



HAL
open science

Enseigner explicitement l'interprétation littéraire grâce au concept d'hétérotopie

Lucie Moine

► **To cite this version:**

Lucie Moine. Enseigner explicitement l'interprétation littéraire grâce au concept d'hétérotopie. Education. 2019. dumas-02572088

HAL Id: dumas-02572088

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02572088>

Submitted on 13 May 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.



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

MASTER MÉTIER DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
1^{er} Degré	M2A et PFPA2
Site de formation :	Foix

MEMOIRE

Enseigner explicitement l'interprétation littéraire grâce au concept d'hétérotopie.

Lucie Moine

Directrice de mémoire	Co-directrice de mémoire
Mme Nicole Noizet	Mme Bénédicte Parmentier
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - Mme Nicole Noizet (Formatrice ESPE) - Mme Bénédicte Parmentier (Formatrice ESPE) 	
Soutenu le : 26/06/2019	



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



Table des matières	
Remerciements.....	4
Introduction.....	5
Cadre théorique.....	9
I. Enjeux didactique de l'apprentissage de l'interprétation littéraire : une articulation entre abstraction/réflexivité, et Imaginaire/subjectivité.....	9
1. La part d'abstraction et de réflexivité dans l'acte d'interprétation.....	9
1.1 L'interdépendance compréhension et interprétation.....	9
1.2. Textes ouverts, textes proliférants.....	10
1.3. Mouvement coopératif et « Lecteur Modèle ».....	11
1.4 Quand le lecteur structure les « Mondes possibles ».....	13
2.La part d'imaginaire et de subjectivité dans l'acte d'interprétation.....	13
2.1. Inférences et Subjectivité.....	13
2.2. La part de l'imaginaire dans l'interprétation littéraire.....	15
2.3. Imagination reproductrice, imagination d'invention.....	16
2.4 La pertinence d'une intervention éducative dans la construction de l'imagination. 16	
3. Consensus et négociation interprétative.....	18
3.1. Sémiotique et légitimité consensuelle.....	18
3.2 Vers un dialogue des imaginaires.....	19
II. Hétérotopie négociable ou pourquoi opérer la rencontre des imaginaires.....	20
1.Du singulier vers le collectif : le concept d'hétérotopie, un processus mental qui fait pont entre objectif et subjectif.....	20
2. Hétérotopie : le croisement entre interprétation littéraire et imagination d'invention. 21	
2.1 Le livre comme un espace.....	21
2.2 Texte littéraire, berceau d'une hétérotopie.....	22
2.3 Hétérotopies négociables et partage des imaginaires.....	22

L'étude.....	25
1. Le cadre de l'étude.....	25
2. Apprécier la présence ou l'absence d'une diversité d'imaginaire.....	27
2.1 Présentation.....	27
2.2.Méthode.....	28
2.3 Résultats et Analyse.....	28
3. Mesurer l'impact de la rencontre des imaginaires.....	35
3.1.Présentation.....	35
3.2.Méthode Phase 1.....	35
3.3 Résultats et analyse Phase 1.....	37
3.4 Méthode Phase 2.....	39
3.5 Résultats et analyse phase 2.....	41
3.6 Méthode Phase 3.....	45
3.7 Résultats et analyse.....	45
4. Observer la part de la compréhension, la part de l'interprétation, et le rôle de l'explicitation de la démarche d'interprétation dans la compréhension d'un récit par les élèves.....	46
4.1 Présentation.....	46
4.2. Analyse des recueils.....	53
Conclusions principales de recherches, limites de l'étude et perspectives professionnelles.....	60
Bibliographie.....	63
Table des annexes.....	65
Annexes.....	66

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à la directrice de ce mémoire, Madame Nicole NOIZET, pour sa bienveillance, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Les échanges que nous avons eu m'ont permis de prendre un recul précieux, de clarifier mes hypothèses et d'adopter un nouveau regard sur mes recherches.

Je désire aussi remercier les professeurs de l'ESPE d'Auch et de Foix, qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réussite de mes études universitaires et particulièrement ma co-encadrante Madame Bénédicte PARMENTIER, qui a accepté de prendre en cours le suivi de mon travail suite à mon changement de département.

Je tiens à remercier spécialement Michel FAVRIAUD, qui fut le premier à m'encourager à approfondir ma réflexion sur l'imagination et l'interprétation littéraire. Au travers de nos échanges précieux, il m'a permis de délimiter mon sujet de recherche. Nos discussions conceptuelles ont éveillé mon intérêt pour la recherche et grâce à lui, j'ai pris conscience du plaisir que j'ai à manipuler les concepts.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Un grand merci à ma mère pour ses conseils et son soutien constant, elle a grandement facilité mon travail.

Enfin, je remercie du fond du cœur mes élèves, pour leur bonne humeur et l'année chargée de joie et de plaisir que nous avons vécu ensemble. Sans le savoir, ils n'ont fait qu'accroître ma motivation pour persévérer dans mes recherches.

Introduction

Enfant, je plongeais volontairement dans mon imaginaire pour en construire des formes, des environnements dans lesquels j'évoluais, sous toute sorte d'identité et où je me heurtais à différents « problèmes à résoudre » et obstacles à éviter sans qu'ils ne puissent cependant jamais réellement m'atteindre. Cet imaginaire construit, créateur de scénarios pour jeux, me rendait autonome quant à la façon de dépenser mes journées. Il attisait ma curiosité en ce sens que j'étais disposée à explorer des choses inconnues, en complète sécurité, car ces choses étaient le produit de mon imagination, développée dans un espace connu, déjà vécu. J'ai profité et je profite encore de ce sentiment de sécurité quand mon imagination « tisse » des images entre les pages de mes livres et je crois sincèrement que c'est ce tissage d'images qui a développé mon intérêt pour les « Autres mondes » trouvés dans les livres et donc pour les livres eux-mêmes.

Cela dit, d'autres enfants ne semblent pas aussi à l'aise quant au déploiement de leurs facultés imaginatives. Alors que la tendance moyenne des résultats dans les vingt pays interrogés par PIRLS de 2001 à 2016 est à la hausse, la France est le seul pays, avec les Pays-Bas, à connaître une baisse constante du niveau moyen en lecture de ses élèves de CM1, depuis la première édition de PIRLS en 2001. Les enquêtes PIRLS 2016 et « Lire-écrire au CP », menée par Roland Goigoux au niveau du CP-CE1, ont révélé que c'est au niveau de la compréhension fine des textes que le bât blesse. Les élèves peinent particulièrement à produire des inférences, à argumenter leurs choix, à s'exprimer sur les textes travaillés. Les deux enquêtes ont en effet montré que l'enseignement de la compréhension en France était peu développé et trop superficiel. Les enseignants français enseignent peu les compétences et

les stratégies liées à la compréhension. Les résultats de l'étude « Lire-écrire » ont permis d'affirmer que les enseignants qui menaient un enseignement explicite de la compréhension via des tâches orales, réussissaient à faire progresser significativement leurs élèves notamment les plus faibles. Quand le rapport PIRLS déclare que les jeunes lecteurs français ont de grandes difficultés à faire des inférences, à s'engager dans l'interprétation littéraire, je repense à ce « tissage d'images », composition d'imaginaire et à cette volonté d'exploration dont je profite encore. Or l'enseignement explicite de la compréhension reste long et fastidieux, de la maternelle jusqu'en fin de cycle 3 et pour l'instant les pratiques ne sont pas concluantes. Un apprentissage explicite de l'interprétation pourrait-il favoriser la compréhension des textes par les jeunes lecteurs ? Est-il envisageable et si oui, comment ?

Si le développement de l'imagination de l'élève comme objectif de l'enseignant n'apparaît que très peu dans les programmes, Andrée Archambault et Michèle Venet insistent dans leur article sur la pertinence d'une intervention éducative, concernant le développement de l'imagination (Archambault & Venet, 2007).

Les difficultés de ces élèves quant à la lecture fine peuvent-elles provenir d'un manque d'imagination ? Une imagination étouffée, retenue, limite-t-elle l'immersion du lecteur dans la « fabula » dont parle Umberto Eco (1979). Un imaginaire qui n'arrive pas à l'invention pourrait-il être un déclencheur de difficultés chez l'élève ; se sentant exclu des « mondes possibles », qui lui apparaîtraient alors inaccessibles.

L'hypothèse que la faculté d'imaginer influence la qualité de l'engagement du lecteur dans l'interprétation littéraire apparaît vraisemblable. Cette capacité améliorée pourrait favoriser la compréhension des textes littéraires.

Toutefois, il convient de définir de quelle imagination on parle et de préciser

l'acte d'interpréter. Ce dernier semble être le fruit d'une abstraction complexe tandis que l'imagination est intimement liée à la subjectivité du lecteur.

Par conséquent, mes recherches tenteront de démontrer l'importance du croisement entre interprétation littéraire et imagination pour mieux comprendre un texte de littérature à l'école.

Cette rencontre constituée de fragments d'imaginaire et enracinée dans un espace concret formé de pages et de mots, pourrait correspondre à ce que Michel Foucault appelle l'« hétérotopie ».

La construction d'« hétérotopies » amènerait-elle l'élève à parler d'une partie de lui-même pour participer à l'acte d'interprétation ? Si l'acte d'interprétation nécessite consensus, les hétérotopies construites peuvent-elles être négociées ? Autrement dit, le consensus nécessaire au processus d'interprétation doit-il être enrichi de ce qui peut s'apparenter à une rencontre, un dialogue de ses imaginaires ? Ce processus d'apprentissage explicite de l'interprétation contribuerait-il à relancer l'intérêt et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la compréhension en lecture ?

La première partie de ce mémoire définira les enjeux et les éléments didactiques de l'apprentissage de l'interprétation littéraire au regard de l'articulation entre abstraction et subjectivité, en approfondissant les notions théoriques citées dans l'introduction.

La deuxième partie mettra en tension « mondes possibles », espaces hétérotopiques et rencontre d'imaginaires.

Enfin, la troisième partie, présentera l'étude menée dans ma classe qui avait pour objectif principal de poser un premier diagnostic afin de proposer un cadre didactique pour les pratiques enseignantes.

Il s'agit d'apprécier la présence ou l'absence d'une diversité d'imaginaire, de repérer le ou les types d'imagination qui ont fonctionné lors de l'interprétation d'un texte. On observera l'impact de la rencontre d'imaginaires sur l'imagination d'invention d'un groupe d'élèves et, par le dispositif de débat interprétatif, sur les compétences de compréhension en littérature.

Les méthodes utilisées dans l'étude seront présentées ainsi que les résultats. Ces derniers seront analysés et discutés.

Pour finir, j'exposerai les conclusions principales de mes recherches et identifierai à la fois les limites de l'étude et les perspectives de prolongement sur le plan professionnel .

Cadre théorique

I. Enjeux didactique de l'apprentissage de l'interprétation littéraire : une articulation entre abstraction/réflexivité, et Imaginaire/subjectivité.

L'acte d'interpréter a pour but de lever les implicites du texte et nécessite une abstraction complexe en vue de l'élection d'un sens. Dans les textes polysémiques, il s'agira de lever le voile sur les « mondes possibles » en construisant des chaînes d'interprétants. Cette partie aura pour vocation de mettre en lumière l'articulation entre abstraction et imaginaire dans l'acte d'interprétation.

1. La part d'abstraction et de réflexivité dans l'acte d'interprétation

Pour les philosophes, l'abstraction tire d'une image ou d'une notion des qualités ou des relations qui correspondent à la réalité. Les qualités ainsi abstraites sont séparées du réel concret pour faire règle.

« C'est une simplification en présence de l'objet concret infiniment complexe et perpétuellement changeant, (...) et qui consiste à considérer un élément de l'objet comme isolé et comme constant » (ALAIN, *Les Arts et les Dieux* : 1028)

1.1 L'interdépendance compréhension et interprétation

Eric Falardeau dans son article statue sur les liens existants entre compréhension et interprétation. Il établit les différences entre compréhension et interprétation. Selon lui « si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le pluriel du texte et exploration herméneutique »

(FALARDEAU. Eric, 2003) . Ainsi la compréhension donne accès à une « représentation du monde » tandis que l'interprétation serait l'exploration de la « pluralité des mondes ».

Malgré les désaccords entre théoricien sur la place donnée au terme de compréhension, on retient que l'interprétation impose un « va-et-vient » entre interprétation et compréhension grâce auquel le lecteur retient des éléments polysémiques pour approfondir sa compréhension globale du texte. Interprétation et compréhension fonctionnent donc en « symbiose » « l'une nourrissant l'autre de façon inchoative » (Falardeau). Compréhension et interprétation doivent être utilisées en concomitance « dans un mouvement itératif ». Le lecteur s'éloigne du texte pour comprendre, pour observer des données du texte et faire des inférences intratextuelles (objectivité). Il s'en rapproche par l'interprétation, l'actualisation sociale, le consensus (subjectivité) pour constamment changer sa perspective et l'adapter.

Toutefois, ce mouvement dépend des qualités polysémiques du texte comme l'affirme Catherine Tauveron et Francis Marcoin.

1.2. Textes ouverts, textes proliférants

Marcoin dans son article traite de la distinction entre littéraire et « non littéraire » en la questionnant vis-à-vis de la littérature jeunesse. Cette dernière se distingue aujourd'hui de la « production commerciale » et se présente comme un véritable problème à résoudre (MARCOIN Francis, 2002)

Selon lui, « le plaisir de l'élucidation reste un objectif essentiel pour le développement cognitif de l'enfant ». Ce plaisir de l'élucidation est plus ou moins présent, selon le type d'ouvrage lu. Ainsi, Catherine Tauveron définit différents types de textes plus ou moins susceptibles d'atteindre cet objectif. Parmi ces différents types, les textes dits ouverts ou « proliférants » correspondent particulièrement à la démarche d'élucidation. Elle oppose la « lecture naïve » de textes non littéraires, transparents ou la compréhension se résume à une suite d'identifications de mots (compréhension littérale sans

inférence qu'elle définit comme étant « une chimère ») aux textes proliférants.

Pour développer les compétences interprétatives des élèves, Catherine Tauveron affirme qu'il faut leur présenter des textes qui ne se laissent pas résumer facilement et / ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément. En d'autres termes des textes « résistants » , étant entendu aussi que « la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu et que si le texte offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve ». Ces textes « résistants », qui répondent à la définition de la littérature si l'on se base sur la définition du littéraire de Marcoin, ont pour caractéristiques d'être réticents et proliférants.

Les textes proliférants sont des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables.

Cette prolifération dont parle Tauveron peut être entreprise comme « source de problèmes d'interprétation » et rappelle ainsi le type de texte dont parle Umberto Eco : « tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » pour lequel le lecteur doit introduire le sens (Eco : 63). Le lecteur doit pour cela être capable de libérer la potentialité significatrice du texte, être capable de l'actualiser.

Cependant, les codes du destinataire (lecteur) peuvent différer de ceux de l'émetteur (l'auteur) comme le spécifie la théorie d'Umberto Eco sur le « lecteur modèle ».

1.3. Mouvement coopératif et « Lecteur Modèle »

La constitution d'une « chaîne d'interprétant » nécessite automatiquement une collaboration intime du lecteur avec le texte puisque le texte est incomplet sans une actualisation faite par le lecteur. (Eco : 61) Selon Umberto Eco, l'interprétation est définie par l'« actualisation sémantique de tout ce que le texte en tant que stratégie veut dire à travers la coopération de son « lecteur

modèle » » (Eco : 232).

En effet le texte postule la coopération du lecteur pour le co-construire, l'achever. Donc l'auteur prévoit un « lecteur modèle » : « le stratège (auteur) se dessine un modèle d'adversaire (lecteur) ». Pour que le « lecteur modèle » de l'auteur ressemble au « lecteur concret », c'est-à-dire le véritable lecteur, l'auteur doit se référer à une série de compétence, ou « connaissance de codes », potentiellement maîtrisée par le lecteur pour qu'il puisse coopérer, co-construire le sens du texte.

Pour construire son « lecteur modèle », l'auteur présuppose une compétence encyclopédique (« thésaurus ») spécifique du lecteur. Parfois l'auteur présuppose et « institue » à la fois la compétence de son lecteur.

Umberto Eco présente une liste de ces différents types de compétences dans son ouvrage : compétences linguistiques (lexique et syntaxe), compétences encyclopédiques (savoirs culturels sur le monde), compétences logiques (établir des relations), compétences rhétoriques (savoirs littéraires, genres...), compétences idéologiques (mise en jeu valeurs/vision du monde).

Ces compétences dont parle Umberto Eco sont à rapprocher de celles que Catherine Tauveron propose et appelle « les métiers du lecteur » : le détective (recherche les indices), le stratège (évite les pièges), l'archéologue (fouille et mémorise), le tisserand (met en lien/réseau), l'orpailleur (creuse pour trouver des pépites (sens)).

L'auteur amène la stratégie et le lecteur le sens, grâce à la coopération cognitive de ce dernier, sans quoi le texte reste un tissu de « non-dits ». Pour se faire, il doit développer les compétences requises pour devenir « lecteur modèle » de l'auteur du texte lu. L'auteur formule une hypothèse de lecteur modèle quand le lecteur concret, lui, réagit de façon personnelle à la stratégie textuelle qu'il perçoit et émet des hypothèses d'interprétation. Ainsi, sans ces compétences, il arrive que le lecteur empirique ne corresponde pas au lecteur modèle supposé par l'auteur.

1.4 Quand le lecteur structure les « Mondes possibles »

Tel que montré précédemment, pour correspondre au « lecteur modèle » le lecteur empirique doit être capable de lever les implicites du texte. Dans les textes proliférants, il s'agira de lever le voile sur les « mondes possibles », concept élaboré par Umberto Eco en 1979 dans son ouvrage *Lector in fabula*.

Dans un texte polysémique, ou « proliférant », construire des mondes possibles c'est faire liens (sémiotique) entre les interprétants (signes) qui semblent essentiels par rapport au « topic » choisi par le lecteur (clefs de lecture). Le monde possible choisi devient le monde de référence dans lequel le lecteur va évoluer pour poursuivre son interprétation. Pour structurer ces mondes, le lecteur doit construire des « chaînes d'interprétants ». C'est au fil de ses choix que ce dernier constitue cette chaîne. Elle résulte des signifiants que le lecteur décide d'associer selon sa clef de lecture.

Une « chaîne d'interprétants » pour Umberto Eco est une chaîne de signifiants parmi d'autres. Un texte peut donc être interprétable de façon plurivoque.

Aussi, certains envisagent l'interprétation plutôt subordonnée à ce que le lecteur empirique apporte avec ses réactions personnelles, subjectives.

2. La part d'imaginaire et de subjectivité dans l'acte d'interprétation

Bien que l'on s'accorde à dire que l'interprétation littéraire consiste finalement à lire entre les lignes, il apparaît que certains envisagent l'interprétation plutôt subordonnée à la subjectivité du lecteur quand d'autres la définissent comme fondée sur des inférences.

2.1. Inférences et Subjectivité

Catherine Tauveron se situe entre ces deux écoles. L'interprétation est selon

elle un « travail conscient de recherche du sens » (Tauveron, 1999), évoquant l'aspect abstrait de la sémiotique. Elle présente le récit littéraire comme un « fragment de mondes » nécessitant la coopération cognitive du lecteur (Eco, 1979) pour compléter les blancs du texte, mais elle ajoute qu'« il n'existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité de celui qui le lit » (Tauveron, 1999). Elle fait donc de l'interprétation littéraire une articulation entre la capacité d'abstraction et la subjectivité du lecteur. Catherine Tauveron, dans un sens, met en lumière le littéraire de l'interprétation, c'est-à-dire la connotation sensible des mots intimement liée au signifié des mots eux-mêmes.

Le littéraire est une recherche de formes nouvelles, objet d'interrogations qui touchent le lecteur, qui crée toujours un arrière-plan, suscite et configure des images pour entrer en contact avec l'affect, l'émotion du lecteur. Elle pose donc le problème de la part du texte, de la subjectivité de l'auteur, celle du lecteur et leur négociation, intellectuelle et intersubjective.

En effet, pour Maryse Brumont, la lecture par inférence ne dépend pas uniquement des qualités objectives et réflexives intra-textuelles du lecteur mais aussi de sa faculté à faire les « ponts entre ce qui est entendu (lu) et l'imaginaire » (Brumont, 2010). Elle propose pour le jeune lecteur de demander « comment se fait-il que ? » au fil de sa lecture. Question qui complète la « règle en « si...alors » de Catherine Tauveron (1999) concernant les inférences et à laquelle le lecteur peut répondre en s'appuyant sur ce qu'il connaît du monde. Lorsque Eco nous explique comment « structurer les mondes » présents dans un récit, il précise qu'il s'agit d'une construction culturelle jamais totalement détaché de la réalité du lecteur. Proust, lui, dans *Journées de lecture* (1906), présente la lecture comme un « acte total » c'est-à-dire relié à toutes les sensations du moment, de l'atmosphère dans laquelle se trouve le lecteur. Ce qui, pour lui aussi, prouve que la réception d'un récit est indissociable d'une certaine subjectivité car le moment de lecture correspond à une perception totale, un pont entre la fiction du livre et la réalité dans laquelle se trouve le lecteur au moment de sa lecture.

