageux.

Eliette

Eliette

Atelier Philo-Fables

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Comment le vieux maître a-t-il réussi à calmer le général ennemi ? Si la ville envahie est fidèle à son seigneur pourquoi les habitants ont fui ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

La sagesse, l'intelligence et surtout le courage du vieux maître.

Pierre-Louis

Pierre-Louis

Atelier Philo-Fables

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Je ne comprend pas pourquoi le vieux maître ne s'enfuis pas comme les autre et reste dans son temple.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Maintenant j'ai compris pourquoi le vieux Maître ne s'est pas enfuis. Ce texte montre que les problèmes ne se résous pas qué par la violence.

Annexe IV.1.2 Les écrits réactifs relatifs à la séance 3

Sam

Sam

Atelier Philo-Fables
« Le lézard »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

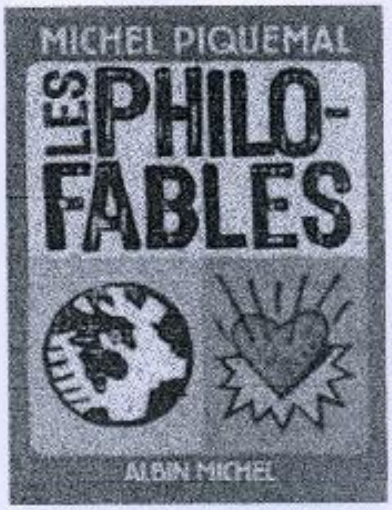
Je me comprend pas comment le lait peu se transformer si vite en beure. Ce qui me marque c'est qui il a un lézard qui croit qu'il ne sourriront pas alors que l'autre croit qu'il peuvent sur vivre. Comment le bol de lait est-il endessous de là où les lézard sont tomber. Pourquoi les lézard ne peuvent pas sortir du bol de lait alors qu'il ont des ventouses ou des griffes

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

J'ai retenu qu'il y avait un lézard qui était pessimiste et un qui était persévérant

Erwan

Erwan



Atelier Philo-Fables
« Le lézard »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

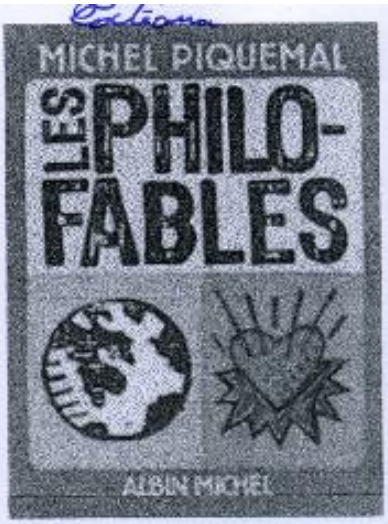
Pourquoi le lézard c'est suicidé alors que l'autre lézard a quand même réussi à manger

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qu'il faut être courageux et ne jamais abandonné

Tatiana

Tatiana



Atelier Philo-Fables
« Le lézard »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Pour-quoi le premier lézard c'était noier dans l'eau?
Pourquoi le dexiem lezard a escalader pour retrouver la liberté?

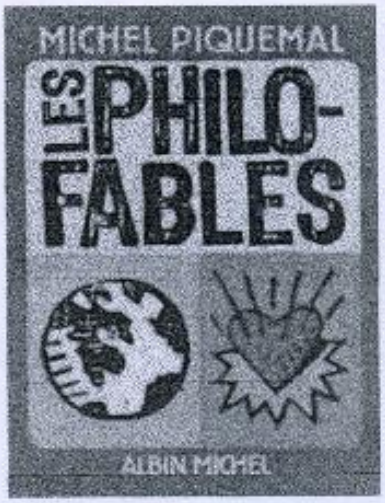
2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Se tesse montre (faut avoir) la foi pour continué de vivre

Théo

Théo

Atelier Philo-Fables
« Le lézard »



1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Je ne comprend pas comment le lézard est sorti du lait

