



**HAL**  
open science

## Le débat interprétatif autour de la nouvelle à chute pour faciliter la compréhension des élèves de cycle 2

Lauren Bobot

### ► To cite this version:

Lauren Bobot. Le débat interprétatif autour de la nouvelle à chute pour faciliter la compréhension des élèves de cycle 2. Education. 2020. dumas-02862240

**HAL Id: dumas-02862240**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02862240>**

Submitted on 10 Jul 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

UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE – INSPÉ de l'académie de Versailles  
Site de Saint-Germain-en-Laye  
Année universitaire 2019-2020

## MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master**

**Mention : « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**

**Spécialité : « Premier degré »**

**Parcours : « Professeur des écoles »**

**Option :**

---

# Le débat interprétatif autour de la nouvelle à chute pour faciliter la compréhension des élèves de cycle 2

*[Les meilleurs livres sont ceux dont le lecteur fait la moitié – Voltaire]*

**Lauren BOBOT**

---

Directeur de mémoire : **Monsieur Matthieu VERRIER**

Jury :

**Matthieu VERRIER**, Formateur, INSPE de Saint-Germain-en-Laye

**Marthe FRADET-HANNOYER**, Formatrice, INSPE de Saint-Germain-en-Laye

# Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à toute l'équipe enseignante de l'école Jean de la Fontaine à Villepreux. À Monsieur Christian Fau, directeur de l'école, Madame Frédérique Garsot, enseignante en CE2 pour leur accueil, leurs conseils et leur disponibilité. Je remercie tous les intervenants avec lesquels j'ai eu l'occasion de discuter et d'échanger autour des pratiques d'enseignement.

Je remercie l'Université de Cergy-Pontoise et plus particulièrement Monsieur Matthieu Verrier pour l'aide apportée dans la rédaction de ce mémoire et Mesdames Astride Bertolacci, Marthe Fradet-Hannoyer et Frédérique Masson pour leurs précieux apports théoriques et didactiques sur la littérature de jeunesse et la compréhension à l'école primaire.

Je présente toute ma reconnaissance à ma tutrice P.E.M.F, Madame Marie-Laure Péion, qui m'a accompagnée et soutenue tout au long de cette année de stage avec sincérité et bienveillance.

Pour finir, je remercie également mon conjoint, mes enfants et mes proches qui ont su me soutenir et me guider avec patience et honnêteté pendant cette année charnière.

# Résumé

Ce mémoire s'intéresse à la compréhension au cycle 2 et plus particulièrement à la mise en place de débats interprétatifs autour de nouvelles à chute de Bernard Friot. La recherche effectuée propose de mettre en place des débats interprétatifs en petits groupes ou en classe entière et s'attache à analyser l'efficacité de ces moments à travers l'observation de différents éléments : les prises de paroles, les réponses à des questionnaires écrits, la justification apportée aux réponses données.

# Abstract

**Keywords:** compréhension, cycle 2, débat interprétatif, nouvelle à chute, Bernard Friot, Catherine Tauveron, Jocelyne Giasson, inférence, lecture-compréhension, interpréter, texte résistant, texte proliférant, texte réticent, stratégies de lecture, enseignement explicite.

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	2
<b>Résumé</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	4
<b>Table des matières</b> .....	5
<b>Liste des annexes</b> .....	7
<b>Introduction</b> .....	8
<b>I. La lecture littéraire</b> .....	<b>10</b>
I.1. La compréhension.....	10
I.1.1. <i>Qu'est-ce que la compréhension ?</i> .....	10
I.1.2. <i>Comprendre et interpréter</i> .....	10
I.1.3. <i>Approche comparée de deux auteurs</i> .....	11
I.2. Didactique de la compréhension.....	12
I.2.1. <i>L'inférence en lecture</i> .....	12
I.2.2. <i>Les stratégies de lecture-compréhension</i> .....	13
I.2.3. <i>Le débat littéraire interprétatif</i> .....	14
I.2.4. <i>La nouvelle à chute</i> .....	16
I.3. La compréhension littéraire à l'école.....	17
I.3.1. <i>Références institutionnelles</i> .....	17
I.3.2. <i>Les compétences nécessaires à la compréhension</i> .....	19
<b>II. Problématisation</b> .....	<b>20</b>
<b>III. Méthode</b> .....	<b>20</b>
III.1. Une mise en réseau .....	20
III.1.1. <i>L'univers d'auteur</i> .....	20
III.1.2. <i>L'univers de Bernard Friot</i> .....	21
III.2. Participants.....	22
III.3. Matériel .....	23
III.3.1. <i>Les textes choisis</i> .....	23
III.3.1.1. Un Martien.....	23
III.3.1.2. Loup-Garou.....	23
III.3.1.3. Cauchemar .....	24
III.4. Procédure .....	25
III.4.1. <i>Critères d'évaluation</i> .....	25
III.4.2. <i>Modalités d'évaluation</i> .....	26
III.4.3. <i>La séquence</i> .....	26
III.4.3.1. L'évaluation diagnostique.....	27
III.4.3.2. Le cœur de la séquence.....	27
III.4.3.3. L'évaluation formative.....	29
<b>IV. Résultats</b> .....	<b>29</b>

IV.1. Bilan général de la séquence et analyse .....	29
IV.1.1. Séance 1 – <i>Il y a des histoires partout</i> .....	29
IV.1.2. Séance 2 et 3 – <i>Un Martien</i> .....	31
IV.1.3. Séance 4 et 5 – <i>Loup-Garou</i> .....	35
IV.2. Analyse de fin de séquence .....	37
IV.2.1. <i>Justifier sa réponse en s'appuyant sur le texte</i> .....	37
IV.2.2. <i>La mise en place du débat interprétatif</i> .....	38
IV.2.3. <i>Compréhension globale des élèves</i> .....	38
IV.3. Limites et perspectives.....	40
IV.3.1. <i>Les élèves en difficulté</i> .....	40
IV.3.2. <i>Le questionnaire écrit</i> .....	40
IV.3.3. <i>Le rôle de l'enseignant</i> .....	41
<b>Conclusion</b> .....	<b>42</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>43</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>45</b>

# Liste des annexes

Annexe 1 - Fiche de séquence <i>Les nouvelles à chute de Bernard Friot</i> .....	46
Annexe 2 - Texte présenté en séance 1 .....	54
Annexe 3 - Questionnaires de la séance 1.....	55
Annexe 4 - Texte présenté en séance 2 et 3.....	57
Annexe 5 – Questionnaires des séances 2 et 3.....	59
Annexe 6 – Texte présenté en séances 4 et 5 .....	60
Annexe 7 – Questionnaires des séances 4 et 5.....	62
Annexe 8 – Texte présenté en séance 6 .....	64
Annexe 9 – Questionnaires de la séance 7.....	66
Annexe 10 – Grille de participation orale .....	69
Annexe 11 – Grille de relecture de la production écrite .....	70
Annexe 12 – Grille de participation orale de la séance 2.....	71
Annexe 13 – Copies d’élèves types .....	72
Annexe 14 – Retranscription d’un extrait du débat interprétatif de la séance 5.....	75

# Introduction

« Les évaluations et récentes études nous ont montré qu'une part importante d'élèves rencontrait des difficultés dans la compréhension de l'écrit et que la compréhension en lecture souffrait d'un déficit d'enseignement. »<sup>1</sup>. La première année de Master nous prépare au concours du CRPE et à la remise à niveau de nos connaissances dans tous les domaines appréhendés à l'école primaire : français, mathématiques, histoire, géographie, sciences, éducation physique et sportive, musique, etc. Cette deuxième année m'apporte des éléments de théorie à mettre en relation avec notre pratique au sein d'un établissement scolaire. Afin de mettre en place des séquences d'enseignement auprès de mes élèves, plusieurs solutions me sont offertes : manuels de français, méthodes proposées par les didacticiens, ressources en ligne. En tâtonnant, j'ai commencé à présenter aux élèves des textes en suivant la méthode reconnue de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe : *Lectorino Lectorinette*. Cette méthode me donne les premiers outils pour construire mes séquences.

Au fur et à mesure des séquences mises en place dans la classe, j'ai souhaité travailler la compréhension en étudiant des nouvelles à chute et plus particulièrement celles de Bernard Friot au sein des *Histoires pressées*. Je me suis demandé quel(s) dispositif(s) pédagogique(s) j'allais pouvoir mettre en place pour permettre à mes élèves de lever les inférences de ces textes résistants voire proliférants. Le débat interprétatif m'a semblé être un dispositif intéressant à travailler avec des élèves qui soit, souhaitent partager leurs avis, soit ne prennent pas la parole. Je me suis questionnée sur la façon dont la compréhension se travaille, se décrypte, s'analyse et sur la participation orale de mes élèves pour construire la compréhension d'un texte. Je me suis alors demandé en quoi la mise en place de débats littéraires interprétatifs, au travers de l'univers de Bernard Friot et des nouvelles à chute, peut-elle contribuer à l'amélioration des compétences de compréhension des élèves de fin de cycle 2 ?

Pour répondre à cette question, je reviendrai dans une première partie sur la définition de la compréhension, les théories de certains auteurs et l'enseignement de cette notion. Ensuite, je présenterai la procédure que j'ai mise en place en classe ainsi que les textes et les critères d'évaluation. Enfin, nous reviendrons sur les résultats de cette expérimentation dans une dernière partie afin de répondre à la problématique initiale et de dresser le bilan de cette expérience, d'en évoquer les limites et les poursuites éventuelles.

---

<sup>1</sup> *Enseigner plus explicitement, Situation et gestes professionnels au quotidien*, dossier issu d'un groupe de travail piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO, 2016.



# I. La lecture littéraire

## I.1. La compréhension

### I.1.1. Qu'est-ce que la compréhension ?

Étymologiquement, le terme « *compréhension* » vient du latin « *comprehensio* » pour lequel on trouve plusieurs significations explicites comme *l'action de saisir ensemble* ou de *s'emparer de quelque chose*. Il y a également l'idée de lien, de connexion. Effectivement, dans un dictionnaire classique, on trouve aujourd'hui une définition telle que : « *action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature de quelque chose* »<sup>2</sup>. C'est en revenant aux racines de ce mot que l'on perçoit ce qu'implique la compréhension d'un texte littéraire : il ne s'agit pas uniquement de connaître tous les mots de ce texte et leur signification mais bien de saisir les zones d'ombres laissées par l'auteur, de s'emparer d'un sens caché, dissimulé, implicite : « *Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstice à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis. [...] Un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...] Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner.* »<sup>3</sup>. D'après Nathalie Blanc, « *la compréhension d'une histoire est supposée impliquée l'interprétation des informations qui la composent, l'utilisation des connaissances générales dont l'individu dispose pour le faire, afin d'aboutir à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite* »<sup>4</sup>. Comprendre résulte donc d'une action, d'un mécanisme intellectuel qui consiste à se créer des représentations mentales de ce qu'on lit : se fabriquer des images dans sa tête.

### I.1.2. Comprendre et interpréter

Ces deux notions sont liées mais ne sont pas envisagées de la même manière par les auteurs. Yves Reuter revient, en 1992, sur la *tradition scolaire* de la compréhension qui relèverait d'une activité objective permettant de retrouver le sens premier, littéral du texte : « *Comprendre [...] me paraît répondre à une question du type : que dit le texte ?* »<sup>5</sup>. En revanche, interpréter serait une activité subjective permettant de prendre en compte la polysémie du texte et de se placer du point de vue du lecteur, de sa subjectivité. Cela reviendrait

---

<sup>2</sup> Dictionnaire Larousse.

<sup>3</sup> ECO Umberto, *Lector in fabula*, Grasset, 1979, p.66.

<sup>4</sup> BLANC Nathalie, *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Paris, Dunod, p.8.

<sup>5</sup> REUTER Yves, Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°76, 1992. p.14.

à répondre à des questions du type : « *Que veut dire le texte ? Comment le texte dit-il le sens premier et/ou le sens second ? Pourquoi dit-il cela de cette façon ?* »<sup>6</sup> Il y a la prise en compte des effets produits sur le lecteur.

Comprendre et interpréter sont donc deux notions liées car le texte a besoin du lecteur pour révéler son sens. La compréhension est une activité interprétative propre à toute lecture car le lecteur ajoute du sens, cherche dans ses connaissances, fait des inférences pour trouver ce que le texte ne dit pas explicitement. Pour reprendre les termes d'Umberto Eco : « *un texte est un mécanisme paresseux qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire* »<sup>7</sup>. Le texte littéraire donne des indications au lecteur pour que la coopération soit réussie et l'interprétation ne peut se faire qu'à partir d'éléments du texte. Interpréter est une part indispensable des expressions de compréhension. Pour comprendre, il faut interpréter. Si le lecteur ne sait pas interpréter certains indices du texte, il ne peut pas comprendre le texte. L'interprétation dépend donc des problèmes de lecture rencontrés : elle ne peut se faire qu'à partir d'éléments précis du texte. Parfois il y a des problèmes qui restent ouverts et offrent plusieurs réponses. Les deux concepts sont liés car le texte a besoin du lecteur pour révéler son sens : cette coopération interprétative est rendue nécessaire parce que l'auteur prévoyait que ces blancs seraient remplis.

### **I.1.3. Approche comparée de deux auteurs**

Jocelyne Giasson est professeure agrégée au Département de psychopédagogie des sciences de l'éducation de l'Université de Laval. Elle a publié divers documents sur la lecture et a créé un modèle où elle montre qu'il y a trois instances : le lecteur, le texte et le contexte (psychologique, social, physique). C'est l'intersection de ces trois instances qui va permettre la compréhension du texte.

Pour Giasson<sup>8</sup>, il s'agit donc bien de comprendre et d'interpréter, mais l'approche du lecteur est cognitiviste et affective : elle considère le lecteur en tant que personne qui réagit émotionnellement et différemment selon l'âge. Sa démarche considère l'élève non pas tant comme un lecteur expert mais comme une personne qui va mobiliser ses connaissances antérieures, les sentiments personnels éprouvés, son expérience de vie. Elle propose des activités centrées sur l'analyse, le questionnement sur le personnage mais également des activités centrées sur le schéma du récit et la reconstitution de la trame chronologique pour permettre des inférences.

Catherine Tauveron, chercheuse reconnue pour ses travaux en didactique de la littérature à l'école, se situe quant à elle du côté de la compréhension-interprétation. Elle nous parle du « *mythe de la lecture*

---

<sup>6</sup> *Ibid*, p.15.

<sup>7</sup> ECO Umberto, *Lector in fabula*, Grasset, 1979, p.63.

<sup>8</sup> GIASSON Jocelyne, *La lecture : de la théorie à la pratique*, De Boeck, 2013, p.302.

naïve »<sup>9</sup> ou de la « *transparence du texte* » : en effet, aucun texte littéraire ne dit tout. L'auteur garde parfois une part de mystère, fait des inférences, sous-entend, insinue, suggère... La lecture littéraire suppose un travail de compréhension-interprétation dans un double mouvement qui consiste à résoudre des problèmes ouverts posés par le texte au lecteur, et par le lecteur au texte. Elle s'appuie sur d'autres théories développées par Michel Picard qui distingue trois instances du lecteur (le liseur, le lu et le lectant) mais également Hans Robert Jauss pour qui le sens est à révéler par le lecteur. Il parle d'horizon d'attente qui permet de prendre des indications autour du texte afin de faire anticiper l'élève : *à quoi t'attends-tu ?*

Catherine Tauveron développe une typologie des textes narratifs : elle distingue les textes collaborationnistes, qui disent tout, des textes résistants, opaques, qui posent des problèmes de compréhension. Au sein des textes résistants, elle différencie les textes réticents (comme *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin) avec une réticence du texte comme source de problème de compréhension. Ces textes conduisent délibérément à une compréhension erronée (fausses pistes) et rendent difficile la compréhension immédiate. En revanche, les textes proliférants (comme *L'ours et les deux amis* de Margareth Clark) proposent plusieurs interprétations possibles. Dans les textes sélectionnés pour la séquence proposée aux élèves, nous utiliserons à la fois des textes réticents et des textes proliférants.