2.2. La part de l'imaginaire dans l'interprétation littéraire

« Où mon imaginaire s'exalte plongé au sein du non-moi » (Proust.(1906) :24)

C'est en accord avec l'interprétation littéraire selon Marcel Proust, à cheval entre abstraction et subjectivité, étendue à sa part sensible, création presque picturale que je souhaite développer mon sujet. Picturale, car il s'agit pour les élèves selon Maryse Brumont de « construire des images dans leurs têtes » pour éviter une « panne de sens », former un « pont » vers l'imaginaire, la subjectivité du lecteur.(Brumont,M, 2010)

En effet, l'imaginaire passe peut-être moins par le sens évident des mots, fini, fermé, que par un sens en émergence, morceau du lecteur, qui appelle à la création de nouvelles images.

Le mot « imaginaire » tire sa source du latin imago qui signifie « image ». Aussi, j'entends par « imaginaire » des images constitutives, fragments d'images nous permettant de créer quelque chose d'inconnu par la composition. Ces images constitutives, « tirées d'images perçues par nos sens », sont stockées dans l'inconscient et attendent de prendre forme (Ibn Khaldûn). J'entends par imaginaire une source qui alimente notre imagination, un champ flottant entre l'inconscient profond et la créativité.

« Elle (l'imagination) tire, des images perçues par les sens, d'autres images imaginaires, qu'elle renvoie à la mémoire (...) jusqu'au moment où la réflexion et la déduction les réclament. De ses images imaginaires, l'âme tire aussi d'autres images spirituelles et intellectuelles et c'est ainsi que l'abstraction procède du sensible à l'intelligible : c'est l'imagination qui fait l'intermédiaire » .(Ibn, Khaldun)

Selon Legendre, l'imagination c'est « la faculté de se représenter les choses par la pensée ». L'imaginaire est « l'ensemble des constructions mentales opérées par l'imagination » et stockées pour être de nouveau réclamées et employée comme image constituante.(Legendre,1993). Ainsi l'imaginaire est nourri par les images perçues par nos sens et l'imagination

puise dans cet imaginaire pour à la fois constituer de nouvelles images et la nourrir de nouveau.

2.3. Imagination reproductrice, imagination d'invention

« L'imagination présente deux modes de fonctionnement : soit elle reproduit le réel en formant des images, soit elle associe des images pour créer quelque chose jusque là inconnu » (Archambault et Venet) .

Aussi, l'imagination qui m'intéresse est l'imagination productrice ou « d'invention » que Kant définit comme s'opposant à l'imagination reproductrice (qui reproduit mentalement une image déjà perçue) et dont les « inventions » qui en sont issues pourraient trouver place dans un monde possible (celui de la fable) (Kant, 1863). L'imagination d'invention précède l'expérience. C'est une force productrice d'objet mentaux, une force de pensée tandis que l'imagination reproductrice est spontanée, basée sur l'association d'éléments déjà sentis. A contrario de cette imagination reproductrice, les images produites par l'imagination d'invention «kantienne », sont créées, construites (et non données) au départ de fragments puisés dans l'imaginaire (source). Ces fragments associés entre eux produisent un univers distinct et singulier..

2.4 La pertinence d'une intervention éducative dans la construction de l'imagination

Selon Archambault et Venet, « l'imagination repose sur la capacité de se dégager consciemment ou non du réel pour construire des images inédites » (Archambault, 2007). Pour expliquer les différents niveaux d'aboutissement de cette faculté, ils font l'analogie avec le passage du jeu symbolique, simple reproduction du réel (le jeu du papa et de la maman) à « une fonction mentale supérieure qui s'épanouit en parallèle avec la pensée rationnelle à l'âge adulte » (pensée Vygotskienne) (Archambault, 2007). Cela laisse entrevoir la pertinence d'une intervention éducative dans le développement de

l'imagination.

En effet, Vygotski pense que l'imagination est une faculté que l'on peut voir progresser avec l'âge. En ce sens, elle peut graduellement devenir plus complexe, plus fine puisque « toute création s'inscrit dans le réel et s'appuie sur l'expérience vécue par l'individu » (Archambeau, 2007). Ainsi, plus l'individu vit d'expérience, plus il cumule de matériaux pour constituer de nouvelles images.

Comme le soutiennent dans leur article Archambault et Venet, « A partir des impressions accumulées l'imagination peut réorganiser les éléments en quelque chose de nouveau. » (Archambault,2007). On peut donc envisager que le rôle d'un enseignant soit de donner aux élèves de la matière par la réception littéraire et iconographique pour alimenter l'imaginaire de chacun d'entre eux ou pour l'informer et lui proposer des formes habitables. D'ailleurs pour Proust, la lecture développe l'imaginaire comme un « habitant permanent ». (Proust,1906 :.23)

Si l'imaginaire s'installe, alors la faculté d'imaginer progresse, se complexifie. Ainsi, comme le confirme, la lecture offre des formes à l'imaginaire permettant à celui qui l'informe de l'occuper et d'en jouir.

Toujours selon Archambault et Venet l'imagination joue certainement un rôle prépondérant dans le développement de l'enfant. Considérant le rôle de l'imagination dans le développement de l'enfant associé à la pensée de Proust présentant l'imagination comme un moyen de « combler les blancs » d'un texte, de combler ce qui est inconnu, l'école doit intervenir pour accompagner la progression et la stimulation de l'imagination des élèves. **Ces interventions les mèneraient à l'expression et la mise en œuvre de leur pensée créatrice lors de l'acte d'interprétation.**

Sachant que Eric Falardeau considère que l'acte d'interpréter passe par la « confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité » (Falardeau),. Il semble intéressant de s'interroger sur la recherche de consensus et sur ce que peut apporter l'imagination d'invention dans ce processus.

3. Consensus et négociation interprétative

3.1. Sémiosis et légitimité consensuelle

La recherche de légitimité par la confrontation sociale correspond à ce que Umberto Eco appelle « sémiosis illimitée » (Eco, 1979).

Le principe de « sémiosis illimitée » se définit comme suit : un signe devient interprétant après consensus. Au cours de l'interprétation et donc de la collecte de nouveaux signes par le lecteur, cet interprétant redevient signe suite à son actualisation, pour devenir à nouveau interprétant après consensus. Ainsi la construction d'une chaîne d'interprétant, « sémiosis », devient illimitée par l'itération de son actualisation.

En effet, par le consensus, d'après Eco, le statut de signe subjectif est dépassé pour devenir « signe social » ou « interprétant ».

Aussi, la pédagogue Maryse Brumont, sur un plan plus pratique, valorise beaucoup l'argumentation et la négociation entre élève et donne ainsi une place importante à la verbalisation et au partage qui permet une meilleure imprégnation par la confrontation (Brumont, 2010). Pour permettre l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions, Catherine Tauveron, d'un point de vue didactique, propose de varier les médiums (Tauveron, 2002). Elle préconise les échanges oraux pour « parler des textes, faire parler les textes, se parler sur les textes », et le dessin pour « exprimer une interprétation » et ainsi avoir un support de confrontation.

Cette confrontation, ou conflit socio-cognitif, reprend la théorie socio-constructiviste Vygotskienne selon laquelle, l'être humain apprend et se développe par le biais de ses rapports avec autrui d'une part, et de ses propres efforts d'intégration d'autre part. Aussi, ce conflit socio-cognitif reflète la négociation interprétative nécessaire au consensus dont parle Eco.

S'il est établi précédemment que d'une part l'imagination d'invention est

un outil favorisant l'interprétation littéraire, que l'école doit tenir un rôle dans le nourrissage des imaginaires des élèves pour les guider vers cette imagination et que d'autre part on ne peut nier la légitimité de la négociation interprétative pour faire consensus dans l'acte d'interpréter, il est nécessaire de se questionner sur la place et la forme d'un dialogue des imaginaires lors de ces négociations interprétatives

3.2 Vers un dialogue des imaginaires

Pour permettre l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions, Tauveron propose de varier les médiums : échanges oraux pour « parler des textes, faire parler les textes, se parler sur les textes », et le dessin pour « exprimer une interprétation » (Tauveron, 2002).

Au regard du modèle Vygotskien qui soutient que l'imaginaire se construit à partir d'une expérience vécue, selon Archambault et Venet, le contexte culturel tient donc une place prépondérante dans ce processus. Ainsi, selon le bain culturel, l'imaginaire des enfants peut avoir été nourri très différemment. Il est donc logique de postuler qu'un dialogue des imaginaires entre plusieurs élèves puisse être très enrichissant.

Au-delà de la légitimité d'allier objectivité et subjectivité, on a vu que l'imagination d'invention influence la qualité de l'engagement du lecteur dans l'interprétation littéraire. Par ailleurs, il apparaît que le consensus est une étape incontournable de l'acte d'interprétation. Ainsi, il devient pertinent de se demander s'il faut amener les élèves à une négociation de leurs imaginaires.

Autrement dit, le consensus nécessaire au processus d'interprétation doit-il être enrichi de ce qui peut s'apparenter à une rencontre, un dialogue de ses imaginaires ?

II. Hétérotopie négociable ou pourquoi opérer la rencontre des imaginaires

Le fruit de cette rencontre entre interprétation et imagination d' « invention », pourrait correspondre à ce que Michel Foucault appelle « Hétérotopie ».

Alors, si l'apprentissage explicite de l'interprétation favorise la compréhension de texte, les hétérotopies peuvent-elles jouer un rôle dans la démarche d'explicitation de l'acte d'interprétation ? Autrement dit, comment les compétences de compréhensions peuvent-elles être développées grâce au dialogue des imaginaires des élèves ?

1. Du singulier vers le collectif : le concept d'hétérotopie, un processus mental qui fait pont entre objectif et subjectif.

Un processus mental qui fait pont entre objectif et subjectif.

Du grec *Topos* « lieu », et *Hétéro* « autre », l'hétérotopie est un « autre lieu », « un ailleurs parallèle à l'espace vécu ». C'est un espace inventé au sein d'un espace collectif, basé sur un principe d'analogie du réel. Les hétérotopies sont des lieux subjectifs à l'intérieur d'une société objective. Elles naissent dans « la tête des hommes, ou à vrai dire, dans l'interstice de leurs mots, dans l'épaisseur de leurs récits » (Foucault, 1966). Ce sont des mondes imaginaires fixés, des utopies localisées enracinés dans des espaces concrets qui permettent une autre perception du réel.

On peut conférer à la notion d'hétérotopie proposée par Michel Foucault un rôle éducatif au travers de dimensions individuelles et collectives, puisqu'elles permettent une autre perception, une appropriation du réel.

En effet, l'existence d'hétérotopies semble pour Emmanuel Nal, servir aussi de

médiateur, d'intermédiaire entre individu et collectif, en ce sens qu'elle permet à l'individu de s'affirmer en tant qu'Être singulier tout en intégrant un ensemble commun (Nal, 2015).

Individu, du latin *individuus*, considéré comme « indivisible », constitue l'élément premier, c'est-à-dire la plus petite entité d'un ensemble. Cet ensemble est dans ce cas incarné par la notion d'institution, soit l'ensemble de règles qui participent à l'organisation du collectif. Les hétérotopies contribuent donc à l'appropriation de l'espace collectif par un individu. La notion d'appropriation d'un espace est définie par la psycho-sociologue Perla Serfaty-Garzon comme étant « l'ensemble des pratiques et, en particulier, des marquages qui lui confèrent les qualités d'un lieu personnel » (Serfaty-Garzon, 2003) . Cette adaptation de l'espace à son utilisateur s'opère de façon plus ou moins spontanée. Toujours selon Perla Serfaty-Garzon, il peut être nécessaire de guider cette adaptation, afin que l'individu puisse développer sa propre identité tout en restant connecté à la sphère collective, l'espace collectif, et qu'il puisse s'inventer au travers des normes institutionnelles. Il semble qu'à cet égard l'enseignant puisse jouer un rôle prépondérant dans ce processus.

2. Hétérotopie : le croisement entre interprétation littéraire et imagination d'invention

2.1 Le livre comme un espace

S. Van der Linden dans son article *Album en liberté* (2005) fait du lecteur un explorateur de la composition, par le regard, les gestes et déplacements qu'il opère lorsqu'il évolue au gré des pages. Ce dernier exerce un mouvement physique mais aussi intellectuel. La mise en page et la plasticité de l'album contemporain et pourquoi pas du récit, entretiennent le mouvement du lecteur et lui permettent d'accéder à une promenade dans un espace de fiction. Ainsi, Sophie Van Der Linden considère l'ouvrage littéraire comme un véritable espace puisque le lecteur évolue dans un espace visuel, tactile (objet) et

moteur (suivre du regard, tourner les pages...). Selon elle, le lecteur ne lit pas simplement, mais expérimente et se met en immersion. Il adapte le récit à lui-même, ce qui rappelle l'actualisation du texte par la sémiotique illimitée dont parle Eco.

En considérant le texte comme un espace, le croisement entre interprétation littéraire et imagination d'invention peut-il être le berceau d'une hétérotopie ?

2.2 Texte littéraire, berceau d'une hétérotopie

Foucault commence son livre le « corps utopique », par une allusion à la lecture, « Le corps n'est jamais ailleurs que dans l'espace réel mais l'esprit, lui, est dans tous les autres espaces qui ont été construits par ses lectures » (Foucault, 1966 : 9)

Ainsi, les hétérotopies, que Foucault lui-même définit comme « espaces concrets dans lesquels se développe l'imaginaire » résonnent avec les « mondes possibles » d'Eco (1979), univers seconds constitués de fragments d'imaginaire et enracinés dans l'espace réel du livre. Le texte littéraire est comme le considère Tauveron, un « fragment de monde à compléter » par l'imaginaire et la subjectivité du lecteur. En effet, pour Eco, le texte est une portion de monde réel (objet) capable de produire des « mondes possibles » (utopie). Une hétérotopie, présentée par Foucault comme une utopie située, correspond donc à l'un de ces mondes, augmenté des images qu'apporte l'imagination d'invention du lecteur. Le texte est donc plus qu'une histoire, il crée une atmosphère et dispose de nombreuses hétérotopies grâce aux différents mondes possibles structurés par la constitution de chaînes d'interprétants et l'imagination d'invention du lecteur.

2.3 Hétérotopies négociables et partage des imaginaires

Si une hétérotopie sert d'intermédiaire entre individu et collectif et qu'elle peut, comme nous l'avons vu, être le produit d'une collaboration entre interprétation

littéraire et imagination d'invention alors ce croisement entre interprétation et imagination constituerait un facteur favorisant l'épanouissement personnel et l'affirmation de soi au sein d'un groupe. Ainsi l'acte d'interpréter ferait lien entre sujet et société par l'intersubjectivité et les formes artistiques négociables.

La construction et le partage d'« hétérotopies » favoriserait-il l'engagement de l'élève dans l'acte d'interprétation en l'amenant à parler d'une partie de lui-même ?

La réponse est oui. En effet, nous avons vu qu'une hétérotopie pouvait être le fruit du croisement entre interprétation littéraire et imagination d'invention.

Par ailleurs, il apparaît qu'une hétérotopie contribue à l'appropriation d'un espace collectif, comme celui du texte par exemple, espace qui appartient à tous, et permet à l'individu de s'affirmer en tant qu'Être singulier tout en intégrant un ensemble commun.

« Un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. »

Michel Tournier, *Le Vol du Vampire*, Mercure de France, 1981, pp. 10-11."

Ainsi, enrichir le consensus nécessaire au processus d'interprétation par un dialogue de ses imaginaires développés dans les espaces blancs du texte (hétérotopie) revient à favoriser l'appropriation d'un récit par le lecteur. Cet enrichissement contribuerait d'abord au développement de ses compétences de compréhension en lecture littéraire, mais aussi à renforcer sa coopération cognitive en permettant à l'élève de s'affirmer au sein du groupe, de relancer son intérêt tout en favorisant par là même la construction de l'individu, l'estime de soi et des autres.

La construction et le partage d'hétérotopie lors d'une négociation interprétative

est, comme démontrée tout au long de ces recherches, un facteur favorisant l'engagement du jeune lecteur dans l'apprentissage de la compréhension en lecture.

Penser un cadre didactique permettant l'apprentissage explicite de l'interprétation via le concept d'hétérotopie devient légitime sur le plan théorique. Il apparaît très motivant d'aller confronter la théorie à la pratique.

L'étude

1. Le cadre de l'étude

Menée dans ma classe de CE2 CM1, elle avait pour objectif principal de poser un premier diagnostic afin de proposer un cadre didactique pour les pratiques enseignantes :

- Apprécier la présence ou l'absence d'une diversité d'imaginaire
- Repérer le ou les types d'imagination qui ont fonctionné lors de l'interprétation d'un texte,
- Observer l'impact de la rencontre d'imaginaires sur l'imagination d'invention d'un groupe d'élèves
- Observer l'impact de la rencontre d'imaginaires, par le dispositif de débat interprétatif, sur les compétences de compréhension en littérature

Le dispositif choisi pour cette étude est basé sur un échantillon de 5 élèves de ma classe : Clarisse, Louise, Mélis, Arthur et Lucas, tous élèves de CE2 avec des « niveaux de compétences » différents. Chaque élève sera présenté plus loin.

Il me semble important de préciser que tout au long de l'année, imprégnée de mes recherches, j'ai tenté d'alimenter, informer l'imaginaire des élèves de ma classe en leur donnant de la matière par la réception littéraire et iconographique. Ainsi, les élèves ont pu découvrir des ouvrages tels que *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak (1963), *Le joueur de flûte de Hamelin* d'après Prosper Mérimée, *Comment Wang Fô fut sauvé* de Marguerite Yourcenar (1936) ou encore *Les derniers géants* de François Place (1992). Les séquences mises en place autour de ces différents ouvrages littéraires avaient pour objectifs (parmi d'autres moins pertinents ici) d'amener les élèves à :

- Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes,

- Comprendre la relation entre les personnages,
- Fabriquer une représentation mentale pour mieux comprendre,
- Comprendre que se heurter à des mots et expressions inconnus n'empêche pas de comprendre un récit et permet au contraire d'enrichir son lexique,
- Émettre des hypothèses en se basant sur un extrait de texte,
- Justifier son interprétation ou ses réponses,
- Mettre en œuvre des stratégies pour résoudre des difficultés et remettre une histoire dans l'ordre par la lecture puzzle,
- Analyser et prélever des informations importantes sur une image et dans un texte.

De plus, tout au long de l'année, en « autonomie intelligente » (temps libre lorsqu'un élève a terminé un travail avant les autres), chaque élève dispose d'un accès à de nombreux livres présents dans la classe, provenant de la bibliothèque de l'école ou municipale, pour lire même quelques minutes. Ces temps de lecture autonome ont été érigés en règle de vie de classe.

Par ailleurs, lors de cette année, au cours de travaux d'écriture quotidiens, une grande collection d'images a été constituée pour la classe, affichées sur les murs ou en libre accès dans une boîte. Ces images ont été pour la plupart extraites du jeu du Dixit, jeu dont les cartes sont des images narratives composées par des illustrateurs. Les élèves sont très régulièrement amenés à les observer, les manipuler lorsqu'ils en choisissent une pour produire un écrit.

Les élèves de l'échantillon

Clarisse : Élève spontanée, curieuse et grande lectrice autonome qui participe beaucoup à l'oral.

Louise : Élève curieuse et investie, qui présente en classe un certain plaisir à la lecture

Arthur : Prend plaisir à partager, à participer à des travaux de groupe. A tendance à se disperser.

Mélis : Lecteur autonome depuis cette année, ses parents lors de la rencontre de fin de semestre ont rapporté qu'il commençait à demander d'aller à la bibliothèque pour pouvoir lire à la maison, principalement des bandes dessinées.

Lucas : Élève présentant des difficultés à l'immersion dans un récit, peu enthousiaste et réticent aux travaux de groupe

Lors de ce recueil de données, les élèves ont été entendus individuellement et collectivement.

2. Apprécier la présence ou l'absence d'une diversité d'imaginaire

2.1 Présentation

Lecture de la nouvelle à chute *Silence* de Bernard Friot (1988). Le but était de demander aux élèves d'illustrer ce qu'ils ont compris. Ce qu'ils ont retenu, leur manière de l'illustrer, permettra d'apprécier la présence ou l'absence d'une diversité d'imaginaire à partir d'une grille contenant les indicateurs permettant d'évaluer les productions.

Le choix du passage par le dessin est basé sur ce que propose Catherine Tauveron, à savoir passer par le dessin pour « exprimer une interprétation » (cf I.3.1. Sémiosis et légitimité consensuelle).

La situation a été proposée à toute la classe mais j'analyserai de façon précise que les productions des 5 élèves de mon échantillon.

2.2.Méthode

Consigne

- *Je vais vous lire une histoire*
- *Je vous demande de dessiner ce que vous avez compris, ce que vous avez retenu.*

Les élèves disposent de 35 minutes après passage de la consigne.

- *Si vous avez besoin que je relise le texte, je peux vous le relire*

Il n'y a pas de mauvaise réponse dans cet exercice.

2.3 Résultats et Analyse

Observations préalables :

Les élèves posent de nombreuses questions sur la consigne.

- Est-ce qu'on a le droit de faire comme une BD ?
- Est-ce qu'on est obligé de tout dessiner ?
- Est-ce qu'il faut dessiner tous les personnages ?
- Est-ce qu'on doit utiliser de la couleur ?