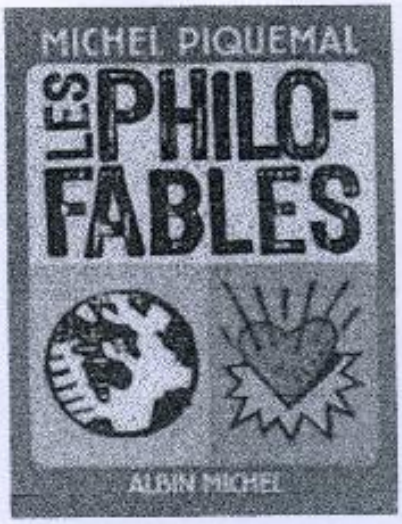
2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Que fen que l'on est par mort il faut persévéré

Lucas

Lucas

Atelier Philo-Fables
« Le lézard »



1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Comment le lézard a fait pour sortir de la bille une fois qu'il avait fabriquer le beurre

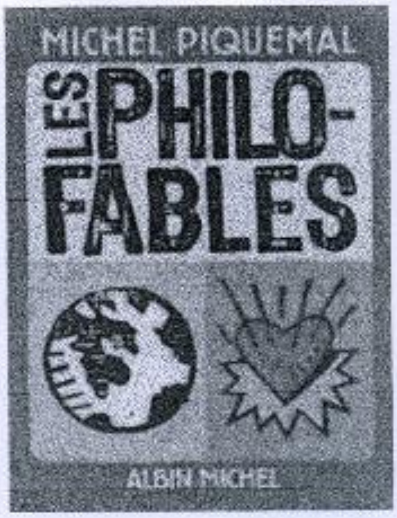
2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qu'il ne faut jamais abandonner

Nassim

NASSIM

Atelier Philo-Fables
« Le lézard »



1) **Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?**

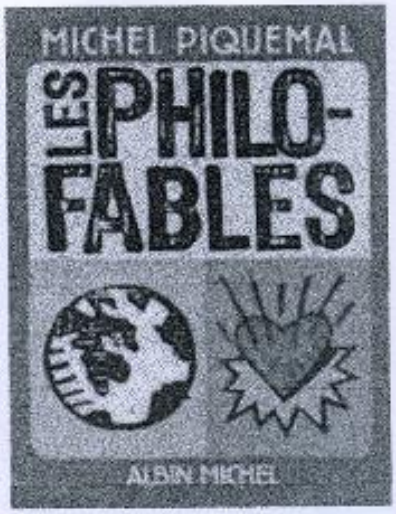
~~se texte a~~ pourquoi il abordonner alors qu'il
peut lutte ~~peut escaladé~~ ~~se texte~~ pourquoi il aboner allors
qui il ya une chance de lutté

2) **Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?**

qu'il ne faut jamais abandonner il ya toujoun
un espoir de vie est se texte dit qu'il iga toujours une
chance de vivre.

Enzo

Enzo



Atelier Philo-Fables
« Le lézard »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

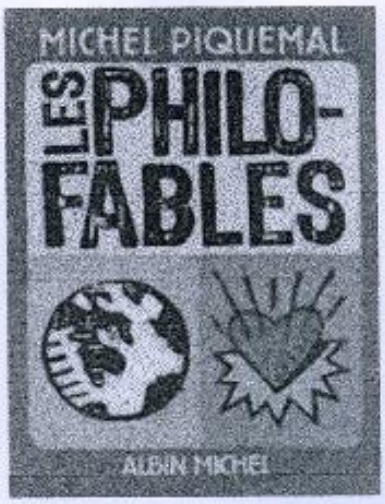
Est-ce que le ~~s~~ premier ~~a~~ lézard est mort.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Le texte montre qui faut pas abandonner dans des situations désespérantes

Eliette

Eliette



Atelier Philo-Fables
« Le lézard »

1) **Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?**

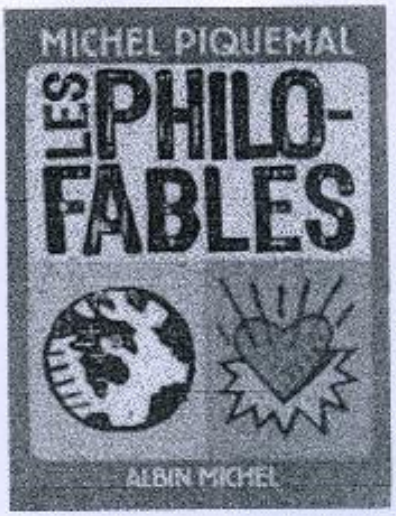
Pourquoi le premier lézard a-t-il abandonné?

