



**HAL**  
open science

# L'utilité de réconcilier les élèves et la compréhension de textes littéraires

Céline Léon

► **To cite this version:**

Céline Léon. L'utilité de réconcilier les élèves et la compréhension de textes littéraires. Education. 2019. dumas-02521925

**HAL Id: dumas-02521925**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02521925>**

Submitted on 27 Mar 2020

**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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES



Le Mans  
Université

## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention premier degré**

**Mémoire M2 (2018/2019)**

# **L'utilité de réconcilier les élèves et la compréhension de textes littéraires**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par Céline LEON**

**le 18 juin 2019**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Eric Thiriet, directeur de mémoire

Cendrine Mercier, membre de la commission

## Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation et la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premiers temps remercier mon directeur de mémoire Monsieur Eric Thiriet pour sa patience, sa disponibilité, ses critiques, ses encouragements et engouements pour ce projet et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également l'ESPE du Mans et toute son équipe pédagogique responsable de ma formation, qui m'a permis de m'essayer à la rédaction d'un mémoire mais aussi d'assurer la partie théorique de celle-ci grâce à leurs apports de connaissances.

En outre, je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes :

- Madame Ségolène Lagalle Jean-Maire qui m'a permis d'expérimenter librement, dans sa classe de CM2, et qui m'a apporté de nombreux conseils tout au long de mes interventions. Elle a partagé ses connaissances et expériences dans ce milieu, tout en m'accordant sa confiance et une large indépendance.

- Madame Marie Milojic, mon binôme de stage et amie pour m'avoir accordé un regard critique bienveillant et pour m'avoir observée et épaulée lors de la réalisation de ce mémoire. Elle a été d'un grand soutien.

- Madame Isabelle Léon, pour avoir relu et corrigé mon mémoire. Ses conseils de rédaction ont été très précieux.

- A mes camarades, amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Pour finir, je tiens à remercier spécialement Madame Aurélie Palud, pour sa formation exceptionnelle et passionnante. Elle fut la première à me faire découvrir le sujet qui a guidé mon mémoire.

A tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

## Sommaire

<b>Sommaire</b> .....	<b>p.5</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>p.6</b>
<b>Cadre théoriques</b> .....	<b>p.8</b>
I- La compréhension	p.8
II- L'implicite	p.11
III- Un dispositif facilitateur de compréhension : le débat interprétatif	p.12
<b>Expérimentation et méthodologie</b> .....	<b>p.14</b>
Première séance	p.15
Deuxième séance	p.16
Troisième séance	p.16
Quatrième séance	p. 17
Cinquième séance	p. 17
Sixième séance	p. 17
Septième séance	p. 18
Questionnaire	p. 18
<b>Résultats et observations</b> .....	<b>p.20</b>
Première séance	p.20
Deuxième séance	p.22
Troisième séance	p.24
Quatrième séance	p.25
Cinquième séance	p.25
Sixième séance	p.27
Septième séance	p.28
Posture professionnelle	p.29
Questionnaire	p.31
<b>Analyses</b> .....	<b>p.34</b>
Illustration première	p.34
L'écoute de la fable	p.36
Lecture collective et individuelle	p.36
Le lexique	p.37
Le résumé	p.39
La parole des personnages	p.39

Le théâtre mouvant	p.40
Illustrer	p.41
Écrire son point de vue	p.41
Trouver des arguments	p.42
Le débat	p.42
<b>Proposition de prolongement</b> .....	<b>p.44</b>
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>p.45</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>p.47</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>p.48</b>
Annexe 1 : Illustration première et réponses des élèves	p.48
Annexe 2 : Le texte, le lexique et la parole des personnages	p.49
Annexe 3 : Les résumés	p.50
Annexe 4 : La fable illustrée : deux exemples de travaux d'élèves	p.55
Annexe 5 : Es-tu plus Loup, plus Chien ? Les deux ? Ni l'un, ni l'autre ?	p.56
Annexe 6 : Qu'est ce qu'un procès et quels sont les acteurs ?	p.58
Annexe 7 : Les arguments	p.59
Annexe 8 : Le débat	p.60
Annexe 9 : Questionnaire de lecture/compréhension	p.61
Annexe 10 : Récapitulatif pour répondre à la question 7 du questionnaire	p.66

## INTRODUCTION

L'étude et l'enseignement du français à l'école élémentaire renvoient à l'écriture, la conjugaison, la grammaire, l'expression orale, la lecture, les livres et textes littéraires mais également à la compréhension. Ce dernier point fera l'objet de ce mémoire professionnel. En effet, il sera étudié la question de la compréhension de textes littéraires, la place occupée par l'implicite et l'accès à l'implicite de ces textes.

Notons également que la question de la lecture dans le système scolaire français est revenue sur le devant de la scène depuis quelques années. Cet attrait pour la lecture se ressent d'un point de vue médiatique mais également d'un point de vue ministériel avec des programmes qui mettent l'accent sur les pratiques de lecture. L'Éducation Nationale a notamment mis en place le quart d'heure de lecture obligatoire chaque jour dans les écoles élémentaires publiques de France. La littérature occupe une place prépondérante dans les programmes officiels de l'école primaire de 2018. L'acquisition d'une première culture littéraire dès la maternelle semble être l'un des objectifs majeurs développés dans les textes. Un constat qui semble être partagé par bon nombre de personnes : la lecture est en plein déclin et n'apparaît plus comme une activité ou un loisir premier chez les enfants et même chez les adolescents. Pour palier à cela, mais également pour donner aux élèves une première culture littéraire, les enseignants doivent aider les enfants à la construire en leur proposant une fréquentation régulière d'œuvres afin d'acquérir un socle de références communes. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions permet alors aux élèves d'allier l'oral et l'écrit dans l'acquisition d'une culture littéraire dès l'école maternelle. Il semble donc important de proposer aux élèves des œuvres variées (œuvres classiques, œuvres contemporaines, etc.) mais également des méthodes de qualités qui donnent place à l'analyse, la réflexion et l'interprétation. En maternelle par exemple, la méthode Naramus tente de favoriser la compréhension ainsi que l'accès à l'implicite d'un récit. Pour le cycle 3, une liste d'ouvrages de références est publiée par le ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche. Elle permet aux enseignants d'effectuer une sélection d'une dizaine d'œuvres. Le travail sur la lecture littéraire est important et permet aux élèves d'accéder à l'implicite. L'implicite en contradiction avec l'explicite correspond à : « ce qui est contenu dans une proposition ou un fait sans être formellement exprimé. » Dans un texte littéraire, ce qui est implicite, et que le lecteur doit découvrir, c'est ce que sous-entend la situation d'énonciation. L'implicite est donc présent à la fois dans tout énoncé oral mais aussi écrit. Notre société actuelle que ce soit dans les publicités ou bien dans notre façon de parler sous-entend de l'implicite. Il semble donc intéressant de voir comment accéder à l'implicite dans des textes littéraires afin de pouvoir le percevoir dans la vie de tous les jours. Pour comprendre véritablement

un texte que l'on lit mais également un énoncé oral il faut donc être en mesure d'explicitier ce qui n'est pas dit clairement. Comment amener les élèves à passer de la compréhension littérale à la compréhension fine ? L'échange entre pairs, la réflexion, l'argumentation semblent être favorables à la compréhension fine. Il est alors intéressant de se demander : dans quelle mesure le débat interprétatif peut-il permettre l'accès à la compréhension fine d'un texte ?

Cet écrit tentera d'apporter des réponses et une définition plus circonscrite de la question de l'implicite. Il conviendra dans un premier temps de définir ce que représente la compréhension, la notion d'implicite ainsi que celle de débat interprétatif et de les mettre en relation avec des textes issus de la recherche et des textes officiels. Dans un second temps, nous verrons quelle démarche a été adoptée et quelles propositions didactiques ont été mises en œuvre. Dans un dernier temps, nous analyserons les données recueillies lors de l'expérimentation afin de répondre à la problématique. Puis nous proposerons un prolongement possible à cette expérimentation.

### I- La compréhension

Il semble nécessaire avant d'aborder la compréhension de faire un point sur les textes littéraires. Définir l'essence d'un texte littéraire semble complexe. Plusieurs pistes ont déjà été suggérées. Certains définissent le texte littéraire comme « tout texte relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune. » (Turmel-John, 1996). Pour d'autres, comme Bourque (1989) « le texte littéraire est ce type de texte qui s'emploie à prendre des risques, voire qui s'amuse à provoquer la langue ».

Une opposition peut être faite entre texte littéraire et texte courant. Le texte courant contrairement aux textes littéraires devraient respecter certaines règles habituelles de l'écriture ce qui favoriserait l'accès et la compréhension.

Cependant il subsiste une incapacité à donner une définition claire et précise de ce que sont les textes littéraires.

Le rôle de la lecture de textes littéraire semble complexe. Il y aurait quatre finalités à cette lecture : la quête de sens, le rêve encyclopédique, le plaisir hédoniste, l'apprentissage linguistique (Thérien, 1997). Vandendorpe (1992) montre que la lecture de textes littéraires a pour but d'atteindre trois objectifs d'ordres : socio-affectif, socio-culturel et intellectuel. La littérature a donc un rôle dans le développement intellectuel, affectif et social chez les élèves.

Les recherches en compréhension ont permis de mieux saisir les processus mis en œuvre durant la lecture d'un texte et ont mis l'accent sur l'importance des processus métacognitifs, de l'activation des connaissances antérieures et de l'utilisation des structures de textes. Il y a alors une importance accordée au fait de doter les élèves de stratégies qui leur permettent de devenir autonomes dans leur compréhension de lecture.

Dans les programmes de cycle 3, il est indiqué que l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit dans ce cycle pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur. Cet apprentissage accompagne la complexité croissante des textes et des documents proposés. Le cycle 2 a commencé à rendre explicite l'enseignement de la compréhension et à rendre les élèves conscients des moyens qu'ils mettaient en œuvre pour comprendre. Il est donc essentiel que le cycle 3, qui est le cycle des consolidations poursuive ce travail préalablement commencé. Ce cycle développe plus particulièrement l'enseignement de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies de plus en plus efficaces. Il a pour objectif aussi de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome que ce soit pour un usage personnel et/ou un usage scolaire. Par stratégies de compréhension, il est entendu un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser



pour comprendre et notamment pour surmonter un obstacle à la compréhension. Cela peut être relire comme résumer. Ces stratégies touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension. L'enseignement de ces dernières permet à l'élève de devenir un lecteur actif qui peut contrôler sa propre compréhension. Les élèves en difficulté ne disposent pas/peu de stratégies. L'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles. Il existe des stratégies :

- d'enrichissement des contenus avec l'analyse du vocabulaire ou l'apprentissage de procédures que l'on peut utiliser pour trouver le sens des mots non connus
- d'organisation des connaissances qui concernent le repérage des structures d'histoires, autrement-dit le schéma du récit et l'apprentissage de résumer.
- de questionnement, apprendre à poser des questions ou s'entraîner à répondre à différentes sortes de questions.
- de contrôle où le lecteur adopte une attitude active face aux difficultés d'interprétation qu'il rencontre en repérant et résolvant les éventuelles différences pouvant être présentes dans les énoncés.

L'enseignement de ces stratégies passe alors par l'explicitation, la prise de conscience de l'élève et la mise en œuvre des procédures à travers leur verbalisation, la discussion, l'argumentation et le débat. Cela sous-entend et implique également un étayage fort, fourni aux élèves qui leur permettrait de maîtriser au fur et à mesure ces stratégies. Enseigner la compréhension consiste à doter les élèves des stratégies du lecteur expert. C'est l'un des objectifs de l'Éducation Nationale. Le lecteur expert assigne un but à son activité avant de commencer la lecture, s'intéresse aux relations causales, fabrique une représentation mentale de ce qui est lu, détermine ce qui est important et le mémorise, répond à des questions et s'en pose seul, produit des inférences, utilise ses connaissances antérieures, prévoit la suite, résume et contrôle, régule sa compréhension. Néanmoins vient la question « qu'est-ce que comprendre un texte ? » Ce serait à la fois décoder les mots mais également mettre en œuvre des stratégies pour accéder aux informations implicites. Ce processus permet de construire une représentation cohérente. Tout cela se réalise en lien avec les connaissances et expériences du lecteur. Catherine Tauveron distingue quatre étapes à la compréhension : les impressions, la compréhension littérale à savoir ce que le texte dit purement et simplement, la compréhension fine qui renvoie à l'implicite et aux interprétations puis la mise en réseau pour consolider, mémoriser la compréhension et ainsi enrichir les connaissances du monde. La compréhension littérale consisterait à repérer tout ce qui est dit explicitement dans un texte (souvent : Qui ? Où ? Quoi ? Comment ?) . La compréhension fine serait ce qui s'en suit. L'élève

doit chercher dans le texte des informations sous-entendues. On parle alors de « reconstruire » un texte sémantiquement grâce au texte mais aussi grâce aux connaissances. Comprendre un texte signifierait donc bien plus que comprendre l'ensemble des mots qui en font partie. L'élève devra alors interpréter. Il est souvent question de savoir si un lien existe entre comprendre et interpréter, entre compréhension et interprétation. Ces deux aspects sont-ils alors indépendants ? Selon le CNRTL, la compréhension correspond à la « faculté/action de saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée, notamment au niveau du discours. » alors que l'interprétation correspond à l'« action de donner un sens personnel, parmi d'autres possibles, à un acte, à un fait, dont l'explication n'apparaît pas de manière évidente ; résultat de cette action » ou bien « l'action d'expliquer, de chercher à rendre compréhensible ce qui est dense, compliqué, ambigu. ». Le terme d'interprétation possède alors dans ces définitions les synonymes d'analyser et de compréhension. Pour Catherine Tauveron : « l'interprétation n'est pas un processus second, supérieur à la compréhension mais un processus intégré à la compréhension : pour apprendre à comprendre, il convient d'apprendre à interpréter.<sup>1</sup> ». Ces deux opérations cognitives sont étroitement liées lors d'une lecture littéraire. Certains auteurs voient l'interprétation comme l'aboutissement final de l'acte de lecture en dépassant la compréhension considérée comme nécessaire mais réductrice. D'autres, voient le lecteur élaborer un travail sur le texte tout au long de la lecture ce qui correspond au travail d'interprétation. La compréhension d'un texte arrive à la fin de la lecture. L'interprétation est présente dès lors que le lecteur cherche à rendre explicite une ou plusieurs informations qui ne sont pas clairement explicitées ni par la voix ou la gestuelle pour un message oral ni par le texte ou les illustrations (pour des albums par exemple). Le lecteur doit alors élaborer une démarche pour dépasser l'implicite car il ne peut plus prendre appui sur des indices précis afin d'y répondre. En fonction de la subjectivité, des connaissances et de ses intentions, le lecteur peut avoir plusieurs façons d'interpréter un texte. Pour Catherine Tauveron : « un texte littéraire vous autorise et plus encore vous encourage à rechercher plusieurs interprétations, il ne vous oblige pas de surcroît à choisir, il y a même une jouissance de l'indécidabilité. <sup>2</sup> ». Il est toutefois important de noter que l'interprétation pour être faisable doit s'effectuer grâce à une procédure de validation s'effectuant soit par la validation par le texte soit par une confrontation des données ou connaissances extérieures et antérieures. La liaison entre compréhension et interprétation est donc présente et même fondamentale et constituante de la lecture littéraire. Serge

---

1 Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école. pp. 9-38

2 Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école. pp. 9-38

Terwagne soulève quatre grandes questions facilitant l'accès à la compréhension fine à savoir : pourquoi ? (les intentions des personnages), si cela a déjà été vu ou vécu, déjà lu ? (ce qui favorise la mise en réseau des textes) et à sa place ? (ce qui favorise l'identification au personnage).

PIRLS montre une baisse du niveau de lecture des élèves. Cèdre montre déjà qu'en fin de CM2 40% des élèves n'atteignent pas les objectifs attendus en lecture. Les points faibles seraient les textes informatifs. De plus, l'étude insiste sur le fait que ce ne serait pas le décodage mais la compréhension qui serait en jeu. Les élèves n'ont aucun problème à accéder à la compréhension littérale quant à la compréhension fine c'en est tout autre. Les élèves ont du mal à argumenter et à s'exprimer. Comment redorer le blason de la compréhension auprès des élèves ? Le dispositif du débat interprétatif permet-il cela ?

## **II- L'implicite**

Selon la définition du CNRTL<sup>3</sup>, l'implicite renvoie à ce « qui, sans être énoncé expressément, est virtuellement contenu dans un raisonnement ou une conduite. ». Autrement dit, il correspond à ce qui n'est pas dit ouvertement, ce qui n'est pas exprimé formellement ni clairement. En contradiction avec l'implicite, l'explicite quant à lui renvoie à quelque chose dite de « nettement et complètement formulée, sans aucun doute possible. » (CNRTL). Il est donc possible de noter que dans tout énoncé, qu'il soit oral ou écrit, l'implicite est présent et y arpente une grande part. L'implicite est présent dans les récits et les discours par souci d'économie mais aussi par dynamisme de communication car ils ne peuvent tout dire. Néanmoins, la question de l'implicite intentionnel ou non se pose. En effet, dans l'implicite il est possible de faire une distinction entre ce qui est présumé, ce qui est impliqué et ce qui est sous-entendu selon Jean-Pol ROCQUET (2002), inspecteur de l'Éducation Nationale. Selon lui : « il y a des manières de dire qui en sous-entendent d'autres<sup>4</sup> ».

Selon lui, des informations sont présumées quand elles peuvent être comprises par le récepteur du message sans être clairement explicitées par le locuteur. Il est donc important que les informations contenues dans l'énoncé, le message appartiennent aux diverses connaissances du récepteur de ce message.

Il annonce également que l'implicite peut taire des informations supposées connues puis définit ensuite la notion d'impliqué en disant : « ce qui est implicite peut être impliqué [...] ce qui n'est pas énoncé est déduit. La déduction qui est opérée dans ce processus de lecture est appelée inférence ». Il y a donc une démarche, un processus pour déduire des informations de l'implicite en leur donnant un sens et en faisant des inférences.

---

3 Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

4 « Lecture et implicite. »

Il y a, en outre, la question des sous-entendus. Il existe une différence entre l'impliqué et le sous-entendu de l'ordre de l'intention où « le sous-entendu est un implicite volontaire ». Même s'il est intentionnel, le sous-entendu n'a de valeur que s'il est entendu et compris par le récepteur du message. Un texte met alors en relation des éléments implicites, des informations qui ne sont pas formellement dites. Il y a donc une juxtaposition entre l'implicite et l'explicite car au sein d'un même texte il existe une part plus ou moins grande d'implicite que le lecteur doit repérer et déchiffrer. Il est impossible de tout dire et cela est même parfois volontaire. L'implicite possède donc des formes variées qui nécessitent quelques fois des inférences de la part du lecteur.

Il semblerait que les inférences fassent partie intégrante des activités cognitives des individus et notamment de la compréhension de texte. Le lecteur doit faire des inférences pour établir des liens entre le texte et ses connaissances. Les inférences peuvent permettre de faciliter la compréhension et représentent des aides à l'accès de cette compréhension. Elles sont soit fondées sur le texte soit sur les connaissances plus ou moins certaines du lecteur. Néanmoins, il existe une capacité à inférer qui augmente avec l'âge comme l'explique Jocelyne Giasson mais qui commence avec l'école et se fonde sur les connaissances et les expériences antérieures des individus. La démarche pour inférer n'est pas toujours organisée et stable. Il est important que le lecteur établisse ces inférences pour les rendre explicites. Afin d'établir des inférences le lecteur doit néanmoins accéder et même dépasser la compréhension littérale d'un texte.