Ces questions montrent l'intérêt que portent les élèves à l'exercice mais aussi leur recherche d'un guidage.

Volontairement, l'enseignant répond que la seule consigne qu'il a donné est de dessiner ce qu'ils ont compris ou retenu. Ils sont donc libres concernant le reste de leur démarche.

Les élèves demandent à deux reprises que le texte soit relu.

Observation en situation

Certains élèves ne parviennent pas à finir par manque de temps. (Le choix de ce qu'ils vont représenter est long, réflexivité et abstraction forte. Les élèves se concentrent ils plus sur la qualité de la représentation que sur son contenu ?). D'autres au contraire finissent très rapidement (idée spontanée, mise en marche de fonction imaginative rapide, application sur le dessin secondaire).

Indicateurs permettant d'évaluer les productions :

- Les différents éléments de la classe représentés se ressemblent-ils d'une production à l'autre ? (ex : mobilier) **(diversité)**
- Les élèves se basent-ils sur l'espace classe dans lequel ils se trouvent pour le représenter ? **(imagination reproductrice)**
- Sont-ils en situation de composition en employant différents fragments de réel présents dans leur imaginaire ? **(Imagination d'invention)**
- Quels choix les élèves opèrent-ils concernant ce qu'ils représentent (la part réaliste ou surréaliste de l'histoire?)

Productions et analyse (Cf versions des productions plus grandes en annexe)

Production de Lucas (Annexe 21)



- Lucas a représenté peu de choses de l'histoire et de l'environnement dans laquelle elle se déroule. Il n'a représenté qu'un seul élève, la maîtresse et 2 bureaux. On peut supposer qu'il n'a conservé de l'histoire que les protagonistes principaux.

- Je portais une robe verte lors de cette situation de recueil. Lucas a représenté la maîtresse de l'histoire avec une robe verte.

(imagination reproductrice)

- Lucas ne retenant que quelques éléments, il n'est pas possible de statuer sur sa

démarche de composition puisqu'il compose avec très peu d'éléments. Cela dit, nous retiendrons que son image mentale ainsi représentée est assez pauvre. Les éléments représentés sont peu nombreux et volent dans un espace blanc sans ancrage. La représentation est schématique et ne contient pas de détails. Ainsi, la composition propre à l'imagination d'invention semble ici très peu présente.

- Lucas représente à la fois la part réaliste et surréaliste de l'histoire sans toutefois les mélanger. En effet il représente la maîtresse derrière son bureau puis dans le bocal. Il n'a pas cherché à représenter la maîtresse en poisson ni à lui donner un quelconque mouvement, ce qui laisse penser qu'il n'a pas saisi la métamorphose que sous-entend l'auteur et ne la visualise pas.

Production de Louise (Annexe 22)

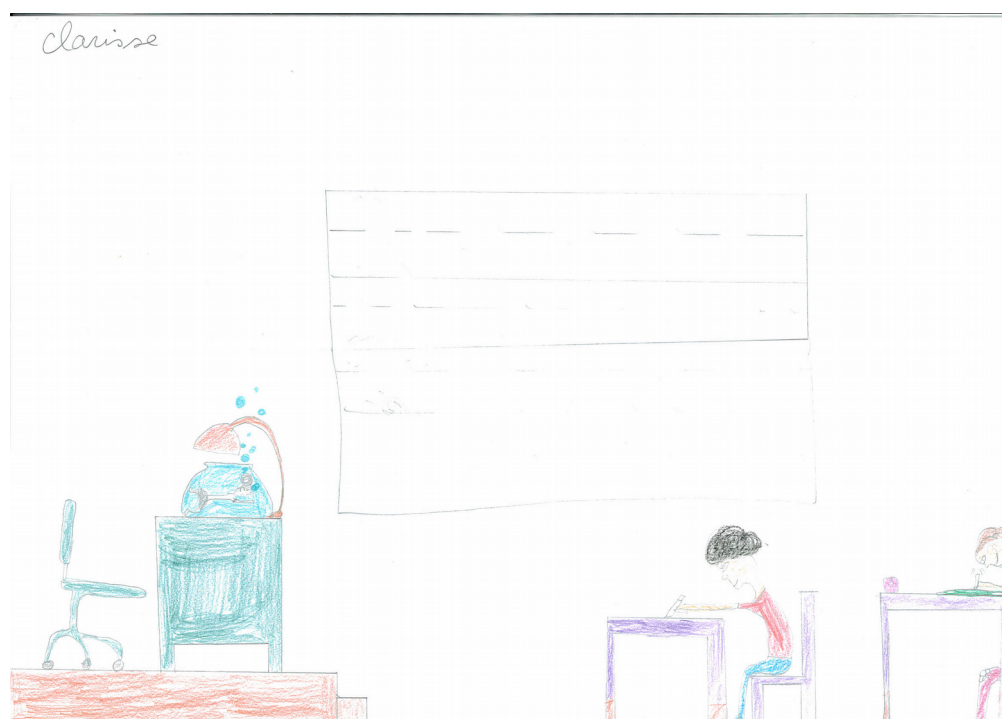


- La représentation de classe ne ressemble pas à la classe dans laquelle Louise évolue. Louise tend donc plus vers l'imagination d'invention que vers l'imagination reproductrice instinctive.

- Louise représente les bureaux d'élèves comme des pupitres inclinés et non comme les bureaux présents dans sa classe. Elle place l'enseignante sur une petite estrade, en face des élèves, inexistante en classe. Les pupitres et l'estrade rappellent l'archétype de l'ancienne école qu'elle mélange à une tenue contemporaine pour la maîtresse. Louise compose donc avec un archétype et des fragments d'images stockées dans son propre imaginaire (vêtements). Elle emploie une imagination d'invention.

- Louise reste dans le concret et ne représente pas la part surréaliste du texte. Elle reste par ailleurs très attachée au texte puisqu'elle en écrit une partie (« Silence ! Page 23 ! Silence ! »)

Production de Clarisse (Annexe 23)

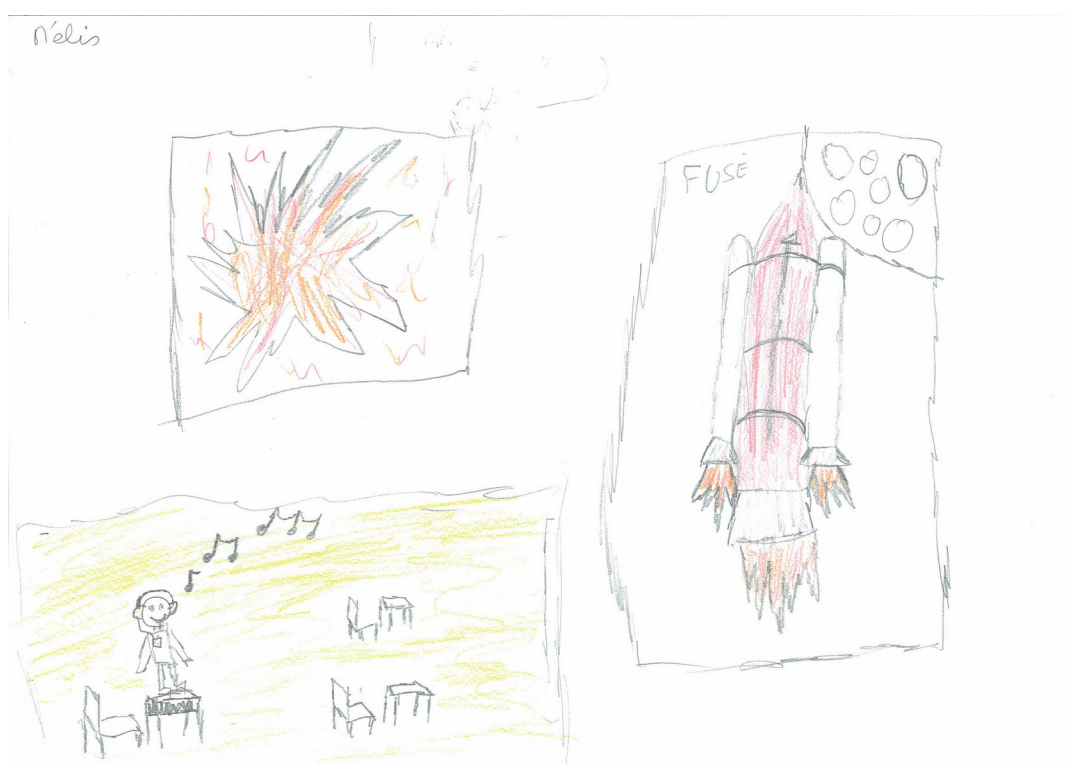


La représentation de classe ne ressemble pas à la classe dans laquelle Clarisse évolue. Clarisse tend donc plus vers l'imagination d'invention que vers l'imagination reproductrice instinctive.

Clarisse positionne le bureau de la maîtresse sur une estrade face aux élèves devant le tableau (archétype de l'ancienne école) inexistante au sein de la classe. Les bureaux des élèves sont violets. Elle place une lampe sur le bureau et la chaise de l'enseignante est une chaise roulante. Tous ces éléments ne sont pas présents en classe et sont le fruit d'une composition en employant différents fragments de réel présents dans son imaginaire.

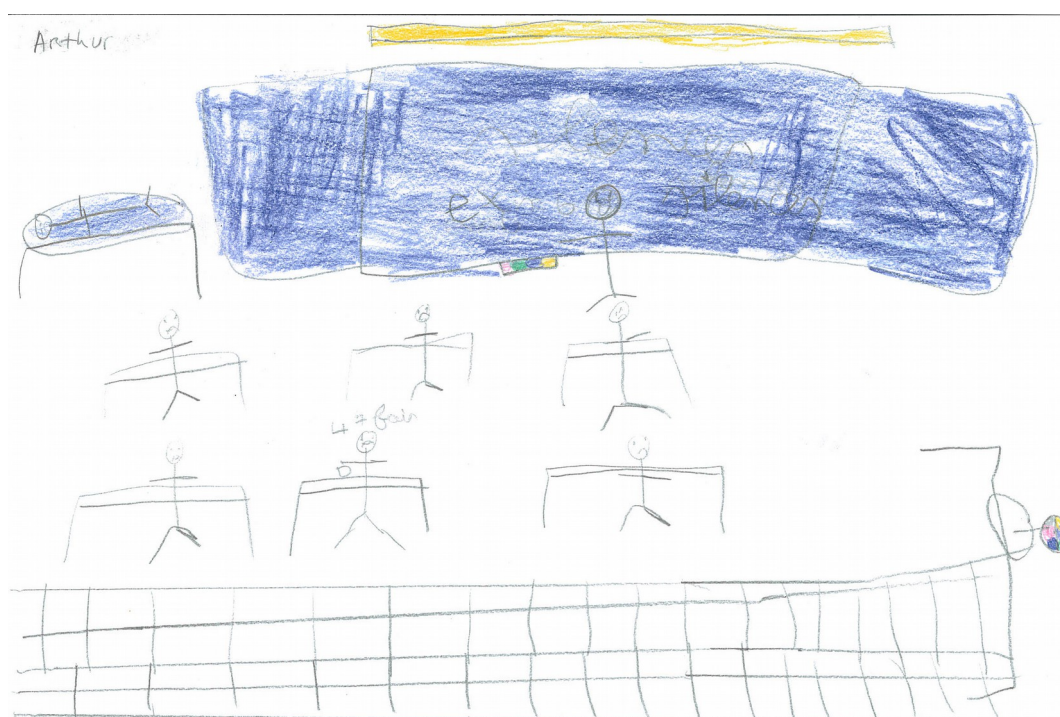
Clarisse choisit de représenter une part surréaliste du récit. La maîtresse est directement représentée dans le bocal posé sur son bureau. Elle la dessine en train de nager. Clarisse semble donc être à l'aise dans la représentation d'une scène inconnue puisque surréaliste grâce à sa faculté de composer (imagination d'invention)

Production Mélis (Annexe 24)



Mélis a choisi de représenter l'expression que le narrateur emploie «si elle continue, elle va me transpercer la tête, je le sens, ça va éclater comme une fusée. » La représentation de la classe n'occupe que le tiers de la page et un seul protagoniste est représenté. Lecteur de bandes dessinées, Mélis représente « l'explosion » de la tête du narrateur en employant un code propre à la bande dessinée (en haut à gauche de son dessin). Il compose en associant différentes images collectées au fil de ses expériences (imagination d'invention) avec une représentation de la classe dont la caractéristique, les murs jaunes, contribue à représenter la classe dans laquelle il se trouve lui-même (les murs de sa classe sont jaunes).

Production d'Arthur (Annexe 25)



Arthur emploie principalement son imagination reproductrice. Il représente le globe terrestre de la classe, le carrelage, le néon au-dessus du tableau et le bocal dans lequel se trouve la maîtresse est posé sur le petit bureau à gauche du tableau (petit bureau situé au même endroit dans la classe d'Arthur). Arthur se base donc très clairement sur l'espace classe dans lequel lui-même évolue

pour construire sa représentation mentale.

3. Mesurer l'impact de la rencontre des imaginaires

Le consensus nécessaire au processus d'interprétation doit il être enrichi d'un dialogue des imaginaires ?

3.1.Présentation

Pour observer l'impact de la rencontre d'imaginaires sur l'imagination d'invention d'un élève, je proposerai l'écoute d'un même début d'histoire à mon échantillon d'élèves. Ce dispositif se découpe en 3 phases. Dans un premier temps, chaque élève individuellement entendra le début de l'histoire et devra me raconter ce qui selon lui se passera par la suite. Puis, dans un deuxième temps, ces 5 élèves de mon échantillon seront regroupés pour entendre une seconde fois le début de l'histoire et construire collectivement la suite de celle-ci. Tour à tour, chaque élève devra introduire un nouvel élément à cette histoire . Cela me permettra d'observer l'impact de la rencontre des imaginaires en comparant la production individuelle à la participation de chacun dans la production collective. Enfin, dans une troisième phase, Chaque enfant sera interrogé sur leurs impressions et ressentis suite à l'expérience vécue.

3.2.Méthode Phase 1

Déroulement

Lecture du début de l'histoire *Attendons la suite*, de Bernard Friot (1988)
(Annexe 2)

Mise en activité

Échange avec l'élève sur ses choix de proposition pour déterminer le type d'imagination sollicitée (Imagination reproductrice ou d'invention).

Consigne

- *Je vais te lire le début d'une histoire*
- *A ton avis, que se passe-t-il ensuite ? Raconte-moi.*

Observables

- L'élève prend plus ou moins de temps de répondre
- Ses propositions sont-elles débordantes, nombreuses ou limitées
- Ses propositions font-elles références à l'univers familier de l'élève ou parvient-il à se détacher de sa réalité ?
- L'élève compose-t-il à partir de plusieurs fragments ?
- Se sert-il d'images, d'ouvrages présents en classe (Compétence rhétorique, connaissance genre littéraire, Eco).

Points de vigilance :

Le choix de ne pas laisser aux élèves un temps de réflexion avant réponse est volontaire car il s'agit de recueillir les liens spontanés comme lors d'une lecture autonome, découverte d'un texte.

Il est absolument primordial qu'aucun élève n'entende l'invention d'un autre lors de cette phase afin d'éviter toute influence. Les élèves seront donc reçus un à un.

Attention, nous ne sommes pas dans une démarche de production d'écrit mais bien dans l'émission d'hypothèses orales basées sur ce que l'élève imagine du personnage et de son environnement, sur la situation initiale de l'histoire. L'enseignant ne cherchera pas à obtenir un récit structuré, il ne guidera pas l'élève en ce sens.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant ne doit pas interférer, étayer la proposition de l'élève. Il adopte une posture de lâcher prise.

Suite à la production orale de l'élève, il dirige un entretien visant à déterminer quels leviers l'élève a utilisés pour inventer son histoire.

3.3 Résultats et analyse Phase 1

De manière générale, les propositions faites individuellement par les élèves s'avèrent peu nombreuses et les détails, preuves d'une projection complexe dans une « fabula » sont quasi inexistantes. La plupart des élèves de l'échantillon proposent une fin heureuse dans laquelle le roi et la reine ont un enfant et ne racontent aucune péripétie intermédiaire. L'attitude non verbale de Lucas montre son désintérêt pour la tâche, il lève les yeux au ciel, ne montre aucun investissement. Par ailleurs, il n'est question d'aucune composition de fragment d'imaginaire sauf chez Clarisse.

Cela dit, on observe que Mélis verbalise s'être appuyé sur la connaissance du genre du conte (compétence rhétorique du lecteur) pour décider d'offrir à l'histoire une fin heureuse.

Clarisse est la seule élève de l'échantillon qui raconte une histoire gorgée de détails, jalonnée de nombreux événements. Elle compose. Elle explique aussi qu'elle s'est appuyée sur un élément présent au moment de sa composition (l'Alien dessiné sur la couverture de l'ouvrage de Bernard Friot). Clarisse se saisit des éléments qui l'entourent et n'hésite pas à se détacher du réel.

Ci-après les verbatims correspondants aux productions de Mélis et Clarisse. Le reste étant disponible en annexe. (Annexes 4, 5 et 6)

Mélis

E : Mélis, je vais te lire le début d'une histoire et je vais te demander de me dire, à ton avis qu'est ce qui va se passer après ? Si tu as besoin je peux te relire une deuxième fois le début.

Tu n'as pas à t'exprimer forcément comme quand tu écris, je veux juste savoir comment tu imagines la suite.

D'accord ?

Mélis : Ok

E : Attendons la suite

J'ai pris un livre de contes et j'ai lu.

Il était une fois un roi et une reine qui n'avaient pas d'enfant et qui en étaient fort désolés, j'ai sauté quelques pages et voilà ce que je trouve...

Mélis : et bin en fait ils ont deux enfants mais après, maintenant ils sont heureux.

E: Ok. Point ?

Melis : oui

E : J'ai une autre question.

A ton avis qu'est-ce qui t'a fait inventer ça ? Qu'est ce qui t'a inspiré ?

Mélis : Parce-que tous les contes finissent bien.

E : OK, autre chose ?

Mélis : *négligé de la tête*

Clarisse

E : Je vais te lire le début d'une histoire, et ensuite je vais te demander de me raconter selon toi ce qui va se passer ensuite...

Clarisse : D'accord

E : Tu es prête ?

Clarisse : oui

E : Ok.

Attendons la suite

J'ai pris un livre de conte et j'ai lu.

Il était une fois un roi et une reine qui n'avaient pas d'enfant et qui en étaient fort désolés.

J'ai sauté quelques pages et voilà ce que je trouve....

Clarisse : Heu... Ils trouvèrent un bébé dans la rue, normal, ils l'élevèrent jusqu'à vers 12 ans, 12 ans et demi et à 12 ans il commença à avoir un œil de plus, une bouche beaucoup plus grande, heu deux doigts de moins, deux orteils de plus et du coup le garçon il dit au roi et à la reine que heu il devait aller sur une autre planète parce que les bébés comme lui, même si on lui a pas dit qu'il habitait sur une autre planète il le savait déjà et du coup heu ...ils *prenèrent* une fusée et ils l'emmenèrent sur sa planète normale et toutes les vacances ils allaient le voir.

E : Ok. Dis moi... qu'est ce qui t'a inspiré pour raconter cette histoire ?

Clarisse : (gloussement) Ben le bonhomme que y'a sur la couverture...

E : Ok, il est comment ce bonhomme ? Tu peux me le décrire ?

Clarisse : bin...il a 4 *oeils*, 3 jambes, 2 bras et il a une frontale et heu... une pince.

E : Ok, je te remercie Clarisse.

3.4 Méthode Phase 2

Les élèves de l'échantillon sont amenés à imaginer la suite de ce même début d'histoire mais cette fois collectivement. Ils auront ainsi l'opportunité de se saisir ou non des propositions des autres élèves

Déroulement

Relecture du début de l'histoire au groupe.

Tour à tour les élèves ajoutent un ou plusieurs éléments à l'histoire.

Même si ce n'est pas leur tour, les élèves peuvent intervenir en demandant la parole et sans couper l'élève qui passe.

Consigne

Je vais vous relire le même début d'histoire, sauf que cette fois on va inventer la suite tous ensemble. Chacun votre tour, vous allez ajouter une étape à l'histoire.

On est quand même en train d'inventer une histoire collective, donc même si ce

n'est pas votre tour, vous pouvez intervenir pour ajouter quelque chose, il faut juste attendre que le copain ait fini de parler, d'accord.

Observables

Objectifs de la démarche :

Pour déterminer l'intérêt pédagogique d'une rencontre des imaginaires dans l'interprétation littéraire en vue de l'enrichissement des imaginaires de chacun, j'ai choisi différents critères sur lesquels m'appuyer lors de l'analyse des données. Ces critères sont regroupés en 3 grands items :

- La situation permet-elle une immersion dans le récit de façon complexe et fine ?

- L'imagination est-elle plus proluxe ?

- (1) nombre de propositions
- (2) présence de détails

- (3) Les élèves sont-ils en situation de composition de nouvelles images ?

- (4) Est-ce que l'élève utilise l'imaginaire de l'élève précédent ou par opposition, reste-il accroché aux éléments de son histoire individuelle ?

- (4 bis) Les élèves se retrouvent-ils en situation de négociation des imaginaires ?