2) **Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?**

Ne jamais abandonner tant qu'on a une chance de survivre.

Pierre-Louis

Pierre-Louis



Atelier Philo-Fables
« Le lézard »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Je trouve que le deuxième lézard a eu du courage. Il n'a pas abandonné. Alors que l'autre lui a abandonné et est mort. Je pense que c'est pour montre qu'il ne faut pas abandonné.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qu'il ne faut pas être pessimiste ne jamais abandonné croire en soi-même que les efforts récompense dans la vie il faut être optimiste

Annexe IV.1.3 Les écrits réactifs relatifs à la séance 4

Erwan

Erwan

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Mais ~~comment~~ comment ils peuvent attrapé un bout de nuage ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Il ne faut pas gaspillé !!!

Sam

Sam

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

ce que je ne comprend pas c'est que on ne peut pas l'attraper ni le toucher

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

J'ai retenu qu'il faut faire un effort et arreter de gaspiller

Tatiana

Tatiana

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

se texe est écrie pour protégoit la terre
gême se que dit le ciel
pourquoi il ~~me~~ ne travaille pas ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

ne pas gouchir et protégoit la ~~terre nature~~
nature

Théo

THEO

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Je trouve que c'est bizard que le ciel on peut le manger et qu'il parle.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qu'il ne faut pas gaspiller la nourriture car sinon on ne peut plus nourrir en mangeant comme il faut.

Lucas

Lucas

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Ne pas avoir les yeux plus gros que le ventre. Il ne faut pas demandé trop ~~il faut~~ pour ne pas le finir. Il ne faut pas gaspiller.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qu'il ne faut pas gaspiller.

Sacha

Sacha

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Je ne comprend pas pour quoi quand ils mange trop de ciel ils ne le garde pas pour le lendemain

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

qu'il ne faut pas gaspiller les choses.

Nassim

Nassim

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Quelle et la nature du texte ?
(dans l'histoire)
le ciel parle ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

de ~~po~~ gaspier ne sere a rien a par a agravé
les chose aux lieu ~~que dire~~ de prendre ~~les~~ toujours
les gros ~~ne~~ font mieux prendre la petie

Kylian

KYLIAN

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Pourquoi l'a-t-elle jeter
Pourquoi n'ont-il pas pris ses menaces au sérieux
Pourquoi ils ne courraient pas des petits marsiaux
Pourquoi ne l'a-t-elle pas fini
Pourquoi ils ne s'était pas partis avant

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Il ne faut pas gaspiser sinon sa fout la planète

Marina

MARINA

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

~~pourqu~~ Comment i'lo font pour manger le ciel.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Que on a parler des animaux que si il meu on a plus de nourriture et aussi on a paler du pchof.

Enzo

Enzo

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Pourquoi quand les hommes ne mangeaient ~~plus avait~~ il y en manquait jamais ?

Le ciel a remplacé la nourriture.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

qu'il ne faut pas gaspiller et nous servir de ce ~~quand~~ qu'on a besoin a manger et non nous servir trop a manger et en laisser.

Simon

SIMON

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

La colere du ciel.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qu'il ne faut pas gaspiller.

Lilian

Lilian

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

(Est-ce-que) je ne comprend pas pourquoi le ciel est partie ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

il faut pas abuse ni gaspiller ce qu'on n'a !

Maé

Maé

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Je ne fais avoir les yeux plus gros que le ventre

Je ne fais gaspiller sa va faire du mal à la terre

Eliette

Eliette

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Comment tous les villageois n'ont pas réussi à tout manger ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qu'il ne faut pas gaspiller et pas abuser des privilèges que nous offre la nature.