Il est nécessaire de faire des inférences de la part du récepteur afin d'établir une cohérence du texte lu ou entendu pour le comprendre. Le fait de faire des inférences est un processus faisant partie intégrante de la compréhension. Là est la distinction entre comprendre ce qui est dit littéralement et comprendre ce qui est suggéré ou sous-entendu. Comprendre ce qui est sous-entendu voudrait dire aller au-delà de la compréhension littérale. L'accès à l'implicite passe donc par là et relèverait de la compréhension fine (Tauveron, 1999). Ce niveau de lecture demande de l'entraînement et une plus grande implication de la part du lecteur.

### **III- Un dispositif facilitateur de compréhension : Le débat interprétatif**

Le dispositif didactique du débat interprétatif est introduit dans les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire en 2002. Ce dispositif est proposé afin de développer les compétences de lecture littéraire, les lectures en réseau et le carnet de lecteur.

Il s'inscrit dans la lignée des recherches qui se sont développées en didactique de la littérature.

La pratique du débat interprétatif prend alors sens du fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs.

La classe étant un lieu où émergent et se confrontent différents points de vue et différentes lectures

individuelles en vue de construire une lecture commune ouverte à différentes interprétations. Néanmoins, cette construction est respectueuse des « droits du texte » (Umberto Eco). Cependant il n'est pas possible de faire tout dire à un texte comme vu précédemment. Le débat interprétatif vise alors à développer chez les élèves une compétence d'interprétation et porte sur les points d'incertitude du texte et donc sur l'implicite.

Comme expliqué précédemment, compréhension et interprétation ne peuvent être dissociées ou facilement séparées et en particulier pour des jeunes lecteurs. Ce constat est encore plus vrai pour des élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension littérale.

Toute la différence entre un lecteur expert et un lecteur en formation se trouve donc ici. En effet, le lecteur expert sait trouver dans le texte ou dans ses connaissances les réponses pour résoudre les questions de compréhension. Le lecteur en formation, quant à lui, peut être amené à faire des hypothèses pour donner du sens à ce qu'il lit et donc à interpréter, alors même que le texte est sans ambiguïté ni obscurité pour le lecteur expert. Le rôle et le but de l'Éducation Nationale est donc de former les élèves à devenir des lecteurs experts. Le dispositif du débat interprétatif semble être un tremplin pour cette formation. En revanche, d'autres textes possèdent une part importante d'implicite qui laisse une ambiguïté et une indétermination ce qui demande à tous lecteurs, experts ou non, de faire des choix d'interprétation pour comprendre. Le rôle de l'Éducation Nationale est donc également basé sur l'accès à l'implicite des textes. On parle donc d'interprétation quand il s'agit d'aller au-delà du texte et d'en rechercher des significations secondes. Il faut noter que le débat interprétatif est un dispositif, une situation pédagogique qui permet d'apprendre à comprendre des textes littéraires qui présentent des difficultés de compréhension.

Une séance en classe ayant comme dispositif un débat interprétatif doit s'appuyer sur un texte sur lequel est posé une question choisie qui amène les élèves à réfléchir à l'interprétation du texte. Toutes les propositions des élèves sont soumises aux réactions du groupe classe et à la relecture du texte qui est un passage obligé pour la validation. Il est important de s'appuyer sur le texte afin que l'activité soit centrée sur le questionnement de base. Le retour collectif après débat permet de regrouper toutes les informations apportées et apprises lors de ce débat pour mieux les mémoriser. Le débat interprétatif semble favorable car il met l'élève au cœur de ses apprentissages. L'élève vit pleinement sa construction et en est son principal acteur.

## Expérimentation et méthodologie

Pour ce sujet, l'expérimentation se déroule dans une école élémentaire publique qui accueille environ 206 élèves répartis en 6 classes allant du CP au CM2. Située dans un quartier proche du centre-ville, cette école permet de favoriser une certaine mixité sociale. L'expérimentation prendra forme dans une classe de CM2 de vingt-deux élèves comportant quatorze garçons et huit filles. Cette classe est organisée en îlots de 4 élèves et d'un rang frontal afin que ceux qui sont plus à l'aise en étant proches et face au tableau puissent s'y installer.

L'expérimentation s'est réalisée sur une période assez courte allant de octobre 2018 à début mai 2019 les jeudis après-midi. Notons que pour des raisons pratiques, il a été fait le choix de scinder le groupe en deux. En effet, une autre expérimentation se déroulait en même temps dans cette classe. Seulement les troisième, cinquième, sixième et septième séances ont été réalisées en classe entière. Les autres séances se déroulaient donc avec dix ou onze élèves. Il est néanmoins intéressant d'avoir abordé ce contexte car chaque séance a été réalisée deux fois dans la même journée avec des élèves différents et les résultats peuvent différer d'une séance à l'autre. En accord avec l'intervenante qui réalisait l'autre expérimentation portant sur « les interactions sociales au sein d'un atelier théâtre, entre une classe de CM2 et un dispositif ULIS. » (Milojic, 2019) il a été fait le choix de ne pas changer les groupes au cours des différentes séances de l'année pour faciliter ces interactions.

Le recueil des données s'est déroulé en plusieurs temps. Dans un premier temps, cette étude portera sur une analyse de ce qui est appelé la compréhension littérale d'un texte littéraire. Il s'agira donc d'aborder tous les points importants et relatifs à cette compréhension. Dans un second temps, nous porterons notre regard sur l'accès à la compréhension fine pour, par la suite, analyser en profondeur le débat interprétatif mené dans cette classe. Pour finir, nous regardons un questionnaire distribué en fin d'expérimentation qui nous permettra d'aborder les ressentis des élèves sur cette dernière.

Notons que dans chacune de ces grandes parties, il sera fait une analyse de la posture professionnelle en jeu.

### Expérimentation

Afin de répondre au questionnement il a été choisi de prendre comme support une fable de Jean de La Fontaine : *Le Loup et le Chien*. Au départ, il y a eu l'idée de travailler sur une mise en réseau avec une fable, un album et un autre texte afin d'avoir différents supports mais également différents genres. Grâce à cette idée, il aurait été possible de percevoir en fonction du genre et du support mais également de la pratique du débat interprétatif si ce dernier répondait à la problématique. La fable est un support très intéressant de par sa forte présence d'implicite. Elle fait également partie de la

littérature du patrimoine qu'il est important et intéressant de faire connaître aux élèves. Cela permet également, dans la plupart des cas, d'enrichir le vocabulaire des élèves car Jean de La Fontaine, auteur du XVII, utilise un vocabulaire riche, en accord avec son époque. La fable souhaitée au départ était *Le Loup et l'Agneau* mais après réflexion il est possible de voir que cette fable ne permettait pas la pratique d'un débat interprétatif car la question reste fermée et ce notamment à travers sa morale. *Le Loup et le Chien* ne possède pas de morale et permet déjà la présence de l'implicite. C'est donc cette dernière qui fut retenue.

Notons que chaque séance dure 45 min et rappelons que seulement la troisième, cinquième, sixième et septième séances se déroulent en classe entière. Les autres s'effectuent en demi-classe.

### Première séance

La première séance correspond à la découverte de la fable. Elle comporte quatre phases.

Lors de la première phase une illustration correspondant à la fable *Le Loup et le Chien* a été projeté au tableau. Si besoin il était possible de projeter deux autres illustrations. Il était demandé aux élèves : que pouvez-vous me dire de cette illustration ? Les élèves devaient donc décrire et interpréter l'illustration en argumentant leurs propos. Les réponses et suppositions des élèves étaient notées au tableau.

Lors de la deuxième phase les élèves ont pu écouter la fable *Le Loup et le Chien*. Les élèves devaient écouter et essayer de comprendre le texte oral lors de cette première écoute. Ils devaient également vérifier leurs hypothèses d'interprétation. Après cette première écoute, il a été demandé aux élèves ce qu'ils avaient retenus et compris de ce qu'ils venaient d'entendre. Par la suite, il a été demandé si leurs idées initiales étaient vérifiées et si d'autres avaient émergé. Certaines des hypothèses formulées ont pu être supprimées au besoin et d'autres rajoutées.

Lors de la troisième phase les élèves avaient à la fois le texte lu oralement et le texte qui défilait au niveau du tableau grâce au vidéoprojecteur. Comme lors de la deuxième phase, les élèves ont validé ou non leurs hypothèses et rajouté ou non des hypothèses supplémentaires.

La quatrième phase consistait en un travail sur le lexique. Les élèves possédaient le texte en format papier et devaient, après une relecture individuelle, souligner tous les points de vocabulaire où le sens n'était pas encore accessible. Après avoir réalisé ce travail, en binôme, ils devaient essayer d'en dégager le sens. Par la suite, un retour collectif a été réalisé afin que tous les élèves partent avec les mêmes connaissances.

## Deuxième séance

Cette séance comporte également quatre phases.

La première phase consistait en un rappel de ce qui a été réalisé lors de la précédente séance. Puis s'en suivit une relecture du texte par un élève. Notons qu'il était également possible de réaliser cette relecture soit par l'enseignant soit par la vidéo de la première séance avec le texte sous les yeux.

La deuxième phase était consacrée à l'écriture individuelle d'un résumé de la fable. Les élèves disposaient de 15 min. Cette phase permet de voir ce que les élèves ont compris de cette fable.

Par la suite, dans une troisième phase de 10 min, les élèves lisent leur résumé à leurs camarades par petits groupes de trois ou quatre élèves. Ils discutent entre eux de la pertinence ou non des propos apportés sous forme d'oral réflexif et de mini débat.

La dernière phase consiste à prendre en compte la parole de ses camarades et grâce aux différentes lectures de percevoir ce qui serait à améliorer dans son résumé. Les élèves, individuellement, reprennent leur résumé et l'enrichissent dans une autre couleur afin de percevoir ce qui a changé dans leurs idées avant et après le mini-débat .

## Troisième séance

Lors de cette séance, il a été réalisé un théâtre mouvant. Le principe du théâtre mouvant est le suivant : il y a des élèves acteurs, des élèves spectateurs et un metteur en scène. Les élèves acteurs jouent la fable en fonction des différents personnages présents (ici le Loupe et le Chien). Chaque fois qu'un élève spectateur n'est pas en accord avec le jeu, il lève la main. Le metteur en scène interrompt alors la pièce et demande à l'élève spectateur pourquoi il a levé la main. Celui-ci justifie et argumente alors ses propos puis il prend la place du personnage critiqué. La scène recommence à l'endroit où la critique s'est effectuée et ainsi de suite.

Avant d'entamer le théâtre mouvant, il a été réalisé un travail sur la parole des personnages car dans cette fable, riche en lexique, cette parole peut être quelque peu confuse. Les élèves ont alors utilisé différents surligneurs et chaque couleur correspondait à une parole de personnage.

Ensuite, le théâtre mouvant s'est réalisé avec le texte sous les yeux et trois élèves : le Loup, le Chien et le narrateur. Le but étant que les élèves se sentent rassurés avec le texte sous les yeux et puissent mieux percevoir les gestuelles et intentions des personnages.

Un deuxième passage s'est effectué sans la présence du narrateur pour terminer sur un théâtre mouvant sans le texte sous les yeux. Le but était ici de voir ce que les élèves avaient retenu de cette fable et de commencer à aller vers la compréhension fine.



### Quatrième séance

La séance entière était destinée à l'illustration de la fable. Les élèves disposaient d'un petit livre à construire dans un premier temps puis, une fois le livre réalisé, ils devaient en illustrer chaque page et chaque passage. La fable a été découpée en cinq parties ce qui correspondrait à un schéma narratif classique avec : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, résolution et situation finale.

### Cinquième séance

Cette séance est la première séance de préparation au débat interprétatif de la septième séance. Elle comporte deux phases.

La première correspond à un travail d'écriture d'environ 15 min. Les élèves devaient alors poser sur feuille s'ils étaient plus Loup, plus Chien, les deux ou bien ni l'un ni l'autre. Ils devaient justifier et argumenter leur propos.

La deuxième phase consistait en l'explicitation du travail que les élèves allaient réaliser en septième séance. Le débat interprétatif allait se dérouler sous forme de procès entre le Loup et le Chien. Il fallait également dégager les enjeux d'un procès et prévoir quels seraient les acteurs présents lors de ce procès. Cela allait faire office des différents rôles proposés aux élèves en sixième séance.

### Sixième séance

Cette séance est la deuxième séance de préparation au débat interprétatif. Elle a pour but que les élèves travaillent pour trouver des arguments en faveur du Loup, en faveur du Chien, les deux ou ni l'un ni l'autre.

Les élèves vont être répartis en groupes en fonction des écrits qu'ils ont réalisés lors de la séance précédente. En effet, les élèves qui sont plus en faveur du Loup vont travailler ensemble pour trouver des arguments en faveur du Chien et des arguments en défaveur du Loup (groupe A) . Les élèves qui sont en faveur du Chien essaient de trouver des arguments en faveur du Loup et en défaveur du Chien (groupe B). Ceux qui sont en faveur des deux ou bien de ni l'un ni l'autre travaillent ensemble pour trouver à la fois des arguments en faveur du Loup , en faveur du Chien, en défaveur du Loup et en défaveur du Chien (groupe C). Il semble important de préciser que les élèves lors de cette séance disposaient de tous leurs travaux réalisés au cours de la séquence à savoir : le texte avec les différentes annotations sur le vocabulaire et la parole des personnages, leur résumé, leur livret illustré de la fable et leur réponse aux questions « Plus Loup ou plus Chien ? ».

Chaque groupe de travail devra choisir deux élèves qui représenteront soit les avocats du Chien pour le groupe A, les avocats du Loup pour le groupe B et les juges pour le groupe C. Il sera

également choisi quatre greffiers et les autres élèves seront le public de ce procès. Les élèves du groupe C auront pour mission également de réaliser une affiche indiquant les règles de vie durant le procès.

### Septième séance

La septième et dernière séance correspond au débat interprétatif. La disposition de la classe autre fois en îlots a été modifiée en U afin que tous les élèves puissent se voir. Les juges étaient positionnés à une extrémité du U alors que les avocats se trouvaient à l'autre extrémité. Les spectateurs étaient positionnés sur les bords longs de ce U. Quant aux greffiers, au nombre de quatre, ils étaient au tableau et avaient pour mission de noter les arguments correspondant à leur colonne à savoir : arguments en faveur du Loup, arguments en défaveurs du Loup, arguments en faveur du Chien, arguments en défaveurs du Chien.

Avant le lancement de ce débat, un temps a été accordé à la lecture des règles du procès. Il a été demandé si tous les élèves étaient en accord avec celles-ci et s'ils avaient des choses à rajouter. Ce temps a duré 5 min.

En outre, 5 min ont été accordées aux avocats pour qu'ils se préparent et revoient leurs arguments avant le procès.

Puis, s'en suit le débat interprétatif. Les juges ouvrent alors le procès en expliquant que nous sommes aujourd'hui réunis pour soulever un désaccord entre le Loup et le Chien. La parole est ensuite donnée aux différents avocats qui doivent énoncer leurs arguments en s'appuyant sur le texte. L'échange entre ces avocats doit durer entre 10 et 15 minutes. S'il dure plus longtemps les juges devront interrompre et dans le cas inverse, ils essayeront de poser des questions aux différents avocats. Une fois ce temps d'échange réalisé, les juges demandent l'avis aux spectateurs et greffiers pour savoir qui selon eux aurait remporté ce procès. Ce temps permet aux élèves d'exprimer leur ressenti, d'argumenter et de donner leur point de vue. Il doit également aider les juges à délibérer. Après cet échange les juges ont 5 min pour délibérer et rendre leur verdict en justifiant leur choix. Le procès est alors terminé.

Par la suite, il a été fait un retour sur le débat. Qu'est-ce qui a fonctionné ou non mais également qui a changé d'avis et pourquoi. Notons que ce travail peut également être réalisé à l'écrit mais dans la continuité d'un débat et de l'oral réflexif, il a été opéré le choix de favoriser l'expression orale.

### Questionnaire

A la toute fin de l'expérimentation, un questionnaire a été distribué aux élèves (*cf. annexe 9*) afin de faire un retour sur leurs compréhensions littérale et fine mais également sur l'apport du débat

interprétatif selon eux. En outre, la dernière question met un réel accent sur la pratique professionnelle et sur le point de vue d'élèves qui ont vécu cette expérimentation du début jusqu'à la fin. Ce questionnaire a été distribué sur un temps de travail personnel.

## Résultats et observations

Les résultats qui sont présentés sont issus des différentes séances mises en place lors de l'expérimentation et du questionnaire final. Ce questionnaire permet de savoir ce que les élèves ont appris, retenu et ce qui peut ressortir de cette expérimentation. Il est important de mettre en avant le fait que sur l'ensemble des vingt-deux élèves nous n'en retiendrons que dix-neuf. En effet, trois élèves étant absents soit sur la totalité soit sur une partie de l'expérimentation, il a été fait le choix de ne pas retenir les observations les concernant. A propos des travaux, certains élèves ont été absents sur une ou plusieurs séances. Il n'y aura donc pas dix-neuf traces sur toutes les séances dû à cette absence. De plus, le choix a été fait de ne pas toutes les retenir car elles n'apportent pas de réponse à la problématique posée initialement qui est : dans quelle mesure le débat interprétatif peut-il permettre l'accès à la compréhension fine d'un texte ?

Pour chaque séance, ces résultats seront analysés selon différentes variables. Il sera mis en avant les comportements observés des élèves mais également les réponses de ces derniers suite aux activités proposées en lien avec la compréhension. Notons que pour la séance trois, les observations concernant les comportements et celles concernant les réponses des élèves seront regroupées. Lors de cette recherche, nous étudierons également brièvement, notre posture en tant qu'enseignante. Seront, en outre, apportées des pistes d'amélioration.

En ce qui concerne le questionnaire final, les résultats en rapport avec chaque question seront énoncés. Il a été fait cependant le choix pour chaque question de ne pas obligatoirement indiquer les réponses de tous les élèves. En effet, certaines réponses reviennent en fonction des questions posées et d'autres ne semblent pas pertinentes au regard de la problématique posée. C'est un point sur lequel il sera effectué un retour lors de la discussion. Il est regroupé en annexe 9, les réponses des élèves aux différentes questions du questionnaire final.

### Première séance

#### - Comportements observés

Phase 1 : Il a pu être observé un réel investissement, engouement de la part des élèves durant la première phase. Cette phase consistait en la description et l'interprétation d'une illustration en rapport avec la fable. Les élèves ont dans un premier temps distingué les personnages et réalisé une description physique de ces derniers. Il a aussi été noté une description du lieu à partir duquel des suppositions ont été émises. En effet, comme il est possible de le voir sur l'illustration présente en annexe 1, il s'agit d'une gravure de teintes jaunes, blanches et noires ce qui peut prêter à confusion sur certains éléments. A la suite de ces descriptions différentes hypothèses ont été émises sur cette

gravure. Les élèves sont alors rentrés dans une interprétation.