## **I.2. Didactique de la compréhension**

### **I.2.1. L'inférence en lecture**

On ne peut aborder la compréhension sans parler de l'inférence. Ce terme est défini comme la capacité à comprendre des informations contenues implicitement dans le texte et qui demandent, de la part du lecteur, un travail d'interprétation pour être comprises. Cèbe, Goigoux & Thomazet diront que c'est la « *capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte* »<sup>10</sup>.

Puisque le texte ne nous dit pas tout, nous devons, en tant que lecteur, lire entre les lignes, aller au-delà de ce qui est lu. Steve Bissonnette, lors d'une conférence<sup>11</sup> sur l'enseignement explicite, illustre comment enseigner cette stratégie utile pour accéder à la compréhension d'un texte ou d'une phrase. Tout d'abord, il préconise de relever des indices dans la phrase ou dans le texte. Par la suite, le lecteur doit mettre en relation ces indices avec les connaissances qu'il possède déjà tout en se posant une

---

<sup>9</sup> TAUVERON Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. p.10.

<sup>10</sup> CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland, THOMAZET Serge, p.2.

<sup>11</sup> BISSONNETTE Steve, [en ligne] *Enseignement explicite : l'inférence en lecture*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009.

question : *à quoi cela me fait généralement penser ?* La réponse à cette question va permettre au lecteur de comprendre ce que le texte ne dit pas clairement.

Par exemple, lorsqu'on lit « *Il enfle son survêtement avant de monter sur le podium.* » La question que l'on pose aux élèves est la suivante : « *Où se passe cette action ?* ». Ils vont pouvoir, en lisant cette phrase, relever des indices tels que le survêtement et le podium afin de les mettre en relation avec leurs connaissances. À la question « *À quoi cela me fait généralement penser ?* », les élèves vont pouvoir associer le survêtement au sport et le podium à la compétition. Ainsi, à la question « *Où se passe cette action ?* », ils vont pouvoir plus aisément répondre : dans un gymnase ou un stade par exemple. Tous les processus cognitifs et toutes les procédures mobilisées lors de cette recherche devront être explicités aux élèves.

Nous travaillons sur les inférences depuis le début de l'année à l'occasion de petits rituels quotidiens. En effet, chaque matin, alors que certains élèves s'occupent de la date et de la météo, les autres doivent répondre à une question inférentielle sur une ou deux phrases de texte. Ce rituel nous permet d'explicitier les procédures à mettre en place pour être capable de faire des inférences : mettre en relation des éléments du texte, décrypter le vocabulaire, identifier les personnages, prendre en compte des substituts ou reprises anaphoriques, apporter des connaissances extérieures permettant une interprétation cohérente, etc. Ce travail quotidien nous permet une première approche des inférences et des procédures cognitives à mettre en place pour comprendre un texte, aussi court soit-il.

### **I.2.2. Les stratégies de lecture-compréhension**

La compréhension d'un texte fait appel à différentes compétences, habilités langagières et cognitives simultanées. Maryse Bianco<sup>12</sup> développe, en 2015, une théorie dans laquelle elle présente quatre types de stratégies de lecture-compréhension qu'elle définit comme « *l'ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser de manière délibérée et sous le contrôle de l'attention* ». Nous allons présenter ces quatre stratégies tout en les commentant par rapport à la séquence que nous mènerons par la suite :

- **La préparation à la lecture** : la première des stratégies concerne l'avant-lecture avec tout ce qu'elle implique, à savoir, identifier les objectifs de la lecture, mettre en place des stratégies de prélecture (à partir du titre, de l'auteur, du type de texte, des objectifs visés, etc.) afin de guider sa lecture en fonction des objectifs et des questions posés. Cela rejoint également l'idée de créer un « *horizon d'attente* » pour les élèves, lire la quatrième de couverture, raconter ce qui va être lu afin d'initier un

---

<sup>12</sup> BIANCO Maryse, LIMA Laurent., (dir), *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*. Paris, Hatier, 2017.

premier travail de réflexion. Cette première étape permet une mise en projet des lecteurs afin de se faire une ébauche de représentation mentale pour cheminer, au fur et à mesure.

- Procéder à **l'interprétation pour la construction d'une cohérence** : les mots difficiles ou inconnus doivent être expliqués, compris. Il est important d'annoter, de souligner ou surligner ce texte afin de pouvoir faire des inférences. De même, il est important d'utiliser la connaissance de la structure de texte : relire, paraphraser, découper le texte pour en comprendre sa structure et les relations causales. Cette étape permet de rendre accessible le texte, d'aider les lecteurs à tisser des liens.
- **Aller au-delà du texte** : pour connecter les informations liées à ses connaissances générales afin de comprendre l'implicite. Cette étape nécessite de se poser des questions (où, quand, qui, quoi), de s'auto-expliquer à haute voix, de visualiser et se fabriquer ainsi une représentation mentale tout en utilisant des ressources internes au texte pour éclairer des points obscurs.
- **Organisation, restructuration et synthèse** sont nécessaires pour organiser les informations lues : activités de résumé ou de synthèse. Au-delà de la compréhension du texte (qu'est-ce qu'on a compris ?), il est important d'explicitier les stratégies utilisées pour comprendre un texte (qu'a-t-on compris de comment apprendre à comprendre ?) afin que les lecteurs puissent transférer cette démarche et l'ajuster aux futurs textes lus.

### **I.2.3. Le débat littéraire interprétatif**

Le débat interprétatif est un dispositif didactique proposé pour les élèves de cycle 3 sur le site Eduscol. Il me semble très pertinent de le proposer à mes élèves de cycle 2 qui sont déjà habitués à confronter leurs opinions dans d'autres domaines (Enseignement moral et civique). Ce dispositif a été introduit dans les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire de 2002 pour développer les compétences de lecture littéraire : « *Dans la lignée des recherches qui se sont développées en didactique de la littérature, la pratique du débat interprétatif prend acte du fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs. La classe est un lieu où peuvent émerger et se confronter ces différentes lectures individuelles en vue de construire une lecture commune ouverte à différentes interprétations.* »<sup>13</sup>.

Tout au long de la séquence proposée, il m'a paru important de proposer des dispositifs pédagogiques variés : des questionnements magistraux, des questionnements écrits, des lectures de texte par dévoilement progressif ou par lecture manipulée mais aussi des temps d'échanges qui prendront la

---

<sup>13</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, [en ligne], *Le débat littéraire interprétatif*, Mars 2016.

forme de débats interprétatifs autour d'un nœud de compréhension ou d'interprétation. Jocelyne Giasson dit à ce propos qu'aujourd'hui « *les enseignants sont intéressés à expérimenter des modèles de discussion plus décentralisés, des modèles qui permettent aux idées de circuler plus librement entre les participants* »<sup>14</sup>. L'objectif de cette parole libre et qui circule entre les élèves est de permettre des interactions entre eux afin de construire le sens de ce qu'ils ont lu.

« *Mener une discussion en classe est un art, mais, comme dans toute forme d'art, la connaissance de certaines techniques fait augmenter les chances de succès. Les principales techniques sont l'écoute, l'orientation et la rétroaction.* »<sup>15</sup>. Un débat interprétatif ne se mène pas sans réflexion préalable : les rôles de chacun sont cruciaux. Afin de mener à bien ce débat interprétatif, je me suis inspirée des conseils donnés par Jocelyne Giasson, titulaire de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Elle expose cinq recommandations<sup>16</sup> sur le rôle de l'enseignant dans la discussion en groupe-classe :

- **Créer un climat d'écoute** : le climat de la classe est primordial, nous devons obtenir un climat serein où chacun se sent libre de proposer ses réponses. Nous devons également poser certaines règles comme le fait d'avoir le bâton de parole pour s'exprimer. Les autres élèves doivent avoir une posture d'écoute attentive. Pour se faire, le débat interprétatif ne doit pas excéder dix minutes afin de garder l'attention de chacun. L'enseignant peut reprendre les propos des élèves en soulignant sa bonne compréhension : « *je comprends ce que tu veux dire* ».
- **Guider au lieu d'interférer** : l'enseignant ne doit pas imposer sa propre pensée ou ses propres interprétations du texte. L'objectif premier est que les élèves construisent ensemble le sens de ce texte et qu'ils soient à même de s'auto-réguler. L'enseignant a donc un rôle de guide, il ne doit pas inhiber la parole de certains élèves.
- **Encourager la participation** : plusieurs conseils sont énoncés comme la posture de l'enseignant (se tourner vers l'élève qui parle pour lui signifier son intérêt), ses actes (écrire au tableau les mots-clés énoncés, revenir sur les propos et la contribution d'un élève). L'enseignant doit adopter une posture bienveillante en valorisant les élèves qui prennent la parole.
- **Aider ceux qui ont de la difficulté à prendre part à la discussion** : l'enseignant doit rester dans une attention constante à ses élèves et s'interroger sur les raisons de ce constat. Si certains élèves ne s'engagent pas dans la discussion : quelle en est la cause ? Ces élèves sont-ils en posture d'écoute ?

---

<sup>14</sup> GIASSON Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, De Boeck, 2005, p.33.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> *Ibid.*, p.36-37.

- **Accepter les idées différentes** : tout comme le fait de ne pas interférer, l'enseignant doit être attentif aux réponses qui ne vont pas dans le sens de sa propre interprétation. L'enseignant ne détient pas la vérité. L'intérêt repose dans la justification qu'apporte l'élève pour confirmer son propos.

Au cours du débat interprétatif, l'enseignant doit agir comme facilitateur : il soulève un nœud de compréhension ou d'interprétation. À partir de ce moment-là, la parole est aux élèves : l'enseignant « orchestre la discussion en invitant les élèves à participer : il reformule l'idée de l'élève de façon à lui faire comprendre que son idée n'a pas été saisie par les autres et qu'il faudrait la préciser ; il aide les élèves à dire pourquoi ils sont d'accord ou non avec ce qui a été dit »<sup>17</sup>. Bien évidemment, toutes les pistes de compréhension ne sont pas valables et l'enseignant veillera à ce que les contradictions ou les impossibilités soient mises en évidence par un retour au texte. Le but du débat interprétatif n'est pas de convaincre autrui mais « d'échanger avec lui pour accéder à la connaissance du ou des message(s) de l'auteur, les élèves pourront exposer leur vision de ce qu'ils ont compris de l'histoire »<sup>18</sup>.

#### **I.2.4. La nouvelle à chute**

L'univers de Bernard Friot est abondant et complexe. Il est l'auteur de nombreux textes, très divers : romans, poèmes, nouvelles, pièces de théâtre, etc. Mon choix s'est porté sur plusieurs nouvelles à chute, ce qui me permet de travailler tant le style d'écriture de Bernard Friot, qu'un genre littéraire particulier. La nouvelle à chute est un genre littéraire qui se définit tout d'abord par sa longueur : c'est une nouvelle donc un récit court, proche du roman, d'inspiration réaliste. La nouvelle est née au XIX<sup>ème</sup> siècle et les textes d'Allan Poe ou de Maupassant en sont un exemple. La nouvelle ne s'est pas beaucoup développée dans le champ de la littérature de jeunesse, mais certaines sont très connues comme les *Histoires pressées* de Bernard Friot. Les nouvelles à chute font apparaître une fin surprenante, inattendue pour le lecteur. Le mot « chute » en littérature désigne l'effet de surprise ménagé par l'auteur à la fin d'un texte qui éclaire son sens et peut conduire à le réinterpréter.

L'étude de plusieurs nouvelles à chute en classe va me permettre de travailler plusieurs compétences chez les élèves et notamment de développer des postures transactionnelles. Cette théorie est issue de la philosophe et professeure Louise Rosenblatt<sup>19</sup>. Elle a été reprise par Serge Terwagne et Marianne Vanesse<sup>20</sup> en 2008. On peut distinguer plusieurs catégories de transaction et notamment les transactions

---

<sup>17</sup> *Ibid*, p.33.

<sup>18</sup> GAVARD Alain, *Devenir lecteur, comment construire les compétences ?*, Editions Nathan, 2012, p.121.

<sup>19</sup> ROSENBLATT Louise, *Literature as exploration*, D-Appleton Century company, incorporated in New-York London, 1938.

<sup>20</sup> TERWAGNE Serge, VANESSE Marianne, *Le récit à l'école maternelle : lire, jouer, raconter des histoires*. De Boeck, 2013.

textuelles et iconiques : elles permettent au lecteur d'anticiper la suite du récit. Elles consistent principalement en trois stratégies de compréhension qui interviennent au fil de la lecture :

- **Les prévisions** : lorsque l'élève lit, il se sert des éléments du texte pour essayer de prévoir et deviner la suite. Il convoque des scénarios qu'il a déjà rencontrés et qu'il considère vraisemblables en fonction des informations relevées dans le texte. Avec l'étude des nouvelles à chute, les élèves vont travailler sur une structure répétitive et ainsi pouvoir anticiper cette chute, faire en sorte de ne pas se fier à l'auteur et à la première impression donnée par le texte.
- **Les révisions** : les prévisions faites par le lecteur sont des hypothèses qui vont se vérifier ou non au fil de la lecture et le lecteur doit, d'une part, renoncer à sa première hypothèse et, d'autre part, parvenir à construire de nouvelles hypothèses. La nouvelle à chute a pour particularité de faire basculer le sens du texte et de balayer toutes les hypothèses « logiques » ou attendues par le lecteur. Ce sont des textes qui posent problème aux élèves puisque leur première compréhension sera mise à mal et devra être revue.
- **Les clarifications** pour des éléments flous : elles permettent de guider le lecteur dans ses révisions. Cette étape va permettre au lecteur de résoudre des problèmes de compréhension (lexique, inférences) et d'interprétation (intentions, motivations des personnages).

## I.3. La compréhension littéraire à l'école

### I.3.1. *Références institutionnelles*

Un bref retour en arrière nous permet de voir que l'enseignement de la compréhension est assez récent à l'école primaire. Ce n'est qu'en 2002 que cet enseignement a fait son apparition dans les programmes de l'Education Nationale. La compréhension de l'écrit est maintenant au cœur des programmes de 2015 puisque « *la compréhension est la finalité de toutes les lectures* »<sup>21</sup>. Ainsi, on repère le lien étroit entre lecture et compréhension. Les programmes de 2015, repris avec des ajustements en 2018 mettent l'accent sur la compréhension et sur son enseignement explicite : « *Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement* »<sup>22</sup>. Il s'agira donc de rendre visibles les procédures mobilisées et les cheminements cognitifs par lesquels passe l'élève pour arriver à la compréhension d'un texte. « *Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée puis*

---

<sup>21</sup> B.O n°30 du 26/7/2018, p.13.

<sup>22</sup> *Ibid*, p.10.

*autonome de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts* »<sup>23</sup> : effectivement, à partir de plusieurs textes, mon objectif est d'amener les élèves à prendre goût à la lecture, comprendre les inférences, dépasser les difficultés de compréhension grâce aux échanges issus des débats interprétatifs. À l'issue de la séquence, l'objectif est que les élèves puissent lever certains obstacles présentés par le texte de manière autonome.