Marouan

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

me pas aller trop loin.
Si on abuse après il y en aura plus.
quelque chose

Pourquoi personne ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Que c'est pas bien de gaspiller.
la planète si on respecte pas
les conséquence on risque de
perdre les privilèges

Chloé

Chloé

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Pourquoi la femme vorace n'arrivait pas même avec les villageois à terminer le morceau de ciel ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Que la terre est un cadeau donc il faut la respecté, si non on aura plus de terre, donc il ne faut pas pollué

Pierre-Louis

Pierre · Louis

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

je pense que ce texte veut montrer qu'il ne faut pas avoir les yeux plus gros que le ventre. Et qu'il ne faut pas gaspiller et ne pas abuser des chose qu'on a.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

qu'il faut faire un effort pour conserver notre planète essayer de moins polluer. de moins gaspiller !

Cloé

Cloé

Atelier Philo-Fables

« Pourquoi le ciel est loin »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Pourquoi les homme attrapaient un bout de ciel quand ils avait faim

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

J'ai retenue, de la polution de la planète s'il il n'y a plus d'animaux bah y'a plus de nourriture.

Annexe IV.1.4 Les écrits réactifs relatifs à la séance 5

Sam

Sam

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Comment sa se fait qu'il y a autant d'étoile de mer.
Comment il fait pour savoir si l'étoile de mer est morte ou pas

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qu'il ne faut pas être égoïste. Et qu'il faut prendre en mettre une que aucune. Donc il faut faire un geste si on veut survivre.

Tatiana

Tatiana

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Pourquoi veut-il les sauver ?
Le texte représente que nous pouvons choisir notre destinée.
Et pourquoi dit-il mais pour elle, ça change tout ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Le texte nous dit de être respectueux et solidaire et aidé se qui son autour

Théo

Théo

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

① Que veut dire cheminait.
② Se trouve que c'est bien qui sauve des étoiles de mer mais il y en a trop pour qu'il les sauve toute.
③ Pourquoi il est seul, si il y avait d'autres gens ils pouvait en sauver plus.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Mieux vaut en sauver un petit nombre qu'avant sauver rien.

Lucas

Lucas

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Je trouve que l'homme a raison de les jeter dans l'eau parce que il aide les etoiles de mer, même qui l'les aides beaucoup parce qu'ils les aident. (Il aide les autres)

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qu'il vaut mieux en sauver plusieurs que pas du tout.

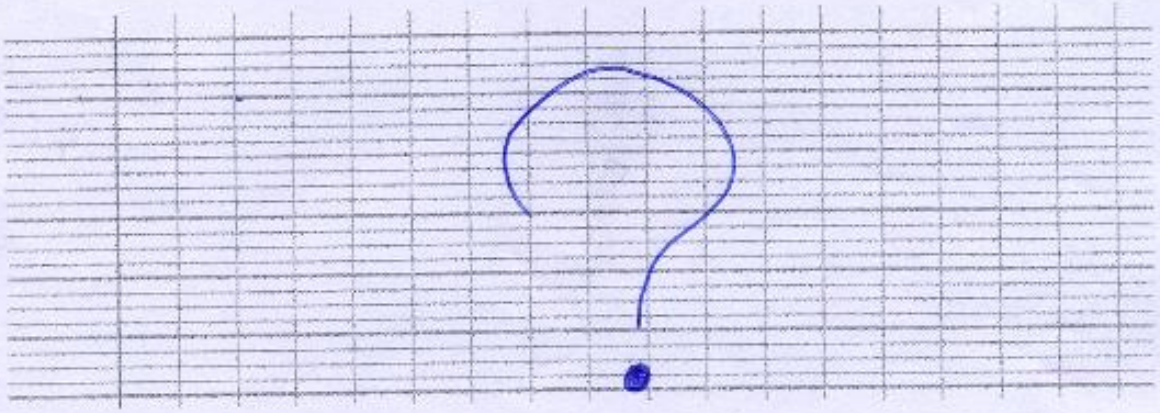
Maé

Maé

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?



2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

c'est que même si on peut pas tout sauver, une c'est déjà bien « un petit pas pour l'homme et un grand pas pour l'humanité »

Sacha

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

SACHA

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Que veut dire Un homme cherchait et on ne savait quoi ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

J'ai retenu qu'il ne faut pas laisser une étoile sur le rivage met à la place la mettre dans la mer c'est de la solidarité

Lilian

Lilian

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Que veut dire chamanai ?
Et je comprend pas la morale ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

C'est mieux dans sauver A que O

Simon

SIMON

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Que veut dire le front bas et chemirait?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Que même si il y a trop d'étoile de mer pour toute les sauvers on peut en sauver quelque une.