Phase 2 : Dans cette phase les élèves étaient à l'écoute. Certains avaient la tête posée sur leurs bras et fermaient les yeux afin de favoriser leur concentration. Par la suite, les différentes hypothèses ont été reprises par les élèves et ont été quelques peu modifiées. Les élèves du groupe 1 ont plus rajouté que supprimé certaines pistes alors que ceux du groupe 2 n'ont rien modifié de leurs hypothèses.

Phase 3 : Les élèves étaient à la fois concentrés sur le texte qui défilait et sur la lecture orale de ce dernier. Cela permettait de développer des compétences de lecture, de les appréhender et grâce à ces différentes étapes de faciliter l'entrée dans le texte et la compréhension littérale. A la fin de cette phase les élèves n'ont rien modifié pour le groupe 1 et les élèves du groupe 2 ont seulement rajouté que le loup demande de la nourriture.

Phase 4 : Il a pu être observé un certain découragement de la part des élèves au vue d'un lexique assez riche et peu accessible. Individuellement ils ont souligné dans le texte les mots ou groupes de mots qui n'étaient pas accessibles pour eux. Par la suite, par deux, ils devaient essayer d'en dégager le sens et collectivement il a été effectué une mise en commun. Néanmoins, il existe une légère différence entre le groupe 1 et le groupe 2 . Le groupe 1 n'avait pas accès aux dictionnaires pour favoriser la réflexion sur le sens des mots, leur nature en fonction de leur place et contexte. A cause du vocabulaire trop riche, cela est devenu un cours magistral plutôt qu'un travail et un apprentissage de la part des élèves. Le groupe 2 quant à lui avait le droit aux dictionnaires ce qui a entraîné plus d'interactions entre les élèves. Cela a favorisé un enthousiasme chez eux et donné une dynamique plus importante que pour le groupe 1.

#### - Réponses des élèves

Phase 1 et 2: Il a été retenu que dans les deux groupes une distinction de deux personnages et leur description physique ont été réalisées. Les deux groupes ont bien distingué un loup et un chien. Il en est ressorti que le loup était vieux car il portait une canne et pauvre car il n'avait pas de vêtements ou des vêtements abîmés. Le chien quant à lui avait plus d'habits. Le chien a été rattaché à un boucher à cause de son gros ventre et de ses vêtements.

#### - Pistes d'amélioration

Phase 1 : Il a été noté que lors de cette phase il serait préférable de laisser un temps individuel d'observation car tous les élèves n'ont pas le même rythme. Cela permettrait à tous d'avoir quelque chose à dire.

Phase 1/2/3 : Il aurait pu être préférable d'écrire de différentes couleurs en fonction des trois phases

afin de mieux distinguer la réflexion apportée, ce qui a été supprimé ou rajouté.

Phase 4 : Il aurait été préférable de donner accès à des outils pour faciliter la compréhension des mots nouveaux. Ces outils permettent aussi d'acquérir ou développer des compétences et rendre ce travail sur le lexique plus dynamique.

### Deuxième séance

#### - Comportements observés

Phase 1 : Il a été laissé libre choix aux élèves de la manière de procéder à cette relecture. Les élèves ont tout de suite voulu lire eux-mêmes la fable. Cette lecture a été répartie entre quatre lecteurs et la parole des petits parleurs qui levaient la main spontanément lors de cette phase a été favorisée .

Phase 2 : Il a pu être observé une disparité entre les différentes productions. Certains élèves avaient beaucoup de choses à écrire quand d'autres n'ont produit que quelques lignes pour résumer cette fable. Il a donc fallu relancer certaines fois l'activité pour améliorer les écrits de certains élèves et les questionner, les faire rentrer dans une réflexion. En effet, lors de relance des questions simples leur ont été adressées, toujours en rapport avec leurs écrits afin d'améliorer leur résumé.

Phase 3 : Cette phase permet un échange en groupe d'élèves et favorise l'oral réflexif. Il a pu être observé une réelle écoute d'autrui et un réel intérêt pour la tâche donnée. Les élèves dans chaque groupe observé lisaient un par un leur production et les autres élèves discutaient sur la véracité ou non des propos en s'appuyant sur le texte pour justifier leurs dires.

Phase 4 : Les élèves ont pris en compte la parole de leurs camarades. Néanmoins, il était éprouvant pour eux de devoir réécrire dans une autre couleur afin d'améliorer leur production. Ils avaient déjà écrit pendant 10 min lors de la deuxième phase et devoir écrire à nouveau fut compliqué. Seulement trois élèves, qui sont des élèves moteurs de la classe, ont pris cette tâche à cœur.

#### - Réponses des élèves

Phase 2 : Tous les élèves ont distingué les deux personnages : le Loup et le Chien. Très peu d'élèves ont apporté une précision sur le lieu mais tous ont parlé de scène de rencontre entre les deux personnages dans leur production. Souvent la description physique des personnages est présente et une interprétation sur leur richesse ou non est évoquée. Onze élèves sur quatorze ont évoqué l'idée de refus de suivre le Chien, le fait que le Loup parte en courant et donc le principe de liberté. Il est notable que la compréhension littérale de la fable a été réalisée par les élèves et donc retransmise dans leur écrit. De plus, l'accès à l'implicite du texte est déjà quelque peu présent. Les élèves avaient le droit au texte de la fable pour réaliser leur résumé. Quelques élèves ont repris mots pour mots des passages du texte et n'ont pas forcément résumé l'histoire. En revanche, certains ont simplement

utilisé des mots de vocabulaire présents dans le texte pour leur production. Quelques termes reviennent souvent : os de pigeons ; os de poulets ; gros ; gras par exemple. Un élève a également réalisé un travail de synonyme et remplacé le terme « embonpoint » par « bon poids ».

Phase 3/4 : Après discussion entre eux les élèves ont corrigé leur écrit. Il a souvent été ajouté soit la description physique des personnages soit le fait que le Loup s'enfuit car il ne veut pas être attaché. Notons que quatre élèves n'ont pas du tout modifié leur production et que trois élèves ont simplement fait une correction sur la syntaxe ou le vocabulaire. (*cf. annexe 3*)

#### - Pistes d'amélioration

En ce qui concerne l'enrichissement des écrits individuels, les élèves pourraient réaliser une réflexion sur ce qui a fonctionné ou n'a pas fonctionné dans leur production. Il est possible plutôt que de revenir sur son écrit individuel en dernière phase de faire une écriture collaborative d'un résumé par groupe. Un autre stade peut être la création d'un résumé commun en classe entière après la phase de résumé collaboratif en groupe. Néanmoins, il faut avoir une certaine pratique régulière du travail en groupe et de l'oral réflexif car cela peut être chronophage. De plus, nous pouvons supposer un tri des résumés où l'enseignant réalise un corpus de résumés tiré du même texte. Le corpus pourra jouer sur divers éléments comme la longueur des résumés ou bien des résumés regroupant des informations secondaires, des résumés erronés ou bien des commentaires ou jugements. L'activité peut être réalisée par binômes. La mise en commun est la partie la plus importante du temps d'apprentissage où les élèves discutent sur la validation ou non des résumés. L'enseignant aborde une posture de retrait, d'accompagnement, de guidage mais également d'enseignement en fin de séance.

Il aura pu être proposé également une activité où les élèves devront remettre le texte dans l'ordre et une fois reconstitué, ils devront surligner les idées essentielles des paragraphes en vue d'écrire un résumé.

Le résumé peut prendre la forme d'un résumé guidé où après la lecture, l'enseignant demande aux élèves de dire ce dont ils se rappellent sans retour au texte. Les informations apportées sont notées au tableau. Puis s'en suit un retour au texte pour vérifier ces informations et savoir si d'autres ne manquent pas. Ensuite, collectivement ou par groupes, il faut commencer à organiser les informations dans une phrase. Pour finir, les élèves peuvent ajouter des connecteurs pour suivre la progression du texte et cela se terminera par une validation de l'enseignant.

Notons que les activités sont des activités qui demandent une certaine méthode de travail et donc une certaine régularité.

### Troisième séance

#### - Comportements observés et réponses des élèves

Phase 1 : Les élèves étaient quelques peu dissipés et n'avançaient pas au même rythme dans le repérage collectif des différentes paroles des personnages. Cela a entraîné une déconcentration et la phase a duré plus longtemps que le temps estimé. Il a été compliqué de recentrer les élèves qui n'étaient plus focalisés sur l'enjeu de cette phase.

Phase 2 : Les élèves lisaient purement et simplement la fable sans forcément jouer avec la voix, le corps et l'espace.

Phase 3 : Les élèves ont plus joué la fable que lors de la deuxième phase car le narrateur était retiré de la représentation. Il fallait alors qu'ils mettent plus de ton et de gestuelle pour favoriser la compréhension. Néanmoins, était présente une certaine timidité des élèves. Lors de cette phase, seulement un élève a levé la main car il était en désaccord sur la voix accordée au Loup. Ce dernier étant décrit comme « pauvre », l'élève lui attribuait une voix de « vieux monsieur ».

Phase 4 : Il a pu être noté que les élèves essayaient de réciter mots pour mots la parole des personnages ce qui était compliqué au vue du riche vocabulaire. Néanmoins le jeu se fit ressentir de la part d'une élève. Il y a eu lors de cette phase trois roulements d'élèves et ce pour le même personnage à savoir le Chien. A chaque fois, les élèves qui levaient la main n'étaient pas d'accord sur la fin de la fable et sur les paroles apportées. Il a pu être observé ici une réelle réflexion sur l'interprétation. Un élève disait que le Chien n'était pas libre car il portait un collier et un autre si car il avait à manger, des caresses et il pouvait chasser.

#### - Pistes d'amélioration

Il aurait peut-être été préférable de consacrer une séance entière sur la parole des personnages. Cette séance aurait pu se faire sous forme de collecte de phrases du texte. Les élèves, par groupe, devraient catégoriser ces phrases en fonction de la parole du Loup, celle du Chien et la narration avec tout ce qui se rapporte au narrateur. Par la suite, ils auraient présenté leur travail afin de relever les concordances et discordances présentes dans ces catégorisations pour arriver à une classification commune. Cela se réaliserait sous forme d'oral réflexif afin que les élèves développent les compétences : penser, apprendre à se construire, etc. Une dernière phase d'institutionnalisation serait réalisée où les élèves devraient surligner dans le texte les paroles des personnages de différentes couleurs avec une légende associée. Cela ferait office de trace écrite.

Il peut être possible de présenter, au préalable du théâtre mouvant, une vidéo d'une mise en scène de fable. Cela pourrait permettre aux élèves de se rendre compte du jeu d'acteur et de la mise en voix et du corps. Le théâtre Songe d'Or propose des vidéos de représentations théâtrales des fables de Jean de La Fontaine adaptées aux élèves à partir de 6ans.



### Quatrième séance

#### - Comportements observés des élèves

Les élèves étaient peu attentifs et dissipés lors de cette séance. Ils s'attardaient plus sur la « beauté » de leurs illustrations et la comparaison entre les camarades. De plus, il a été noté une concentration minimale en comparaison au temps de production prévu. Rappelons que ce temps était de 45 min. Certains élèves voulaient réaliser les illustrations le plus rapidement possible ce qui pouvait par la suite déranger les camarades qui n'avaient pas terminé. Les élèves ont également eu des difficultés à illustrer certains passages du texte car le vocabulaire était peut être trop riche ou l'imagination de la représentation trop restreinte.

#### - Réponses des élèves

Les élèves n'ont pas illustré la fable dans sa globalité. La majorité d'entre eux n'ont réalisé seulement deux doubles pages sur les quatre. Certains ont réellement fait un travail d'imagination et de recherche pour l'illustrer et d'autres ont simplement illustré le Loup et le Chien avec des bulles. Néanmoins, ces bulles ne reprenaient pas le texte mot pour mot mais les élèves y apportaient leurs propres phrases. (*cf. annexe 4*)

#### - Pistes d'amélioration

Ce travail pourrait être divisé en moins de parties. En effet, le livre comportait 4 doubles pages de pages à illustrer ce qui peut entraîner la lassitude de la part des élèves et ne reflète peut-être pas la bonne compréhension de ces derniers. De plus ce travail peut être réalisé sur une plus courte séance car au bout de 45 min il a été ressenti que les élèves n'étaient plus du tout concentrés sur la tâche. Il peut être judicieux de consacrer une séance tout de même sur ce travail mais sur un temps moins important et de proposer aux élèves 5 ou 10 minutes à la fin de chaque autres séances pour continuer ce travail ou bien de le poursuivre également lors de temps de travail personnel. En outre, il peut être intéressant de projeter une illustration comme celle de la première séance afin de donner aux élèves de l'inspiration sur la façon de représenter les personnages. Néanmoins, il n'aurait pas été judicieux de projeter toutes les illustrations déjà réalisées sur cette fable car les élèves pourraient être alors dans la reproduction et non plus dans un travail de compréhension. Or, ici c'est un travail de compréhension qui est mis en avant.

### Cinquième séance

#### - Comportement observé des élèves

Phase 1 : Lors de ce travail d'écriture les élèves avaient des idées précises sur s'ils étaient plus Loup,

Chien, les deux ou ni l'un ni l'autre. Toutefois, il était difficile pour eux d'explicitier leurs raisons sur papier. Les élèves avaient des difficultés à justifier et à argumenter pour ce travail d'écriture. Il a fallu, comme pour la séance sur le résumé, accompagner certains élèves dans leur démarche d'écriture.

Phase 2 : Les élèves avaient une connaissance assez précise concernant le procès et ses enjeux mais également concernant les différents acteurs et leur rôle. Ils étaient donc tous investis. Il a pu être observé un groupe classe soudé, dynamique et concentré avec l'intervention de petits parleurs.

#### - Réponses des élèves

Phase 1 : Il y a un équilibre entre les élèves en faveur du Loup et ceux en faveur du Chien. En effet, sur les quatorze élèves présents lors de cette séance, quatre étaient en faveur du Loup contre cinq en faveur du Chien. Il en ressort, pour les élèves en faveur du Loup un engouement sur la notion de liberté. Ces élèves étaient très attachés à ce principe en contradiction avec la notion de confort. (*cf. annexe 5*) . Les élèves en faveur du Chien quant à eux étaient plus affectés par la gentillesse de ce dernier. Ils remarquent que le Chien propose son aide. De plus, à l'inverse de ceux en faveur du Loup, la notion de confort est privilégiée. En ce qui concerne les élèves qui ne sont ni pour l'un ni pour l'autre ou bien pour les deux, il y a également une adéquation, un équilibre. Deux élèves ont répondu qu'ils étaient pour les deux contre trois qui n'arrivaient pas forcément à prendre parti. La notion de confort et le principe de liberté ressortent également dans ces différentes réponses. Les élèves ici veulent à la fois le confort et la liberté pour ceux qui ont répondu « les deux » alors que ceux qui ont répondu « ni l'un ni l'autre » ne savent pas choisir entre ce principe de liberté et cette notion de confort.

Phase 2 : Les élèves ont dû répondre à trois questions lors de la deuxième phase à savoir : qu'est-ce qu'un procès ? Quels sont les acteurs lors d'un procès ? Quels sont les rôles de ces acteurs ? Ils ont apporté diverses réponses concernant l'objectif d'un procès. Trois réponses en sont ressorties à savoir que le procès a lieu quand il y a un désaccord, on y juge quelqu'un et le but est d'essayer de convaincre et de mettre d'accord avec nous la partie adverse. Rappelons que cette phase existait en vue de l'organisation du débat interprétatif sous forme de procès. Elle semble essentielle mais n'est pas en lien direct avec la problématique posée. Cette phase ne sera donc pas analysée.

#### - Pistes d'amélioration

Il peut être possible de visionner avec les élèves une vidéo explicitant le déroulement d'un procès pour que les élèves se rendent compte des différents intervenants, leur statut mais aussi leur rôle. Cela favoriserait le bon déroulé du débat interprétatif qui suit et soulèverait peut-être certains

moments de flottement et d'hésitation.

Au niveau de la posture professionnelle, il aurait pu être réalisé une posture encore plus en retrait où les élèves noteraient eux-mêmes leurs idées au tableau et où celui qui vient de noter son idée passerait la parole à un camarade et ainsi de suite. Cela pourrait travailler l'autonomie des élèves. Néanmoins, l'enseignant(e) serait toujours présent(e) pour instaurer un cadre favorable à la classe et bien-sûr, par la suite, aborder une posture d'enseignement.

### Sixième séance

#### - Comportement observé des élèves

Le travail de groupe est apprécié dans cette classe et est un dispositif courant. Les élèves ont donc des habitudes de travail qui favorisent ce travail de groupe et le bon déroulé de la séance. Les élèves étaient impliqués dans la tâche. Néanmoins, il existe dans certains groupes des élèves qui sont en retrait et ne participent pas et ce même avec l'intervention de l'enseignante qui essaye de palier à cette difficulté. Le choix des différents rôles s'est déroulé sans encombre. Les élèves demandaient à chacun s'il avait envie ou non d'être l'avocat ou bien le juge. Si plus de deux élèves dans chaque groupe voulaient l'être alors ils procédaient à un vote.

#### - Réponses des élèves

Il était difficile pour les élèves d'aborder un autre point de vue que le leur. Ils devaient travailler alors sur des idées ou même des valeurs qui n'étaient pas forcément les leurs. Trouver des arguments pour la partie adverse était compliqué mais il a pu être observé une plus grande facilité à donner des arguments contre ses propres idées. En effet, même si les élèves étaient en accord avec tel ou tel personnage, il y avait tout de même à chaque fois quelque chose qui pouvait les déranger. Comme il sera vu en septième séance, les élèves ont trouvé davantage d'arguments contre le Chien qu'en faveur du Chien. Quand nous comparons les réponses apportées lors de cette séance (*cf. annexe 7*) et celles apportées lors de la dernière séance sur le débat interprétatif (*cf. annexe 8*) il a été remarqué une concordance point par point. Les élèves ont énoncé tous leurs arguments sans forcément les modifier ou en apporter de nouveaux lors du débat ou bien lors des quelques minutes accordées aux avocats pour terminer, revoir, relire si besoin.

#### - Pistes d'amélioration

Il aurait été intéressant de préciser aux élèves que tous leurs arguments devaient être justifiés avec une citation du texte. Ce point ayant été énoncé oralement pendant la mise en place des groupes, il n'a donc pas été relevé de la part des élèves. Or, cela est un point essentiel au débat interprétatif.

Du point de vue de la posture, il peut être judicieux, après avoir passé les consignes oralement, de noter ces consignes au tableau pour favoriser l'autonomie des élèves mais aussi pour que les élèves s'y réfèrent tout au long de la séance. De plus, arrêter l'activité au milieu de celle-ci pour faire un point collectivement avec les élèves aurait été apprécié et cela aurait permis de recentrer les élèves sur les attendus et donc de rappeler l'importance du texte.