- (5) Retrouve t-on beaucoup d'éléments de productions individuelles dans la production collective?

- Qualité de l'engagement du lecteur

– Degré de participation

- (6) Nombre d'interaction
- (7) Élève est attentif à la tâche ou est il distrait ?

- (8) Investissement dans le fonctionnement et la coopération du groupe (volonté d'endosser un rôle) ?
- (9) Interactions de stimulation (encouragement, critiques) ? Propositions de règles ? (9Bis) Entraide, collaboration

- Impact sur l'estime de soi et l'affirmation de soi

- Investissement dans le fonctionnement du groupe (mêmes critères que précédemment)
- L'élève prend-t-il du plaisir ?
 - (10) ressenti, déclaration,
 - (11) rires
 - (12) observation, communication non verbale

3.5 Résultats et analyse phase 2

Chaque critère dans la grille d'observables proposé pour l'analyse est numéroté et ainsi reporté dans le verbatim lui même afin de faciliter la lecture des éléments sur lesquels reposent cette analyse.

Le verbatim complet et annoté (en gris clair) se trouve en annexe (Annexe 7). L'analyse qui va suivre est une analyse globale enrichie de quelques extraits permettant de tirer les conclusions suivantes.

Le fait d'émettre des hypothèses en collectif semble permettre aux élèves de s'immerger davantage dans le récit et de déployer une imagination complexe et plus fine grâce au partage de leurs imaginaires respectifs. En effet, en comparaison avec leurs productions individuelles, les élèves font preuve d'une imagination plus prolixe. Leurs propositions sont nombreuses et présentent plus de détails. Les élèves s'appuient pour la plupart instinctivement sur l'invention de l'hypothèse de l'élève précédent et restent rarement sur leur proposition d'origine.

Dans le verbatim, un passage démontre particulièrement que les élèves entrent par cette situation dans un dialogue des imaginaires. Ce dialogue les mène par la suite à construire avec plus de précision et de logique la suite de l'histoire. Les élèves se questionnent, négocient. Plus tard, nous pourrions observer qu'eux mêmes reconnaissent que ce dialogue d'imaginaire leur aura permis de s'approprier davantage le texte et l'exercice d'émission d'hypothèses. Ci-après, le passage concerné :

Louise : Après ses douze ans, il redevient prince (**Clarisse n'a pas parlé de prince avant. On note donc une anomalie dans le liant dans la fluidité du récit, la logique interne de l'histoire**) et son père ne voulait pas qu'il devienne prince

Chuchotis Clarisse et PE car clarisse montre qu'elle veut intervenir.

E . *Chuchote* : Tu le diras après

E : Est ce que tu veux rajouter quelque chose clarisse ?

Clarisse : Oui mais c'était pourquoi « redevient prince » ? (entraide et construction commune (9bis)→ négociation des imaginaires (4 bis))

Mélis : Parce que c'était un bébé souris (9Bis) (4 bis)

Clarisse : Mais pourquoi « redevient prince » ?

Chuchotis

E : Plus fort Mélis

Mélis : En fait il est né prince et quand il est né une chose l'a touché et transformé en souris.

Clarisse : Quelle chose ? (*la rencontre permet la recherche d'une logique, entrer dans la complexité et la précision*→ clarisse à cet instant est stimulateur. Elle a besoin de mettre une image sur cette chose.

Rires

E : Quelle chose il pourrait toucher ?

Mélis : Bin, un truc toxique

Rires

Arthur : Il s'est transformé en prince parce que hum.....le produit s'est évaporé

(9bis) entraide collaboration négociation : recherche de détails de logique. Arthur répond au besoin de Clarisse.

Globalement, les élèves participent beaucoup. Lucas montre cependant une résistance certaine à l'exercice. Les élèves sont attentifs et investis. L'investissement des élèves ne se limite d'ailleurs pas à l'invention mais rayonne sur le fonctionnement et la coopération du groupe. En effet ces derniers vont chercher à favoriser une certaine cohésion en proposant des règles de fonctionnement de l'atelier. Les interactions de stimulation de type encouragement, critique sont très présentes, apportés par l'émulsion que crée le dialogue d'imaginaires. Ce dispositif vient conforter l'idée que le partage d'hétérotopies permet de relancer l'intérêt et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la compréhension en lecture. De même il favorise la construction de l'individu, l'estime de soi, visible dans la collaboration et l'entraide que l'on peut observer dans ce recueil de données. Mettre les élèves en situation dialogue des imaginaires augmente la qualité de leur engagement en tant que lecteur.

Louise : J'ai une idée ... 8

E : Pour l'instant on a pas commencé, je vous donne, Enfin...vas y, vas y c'est quoi ton idée

Louise : Quand on a fini, ou que c'est à quelqu'un d'autre ou que quelqu'un veut ajouter autre chose on fait ça

elle lève son pouce (8) Ici, **Louise propose une règle pour contribuer au bon fonctionnement du groupe.**

Clarisse : De quoi j'ai pas compris ? (8)

Louise : Si par exemple Mélis veut ajouter quelque chose, je lui dis un truc, (8)

Mélis : Pouce levé, pouce baissé (8)

Louise : Mélis Il veut rajouter, quand j'ai fini je fais ça

Elle lève son pouce

E : D'accord, moi ça me va cette règle

E : Donc quand vous avez fini de parler vous faites ça (lève le pouce) et du coup si quelqu'un veut rajouter quelque chose il peut même si c'est pas son tour et on passe à la personne suivante ok bien (8 l'enseignant structure la règle proposée par les élèves)

Louise : On peut faire comme ça,

Clarisse : on peut faire comme ça (les élèves sont en train de proposer un ordre de passage)

Arthur : Oui c'est mieux

Mélis : Moi je veux être dernier

Clarisse : Oui c'est mieux (qui préfère passer en première)

E : bon alors on y va, on commence, y a pas de mauvaises réponses y a que des bonnes idées

Arthur : On dit pas les mêmes histoire que tout à l'heure tout à l'heure (5) Projection sur une stratégie (8)?

E : Pas forcément, vous pouvez utiliser vos idées de tout à l'heure, vous pouvez aussi vous en détacher d'accord ? y a pas de règle, c'est une création collective d'accord ?

Louise : Il faut que ça ai un rapport avec ce que l'autre il a dit (**projection sur une stratégie(4)(8) ils se posent donc d'eux même la question. Le collectif semble impulser automatiquement cette réflexion**)

Clarisse : Oui (**Les élèves Clarisse et Louise malgré la réponse de l'enseignant actent qu'il FAUT se servir des éléments de l'élève précédent**)

E : J'y vais (l'enseignant ne valide pas la règle de clarisse et Louise)

Globalement, les élèves prennent davantage plaisir à émettre des hypothèses sur un récit lorsque la situation leur permet d'**explicit**er les imaginaires de **chacun**, de dialoguer autour. Les rires et leurs déclarations en témoignent ainsi que leur investissement comme vu plus haut.

3.6 Méthode Phase 3

Chaque enfant a été interrogé sur leurs impressions et ressentis suite à l'expérience vécue. (Annexe 8)

L'enseignant demandera aux élèves ce qu'ils ont ressenti lors des différentes étapes, le dispositif qu'ils ont préféré et pourquoi, et le dispositif qui leur a semblé le plus facile.

Questions posées aux élèves :

Qu'avez vous ressenti lors de la production collective ?

Était ce plus facile ?

Qu'avez vous préféré ?

Êtes-vous satisfait de la production ?

3.7 Résultats et analyse

Les élèves, sauf Lucas (annexe 9), déclarent avoir préféré la situation collective et verbalisent le fait que la production avait été facilitée et rendue plus plaisante du fait qu'ils pouvaient s'appuyer sur l'imaginaire des autres. Clarisse dit « parce qu'il y avait plein de trucs que j'avais pas imaginé ». Par ailleurs, les élèves expliquent qu'ils préfèrent le résultat du travail collectif « parce que l'histoire elle est plus cool » (Arthur) (annexe 8)

4. Observer la part de la compréhension, la part de l'interprétation, et le rôle de l'explicitation de la démarche d'interprétation dans la compréhension d'un récit par les élèves.

4.1 Présentation

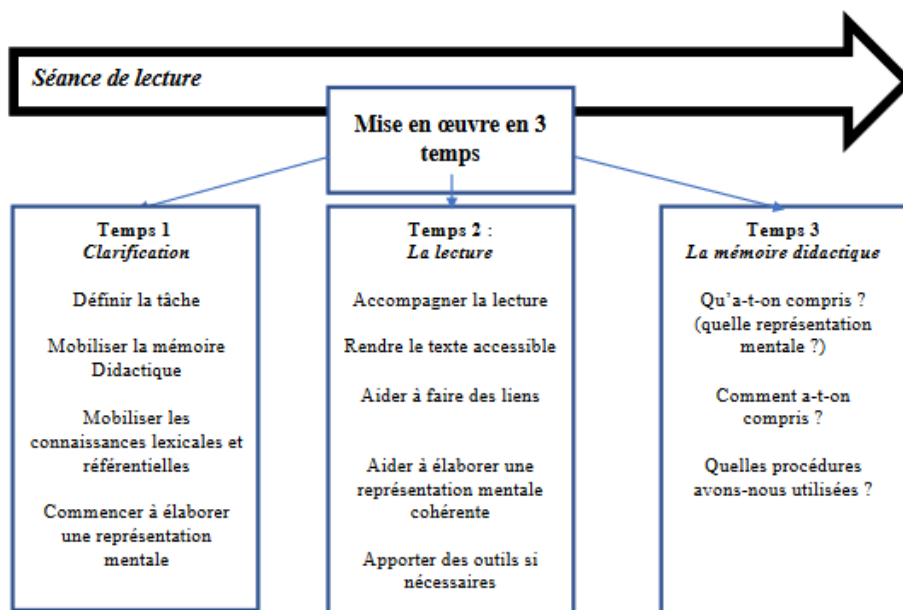
Cette partie a pour vocation de démontrer l'impact de la rencontre d'imaginaires, par le dispositif de débat interprétatif, sur les compétences de compréhension en littérature. En effet, voici une proposition pour un cadre didactique de l'enseignement explicite de l'interprétation littéraire, par la création et le partage d'hétérotopies à partir de la nouvelle *Loup Garou* de Bernard Friot (1992) (Annexe 3)

Ce cadre, découpé en 3 séances, a été testé auprès du même échantillon d'élève et analysé. Tous les supports et recueils se trouvent en annexe mais certains figurent dans l'analyse.

Pour construire ce cadre nous suivrons la démarche recommandée par Marie-France Bishop (2018).

En effet, elle recommande de prendre en compte ce qu'elle appelle « les constantes « efficaces » pour apprendre à comprendre les textes littéraires, dont une de ces constantes est de « Repenser les pratiques autour de l'ouverture d'un espace de réflexion » (Bishop, conférence 1^{er} avril 2019 ESPE Croix de Pierre). Bishop affirme que lors du processus de compréhension, le lecteur modifie constamment ses représentations dès lors qu'un échange est organisé en classe autour d'une résistance dans un texte. Donc le collectif a une place fondamentale dans la construction de la compréhension, et favorise aussi l'interprétation, ainsi que nous l'avons déjà démontré.

Afin de mettre en place un enseignement explicite de l'interprétation littéraire, nous proposons d'« ouvrir un espace de réflexion » autour d'un texte en repensant les trois étapes préconisées par Bishop :



« L'élaboration d'une représentation mentale en trois temps » par BISHOP Marie-France. *Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2.*

Temps 1 :

Dans notre cas, la première séance correspondra à une clarification de la tâche de lecture littéraire. Il s'agira pour les élèves d'une première réception pour commencer à élaborer une représentation mentale grâce à une lecture magistrale et une clarification lexicale. Les élèves seront en situation de rappel de récit individuel. Nous nous baserons sur une grille analytique adaptée de la grille « quantitative » de Jocelyne Giasson (2000). Elle compare le rappel de l'histoire fait par l'élève avec le texte entendu afin de déterminer la quantité et la qualité des informations rapportées par l'élève.

Les « niveaux » des informations du texte :

1- Littérales : extraction d'informations explicites.

2- Inférentielles : réalisation d'inférences (a- inférences logiques b- inférences

intra-textuelles c- inférences culturelles)

3- Les implicites du texte (les non-dits).

Giasson et Bishop proposent un découpage du texte en unités de cohérence afin de faciliter son analyse quantitative et qualitative. Le découpage du texte *Loup garou* est reporté dans le tableau d'analyse ci-dessous.

Grille d'analyse de rappel de récit avec découpage du texte (une grille par élève) :

« Niveau » des informations	Les informations	Le rappel de l'élève
1 le titre	Loup Garou	
1 Information littérale	Antoine entre en courant dans la classe.	
2 inférence de cause : il entre en courant parce qu'il est en retard	Il est en retard, comme d'habitude.	
1 information littérale 2 inférence de cause : essoufflé parce qu'il a couru + il a couru parce qu'il est en retard OU parce qu'il a vu un loup garou. Inférence culturelle : « monsieur » désigne l'enseignant (Antoine entre dans une classe et s'adresse à un adulte)	Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup garou.	
1 information littérale 2- inférence culturelle : Céline est une élève de la classe d'Antoine.	- A la télé ? demande Céline.	
1 information littérale : Antoine a vu vraiment un loup Garou. 2 inférence pragmatique (ou intra-textuelle) :	Mais non, en vrai.	

	<p>C'est Antoine qui répond, alors que son nom n'est pas précisé</p> <p>2- Inférence de cause : Antoine est arrivé en courant parce qu'il a vu un loup garou, il est essoufflé parce qu'il a couru OU parce qu'il a eu peur.</p>		
	<p>2- Inférence logique : les élèves de la classe se moquent d'Antoine</p>	<p>- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien. - Il veut faire l'intéressant, dit Valérie. - Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurle Damien, pour rire.</p>	
1-	<p>Information littérale explicite</p>	<p>Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.</p>	
2-	<p>Inférence culturelle : le « maître » ne veut pas qu' Antoine voie ses oreilles car les loup garous ont des oreilles pointues.</p>		
1-	<p>Information littérale explicite.</p>	<p>- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça ! - Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire. Toute la classe s'esclaffe bruyamment.</p>	
1-	<p>Information littérale explicite (le maître porte des gants et un manteau)</p>	<p>Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.</p>	

2-	Inférence intratextuelle : le maître a des gants pour cacher des pattes poilues...		
3-	Le maître est-il un loup garou ?		
1-	Informations explicites	Antoine s'énerve : - Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouge, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...	
2-	Inférences :		
a-	Logiques de cause : le maître a mis un bonnet, le loup garou a des oreilles pointues. Le maître est peut-être le loup garou et veut cacher ses oreilles avec le bonnet		
b-	Intratextuelles : Antoine a bien couru parce qu'il était poursuivi par le loup garou, pas parce qu'il était en retard.		
3-	Le maître est-il le loup garou ?		
1-	Information littérale	Mais plus personne ne l'écoute.	
3-	Les élèves de la classe ont-ils l'habitude des mensonges d'Antoine ?		
1-	Information littérale	Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.	
2-	Inférence de cause : puisque personne ne le croit, Antoine se tait.		
1-	Information explicite	- Taisez-vous ! Crie le maître	
1-	Information explicite.	d'une voix rauque, animale.	
2-	Inférence de cause = le maître a une voix rauque car il est le loup garou.		
3-	Le maître est un		

	loup garou ou alors le maître est enrhumé (il a besoin de gants et de bonnet, il a une voix rauque)		
1- 2- 3-	<p>Information littérale</p> <p>Inférences de conséquence : Le maître a les yeux rouges (c'est le loup garou) et c'est pour cela qu'il porte des lunettes noires. Le maître est en colère contre Antoine (il le regarde fixement)</p> <p>Le maître est le loup garou ou il est enrhumé (gants, bonnet, voix rauque, yeux rouges).</p>	Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :	
1- 2- 3-	<p>Information littérale</p> <p>Inférence logique : le maître est en colère car Antoine raconte des mensonges et il est en retard souvent. OU le maître est le loup garou et est en colère contre Antoine.</p> <p>3- Le maître est le loup garou et a voulu attraper Antoine.</p>	- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !	

Temps 2 :

La séance 2 a pour objectif d'amener l'élève à amorcer une progression dans les niveaux de lecture, une démarche de compréhension. Cette séance est basée sur les travaux de Maryse Brumont (2010). Il ne s'agit plus d'une découverte mais d'une première approche réflexive. Le temps 1, le rappel de récit, correspond à ce que Maryse Brumont appelle la dénotation, « C'est ce que tu vois ». Un tableau est présenté aux élèves avec dans une première

colonne le texte découpé de la même manière que pour le temps 1. Une seconde colonne correspond à la connotation. C'est le « lieu des inférences », l'élève doit y écrire ce qu'il comprend du récit, ce qu'il peut « voir à travers ». Puis la troisième colonne est celle de l'interprétation, d'ordre culturelle, extérieure au récit. L'élève doit répondre à la question « A quoi cela te fait-il penser ? »

Avec ces trois niveaux, la dénotation au temps 1, la connotation et l'interprétation sur le temps 2, les élèves évoluent d'un lieu à l'autre, du texte collectif vers le subjectif. L'enjeu est d'effectuer un glissement progressif vers l'expression des hétérotopies de chaque lecteur.

Dans notre étude ce temps de lecture sera consolidé par la troisième séance, la rencontre des imaginaires des élèves en situation de débat interprétatif. Il s'agira d'un temps de convergence des hétérotopies des élèves. La troisième colonne de la grille remplie par les élèves lors du temps 2, le niveau interprétatif, pourra être un point d'appui pour l'enseignant lors de la négociation interprétative. Plus précisément pour notre étude, cette étape nous permet de mesurer la progression de l'élève entre cette séance 2 et le dialogue des imaginaires de la séance 3.

Temps 3 :

Dans notre étude, le temps 3 consistera en une négociation interprétative suite à laquelle l'enseignant mènera les élèves vers une réflexion sur les procédures mises en œuvre pour interpréter en commun, partager la réflexion, partager nos imaginaires.

Mémoire didactique : qu'est-ce qu'on a compris ? Comment a-t-on compris ? Quelles images avons-nous développé lors du débat ? Qu'avons-nous imaginé ? Quelles procédures avons-nous utilisé ?

4.2. Analyse des recueils

Temps 1 :

(Annexes 10, 11, 12, 13 et 14)

Lors de la première étape, on remarque aisément que les élèves ne donnent que peu de détails lors du rappel de récit. La plupart des informations retenues sont littérales. Les élèves restent dans l'explicite et entrent très peu dans l'implicite. Les informations inférentielles ne sont dans certains cas pas conscientes et donc non rapportées (on peut penser que les élèves qui supposent que le maître est un loup garou ont eu recours à la lecture inférentielle), dans d'autres cas quasi-inexistantes. Deux des élèves ne soupçonnent pas que le maître est un loup garou. Ils ne tentent d'ailleurs pas d'interpréter la chute de l'histoire, en rappelant principalement des éléments de début, et restent dans la compréhension littérale. Quant aux trois autres qui émettent l'hypothèse que le maître est en effet un loup garou, ils sont bien dans une lecture implicite du texte mais ne donnent aucun détails et explicitent peu les inférences qui les ont mis sur cette piste. Leur compréhension du texte relève d'une intuition, sans appui ni conscience des indices du texte. La plupart des informations oubliées proviennent de la fin du récit (« le maître il s'énerve et il dit qu'ils arrêtent de parler...et voilà »). Chercher à rendre explicite la démarche de compréhension à ce stade n'est pas pertinent. Il s'agit, dans le dispositif proposé, d'une première digestion du texte.

Certains élèves font des inférences logiques (« les autres se moquent de lui ») et culturelles (le bonnet sur la tête sert à cacher les oreilles du maître car un loup garou a de grandes oreilles) ou de cause (« le loup il le chassait donc il courrait », « un enfant qui arrive en retard à l'école parce que la nuit il a vu un loup garou »). Certains élèves font des inférences intra-textuelles et entrent dans l'interprétation (« Et lui le maître il se cache derrière le col de son manteau parce que ...heu...fin' je pense qu'il a peur parce que c'est lui le loup garou »). La réception du texte reste cependant hésitante. C'est une première approche individuelle, comme une découverte de l'espace dans lequel les élèves vont évoluer par la suite et d'où émergeront les hétérotopies sur lesquelles nous

nous appuierons par la suite pour faire dialoguer les imaginaires.

Temps 2 :

(Annexes 16, 17, 18, 19, et 20)

La séance 2 donne un cadre aux enfants pour amorcer réellement une démarche de compréhension. Non plus une immersion et une découverte mais bien une démarche de compréhension sans pour autant chercher à l'explicitier. Il s'agit bien comme dit plus haut d'opérer **un glissement progressif vers l'expression des hétérotopies de chaque lecteur en liant progressivement le collectif au subjectif**. D'ailleurs les élèves ne se saisissent pas naturellement de la troisième colonne (celle de l'interprétation) et certains restent plus ou moins bloqués au niveau de lecture littérale déjà observé lors de leur rappel de récit. Grâce à cette séance 2 on peut malgré tout observer une réelle progressivité dans l'apprentissage à savoir que l'interprétation se fera réellement au travers de l'explicitation de la démarche grâce au partage des hétérotopies en séance 3. On ne monte pas dans un niveau de lecture interprétatif car les élèves restent pour la plupart dans une compréhension littérale du texte. D'ailleurs, Louise rapporte une information erronée : pour elle, c'est le maître qui enfonce le bonnet sur la tête d'Antoine. Cette erreur est certainement due à une mauvaise lecture de la ponctuation du texte.