Chloé

Chloé S.

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Pourquoi il dit que c'est sûr qu'elle vont mourir s'il les ramasse pas ? Que peut être la marrée les ramènerren.
Mieux vaut sauver des êtres de leur destin que ne pas en sauver en sauver du tout. Et pourquoi il ne fait pas une association ? Moi je l'aurai fait.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Il vaut mieux on sauvait plusieurs sur des milliers que pas du tout

Marouan

Marouan

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Mieux vaut sauver 1 étoile de mer au lieu de pas en sauver. Si on sauve aucune étoile de mer au bout de ça il y aura plus d'étoiles de mer.

Pourquoi le promeneur l'a dit sa me sert à rien.

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

~~Une étoile de m il y a~~ il y a des gens plus ouvert que d'autre

Les étoiles on leur vie comme nous.

Eliette

Eliette

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Pourquoi le promeneur ne se décide pas à faire comme l'homme ?

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Qu'il fallait être solidaire et respectueux avec les étoiles et la nature.

Pierre-Louis

Pierre-Louis

Atelier Philo-Fables

« Les étoiles de mer »

1) Quelles questions te poses-tu après la lecture de ce texte ?

Que veut dire Cheminant ?

et même si on peut pas changer le destin de toutes on peut le destin de quelqu'une.
Changer

2) Qu'est-ce-que tu as retenu de la discussion ?

Que même si on peut pas toute les sauver on peut quand même faire un geste pour en ~~changer~~ sauver quelque une.
Il faut pas s'arrêter au fait que on peut pas toute les sauver même

Annexe IV.2 Les débats interprétatifs

Annexe IV.2.1 Transcription du débat relatif à la séance 2

Arrivée du débat dans la séance : 16 min 45 sec

Après avoir listé l'ensemble des questions que les élèves se sont posées dans l'écrit réactif 1, l'enseignante ouvre l'échange en reprenant une des questions les plus redondantes.

M (1) : « *pourquoi le maître ne s'enfuit pas ? »*

Marouan (2) : *moi j'ai mis pareil mais je pense qu'il veut rester, jusqu'à la fin, dans son royaume.*

Nassim (3) : *il est fidèle.*

Maé (4) : *il est fidèle à son royaume, il est né là-bas, il veut y mourir y rester enfin +*

Nassim (5) : *il veut rester là-bas.*

M (6) : *alors si vous donnez la même réponse que les copains ça n'est pas la peine de lever le doigt, on va essayer d'avancer d'accord ?*

Théo (7) : *il veut protéger son royaume.*

Erwan (8) : *il a voulu rester parce que sinon il va laisser ces habitants là-bas tous seuls.*

Elèves (9) : *non les habitants ils sont déjà partis, ils sont tous partis.*

M (10) : *alors je vais le relire ok ? Comme ça on essaye de comprendre.*

Lecture

M (11) : *Eliette tu as quelque chose à dire ?*

Eliette (12) : *ben non mais c'est juste pour expliquer ce que c'est la réflexion et s'incliner.*

M (13) : *ok on va le dire alors vas-y.*

Eliette (14) : *ben alors la réflexion c'est qu'il a pris le temps de + enfin de réfléchir quoi +*

M (15) : *réflexion ça vient de réfléchir d'accord ?*

Eliette (16) : *et s'incliner euh ++*

Nassim (17) : *ben c'est quand tu caches beaucoup de personnes.*

Elèves (18) : *non.*

M (19) : *Lilian tu nous lis la définition.*

Lilian (20) : *c'est ++ s'incliner c'est s'avouer vaincu, « vous avez gagné je m'incline ».*

M (21): *pourquoi le maître ne s'enfuit pas, il est fidèle, mais qu'est-ce qu'il fait que vraiment il se sent de rester ?*

Nassim (22) : *ben parce qu'il veut pas que, parce que si il part ils vont se mettre à la poursuite et il veut peut être protéger les habitants.*