### Septième séance

#### - Comportements observés des élèves

Durant cette séance, les élèves étaient très investis et à l'écoute les uns des autres. Le fait d'avoir donné des rôles à différents élèves permet de poser un cadre et de faire respecter ce cadre mais également de favoriser l'autonomie. Du début à la fin du procès il n'y a eu aucune intervention de la part de l'enseignant sauf au tout début quand il a été remarqué que les élèves listaient les arguments sans forcément débattre. Les élèves ont donc géré seuls le débat interprétatif. Il a été ressenti que des élèves étaient un peu perdus sur ce qu'il fallait faire et comment il fallait le faire. Leur regard se dirigeait tout naturellement vers l'enseignant mais ils comprenaient très vite qu'il fallait qu'ils se débrouillent et que ce débat était leur débat interprétatif. Ils ont au début du débat listé tous leurs arguments sans forcément se répondre. Il n'y avait donc ni débat ni échange entre les deux partis : celui du Loup et celui du Chien. De plus, certaines règles du débat émises par l'enseignante n'ont pas forcément été respectées comme celle de s'appuyer sur le texte pour justifier ses arguments. En effet, la plupart du temps les élèves donnaient des arguments valables sans préciser où ou bien comment ils avaient trouvé cet argument. Ce respect des règles était attribué aux juges. Ils devaient à la fois juger les arguments mais aussi faire respecter les différentes règles : celles écrites par les élèves en amont et celles énoncées par l'enseignant. Néanmoins, il aurait peut-être fallu comme pour les règles écrites par les élèves, les imprimer et les afficher et les énoncer en début de débat.

#### - Réponses des élèves

Le tableau des arguments présentés lors du débat se trouve en annexe 8.

Les élèves ont trouvé plus d'arguments contre le Chien qu'en faveur du Chien. Même si ces derniers l'ont décrit comme grand et fort, riche et bien élevé ainsi que bien nourri, ils ont par la suite été devancés par les avocats du Loup qui ont trouvé de plus amples arguments en sa défaveur. En effet, ces derniers estiment que le Chien a menti et n'a pas énoncé toutes les conditions de vie dès le départ. Il n'est pas libre et a un collier. Il a donc caché le plus important au Loup. De plus, il est paresseux car il n'a pas besoin de faire d'effort pour manger contrairement au Loup qui doit se débrouiller seul. Il est gros.

Étonnamment, il est notable de voir une certaine égalité entre les arguments en faveur du Loup et ceux en sa défaveur. Les avocats du Loup ont insisté sur le fait que ce dernier veut être libre. Il ne veut pas d'ordre et veut pouvoir courir. C'est pour cela qu'il est parti car il ne veut pas être attaché. C'est quelqu'un qui est débrouillard à contrario du Chien qui n'a pas besoin de faire grand-chose pour avoir à manger. Cependant, par les avocats du Chien, le Loup a été décrit comme maigre et faible. Il est donc affamé. Tout cela entraîne le fait qu'il n'arrive pas à chasser. Il est pauvre. C'est donc un cercle vicieux. En plus, il ne veut pas l'aide du Chien et va rester dans la nature mourir de faim.

#### - Pistes d'amélioration

Il aurait été préférable de travailler en parallèle ou en amont la notion d'arguments et le fait d'argumenter. En effet, ce procédé est quelque chose de complexe qu'il est nécessaire de mettre en avant pour favoriser l'esprit critique et la conscience personnelle comme le préconisent les Bulletins Officiels du Ministère de l'Éducation Nationale. Il est possible de travailler sous forme de débat à visée philosophique ce qui permettrait à la fois de travailler le débat et les compétences qui s'y rattachent mais également l'argumentation en vue du débat interprétatif qui est un dispositif complexe pour les élèves car ils doivent s'appuyer sur leurs connaissances et points de vue mais également sur le texte.

#### La posture professionnelle

Le but n'étant pas d'induire une réponse, l'intervenante abordait une posture de retrait dans la plupart des cas. Les élèves pensent souvent qu'il y a une bonne ou une mauvaise réponse. Il faut donc instaurer un climat de classe favorable où l'erreur et la mauvaise réponse sont banalisées et où la confiance est présente. En fonction des séances et en fonction des différentes phases dans une même séance, la posture abordée était différente. Lors de la première séance, la posture professionnelle était une posture de meneur de discussion durant la première phase. En effet, la distribution de la parole était réalisée par l'intervenante. Il était important que les élèves verbalisent ce qu'ils voyaient et interprétaient. Afin de bien percevoir ce que les élèves voulaient dire, parfois l'intervenante répétait les propos où bien elle les reformulait pour que cela soit syntaxiquement correct. De plus, elle relançait parfois la discussion en posant des questions ouvertes comme : « selon vous, la scène se déroule dans quel lieu ? ». Chaque réponse des élèves était notée au tableau synthétiquement ce qui favorise ce climat de classe décrit précédemment. Par la suite, lors des autres phases de cette séance, il était abordé une posture de retrait pour favoriser l'autonomie des élèves mais également une posture d'accompagnement. Puis en fin de séance, une posture d'enseignement était mise en

place car l'intervenante reste la garante du savoir. Cette posture a ensuite été modifiée avec le deuxième groupe dans lequel les élèves se distribuaient plus la parole ce qui permettait de maintenir la concentration de ces derniers. Pour la deuxième séance, cette posture de retrait et celle d'accompagnement étaient présentes tout du long. Néanmoins, l'intervenante restait présente pour la passation de consignes et la transition entre les différentes phases. En ce qui concerne la troisième séance, les élèves étant quelque peu dissipés, il a fallu adopter une posture de contrôle et essayer de recentrer l'activité sur la première phase. En ce qui concerne les phases suivantes, l'enseignante aborde toujours une posture de retrait et se place même au fond de la classe pour que les élèves interagissent réellement entre eux lors des différents théâtres mouvants. Comme pour les autres séances et comme pour celles qui vont suivre, elle régule et gère les transitions entre les différentes phases et donne les consignes oralement. Pour la quatrième séance ainsi que la première phase de la cinquième séance il est pratiqué à nouveau une posture de retrait et d'accompagnement. L'activité de la phase une de la cinquième séance a été relancée pour un bon nombre d'élèves car l'argumentation était quelque chose de compliqué. L'intervenante a alors demandé aux élèves de justifier leurs propos avec le texte en leur disant par exemple : « Qu'est ce qui te montre dans le texte que... ». La posture de la deuxième phase de la séance cinq était la même que celle de la première phase de la séance une. Autrement dit la posture professionnelle était une posture de meneur de discussion où l'enseignante distribuait la parole. Chaque réponse et supposition étaient notées au tableau synthétiquement. Puis à la fin de cette séance une posture d'enseignement où n'ont été retenus que les rôles essentiels au débat interprétatif. De plus, cette posture était présente pour apporter le vocabulaire adapté. En effet, les élèves ont parlé de « secrétaires ». Il leur a été expliqué qu'il était convenu d'appeler ces personnes des greffiers dans le langage juridique. La sixième séance permettait également d'aborder une posture de retrait et d'accompagnement lors de la recherche des arguments. La septième séance devait se dérouler comme la sixième au niveau de la posture mais il a été observé un réel accompagnement lors de cette séance afin de favoriser le débat. De plus, après celui-ci, l'intervenante devenait meneuse de discussion car les élèves n'ayant pas réellement débattu avant elle voulait relancer un peu la discussion. Il a été remarqué que les élèves s'orientaient vers des expériences extérieures sans les mettre en lien avec le texte et s'éloignaient donc du dispositif du débat interprétatif.

## Questionnaire

Le détail des réponses des élèves sera explicité et synthétisé en annexe 9.

### **Quels sont les personnages de la fable ?**

Pour cette question la totalité des élèves a répondu que les personnages de cette fable étaient le Loup et le Chien.

### **Qu'est-ce qui caractérise ces personnages ?**

En ce qui concerne le Loup, les élèves ont majoritairement répondu que le Loup était maigre et pauvre ce qui renvoie à la compréhension littérale. Cette compréhension littérale s'associe avec la compréhension fine où les élèves ont rajouté généralement le principe de liberté pour seulement trois d'entre eux. Toutefois, deux autres l'ont sous-entendu avec le terme « sauvage » qui par définition signifie : « Qui vit en liberté dans la nature, à l'écart des influences humaines pour les animaux » (CNRTL) et les termes « pas attaché ».

Pour le Chien, l'aspect physique a également été énoncé comme le fait qu'il soit gros, gras mais aussi riche. Comme pour le Loup et en contradiction avec ce dernier, ils ont aussi apporté le fait qu'il ne soit pas libre et donc attaché.

### **Que veulent les personnages ?**

Cette question permettait de mesurer la bonne compréhension des élèves au sujet des intentions des personnages. Elle permet également de percevoir si les élèves ont accédé à l'implicite du texte car le principe de liberté n'est pas annoncé explicitement dans cette fable. De plus, la fable n'a pas de morale explicite qui énoncerait que le Loup veut garder sa liberté et mettrait en parallèle, en contradiction, en tension le principe de liberté avec la notion de confort. Pour la majorité des élèves le Loup veut être libre et manger. Un élève a gardé à l'esprit l'idée que le Loup voulait « livrer bataille » ce qui représente la première intention du Loup. Toutefois les intentions suivantes n'ont pas été annoncées. Une élève a expliqué que le Loup voulait « être comme le Chien mais libre ». Pour cette élève l'accès à l'implicite du texte a clairement été réussi dans sa globalité. La plupart des élèves ont écrit que le Chien voulait « que le Loup vienne avec lui/ le rejoigne ».

### **Où se passe l'histoire ?**

Pour la majorité des élèves la réponse apporté a été « la forêt ». Certains ont simplement distingué que l'histoire se déroulait dans la nature quand un élève pensait que c'était « chez le Chien » ou un autre « dans le jardin du Chien ». Un seul élève n'a pas répondu à la question. Le lieu de l'histoire a

été repéré dans les premières séances. Néanmoins, en comparaison avec les personnages et tout le travail qui a été réalisé autour, il n'a pas été répété tout au long de l'expérimentation. C'est peut-être pour cela que la réponse n'a pas fait l'unanimité chez les élèves. Cependant, tous les élèves sauf deux (celui qui n'a pas répondu et celui qui a répondu « chez le Chien ») ont perçu que la fable se déroulait dans la nature et la majorité ont précisé « dans la forêt ».

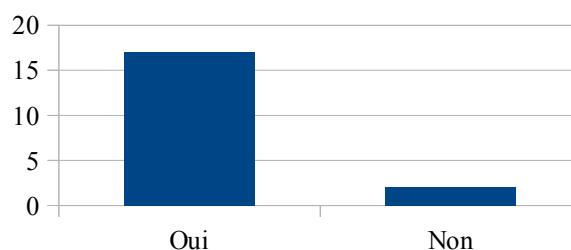
### Résumé en cinq lignes la fable

Les élèves ont dans la plupart des cas repris les personnages avec leur description physique. La compréhension littérale est présente pour tous. Les élèves ont tous situé l'histoire. Ils essayent également de tendre vers une compréhension fine en explicitant les intentions des personnages. Très peu d'élèves n'ont pas dépassé le stade de la description et très peu ont réalisé des contresens.

### Penses-tu avoir bien compris la fable ? Pourquoi ?

Sur dix-neuf élèves, seulement deux ont répondu qu'ils n'avaient pas bien compris la fable. Pour eux, ils ne l'ont pas comprise du fait des phrases et du vocabulaire ce qui entraîne un mélange dans les faits. Les autres élèves ont répondu qu'ils avaient bien compris cette fable. Pour eux, cette bonne compréhension est due aux divers documents apportés lors de la séquence et aux divers exercices mis en place pour favoriser la compréhension. Certains élèves estiment que cela est dû à la lecture régulière de cette fable que ce soit une lecture orale ou silencieuse. D'autres pensent que le travail sur le lexique a été d'une grande aide. Seulement deux élèves ont noté que cette compréhension a été possible grâce au débat. Pour finir, le fait d'avoir beaucoup discuté ensemble (la classe et l'enseignante) semble avoir favorisé cette compréhension.

### Penses-tu avoir bien compris la fable ?



### Qu'est-ce qui t'a permis de mieux comprendre la fable ? (plusieurs choix possibles)

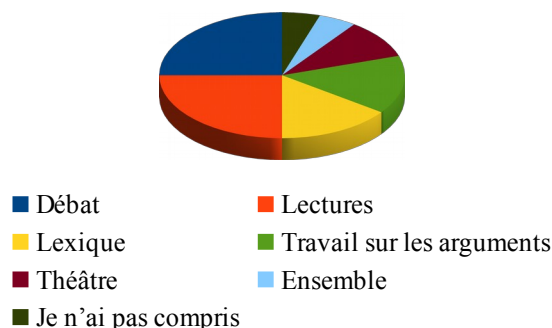
En annexe 10 sont présentées toutes les possibilités de réponses pour les élèves.

Pour cette question, les élèves ont répondu majoritairement que ce serait le débat qui aurait favorisé leur compréhension de la fable mais aussi les lectures, qu'elles soient en classe entière et orales ou bien individuelles et silencieuses. Ces lectures étaient répétées à chaque début de séances. Comme il est indiqué sur le diagramme ci-dessous, ensuite vient une majorité de réponses en faveur du résumé



et du travail sur le lexique. Pour finir, certains élèves ont noté le théâtre et le travail sur les arguments. Un élève estime que c'est l'ensemble qui lui a permis de mieux comprendre la fable quand un autre explique qu'il n'a pas compris la fable.

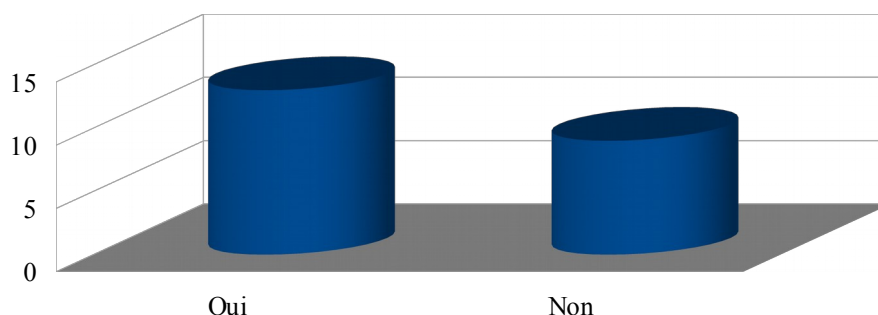
Qu'est-ce qui t'a permis de mieux comprendre la fable ?



**Penses-tu que le débat a apporté quelque chose de plus à ta compréhension ? Pourquoi ?**

Une majorité des élèves a répondu OUI à la question posée. Six élèves estiment que le débat interprétatif n'a rien changé à la compréhension de la fable. Sur ces six élèves, cinq répondent qu'ils avaient déjà compris la fable avant de pratiquer le débat et un élève explique que « presque tout le monde était pour le Loup » ce qui n'a pas permis un réel débat. Ceux qui ont répondu OUI expliquent que le débat a permis de voir le point de vue de chacun et grâce aux différents arguments apportés de comprendre plus de choses et d'accéder d'avantage à l'implicite. Il a été retenu aussi que certains élèves ont changé de point de vue à la suite de ce débat.

Penses-tu que le débat t'a apporté quelque chose de plus à ta compréhension ?



**Qu'est-ce qui selon toi serait à améliorer pour mieux comprendre cette fable ?**

Pour dix élèves sur dix-neuf ayant répondu au questionnaire, il n'y aurait rien à modifier. Pour cinq élèves, il ressort qu'un travail plus approfondi sur le lexique permettrait de mieux comprendre la fable. Pour deux élèves il faudrait lire plus de fois et peut-être plus souvent la fable. Deux autres trouvent qu'un travail pour expliquer d'avantage le personnage du Chien et tout ce qui en découle serait judicieux et un élève a ajouté qu'une vidéo pourrait apporter une meilleure compréhension.

## Analyses

Le choix a été fait d'analyser activité par activité plutôt que séance par séance ou même une distinction entre compréhension littérale et compréhension fine. En effet, distinguer compréhension littérale et compréhension fine semblait compliqué au vu des activités proposées car la frontière semble très mince entre les deux. De plus, dans chaque atelier, les élèves avaient déjà réalisé un travail vers l'implicite.

### L'illustration première<sup>5</sup>

L'image a aujourd'hui un rôle qui dépasse largement celui de l'illustration telle qu'elle était considérée à l'origine (idée d'ornement).

Travailler à partir d'une image ou d'une illustration pour amener vers un texte littéraire permet de relier deux apprentissages fondamentaux : les codes de l'écrit pour le texte et ceux de l'image pour l'illustration. C'est pourquoi il a été choisi une gravure représentant la rencontre entre le Loup et le Chien pour débiter cette expérimentation.

L'image est polysémique. Les multiples sens qu'on lui attribue ne sont en fait que le résultat des interprétations de chacun. Mais ces interprétations s'expliquent par la perception consciente ou inconsciente des données visuelles objectivement repérables. Apprendre à lire les codes de l'image, se les approprier pour créer des images, c'est faire passer l'élève confronté à une image d'un jugement épidermique, de refus ou d'adhésion, à une analyse argumentée de ses choix. C'est cultiver son esprit critique par une certaine mise à distance.

Les rapports entre le texte et l'image dépendent de la complicité qui existe entre l'auteur et l'illustrateur qui sert le texte, et qui par la qualité de ses images, fait naître d'autres images mentales. L'image est un support d'étude très intéressant de par sa complexité et sa polysémie. Néanmoins, pour cette expérimentation, il a été choisi une gravure à fonction descriptive (= redondante) : elle apporte des précisions quant à la description des lieux et des personnages et peut alimenter l'imaginaire. C'est aussi une gravure à fonction narrative (= complémentarité) : où il est possible de reconstituer une partie de l'histoire. L'illustration représente un aspect, une situation particulière ou spécifie un concept. Elle a donc un caractère concret qui permet de motiver l'élève en lui donnant une représentation familière ou amusante de l'information à acquérir. Nous constatons qu'il existe plusieurs lectures d'une seule et même image. Une image, à première vue très simple, peut donner lieu à de multiples interprétations (Tardy, 1975). Il persiste une certaine difficulté à canaliser la signification d'une image dans une seule direction. L'image n'est que

---

5 Cf annexe 1

partiellement codée et le lecteur n'a jamais à sa disposition la connaissance de tous les codes non linguistiques possibles. L'interprétation de l'image place donc le lecteur en situation de résolution de problèmes. Comme pour la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire, l'image relève de plusieurs activités (Higgins, 1978). D'une part il va y avoir l'observation de ce qui relève des premières lectures et des impressions avec la compréhension littérale, d'autres part l'idée d'inférence ce qui renverrait au travail sur l'implicite (Jean-Pol ROCQUET, 2002) et la compréhension fine. L'observation est un acte d'identification d'attributs qui sont le produit d'une discrimination perceptive (forme, couleur, localisation spatiale)<sup>6</sup>. Le travail sur les inférences à partir d'illustrations consiste à identifier des événements et causes possibles qui ne sont pas explicités.

Ainsi le caractère «pauvre» du personnage du Loup dans l'illustration proposée ne peut être interprété par le lecteur en se basant uniquement sur les attributs physiques contenus dans l'illustration. L'illustration doit subir un certain nombre de transformations pour permettre cette interprétation. L'élève est en pleine construction et il est important de l'aider à mettre en œuvre cette activité. C'est pour cela que diverses questions ont été posées afin d'amener la réflexion et de tendre vers l'interprétation.

De plus, l'illustration permet de visualiser sous une forme concrète les informations à acquérir. L'illustration apparaît comme un outil qui favoriserait le développement chez le lecteur d'une capacité d'élaboration cognitive. C'est une première étape qui permettrait d'aiguiller le travail quelque peu similaire de la compréhension de texte littéraire.