Cette séance amorce une certaine empathie pour les personnages en se mettant à leur place et en exprimant certaines de leurs émotions comme le fait que le maître est énervé ou qu'Antoine est triste à cause des moqueries des autres. Même si la séance 2 ne s'avère par concluante concernant la montée du niveau de lecture puisque les élèves n'atteignent pas d'avantage l'implicite du texte, il me semble que cette séance reste nécessaire pour stimuler la réflexion individuelle avant le passage à la rencontre des imaginaires lors de la négociation interprétative en séance 3. Ce débat interprétatif sera comme nous le verrons par la suite une clef pour renforcer réellement les compétences de compréhension en lecture par l'explicitation de la démarche via le dialogue des imaginaires des élèves.

Temps 3 : Le débat interprétatif et l'explicitation de la démarche par la création et le partage des hétérotopies.

(Annexe 15)

Pour permettre une meilleure réception de l'analyse de ces données, le recueil est intégré ci-dessous :

E : Maintenant on va travailler tous ensemble.. C'est un petit débat que nous allons faire. Je vais vous poser une question et vous pourrez discuter entre vous pour voir si vous êtes tous d'accord, partager vos indices pour répondre à la question. A votre avis que veut dire le maître quand il dit « la prochaine fois je ne te louperai pas » ?

Mélis : Ben en fait il dit ça parce que c'était lui le loup garou

Arthur et Clarisse : oui

Mélis : parce que il l'a pas attrapé il l'a loupé donc la prochaine fois il l'attrapera

Louise : mais c'est pas forcément vrai ?

Clarisse : ah non ! Si il faut c'est heu... Le maître c'est quelqu'un qui est au service du loup garou ?

Arthur : Ah ouais peut-être

Clarisse : Ben j'sais pas hein... peut-être ?

Arthur : Mais moi je pense vraiment que c'est le maître.

Lucas : Je crois que le loup garou en vrai c'est un humain

Arthur : Le loup garou humain

Mélis : Ben un loup garou c'est forcément un humain...

Arthur : Mouais...

Mélis : Et la nuit c'est un loup.

Arthur : Et le maître comme il remet un peu toutes ses affaires c'est pour pas trop que les enfants ils voient que c'est le loup garou ...hein ?

Lucas : Oui... ben ses mains noires ben toutes noires... que ses mains noires toutes noires on dirait qu'il a des poils

Arthur : ça veut dire que si jamais il arrive en manches courtes à l'école et ben heu... on va l'reconnaître !

Louise : Rire

E : Est-ce que vous êtes tous d'accord pour dire que c'est un loup garou le maître ?

Tous : Oui

Chuchotis

E : Pourquoi alors ?

Mélis : C'est un loup garou aussi parce qu'il a des lunettes noires pour cacher ses yeux rouges

Arthur : Ah oui peut-être ! Et son bonnet pour éviter enfin pour cacher ses cheveux qui sont tous

Clarisse Louise : ces oreilles

Louise : rire

Clarisse : et son manteau pour cacher son cou !

Arthur : Ah ouais parce qu'il est plein de poils

Mélis : et ses crocs !

Clarisse : Ah oui c'est vrai !

E : ses crocs oui...

E : A votre avis qu'est-ce qu'il va se passer ?

Clarisse : *En chuchotant* : Il va se transformer comme ça *fait le geste du loup qui sort ses griffes Rrrhhggggg..*

Lucas : Après quand il va crier il va se transformer et il va manger tous les enfants

Arthur : Peut-être

E : Louise, on t'entend pas trop

Louise : rire gêné

Arthur : Elle a pas trop envie aujourd'hui rire

Louise : rire gêné

Mélis : tu n'as pas d'idée ?

Louise : ...

E : T'étais pas la seule à ne pas en avoir parlé tout à l'heure pour le loup garou

Arthur : Moi j'en ai parlé

Mélis : Moi aussi

Clarisse : oui

E : Lucas il n'en avait pas parlé non plus

E : Est ce que c'est obligatoirement un loup garou

Clarisse : Non

Arthur : Non ça peut être un... un...

Mélis : un taureau ?

Arthur : Un taureau poilu ? T'aurais vu un taureau poilu avec des poils ?

Clarisse : Ben oui

Arthur : Heu des des... du vernis ? Habillé ? Un taureau habillé ?? C'est bizarre...

Louise : oui c'est vrai. Et Antoine il parle d'un loup garou en plus..

Clarisse : Du coup quand il met ses lunettes pour cacher ses yeux on voit son museau !?

Mélis : Mais non !

Clarisse : Ah mais non parce qu'il y a le col de son manteau !

E : Du coup tout le monde est d'accord c'est un loup garou le maître ?

Tous : Ouiiiii

Clarisse : Ben « la prochaine fois j'te louperai pas » ou alors heu... ben oui c'est un loup garou...

Chuchotis

E : Pourquoi il pourrait lui dire ça sinon ?

Clarisse : Ben la prochaine fois j'te louperai pas je t'attraperai et ...

Lucas : Ou peut-être que c'est la nuit et le jour il se transforme

Arthur : Mais non parce que si il s'était *dé-transformé* il aurait pas tous ses habits et il aurait pas ses lunettes de soleil en plusieurs

Lucas : Ben oui mais peut-être que y'a l'école la nuit !

Clarisse : Mais si il dit « cette nuit j'ai vu le loup garou »

Louise : Ben oui ça veut dire que c'est le jour !

Mélis : Oui mais peut-être qu'il a toujours les yeux rouges !

Arthur : Ouais voilà

Mélis : mais c'est plus un loup garou

Arthur : Et qu'il a encore de poils comme ça *Fait de grands gestes sur sa tête*

Louise : Mais alors pourquoi il remonte son col et tout ?

Clarisse : Parce que la transformation n'est pas encore terminée

Mais c'est bizarre parce que les enfants ils font comme si c'était un mec normal alors que quand même (en s'adressant à l'enseignante) toi t'enlève ton manteau t'enlève tes

lunettes de soleil

Mélis : Non tu les as toujours sur la tête

Clarisse : Oui mais elle met pas des gants dans la classe enfin voilà... c'est bizarre..

Arthur : ou alors la lumière pour lui c'est comme le soleil et du coup il s'habille et il met des lunettes pour pas avoir de coups de soleil (rires)

Tous : Rires

E : Tu me l'avais pas dit que le maître était un loup garou Lucas, Est-ce que ça te surprend ? tu y avais pensé au début ?

Lucas : Non.

E : Et maintenant tu as changé d'avis ? Tu penses que c'est un loup garou ?

Lucas : Oui

E : Pourquoi là maintenant tu es d'accord pour dire que c'est peut-être un loup garou ? C'est grâce à quoi a ton avis ?

Lucas : c'est grâce aux idées.

E : Aux idées ?

Lucas : Ben aux idées d'Arthur qui a donné plein d'idées

E : D'accord alors à votre avis, comment est-ce qu'on a compris le texte ? En faisant quoi ?

Mélis : On a discuté

Louise : Oui les autres ils ont raconté les images qu'ils avaient dans la tête parce que moi j'avais pas imaginé les poils sur les mains.

Clarisse : Oui il faut se faire des images dans la tête et parfois on peut s'aider

E : Bon d'accord, alors si on devait dire comment on a fait pour se mettre d'accord et interpréter le texte, quelle procédures vous pensez qu'on a utilisé ?

Mélis : C'est quoi une procédure ?

E : C'est une façon de faire. Quelle façon on a utilisé pour interpréter le texte ?

Mélis : Ben on a imaginé des trucs et après on en a parlé

Arthur : Oui

Arthur : et tu nous as demandé de nous mettre d'accord aussi

Louise : C'était dur parce que j'avais pas vu

E : T'avais pas vu quoi ?

Louise : Le maître en loup garou

E : Et maintenant ?

Louise : Oui mais on pouvait croire que non

E : Alors quelles images ont a développé dans le débat ?

Mélis : (rire) Un taureau poilu !

Rires

Arthur : Oui mais à la fin on a dit que c'est pas possible

Clarisse : On a dit qu'il avait des poils au cou et des crocs et que c'était pour ça qu'il remet son manteau

Louise : Et ses grandes oreilles aussi

Lucas : Les yeux rouges

E : Bon d'accord, on pourra peut-être le dessiner avec toutes ces informations !

Tous : Ouiiiii

L'analyse de ce temps est basée sur les mêmes observables que pour la situation vue plus haut (4.4) qui permettait de mesurer l'impact de la rencontre des imaginaires. Grâce à cette situation d'apprentissage explicite de l'interprétation littéraire constituée d'une négociation interprétative et d'un bilan réflexif sur les images mentales et les procédures employées, l'immersion dans le récit est beaucoup plus complexe et fine. Les élèves s'appuient sur les images partagées par les autres pour nourrir les leurs et progresser dans leur compréhension littéraire du texte. Ils composent, se posent des questions et négocient entre eux. Les élèves verbalisent spontanément des inférences. La qualité de leur engagement est décuplée, les élèves sont attentifs à la tâche, très peu distraits et prennent beaucoup de plaisir. Même les élèves en retrait dans l'échange font preuve d'une écoute attentive qui se mesure à la progression de leurs interventions sur le plan de la compréhension. La situation permet à ses élèves, qui n'étaient pas entrés dans l'implicite, de profiter d'un enrôlement impulsé par le reste du groupe. Ils prennent ainsi conscience de l'ambiguïté du texte. On observe que Lucas, qui jusque là exprimait son désintérêt pour le groupe et la compréhension en lecture, fait preuve d'un intérêt plus prononcé et explique que sa compréhension provient des idées d'Arthur.

De manière générale, on observe une progression globale du groupe entre le rappel de récit du temps 1 où la compréhension du texte, même implicite, pour certains relevait d'une intuition.

Conclusions principales de recherches, limites de l'étude et perspectives professionnelles.

Au delà de la légitimité d'allier objectivité et subjectivité pour comprendre un texte littéraire, nous pouvons considérer cette subjectivité comme la part imaginaire du lecteur. Par ailleurs, il apparaît que le fruit de cette rencontre entre objectivité et imaginaire, peut correspondre à ce que Michel Foucault appelle hétérotopie. Cet espace second où se développe l'imaginaire sert d'intermédiaire entre individu et collectif. La construction d'hétérotopies, produit d'une collaboration entre interprétation littéraire et imagination d'invention constitue donc un facteur favorisant l'engagement du jeune lecteur dans la compréhension de l'espace collectif qu'est le récit. Aussi, étant donné que l'interprétation nécessite consensus, employer un partage des hétérotopies dans un débat interprétatif revient à expliciter les images subjectives de chaque lecteur. Enrichir la négociation interprétative d'un partage d' « hétérotopies », d'un dialogue d'imaginaires pour rendre explicite l'apprentissage de l'acte d'interpréter, contribue à l'acquisition des compétences de compréhension en lecture.

L'hypothèse confirmée théoriquement selon laquelle l'apprentissage de

l'interprétation littéraire doit être rendue explicite par la construction et le partage d'hétérotopie, nécessite d'être validée sur le champs de la pratique professionnelle. L'étude qui s'en est suivie a eu pour but de proposer et d'expérimenter un cadre didactique

Pour conclure sur l'expérimentation de ce cadre didactique, les hétérotopies envisagées comme le partage des imaginaires favorisent bien la compréhension d'une histoire. Après avoir mis en place auprès d'un échantillon d'élèves une négociation des imaginaires dans le cadre d'un débat interprétatif autour de la nouvelle *Loup Garou* de Bernard Friot, nous l'avons enrichi d'un bilan réflexif permettant d'explicitier les procédures et les images mentales de chaque lecteur. La négociation des imaginaires a permis aux élèves de comprendre que l'histoire est ambiguë, polysémique. La phase de bilan réflexif, rendant explicite la démarche, leur a permis d'apprendre à interpréter en profitant des images des autres. En effet cette mise en œuvre qui pousse les élèves à échanger sur leurs représentations mentales, permet à chacun non seulement d'entrevoir les mécanismes des autres mais aussi et surtout d'explicitier de façon spontanée ce qu'ils comprennent et ce qui leur a permis de comprendre. Rendre explicite la démarche d'interprétation par la création et le partage de ses hétérotopies apparaît donc pertinente pour mener les élèves à découvrir tout ce que peut receler un récit, les différents mondes possibles qu'il contient et les nombreuses images que le littéraire nous offre. Ainsi, cette mise en œuvre contribue à construire les compétences de compréhension littéraire des élèves tout en renforçant l'intérêt des jeunes lecteurs pour la lecture bien au-delà de la compréhension littérale. On observe que les élèves se basent sur une chaîne d'interprétant, sur le « topic » qu'ils ont choisi pour construire leur « monde possible » pour argumenter leurs images mentales et négocier leurs imaginaires. Ici, l'apprentissage explicite de l'interprétation a favorisé celui de la compréhension des œuvres littéraires.

Toutefois, l'échantillon constitué présentait des caractéristiques très hétérogènes concernant les compétences lexicales, orales et de lecteur.

Certains disposaient d'images et d'un vocabulaire riche pour partager ses images quand d'autres en avaient peu. Cette hétérogénéité a pu servir d'appui pour la compréhension du texte et a permis aux élèves en difficulté comme Lucas de mieux comprendre le texte proposé. Faut-il donc impérativement une hétérogénéité dans les groupes constitués ou faut-il faire des groupes de niveau ? Quels sont les prérequis pour ce type d'échange ? Comment amener tous les élèves à alimenter, convoquer et évoquer leur imaginaire.

Sur le plan professionnel, au-delà de l'aspect proliférant du texte, il serait intéressant d'étudier le type support le plus approprié à ce type de démarche ? Le genre influence-t-il le degré d'implication de l'imagination de l'élève ?

Enfin, les travaux menés m'ont amené à pressentir une certaine efficacité dans la verbalisation orale. Il peut y avoir un intérêt à privilégier l'oral plutôt que l'écrit dans ce dispositif. La place de l'oral dans le cadre didactique proposé est donc à creuser.

Bibliographie

- ALAIN,définitions, dans *Les Arts et les Dieux*, :1028.
- ARCHAMBAULT,A. & VENET, M. (2007) Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 33, numéro 1. 2007 : 5-24:
- BISHOP Marie-France. (2018). *Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2*. Forum lecture n°32018. www.forumlecture.ch/sysModules/obxMeseforum/Artikel/649/2018_3_fr_bishop.pdf
- BRUMONT, Maryse.(2010) Renouveler les leçons de lecture au cycle 3. *Réseau Canopé*.
- ECO, Umberto.1979. *Lector in fabula*.
- FALARDEAU, Erick. (2003) Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation* Volume 29 N°3. 2003 : 673-694.
- FOUCAULT, Michel. (1966). *Le corps utopique, les hétérotopies*. 2009. Nouvelles Lignes.

- FOUCAULT, Michel. *Les hétérotopies*, Paris : Éditions Lignes.2008.
- FRIOT Bernard Friot,(1988). Silence, *Histoires pressées*.
- FRIOT Bernard Friot,(1988). Attendons la suite, *Histoires pressées*.
- FRIOT Bernard Friot,(1992). Loup Garou, *Nouvelles Histoires pressées*.
- GIASSON, Jocelyne. (2000). *La compréhension en lecture*.
- Goigoux, Roland. (2016) Lire-écrire au CP.
- IBN , Khaldûn. (XIV e Siècle). *Discours sur l'histoire universelle*. VI.17. Dans REY, Alain. Les mots clés de la culture. Le Robert.
- KANT, Emmanuel.(1863). Anthropologie, Première Partie. Anthropologie didactique : *Livre Ier. — De la faculté de connaître*. Librairie Ladrangé, 1863.
- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin.
- MARCOIN, Francis.(2002). Topographie et Topologie du texte littéraire. Dans TAVERON, Catherine (coord.). *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements.1ère Partie*. Université d'automne.
- NAL, Emmanuel.(2015). Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation. Lieux collectifs et espaces personnels. *Recherche et éducation* n°14. Octobre 2015. (p147-161).
- PLACE, François. (1992). *Les derniers Géants*. Casterman
- PROUST, Marcel.(1906). Journées de lecture.Collection. N° 6242.Gallimard.2017.
- SENDAK, Maurice. (1963). *Max et les Maximonstres*. Harper and Row
- SERFATY-GARZON, Perla. (2003). *L'appropriation de l'espace*. Dictionnaire critique du logement et de l'habitat. 2003. Paris : armand Conlin : 27-30.
- TAVERON, Catherine.1999. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *INRP Recherche. Repères*. Recherches en didactique du français langue maternelle ;

- 1999 : 9-38.
- TAUVERON , Catherine. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* De la GS au CM, Hatier, 2002
 - TOURNIER , Michel. (1981). *Le Vol du Vampire*, Mercure de France, 1981 : 10-11.
 - VAN DER LINDEN, Sophie. (2005). *L'album en liberté* . Littérature de jeunesse, incertaines frontières. Paris : Gallimard. 2005. p.80-95.
 - YOURCENAR, Marguerite. (1936). *Comment Wang-Fô fut sauvé*.

Table des annexes

- Annexe 1 : Silence, Bernard Friot, *Histoires pressées 1988*67
- Annexe 2 : Attendons la suite, d'après Bernard Friot, *Histoires pressées*.
.....68
- Annexe 3 : Loup-Garou, Nouvelles histoires pressées, Bernard FRIOT,
Milan 1992
.....69
- Annexe 4 : Verbatim Arthur80
- Annexe 5 : Verbatim Louise71
- Annexe 6 : Verbatim Lucas72
- Annexe 7 : Recueil collectif73
- Annexe 8 : Discussion collective81
- Annexe 9 : Lucas entretien individuel postérieur au recueil collectif
.....85
- Annexe 10 : Verbatim 2 rappel de récit Louise86

- Annexe 11: Verbatim 2 rappel de récit Clarisse91
- Annexe 12: Verbatim 2 rappel de récit Arthur96
- Annexe 13: Verbatim 2 rappel de récit Mélis100
- Annexe 14: Verbatim 2 rappel de récit Lucas104
- Annexe 15: Négociation interprétative108
- Annexe 16: Monter les niveaux de lecture Melis113
- Annexe 17: Monter les niveaux de lecture Lucas114
- Annexe 18: Monter les niveaux de lecture Louise119
- Annexe 19 : Monter les niveaux de lecture Clarisse122
- Annexe 20: Monter les niveaux de lecture Arthur125
- Annexe 21 : Dessin Lucas328
- Annexe 22 : Dessin Louise329
- Annexe 23 : Dessin Clarisse 330
- Annexe 24 : Dessin Mélis331
- Annexe 25 : Dessin Arthur332

Annexes

Annexe 1 : Silence, Bernard Friot, Histoires pressées

La maîtresse a hurlé :

– Silence ! Taisez-vous ! Exercice 6, page 23 ! Silence, j’ai dit ! SILENCE !

J’ai compté : c’était la quarante- septième fois qu’elle hurlait aujourd’hui. Et j’ai pensé: «Si elle continue, elle va me transpercer la tête, je le sens, ça va éclater comme une fusée. »

On s’est tous mis à écrire dans nos cahiers. On osait à peine respirer ; je crois bien qu’on allait étouffer.

Et puis, Marie a laissé tomber sa gomme.

–SILENCE ! a hurlé la maîtresse. Taisez-vous et travaillez ! Alors, moi, je me suis levé et j’ai respiré autant que j’ai pu. J’ai regardé la maîtresse et j’ai hurlé :
– SILENCE ! Taisez-vous et laissez-nous travailler !

Elle a ouvert très grand la bouche et elle a mis la main sur son cœur. Et puis elle a fermé la bouche, ouvert la bouche, fermé la bouche...

On a compris qu’elle allait étouffer. On a vite cherché un bocal et on l’a rempli d’eau. On a mis le bocal sur le bureau et la maîtresse a plongé dedans. Elle nageait furieusement dans l’eau et elle tournait à toute vitesse et en fermant la bouche. Ça faisait des bulles.

On s’est remis au travail. J’ai fini mon exercice et puis j’ai écrit un texte. Une histoire de pirates.

Ensuite, avec David, on a cherché un livre de renseignements sur Marco Polo. Et j’ai pensé : « Si elle reste encore un peu dans son bocal, j’aurai le temps de faire des mathématiques. Et peut-être, même d’écouter de la musique.

Annexe 2 : Attendons la suite, d'après Bernard Friot, Histoires pressées.

J'ai pris un livre de contes et j'ai lu :

Il était une fois un roi et une reine qui n'avaient pas d'enfant et qui en étaient fort désolés.

J'ai sauté quelques pages et voilà ce que je trouve :

Il était une fois une pauvre orpheline qui rêvait d'un foyer où on l'accueillerait, où on la traiterait comme la fille de la maison.

Quand j'ai vu cela, j'ai vite couru chez le roi et la reine et je leur ai dit que je connaissais une petite fille qui, j'en étais sûr, ne souhaitait rien tant que d'avoir une famille, des parents. Puis j'ai couru chez l'orpheline et je lui ai annoncé que j'avais trouvé un roi et une reine sans enfant.