Elèves (23) *: mais non.*

M (24) : *les habitants ont fui.*

Eliette (25) : *ben s'il reste, enfin s'il partait les ennemis ils auraient le pays pour eux et conquiert le pays alors il veut pas, il veut, il veut garder son pays. Si l'armée ennemie envahit son pays ce serait dommage, donc lui il a le courage de rester. Voilà, il veut tenter sa chance.*

Marouan (26) : *mais dans ce cas s'il partait, il partirait avec l'armée à sa poursuite mais s'il reste ben ils ont qu'à aller dans le château et le tuer.*

Pierre Louis (27) : *mais le truc c'est que je veux bien qu'il veuille sauver son royaume mais quand même il est tout seul contre une armée entière donc ça m'étonnerait qu'il arrive quand même à ++*

M (28) : *alors comment il arrive à rester, qu'est-ce qui fait qu'il arrive à rester ?*

Lucas (29) : *ben c'est parce qu'il a du courage et qu'il sait qu'en parlant ça va se ++*

M (30) : *très bien, il a du courage et il sait qu'en parlant on peut des fois résoudre les problèmes. Alors le général lui comment il va résoudre les problèmes ?*

Eliette (31) : *ben en tuant.*

Maé (32) : *par l'épée, la force.*

M (33) : *par la violence d'accord, et le maître lui il est comment par rapport au général ?*

Erwan (34) : *il est malin ?*

Marouan (35) : *il est plus intelligent.*

Elèves (36) : *il est futé*.

Théo (37) : *il est habile.*

M (38) : *qu'est-ce qu'il a lui comme force ?*

Simon (39) : *du courage.*

Lilian (40) : *de la force mentale.*

Théo (41) : *ben au lieu de faire toujours la guerre, ben lui il discute.*

Benjamin (42) : *il négocie.*

Tatiana (43) : *comme il est très calme, il arrive à calmer enfin beaucoup de gens++*

M (44) : *et en plus il calme qui ?*

Elèves (45) : *le général.*

M (46) : *oui parce que le général s'incline. Maintenant on peut répondre à la question.*
« Pourquoi maintenant il a changé d'avis ? »

Nassim (47) : *parce que le maître il s'est montré plus courageux.*

Maé (48) : *plus au-dessus.*

M (49) : *très bien, il a de la force à travers ses idées est-ce qu'on est toujours obligé de passer par la violence pour expliquer quelque chose ?*

Elèves (50) : *non.*

Sam (51) : *dans la cour de récré par exemple au lieu de se battre on en parle au maître ou maîtresse et comme ça c'est réglé.*

M (52) : *souvent on règle mieux les choses par la réflexion en pesant le pour et le contre, d'ailleurs qu'est-ce que l'on peut faire pour exprimer son mécontentement ?*

Lilian (53): *des manifestations*.

M (54) : *oui donc autrement dit, la violence physique enfin la violence tout court ne peut rien face à des gens qui mentalement croient fort en leurs idées, ces gens sont au-dessus de la violence. Regardons une autre question qui ressemble à celle dont on vient de parler « pourquoi le vieux maître ne part pas de son temple ? »*

Nassim (55) : *il veut lutter.*

M (56) *: il ne va pas céder.*

Sam et Maé (57)*: devant la violence.*

M (58) *: pourquoi les habitants ont-ils fui ?*

Théo (59) *: parce qu'ils ont la trouille.*

Eliette (60)*: moi je pense que c'est parce qu'ils ne sont pas fidèles contrairement au vieux maître.*

Chloé (61) *: ils n'ont pas de courage.*

M (62): *oui, ils ont peut-être moins de courage que le vieux maître d'accord.*

Marouan (63) : *ben moi je ne suis pas d'accord avec Eliette parce qu'ils voient une armée arriver, ils ne vont pas dire on va rester, je vais + rester.*

Théo (64) *: c'est pour se protéger.*

Annexe IV.2.2 Transcription du débat relatif à la séance 3

Arrivée du débat dans la séance : 17 min 53 sec

Après avoir listé l'ensemble des questions que les élèves se sont posées dans l'écrit réactif 1, l'enseignante ouvre l'échange en reprenant les questions les unes après les autres dans l'ordre noté au tableau.