En outre, la présentation d'illustrations facilite l'apprentissage du texte lorsque celui-ci est transmis oralement. Effectivement, après avoir réalisé le travail d'interprétation de l'image, les élèves ont écouté le texte de la fable. L'information est alors communiquée sous forme orale et sous forme figurative ce qui donne un aspect redondant et répétitif. L'illustration a alors un aspect positif car elle n'a pas mobilisé les mêmes modalités sensorielles.

Quand le texte est transmis à l'écrit comme lors de la dernière lecture, les modalités sensorielles sont les mêmes (visuelles). Cela rend la tâche plus complexe et l'illustration peut déconcentrer et détourner le lecteur du texte.

L'illustration possède une fonction de mémorisation en représentant l'information sous une forme concrète, spécifique et transforme le contenu du texte sous une forme différente qui peut rendre plus aisé l'apprentissage. En plus de la fonction de mémorisation, l'illustration possède une fonction motivationnelle. La fonction motivationnelle permet d'attirer l'attention et de rendre le texte plus

---

<sup>6</sup> Veizin Liliane. Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage des textes. In: Enfance, tome 39, n°1, 1986. pp. 109-126;

intéressant à lire. C'est ce que nous constatons dans notre activité avec le comportement des élèves qui étaient impliqués. Ces deux fonctions sont particulièrement importantes lorsque l'élève a de faibles capacités de lecture. L'illustration aborde alors une fonction « compensatrice<sup>7</sup> ». En effet, les lecteurs en difficultés sont plus aisément aidés par la présence d'une ou plusieurs illustrations à contrario des lecteurs experts qui y prêtent généralement moins attention. Nous avons pu constater cela quand des élèves en difficultés de lecture et qui se trouvaient être des petits parleurs, ont participé durant toute la séance. L'illustration a donc été ici un levier vers la compréhension de tous et a déjà permis une interprétation de la part de tous les élèves. Cela facilitera la compréhension du texte écrit.

### L'écoute de la fable

La lecture orale autrement appelée lecture offerte est l'un des dispositifs les plus rencontrés dans les classes de tous niveaux et tous cycles. La lecture orale de l'enseignant ou d'un intervenant constitue, tout comme l'illustration, un mode d'entrée facilitateur en lecture littéraire. En effet, les élèves sont allégés de la tâche d'identification et de lecture à proprement parlé. Ils peuvent donc se diriger plus facilement et rapidement vers l'interprétation du texte littéraire.

A travers ce dispositif, il y a deux intentions. La première étant la volonté de favoriser un moment de partage lié à l'expérience de réception d'une œuvre. La deuxième porte sur la facilitation de la compréhension des textes. Cette pratique, à la condition d'être suffisamment régulière, constitue une préparation enrichissante à l'entrée en littérature. La plupart des élèves comprennent mieux les textes mais aussi leur rôle de lecteur. C'est ce qui a pu être observé lors de cette expérimentation. Plusieurs élèves ont relevé l'intérêt de cette écoute lors du questionnaire de fin. Les élèves n'ont toutefois pas beaucoup modifié leurs hypothèses émises lors de la description de l'illustration. Cela peut être dû au fait que leurs hypothèses s'avéraient correctes selon eux ou bien il peut s'agir d'une passivité des élèves lors de cette écoute. Une seule lecture offerte ne suffit pas pour certains élèves qui restent passifs et ne modifient pas leurs compétences de lecture et de lecteur. Certains élèves se montrent à l'issue de l'écoute très peu à même d'extraire les informations. La lecture offerte profiterait donc essentiellement aux élèves déjà habiles dans la quête d'informations. De plus, cette lecture offerte ne peut suffire quand le texte littéraire étudié est riche au niveau du lexique comme la fable de cette expérimentation.

### Lectures collective et individuelle

Une forte fréquence de lecture et relecture sous différentes formes qu'elles soient orales ou non,

---

7 Levie et Lentz (1982)

individuelles ou non favorise la compréhension d'un texte. Cela permet également une meilleure mémorisation des éléments présents dans ce texte et de sa chronologie grâce à la redondance. De plus, certaines formes lectures sont plus appréciables en fonction des élèves. Certains vont préférer une lecture à voix haute quand d'autres accéderont plus au sens grâce à une lecture individuelle et silencieuse. Les différents dispositifs autour de ces lectures semblent être appréciés par les élèves. En effet, certains élèves soulèvent l'importance pour eux de la lecture du texte.

### Le lexique

La maîtrise d'un bagage lexical progressivement étoffé est primordial tant pour la compréhension en lecture que pour l'expression écrite et orale, ainsi que pour l'enrichissement de la culture des élèves. Afin d'être obtenue, elle doit faire l'objet d'un travail spécifique et régulier en s'appuyant sur une démarche ouverte, conciliant les approches linguistique, culturelle et anthropologique. Il faut avouer que dans cette expérimentation le travail sur le lexique n'a pas forcément été régulier tout au long de cette dernière ce qui peut expliquer les réponses de certains élèves dans la dernière question du questionnaire. Pour cinq élèves, il faudrait approfondir le travail sur le lexique pour permettre une meilleure compréhension.

Elle doit également s'articuler avec les pratiques de lecture, d'écriture et de mise en voix et se prolonger par des activités de mise en autonomie des élèves. Le déficit lexical fait obstacle à la lecture. Pour rappel, les élèves apprennent à lire selon deux voies :

- la voie grapho-phonologique, dite aussi indirecte : c'est le passage de l'écrit aux sons ou décodage grapho-phonologique.
- la voie lexicale ou orthographique, dite aussi directe : c'est le passage de l'écrit au sens par reconnaissance de mots connus dont la forme orthographique a été mémorisée.

Le recours à la voie grapho-phonologique permet de déchiffrer un mot. Le mot « vu » est alors possiblement « oralisé » et la forme sonore du mot associée à son sens, si le mot est connu.

Or, décoder ne signifie pas accéder au sens. Il est donc difficile pour de nombreux élèves qui réussissent à décoder, de se référer à leur lexique mental ni pour comprendre un mot oralisé ni pour le mémoriser. Le sens du mot déchiffré peut en effet ne pas être disponible dans sa forme orale pour certains élèves et les efforts de déchiffrement de certains mots restent vains si ces mots n'évoquent rien.

Le répertoire lexical se constitue en effet tout au long de la vie d'un individu par le langage oral quel qu'il soit et par le langage écrit quel qu'il soit également.

Plus les élèves sont exposés à un langage riche et abondant, meilleur est leur propre langage. C'est pour cela qu'a été notamment fait le choix de cette fable. Ce répertoire est néanmoins très inégal selon les enfants. Il est alors essentiel de développer le lexique chez les élèves. Le lexique est l'ensemble des mots que comprend une langue. Toutefois, il ne faut pas voir cela comme un obstacle de par la richesse et l'immensité du lexique présent (Picoche, 2011). Les mots possèdent une hiérarchie avec des mots dits indispensables à toute sorte de discours et des mots qui sont plus ou moins utiles en fonction des situations. Il existe également des mots que les individus, et en l'occurrence ici les élèves, apprendront sur le tas en fonction d'occasions particulières comme des mots spécifiques (greffier et non pas secrétaire dans les termes juridiques). « Bref, beaucoup de mots que le plus cultivé des francophones n'emploiera jamais » (Picoche, 2011). Le lexique doit alors être envisagé comme un ensemble qui est structuré et organisé. Chacun, lecteur débutant comme lecteur expert, peut faire référence à cette organisation pour comprendre un mot et le mémoriser grâce à une mise en relation de mots connus. C'est sous cette forme que le travail sur le lexique de la fable voulait s'opérer.

Une simple exposition aux mots, sans analyse, ne suffit pas. En effet, des listes de mots sans relation entre eux sont difficiles à mémoriser et peu opératoires. Un réseau de mots est constitué de termes reliés entre eux par des relations de forme et/ou de sens. Les relations entre les mots peuvent être de sens (synonymie par exemple), de forme (comme la dérivation). L'augmentation du lexique pendant la période scolaire s'explique en grande partie par l'augmentation des capacités des élèves à résoudre des problèmes morphologiques, c'est-à-dire à reconnaître des éléments familiers dans les mots qu'ils rencontrent. Néanmoins, dans ce travail autour du lexique de la fable, il a été soulevé une réelle difficulté à réaliser ce travail. Cela peut être dû à la complexité des mots du texte en lien avec l'époque d'écriture de la fable ou bien par un manque de connaissance de la part des élèves.

Les entraînements à l'analyse morphologique contribuent également à améliorer les capacités de lecture des élèves, tant au niveau de la compréhension que du décodage. L'élément privilégié pour établir ces relations est le morphème, la plus petite unité porteuse de sens. Le morphème apporte des informations grammaticales (nombre, genre, mode, temps, personne) ou lexicales. 80% des mots du lexique français sont plurimorphémiques (complexes) et seuls 20% des mots sont monomorphémiques (simples). Prenons un exemple. Le mot « fillettes » est complexe car il est constitué de trois morphèmes (fill-ette-s). La combinaison des sens des deux premiers morphèmes permet de retrouver le sens du mot complet (petite fille) et le troisième morphème porte l'idée de nombre.

Quelle que soit la qualité ou le type des textes lus, les élèves rencontrent inévitablement des mots composés de plusieurs morphèmes. Les textes proposés abordent beaucoup plus de mots complexes

que de mots simples. C'est pour cela que le travail sur le lexique est essentiel et serait à améliorer au vue de cette expérimentation.

### Le résumé

Cet exercice doit permettre de repérer les étapes d'un récit. Cette fable étant construite avec un schéma narratif type cela pouvait faciliter l'écrit de résumé. Il permet également de repérer les informations essentielles, les idées importantes et de les restituer avec ses mots en conservant le sens. Toutefois, c'est un exercice difficile et souvent redouté par les élèves comme nous avons pu le constater lors de notre expérimentation. C'est pour cela que les élèves n'ont pas forcément produit un résumé satisfaisant lors de la première phase et qu'il a fallu relancer. Écrire est un exercice complexe et peut donner une certaine appréhension chez les élèves. D'autant plus, qu'ici, les écrits n'étaient pas sur un sujet au choix mais sur la fable. Résumer, avec ses propres idées et mots un texte, n'est pas un exercice de tout repos. C'est pour cela que les élèves en dernière phase n'ont pas eu la motivation de modifier leur production.

Cependant, le résumé est à la fois bénéfique pour les élèves et pour l'enseignant. Il permet de hiérarchiser les informations ou les idées, de structurer la pensée, de repérer des informations essentielles et d'aborder une cohérence. Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet proposent une démarche qui consiste à comprendre ce qu'est un résumé et quel est son intérêt puis d'utiliser des résumés intermédiaires produits par d'autres afin de consacrer l'attention à la compréhension et pour finir de réaliser un résumé en sélectionnant les informations pertinentes. Lors de l'expérimentation, cette démarche n'a pas du tout été réalisée car nous nous sommes appuyés sur certaines suppositions de pré-requis des élèves. Les élèves étaient en classe de CM2 avec des habitudes de travail qui laissaient sous-entendre ces pré-requis. Pour certains élèves il aurait peut-être été facilitateur pour eux d'utiliser cette démarche pour accéder à une meilleure compréhension. Toutefois, travailler sur des résumés déjà produits, en discuter avec les camarades en vue de les améliorer a permis de focaliser l'attention essentiellement sur la compréhension du texte.

### La parole des personnages

Tout récit est marqué par une tension entre le texte du narrateur et le texte du personnage, ce dernier par son inflation risquant de rompre la continuité narrative. Dans le récit, l'information sur le dire dans les dialogues (intonation, mimogestuelle, contexte situationnel, réaction du destinataire par exemple) doit être distribuée sous forme de commentaire voire à l'intérieur des répliques par la ponctuation ou grâce à des graphies spécifiques. Le problème posé est donc celui de la prise en charge du non-verbal (et de l'intonation) dans un dialogue écrit au discours direct. Il peut être utile

en début d'apprentissage de définir le fonctionnement du dialogue et de la parole des personnages dans un discours direct. Dans un récit, le narrateur rapporte les paroles de ses personnages. Il peut le faire de deux façons : directement ou indirectement. Cette fable a été aussi choisie pour sa part de dialogue et de discours directs qui facilitent la compréhension d'un texte déjà riche. Les paroles sont alors rapportées comme elles ont été dites et sans transformation. Le narrateur peut rapporter une ou plusieurs phrases d'un personnage en indiquant qui parle, en mettant deux points et en ouvrant les guillemets ce qui encadre la parole de ce personnage. Les difficultés que les élèves ont pu rencontrer lors de ce travail peut être dû à une mauvaise réception des informations et du code du dialogue. Les élèves ne percevaient pas forcément les verbes introducteurs qui peuvent être placés avant, après ou même pendant le discours direct.

Quand plusieurs personnages parlent, on a donc un dialogue dont la construction obéit à quelques règles. En effet, on ouvre les guillemets lors de la première réplique et on les ferme à la dernière. À chaque changement de personnage, on va à la ligne, on met un alinéa et un tiret. Enfin, on n'oublie pas d'indiquer qui parle à chaque fois en mettant une phrase introductive. Les règles sont présentes dans la fable mais n'ont pas pour autant induit les élèves. Toutefois, notons que le dernier dialogue dans la fable ne respecte pas le passage à la ligne ce qui peut induire les élèves en erreur et ce qui peut expliquer la difficulté qu'ils ont pu rencontrer.

### Le théâtre mouvant

L'expérience théâtrale facilite les différents apprentissages des élèves. Dès l'école primaire, grâce à des exercices simples de pratique théâtrale, l'élève peut apprendre à dire en comprenant pleinement ce qu'il dit. C'était l'objectif de la dernière phase de cette activité où les élèves devaient avec leurs propres mots jouer la scène. Le théâtre, décliné sous la forme de saynètes dont les auteurs et les interprètes sont les élèves eux-mêmes, devient un vecteur d'apprentissage puissant par son originalité. A travers la pratique théâtrale, les élèves abordent le plaisir de créer, de jouer et de se mettre en scène tout en renforçant leurs compétences dans la maîtrise du français et bien évidemment, au regard de notre problématique, l'accès à la compréhension fine. En effet, jouer avec son corps et avec sa voix une fable sans didascalie sous entend une part d'interprétation de la part des élèves acteurs. Le théâtre favorise l'autonomie et la liberté créatrice des élèves et donc de l'interprétation en se rattachant à leurs connaissances et expériences. Ce dispositif permet de dynamiser le cours et de motiver les élèves comme nous avons pu le voir lors de l'expérimentation. Plusieurs effets ont été constatés grâce à ce théâtre mouvant. Les élèves sont réellement investis dans la tâche. Même si cela fut compliqué, les élèves ont essayé de mettre en jeu leur corps et leur voix. En effet un élève a modifié sa voix pour jouer le personnage du chien. Il a pris une voix



tremblante car le Loup est pauvre. Ce dispositif rompt avec une certaine monotonie pédagogique sur le travail de compréhension de texte littéraire et suscite donc l'intérêt des élèves. Cette activité a également favorisé les interactions grâce à une posture professionnelle en retrait. L'avancée de la compréhension a ainsi pu être observée. Les élèves avaient alors déjà pour la plupart mis en avant le principe de liberté et la notion de confort. Notons néanmoins que c'était la première fois que les élèves réalisaient un théâtre mouvant et n'avaient pas forcément l'habitude de se mettre en scène. Cela a pu freiner certains moments de l'activité. Cette dernière reste tout de même globalement réussie grâce à des élèves investis. Il a pu être observé un réel avancement dans la compréhension fine de la fable.

### Illustrer

Certains dessins peuvent être plutôt illustratifs, d'autres plus narratifs. Les élèves ont fait une interprétation classique du texte ou une interprétation singulière. La diversité des discours et des approches permettent de cerner le texte dans toute sa complexité. Illustrer permet de mettre sous une certaine forme écrite l'interprétation et la compréhension des élèves. Néanmoins c'est une tâche complexe qui demande une certaine imagination pour pouvoir représenter la fable. Les élèves en difficultés pour représenter certains passages ont alors fait le choix judicieux de mettre des bulles et de faire parler les personnages. La plupart du temps et étonnamment, ces élèves n'ont pas repris purement et simplement la parole des personnages mais ils ont fait un dialogue avec leurs propres mots et leur compréhension. Il a alors pu être observé un réel effort de compréhension de la part des élèves.

### Écrire son point de vue

Cette activité permettait aux élèves d'exprimer leur point de vue. C'est l'une des compétences essentielles des programmes de l'Éducation Nationale. En effet, les élèves devront savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit mais également exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue. Les élèves ont su exprimer leur point de vue à l'écrit mais n'ont pas forcément apporté d'arguments s'appuyant sur le texte. Comme expliqué précédemment dans les pistes d'amélioration possible, il aurait été préférable de travailler en amont ou en parallèle la notion d'argument qui n'est pas forcément connue de la part des élèves. Cela aurait également favorisé le bon déroulé du débat interprétatif par la suite.

### Trouver des arguments

Il a été constaté que les élèves, même s'ils ont l'habitude de justifier leur propos, n'ont pas l'habitude de cette pratique qui demande un effort d'extraction et de conceptualisation de l'information. Ce travail reste délicat tout au long de la scolarité des élèves. Pour argumenter il fallait ici justifier avec le texte. La faculté des élèves à argumenter reste faible. La frontière entre justifier et argumenter est mince et la perception de leur différence peut être complexe. Cette gymnastique intellectuelle mériterait peut-être d'être engagée plus tôt dans le cursus scolaire de manière progressive ou du moins de manière plus accrue. En outre, c'était un exercice d'autant plus difficile qu'il fallait pour les élèves trouver des arguments en contradiction avec leur point de vue. Cela les oblige à adopter un point de vue différent. Pour des élèves de cet âge et qui n'ont pas l'habitude de réaliser ce genre de débat il peut être préférable de ne pas les faire travailler sur un point de vue différent ce qui pourrait peut être atténuer la complexité de l'argumentation.

### Le débat

Les élèves, au début du débat avaient déjà accédé à la compréhension fine du texte proposé. Nous pouvons affirmer cela de part tous les constats, résultats et analyses expliqués précédemment. Le débat interprétatif est un dispositif riche et complexe qui met en jeu différentes compétences rattachées au travail de la lecture, de la compréhension mais également à la formation de l'individu comme prendre la parole en groupe, devant les autres ou bien exprimer son point de vue et accepter le point de vue des autres. Les élèves travaillent donc des compétences argumentatives, interprétatives mais aussi sociales, orales (s'exprimer dans une langue claire et correcte, parler de façons audible) et écrites (prendre des notes pour les greffiers). Les rôles sociaux attribués lors de ce débat ont à la fois permis le bon déroulé de ce débat mais également de travailler ces dernières compétences. Le fait de fixer un cadre et des règles est primordial pour le bon déroulement de ce dispositif. Il faut surtout mettre l'accent sur le fait de se rapporter au texte car contrairement au débat à visée philosophique, le débat interprétatif prend appui sur le texte. C'est un exercice complexe car il faut à la fois exprimer un point de vue qui n'était généralement ici pas le sien et le justifier non pas par ses propres justifications mais par le texte. Le rôle de l'enseignant est alors primordial dans ce type de dispositif. Il faut inviter les élèves à exprimer leur compréhension et les soutenir dans l'exploration de leurs interprétations. De plus, il faut aider et accompagner les élèves dans l'adoption d'une posture critique. Grâce à une position de retrait, nous avons pu évaluer plus aisément les compétences des élèves. Il est important de revenir sur ce débat à la fin pour recueillir les ressentis des élèves. Certains élèves ont changé d'avis suite à ce débat. Cela peut être dû à une meilleure compréhension et aux diverses interprétations apportées. Notons tout de même une large

réponse en faveur du « oui » à l'avant-dernière question du questionnaire qui était : « Penses-tu que le débat a apporté quelque chose à ta compréhension ? ». La discussion qui suit le débat ne doit pas faire office de débat à nouveau mais doit fixer des points de compréhension. Si à la fin de cette activité les élèves ont plus débattu, cela peut être dû au cadre trop figé apporté lors de ce dispositif. Les élèves ne se sont sûrement pas assez exprimés. Il a été remarqué que les élèves, par la suite, tendaient vers un débat à visée philosophique. Il faut alors recentrer l'activité mais il peut être intéressant de prolonger ce travail sur ce type de débat pour revenir par la suite au texte et voir alors les comportements et réponses des élèves sur la compréhension.