- Ils seraient très heureux de l'adopter, j'en étais sûr.

- En êtes-vous vraiment sûr ? me demanda l'orpheline qui n'osait croire à un tel bonheur.

- Est-ce bien certain ? me demandèrent le roi et la reine, très émus. Est-il possible que tout s'arrange aussi vite ?

Je les ai rassurés et j'ai fixé un rendez-vous.

Et maintenant, j'attends la suite avec impatience. J'ai bon espoir que ça devienne intéressant.

« Car, ai-je pensé, dans les histoires habituelles, tout va mal au début et c'est seulement à la fin que ça s'arrange. Mais si ça commence bien, il y a des chances pour que ça se termine mal. Très mal peut-être ! »

Ce serait beaucoup plus drôle, non ?

**Annexe 3 : Loup-Garou, Nouvelles histoires pressées, Bernard FRIOT,
Milan 1992**

Antoine entre en courant dans la classe. Il est en retard, comme d'habitude.

- Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup-garou.

- A la télé ? demande Céline.

- Mais non, en vrai.

- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien.

- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.

- Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurle Damien, pour rire.

Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.

- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !

- Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire.

Toute la classe s'esclaffe bruyamment.

Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.

Antoine s'énerve :

- Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouge, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...

Mais plus personne ne l'écoute. Il attend un instant, puis s'assied, déçu à sa place.

- Taisez-vous ! Crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :

- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !

Annexe 4: Verbatim Arthur

Arthur

E : Ok donc je vais te lire le début d'une histoire et ce que je te demande c'est de me raconter selon toi ce qui va se passer... ensuite.

A : D'accord

E : Ok

Attendons la suite

J'ai pris un livre de conte et j'ai lu

Il était une fois un roi et une reine qui n'avaient pas d'enfant et qui en étaient forts désolés.

J'ai sauté quelques pages et voilà ce que je trouve....

A : Heu ben ... moi j'pense que heu... 'fin ils vont heu... par exemple quand le petit qui lit le livre eh ben heu quand il va sauter les quelques pages et quand il va trouver heu...que les parents...'fin que le prince et la reine il trouvent un enfant ? Qui était orphelin ? Donc heu... voilà ...(sourire gêné)

E : D'accord. Ok.

Est- ce que tu peux me dire sur quoi tu t'es basé et est-ce que tu t'es inspiré de quelque chose pour me raconter cette histoire ?

A : Ben... j'me suis inspiré beh... parce que ils étaient forcément désolés de pas avoir d'enfants donc du coup beh j'pense qu'ils vont en trouver un

E : D'accord. OK

Merci Arthur, merci beaucoup.

Annexe 5 : Verbatim Louise

E : Je vais te lire le début d'une histoire, et tu devras me dire selon toi ce qui va se passer ensuite...

L : oui

E : Tu es prête ?

L : oui

E : D'accord. Alors....

Attendons la suite

J'ai pris un livre de conte et j'ai lu

Il était une fois un roi et une reine qui n'avaient pas d'enfant et qui en étaient forts désolés. J'ai sauté quelques pages et voilà ce que je trouve....

L : Hé ben ils ont eu un enfant... il grandit et il devient prince et après il à tout ce qu'il veut....

E : Point ?

L : Oui, point.

E : D'accord. Alors maintenant est-ce que tu peux me dire ce qui t'a inspiré pour raconter cette histoire ?

L : Heu... ben les roi et les reines quand ils ont un bébé il devient prince après... et il décide de tout... c'est pour ça.

E : Ok merci Louise.

Annexe 6 : Verbatim Lucas

E : Alors Lucas, je vais te lire le début d'une histoire, et toi il faudra que tu me dises selon toi ce qui va se passer ensuite... Lucas : D'accord

E : Tu es prêt ?

Lucas : Hum

E : Ok.

Attendons la suite J'ai pris un livre de conte et j'ai lu

Il était une fois un roi et une reine qui n'avaient pas d'enfant et qui en étaient forts désolés. J'ai sauté quelques pages et voilà ce que je trouve....

Lucas : *silence*

Lucas : Ben heu... Ils font un bébé et puis ils sont content et il devient roi..

E : D'accord... tu veux rajouter quelque chose ?

Lucas : Heu non.

E : Alors je te pose juste une question supplémentaire. T'es prêt ? Lucas acquiesce.

E : Rire. Sur quoi est-ce que tu t'es basé ? Qu'est ce qui t'a inspiré à ton avis pour inventer ce que tu m'as dit ?

Lucas : Silence

E : Est-ce que tu sais si ça vient de quelque chose que tu connais ou pas ?

L : Hum... ça m'est sorti de la tête...

E : Ok. Tu sais pas d'où ça vient ?

Lucas : Hum oui.

Annexe 7 : Recueil collectif

E : Tout à l'heure Vous avez tous eu le même début d'histoire

Mélis : Oui

E : Et vous avez tous inventé une suite d'histoire

Mélis : Oui

E : Là maintenant ce qu'on va faire, je vais vous relire le même début d'histoire, sauf que cette fois on va inventer la suite tous ensemble . Ok ? Je vous explique comment on va faire ...

A tour de rôle je vais vous relire le même début de l'histoire et je vais dire par exemple à toi Clarisse, de rajouter une étape de l'histoire

Clarisse : et on en rajoute une autre et une autre

E : Exactement...On est quand même entrain d'inventer une histoire collective, donc si a un moment Clarisse, elle a fini d'ajouter son étape, d'accord, et si il y a l'un de vous, alors que c'est pas votre tour, qui veut rajouter quelque chose vous pouvez, il faut juste attendre que le copain est fini de parler d'accord ?

Si,vraiment, vous voulez rajouter quelque chose vous pouvez, si vous n'avez rien à rajouter vous n'ajouter rien.

Louise : J'ai une idée ... 8

E : Pour l'instant on a pas commencé, je vous donne, Enfin...vas y, vas y c'est quoi ton idée

Louise : Quand on a fini, ou que c'est à quelqu'un d'autre ou que quelqu'un veut ajouter autre chose on fait ça

elle lève son pouce 8

Clarisse : De quoi j'ai pas compris ? 8

Louise : Si par exemple Mélis veut ajouter quelque chose, je lui dis un truc, 8

Mélis : Pouce levé, pouce baissé 8

Louise : mélis Il veut rajouter, quand j'ai fini je fais ça

Elle lève son pouce

E : D'accord, moi ça me va cette règle

E : Donc quand vous avez fini de parler vous faites ça (lève le pouce) et du coup si quelqu'un veut rajouter quelque chose il peut même si c'est pas son tour et on passe à la personne suivante ok bien (8 l'enseignant structure la règle proposée par les élèves)

Louise : On peut faire comme ça,

Clarisse : on peut faire comme ça (les élèves sont en train de proposer un ordre de passage (8))

Arthur : Oui c'est mieux

Mélis : Moi je veux être dernier

Clarisse : Oui c'est mieux (qui préfère passer en première)

E : bon alors on y va, on commence, y a pas de mauvaises réponses y a que des bonnes idées

Arthur : On dit pas les mêmes histoire que tout à l'heure (5) Projection sur une stratégie (8)?

E : Pas forcément, vous pouvez utiliser vos idées de tout à l'heure, vous pouvez aussi vous en détacher d'accord ? Y'a pas de règle, c'est une création collective d'accord ?

Louise : Il faut que ça ai un rapport avec ce que l'autre il a dit (projection sur une stratégie(4)(8) (ils se posent donc d'eux même la question. Le collectif

semble impulser automatiquement cette réflexion)

Clarisse : Oui (les élèves clarisse et Louise malgré la réponse de l'enseignant actent qu'il FAUT se servir des éléments de l'élève précédent)

E : J'y vais (l'enseignant ne valide pas la règle de Clarisse et Louise)

Attendons la suite

J'ai un livre de compte et j'ai lu. Il était une fois un roi et une reine qui n'avaient pas d'enfant et qui en étaient fort désolés, j'ai sauté quelques pages et voilà ce que je trouve...

A toi clarisse

E : Prends ton temps

E : Je relis ?

Clarisse : Ils trouvèrent un bébé souris dans la rue et hum, ils l'adoptèrent et le laissèrent grandir jusqu'à qu'il ait 12 ans. (2 : 1 détail 12 ans)

E : Louise..

Louise : Après ces douze ans, il redevint prince (clarisse n'a pas parlé de prince ? Anomalie dans le liant, la fluidité du récit) et son père ne voulait pas qu'il devienne prince

Chuchotis Clarisse et PE car clarisse montre qu'elle veut intervenir.

E . Chuchote : Tu le diras après

E : Est ce que tu veux rajouter quelque chose clarisse ?

Clarisse : Oui mais c'était pourquoi Redevient prince (entraide et construction commune (9bis)→ négociation des imaginaires (4 bis)

Mélis : Parce que c'était un bébé souris (9Bis) (4 bis)

Clarisse : Mais pourquoi Redevient prince

chuchotis

E : Plus fort Méliis

Méliis : En fait il es né prince et quand il est né une chose l'a touché et transformé en souris.

Clarisse : Quelle chose ? *(la rencontre permet la recherche d'une logique, entrer dans la complexité et la précision--> clarisse a cet instant est stimulateur. Elle a besoin de mettre une image sur cette chose)*

rire

E : Quelle chose il pourrait toucher ?

Méliis : Bin, un truc toxique

rire

Arthur : Il s'est transformé en prince parce que hum.....le produit s'est évaporé

(9bis) entraide collaboration négociation : recherche de détails de logique. Arthur répond au besoin de clarisse.

Clarisse : Hein ?

E : Alors on en est où ? Est que quelqu'un veut résumer ?

E : Je relis le début et on résume *(remarque sur la pratique, le PE aurait pu laisser plus de temps à la négociation)*

E : Attendons la suite

J'ai pris un livre de compte et j'ai lu.

Il était une fois un roi et une reine qui n'avaient pas d'enfant et qui en étaient fort désolés, j'ai sauté quelques pages et voilà ce que je trouve...

E : Et qu'est ce qu'on trouve ? (relance)

Clarisse : Et bin alors un bébé souris qu'ils adoptent jusqu'à leur 10 ans heu 12 ans (2) et euh

E : Alors y avais çà, et puis après il y avait une histoire vous avez parlé de prince, il va devenir prince ?

Mélis: Il Redevient prince (validation)

E : ah il redevient prince ?

Arthur : OUI (Validation)

Ils discutent entre eux de comment il redevient prince.

Mélis : *chuchotis*

Il boit une potion et puis pchhhh !

Mélis (*en parlant plus fort*) : En fait Il boit une potion qu'une sorcière à fait (2 détails) et il se transforme en prince.

E : Donc à l'âge de douze ans...

Clarisse : oui

E : On est bon ?

Plusieurs voix : Oui

E : Louise ?

Louise : oui

E : A toi Arthur

Arthur : Il trouve une chérie, *rires collectifs*, et ils font des enfant *rires collectifs*, et un jour un enfant qui a touché, enfin, un ingrédient toxique

(5) ne prends pas en considération la potion de la sorcière de Mélis) que son père avait touché, lui du coup à son tour se transforme en souris.

(3) situation de composition individuelle qui montre l'engouement d'Arthur, qui raconte presque toute une histoire à lui tout seul, Arthur s'envole. (1) Il y a beaucoup de nouveaux éléments)

E : Ok quand tu as finis il faut que fasses ça (E rappelle la règle des élèves pouce)

E : Lucas

Tu réfléchis, tu prends ton temps

Lucas : La souris se transforme en éléphant parce qu'elle a touché un truc enfin une chose qui fait devenir un animal et elle est devenu un éléphant (Lucas n'a pas encore participé (6) et il ne se base que sur la dernière idée de transformation pour entrer en rupture (4) (il n'est plus de question de prince et le personnage principal devient un éléphant et sans reprendre les éléments expliquant la transformation que les autres ont listé (« elle a touché un truc enfin une chose qui fait devenir un animal » (ne reprends pas l'imaginaire des autres / aucune inférence avec les propos précédents)

chuchotis

E : Tu peux parler plus fort

Clarisse : Et c'est quoi la chose, il a touché ou mangé ? (encore une recherche de logique- stimulation 9 9bis invitation a clarifier son propos donc a s'engager dans la construction collective de l'histoire poussée par sa curiosité inclusive dans la mesure ou il n'y a pas de critique)

Lucas : (Lucas entre dans l'interaction avec clarisse il saisit l'impulsion de clarisse) Il l'a Touché, il se ballade, euh il tombe dans un puits et trouve un petit cailloux. Ce petit cailloux était magique. ça transformait les gens en ce qu'ils voulaient et il voulait être un prince et il s'est retransformé en prince (1 et 2

détails) (Lucas profite de cette stimulation, le dialogue des imaginaires a fonctionné pour lui)

E : Mélis

Mélis : L'éléphant voulait se transformer en prince et il s'est transformé en prince. Heureusement que son père le roi n'avait pas vu tout ce qui s'était passé . Quand il rentrait au château, heu, son père lui demanda ce qu'il avait fait tout ce temps dehors. (Mélis raccroche à l'histoire collective (4 utilisation de l'imaginaire des autres)

Clarisse : Je fais la suite ?

E : Alors soit vous voulez une suite

Louise : Ouiiii

Lucas : Non on s'arrête

E : Tant qu'il y a quelqu'un qui veut rajouter quelque chose on rajoute

Clarisse : Bon alors Il dit a son père qu'il était allé faire une petite ballade et qu'il avait croisé de nouveau ami et qu'il avait beaucoup discuté...il lui ment...heu....(Clarisse lève le pouce)

Arthur : heu Mais un moment son père découvrit qu'il n'avait pas rencontré d'ami et qu'il s'était transformé en souris puis en éléphant et après ils 'était transformé en prince.(4 s'appui sur l'imaginaire des élèves précédents / 7 a été attentif car est capable de résumer les propos précédents des camarade)

Clarisse : Donc il était pas très très fort et il était privé de, bin, d'aller visiter les châteaux de princesse pour se trouver une amoureuse

rire (11) et bin, du coup voilà pour moi.

E : Lucas tu voulais dire quelque chose ?

Lucas : Et le prince désobéi et sorti visiter le château de princesse et trouva

une amoureuse

E : Et il trouve une amoureuse ?

Chuchotis sur la fin de l'histoire

Louise : Et on peut faire fin maintenant ?

Mélis : Suspense c'est du suspense (4 bis négociation)

Clarisse : Ils se marient et eurent beaucoup d'enfant

rire collectif (11) Compose avec des connaissances personnelles (genre du conte)

Arthur : Et ça continu comme ça (enrôlement)

Louise : Après les enfants c'est tous des garçons et y a un garçon qui est amoureux de la fille et après ça continue

Arthur : Maîtresse je peux aller au toilette ?

E : Ok on va s'arrêter là.

Annexe 8 : Discussion collective

E: Bon entre la première expérience, quand vous étiez tous seul à raconter la suite de l'histoire

Plusieurs élèves : Oui

E : Et maintenant, qu' est ce que vous avez préféré ?

Arthur : Maintenant par ce que on l'a fait tous en groupe (Ressentit 10)

Mélis : Maintenant parce que l'histoire elle est plus cool (satisfaction 13)

Clarisse : Maintenant parce qu'il y avait plein de trucs que j'avais pas imaginé (9bis)

E : Que t'avais pas imaginé.

Lucas ?

Lucas : Bin c'est tout différent quoi...bin je sais pas

E : Entre les deux tu sais pas ?

Je reformule la question : quelle histoire tu as préféré entre celle que tu as proposé tout à l'heure et celle là ?

Lucas : Je sais pas (ne cherche pas vraiment à répondre à la question. 7 distrait)

E : Ok Louise ?

Louise : Celle de maintenant parce qu'au moins on est pas tout seul (aime le collectif 9bis) et sinon si on serait tout seul chacun on dirait l'histoire qu'on a dit et alors que là on est plusieurs et on invente tous en même temps.(10 et bis)

E : Ok. A votre avis, qu'est ce que vous avez ressenti pendant la production collective ? Comme émotion, sensation, comment vous étiez ?

Arthur : Bien

D'un ton ferme et décidé 10

E : Tu te sentais bien

Mélis : Moi j'étais tranquille

Clarisse : Moi j'étais tranquille

Louise: Moi j'étais zen et à l'aise

Des rires

Clarisse :je *déconne* un peu mais J'étais tranquille

10

E : Ok

Lucas ?

Tu réponds ce que tu veux

Silence

E : plutôt à l'aise, mal à l'aise, plutôt content, plutôt pas content, plutôt intéressé, plutôt ennuyé ?

Lucas : Ennuyé 10 et 7

E : Ennuyé, d'accord

Petites exclamations de surprise des autres (9 stimulation, critique)

E: Bin , il a le droit, il a le droit

Arthur : D'accord

Louise : Moi j'étais bien

E : D'accord ok

Et maintenant notre dernière question : Pour inventer une histoire, et ce sera notre dernière question, qu'est ce qui est le plus facile ? Tout seul ou collectif ? Est ce qu'il y avait des choses qui étaient difficile en collectif ?

Lucas lève le doigt

E : Oui Lucas, dis moi

Lucas : Je préfère être tout seul (9bis)

E : Tu préfères être tout seul, tu sais pourquoi ?

Lucas : Parce que je me sens mieux tout seul

E : D'accord . Et pour inventer une histoire, tu as préféré être tout seul

Louise : Moi, c'était mieux en groupe parce que l'histoire elle est plus grande et y a plein de cerveau qui s'y sont mis (13 satisfaction + 9bis plaisir dans la collaboration)

E : donc t'as trouvé ça plus facile que toute seule ?

Louise : oui

Louise : Moi , j'ai préféré l'histoire en groupe parce que tout le monde a donné ses idées (4)

E : Ok

Clarisse : Moi j'ai préféré celle où on est tous ensemble parce que si jamais y en a qui n'ont pas d'idée, bin les autres ils peuvent répondre (9.bis et 9)

Clarisse: ils peuvent aider

E : Arthur tu es d'accord avec ça

Arthur : oui

E : Et Lucas non, toi tu préfères être tout seul

Lucas répond d'un signe de tête affirmatif

E : Ok, ça marche

Annexe 9 : Lucas entretien individuel postérieur au recueil collectif

E : A ton avis pourquoi tu préfères travailler tout seul, pur inventer des choses ?

Lucas : Parce que je suis plus concentré

ton incertain ou hésitant

J'aime pas travaillé en groupe, à part avec mes amis

E : A part avec tes amis, t'aime bien, d'accord

Tu sais pas pourquoi t'aimes pas travailler en groupe

Lucas : Parce que j'aime pas les personnes

E : Y a des gens que t'aime pas

Lucas : non

Affirmatif

E : Est ce que tu veux rajouter quelque chose ?

Lucas : non

Annexe 10: Verbatim 2 rappel de récit Louise

E : Alors, je vais te lire un texte et ensuite il va falloir que tu me racontes ce dont tu te rappelles. D'accord ? On fait un rappel de récit. C'est pour ce que tu as compris en fait. OK ?

Louise: Ok

E : Alors on y va...

L'enseignante lit la nouvelle.

E : Alors ma question c'est : Est-ce que tu peux me raconter l'histoire que je viens de te lire ?

Louise : Heu... c'est un p'tit garçon , il arrive à l'école en courant et il dit à son maître qu'il a vu un loup garou. Après y' a une de ses copines qui lui dit « à la télé ? » et il lui dit non. Après tous les autres ils lui disent que... fin' qu'il ment... qu'il ... qu'il raconte des blagues... et après tous les autres ils lui posent des questions... et...et après le maître il s'énerve et il dit qu'ils arrêtent de parler... et voilà.

E : D'accord. Merci Louise.

Grille d'analyse de rappel de récit de Louise

« Niveau » des informations	Les informations	Le rappel de l'élève
1 le titre	Loup Garou	
1 Information littérale	Antoine entre en courant dans la classe.	c'est un p'tit garçon , il arrive à l'école en courant
2 inférence de cause : il entre en courant parce qu'il est en retard	Il est en retard, comme d'habitude.	
1 information littérale 2 inférence de cause : essoufflé parce qu'il a couru + il a couru parce	Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup garou.	il dit à son maître qu'il a vu un loup garou

<p>qu'il est en retard OU parce qu'il a vu un loup garou.</p> <p>Inférence culturelle : « monsieur » désigne l'enseignant (Antoine entre dans une classe et s'adresse à un adulte)</p>		
<p>1 information littéraire</p> <p>2- inférence culturelle : Céline est une élève de la classe d'Antoine.</p>	<p>- A la télé ? demande Céline.</p>	<p>Après y'a une de ses copines qui lui dit « à la télé ? »</p>
<p>1 information littéraire : Antoine a vu vraiment un loup Garou.</p> <p>2 inférence pragmatique (ou intratextuelle) : C'est Antoine qui répond, alors que son nom n'est pas précisé</p> <p>2- Inférence de cause : Antoine est arrivé en courant parce qu'il a vu un loup garou, il est essoufflé parce qu'il a couru OU parce qu'il a eu peur.</p>	<p>Mais non, en vrai.</p>	<p>il lui dit non</p>
<p>2- Inférence logique : les élèves de la classe se moquent d'Antoine</p>	<p>- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien. - Il veut faire l'intéressant, dit Valérie. - Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurlé Damien, pour rire.</p>	<p>Après tous les autres ils lui disent que... fin' qu'il ment... qu'il ... qu'il raconte des blagues...</p>
<p>3- Information littéraire explicite</p> <p>4- Inférence culturelle : le « maître » ne veut pas qu' Antoine voie ses oreilles</p>	<p>Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.</p>	

car les loup garous ont des oreilles pointues.		
2- Information littérale explicite.	- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça ! - Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire. Toute la classe s'esclaffe bruyamment.	et après tous les autres ils lui posent des questions
4- Information littérale explicite (le maitre porte des gants et un manteau) 5- Inférence intratextuelle : le maitre a des gants pour cacher des pattes poilues... 6- Le maitre est-il un loup garou ?	Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.	
Informations explicites Inférences : Logiques de cause : le maitre a mis un bonnet, le loup garou a des oreilles pointues. Le maitre est peut-être le loup garou et veut cacher ses oreilles avec le bonnet Intra-textuelles : Antoine a bien couru parce qu'il était poursuivi par le loup garou, pas parce qu'il	Antoine s'énerve : - Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouge, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...	