Plusieurs compétences des programmes seront travaillées à travers la séquence d'enseignement proposée et ce dans plusieurs domaines du français :

<p><b>Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte</b></p>	<p>Maintenir une attention orientée en fonction du but : la plupart des textes seront lus par l'enseignant et permettront aux élèves en difficulté en lecture de s'appropriier complètement les textes entendus et de travailler également la compréhension.</p> <p>Repérer et mémoriser des informations importantes. Les relier entre elles pour leur donner du sens.</p> <p>Mobiliser des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte.</p>
<p><b>Participer à des échanges dans des situation diverses</b></p>	<p>Respecter les règles organisant les échanges.</p> <p>Prendre conscience et tenir compte des enjeux.</p> <p>Organiser son propos.</p>
<p><b>Comprendre un texte et contrôler sa compréhension</b></p>	<p>Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.</p> <p>Être capable de faire des inférences.</p> <p>Savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture.</p> <p>Savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (sur des univers).</p> <p>Savoir contrôler sa compréhension (entraînement à la compréhension, apprentissage explicite des stratégies de compréhension).</p> <p>Savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.</p>

<sup>23</sup> *Ibid*, p.12.

<p><b>Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche</b></p>	<p>L'écriture n'est pas l'objectif majeur de ma séquence mais, comme le précisent les programmes d'enseignement, « <i>la rédaction de textes est articulée avec l'apprentissage de la lecture</i> »<sup>24</sup>. Il est donc important de pouvoir, dans une séquence de lecture-compréhension, proposer aux élèves de produire des écrits afin de viser cet objectif :</p> <p>Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.</p>
---	--

### **I.3.2. Les compétences nécessaires à la compréhension**

Nous reprendrons les travaux de Jocelyne Giasson<sup>25</sup> pour répondre à la question suivante : quelles compétences sont nécessaires aux élèves pour accéder à la compréhension ? Selon elle, la compréhension en lecture requiert cinq compétences :

- **Des compétences de décodage** avec une automatiser des procédures d'identification des mots écrits et une lecture par groupe de mots. Un décodage trop lent prive certains élèves de toutes leurs ressources attentionnelles : il est important de proposer une lecture magistrale des textes afin de permettre aux lecteurs en difficulté d'accéder eux aussi à la compréhension et à l'interprétation des textes.
- **Des compétences linguistiques** qui englobe la syntaxe et le lexique. Plus un lecteur connaît de mots, plus il est à même de comprendre ce qu'il lit. Nous reviendrons au début de chaque séance sur les mots susceptibles de poser problème aux élèves afin de les expliciter, de faire des liens sémantiques afin de permettre leur mémorisation.
- **Des compétences textuelles** : le genre du texte, l'énonciation, la ponctuation, la cohésion (utilisation de connecteurs).
- **Des compétences référentielles** : connaissances sur le monde, sur les univers des textes. Le lecteur doit être capable de mettre en relation les informations du texte avec ses connaissances personnelles.
- **Des compétences stratégiques** : anticipation, prédication, imagerie mentale, raisonnement, régulation, contrôle, évaluation de son activité de lecture. Ces compétences permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.

<sup>24</sup> *Ibid*, p.16.

<sup>25</sup> GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, De Boeck Université, 2004.

## II. Problématisation

Mon choix se porte sur la lecture-compréhension. Je souhaite aborder la nouvelle à chute à travers l'univers d'un auteur notamment, Bernard Friot. L'objectif est, d'une part de travailler sur plusieurs textes d'un même auteur, et d'autre part, de découvrir un procédé d'écriture atypique. Bernard Friot me permet d'aborder des textes à chute avec l'effet de surprise finale : je cherche à la fois à susciter le goût pour la lecture et à travailler la compréhension de ces textes qui peuvent parfois être proliférants. De plus, mon objectif secondaire est de développer les compétences en écriture des élèves notamment à travers des productions écrites liées aux textes étudiés. Ainsi, nous nous demanderons en quoi la mise en place de débats littéraires interprétatifs, au travers de l'univers de Bernard Friot et des nouvelles à chute, peut-elle contribuer à l'amélioration des compétences de compréhension des élèves de fin de cycle 2 ?

**En fonction de cette problématique, j'é mets plusieurs hypothèses :**

- Je fais l'hypothèse que l'enseignement en lecture-compréhension autour de nouvelles à chute va permettre de développer les capacités de compréhension et d'interprétation des élèves : inférences, révision des hypothèses initiales, accéder au sens du texte.
- Je fais l'hypothèse que la mise en place de débats interprétatifs permettra une meilleure compréhension des textes résistants : compréhension orale et écrite.
- Je fais l'hypothèse que les élèves ayant participé activement au débat interprétatif auront une meilleure compréhension du texte et des inférences. De la même façon, je fais l'hypothèse que parmi les élèves qui n'auront pas ou peu compris / décodé le sens du texte, une part importante n'aura pas participé au débat interprétatif.

## III. Méthode

### III.1. Une mise en réseau

#### III.1.1. *L'univers d'auteur*

Travailler autour de l'univers d'un auteur a été un choix assez immédiat ; celui de Bernard Friot est abordé de façon restreinte puisqu'il a écrit une cinquantaine d'ouvrages dont des poèmes et des romans. Nous allons exploiter quelques nouvelles qui ont fait sa renommée. Cependant, ces textes choisis

permettent d’entrevoir et d’identifier des singularités, un procédé d’écriture atypique. Le jeune lecteur, ainsi averti, pourra anticiper ce qui va arriver. À ce propos, Catherine Tauveron explique : « *Certains auteurs parviennent à construire un univers singulier. Chacune de leurs œuvres se reconnaît alors entre toutes à ses « airs de ressemblance. [...] Le jeune lecteur se ment d’autant mieux dans l’univers d’un auteur qu’il en connaît par avance les traits, au risque toujours possible d’être surpris. [...] jouir de l’inattendu que tout se passe autrement »*<sup>26</sup>.

L’objectif premier d’étudier un univers d’auteur est d’aider les élèves à comprendre ce qu’est un acte de création : derrière le texte et derrière les mots, il y a quelqu’un qui a imaginé, créé, travaillé. Cette personne exerce le métier d’écrivain et le fait de rencontrer plusieurs écrits de cette même personne permet aux élèves de se mettre dans des postures créatives et réflexives. Un auteur transmet un message, il a une identité, il travaille avec un ou plusieurs éditeurs, il a une façon d’écrire qui lui est propre de livre en livre, son style est qualifiable et on cherche à ce que les élèves puissent l’ancrer dans leur culture. De plus, l’objectif est que les lectures précédentes offrent une référence pour les suivantes et « *de vérifier que les élèves sont capables d’eux-mêmes, sans sollicitation particulière, de faire des rapprochements avec l’ensemble de l’œuvre de l’auteur, c’est-à-dire de manifester spontanément le comportement cognitif qu’on a cherché à développer chez eux à propos des textes littéraires »*<sup>27</sup>. À l’issue de cette séquence et après plusieurs semaines, il serait intéressant de proposer à nouveau un texte de Bernard Friot afin de voir si les élèves arrivent à repérer son style d’écriture parmi d’autres auteurs. De plus, travailler sur la production d’un auteur permet d’étoffer sa culture littéraire : cela conforte les élèves à se considérer progressivement comme lecteurs experts par rapport à un auteur avec lequel ils sont entrés en connivence. Par lecteur expert est entendu un lecteur qui possède toutes les compétences nécessaires pour accéder à la compréhension et utilise les stratégies rappelées le document d’accompagnement Eduscol<sup>28</sup> :

### **III.1.2. L’univers de Bernard Friot**

Tout comme Philippe Corentin et Grégoire Solotareff à l’école maternelle, Bernard Friot est un auteur incontournable des cycles 2 et 3. C’est un auteur que j’apprécie et il me semble important de faire découvrir aux élèves des textes qui nous plaisent afin de transmettre notre goût pour la lecture et certaines œuvres en particulier. L’effet de surprise final, typique de ses nouvelles, révèle un style singulier qui rend l’auteur familier et l’écriture habitée. Bernard Friot est sans conteste un auteur que les élèves retrouveront au cours de leur scolarité et ils pourront ainsi réinvestir des connaissances qu’ils auront acquises.

---

<sup>26</sup> TAUVERON Catherine, *Lire la littérature à l’école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Hatier Pédagogie, 2006, p.65.

<sup>27</sup> *Ibid*, p.246.

<sup>28</sup> [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture\\_Comprehension\\_ecrit/87/6/RA16\\_C3\\_FRA\\_04\\_lect\\_comp\\_strat\\_N.D\\_612876.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf)

De plus, les « *histoires pressées* » de Bernard Friot présentent une grande diversité de textes, adaptables pour les CE2 comme pour le cycle 3. Ces nouvelles courtes feront l'objet d'une ou deux séances de lecture-compréhension : un travail de lecture et d'analyse dense et varié. Les textes qu'il propose sont de parfaits sujets d'étude pour le travail de compréhension et d'interprétation : réticents, parfois proliférants, ils vont permettre aux élèves de travailler de nombreuses compétences requises par les programmes de l'Education Nationale : la lecture, la compréhension, les inférences, la révision de ses hypothèses, la production d'écrits mais aussi le langage oral avec notamment la participation à des échanges autour de débats interprétatifs. À ce propos, Catherine Tauveron affirme « *qu'on ne peut qu'apprendre à comprendre que sur des textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation* » afin de « *mettre au centre la difficulté pour la surmonter* ». <sup>29</sup> Ces difficultés de compréhension, une fois travaillées, analysées, décortiquées, dépassées permettent aux élèves de progresser et de réutiliser des conduites de lecture et des stratégies de compréhension réutilisables dans n'importe quel autre contexte : « *Parce que la mission de l'école est une mission éducative, et que la logique de la classe ne saurait exactement se confondre avec celle de la bibliothèque, on doit les choisir aussi en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser en lecture* » <sup>30</sup>.

## III.2. Participants

La phase d'expérimentation a été menée dans le cadre de mon stage en classe de CE2 dans laquelle j'ai exercé à mi-temps au cours de l'année scolaire. Nous avons constaté dès le début de l'année scolaire des niveaux très hétérogènes entre les élèves. Une de nos élèves est suivie par le R.A.S.E.D (calcul, numération), deux élèves sont suivis à l'extérieur (CMP, orthophoniste) et auraient besoin d'un suivi par le R.A.S.E.D. Ce dernier étant débordé par les demandes, nous n'avons pas pu obtenir de suivi pour ces élèves qui présentent de grosses difficultés au niveau de la graphie et de la lecture. Le niveau global de notre classe est bon : nous avons environ sept élèves que l'on pourrait qualifier de « *moteurs de classe* » qui participent à l'oral, ont des compétences solides, ne semblent pas rencontrer de difficultés particulières à l'école, tous domaines confondus. Nous différencions les apprentissages pour deux à cinq élèves selon les domaines et tout le reste de la classe présente des difficultés éparses mais un niveau global relativement dans la norme de ce que l'on pourrait attendre d'un élève de CE2.

---

<sup>29</sup> TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Hatier Pédagogie, 2006, p.9.

<sup>30</sup> *Ibid*, p.36.

## III.3. Matériel

### III.3.1. Les textes choisis

Les textes choisis seront présentés aux élèves sans image illustrative pour plusieurs raisons. Tout d'abord, si on revient aux textes originaux de Bernard Friot, ils sont présentés sans aucune illustration. Par respect pour cet auteur et son œuvre, je proposerai donc les œuvres telles qu'elles sont présentées dans ses livres. Parfois, certains manuels scolaires proposent la lecture et la compréhension de textes de Bernard Friot dont ceux que j'ai choisis avec des illustrations. Celles-ci peuvent complètement brouiller l'interprétation du lecteur car la relation texte-image est parfois abstraite, symbolique ou divergente par rapport au texte.

#### III.3.1.1. Un Martien

**Référence du texte** : « Un Martien », *Nouvelles histoires pressées*, collection Milan Poche Junior, Bernard Friot, 1992, Editions Milan.

**Résumé** : Félicien écrit une lettre à ses parents après une dispute familiale : il a disparu la journée entière. Avec cette lettre le jeune garçon espère calmer la colère de ses parents, il souhaite également les faire réfléchir sur le fait qu'il a grandi et qu'il aimerait être considéré comme un grand.

Ce texte sera proposé aux élèves par dévoilement progressif, selon une piste didactique de Solange Bornaz<sup>31</sup>. Ce dispositif permet aux élèves d'émettre des hypothèses sur lesquelles ils vont devoir revenir par la suite : Félicien peut-il vraiment être sur Mars ? (« *Vous n'avez qu'à laisser le colis devant la porte du grenier.* »). De plus, on cherchera à soulever l'intentionnalité du scripteur : affamé, Félicien souhaite avoir un repas, il souhaite se réconcilier avec ses parents sans pour autant revenir sur ses revendications : « *ne plus être traité comme un gamin* ». Cette compréhension fine du texte suppose des inférences puisque l'auteur n'exprime pas clairement ses intentions. Cela implique que le lecteur se mette à la place de Félicien pour se faire une représentation de ses états mentaux.

#### III.3.1.2. Loup-Garou

**Référence du texte** : « Loup-Garou », *Nouvelles histoires pressées*, collection Milan Poche Junior, Bernard Friot, 1992, Editions Milan.

---

<sup>31</sup> BORNAZ Solange, *Faire lire les « histoires pressées » de Bernard Friot, quels dispositifs de lecture proposer ?*, 2017.

**Résumé** : Antoine arrive en classe en courant, en retard. Il raconte la cause de son retard : il a vu un loup-garou. S'en suit une conversation entre Antoine et ses camarades sur la vraisemblance de ses propos.

Ce texte est réticent, voir proliférant puisque plusieurs interprétations sont possibles : Antoine ment, c'est une fausse excuse ou le maître est un loup-garou. Bernard Friot installe une véritable ambiguïté autour de l'identité du loup et de l'attitude du maître. L'objectif est de proposer aux élèves un texte qui suscite plusieurs lectures et génère un conflit d'interprétations que l'on cherchera à mettre en lumière lors d'un débat interprétatif. Plusieurs obstacles peuvent être soulevés : supposer que le maître et le loup-garou ne sont qu'un seul et même personnage alors qu'aucune information explicite n'est donnée en ce sens. De plus, le comportement du maître est un deuxième obstacle : il semble particulièrement étrange (attitudes et tenue vestimentaire) : comment comprendre et interpréter ce comportement ? Les élèves seront amenés à justifier leur propos, à argumenter leur choix d'interprétation.

Pour faire ressortir ces interprétations multiples du texte, j'ai choisi d'utiliser à nouveau un dispositif proposé par Solange Bornaz<sup>32</sup> : une première lecture manipulée du texte sera faite en occultant volontairement tout ce qui concerne le maître. Cette manipulation du texte me permet de faire émerger une première hypothèse (Antoine ment) avant de confronter les élèves à une deuxième interprétation possible (le maître est un loup-garou) et donc à une révision / déconstruction de leur hypothèse de départ. L'objectif n'est pas d'arriver à une seule et même interprétation pour tous mais bien de laisser aux élèves le choix de leur propre interprétation, tout en arrivant à la justifier.

### **III.3.1.3. Cauchemar**

**Référence du texte** : « Cauchemar », *Histoires pressées*, collection Milan Junior, Bernard Friot, 1988, Editions Milan.

**Résumé** : Un soir, Damien lit un livre d'horreur. Sa mère l'interpelle sur le fait qu'il va encore faire des cauchemars. Damien explique ensuite son stratagème au lecteur : il fait semblant de lire ce genre de livres, se réveille en pleine nuit et feint de faire des cauchemars pour aller dormir près de sa maman.