M (1) : *on va relire toutes les questions pour essayer de comprendre le sens du texte. Alors, pourquoi ils cherchaient du soleil ?*

Maé (2) : *parce que c'est des animaux à sang froid et qu'ils aiment le soleil*.

Erwan (3) : *ça les attire*.

Maé (4) : *il aime la chaleur.*

M (5) : *pourquoi ils sont tombés dans le lait ?*

Chloé (6) : *parce qu'ils étaient + le lait était juste en dessous.*

M (7) : voilà, *comment le lézard a pu faire de la mousse ?*

Nassim (8): ben *avec sa queue.*

Maé (9) : *non c'est pas avec sa queue.*

M (10) : *on nous dit (lecture du texte)*

Elèves (11) : *si voilà.*

M (12) : *il se débat tellement avec sa queue que ça mousse, ça mousse, et à la fin ça mousse tellement que ça se transforme en beurre. Nous sommes dans un conte attention ça n'est pas vraiment ce que l'on rencontre dans la réalité. Pourquoi le premier s'est noyé et l'autre a escaladé pour se sauver ?*

Pierre- Louis (13) : *ben parce qu'il y en a un qui s'est dit qu'il ne s'en sortira jamais que ça ne sert à rien de lutter alors le premier il n'a pas voulu nager donc il s'est noyé et l'autre il a pas arrêter de + il s'est dit tant que je ne suis pas mort je continue à lutter et finalement bon après ça a fait de la mousse et tout.*

M (14) : *alors le premier on peut dire qu'il est ?*

Simon (15) : *croyant.*

Lilian (16) : *désespéré.*

Simon (17) : *ah non pas croyant n'importe quoi.*

M (18) *: et le deuxième lézard on peut dire qu'il est comment ?*

Maé (19) : *courageux.*

Marouan (20) : *sportif.*

Eliette (21) : ben *plutôt courageux parce qu'il se dit que tant qu'il y a toujours une chance de vivre il peut toujours essayer.*

Pierre Louis (22) : *le deuxième lézard est tenace.*

M (23) : *mais il est aussi persévérant.*

Elèves (24) : *ah oui.*

M (25): *vous comprenez, qu'est-ce que ça veut dire être persévérant ?*

Maé (26)*: ça veut dire qu'il va continuer jusqu'au bout*.

M (27) : *il va se battre jusqu'au bout d'accord. Ensuite j'ai noté « il ne faut jamais abandonner », très bien, « tant que l'on est pas mort, il faut continuer », là c'est encore quoi ?*

Sam (28): *la persévérance.*

M (29)*: oui très bien, « pourquoi dans une ferme ? », « comment le lézard s'en est sorti grâce à quoi ? »*

Sam (30): *grâce à sa persévérance parce que s'il n'avait pas eu le lait et sa persévérance il n'aurait jamais pu s'en sortir.*

Théo (31) : *oui mais c'est aussi avec sa queue.*

Maé (32) : *oui mais là est ce que c'est ++*

M (33) : *est-ce que c'est parce qu'il est sportif ou parce que c'est parce qu'il croit fort en l'idée qu'il peut s'en sortir ?*

Elèves (34) : *il y croit fort.*

M (35) : *« pourquoi un lézard s'est suicidé alors que l'autre a continué à nager ? »*

Sam (36) : *il y a un lézard qui est optimiste et l'autre pessimiste et négatif.*

Lucas (37) : *mais en plus à deux lézards ils seraient encore mieux arrivé à+ + s'en sortir.*

Elèves (38) : *ouais.*

M (39) : *ils auraient pu compter l'un sur l'autre.*

Chloé (40) : *il a pas vraiment réfléchi.*

Théo (41)*: ils auraient pu s'entraider.*

Maé (42) : *ouais il a pas réfléchi*.

Nassim (43) : *aussi au début je me posais une question parce que j'avais pas trop compris le texte, vers le début j'avais pas trop compris le sens du lait.*

M (44) : *et est-ce que maintenant tu as compris ?*

Nassim (45) : *en fait j'avais pas compris si il tombait, je pensais qu'il tombait dans une rivière ou un truc dans le genre.*

Erwan (46) : *j'ai pas compris moi si c'était deux copains, deux frères ?*

M (47) : *c'est vrai on ne le sait pas.*