<p>était en retard. Le maître est-il le loup garou ?</p>		
<p>Information littérale 3- Les élèves de la classe ont-ils l'habitude des mensonges d'Antoine ?</p>	<p>Mais plus personne ne l'écoute.</p>	
<p>Information littérale Inférence de cause : puisque personne ne le croit, Antoine se tait.</p>	<p>Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.</p>	
<p>1- Information explicite</p>	<p>- Taisez-vous ! Crie le maître</p>	<p>après le maître il s'énerve et il dit qu'ils arrêtent de parler... et voilà.</p>
<p>Information explicite. Inférence de cause = le maître a une voix rauque car il est le loup garou. Le maître est un loup garou ou alors le maître est enrhumé (il a besoin de gants et de bonnet, il a une voix rauque)</p>	<p>d'une voix rauque, animale.</p>	
<p>Information littérale Inférences de conséquence : Le maître a les yeux rouges (c'est le loup garou) et c'est pour cela qu'il porte des lunettes noires. Le maître est en colère contre Antoine (il le regarde fixement) Le maître est le loup garou ou il est enrhumé (gants, bonnet, voix rauque, yeux rouges).</p>	<p>Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :</p>	
<p>Information littérale Inférence logique : le maître est en colère car Antoine raconte des mensonges et il est en retard souvent.</p>	<p>- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !</p>	

<p>OU le maitre est le loup garou et est en colère contre Antoine.</p>		
<p>3- Le maitre est le loup garou et a voulu attraper Antoine.</p>		

Annexe 11: Verbatim 2 rappel de récit Clarisse

E : Alors, est-ce que tu peux me raconter l'histoire, ce que tu as compris, ce que tu as retenu ?

Clarisse : Heu... y' a Antoine il arrive comme d'habitude en retard à l'école et il dit qu'il à vu un loup garou. Et après toute la classe imagine des trucs heu... « il a du vernis sur les ongles ? » fin' voilà. Et lui le maître il se cache derrière le col de son manteau parce que ...heu...fin' je pense qu'il a peur parce que c'est lui le loup garou... heu... et du coup ... heu....

E : Prends ton temps

Clarisse : Et du coup les autres après il les écoute plus...enfin, ils l'écoutent plus. Et.. du coup ben il va s'asseoir et heu...et le maître il dit fin il parle tout seul... il marmonne quoi en disant que la prochaine fois il le loupera pas... et il mangera peut-être ?

E : OK. On s'arrête là ?

Clarisse : Oui

E : Merci Clarisse

Grille d'analyse de rappel de récit de Clarisse

« Niveau » des informations	Les informations	Le rappel de l'élève
1 le titre	Loup Garou	
1 Information littérale	Antoine entre en courant dans la classe.	
2 inférence de cause : il entre en courant parce qu'il est en retard	Il est en retard, comme d'habitude.	Antoine il arrive comme d'habitude en retard à l'école
1 information littérale 2 inférence de cause : essoufflé parce qu'il a couru + il a couru parce qu'il est en retard OU	Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup garou.	il dit qu'il à vu un loup garou

<p>parce qu'il a vu un loup garou.</p> <p>Inférence culturelle : « monsieur » désigne l'enseignant (Antoine entre dans une classe et s'adresse à un adulte)</p>		
<p>1 information littéraire</p> <p>2- inférence culturelle : Céline est une élève de la classe d'Antoine.</p>	<p>- A la télé ? demande Céline.</p>	
<p>1 information littéraire : Antoine a vu vraiment un loup Garou.</p> <p>2 inférence pragmatique (ou intratextuelle) : C'est Antoine qui répond, alors que son nom n'est pas précisé</p> <p>2- Inférence de cause : Antoine est arrivé en courant parce qu'il a vu un loup garou, il est essoufflé parce qu'il a couru OU parce qu'il a eu peur.</p>	<p>Mais non, en vrai.</p>	
<p>2- Inférence logique : les élèves de la classe se moquent d'Antoine</p>	<p>- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien.</p> <p>- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.</p> <p>- Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurle Damien, pour rire.</p>	
<p>5- Information littéraire explicite</p> <p>6- Inférence culturelle : le « maître » ne veut pas qu' Antoine voie ses oreilles car les loup</p>	<p>Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.</p>	

<p>garous ont des oreilles pointues.</p>		
<p>3- Information littérale explicite.</p>	<p>- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça ! - Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire. Toute la classe s'esclaffe bruyamment.</p>	<p>Et après toute la classe imagine des trucs heu... « il a du vernis sur les ongles ? » (Compréhension erronée, il s'agit d'ironie de la part d'Aline)</p>
<p>7- Information littérale explicite (le maître porte des gants et un manteau) 8- Inférence intratextuelle : le maître a des gants pour cacher des pattes poilues... 9- Le maître est-il un loup garou ?</p>	<p>Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.</p>	<p>Et lui le maître il se cache derrière le col de son manteau parce que ...heu...fin' je pense qu'il a peur parce que c'est lui le loup garou</p>
<p>Informations explicites Inférences : Logiques de cause : le maître a mis un bonnet, le loup garou a des oreilles pointues. Le maître est peut-être le loup garou et veut cacher ses oreilles avec le bonnet Intra-textuelles : Antoine a bien couru parce qu'il était poursuivi par le loup garou, pas parce qu'il était en retard.</p>	<p>Antoine s'énerve : - Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouge, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...</p>	

Le maître est-il le loup garou ?		
Information littérale 3-Les élèves de la classe ont-ils l'habitude des mensonges d'Antoine ?	Mais plus personne ne l'écoute.	Et du coup les autres après il les écoute plus
Information littérale Inférence de cause : puisque personne ne le croit, Antoine se tait.	Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.	du coup ben il va s'asseoir
1- Information explicite	- Taisez-vous ! Crie le maître	
Information explicite. Inférence de cause = le maître a une voix rauque car il est le loup garou. Le maître est un loup garou ou alors le maître est enrhumé (il a besoin de gants et de bonnet, il a une voix rauque)	d'une voix rauque, animale.	
Information littérale Inférences de conséquence : Le maître a les yeux rouges (c'est le loup garou) et c'est pour cela qu'il porte des lunettes noires. Le maître est en colère contre Antoine (il le regarde fixement) Le maître est le loup garou ou il est enrhumé (gants, bonnet, voix rauque, yeux rouges).	Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :	
Information littérale Inférence logique : le maître est en colère car Antoine raconte des mensonges et il est en retard souvent. OU le maître est le loup garou et est en colère	- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !	le maitre il dit fin il parle tout seul... il marmonne quoi en disant que la prochaine fois il le loupera pas... et il mangera peut-être ?

contre Antoine.

3- Le maître est le loup
garou et a voulu attraper
Antoine.

Annexe 12: Verbatim 2 rappel de récit Arthur

E : Je t'écoute. Racontes moi l'histoire que je viens de te lire, ce que tu as compris.

Arthur : Heu...en fait c'est l'histoire d'un enfant et d'un maître et il y a un enfant qui arrive en retard comme d'habitude dans la classe et il dit... humm...à tous les autres qu'il a vu un loup garou et les autres ils se moquent de lui... Et heu... en fait le maître lui en fait c'est heu.... c'est heu... c'est le loup garou et du coup il se cache un peu. Et à la fin il dit « Ah cette fois je te raterai pas » ... et heu ... et voilà...

E : D'accord. Merci Arthur.

Grille d'analyse de rappel de récit d'Arthur

« Niveau » des informations	Les informations	Le rappel de l'élève
1 le titre	Loup Garou	
1 Information littérale	Antoine entre en courant dans la classe.	l'histoire d'un enfant et d'un maître
2 inférence de cause : il entre en courant parce qu'il est en retard	Il est en retard, comme d'habitude.	il y a un enfant qui arrive en retard comme d'habitude dans la classe
1 information littérale 2 inférence de cause : essouffé parce qu'il a couru + il a couru parce qu'il est en retard OU parce qu'il a vu un loup garou. Inférence culturelle : « monsieur » désigne l'enseignant (Antoine entre dans une classe et s'adresse à un adulte)	Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essouffé, cette nuit j'ai vu un loup garou.	il dit... humm...à tous les autres qu'il a vu un loup garou
1 information littérale 2- inférence culturelle : Céline est une élève de	- A la télé ? demande Céline.	

	la classe d'Antoine.		
	1 information littérale : Antoine a vu vraiment un loup Garou. 2 inférence pragmatique (ou intratextuelle) : C'est Antoine qui répond, alors que son nom n'est pas précisé 2- Inférence de cause : Antoine est arrivé en courant parce qu'il a vu un loup garou, il est essoufflé parce qu'il a couru OU parce qu'il a eu peur.	Mais non, en vrai.	
	2- Inférence logique : les élèves de la classe se moquent d'Antoine	- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien. - Il veut faire l'intéressant, dit Valérie. - Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurle Damien, pour rire.	les autres ils se moquent de lui
7-	Information littérale explicite	Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.	en fait le maître lui en fait c'est heu.... c'est heu... c'est le loup garou et du coup il se cache un peu
8-	Inférence culturelle : le « maître » ne veut pas qu' Antoine voie ses oreilles car les loup garous ont des oreilles pointues.		
4-	Information littérale explicite.	- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça ! - Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire.	

	Toute la classe s'esclaffe bruyamment.	
10-Information littérale explicite (le maitre porte des gants et un manteau)	Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.	
11-Inférence intratextuelle : le maitre a des gants pour cacher des pattes poilues...		
12-Le maitre est-il un loup garou ?		
4- Informations explicites	Antoine s'énerve : - Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouge, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...	
5- Inférences :		
c- Logiques de cause : le maitre a mis un bonnet, le loup garou a des oreilles pointues. Le maitre est peut-être le loup garou et veut cacher ses oreilles avec le bonnet		
d- Intratextuelles : Antoine a bien couru parce qu'il était poursuivi par le loup garou, pas parce qu'il était en retard.		
6- Le maitre est-il le loup garou ?		
2- Information littérale	Mais plus personne ne l'écoute.	
3-Les élèves de la classe ont-ils l'habitude des mensonges d'Antoine ?		
3- Information littérale	Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.	
4- Inférence de cause : puisque personne ne le croit, Antoine se tait.		
1- Information explicite	- Taisez-vous ! Crie le maître	
4- Information	d'une voix rauque,	

	<p>explicite.</p> <p>5- Inférence de cause = le maitre a une voix rauque car il est le loup garou.</p> <p>6- Le maitre est un loup garou ou alors le maitre est enrhumé (il a besoin de gants et de bonnet, il a une voix rauque)</p>	animale.	
4- 5- 6-	<p>Information littérale</p> <p>Inférences de conséquence : Le maitre a les yeux rouges (c'est le loup garou) et c'est pour cela qu'il porte des lunettes noires.</p> <p>Le maitre est en colère contre Antoine (il le regarde fixement)</p> <p>Le maitre est le loup garou ou il est enrhumé (gants, bonnet, voix rauque, yeux rouges).</p>	<p>Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :</p>	
3- 4-	<p>Information littérale</p> <p>Inférence logique : le maitre est en colère car Antoine raconte des mensonges et il est en retard souvent.</p> <p>OU le maitre est le loup garou et est en colère contre Antoine.</p> <p>3- Le maitre est le loup garou et a voulu attraper Antoine.</p>	<p>- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !</p>	<p>à la fin il dit « Ah cette fois je te raterai pas »</p>

Annexe 13: Verbatim 2 rappel de récit Mélis

E : Alors, je t'écoute, raconte moi l'histoire que je viens de te lire.

Médis : Ben en fait, c'est un enfant qui arrive en retard à l'école **parce que la nuit il a vu un loup garou**. Et ... et personne ne le croit. Après le maître il dit taisez vous. Il regarde l'enfant et il dit « la prochaine fois je t'aurai. »...

... *Silence. Médis réfléchit.*

Parce que c'est lui le loup garou ?

E : Peut-être... Ok. Tuas autre chose à dire ?

Médis : Non.

E : Merci Médis.

Grille d'analyse de rappel de récit de Médis

« Niveau » des informations	Les informations	Le rappel de l'élève
1 le titre	Loup Garou	
1 Information littérale	Antoine entre en courant dans la classe.	Ben en fait, c'est un enfant
2 inférence de cause : il entre en courant parce qu'il est en retard	Il est en retard, comme d'habitude.	qui arrive en retard à l'école
1 information littérale 2 inférence de cause : essoufflé parce qu'il a couru + il a couru parce qu'il est en retard OU parce qu'il a vu un loup garou. Inférence culturelle : « monsieur » désigne l'enseignant (Antoine entre dans une classe et s'adresse à un adulte)	Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup garou.	parce que la nuit il a vu un loup garou
1 information littérale	- A la télé ? demande Céline.	

	2- inférence culturelle : Céline est une élève de la classe d'Antoine.		
	1 information littérale : Antoine a vu vraiment un loup Garou. 2 inférence pragmatique (ou intratextuelle) : C'est Antoine qui répond, alors que son nom n'est pas précisé 2- Inférence de cause : Antoine est arrivé en courant parce qu'il a vu un loup garou, il est essoufflé parce qu'il a couru OU parce qu'il a eu peur.	Mais non, en vrai.	
	2- Inférence logique : les élèves de la classe se moquent d'Antoine	- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien. - Il veut faire l'intéressant, dit Valérie. - Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurlé Damien, pour rire.	et personne ne le croit
9-	Information littérale explicite	Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.	
10-	Inférence culturelle : le « maître » ne veut pas qu' Antoine voie ses oreilles car les loup garous ont des oreilles pointues.		
5-	Information littérale explicite.	- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça ! - Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande	

	Aline en se tordant de rire. Toute la classe s'esclaffe bruyamment.	
13-Information littérale explicite (le maitre porte des gants et un manteau) 14-Inférence intratextuelle : le maitre a des gants pour cacher des pattes poilues... 15-Le maitre est-il un loup garou ?	Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.	
7- Informations explicites 8- Inférences : e- Logiques de cause : le maitre a mis un bonnet, le loup garou a des oreilles pointues. Le maitre est peut-être le loup garou et veut cacher ses oreilles avec le bonnet f- Intratextuelles : Antoine a bien couru parce qu'il était poursuivi par le loup garou, pas parce qu'il était en retard. 9- Le maitre est-il le loup garou ?	Antoine s'énerve : - Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouge, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...	
3- Information littérale 3-Les élèves de la classe ont-ils l'habitude des mensonges d'Antoine ?	Mais plus personne ne l'écoute.	
5- Information littérale 6- Inférence de cause : puisque personne ne le croit, Antoine se tait.	Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.	
1- Information explicite	- Taisez-vous ! Crie le maître	Après le maître il dit taisez vous

	<p>7- Information explicite.</p> <p>8- Inférence de cause = le maitre a une voix rauque car il est le loup garou.</p> <p>9- Le maitre est un loup garou ou alors le maitre est enrhumé (il a besoin de gants et de bonnet, il a une voix rauque)</p>	d'une voix rauque, animale.
7- 8- 9-	<p>Information littérale</p> <p>Inférences de conséquence : Le maitre a les yeux rouges (c'est le loup garou) et c'est pour cela qu'il porte des lunettes noires.</p> <p>Le maitre est en colère contre Antoine (il le regarde fixement)</p> <p>Le maitre est le loup garou ou il est enrhumé (gants, bonnet, voix rauque, yeux rouges).</p>	<p>Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :</p>
5- 6-	<p>Information littérale</p> <p>Inférence logique : le maitre est en colère car Antoine raconte des mensonges et il est en retard souvent.</p> <p>OU le maitre est le loup garou et est en colère contre Antoine.</p> <p>3- Le maitre est le loup garou et a voulu attraper Antoine.</p>	<p>- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !</p> <p>Il regarde l'enfant et il dit « la prochaine fois je t'aurai. »</p> <p>Parce que c'est lui le loup garou ?</p>

Annexe 14: Verbatim 2 rappel de récit Lucas

E : Alors je t'écoute. Tu me racontes l'histoire, ce que tu as compris.

Lucas : Ben j'ai compris que Antoine, ben le loup il le chassait donc il courrait. Ben que y'avait des enfants qui l'écoutaient pas, qui le croyaient pas donc y'en a qui rigolaient, qui se moquaient de lui et Antoine il s'assoit et après, ben, il est déçu et il attend.

E : D'accord. Fin ?

Lucas : Oui

E : Ok. Alors merci Lucas.

Grille d'analyse de rappel de récit de Lucas

« Niveau » des informations	Les informations	Le rappel de l'élève
1 le titre	Loup Garou	
1 Information littérale	Antoine entre en courant dans la classe.	Antoine
2 inférence de cause : il entre en courant parce qu'il est en retard	Il est en retard, comme d'habitude.	
1 information littérale 2 inférence de cause : essoufflé parce qu'il a couru + il a couru parce qu'il est en retard OU parce qu'il a vu un loup garou. Inférence culturelle : « monsieur » désigne l'enseignant (Antoine entre dans une classe et s'adresse à un adulte)	Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup garou.	le loup il le chassait donc il courrait
1 information littérale	- A la télé ? demande	

	2- inférence culturelle : Céline est une élève de la classe d'Antoine.	Céline.	
	1 information littérale : Antoine a vu vraiment un loup Garou. 2 inférence pragmatique (ou intratextuelle) : C'est Antoine qui répond, alors que son nom n'est pas précisé 2- Inférence de cause : Antoine est arrivé en courant parce qu'il a vu un loup garou, il est essoufflé parce qu'il a couru OU parce qu'il a eu peur.	Mais non, en vrai.	
	2- Inférence logique : les élèves de la classe se moquent d'Antoine	- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien. - Il veut faire l'intéressant, dit Valérie. - Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurle Damien, pour rire.	Ben que y'avait des enfants qui l'écoutaient pas, qui le croyaient pas donc y'en a qui rigolaient, qui se moquaient de lui
11- 12-	Information littérale explicite Inférence culturelle : le « maître » ne veut pas qu' Antoine voie ses oreilles car les loup garous ont des oreilles pointues.	Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.	
6-	Information littérale explicite.	- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !	

	- Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire. Toute la classe s'esclaffe bruyamment.	
16- Information littérale explicite (le maitre porte des gants et un manteau)	Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.	
17- Inférence intratextuelle : le maitre a des gants pour cacher des pattes poilues...		
18- Le maitre est-il un loup garou ?		
10- Informations explicites 11- Inférences : Logiques de cause : le maitre a mis un bonnet, le loup garou a des oreilles pointues. Le maitre est peut-être le loup garou et veut cacher ses oreilles avec le bonnet g- Intratextuelles : Antoine a bien couru parce qu'il était poursuivi par le loup garou, pas parce qu'il était en retard.	Antoine s'énerve : - Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouge, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...	
12- Le maitre est-il le loup garou ?		
4- Information littérale 3- Les élèves de la classe ont-ils l'habitude des mensonges d'Antoine ?	Mais plus personne ne l'écoute.	
7- Information littérale 8- Inférence de cause : puisque personne ne le croit, Antoine se tait.	Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.	il s'assoit et après, ben, il est déçu et il attend.
1- Information explicite	- Taisez-vous ! Crie le maître	

<p>10-Information explicite.</p> <p>11-Inférence de cause = le maitre a une voix rauque car il est le loup garou.</p> <p>12-Le maitre est un loup garou ou alors le maitre est enrhumé (il a besoin de gants et de bonnet, il a une voix rauque)</p>	d'une voix rauque, animale.	
<p>10-Information littérale</p> <p>11-Inférences de conséquence : Le maitre a les yeux rouges (c'est le loup garou) et c'est pour cela qu'il porte des lunettes noires.</p> <p>Le maitre est en colère contre Antoine (il le regarde fixement)</p> <p>12-Le maitre est le loup garou ou il est enrhumé (gants, bonnet, voix rauque, yeux rouges).</p>	Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :	
<p>7- Information littérale</p> <p>8- Inférence logique : le maitre est en colère car Antoine raconte des mensonges et il est en retard souvent.</p> <p>OU le maitre est le loup garou et est en colère contre Antoine.</p> <p>3- Le maitre est le loup garou et a voulu attraper Antoine.</p>	- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !	