Ce texte présente plusieurs difficultés de compréhension qu'il faudra lever au fur et à mesure de sa lecture. Tout d'abord, il y a une divergence entre les sentiments réels et joués du jeune garçon : que pense-t-il vraiment à ce moment du texte ? Il convient ensuite au lecteur de décoder toute la stratégie mise en place par Damien : la fausse lecture, le réveil nocturne, les faux pleurs/balbutiements afin de décoder les réelles intentions du narrateur. Pour faire ressortir les intentions du narrateur, j'ai choisi de découper le

---

<sup>32</sup> *Ibid*

texte en plusieurs extraits qui seront donnés successivement. En effet, le premier extrait pose le cadre de l'histoire : la mère, le fils, un livre d'horreur. Il me permet d'aborder les états mentaux des deux personnages : *que pense le fils ? que pense la mère ?* Cette manipulation du texte me permet de faire émerger les nœuds de narration c'est-à-dire les moments où plusieurs évolutions sont possibles et qui offrent au lecteur différentes alternatives. Les élèves vont pouvoir émettre des hypothèses : les différents sentiments (de la mère, de l'enfant), les hypothèses du lecteur (*pourquoi Damien met-il son réveil à minuit ?*) et enfin d'exposer toute la stratégie mise en place dans la nouvelle.

## III.4. Procédure

### III.4.1. Critères d'évaluation

J'ai l'intention de croiser des données de participation orale lors des débats interprétatifs que je mènerai. En effet, je souhaite savoir si la participation orale à un débat interprétatif a une répercussion sur la compréhension d'un texte. Suffit-il d'écouter pour comprendre ? de lire le texte pour comprendre ? d'échanger pour comprendre ? Quelle est la part du débat interprétatif dans la compréhension d'une nouvelle à chute ? Pour cela, je vais donner en premier lieu une nouvelle à chute de Bernard Friot (*Il y a des histoires partout*) comprenant des difficultés de compréhension. À la suite de cette lecture orale, les élèves devront répondre à un questionnaire de lecture et justifier certaines réponses (soit par écrit, soit en surlignant des informations dans le texte). La séquence propose de présenter plusieurs textes de Bernard Friot (*Un Martien, Loup-Garou et Cauchemar*). De plus, je souhaite initier les élèves au débat interprétatif et ensuite, les confronter de nouveau à un questionnaire de lecture. Je me demande si le débat interprétatif peut les aider à la compréhension-interprétation de la nouvelle et si la participation orale a une influence sur la compréhension. Enfin, je souhaite évaluer les élèves sur une « chute » à inventer pour la dernière production écrite afin d'évaluer la bonne compréhension de ce qui caractérise une « nouvelle à chute ». Trois critères d'évaluation se dégagent de ma procédure :

- La **participation orale** au débat interprétatif (nombre de prises de paroles) : débat enregistré vocalement, chaque élève qui prend la parole doit annoncer son prénom avant sa prise de parole, ce qui me permettra de quantifier les temps de parole.
- La pertinence des **réponses à un questionnaire** de lecture : prise en compte des réponses aux questions inférentielles et de la justification des réponses (appui sur le texte), prise en compte des réponses au début du texte et à la fin du texte (dévoilement progressif ou partiel) afin d'évaluer leurs capacités à remettre en cause leurs hypothèses de départ.

- Capacité à **produire un écrit cohérent** : lorsqu'il s'agit d'écrire la suite d'une nouvelle ou la fin, je souhaite évaluer la capacité des élèves à anticiper / créer « une chute », à être cohérent, pertinent, à reprendre des éléments du texte, à se servir du style d'écriture de l'auteur.

### **III.4.2. Modalités d'évaluation**

Les modalités d'évaluation sont en corrélation directes avec les critères d'évaluation. Pour chaque critère évalué, une ou plusieurs modalités sont mises en place.

- L'enregistrement audio me permettra, pendant les temps de débat littéraire interprétatif de confronter la participation orale avec la compréhension du texte. Ces enregistrements audios me permettront de remplir une grille<sup>33</sup> afin de confirmer ou infirmer mon hypothèse selon laquelle la participation orale a un impact sur la compréhension du texte. Je pourrai également limiter les prises de parole (à partir du deuxième débat) pour inciter des élèves qui ne participent pas à s'exprimer et voir ainsi les différences au niveau du questionnaire.
- Les questionnaires successifs écrits<sup>34</sup> sur les trois textes me permettront d'évaluer la progression de mes élèves sur leurs compétences de compréhension.
- Les productions écrites me permettront d'évaluer deux compétences majeures à savoir : rédiger un texte cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire et la connaissance des caractéristiques d'une nouvelle à chute. Afin d'évaluer mes élèves sur cette compétence, je souhaite utiliser une grille de relecture<sup>35</sup>.

### **III.4.3. La séquence**

La séquence proposée se compose de six séances dont une séance d'évaluation diagnostique et une séance d'évaluation formative. La fiche séquence, détaillée en annexe<sup>36</sup>, sera présentée sommairement ci-dessous. De plus, sur cette fiche séquence, j'ai annoté en rouge toutes les remarques que je me suis faites au fur et à mesure des séances afin de pouvoir avoir un regard critique sur mon travail et sur les dispositifs proposés. Ces remarques me permettront d'envisager d'autres dispositifs, d'améliorer certaines propositions, d'envisager la différenciation différemment, etc.

---

<sup>33</sup> Annexe 10 – Grille de participation orale

<sup>34</sup> Annexes 3, 5, 7 et 9.

<sup>35</sup> Annexe 11 – Grille de relecture de la production écrite

<sup>36</sup> Annexe 1 – Fiche de séquence *Les nouvelles à chute de Bernard Friot*

### III.4.3.1. L'évaluation diagnostique

La séquence d'enseignement proposée sera initiée par une évaluation diagnostique de mes élèves. Pour se faire, je souhaite leur présenter un premier texte de Bernard Friot (*Il y a des histoires partout*<sup>37</sup>) suivi d'un questionnaire de lecture soulevant plusieurs difficultés inférentielles. L'objectif majeur de cette séance est d'évaluer mes élèves sur la compréhension d'un texte résistant et de pouvoir prendre en compte leurs difficultés pour poursuivre ma séquence.

### III.4.3.2. Le cœur de la séquence

Séances	Objectifs travaillés	Dispositifs pédagogiques mis en place
<b>Séance 2</b>  Un Martien – B.Friot  <u>Durée</u> : 35 minutes	Découvrir une nouvelle à chute.  Revoir ses hypothèses au fur et à mesure du texte.  Être capable de faire des inférences.	Créer un horizon d'attente  Lecture du texte par dévoilement progressif.  Questionnement magistral  Questionnaires écrits successifs
<b>Séance 3</b>  Un Martien – B.Friot  <u>Durée</u> : 35 minutes	Savoir justifier son interprétation ou ses réponses en s'appuyant sur le texte.  Participer à des échanges dans le cadre du débat interprétatif (respecter les règles organisant les échanges, organiser son propos)  Rédiger un texte cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.	Lecture du texte intégral  Débat littéraire interprétatif autour d'une question de compréhension.  Il est important de définir les règles du débat littéraire interprétatif <sup>38</sup> avec le groupe classe. Pour cela et en amont de la séquence, il sera important de revenir sur la définition et l'objectif d'une débat interprétatif afin d'en dégager les principales règles qui pourraient s'apparenter à celles-ci :  - Écouter les autres

<sup>37</sup> Annexe 2 – Texte présenté en séance 1

<sup>38</sup> Académie de Versailles, [en ligne], Différencier la lecture longue au cycle 3 - Mener un débat littéraire interprétatif dans la classe », exemple de débat à partir de la question « Que pensez-vous de l'attitude du roi singe ? », Janvier 2011.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander la parole</li> <li>- Eviter de répéter ce qui a déjà été dit</li> <li>- Se comprendre, se faire comprendre</li> <li>- Prendre position (ne pas rester sans avis)</li> <li>- Participer au moins une fois</li> <li>- Rester dans le sujet</li> <li>- Accepter de finir le débat avec des désaccords</li> </ul> <p>Produire un écrit</p>
<p><b>Séance 4</b></p> <p>Loup-Garou – B.Friot</p> <p><u>Durée</u> : 40 minutes</p>	<p>Être capable de faire des inférences.</p> <p>Savoir justifier son interprétation ou ses réponses en s'appuyant sur le texte.</p> <p>Revoir ses hypothèses au fur et à mesure du texte.</p>	<p>Créer un horizon d'attente</p> <p>Lecture du texte par lecture manipulée</p> <p>Rappel de récit</p> <p>Questionnement écrit</p> <p>Questionnement magistral</p> <p>Produire un écrit</p>
<p><b>Séance 5</b></p> <p>Loup-Garou – B.Friot</p> <p><u>Durée</u> : 25 minutes</p>	<p>Faire émerger l'univers d'auteur de Bernard Friot.</p> <p>Caractériser la nouvelle à chute.</p> <p>Participer à des échanges dans le cadre du débat interprétatif (respecter les règles organisant les échanges, organiser son propos)</p>	<p>Lecture de productions écrites</p> <p>Lecture de la dernière phrase du texte</p> <p>Questionnement écrit</p> <p>Débat littéraire interprétatif autour d'une question de compréhension</p> <p>Institutionnalisation autour de la nouvelle à chute et de l'univers de Bernard Friot</p>

### III.4.3.3. L'évaluation formative

La sixième séance de ma séquence vient clôturer ce travail autour de Bernard Friot et des textes résistants. Afin d'évaluer mes élèves et de prendre en compte leur éventuelle progression, je souhaite mettre en place une séance d'évaluation formative pendant laquelle un nouveau texte résistant leur sera proposé<sup>39</sup> : « *Cauchemar* » de Bernard Friot. À partir de ce texte, présenté par dévoilement progressif et de questionnaires successifs<sup>40</sup>, je pourrai évaluer mes élèves sur leur compréhension-interprétation de ce texte sur plusieurs compétences travaillées en amont :

- Être capable de faire des inférences
- Revoir ses hypothèses au fur et à mesure du texte
- Savoir justifier son interprétation ou ses réponses en s'appuyant sur le texte

## IV. Résultats

### IV.1. Bilan général de la séquence et analyse

#### IV.1.1. Séance 1 – *Il y a des histoires partout*

La première séance s'est bien déroulée mais a dérouté les élèves sur nos habitudes de travail. Effectivement, il s'agissait d'une séance d'évaluation diagnostique durant laquelle je leur ai lu le texte « *Il y a des histoires partout* » de Bernard Friot suivi d'un questionnaire de lecture. Le fait de ne pas échanger sur ce texte a posé problème à beaucoup d'élèves. Pendant la lecture, certains élèves ont pu atteindre une certaine compréhension du texte de Bernard Friot qui a pour caractéristique l'humour : effectivement, certains élèves ont ri. En revanche, j'ai pu entrevoir une certaine incompréhension de la fin du texte qui a posé des problèmes à bon nombre d'élèves. Certains d'entre eux m'ont demandé : « *Mais on aura la suite de l'histoire ?* » comme si l'histoire ne s'arrêtait pas à la chute. Le premier questionnaire a été rendu neuf minutes après la distribution par une élève ayant une très bonne compréhension. Les élèves les plus lents ont rendu leur questionnaire après vingt-cinq minutes. Pour répondre à la question : « *Quel genre d'histoires contenait le petit livre ?* », deux élèves m'ont dit : « *Mais ils le disent pas.* ». Effectivement, le problème des inférences est soulevé par certains élèves qui ne peuvent pas répondre à cette question dont ils ne trouvent pas mot pour mot la réponse dans le texte : 63% des élèves n'ont pas répondu à cette question ou de

---

<sup>39</sup> Annexe 8 – Texte présenté en séance 6

<sup>40</sup> Annexe 9 – Questionnaires de la séance 7

manière erronée. En revanche, pour une question littérale telle que « *Quels morceaux de l'histoire l'enfant retrouve-t-il ? Où ?* », seuls 30% des élèves n'ont pas répondu correctement. Les élèves ont donc plus de mal à répondre à des questions inférentielles qu'à des questions littérales.

Pour conclure, après avoir relu les réponses aux questionnaires des élèves, je ne m'attendais pas à ce que ce texte pose autant de difficultés. Le texte a été lu deux fois en lecture magistrale et distribué aux élèves pour qu'ils puissent le lire silencieusement et s'en servir d'appui pour répondre aux différentes questions. Certains élèves ne présentant pas de difficultés au niveau des apprentissages se sont retrouvés sans réponse pour certaines questions. L'un d'eux m'a dit : « *J'ai rien compris.* ». Cela me fait penser que je touche du doigt un gros problème que je n'avais pas envisagé si important jusque-là : la compréhension d'un texte résistant. Je pensais travailler autour de la compréhension comme nous le faisons depuis le début de l'année en me basant sur une classe avec des niveaux hétérogènes, certes, mais avec une part de bons élèves assez importante. Or, lors de cette évaluation diagnostique, je me suis rendu compte de difficultés que je n'avais pas cernées auparavant. À l'inverse, certains élèves beaucoup moins à l'aise dans d'autres domaines m'ont étonné par leur compréhension de ce texte. Je suis satisfaite d'avoir pu mettre au jour ces difficultés pour pouvoir aider mes élèves à accéder à la compréhension d'un texte résistant.