## Proposition de prolongement

Ce prolongement est tiré du site Eduscol<sup>8</sup>. Autour de cette même fable, il peut être réalisé un travail permettant d'apprendre à évaluer le principe de liberté et accepter le pluralisme des valeurs. Pour ce prolongement, il est nécessaire de s'assurer de la bonne compréhension du récit de la part des élèves. Cela peut passer par notre expérimentation. S'en suit une discussion en classe entière qui devra mettre en évidence deux valeurs qui sont la liberté et le bien-être personnel à savoir le confort. Le Chien accorde une importance à la valeur de « bien-être » à contrario du Loup qui lui l'accorde à la valeur de « liberté ».

Pour cette discussion il faut en amont poser une question qui suscite le débat comme par exemple : « Il vaut mieux être Loup ou être Chien ? ». Lors de cette discussion le rôle de l'enseignant est primordial pour relancer. Il ne doit bien évidemment pas induire les élèves sur une réponse possible mais relancer grâce à des questions telle que « pourquoi ? » pour inciter les élèves à développer et ainsi créer le débat. Après cette discussion, il faut construire le sens de ces deux valeurs collectivement au tableau. Puis, les élèves peuvent réaliser une production écrite courte en expliquant qu'entre le bien-être et la liberté ils choisissent telle valeur et pourquoi.

---

8 [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/69/3/ress\\_emc\\_clarification\\_exempleC2-3\\_464693.pdf?fbclid=IwAR3fcw-o73HKX6v9PzFROEjM1mGrCUzYZS2Z2f\\_lcJBzVZxz1pOqMQExCY](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/69/3/ress_emc_clarification_exempleC2-3_464693.pdf?fbclid=IwAR3fcw-o73HKX6v9PzFROEjM1mGrCUzYZS2Z2f_lcJBzVZxz1pOqMQExCY)

## CONCLUSION

Pour conclure ce travail, nous pouvons dire que la mixité présente dans cette classe, la disparité entre les élèves semble, au regard de notre problématique, rentrer en jeu. En effet, la classe comporte de très bons élèves comme des élèves en difficultés. L'accès à l'implicite fût effectué dès la première séance de l'expérimentation par deux élèves. Cependant, si ces élèves moteurs n'avaient pas été présents et n'avaient pas partagé leur interprétation dès le début, l'expérimentation aurait-elle fonctionné ? C'est un questionnement qu'il faut prendre en compte. De plus, même si certains élèves ont accédé à une compréhension fine plus tardivement dans l'expérimentation, la totalité des élèves avait soulevé l'implicite avant le débat interprétatif. Alors, à la question : « Dans quelle mesure le débat interprétatif permet-il d'accéder à la compréhension fine d'un texte littéraire ? » nous pouvons tenter de répondre au terme de cet écrit que les théories autour de la compréhension exprime l'importance d'un travail sérieux sur les textes littéraires avec une démarche bien précise. Il faut que l'enseignant articule sa progression pour que les élèves partent de leurs impressions autour du texte, passe par la compréhension littérale puis fine pour terminer sur une mise en réseau afin de fixer, mémoriser et faire du lien avec ce qui a été vu. Cette démarche est plus où moins rapide en fonction des élèves. Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique, le niveau de lecture des élèves baisse. Cèdre montrait déjà qu'en fin de CM2, 40% des élèves n'atteignent pas les objectifs attendus en lecture. Cela serait dû en partie aux textes informatifs plus que les textes narratifs. Surtout ce n'est pas le décodage mais la compréhension qui pêche. Les élèves savent prélever des informations dans un texte mais ne savent pas en tirer des inférences pour comprendre les textes. Ils ont du mal à argumenter et à s'exprimer. Nous avons constaté que les élèves, de par les pratiques pédagogiques, savent retrouver des informations dans un texte ou bien de dégager les idées principales de celui-ci mais ont des difficultés à comprendre un texte. Les programmes de 2016 et ceux de 2018 mettent l'accent sur cette compréhension. C'est quelque chose d'assez récent que ce soit pour les enseignants ou pour les élèves ce qui peut expliquer une certaine réticence à l'accès de la compréhension fine. La taille des classes est un élément qui rentre en jeu où les classes sont nettement plus chargées que d'autres systèmes d'enseignement. C'est en cela que notre expérimentation se voit réussir. Si nous changions par ailleurs les modalités de travail qui se retrouve souvent en groupe classe ou demi groupe ou bien groupe pour favoriser les interactions, tous les élèves auraient-ils accédé à la compréhension fine avant le débat ? Alors, qu'est ce que ce débat a apporté ? Pour répondre à notre problématique avec nos résultats et nos analyses, le débat interprétatif ici n'a fait que renforcer la compréhension fine chez les élèves. Il a permis à certains de percevoir certaines choses pas forcément vu expressément. Il a permis également de faire prendre

conscience aux élèves que tous n'ont pas la même interprétation et donc le même point de vue. Avec un même texte, comme avec une illustration, diverses interprétations surgissent. Il est toutefois important de s'appuyer sur le texte pour valider ces interprétations. Peu fait instinctivement lors de notre expérimentation il a été observé que les élèves s'appuyaient néanmoins énormément sur le texte sans forcément rendre cet appui explicite. Toutes ces interrogations et tous nos constats nous font dire que cette expérimentation peut fonctionner dans une certaine mesure. En fonction des élèves, du dispositif de travail car travailler en classe entière ou demi classe n'est pas du tout la même chose mais également des activités proposées et comment celle-ci sont amenées par l'enseignant, les élèves vont plus ou moins répondre positivement à notre questionnement initial et dans une plus grande mesure.

## Bibliographie

### Articles

- Rocquet Jean-Pol. (2002) Lecture et implicite, France.
- Tauveron Catherine. (1999) Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°19, Comprendre et interpréter les textes à l'école. pp. 9-38;
- Vezin Liliane. (1986) Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage des textes. In: Enfance, tome 39, n°1. pp. 109-126.

### Ouvrages

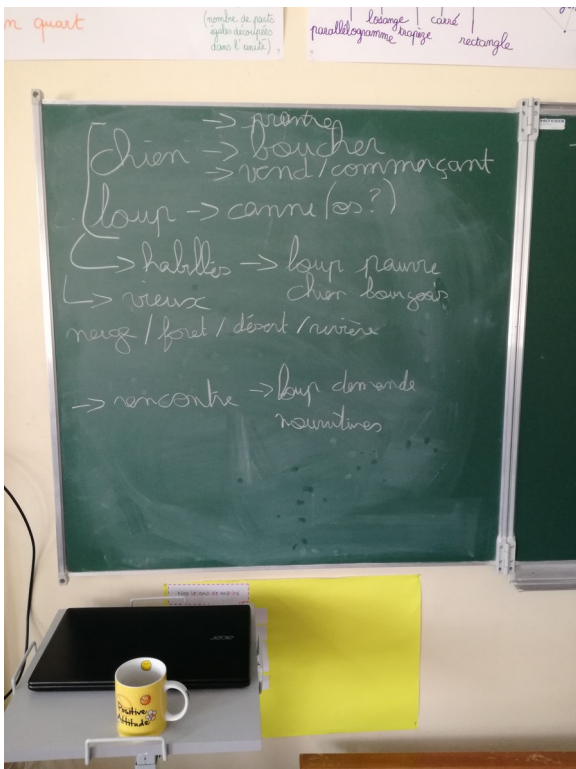
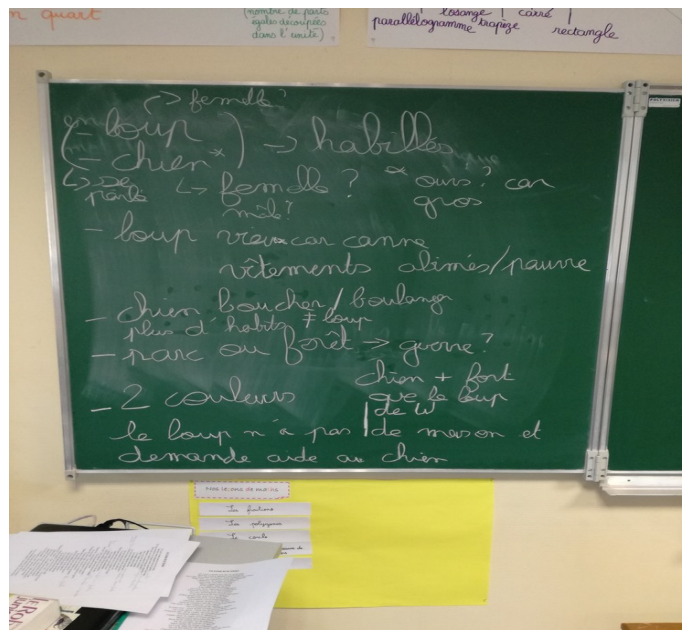
- Giasson Jocelyne. (2014) Les textes littéraires à l'école. (2<sup>e</sup> édition). Louvain-la-Neuve, France : De Boeck Education s.a.

### Site internet

- Enquête PIRLS repéré à :  
<http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2017/12/06122017Article636481420943000310.aspx>
- Eduscol :  
<https://eduscol.education.fr>

## Annexes

### Annexe 1 : Illustration première et réponses des élèves





## Annexe 2 : Le texte, le lexique et la parole des personnages

### Le Loup et le Chien

Un Loup n'avait que les os et la peau,  
Tant les chiens faisaient bonne garde,  
Ce Loup rencontre un Dogue aussi puissant que beau,  
Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde,  
L'attaquer, le mettre en quartiers,  
Sire Loup l'eût fait volontiers ;  
Mais il fallait livrer bataille,  
Et le Mâtin était de taille  
À se défendre hardiment.

partiel  
Le loup veut parler avec humilité  
Le loup fait compliment au chien  
de son bon point. Le  
chien dit au loup qu'il  
pourrait être aussi gras  
que lui. Ce qui  
vous ressemble l'élève  
pareille, le petit poulain et  
le pauvre diable le destin  
est de mourir de  
faim et mourront qu'une  
bouchée pour manger  
sière moi vous aurée  
une bien meilleure destin.

Le Loup donc l'aborde humblement,  
Entre en propos, et lui fait compliment  
Sur son embonpoint, qu'il admire.  
"Il ne tiendra qu'à vous beau sire,  
D'être aussi gras que moi, lui repartit le Chien.  
Quittez les bois, vous ferez bien :  
Vos pareils y sont misérables,  
Cancres, hères, et pauvres diables,  
Dont la condition est de mourir de faim.  
Car quoi ? rien d'assuré : point de franche lippée :  
Tout à la pointe de l'épée.

Suivez-moi : vous aurez un bien meilleur destin."  
Le Loup reprit : "Que me faudra-t-il faire ?"  
Presque rien, dit le Chien, donner la chasse aux gens  
Portants bâtons, et mendiants ;  
Flatter ceux du logis, à son Maître complaire :  
Moyennant quoi votre salaire  
Sera force reliefs de toutes les façons :  
Os de poulets, os de pigeons,  
Sans parler de mainte caresse."

Le Loup déjà se forge une félicité  
Qui le fait pleurer de tendresse.  
Chemin faisant, il vit le col du Chien pelé.  
"Qu'est-ce là ? lui dit-il. - Rien. - Quoi ? rien ? - Peu de chose.  
- Mais encor ? - Le collier dont je suis attaché  
De ce que vous voyez est peut-être la cause.  
- Attaché ? dit le Loup ; vous ne courez donc pas  
Où vous voulez ? - Pas toujours ; mais qu'importe ?  
- Il importe si bien, que de tous vos repas  
Je ne veux en aucune sorte,  
Et ne voudrais pas même à ce prix un trésor."  
Cela dit, maître Loup s'enfuit, et court encor.

humblement ; avec humilité  
aborde = parler

embonpoint = son état  
repartit ; dit il grossit

hères : personne pauvre

lippée : boucher

cancer : personne pauvre

Jean de LA FONTAINE (1621-1695)

rose ⇒ Narrateur  
vert ⇒ Chien  
orange ⇒ Loup

### Annexe 3 : Les résumés

- « Dans cette histoire, il y a deux personnages. Le Loup, et le Chien et dans cette histoire les deux personnages parlent entre eux, le Chien raconte qu'il a une belle vie qui mange bien et comparé au Loup qui ne mange pas comme le Chien. Et cette histoire a été écrite par Jean de La Fontaine. »

« Dans cette histoire il y a deux personnages. Le Loup a la peau sur les os, le Chien est gros et beau et dans cette histoire les deux personnages parlent entre eux. Le Chien veut demander au Loup de venir avec lui. Le Loup accepte. Le Chien lui décrit le peu de chose à faire et sa récompense. Mais en voyant le collier du Chien et en comprenant que le Chien n'était pas toujours libre il décida de renoncer et de partir. Le Chien raconte qu'il a une belle vie qu'il mange bien et comparé au Loup qui ne mange pas comme le Chien. Et cette histoire a été écrite par Jean de La Fontaine. Lisez l'histoire vous comprendrez mieux. »

- « Un Loup qui était pauvre s'apprêtait à attaquer un Dogue puissant et gros. Mais le Loup préfère causer avec le Chien. Le Chien qui était poli essaya de convaincre le Loup de devenir domestiqué. Le Loup qui se félicitait déjà parce qu'il serait payé, s'arrêta en voyant le collier du Chien. Et après une discussion, le Loup court et court encore. »

« Un Loup qui était pauvre s'apprêtait à attaquer un Dogue puissant et gros. Mais le Loup préfère causer avec le Chien pour l'attaquer après. Le Chien qui était poli essaya de convaincre le Loup de devenir domestiqué. Le Loup qui se félicitait déjà parce qu'il serait payé, s'arrêta en voyant le collier du Chien. Et après une discussion, le Loup court et court encore. »

- « Il y a un loup mince et pauvre, il y avait aussi un chien qui était bien bâti. Il était en forme mais le loup voulait quelque chose de ce que le chien avait. Et le Chien avait un collier, le Chien veut que le Loup prenne le collier avoir ce bijou et en faire un trésor. Mais le Loup refuse. »

- « Dans cette histoire il y a deux personnages le loup avec la peau sur les os et le Chien gros et beau. Le Chien va lui demander de venir avec lui. Le Loup demande ce qu'il devra faire en échange. « Presque rien » dit le Chien, il dit aussi qu'il aura des os de plusieurs sortes et des caresses. Mais en voyant le collier du Chien et en apprenant qu'il ne sera pas toujours libre il finit par renoncer et partir. »

« Dans cette histoire il y a deux personnages le loup avec la peau sur les os et le Chien gros et beau. Le Chien va lui demander de venir avec lui. Le Loup demande ce qu'il devra faire en échange. « Presque rien » dit le Chien, il dit aussi qu'il aura des os de plusieurs sortes et des caresses. Mais

en voyant le collier du Chien et en apprenant qu'il ne sera pas toujours libre il fini par renoncer et partir. **Jean de La Fontaine.**»

- « Le Loup avait que les os et la peau. Le Loup a rencontré un dogue. Le Loup pleure de tendresse. Le Chien dit donner la chasse aux gens. Y'a quelqu'un qui est mendiant. »

« Le Loup avait que les os et la peau **qui est maigre**. Le Loup a rencontré un dogue. Le Loup pleure de tendresse **car il est joyeux**. Le Chien dit donner la chasse aux gens. Y'a quelqu'un qui est mendiant. »

- « C'était un Loup qui n'avait rien. Un jour il vit un Chien plus fort que lui il lui fait un compliment et le Chien lui proposa de rester chez lui car il n'avait rien lui le loup allait dire oui mais quand il vit le collier qui était autour de lui il vit qu'il n'était pas libre donc il refusa. »

- « Un Loup était maigre. Il voit un Chien qui était gros, gras, poli qui s'était égaré. Le Loup voulait l'attaquer sauf qu'il était trop maigre. Le Loup voulait lui dire des compliments. Le Chien commençait à parler au Loup il lui disait qu'il pourrait être gras, gros comme lui, qu'il serait récompensé mais le Loup voyant le Chien attaché, il refusa. »

« Un Loup était **très** maigre. Il voit un Chien qui était gros, gras, poli qui s'était égaré. Le Loup voulait l'attaquer sauf qu'il était trop maigre. Le Loup voulait lui dire des compliments. Le Chien commençait à parler au Loup il lui disait qu'il pourrait être gras, gros comme lui, qu'il serait récompensé mais le Loup voyant le Chien attaché, il refusa. »

- « J'ai compris qui y'avait un Loup et un Chien. Le Chien il est plus fort que le Loup. Ils vont se livrer bataille. Le Chien a un collier et après maître Loup s'enfuit. »

« J'ai compris qui y'avait un Loup et un Chien. Le Chien il est plus fort que le Loup. Ils vont se livrer bataille. Le Chien a un collier et après maître Loup s'enfuit **parce qu'il ne veut pas être attaché.** »

- « Ce que j'ai retenu c'est : un long texte, des mots de langage soutenu comme : cancre, hères, humblement... Mais le plus important c'est ce qu'il raconte. Le texte raconte qu'un Loup qui n'avait que la peau sur les os et un Chien gras et poli. Le Chien mangeait : os de poulet, os de pigeons et maintes caresses. Le Loup donc l'aborde humblement en lui faisant compliment sur son embonpoint. Mais le Loup vit le col du Chien peler donc il demanda « qu'est-ce là ? Rien. Quoi rien ? Peu de chose. Mais encore ? Le coller dont je suis attaché... De ce que vous voyez la cause.