Annexe 15: Négociation interprétative

E : Maintenant on va travailler tous ensemble.. C'est un petit débat que nous allons faire. Je vais vous poser une question et vous pourrez discuter entre vous pour voir si vous êtes tous d'accord, partager vos indices pour répondre à la question. A votre avis que veut dire le maître quand il dit « la prochaine fois je ne te louperai pas » ?

Mélis : Ben en fait il dit ça parce que c'était lui le loup garou

Arthur et Clarisse : oui

Mélis : parce que il l'a pas attrapé il l'a loupé donc la prochaine fois il l'attrapera

Louise : mais c'est pas forcément vrai ?

Clarisse : ah non ! Si il faut c'est heu... Le maître c'est quelqu'un qui est au service du loup garou ?

Arthur : Ah ouais peut-être

Clarisse : Ben j'sais pas hein... peut-être ?

Arthur : Mais moi je pense vraiment que c'est le maître.

Lucas : Je crois que le loup garou en vrai c'est un humain

Arthur : Le loup garou humain

Mélis : Ben un loup garou c'est forcément un humain...

Arthur : Mouais...

Mélis : Et la nuit c'est un loup.

Arthur : Et le maître comme il remet un peu toutes ses affaires c'est pour pas trop que les enfants ils voient que c'est le loup garou ...hein ?

Lucas : Oui... ben ses mains noires ben toutes noires... que ses mains noires

toutes noires on dirait qu'il a des poils

Arthur : Ça veut dire que si jamais il arrive en manches courtes à l'école et ben heu... on va l'reconnaître !

Louise : Rire

E : Est-ce que vous êtes tous d'accord pour dire que c'est un loup garou le maître ?

Tous : Oui

Chuchotis

E : Pourquoi alors ?

Mélis : C'est un loup garou aussi parce qu'il a des lunettes noires pour cacher ses yeux rouges

Arthur : Ah oui peut-être ! Et son bonnet pour éviter enfin pour cacher ses cheveux qui sont tous

Clarisse Louise : ces oreilles

Louise : rire

Clarisse : et son manteau pour cacher son cou !

Arthur : Ah ouais parce qu'il est plein de poils

Mélis : et ses crocs !

Clarisse : Ah oui c'est vrai !

E : ses crocs oui...

E : A votre avis qu'est-ce qu'il va se passer ?

Clarisse : *En chuchotant* : Il va se transformer comme ça *fait le geste du loup qui sort ses griffes Rrrhhggggg..*

Lucas : Après quand il va crier il va se transformer et il va manger tous les enfants

Arthur : Peut-être

E : Louise, on t'entend pas trop

Louise : rire gêné

Arthur : Elle a pas trop envie aujourd'hui rire

Louise : rire gêné

Mélis : tu n'as pas d'idée ?

Louise : ...

E : T'étais pas la seule à ne pas en avoir parlé tout à l'heure pour le loup garou

Arthur : Moi j'en ai parlé

Mélis : Moi aussi

Clarisse : oui

E : Lucas il n'en avait pas parlé non plus

E : Est ce que c'est obligatoirement un loup garou

Clarisse : Non

Arthur : Non ça peut être un... un...

Mélis : un taureau ?

Arthur : Un taureau poilu ? T'aurais vu un taureau poilu avec des poils ?

Clarisse : Ben oui

Arthur : Heu des des... du vernis ? Habillé ? Un taureau habillé ?? C'est bizarre...

Louise : oui c'est vrai. Et Antoine il parle d'un loup garou en plus..

Clarisse : Du coup quand il met ses lunettes pour cacher ses yeux on voit son museau !?

Mélis : Mais non !

Clarisse : Ah mais non parce qu'il y a le col de son manteau !

E : Du coup tout le monde est d'accord c'est un loup garou le maître ?

Tous : Ouiiiii

Clarisse : Ben « la prochaine fois j'te louperai pas » ou alors heu... ben oui c'est un loup garou...

Chuchotis

E : Pourquoi il pourrait lui dire ça sinon ?

Clarisse : Ben la prochaine fois j'te louperai pas je t'attraperai et ...

Lucas : Ou peut-être que c'est la nuit et le jour il se transforme

Arthur : Mais non parce que si il s'était *dé-transformé* il aurait pas tous ses habits et il aurait pas ses lunettes de soleil en plusieurs

Lucas : Ben oui mais peut-être que y'a l'école la nuit !

Clarisse : Mais si il dit « cette nuit j'ai vu le loup garou »

Louise : Ben oui ça veut dire que c'est le jour !

Mélis : Oui mais peut-être qu'il a toujours les yeux rouges !

Arthur : Ouais voilà

Mélis : mais c'est plus un loup garou

Arthur : Et qu'il a encore de poils comme ça *Fait de grands gestes sur sa tête*

Louise : Mais alors pourquoi il remonte son col et tout ?

Clarisse : Parce que la transformation n'est pas encore terminée

Mais c'est bizarre parce que les enfants ils font comme si c'était un mec normal alors que quand même (en s'adressant à l'enseignante) toi t'enlève ton manteau t'enlève tes lunettes de soleil

Mélis : Non tu les as toujours sur la tête

Clarisse : Oui mais elle met pas des gants dans la classe enfin voilà... c'est bizarre..

Arthur : ou alors la lumière pour lui c'est comme le soleil et du coup il s'habille et il met des lunettes pour pas avoir de coups de soleil (rires)

Tous : Rires

E : Tu me l'avais pas dit que le maître était un loup garou Lucas, Est-ce que ça te surprend ? tu y avais pensé au début ?

Lucas : Non.

E : Et maintenant tu as changé d'avis ? Tu penses que c'est un loup garou ?

Lucas : Oui

E : Pourquoi là maintenant tu es d'accord pour dire que c'est un loup garou ? C'est grâce à quoi a ton avis ?

Lucas : c'est grâce aux idées.

E : Aux idées ?

Lucas : Aux idées d'Arthur qui a donné plein d'idées.

Annexe 16: Monter les niveaux de lecture Melis

<p>Le texte</p>	<p>Connotation. Ce que je comprends. Inférences, liens logiques.</p>	<p>Interprétation. Ce à quoi cela me fait penser. Ce que je pense de cette histoire</p>
Loup Garou		
Antoine entre en courant dans la classe.	Antoine entre dans sa classe	
Il est en retard, comme d'habitude.	Retard	
Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup garou.	La nuit j'ai vu un loup garou	
- A la télé ? demande Céline.		
Mais non, en vrai.		
<p>- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien.</p> <p>- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.</p> <p>- Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurle Damien, pour rire.</p>	Les enfants se moquent de lui	La moquerie

Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.		
- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça ! - Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire. Toute la classe s'esclaffe bruyamment.	Antoine parle à la classe	
Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.		
Antoine s'énerve : - Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouge,	Il s'énerve Il a eu peur C'était compliqué de lui échapper	

comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...		
Mais plus personne ne l'écoute.		
Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.	Antoine est déçu	
- Taisez-vous ! Crie le maître		
d'une voix rauque, animale.		
Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :		Le maître est bizarre je trouve
- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !	La prochaine fois je t'aurai	Le maître est le loup garou

Annexe 17: Monter les niveaux de lecture Lucas

Le texte	Connotation. Ce que je comprends. Inférences, liens logiques.	Interprétation. Ce à quoi cela me fait penser. Ce que je pense de cette histoire
Loup Garou		
Antoine entre en courant dans la classe.		
Il est en retard, comme d'habitude.	Il est en retard	
Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup garou.	Il a vu un loup garou	
- A la télé ? demande Céline.		
Mais non, en vrai.		
- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien. - Il veut faire l'intéressant, dit Valérie. - Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurle Damien, pour rire.	Les autres se moquent	Je pense que c'est pour de vrai

<p>Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.</p>	<p>Il enfonce un bonnet</p>	
<p>- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça ! - Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire. Toute la classe s'esclaffe bruyamment.</p>	<p>Il raconte qu'il avait des longues griffes et les autres rigolent</p>	
<p>Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.</p>	<p>Il a des mains toutes noires et il referme sa veste</p>	
<p>Antoine s'énerve : - Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses</p>	<p>Il décrit le loup garou</p>	

yeux ! Tout rouge, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...		
Mais plus personne ne l'écoute.	Plus personne ne l'écoute	
Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.	Il est tellement déçu qu'il s'assoit à sa place	
- Taisez-vous ! Crie le maître	Il veut que les enfants arrêtent de parler alors il crie	
d'une voix rauque, animale.		
Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :		
- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !		

Annexe 18: Monter les niveaux de lecture Louise

Le texte	Connotation. Ce que je comprends. Inférences, liens logiques.	Interprétation. Ce à quoi cela me fait penser. Ce que je pense de cette histoire
Loup Garou		
Antoine entre en courant dans la classe.	Il arrive en courant	
Il est en retard, comme d'habitude.	Qu'il arrive en retard	
Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup garou.	Il arrive essoufflé et il dit qu'il a vu un loup garou	Quand j'ai peur de quelque chose
- A la télé ? demande Céline.	Elle lui dit des choses pas drôles	
Mais non, en vrai.		Quand je dis ça à mon père
- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien. - Il veut faire l'intéressant, dit Valérie. - Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurle Damien, pour rire.	Ils lui disent qu'il ment	Quand je mens à mon père

Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.	Il lui enfonce son bonnet	Il est méchant avec lui
- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça ! - Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire. Toute la classe s'esclaffe bruyamment.	Il leur explique comment le loup garou était	Quand j'explique des choses à mes parents
Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.	Il remet son manteau	Il veut qu'ils arrêtent de parler
Antoine s'énerve : - Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là,	Il leur dit que c'est vrai en s'énervant	Quand mon père s'énerve

comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouge, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...		
Mais plus personne ne l'écoute.		
Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.	Il est triste	
- Taisez-vous ! Crie le maître	Le maître est énervé il veut le silence	
d'une voix rauque, animale.		
Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :		
- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !		

Annexe 19 : Monter les niveaux de lecture Clarisse

Le texte	Connotation. Ce que je comprends. Inférences, liens logiques.	Interprétation. Ce à quoi cela me fait penser. Ce que je pense de cette histoire
Loup Garou		
Antoine entre en courant dans la classe.	Antoine entre à toute vitesse dans la classe	Antoine est excité
Il est en retard, comme d'habitude.	Il arrive en retard	Cela me fait un peu penser à Calixte (<i>un élève de la classe</i>) il est toujours en retard
Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup garou.	Il raconte qu'il a vu un loup garou	Il veut faire connaître à tout le monde sa nouvelle
- A la télé ? demande Céline.	Une camarade lui demande s'il l'a vu sur un écran	
Mais non, en vrai.		
- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien. - Il veut faire l'intéressant, dit Valérie. - Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurle Damien, pour rire.	Tous les enfants se moquent	

Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.		C'est comme si le maître se cache
- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça ! - Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire. Toute la classe s'esclaffe bruyamment.	Antoine jure qu'il l'a vu mais les autres se moquent	
Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.		Le maître continue de se cacher
Antoine s'énerve : - Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là,	Il ne sait pas comment il lui a échappé	Ça me fait penser à Jeanne (<i>une autre élève de la classe</i>) souvent on ne la croit pas beaucoup

comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouge, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...		
Mais plus personne ne l'écoute.	Personne ne l'écoute	
Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.	Il s'assoit	
- Taisez-vous ! Crie le maître	Le maître crie	
d'une voix rauque, animale.		
Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :	Caché derrière ses lunettes il se dit	
- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !	Que la prochaine fois il ne le loupera pas	

Annexe 20: Monter les niveaux de lecture Arthur

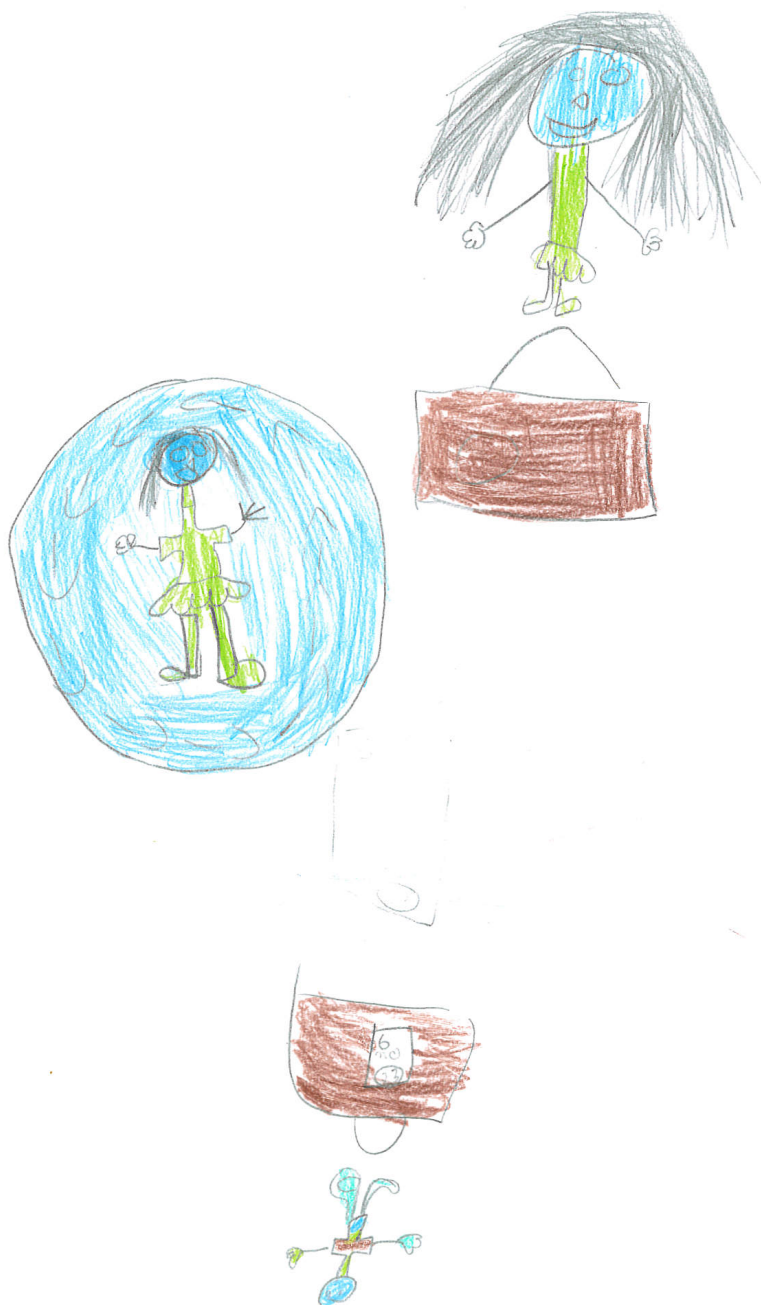
<p style="text-align: center;">Le texte</p>	<p style="text-align: center;">Connotation. Ce que je comprends. Inférences, liens logiques.</p>	<p style="text-align: center;">Interprétation. Ce à quoi cela me fait penser. Ce que je pense de cette histoire</p>
Loup Garou		
Antoine entre en courant dans la classe.	Antoine arrive dans la classe	
Il est en retard, comme d'habitude.		
Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup garou.	Antoine dit qu'il a vu un loup garou	Hou ! Un vrai loup garou !
- A la télé ? demande Céline.		
Mais non, en vrai.		
<p>- Oh, arrête tes bêtises, dit Fabien.</p> <p>- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.</p> <p>- Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurlé Damien, pour rire.</p>	Les autres se moquent	

<p>Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.</p>		
<p>- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça ! - Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire. Toute la classe s'esclaffe bruyamment.</p>		
<p>Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.</p>	<p>Le maître a beaucoup d'habits</p>	<p>Peut-être que le maître se cache</p>
<p>Antoine s'énerve : - Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouge,</p>		

comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...		
Mais plus personne ne l'écoute.		
Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.		
- Taisez-vous ! Crie le maître	Le maître est très énervé	
d'une voix rauque, animale.		
Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :		
- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !		Peut-être que le maître veut manger Antoine

Annexe 21 : Dessin Lucas

Lucas

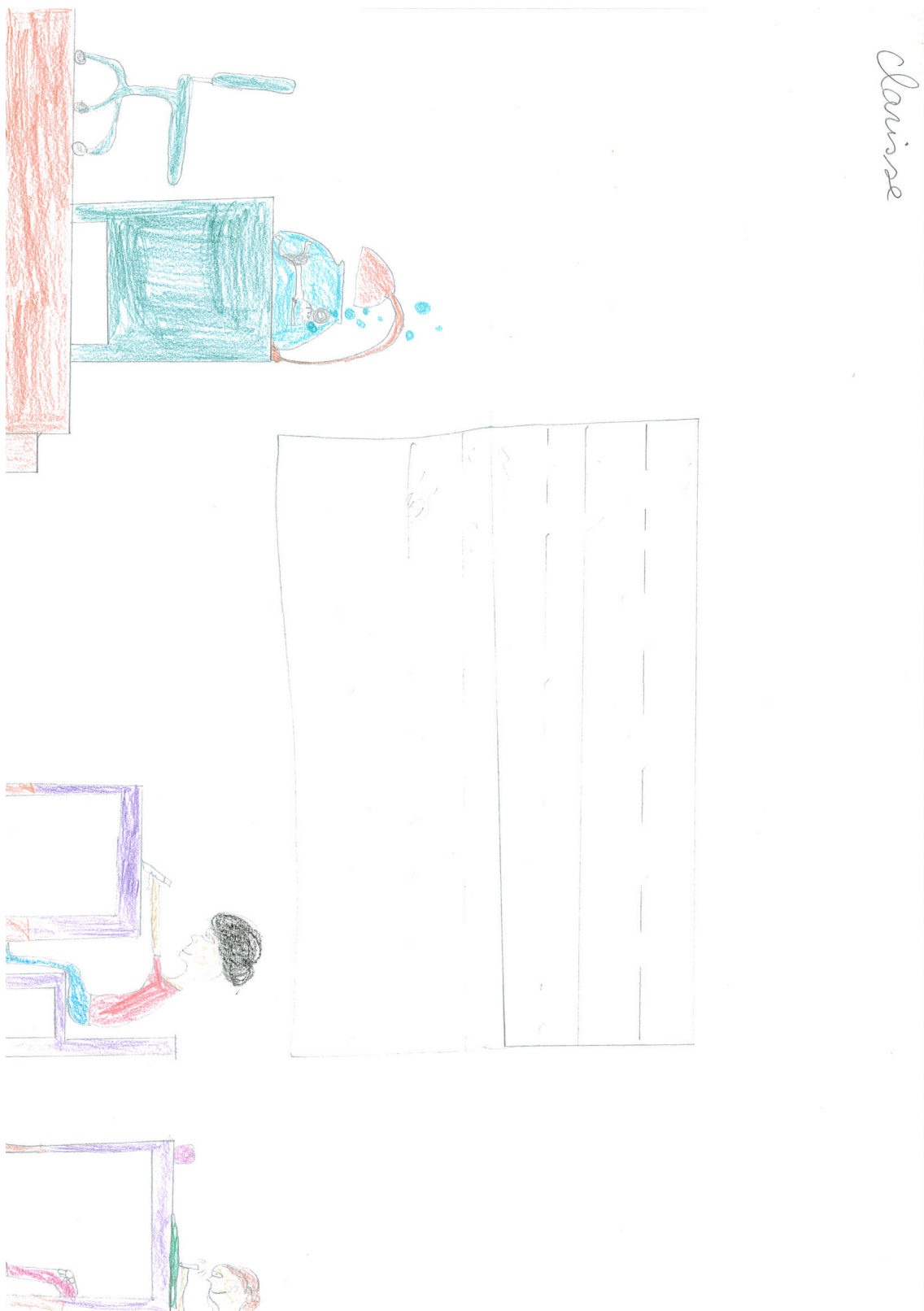


Annexe 22 : Dessin Louise



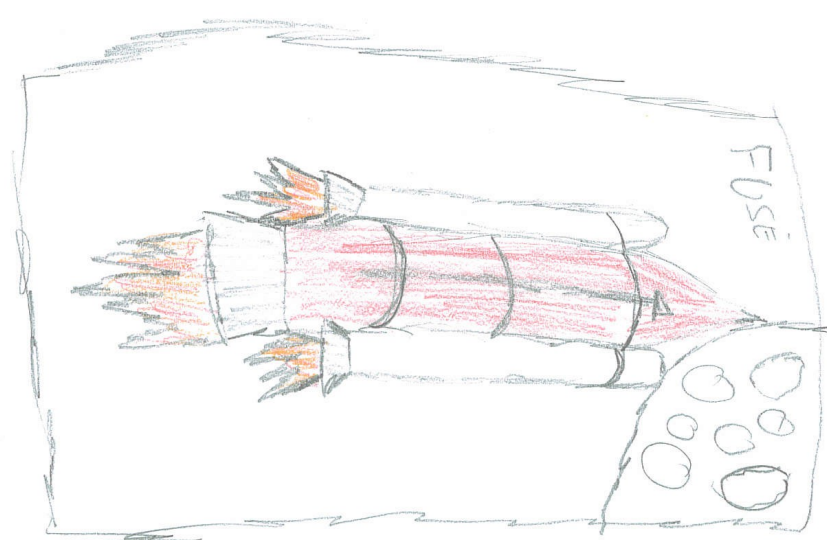
Louise

Annexe 23 : Dessin Clarisse



Annexe 24 : Dessin Mélis

Mélis



Annexe 25 : Dessin Arthur