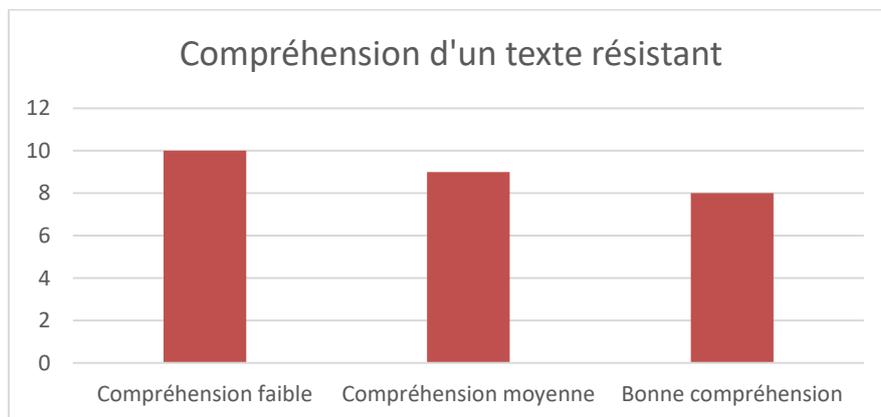
En fonction des réponses au questionnaire, j'ai classé mes élèves en trois catégories de compréhension : faible, moyenne ou bonne<sup>41</sup>. Voici les critères que j'ai choisis afin d'évaluer mes élèves sur leur compréhension :

<b>Faible compréhension</b>	<b>Moyenne compréhension</b>	<b>Bonne compréhension</b>
<p>L'élève ne peut extraire des informations du texte pour répondre à une question littérale</p> <p>Types de réponses : l'élève surligne des passages dans le texte qui ne sont pas irréalistes, ne souligne rien dans le texte.</p>	<p>L'élève arrive à extraire partiellement des informations du texte pour répondre à une question littérale</p> <p>Types de réponses : l'élève souligne quelques passages irréalistes.</p>	<p>L'élève arrive à extraire des informations du texte pour répondre à une question littérale</p> <p>Types de réponses : l'élève souligne de nombreux passages irréalistes dans le texte.</p>
<p>L'élève n'arrive pas à répondre à une question inférentielle.</p> <p>À la question « <i>Quel genre d'histoire contenait le petit livre ?</i> »</p>		<p>L'élève arrive à répondre à une question inférentielle</p> <p>À la question « <i>Quel genre d'histoire contenait le petit livre ?</i> »</p>

<sup>41</sup> Annexe 13 – Copies d'élèves types

Types de réponses obtenues : absence de réponse, <i>un dictionnaire, pleins de lettres, dans la bibliothèque, des phrases, des graphismes et des mots, il y a des histoires partout...</i>		Types de réponses obtenues : <i>une histoire qui fait peur, des histoires diaboliques, maléfiques, des histoires d'horreur.</i>
L'élève ne comprend pas la chute de la nouvelle, il ne sait pas l'expliquer.  Types de réponses : absence de réponse, <i>il écrit fin parce-que c'est la fin, c'est la fin du monde</i>	L'élève répond à la question sans justifier sa réponse.  Types de réponses : <i>ils sont partis de l'histoire, parce que ça l'énerve</i>	L'élève parvient à expliquer la chute de la nouvelle.  Types de réponses : <i>les histoires seront finies et elles vont plus venir, pour que les lettres rentrent dans le livre</i>

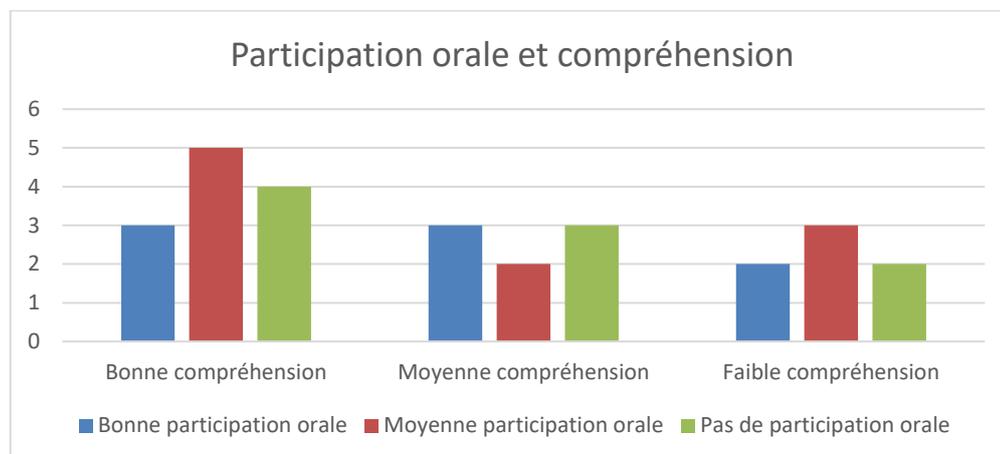
À l'issue de cette première séance, voici l'évaluation de mes élèves au niveau de la compréhension d'un texte résistant : 37% de mes élèves ont un faible niveau de compréhension, 33% ont une compréhension moyenne et n'ont pas réussi à faire des inférences et seulement 30% ont une bonne compréhension. Nous comparerons ces résultats avec ceux de l'évaluation finale. Le constat que l'on peut en faire pour l'instant est l'hétérogénéité de la classe dans laquelle plusieurs niveaux se côtoient.



#### **IV.1.2. Séance 2 et 3 – Un Martien**

Pour cette deuxième séance, après la lecture du texte et la réponse à deux questionnaires écrits, j'ai interrogé les élèves sur plusieurs de ces questions à l'oral notamment : « *Qu'est-ce qu'on apprend dans ce début d'histoire ?* », « *D'après vous, pourquoi Félicien écrit-il à ses parents ?* », « *Selon vous, quel âge pourrait avoir Félicien ?* ». Pour ces trois questions, j'ai noté les participations des élèves et j'ai ensuite répertorié ces participations

avec leur niveau de compréhension (évalué sur le questionnaire qu'ils ont rendu). Voici les résultats obtenus<sup>42</sup> présentés sous la forme d'un graphique.



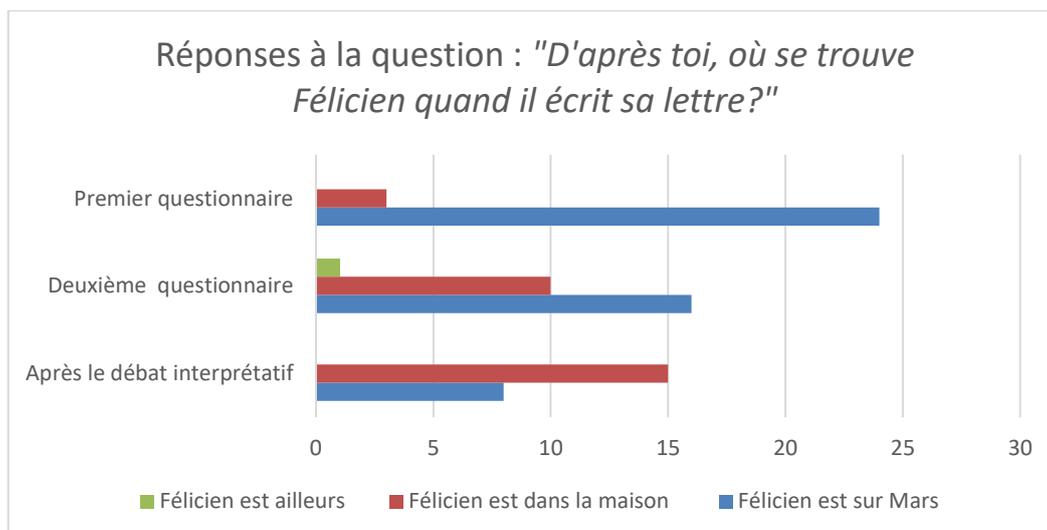
Ce graphique me laisse penser que, dans le cas présent, la participation orale et la compréhension ne sont en rien corrélés : les élèves qui ont une bonne compréhension ne participent pas plus ou moins à l'oral que ceux qui ont une moyenne ou une faible compréhension des textes. De la même manière, les élèves qui ont une faible compréhension des textes sont partagés entre ceux qui prennent la parole et ceux qui ne la prennent pas. On peut voir que parmi ceux qui ont une bonne compréhension, neuf d'entre eux soit 75% n'ont pas participé ou ont pris une seule fois la parole pendant la séance : ils ont une bonne compréhension du texte entendu et ont peut-être profité des interventions de leurs camarades sans prendre la parole eux-mêmes. Suite à ces observations, il m'a semblé judicieux de changer les modalités de travail prévues pour la séance 3. En effet, le débat interprétatif devait être mené en classe entière. Or, devant le constat sur la participation orale des élèves (67% des élèves ont pris la parole au moins une fois, il y a donc 33% des élèves qui n'ont pas du tout communiqué) et après une discussion avec ma tutrice de l'INSPE, j'ai préféré organiser des débats interprétatifs par groupe de quatre élèves afin que chacun prenne la parole au sein des groupes. Les enregistrements ont été faits sur chaque groupe afin de récolter des données sur la justification des points de vue respectifs des élèves.

Observons plus précisément les réponses des élèves aux différents questionnaires. Le dévoilement progressif de ce texte résistant devait leur permettre de pouvoir faire évoluer leur opinion quant à la position géographique du scripteur Félicien. En effet, au début de la lecture, les élèves pouvaient émettre l'hypothèse que Félicien se trouve sur Mars. Puis, avec la lecture des post-scriptum (*Vous n'avez qu'à laisser le colis devant la porte du grenier*), les élèves avaient la possibilité de faire évoluer leur réponse. Il m'a semblé

---

<sup>42</sup> Annexe 12 – Grille de participation orale de la séance 2

important d'ajouter un troisième questionnaire à l'issue du débat interprétatif de la troisième séance, afin d'observer l'évolution des résultats sur cette question charnière.



Lors de la lecture des trois premiers extraits du texte, une part importante des élèves pense que Félicien se trouve sur Mars : 89%. Cette hypothèse est tout à fait pertinente puisqu'il écrit sur l'entête de la lettre : « *Planète Mars, neuf heures du soir* ». En revanche, pour trois de mes élèves, Félicien se trouve dans sa maison : ils ne croient pas qu'il puisse être sur Mars. Pour ces trois mêmes élèves, Félicien se trouve sur Mars à l'issue de la lecture intégrale : ils ont changé d'opinion, ils ont revu leur hypothèse de départ. J'avoue ne pas comprendre les motivations de ce revirement : ont-ils été influencés par leurs voisins au moment de la réponse au questionnaire écrit ? ou par la suite de la lecture de la nouvelle dans laquelle Félicien donne d'autres éléments sur les habitants de Mars ? La question reste entière.

Lors du deuxième questionnaire (à l'issue de la lecture intégrale du texte), dix de mes élèves ont changé d'opinion concernant la position de Félicien, soit 37% d'entre eux. 48% restent sur leur position, à savoir : Félicien est sur Mars. Pour la troisième séance, j'ai souhaité reprendre cette question qui posait des problèmes de compréhension en proposant aux élèves des débats interprétatifs sous forme de petits groupes de quatre élèves. En effet, le débat interprétatif en classe entière ne me paraissait pas judicieux du fait de la participation orale inexistante de 33% de mes élèves au cours de la première séance. Ce sont souvent les mêmes élèves qui prennent la parole et certains d'entre eux n'osent pas s'exprimer face aux autres. Les débats interprétatifs en îlots permettent à chacun de pouvoir s'exprimer. Au vu des réponses de mes élèves au cours du deuxième questionnaire, je les ai répartis selon leurs réponses : les opinions divergeaient au sein de chaque îlot et ils allaient devoir les confronter. Par exemple, sur un groupe de quatre élèves, deux pensaient que Félicien était sur Mars et deux affirmaient qu'il était dans le grenier. Enfin, à l'issue du débat interprétatif en petits groupes, les élèves ont à nouveau donné leur réponse par écrit.

On observe sur le graphique une nette évolution des élèves au fur et à mesure des séances. Après deux séances à étudier cette nouvelle, 65% des élèves pensent que Félicien se trouve dans le grenier et arrivent à proposer une justification à leur propos, contre seulement 37% auparavant. On peut supposer que **le débat interprétatif** d'une part (échanges entre les élèves, confrontation des opinions, justifications proposées), **la relecture du texte** d'autre part, ont permis à 28% de la classe de cheminer vers une compréhension plus juste du texte. Pour certains élèves, le changement d'opinion s'est fait dès la relecture du texte par l'enseignant. Pour d'autres, c'est au moment de la confrontation des idées que leur opinion a basculé. Prenons par exemple les échanges entre ces quatre élèves. Le groupe est constitué de quatre élèves : une fille (S) et trois garçons (Y, M et O). Au début du débat interprétatif, S et Y pensent que Félicien se trouve dans le grenier. M et O pensent que Félicien se trouve sur Mars.

*« S : mais ça se trouve qu'en fait il est dans le grenier du coup il a entendu c'que ses parents y z'ont dit*

*Y : moi je suis d'accord*

*M : ouais ça se peut c'est vrai ça se peut*

*Y : parce que tu vois si il va sur Mars, eh ben il va devoir prendre six ans pour revenir prendre le panier peut-être ses espions ils sont en dehors de la maison et ils entendent en dehors de la maison mais ils peuvent pas faire un trou peut-être*

*O : oui mais ils peuvent aller très très vite dans le grenier chercher le paquet et partir*

*Y : ouai mais ils vont bien entendre la porte*

*M : moi je pense que il est sur Mars parce qu'il dit de lui envoyer des choses*

*O : moi je dis aussi qu'il est sur Mars parce qu'il a dit qui trouvera bien un moyen pour aller chercher le colis dans le grenier*

*S : pour moi il est dans le grenier parce que il peut pas prendre la nourriture de Mars, la nourriture qu'est dans le grenier »*

À l'issue de cet échange, M et O ont revu leur hypothèse de départ en disant que Félicien se trouvait dans le grenier. Pour convaincre leurs camarades, S et Y ont dû avoir recours à des stratégies qui vont bien au-delà du texte : aucune de leur justification ne s'appuie sur le texte de Bernard Friot. La seule justification souvent proposée par les élèves en citant le texte : « *Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.* » ne suffisait pas à convaincre leurs camarades qui étaient persuadés que Félicien était bien sur Mars. S'en sont suivies de nombreuses conversations autour des espions, des satellites et autres possibilités plus ou moins cohérentes. En revanche, pour ce deuxième groupe de quatre élèves dont seulement deux s'expriment (L est un garçon, M est une fille), L justifie ses propos en citant le texte mais ne convainc pas pour autant ses camarades : M est en doute mais se ravise.

*« L : moi je pense qu'il est dans sa maison parce qu'à la fin il dit attends (il regarde son texte), il écrit « devant la porte du grenier ».*

*Enseignante : M, toi tu penses qu'il est sur Mars ?*

*M : non j'ai changé d'avis*

*Enseignante : T'as changé d'avis, pourquoi ?*

*M : euh en fait non je garde sur Mars bah parce que sinon il pourrait pas dire que les gens qui sont sur Mars ils sont bizarres.*

*L : peut-être il a une réalité virtuelle on sait pas, peut-être il est dans un rêve »*

Même lorsque les élèves ont la bonne interprétation du texte, ils ont du mal à se mettre à la place du personnage Félicien qui invente toute cette histoire. On est ici dans la représentation des états mentaux

des personnages. Alors qu'ils avaient pensé que Félicien pouvait avoir entre 8 et 15 ans, en pleine crise d'adolescence et en conflit vis-à-vis de ses parents, ils n'arrivent pas à imaginer que ce jeune garçon puisse avoir tout inventé et avoir une imagination débordante comme la leur. Il reste très difficile pour certains élèves de se mettre à la place du personnage central pour intégrer ses intentions. La question des états mentaux est difficile à envisager avec les élèves et il aurait probablement fallu axer certaines questions sur cet aspect qui est un obstacle de compréhension : *que pense Félicien ?* Comprendre la colère de l'enfant, l'humour, la manière dont les parents rentrent dans son jeu n'est pas chose aisée pour un élève de 8 ans. Il aurait fallu rendre plus explicite ces notions lors de questions orales ou écrites (par exemple : *écris ce que pourrait penser Félicien à ce moment -là*).

### **IV.1.3. Séance 4 et 5 – Loup-Garou**

Ces deux séances ont très bien fonctionné avec les élèves. J'ai effectué quelques ajustements vis-à-vis de ma fiche séquence<sup>43</sup> notamment en leur lisant des productions écrites de la séance précédente, en proposant un débat interprétatif sur les différentes interprétations qu'offre le texte *Loup-garou*. Les élèves étaient très motivés, participatifs, investis dans ce texte et dans l'argumentation qu'ils proposaient pour défendre leur point de vue.

Les échanges<sup>44</sup> étaient intéressants et ont permis aux élèves d'asseoir leurs compétences quant à la recherche d'indices : beaucoup d'informations ont été cherchées et trouvées dans le texte : « *T : Le maître il a un chapeau et Antoine il dit euh qu'il avait les oreilles pointues donc du coup ça peut être ça et ensuite Antoine il dit que le maître il met des lunettes et Antoine il avait dit aussi que le loup-garou il avait les yeux rouges comme le feu* ». Lors de cet échange de dix minutes, 54% de mes élèves ont participé et pris la parole. Sur ces prises de parole, 7 de mes élèves ont fait référence au texte en s'appuyant sur des éléments et en les mettant en relation les uns avec les autres : « *S : Antoine il dit peut-être la vérité pasque aussi dans le texte y'a écrit que le maître il a « une voix rauque, animale* ». 54% des interventions étaient basées sur le texte alors que 46% s'appuyaient sur d'autres éléments extérieurs au texte : « *D : en fait moi je pense que c'est pas vrai vu que euh il s'est fait poursuivre la nuit donc euh il a pas pu revenir tout essoufflé le matin sinon ce serait carrément impossible qu'il courre toute la nuit* ». Il y a donc une majorité d'interventions qui intègrent le texte : les élèves s'en servent de base pour interpréter et justifier leurs propos. Lorsqu'un élève s'éloignait du texte, il lui était rappelé de se focaliser sur ce que l'on trouve dans le texte et non sur ce que le lecteur peut imaginer au-delà du texte.