Attaché ? Vous ne courez donc pas où vous voulez ? Pas toujours mais qu'importe ? Il importe que je ne voudrais dans aucune sorte, même pour un trésor. Le Loup s'enfuit et court encore. »

« Ce que j'ai retenu c'est : un long texte, des mots de langage soutenu comme : cancre, hères, humblement... Mais le plus important c'est ce qu'il raconte. Le texte raconte qu'un Loup qui n'avait que la peau sur les os et un Chien gras et poli. Le Chien mangeait : os de poulet, os de pigeons et profitait de maintes caresses. Le Loup donc l'aborde humblement en lui faisant compliment sur son embonpoint. Mais le Loup vit le col du Chien peler donc il demanda « qu'est-ce là ? Rien. Quoi rien ? Peu de chose. Mais encore ? Le coller dont je suis attaché... De ce que vous voyez la cause. Attaché ? Vous ne courez donc pas où vous voulez ? Pas toujours mais qu'importe ? Il importe que je ne voudrais dans aucune sorte, même pour un trésor. Le Loup s'enfuit et court encore. »

- « Un Loup est pauvre, trouve un Chien et demande comment avoir à manger. Le Chien dit « il faut protéger ». Mais le Loup voit qu'il est attaché. Le Chien dit « je suis attaché mais en échange je peut manger ». Le Loup veut courir et bouger donc il se sauve. »

« Un Loup est pauvre, trouve un Chien et demande comment avoir à manger. Le Chien dit « il faut protéger ». Mais le Loup voit qu'il est attaché. Le Chien dit « je suis attaché mais en échange je peut manger ». Le Loup veut courir et bouger donc il se sauve. Le Chien est bien habillé et le Loup n'a pas d'argent. »

- « Le Loup était pauvre et le Chien riche. Loup venir devant le Chien et ils parlent puis le Chien veut qu'il était. Il lui dit donner la chasse aux gens, porter bâtons et donner à manger et il voulait lui donner à manger. »

- « Dans l'histoire c'est un Loup qui est pauvre et il rencontre le Chien Dogue et que le Chien veut lui donner à manger et il veut trouver un métier. Il trouve la chasse et le Loup dit non parce qu'il veut pas se faire tenir à la laisse il veut rester libre. Le Chien est riche. »

- « Ce que j'ai retenu dans l'histoire c'est : c'est un Chien bien gras et bien poli qui demande à un Loup qui n'a que peau et os : -donner la chasse aux gens, portants bâtons et mendiants. - Et votre salaire : os de poulets, os de pigeons et aussi maintes caresses. Le Loup très heureux mais d'un coup il vit le collier du Chien il lui dit « Qu'est-ce là ? ». Le Chien lui dit « Rien » et « un collier dont je suis attaché ». Il importe si bien que de tout vos repas je n'en veux aucune sorte, cela dit le Loup court et court encore. »

« Ce que j'ai retenu dans l'histoire c'est : c'est un Chien bien gras et bien poli qui demande à un

Loup qui n'a que peau et os : -donner la chasse aux gens, portants bâtons et mendiants. - Et votre salaire : os de poulets, os de pigeons et aussi maintes caresses. Le Loup très heureux mais d'un coup il vit le collier du Chien il lui dit « Qu'est-ce là ? ». Le Chien lui dit « Rien » et « un collier dont je suis attaché **mais qu'importe ?** ». Il importe si bien que de tout vaut repas je n'en veux aucune sorte, cela dit le Loup court et court encore. »

- « J'ai compris qu'il y avait un bouledogue et un loup. Et le Chien est plus fort que le Loup. Le Chien est mieux habillé il avait des habits qui coûtent plus cher que le Loup de la meilleure qualité. Le loup était pauvre il avait pas d'argent. »

« J'ai compris qu'il y avait un bouledogue et un loup. Et le Chien est plus fort que le Loup. Le Chien est mieux habillé il avait des habits qui coûtent plus cher que le Loup de la meilleure qualité. Le loup était pauvre il avait pas d'argent. **Il se sauve car il veut pas être attaché.**»

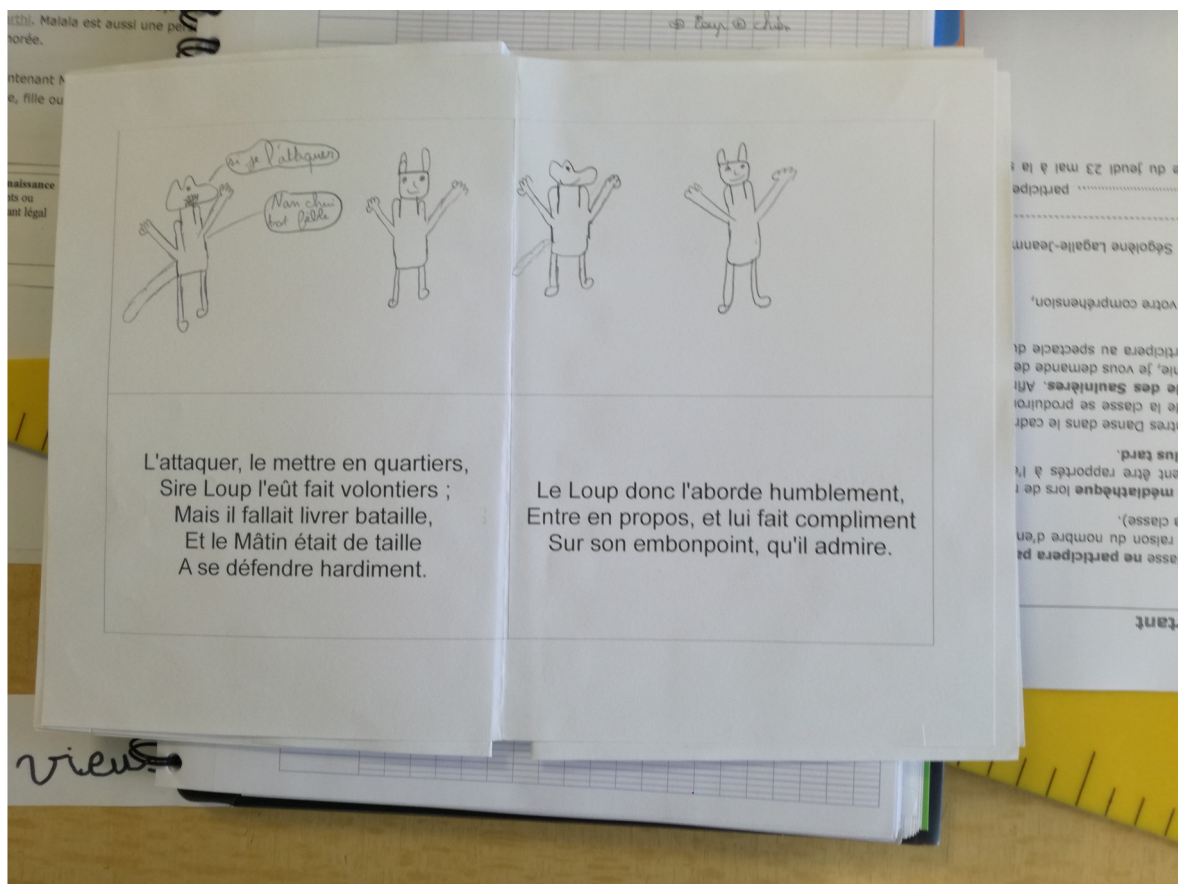
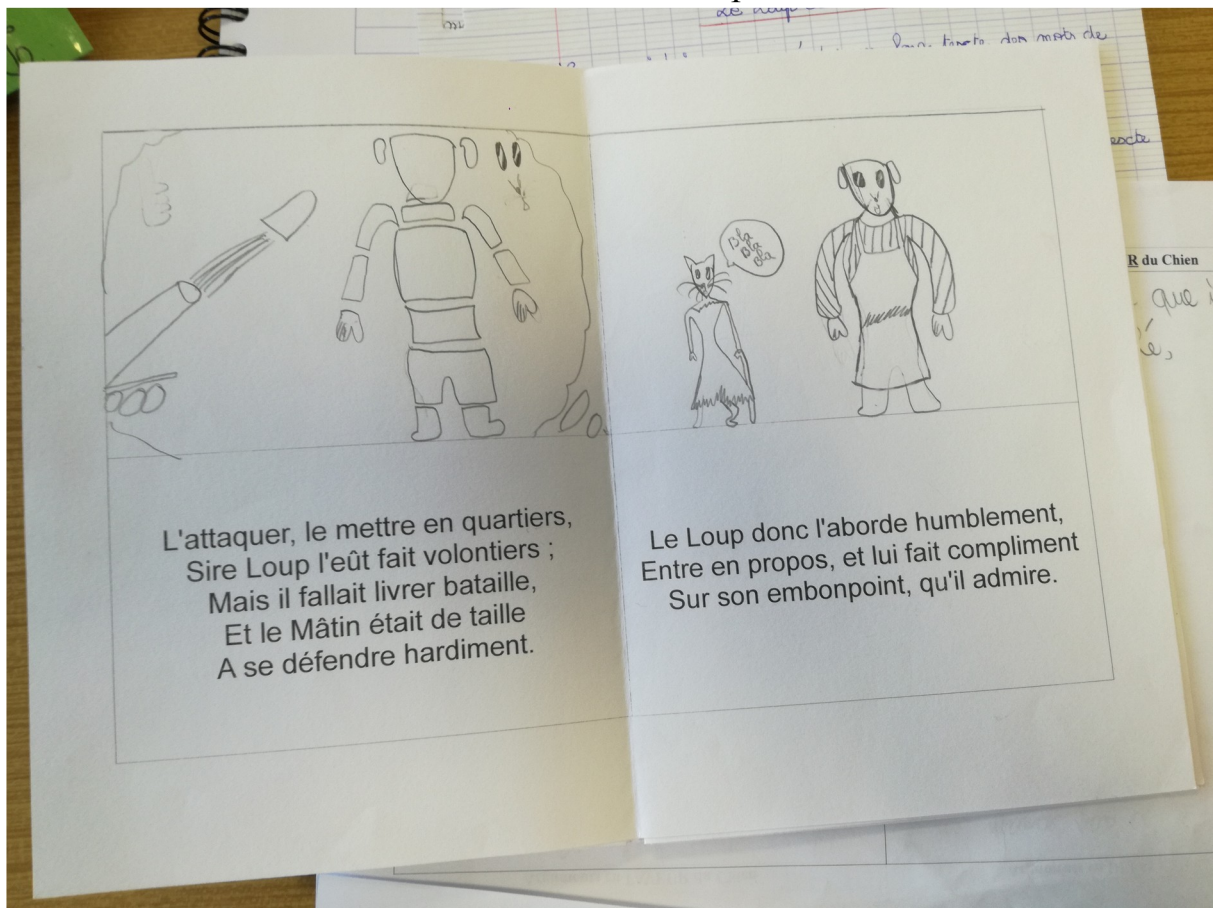
- « Un Loup très pauvre rencontre un Chien puissant, beau, gras, poli mais qui s'était perdu dans la forêt. Le Loup voulait le mettre en quartiers mais il fallait se battre alors le Loup laisse tomber cette idée. Le Loup veut parler avec le Chien, il lui fait compliment sur son bon poids. Le Chien lui dit qu'il pourrait être aussi gras que lui. Ce qui ressemble au Loup, leur destin est de mourir de faim, la personne paresseuse, le petit poulain et le pauvre diable ils n'auront qu'une bouchée pour se nourrir. Le Chien dit au Loup : suivez moi vous aurez un bien meilleur destin. Le Loup demande : que devrais-je faire ? « Presque rien » dit le Chien, donner de la nourriture aux gens. Puis vous aurez un salaire, des os de poulets, des os de pigeons et des caresses. Mais le Loup vit le collier du Chien. Il lui demande ce que c'est. Le Chien : rien. Le Loup : quoi rien ? Le Chien : peu de chose. Le Loup : Mais encore ? Le Chien : c'est le collier dont je suis attaché. Le Loup : pouvez vous courir où vous voulez ? Le Chien : Non mais ce n'est pas grave. Le Loup : bien ma liberté est mon grand trésor alors je ne veux pas de votre salaire et de tout ces bénéfices. Maître Loup s'enfuit en courant et il court encore. »

« Un Loup très pauvre rencontre un Chien puissant, beau, gras, poli mais qui s'était perdu dans la forêt. Le Loup voulait le mettre en quartiers mais il fallait se battre alors le Loup laisse tomber cette idée. Le Loup veut parler avec le Chien, il lui fait compliment sur son bon poids. Le Chien lui dit qu'il pourrait être aussi gras que lui. Ceux **(les personnes/animaux)** qui ressemblent au Loup, leur destin est de mourir de faim, la personne paresseuse, le petit poulain et le pauvre diable ils n'auront qu'une bouchée pour se nourrir. Le Chien dit au Loup : suivez moi vous aurez un bien meilleur destin. Le Loup demande : que devrais-je faire ? « Presque rien » dit le Chien, donner de la nourriture aux gens. Puis vous aurez un salaire, des os de poulets, des os de pigeons et des caresses.

Mais le Loup vit le collier du Chien. Il lui demande ce que c'est. Le Chien : rien. Le Loup : quoi rien ? Le Chien : peu de chose. Le Loup : Mais encore ? Le Chien : c'est le collier dont je suis attaché. Le Loup : pouvez vous courir où vous voulez ? Le Chien : Non mais ce n'est pas grave. Le Loup : **et** bien ma liberté est mon **plus** grand trésor alors je ne veux pas de votre salaire et de tout ces bénéfices. Maître Loup s'enfuit en courant et il court encore. »

### **Modifications des élèves**

Annexe 4 : La fable illustrée : deux exemples de travaux d'élèves



## Annexe 5 : Es-tu plus Loup, plus Chien ? Les deux ? Ni l'un, ni l'autre ?

### Plus Loup

- « Je serais plutôt le Loup car le Chien est gros. J'adore le Loup pour son courage et parce qu'il est fourbe, cruel et malin. »
- « Je suis pour le Loup parce que le Loup est maigre mais il est libre alors que le Chien est attaché. Le Chien dit « Moyennant quoi votre salaire sera force reliefs de toutes les façons: os de poulets, os de pigeons ». Mais après il dit « Le collier dont je suis attaché de ce que vous voyez est peut-être la cause ». C'est cela qui a fait fuir le Loup. »
- « Je préfère le Loup parce qu'il a raison. Parce que le Chien, je suis pas pour lui je préfère le Loup. Il lui a dit « os de pigeon et tout ça ». »
- « Je suis plutôt Loup car je n'aimerais pas vivre sans ma liberté ou rester toute ma vie à ne pas recevoir d'inviter ou vivre sans la confiance d'un ami (« Le collier dont je suis attaché ») »

### Plus Chien

- « Je suis pour le Chien car le Chien est plutôt gentil. Il propose son aide alors que le Loup (au début) veut le mettre en quartier (veut sa peau). »
- « Moi je serais le Chien car j'aurais à mangé, de maintes caresses (même si je suis attachée). Je serais protégée du danger qui rode dans la forêt la nuit. »
- « Je préfère le Chien parce que le Loup a que les os sur la peau et le Chien s'est le plus fort. »
- « Je serais plus le Chien parce qu'il veut aider les personnes pauvres avec pas d'abris. »
- « Je suis le Chien parce qu'il veut faire manger plus le Loup. Le Loup veut pas alors le Chien insiste pas et dit reste dans ton coin si tu veux mourir de faim. »

### Les deux

- « Les deux car je serais le Loup j'aimerais manger et si j'étais le Chien je voudrais être libre car c'est mieux. »
- « Moi je serais plutôt les deux parce que : le Loup il est pauvre dehors mais il est libre... Et le Chien parce qu'il mange bien, il dort bien, il est bien lotis mais il est retenu et il est pas libre... »



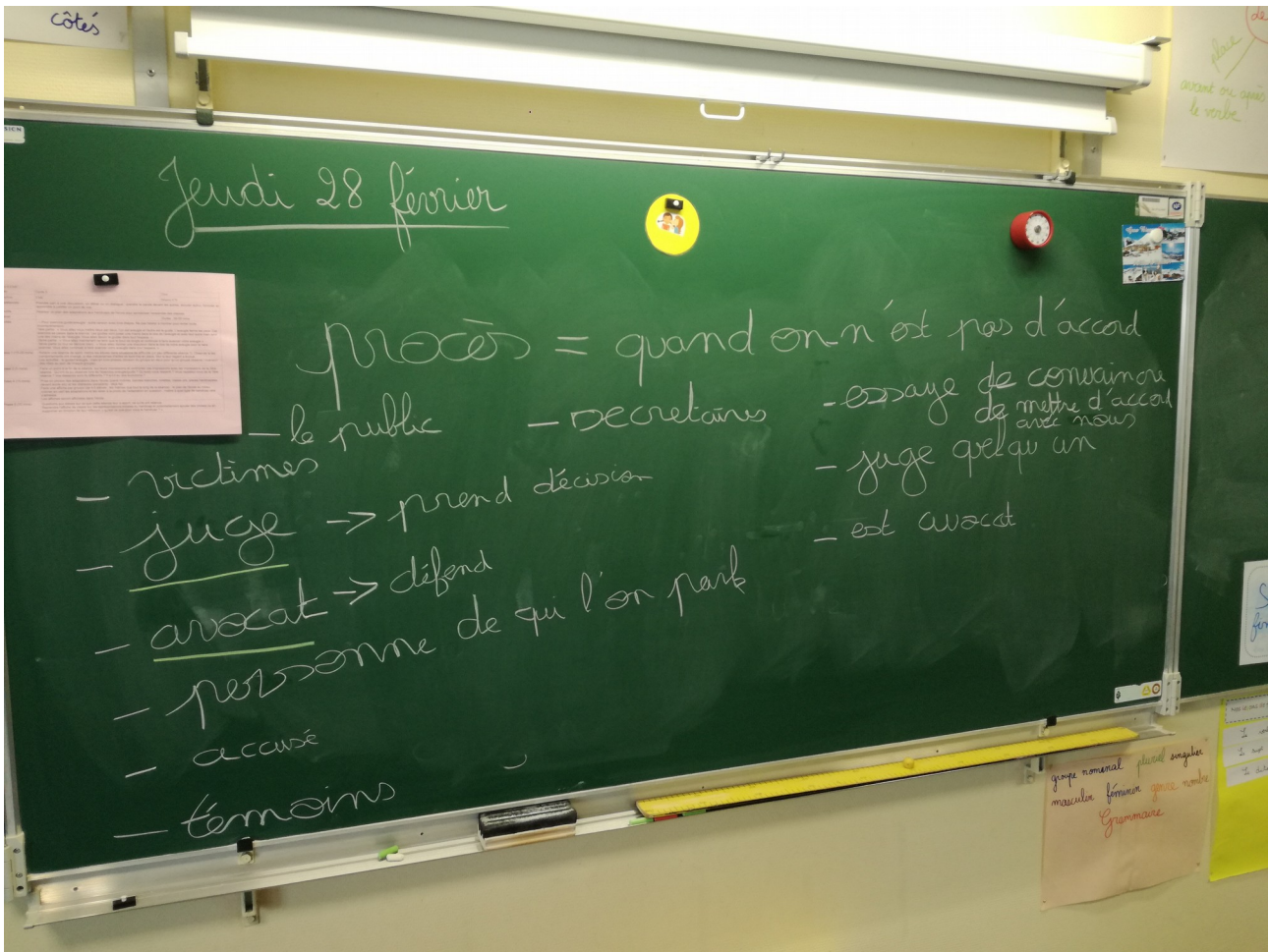
## **Ni l'un ni l'autre**

- « Je préfère aucun des deux. »

- « Je suis pour personne parce que le Loup est maigre et le Chien est gros donc je suis pour personne. Et je suis un peu plus pour le Loup parce que je préfère être maigre et pas tenu en laisse que gros et être tenu en laisse. »

- « Je pense que je ne serais aucun des deux parce que le Chien a un travail mais il n'est pas libre parce que, dans le texte, on dit qu'il a un collier ! Mais je ne serais pas non plus le Loup car il n'a pas de travail mais il est libre. Dans le texte on dit que il ne veut pas même un trésor, il préfère sa liberté. »

Annexe 6 : Qu'est-ce-qu'un procès et quels sont ses acteurs ?