Lors de ces échanges, mes interventions étaient très limitées : je souhaitais laisser mes élèves débattre entre eux, en reformulant parfois leurs propos, en les poussant à aller plus loin dans leur interprétation

---

<sup>43</sup> Annexe 1 – Fiche de séquence *Les nouvelles à chute de Bernard Friot*

<sup>44</sup> Annexe 14 – Retranscription du débat interprétatif de la séance 5

et en servant d'intermédiaire entre deux élèves pour passer le bâton de parole. Sur les 24 élèves présents ce jour-là, 21% pense qu'Antoine ment et imaginent parfaitement une suite en cohérence avec leur interprétation. À la question « *Que pourrait marmonner le maître à la fin, quand il regarde Antoine ?* » ces élèves ont répondu « *Je n'aurais jamais le silence !* », « *Quand est-ce qu'il va arriver en avance ?* » ou encore « *Tais-toi Antoine tu vas avoir une punition* ». Les réponses sont en parfaite adéquation avec le fait qu'Antoine arrive en retard, ment et se fait reprendre par le maître. À l'inverse, pour 79% de mes élèves, le maître est le loup-garou et 71% des réponses au questionnaire sont censées, cohérentes, pertinentes telles que « *Ce type me tape sur les nerfs il va me démasquer* », « *Tais-toi Antoine ou tu vas le regretter ce soir* », « *Je vais te tuer petit chenapan* », « *Mince, hier tu m'as échappé mais ce soir je me vengerai tu verras* ». Ainsi, pour évaluer la compétence « *Capacité à produire un écrit cohérent* », je remarque que 92% de mes élèves ont acquis cette compétence. Bien sûr, il ne s'agissait ici que d'écrire une phrase permettant de mettre fin à la nouvelle. Mais la quasi-totalité de mes élèves y est parvenu en restant cohérent avec leur hypothèse de départ.

Pour conclure, ce texte a posé moins de difficultés aux élèves que les deux textes précédents. Je fais l'hypothèse que la **manipulation du texte** (occulter tous les éléments du maître dans un premier temps puis dévoiler le texte de Bernard Friot) a permis à bon nombre de mes élèves de lever des implicites : lors du débat, tous les éléments du corps du maître ont été relevés dans le texte et interprétés par les élèves : les oreilles pointues et le bonnet, les poils et le col du manteau, les yeux et les lunettes noires, la voix rauque, animale, les dents, etc. À partir des indices qu'ils ont trouvés dans le texte, ils ont justifié leur interprétation. Ils ont laissé émerger les réponses possibles : Antoine est essoufflé par peur ou parce qu'il est en retard. Les deux interprétations sont possibles avec des justifications. De plus, **la mise en place du débat interprétatif** en classe entière a probablement facilité la compréhension du texte et la mise en relation de ces éléments, aux yeux de tous. Enfin, on peut imaginer que le fait de **côtoyer un troisième texte du même auteur** permet aux élèves de se favoriser avec son univers et de mieux le comprendre.

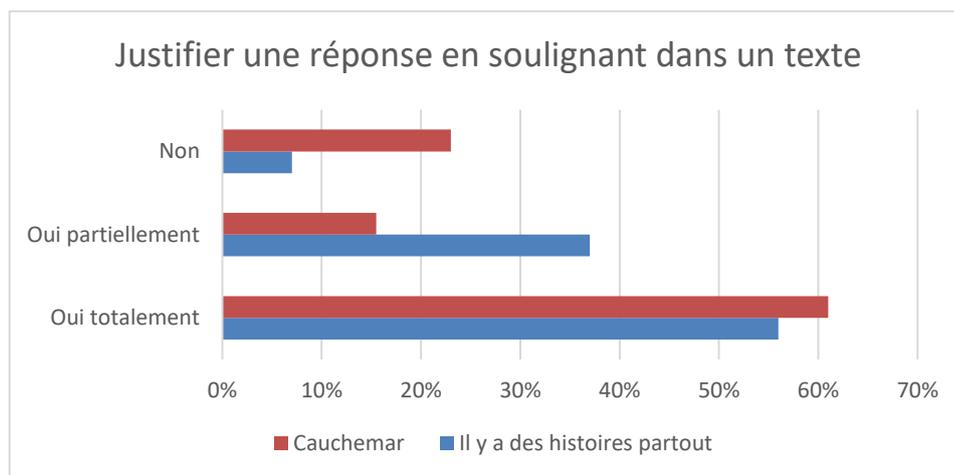
Pour de nombreux élèves, il était intéressant de savoir « *qui a raison ?* », quelle est la « *bonne* » interprétation du texte : le maître est-il loup-garou ou non ? Un élève m'a posé la question : « *Maitresse, tu la connais la réponse ?* ». Il est alors difficile de se positionner sur telle ou telle interprétation qui est quelque chose de très personnel : cette question m'a permis d'aborder la définition d'un texte proliférant qui propose plusieurs interprétations possibles et justifiables. C'est au lecteur d'interpréter ce texte : parfois une interprétation est fortement probable et implicite dans un texte résistant (Félicien écrit sa lettre dans le grenier), parfois il y a plusieurs interprétations possibles. Concernant les nouvelles à chute et l'auteur Bernard Friot, quelques élèves ont eu des remarques très pertinentes à l'issue de ce troisième texte étudié : « *les histoires, on peut changer d'idée* », « *mais il fait des histoires où on se met en doute* », « *il fait des mystères* », « *il nous embrouille un peu parce-que on pense à un truc on pense à un autre truc il nous embrouille* », etc. Ces textes ont

permis à mes élèves de comprendre que l'on peut interpréter un texte de plusieurs manières du moment que l'on s'en tient aux indices donnés par le texte lui-même. L'œuvre de l'auteur et ses intentions vis-à-vis du lecteur ont été mises à jour : cela leur permettra, lors de la prochaine lecture, d'être plus en connivence avec cet auteur, ses intentions, son style d'écriture, etc... : autant d'éléments qui peuvent favoriser leur compréhension.

## IV.2. Analyse de fin de séquence

### IV.2.1. Justifier sa réponse en s'appuyant sur le texte

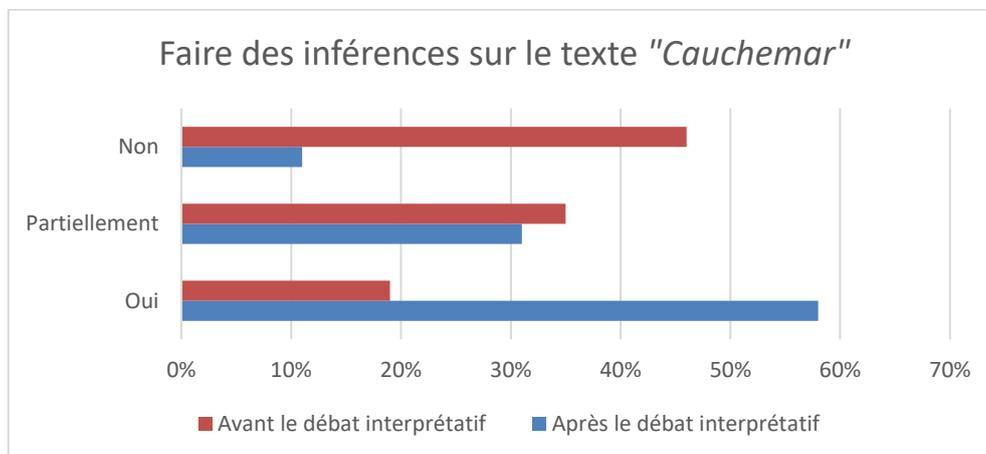
La dernière séance était très attendue par mes élèves : les textes étudiés précédemment les avaient mis en haleine. Plusieurs se sont renseignés sur l'auteur, ont été chercher des livres de Bernard Friot à la médiathèque pour continuer à parcourir son œuvre. De cet aspect, ma séquence est une réussite car je souhaitais leur transmettre mon goût de la lecture et pour certains auteurs comme celui-là. Pour quelques-uns d'entre eux, ce fut le cas.



Suite à cette dernière séance, nous pouvons comparer les réponses des élèves entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative. En effet, dans les deux textes, il leur était demandé de souligner dans le texte des passages qui leur permettaient de justifier leur réponse. Ce graphique ne montre pas de réelle évolution de mes élèves si ce n'est qu'une part plus importante a réussi à relever entièrement les indices du texte : on passe de 56 à 61%. Dans le même temps, la part de ceux qui n'ont pas su prélever les indices passe de 7 à 23%, soit une part plus importante en fin de séquence. Ces résultats ne sont donc pas concluants et ne me permettent pas de penser que les élèves ont une meilleure approche du texte en ce qui concerne la recherche d'indices. C'est un axe de travail auquel je souhaite réfléchir pour les séquences à venir puisque l'appui sur le texte a été relativement difficile pour certains de mes élèves : certains n'ont rien surligné et d'autres ont surligné des passages qui ne répondaient pas du tout à la

question posée. Ce n'était pas le principal axe de ma séquence mais le fait de lever des inférences passe souvent par la recherche d'indices dans le texte : cette notion aurait pu être approfondie.

### **IV.2.2. La mise en place du débat interprétatif**



Les multiples questionnaires m'ont permis d'évaluer mes élèves avant et après un débat interprétatif, de façon à observer l'évolution de leur compréhension. On observe qu'à la suite du débat interprétatif, les élèves arrivent plus aisément à faire des inférences : 46% de mes élèves ne parvenaient pas à la compréhension des intentions du narrateur, seulement 11% d'entre eux (soit trois de mes élèves) ne parviennent toujours pas à répondre à la question après le débat interprétatif. Une part importante des élèves parvient donc à comprendre le texte et à lever les inférences : 58% totalement, 31% partiellement (dont les réponses sont incomplètes). On peut donc observer que la mise en place de débats interprétatifs a permis, dans ma classe, de faire progresser mes élèves vers la compréhension de textes résistants. Les échanges entre élèves ont permis de cheminer vers une compréhension plus juste du texte, plus appropriée, plus précise. On en revient à la citation préalablement utilisée « *le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs* »<sup>45</sup>. C'est effectivement le processus qui a eu lieu en classe : à plusieurs, les élèves sont parvenus à extraire toutes les informations dissimulées afin d'en extraire une ou plusieurs interprétations plausibles.

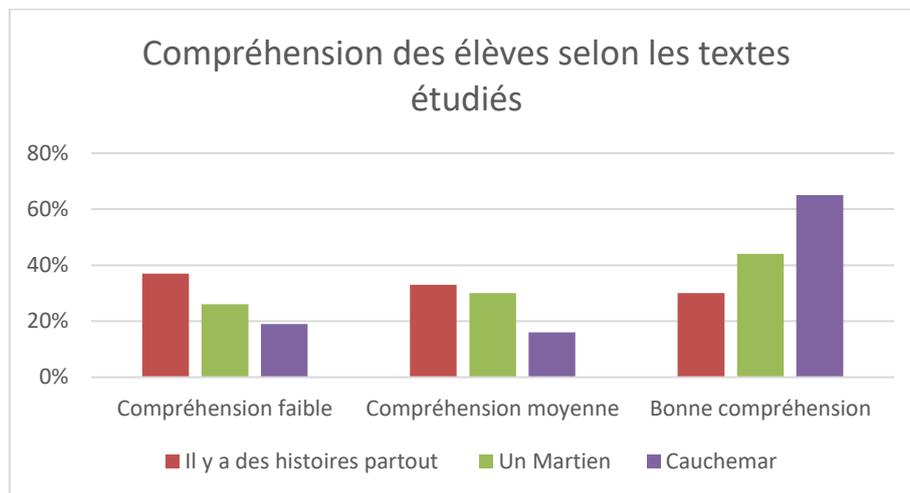
### **IV.2.3. Compréhension globale des élèves**

Pour chaque texte étudié, j'ai catégorisé les élèves selon leur niveau de compréhension en fonction de leurs réponses aux questionnaires : faible, moyenne ou bonne compréhension comme expliqué précédemment. Les critères ont été les mêmes pour chacun des textes à savoir : extraire des informations

---

<sup>45</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, [en ligne], *Le débat littéraire interprétatif*, Mars 2016.

du texte pour répondre à une question, répondre à des questions littérales et inférentielles. Nous pouvons dorénavant comparer le niveau global de mes élèves en fonction de trois textes (le texte *Loup-Garou* a posé moins de difficultés de compréhension, les deux interprétations étaient possibles et justifiables, je ne l'ai donc pas ajouté à ce graphique). On remarque une nette amélioration entre le premier texte présenté et le dernier. Bien évidemment, pour le premier texte, aucun débat interprétatif n'avait été proposé aux élèves et nous avons noté les difficultés qu'ils avaient eues à lever les inférences notamment.



Entre le premier et le deuxième texte, une légère amélioration : on passe de 37 à 26% de faibles compreneurs et de 30 à 44% de bons compreneurs. Le débat interprétatif avait effectivement permis aux élèves de lever certaines inférences notamment la position géographique du scripteur Félicien. Pour le dernier texte évaluatif, le niveau de bonne compréhension est en nette progression : on passe de 30 à 65% entre le début et la fin de la séquence. Presque les trois quarts de mes élèves ont été évalués comme ayant une bonne compréhension sur ce dernier texte. On peut en conclure que la mise en place des débats interprétatifs leur a permis d'améliorer leurs compétences en lecture-compréhension. De la même façon, côtoyer plusieurs textes du même genre et du même auteur a sans doute favorisé cette amélioration. Les nombreuses lectures que nous avons pu faire en classe : lecture du texte par dévoilement progressif, par manipulation, lecture magistrale, lecture par des élèves, ont sans doute permis à bon nombre d'entre eux de trouver des indices dans ces textes et de les relier entre eux pour comprendre et interpréter. La part d'élèves ayant une faible compréhension tombe à 19% sur le dernier texte : cela montre une progression importante d'un nombre conséquent d'élèves même s'il reste du travail à effectuer. J'ai suivi le parcours des faibles compreneurs : les dix élèves qui ont été évalués comme de faibles compreneurs suite à ma première évaluation diagnostique. En fin de séquence, cinq d'entre eux sont toujours des faibles compreneurs. En revanche, les cinq autres élèves ont été évalués comme de bons compreneurs lors de l'évaluation sommative.

## **IV.3. Limites et perspectives**

### **IV.3.1. Les élèves en difficulté**

On remarque, au fur et à mesure des résultats étudiés, que certains élèves progressent alors que d'autres stagnent et ne parviennent pas à la compréhension des textes proposés. On peut se demander comment aider ces élèves pour qui la compréhension ne s'est pas améliorée ni avant, ni pendant, ni après le débat interprétatif ? Au sein de ma classe, cinq de mes élèves sont en grande difficulté sur la compréhension de texte. Les autres élèves ont tous progressé dans au moins un domaine : chercher des informations dans le texte, faire des inférences, produire des écrits cohérents, etc. Dans une perspective à court terme, je projette d'organiser des ateliers pour mes élèves en privilégiant l'autonomie pour les élèves les plus à l'aise en compréhension afin de pouvoir aider au mieux les élèves en grande difficulté. Je prévois d'utiliser un support tel que « *Je lis je comprends* »<sup>46</sup> pour reprendre certaines bases de la compréhension : repérer les connecteurs, repérer les substituts, faire des inférences sur de courts extraits, retrouver l'idée essentielle d'un texte, formuler des hypothèses afin de réinvestir par la suite ces compétences sur d'autres textes. Ce sont des exercices que nous faisons déjà lors des textes étudiés en grammaire mais il me semble qu'un vrai travail en petit groupe est nécessaire pour ces élèves en particulier. La répétition de ces petits ateliers pourrait leur permettre de faciliter leur compréhension sur des textes résistants par la suite.

### **IV.3.2. Le questionnaire écrit**

Je me suis rendu compte que l'écrit biaise parfois la compréhension : certains de mes élèves parviennent à la compréhension, plus particulièrement à l'oral car ils s'avèrent plus à l'aise pour répondre aux questions et justifier leurs propos. Le passage à l'écrit et la justification écrite n'est donc pas toujours le meilleur moyen pour évaluer certains de mes élèves. Pour les élèves les plus en difficulté au niveau de la compréhension, l'oral n'a pas facilité les réponses aux questions : même en dictée à l'adulte, leur feuille est restée vierge et le texte, incompris. En revanche, pour certains élèves en difficulté au niveau de l'expression écrite, la dictée à l'adulte s'est avérée d'une grande aide puisqu'ils parviennent à répondre de manière pertinente aux questions mais le passage à l'écrit est trop coûteux et les tournures de phrases difficiles pour se faire comprendre. Pour ces élèves, il sera intéressant de travailler au niveau de l'expression écrite notamment sur la rédaction de réponse à une question.

---

<sup>46</sup> <https://www.ac-orleans-tours.fr/index.php?id=29236#139551>

### **IV.3.3. Le rôle de l'enseignant**

Lors des débats interprétatifs, mon rôle et mon positionnement ont été axés principalement autour de l'écoute des propos des élèves, de la reformulation, de la distribution de la parole. Il m'a semblé important de faire émerger le doute sur certaines interprétations peu plausibles en amenant les élèves à revenir au texte, à justifier leurs réponses. Certains textes proposent plusieurs interprétations possibles alors que d'autres orientent le lecteur vers une seule et même interprétation. Cela étant dit, il est tout à fait possible de croire que Félicien se trouve sur Mars. Aucun élément du texte ne contredit cette interprétation : elle est donc valable. Mon rôle était-il de fermer complètement cette porte ou, au contraire, de la laisser entrouverte pour les élèves dont l'imagination les amène à croire que ce jeune garçon est bien parti sur Mars ? Il me semble que tous les récits possèdent une part d'imaginaire, de fiction et qu'il est donc possible de laisser le lecteur s'aventurer dans des interprétations plus ou moins probables tant que la justification s'appuie sur des éléments du texte.

Pour le texte *Loup-Garou* notamment, mon interprétation personnelle n'a pas été partagée avec les élèves parce qu'ils sont très influencés par les propos de l'enseignant et en oublient parfois leur propre idée. Mon rôle n'est pas de leur donner mon avis ni même de fausser le leur : mon rôle est de les amener à construire une interprétation de ce texte, leur propre interprétation, personnelle, intime qu'ils vont pouvoir étayer grâce au texte.

La multiplication des questionnaires de lecture a également orienté une partie des réponses des élèves. En leur demandant à trois reprises : *Où se trouve Félicien ?*, certains élèves ont forcément, entre le premier et le second questionnaire changé d'avis puis plus encore après le débat interprétatif. Peut-être parce qu'ils ont été convaincus de la véritable position de Félicien ou alors, parce que les questionnaires réalisés par l'enseignant ne sont pas neutres et renvoient au fait que leur idée ne serait pas la même entre chaque questionnaire. Ainsi, l'enseignant n'est pas neutre dans la découverte d'un texte littéraire : les questions qu'il pose, les interventions qu'il fait ne se font pas au hasard même si nous laissons à nos élèves la possibilité de se construire leur propre interprétation.

# Conclusion

À travers cette expérimentation, j'avais pour objectif, d'une part, de proposer à mes élèves des débats interprétatifs autour de textes résistants, afin qu'ils puissent confronter leurs idées et progresser dans leur compréhension des textes. L'enjeu était d'évaluer la compréhension des élèves en amont des débats et à leur issue afin d'observer l'effet de ces débats sur la compréhension. D'autre part, je souhaitais faire découvrir à mes élèves les nouvelles à chute et plus particulièrement celles de l'univers de Bernard Friot. À l'issue des six séances menées avec mes élèves de CE2, j'ai pu parvenir à de nombreux résultats et à leur analyse. Après n'avoir constaté aucune corrélation entre la participation orale à un débat et la compréhension de texte, j'ai orienté mes élèves vers des débats interprétatifs en petits groupes afin de favoriser l'expression orale de chacun d'entre eux.

Le débat interprétatif a, sans équivoque, permis à la majorité de mes élèves d'améliorer leurs compétences en compréhension de textes résistants : être capable de faire des inférences, savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture sur l'univers de l'auteur et savoir justifier son interprétation ou ses réponses. Certains avaient déjà un niveau de compréhension de texte très satisfaisant et en ont profité pour élargir leur culture littéraire sur l'univers de Bernard Friot. Ils ont apporté leurs connaissances aux autres au travers des débats menés en classe. Ceux qui avaient un niveau de compréhension faible ou moyen ont, de manière générale, progressé dans leurs compétences grâce à l'étude de ces textes et aux dispositifs utilisés (manipulation du texte, dévoilement progressif, questionnaires successifs et débats interprétatifs). Ils ont pu revoir leurs hypothèses de départ, démarche très coûteuse pour les élèves en général. Une minorité d'élèves ne parvient pas à accéder à la compréhension de ces textes et n'a pas connu d'évolution entre le début et la fin de la séquence. Il sera très important voire même indispensable de proposer d'autres dispositifs à l'avenir afin qu'ils puissent progresser également.

# Bibliographie

## Ouvrages imprimés

- BIANCO, Maryse, LIMA, Laurent., (dir), *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*. Paris, Hatier, 2017.
- BLANC, Nathalie. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Paris, Dunod, 2010.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula: ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset, 1985.
- FRIOT, Bernard, *Histoires pressées*, collection Milan Junior, Editions Milan, 1988.
- FRIOT, Bernard, *Nouvelles histoires pressées*, collection Milan Poche Junior, Editions Milan, 1992.
- GAVARD, Alain, *Devenir lecteur, comment construire les compétences ?*, Editions Nathan, 2012.
- GIASSON, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*. De Boeck, 2005.
- GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. De Boeck, 2011.
- PERRIN, Agnès, *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Retz, 2010.
- ROSENBLATT, Louise M. *Literature as exploration*. 5th ed, Modern Language Association of America, 1995.
- TAUVERON, Catherine., (dir), *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* (de la GS au CM). Paris, Hatier, 2002.
- TERWAGNE, Serge, VANESSE, Marianne. *Le récit à l'école maternelle : lire, jouer, raconter des histoires*. De Boeck, 2013.

## Ouvrages électroniques

- BORNAZ, Solange. [en ligne], *Faire lire les « histoires pressées » de Bernard Friot, quels dispositifs de lecture proposer ?*, 2017, [référence du 20 novembre 2019]. [https://www.reseau-canope.fr/atelier-hauts-de-seine/litterature-jeunesse/wp-content/uploads/2017/08/Prop-didact\\_nouvelles-Bernard-Friot\\_-S.Bornaz.pdf](https://www.reseau-canope.fr/atelier-hauts-de-seine/litterature-jeunesse/wp-content/uploads/2017/08/Prop-didact_nouvelles-Bernard-Friot_-S.Bornaz.pdf)

## Chapitre dans un ouvrage

CEBE, Sylvie. GOIGOUX, Roland. THOMAZET, Serge. Enseigner la compréhension. Pistes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO, 2004, CD Rom. ([hal-00922482](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482)).

## Articles de périodiques imprimés

REUTER Yves. Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'*Angèle*. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°76, 1992. pp. 7-25.

TAUVERON Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. pp. 9-38.

## Sites web consultés

Académie de Versailles. [en ligne], Différencier la lecture longue au cycle 3 - Mener un débat littéraire interprétatif dans la classe », exemple de débat à partir de la question « *Que pensez-vous de l'attitude du roi singe ?* », [référence du 18 décembre 2019]. <http://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?mot50>

BISSONNETTE, Steve. [en ligne], *Enseignement explicite : l'inférence en lecture*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, [référence du 17 décembre 2019]. <https://player.vimeo.com/video/3717554>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Programme du cycle 2*, Novembre 2018, [référence du 12 novembre 2019], [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/0/Cycle\\_2\\_programme\\_consolide\\_1038200.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf)

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, [en ligne], *Le débat littéraire interprétatif*, Mars 2016, [référence du 18 décembre 2019], [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture\\_Comprehension\\_ecrit/89/0/RA16\\_C3\\_FRA\\_11\\_lect\\_eval\\_debat\\_N.D\\_612890.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect_eval_debat_N.D_612890.pdf)

Site Académique Orléans-Tours, Groupe départemental Prévention de l'Illétrisme, *Je lis je comprends CE2*, [référence du 29 janvier 2020], [https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/chateauroux/images/Evaluations\\_Cycle\\_3/Compr%C3%A9hension\\_cycle\\_3/CE2/CE2\\_presentation\\_outil\\_et\\_seances\\_preparatoires.pdf](https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/Evaluations_Cycle_3/Compr%C3%A9hension_cycle_3/CE2/CE2_presentation_outil_et_seances_preparatoires.pdf)

# Annexes

# Annexe 1 - Fiche de séquence *Les nouvelles à chute de Bernard Friot*

Cycle 2 : **CE2**

Domaine : Français – Lecture et compréhension de l'écrit

Séquence : Les nouvelles à chute de Bernard Friot

Compétence(s) :

- Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
- Savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture sur des univers.
- Savoir contrôler sa compréhension.

Capacité(s) / Connaissance(s) :

- Être capable de faire des inférences.
- Savoir justifier son interprétation ou ses réponses en s'appuyant sur le texte.

Attendus de fin de cycle 2 :

- Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
- Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an.

<u>Objectifs :</u>		
Séances	Objectifs	
Séance 1	Evaluation diagnostique : repérer les éventuelles difficultés des élèves dans la compréhension d'un texte afin de mettre en place des réponses adaptées.	Texte de Bernard Friot : <i>Il y a des histoires partout</i> Questionnaire sur le texte
Séance 2	Découvrir une nouvelle à chute. Revoir ses hypothèses au fur et à mesure du texte. (dévoilement progressif)	Texte de Bernard Friot : <i>Un Martien</i> Questionnaires successifs
Séance 3	Savoir justifier son interprétation ou ses réponses Rédiger un texte cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire	Texte de Bernard Friot : <i>Un Martien</i> Débat interprétatif Production écrite
Séance 4	Mettre en place une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.	Texte de Bernard Friot : <i>Loup-garou</i>

	Revoir ses hypothèses au fur et à mesure du texte. (lecture manipulée). Rédiger un texte cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire	Questionnaires successifs Débat interprétatif Production écrite
Séance 5	Faire émerger l'univers d'auteur de Bernard Friot, caractériser la nouvelle à chute.	Texte de Bernard Friot : <i>Loup-garou</i> Questionnement Institutionnalisation sur les nouvelles à chute
Séance 6	Savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture sur l'univers de Bernard Friot. Reconnaître une nouvelle à chute. Savoir justifier son interprétation ou ses réponses en s'appuyant sur le texte. Être capable de faire des inférences.	Texte de Bernard Friot : <i>Cauchemar</i> Questionnaires successifs Débat interprétatif Evaluation

Niveau : CE2		Séquence n°3	Durée totale :	Effectif : 27 élèves	Année : 2019 / 2020	
<b>Séance n°1</b>		<b>Durée : 20 minutes</b>		<b>Objectif(s) : Evaluer les élèves sur la compréhension d'un texte</b>		
Déroulement	Durée	Organisation	Consignes / Tâches		Matériel	Remarques
<u>Etape 1 :</u> Présentation du texte	5 minutes	Oral collectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer un horizon d'attente : « <i>Je vais vous lire un texte de Bernard Friot. C'est une nouvelle assez courte qui raconte l'histoire d'un enfant qui fait les poussières de la bibliothèque et il va lui arriver quelque chose.</i> »</li> <li>- « <i>Je vais vous donner des connaissances qui vont vous permettre de bien comprendre le texte.</i> » Lexique à expliciter en amont : recueil, rainures du parquet, fragment.</li> </ul>		Texte « <i>Il y a des histoires partout</i> »	
<u>Etape 2 :</u> Lecture du texte	5 minutes	Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture du texte aux élèves</li> <li>- Distribution du texte aux élèves et du questionnaire de lecture</li> </ul> <p style="color: red; margin-top: 10px;">➔ Relire le texte une deuxième fois aux élèves avant qu'ils répondent au questionnaire. Il peut être intéressant lors de cette deuxième lecture tout autant que pour la première de demander aux élèves de fermer les yeux, d'imaginer l'histoire dans leur tête, se de fabriquer des images de ce que l'enseignant est en train de lire. Cela peut aider les élèves à visualiser Félicien, lui donner un âge, l'imaginer en conflit avec ses parents, etc.</p>		Questionnaire de lecture Stylos	

<u>Etape 3 :</u> Questionnaire de lecture	15 minutes	Individuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves répondent aux questions par écrit.</li> <li>- Questions littérales : « <i>Dans le texte, souligne les passages insolites, irréalistes.</i> », « <i>Quels morceaux de l'histoire l'enfant retrouve-t-il ?</i> »</li> <li>➔ <b>Expliquer le sens du mot insolite, irréaliste : reformuler</b></li> <li>- Questions inférentielles : « <i>Quel genre d'histoires contenait le petit livre ?</i> », « <i>Quelles lettres l'enfant écrit-il sur le carton ? Pourquoi ?</i> »</li> <li>➔ <b>Différenciation : dictée à l'adulte. Certains élèves comprennent mais ont du mal à écrire ou rédiger une réponse claire qui montre qu'ils ont compris.</b></li> </ul>		Différenciation : Questionnaire différencié
--	------------	------------	---	--	---

Séance n°2		Durée : 35 minutes		Objectif(s) : Découvrir une nouvelle à chute. Revoir ses hypothèses au fur et à mesure du texte.	
Déroulement	Durée	Organisation	Consignes / Tâches	Matériel	Remarques
<u>Etape 1 :</u> Présentation du texte	2 minutes	Oral collectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer un horizon d'attente : « <i>Je vais vous lire un texte de Bernard Friot qui se présente comme une lettre. Vous allez la découvrir petit à petit, je vais vous la lire.</i> »</li> </ul>		
<u>Etape 2 :</u> Lecture de la première partie de la nouvelle aux élèves	8 minutes	Oral collectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture du texte aux élèves par extraits successifs. Lecture jusqu'à « <i>on est quittes</i> ».</li> <li>- Ne pas donner le titre de la nouvelle.</li> <li>- <i>Qu'a-t-on appris dans ce début d'histoire, dans ce début de lettre ?</i> Rappel de récit des élèves, élucider le contexte : disparition du scripteur de la lettre, inquiétude de ses parents, cause de la dispute, fait étonnant : il est sur Mars.</li> </ul>	Texte « <i>Un Martien</i> » : première partie	Rester neutre dans les reformulations, ne pas infirmer ou confirmer ce que disent les élèves notamment sur la localisation du scripteur.
<u>Etape 3 :</u> Lecture de la deuxième partie de la nouvelle	10 minutes	Individuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture du texte jusqu'à « <i>Vous voyez à qui je fais allusion...</i> »</li> <li>- Questions écrites aux élèves : « <i>D'après toi, à qui Félicien fait-il allusion ? Quel âge pourrait-il avoir ? D'après toi, où est Félicien quand il écrit sa lettre ?</i> »</li> <li>➔ <b>Expliquer ce que veut dire « faire allusion » ou reformuler la question : vous voyez de qui je parle ?</b></li> </ul>	Texte « <i>Le Martien</i> » : deuxième partie Questionnaire Stylos	Ramasser les questionnaires de manière à ce que les élèves ne modifient pas leurs réponses écrites par la suite.