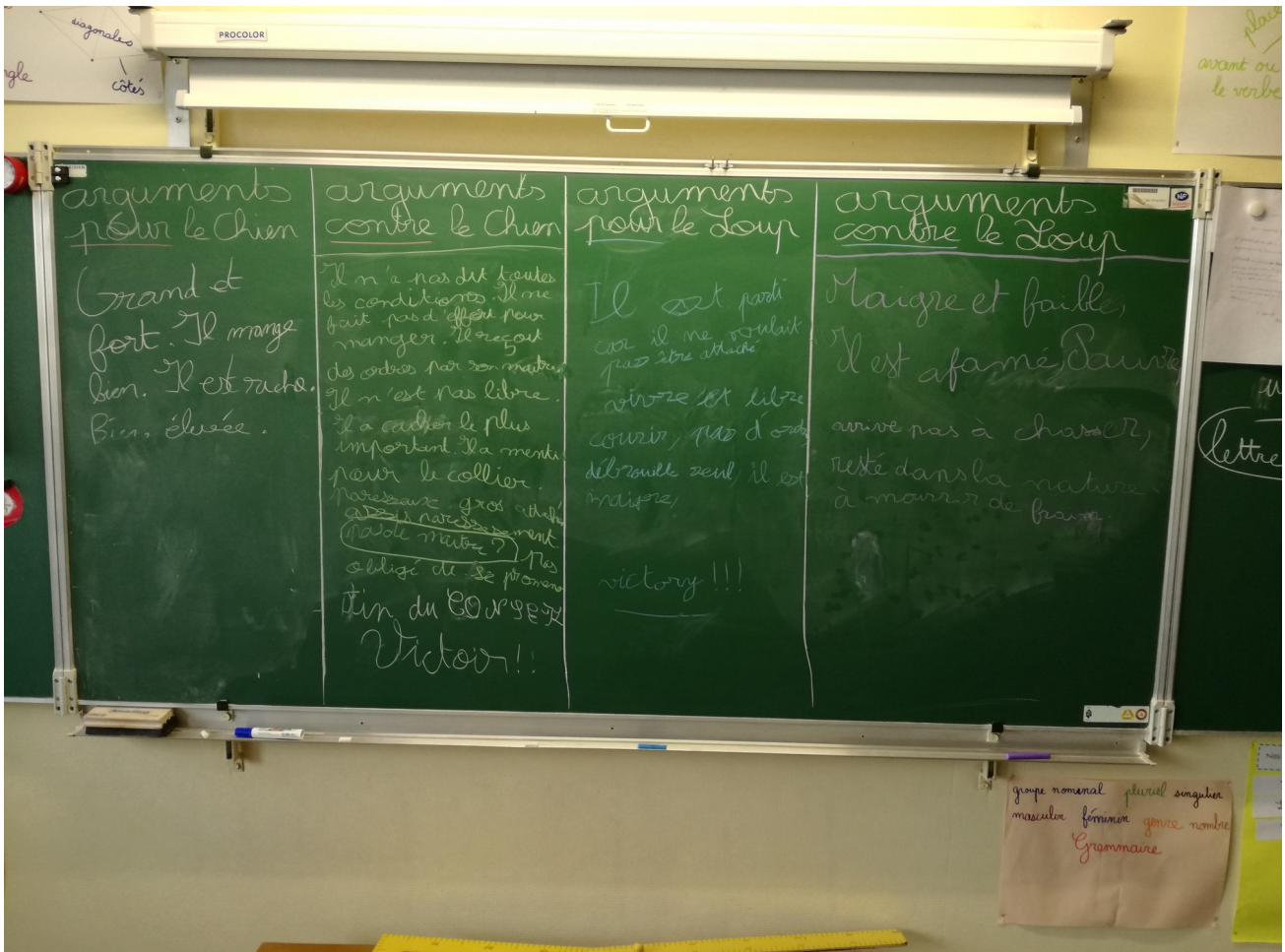


## Annexe 7 : Les arguments

Arguments en FAVEUR du Loup	Arguments en DEFAVEUR du Chien
Le loup est libre parce que il n'a pas de collier et il n'a pas le col peller.	Il n'est pas libre parce que il est attaché au le col peller.

Arguments en FAVEUR du Loup	Arguments en DEFAVEUR du Chien
Il est partit car il n'aurait pas être attaché (il voulait vivre, il voulait être libre). Il est libre de courir ou il veut de faire ce qu'il veut. Il ne reçoit pas d'ordre. Il se débrouille seul. = Il est plus mature	Il n'a pas dit toutes les conditions. Il ne fait pas d'effort pour manger. Il reçoit des ordre par son maître. Il est attaché en laisse, il n'est pas libre. Il a essayé de cacher le plus important (être attaché). Il a menti quand le loup a voulu plus d'information sur le col.
Le loup	
<p>Araca: Allen, <del>Araca!</del> Le loup, il est partit quand il ne vous les pas être attaché (il voulait vivre, il voulait être libre).</p> <p>Il est libre de courir ou il veut, de faire ce qu'il veut.</p> <p>Il reçoit pas d'ordre.</p>	

## Annexe 8 : Le débat



Annexe 9 : Questionnaire de lecture/compréhension

1) Quels sont les personnages de la fable ?

Le Loup et le Chien pour les dix-neuf élèves.

2) Qu'est ce qui caractérise ces personnages ?

<b>Loup</b>	<b>Chien</b>
- « pauvre/pauvre » X9	- « gros » X12
- « maigre » X16	- « gras » X5
- « sauvage » X1	- « pas libre » X1
- « faible » X1	- « pas pauvre/riche » X6
- « libre » X3	- « attaché » X2
- « pas attaché » X1	- « dressé » X1
	- « embonpoint » X2
	- « beau » X4
	- « poli » X2

3) Que veulent les personnages ?

<b>Loup</b>	<b>Chien</b>
- « être libre » X8	- « que le Loup vienne avec lui / le rejoigne » X7
- « manger et être bien lotis » X7	- « être libre » X3
- « une bataille » X1	- « rien » X1
- « avoir un abris » X1	- « veut parler » X1
- « être plus gros » X1	- « dressé » X1
- « être comme le Chien mais libre » X1	- « maigrir » X1

4) Où se passe l'histoire ?

- « dans la forêt » X15
- « dans la nature » / « un endroit qui est à l'extérieur » X2
- « chez le chien » X1
- « dans le jardin du chien » X2
- non réponse X1

##### 5) Résume en cinq lignes la fable

- « Un loup maigre voit un chien et ce chien voulait que le loup vienne avec lui mais le loup ne voulait pas car le chien était attaché. Le loup voulait être libre. »
- « Au début le loup rencontre le chien. » (X2)
- « Au début, le loup et le chien se rencontrent. Et après, ils se demandent : « pourquoi toi, tu as un collier ? » »
- « Le loup a rencontré un chien et le chien dit venez chez moi et le loup a vu le collier et il est parti en courant. »
- « Un chien beau, gras rencontre un loup. Le chien dit au loup qu'il pourrait être comme lui mais le loup voit le cou du chien abîmé et lui demande ce que c'est. Il lui dit un collier alors le loup refuse et part. »
- « Un loup pauvre et maigre rencontre un chien très fort. Ils discutent et le chien propose au loup de la nourriture. Le loup demande en échange de quoi et le chien dit pas grand-chose. Le loup vit le collier du chien et il s'enfuit. »
- « C'est un loup et un chien. Y'en a un qui est maigre et l'autre moins maigre et après il dit « os de pigeons » et tout ça et le loup il était tout maigre alors que le chien il était un peu plus gros . »
- « Un loup maigre rencontre un chien, gros, gras, polis. Le loup veut l'attaquer mais il ne peut. Le chien veut lui donner de maintes caresses, à manger, etc. Le loup voit le collier du chien et voit qu'il est attaché alors il refuse et court. »
- « Un loup maigre rencontre un beau gros chien qui lui proposa des os de pigeon et os de poulets, maintes caresses. Mais le loup vit le col du chien peler et demanda ce que c'était mais le chien fit la sourde oreille. Mais lui avoua en face et le loup court et court encore. »
- « C'est l'histoire d'un dogue et d'un loup. Le dogue est beau et gras. Le loup est maigre et pauvre. Le dogue dit au loup « venez avec moi vous aurez un destin » et le loup accepte mais le col du chien pelé, il refuse. »
- « C'est l'histoire d'un loup maigre, petit et d'un chien grand, gros, gras. Le chien et le loup parlais jusqu'à un moment le loup aperçoit que le collier du chien clignote et le loup compris qu'il n'était pas libre. »
- « Le chien est maigre et le loup est gros. »
- « Le loup et le chien étaient pas copain. Le chien était attaché et mange trop. Le loup est trop maigre donc il faudrait qu'il mange plus. Le chien ne peut pas aller où il veut. »
- « Un loup était pauvre. Il rencontre un chien aussi gros, beau, ils se mettent à parler, le chien voulait que le loup devienne un animal domestique et finalement le loup s'enfuit et court encore. »
- « Un loup veut manger et le chien peut le faire manger mais le loup voit que le chien a un collier

et le chien préfère être libre que d'avoir à manger mais ne pas être libre. »

- « C'est un dogue qui rencontre un loup, le loup fait compliment sur son embonpoint et le chien dit qu'il pourrait être comme lui mais devrait donner la chasse aux gens et vous serez récompensé mais le loup vit le coller du chien alors il dit que de tous vos repas je n'en veux pas et le loup court. »

- « Un loup rencontre un chien. Le loup veut le mettre en quartier et le chien propose son aide il lui demande de venir avec lui qu'il aura os de pigeons, maintes caresses et au bout d'un moment le loup remarque le collier et demande ce que c'est. Le loup ne veut pas écouter d'un coup mais il dit que c'est la cause d'être attaché comme il ne voulait pas le loup est parti. »

6) Penses-tu avoir bien compris la fable ? Pourquoi ?

OUI	NON
- « parce que j'ai un peu compris »	- « parce que je ne comprend pas les phrases »
- « parce qu'on avait beaucoup de documents et Céline nous expliquait bien »	- « Je mélange un peu tout »
- « parce qu'on en a parlé en groupe et avec Céline »	
- « parce que le jour où on a eu la fable on expliquait la définition des mots »	
- « J'ai compris que le Loup est libre et le Chien est en laisse » X2	
- « parce qu'on a travaillé plusieurs fois dessus et on a fait un débat et c'est le Loup qui a gagné »	
- « grâce au débat parce qu'on a donné des arguments pour le Chien et le Loup »	
- « parce que j'ai bien lu le texte »	
- « car on a bien travaillé sur la fable	
- « grâce au texte » X2	
- « parce que j'ai bien compris que le Loup il est pauvre sans abris mais il est libre. Alors que le Chien il est bien lotis mais il est pas libre. »	
- « car tous les exercices m'ont servi »	
- « parce que quand je raconte la fable par écrit ou à l'oral on me dit que c'est bien »	
- « car on a bien parlé sur cette fable »	

- « parce que ça parle d'un loup et un chien, ils veulent se livrer bataille »	
--	--

7) Qu'est ce qui t'a permis de mieux comprendre la fable ? (plusieurs choix possibles)

- « grâce aux ateliers qu'on a fait »
- « la lecture dans ma tête »
- « Céline et les documents »
- « d'en parler avec Céline, en groupe, avec la classe, écouter »
- « parce que le premier jour on a lu la fable. On a aussi expliqué la définition des mots durs qu'on ne connaissait pas »
- « écouter la fable, les arguments, distribution des rôles »
- « tu nous a aidé à comprendre »
- « le théâtre et le débat parce que chacun disait ce qu'il avait compris »
- « d'avoir résumé »
- « la lecture »
- « le texte »
- « l'écoute de la fable »
- « grâce au cou pelé du Chien ce qui voulait dire que le Chien n'était pas libre ! »
- « débat, résumer, théâtre, arguments »
- « débat, résumer, lexique »
- « lecture collective mais aussi le lexique »
- « lire la fable et le débat »
- « chercher des arguments »
- « j'ai pas compris la fable »

8) Penses-tu que le débat t'a apporté quelque chose de plus à ta compréhension ? Pourquoi ?

OUI	NON
- « le Chien avait moins de choses »	- « parce que tout ce qu'on avait dit je le savais déjà »
- « un tout petit peu »	- « parce que je connaissais avant »
- « presque tout le monde était pour le Loup »	- « parce que j'avais déjà compris »
- « cela m'a apporté quelque chose parce qu'avant je n'avais pas vraiment d'avis sur les personnages mais après je me suis plus retrouvé dans le Loup »	- « car presque tout le monde était pour le Loup pas vraiment »
	- « car je l'avais déjà compris avant cette étape »

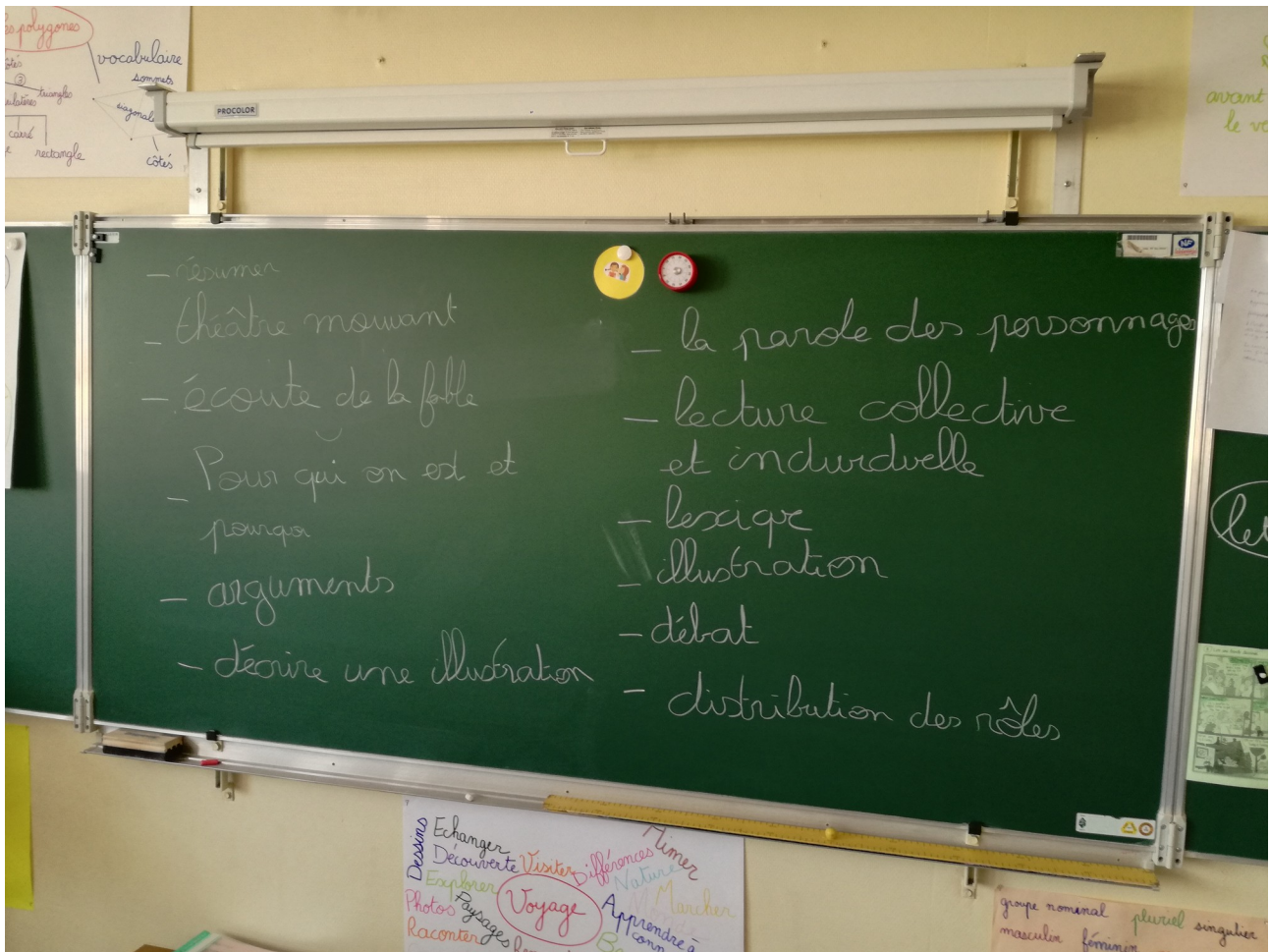


<ul style="list-style-type: none"><li>- « j'ai compris que le Chien voulait lui donner le collier, c'est pour ça que le Lou c'est enfuit »</li><li>- « parce que pendant plusieurs séances on a travaillé sur le Loup et le Chien et y'en a ils ont changé d'avis sur le Loup et le Chien »</li><li>- « car on s'est disputé, débattu et en écoutant les autres j'ai compris plus de choses »</li><li>- « on a vu les opinions de tout le monde »</li></ul>	
---	--

9) Qu'est ce qui selon toi serait à améliorer pour mieux comprendre cette fable ?

- « rien » X7
- « certains mots ne sont pas français, s'est de l'ancien français sinon non » X1
- « une vidéo » X1
- « rien c'est très bien » / « c'est parfait » X2
- « non » X1
- « plus expliquer pour le Chien » X2
- « lire un peu plus » X1
- « Il faudrait mettre des mots un peu plus facile à comprendre parce qu'au début je ne comprenais pas. » X1
- « les mots » X2
- « le lexique » X2
- « la relire » X1

Annexe 10 : Récapitulatif pour répondre à la question 7 du questionnaire



## 4ème de couverture

Mots clés : Compréhension, implicite, débat interprétatif

Ce mémoire professionnel propose une observation et une étude sur les apports du débat interprétatif à la compréhension fine. L'implicite est partout dans le monde qui nous entoure et il est d'autant plus fréquent dans les messages oraux ou écrits. Tout énoncé a une part plus ou moins grande d'implicite. De plus, il a été constaté une forte baisse de la part des élèves à l'accès à l'implicite et la compréhension fine. Ainsi, la question centrale consiste à s'interroger sur l'apport ou les apports du débat interprétatif pour l'accès à la compréhension fine. Pour tenter d'y répondre, ce mémoire reprend dans un premier temps quelques apports théoriques sur la question de la compréhension, de l'implicite et du débat interprétatif. Ensuite, il présentera les résultats et observations de l'expérimentation menée. Enfin, cet écrit présentera une analyse de ces résultats pour proposer un prolongement de l'expérimentation menée. Tentons de redorer le blason de la compréhension dans sa globalité et n'avoir que des lecteurs experts.

Key words: Understanding, implicit, interpretative debate

This professional dissertation proposes an observation and a study on the contributions of the interpretative debate to fine comprehension. The implicit is everywhere in the world around us and is all the more frequent in oral or written messages. Every statement has a greater or lesser degree of implicitness. In addition, there has been a significant decrease in the proportion of students with access to implicit and subtle understanding. Thus, the central question is to question the contribution or contributions of the interpretative debate to access fine comprehension. In an attempt to answer this question, this paper begins with some theoretical contributions on the question of understanding, implicitness and interpretative debate. Then, he will present the results and observations of the experiment carried out. Finally, this paper will present an analysis of these results to propose an extension of the experiment conducted. Let us try to restore the image of understanding as a whole and have only expert readers.