<u>Etape 4 :</u> Lecture de la troisième partie de la nouvelle	5 minutes	Individuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture du texte jusqu'à la signature</li> <li>- Question : « <i>D'après toi, pourquoi Félicien écrit-il à ses parents ?</i> »</li> </ul>	Texte « <i>Un Martien</i> » : troisième partie Questionnaire Stylos	
<u>Etape 5 :</u> Lecture de la dernière partie de la nouvelle	10 minutes	Oral + Individuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expliquer aux élèves qu'il arrive, quand on a terminé une lettre, qu'on ait quelque chose à ajouter : on écrit alors un « post-scriptum ». Félicien a écrit 2 post-scriptums qui restent à découvrir...</li> <li>- Lecture de la dernière partie de la nouvelle : les post-scriptums</li> <li>- Question écrite : « <i>Et maintenant, où penses-tu que se trouve Félicien quand il a écrit sa lettre ?</i> »</li> </ul> <p>➔ <b>Ici, j'ai ajouté une phase orale car ma séance manquait de dialogue même si une question de compréhension sera reprise en séance 3. Je leur ai demandé à l'oral : « <i>D'après toi, pourquoi Félicien écrit-il à ses parents ?</i> » et « <i>D'après toi, quel âge a Félicien ?</i> » pour qu'ils puissent expliciter leur choix.</b></p>	Texte « <i>Un Martien</i> » Questionnaire Stylo	

Séance n°3		Durée : 35 minutes		Objectif(s) : Savoir justifier son interprétation ou ses réponses en s'appuyant sur le texte. Rédiger un texte cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.	
Déroulement	Durée	Organisation	Consignes / Tâches	Matériel	Remarques
<u>Etape 1 :</u> Mise en commun autour d'une question de compréhension	15 minutes	Oral collectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relire le texte « <i>Un Martien</i> » en entier</li> <li>- Mise en commun autour d'une question : « <i>Où penses-tu que se trouve Félicien quand il écrit sa lettre ?</i> »</li> </ul> <p>➔ <b>Pour les modalités du débat interprétatif, j'ai finalement décidé, après la séance 1 où je me suis rendue compte que peu d'élèves s'exprimaient à l'oral de l'organiser en îlots de 4 élèves qui n'avaient pas la même opinion sur la localisation de Félicien afin de confronter leurs opinions.</b></p> <p>➔ <b>J'ai ensuite décidé d'ajouter une question écrite à la suite du débat interprétatif qui sera la même qu'à la séance précédente : « <i>Selon toi, où se trouve Félicien quand il écrit sa lettre ?</i> » afin de pouvoir quantifier les élèves qui avaient changé d'avis suite au débat et amélioré leur compréhension.</b></p>	Texte « <i>Le Martien</i> »	Avant la séance, avoir lu les réponses des élèves : quelles incompréhensions ? quels nœuds de compréhension sont à travailler ?

			→ Enfin, nous avons fait un retour sur ces débats en classe entière afin d'éclaircir le mystère autour de la localisation de Félicien		
<u>Etape 2 :</u> Production écrite	20 minutes	Individuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire la lettre de réponse des parents à Félicien</li> <li>- On précisera au préalable ce que demande Félicien : il veut manger, il veut savoir si ses parents sont encore fâchés. La lettre doit répondre à ces deux demandes.</li> </ul>	Feuilles de classeur Stylos	Différenciation : dictée à l'adulte.
<u>Etape 3 :</u> (décroché) Lecture de quelques productions écrites	5 minutes	Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Après correction des productions écrites, en sélectionner quelques-unes pour une lecture à la classe.</li> </ul> <p>→ J'ai proposé à la lecture trois productions écrites qui me semblaient pertinentes par rapport à la consigne donnée. J'ai également proposé aux élèves de retravailler cette production à un autre moment pour améliorer l'écrit qu'ils avaient produit en s'appuyant sur la grille de relecture que je leur ai donné en correction.</p>		Sélectionner des productions qui reprennent les éléments de réponses attendus.

Séance n°4		Durée : 40 minutes		Objectif(s) : Savoir justifier son interprétation ou ses réponses en s'appuyant sur le texte. Revoir ses hypothèses au fur et à mesure du texte. Rédiger un texte cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire	
Déroulement	Durée	Organisation	Consignes / Tâches	Matériel	Remarques
<u>Etape 1 :</u> Présentation du texte	5 minutes	Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer un horizon d'attente : « Je vais vous lire une autre nouvelle de Bernard Friot. Cette fois-ci, ce n'est pas une lettre mais un texte. C'est l'histoire d'un jeune garçon qui arrive en classe. Dans ce texte, il y a un gros mot. Ce mot est interdit à l'école. Mais la littérature est un art, l'auteur a mis ce gros mot dans son texte donc je vais respecter l'œuvre de cet auteur. »</li> <li>- Explication du dispositif de lecture choisi : « Je ne vous lirai pas tout le texte tout de suite. »</li> <li>- Donner le titre et explication « loup-garou » : personnage fantastique, homme-loup, projeter une image.</li> </ul>	ENI, image loup-garou.	
<u>Etape 2 :</u>	10 minutes	Oral + individuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture du texte (tout ce qui concerne le maître est volontairement occulté)</li> </ul>	Texte manipulé : Loup-garou Questionnaire	Ramasser les questionnaires à la fin de cette étape.

Première lecture manipulée			<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qu'a-t-on appris dans cette histoire ?</i> Rappel de récit des élèves : Antoine est un écolier qui raconte une histoire abracadabrante, puisque les loups-garous, ça n'existe pas. Il arrive en retard à l'école.</li> <li>- Premier questionnaire écrit : « <i>D'après toi, pourquoi Antoine raconte-t-il qu'il a été poursuivi par un loup-garou ?</i> », « <i>Le maître ne réagit pas, que pourrait-il dire ou faire ?</i> »</li> </ul>		<p><b>Pour les élèves en difficulté au niveau de l'écriture : dictée à l'adulte. Certains élèves ont une très bonne compréhension mais n'arrivent pas à le traduire à l'écrit. Privilégier l'oral.</b></p>
<u>Etape 3 :</u> Lecture partielle intégrale	15 minutes	Oral collectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture jusqu'à « <i>il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents</i> »</li> <li>- Questionnements : « <i>Que pense Antoine</i> », « <i>Que pense le maître ?</i> »</li> <li>- Faire émerger les deux hypothèses : Antoine ment – Le maître est un loup-garou. Construire un tableau à deux colonnes et le remplir en fonction des éléments apportés par les élèves.</li> </ul> <p><b>→ Ici, il s'agit vraiment d'un débat interprétatif entre les élèves qui penchent soit pour l'une ou l'autre des hypothèses. Les échanges entre eux ont été très intéressants. Il est important de toujours recentrer les élèves sur le texte car certains vont bien au-delà de ce que peut suggérer le texte.</b></p>	Texte : Loup-garou Tableau, craie	
<u>Etape 4 :</u> Production écrite	10 minutes	Individuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Que pourrait marmonner le maître à la fin du passage, quand il regarde Antoine ?</i> »</li> </ul>	Feuilles de classeur Stylos	Différenciation : dictée à l'adulte.
Séance n°5		Durée : 25 minutes		Objectif(s) : Faire émerger l'univers d'auteur de Bernard Friot, caractériser la nouvelle à chute.	
Déroulement	Durée	Organisation	Consignes / Tâches	Matériel	Remarques
<u>Etape 1 :</u> Lecture de quelques productions écrites	5 minutes	Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Après correction des productions écrites, en sélectionner quelques-unes pour une lecture à la classe.</li> </ul>		Sélectionner des productions différentes de la première fois. Valoriser les élèves.

<u>Etape 2 :</u> Lecture de la fin du récit	5 minutes	Individuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de la dernière phrase.</li> <li>- Questionnements : « Pourquoi le maître marmonne-t-il à la fin : toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas ? », « Qu'est ce qui t'a permis de répondre cela ? » »</li> </ul>	Texte : Loup-garou Questionnaire	
<u>Etape 3 :</u> Mise en commun autour d'une question de compréhension	10 minutes	Oral collectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relire le texte « Loup-garou » en entier</li> <li>- Mise en commun autour d'une question : « Pourquoi le maître marmonne-t-il à la fin : toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas ? » »</li> </ul>	Texte : Loup-garou	
<u>Etape 4 :</u> Institutionnalisation	5 minutes	Oral collectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Qu'est-ce qu'on a appris avec ce texte ? »</li> <li>- Faire émerger l'univers de l'auteur, son style d'écriture, les nouvelles à chute, les questionnements pour mieux comprendre un texte, la confrontation des différents points de vue, les interprétations divergentes.</li> </ul>		

Séance n°6		Durée : 45 minutes		Objectif(s) : Reconnaître une nouvelle à chute, savoir justifier son interprétation ou ses réponses en s'appuyant sur le texte, être capable de faire des inférences.	
Déroulement	Durée	Organisation	Consignes / Tâches	Matériel	Remarques
<u>Etape 1 :</u> Présentation du texte	2 minutes	Oral collectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer un horizon d'attente : « Je vais vous lire une autre nouvelle de Bernard Friot. Rappelez-vous ce que l'on avait vu sur cet auteur et sur les nouvelles qu'il écrit. ».</li> <li>Rappel des élèves sur la séance précédente : manipulation du lecteur, interprétations divergentes, etc.</li> <li>- Explication du dispositif de lecture choisi : « Je ne vous lirai pas tout le texte tout de suite. J'ai découpé le texte en 5 parties que je vous lirai au fur et à mesure. »</li> <li>- Lexique à expliciter en amont : dégouliner, atroce, horreur, protester.</li> </ul>		
<u>Etape 2 :</u> Lecture du premier extrait et questionnements	5 minutes	Oral collectif + individuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Première lecture par dévoilement progressif jusqu'à « ce qui me plaît »</li> <li>- Rappel de récit des élèves, identification du narrateur : que se passe-t-il ? que font-ils ?</li> <li>- Questionnement écrit : que pense la mère ? que pense le fils ?</li> </ul>	Cauchemar : premier extrait Questionnaire	
<u>Etape 3 :</u>	5 minutes	Oral collectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture du premier et du deuxième extrait</li> <li>- Questionnements à l'oral : le fils lisait-il le livre ? Comment le sais-tu ? A ton avis, pourquoi règle-t-il son réveil à minuit ?</li> </ul>	Cauchemar : deuxième extrait	Les élèves peuvent faire des hypothèses sur leur cahier de brouillon.

Lecture du deuxième extrait et questionnements					
<u>Etape 4 :</u> Lecture du troisième extrait	5 minutes	Individuel	- Lecture du troisième extrait - Questionnements écrits : « <i>Qu'imagine-t-il ? Pourquoi ? Pleure-t-il pour de vrai ? Souligne les mots dans le texte qui te permettent de répondre.</i> »	Cauchemar : troisième extrait Questionnaire	
<u>Etape 5 :</u> Lecture du quatrième extrait – questionnements – mise en commun	10 minutes	Individuel + oral collectif	- Lecture du quatrième extrait - Questionnements écrits : <i>Que pense la mère ? Pourquoi le fils « balbutie des mots sans suite » ? Que pense-t-il à la fin ?</i> - Mise en commun et débat interprétatif autour d'une question : « <i>Pourquoi le fils balbutie des mots sans suite ?</i> »	Cauchemar : quatrième extrait	
<u>Etape 6 :</u> Evaluation	15 minutes	Individuel	- Lecture de la fin du texte - Questionnements écrits servant d'évaluation à la compréhension du texte : « <i>Que s'est-il passé finalement ? Pourquoi lisait-il ce livre ? Pourquoi a-t-il mis le réveil ? Pourquoi se force-t-il à pleurer ?</i> »	Cauchemar : texte entier Evaluation avec questionnaire écrit	Différenciation : Proposer une dictée à l'adulte des réponses.

## Annexe 2 - Texte présenté en séance 1

### Il y a des histoires partout

L'autre jour, pour faire plaisir à ma mère, j'ai décidé d'épousseter la bibliothèque du salon. Sur le rayon du haut, coincé entre deux dictionnaires, il y avait un tout petit livre, un recueil d'histoires courtes.

En voulant le sortir pour passer un coup de chiffon, je l'ai laissé tomber. Il s'est écrasé sur le tapis et, au même instant, la fenêtre du salon s'est ouverte brusquement. Un courant d'air a soulevé les rideaux et les feuilles du livre se sont agitées violemment. Je me suis précipité pour fermer la fenêtre, mais il était trop tard: les histoires s'étaient échappées.

Des paragraphes entiers se sont glissés sous les meubles, des phrases ont disparu entre les rainures du parquet et des mots ont roulé comme des perles sous le piano. J'ai sorti l'aspirateur et j'ai ramassé ce que j'ai pu.

Mais, apparemment, j'en ai oublié.

Hier soir, j'ai failli m'étrangler en mangeant ma soupe. C'était du bouillon de poule avec de petites pâtes. Des pâtes-lettres, l'alphabet au grand complet. Et dans mon assiette, elles formaient un fragment de phrase : « ... Il lui a arraché le cœur ... » J'ai pêché les lettres avec ma cuillère et je les ai discrètement glissées dans mon mouchoir.

Jamais je n'aurais pu les avaler.

Une demi-heure plus tard, ma grand-mère a eu un choc terrible. On était en train de regarder les informations télévisées quand elle s'est mise soudain à hurler : « Une bête ! Il Y a une bête sur ma jambe ! » Je me suis précipité et j'ai effectivement vu quelque chose de noir qui rampait sur la jambe de ma grand-mère.

Mais ce n'était pas une petite bête. C'était un morceau d'histoire : « ... l'assassin était assis sur le fauteuil ... » J'ai vite ramassé les petits signes noirs avec un morceau de papier et je les ai jetés à la poubelle.

Et ce matin, j'ai eu une drôle de surprise en m'habillant. J'avais choisi mon tee-shirt préféré. Il y a un Snoopy dessiné dessus. Il a l'air un peu ahuri et il dit: « Je n'en ai pas l'air, mais je suis un génie.» Mais ce matin, Snoopy disait: « ... ça va éclater comme une fusée ... » Je n'ai pas hésité longtemps: j'ai pris des ciseaux et j'ai découpé sauvagement mon tee-shirt préféré.

Ensuite, avec des feutres épais, j'ai tracé trois lettres sur une dizaine de cartons. En très grand. Et j'ai punaisé un carton dans chaque pièce de la maison. Sans oublier les W.-C. Je pense que les histoires comprendront. Sur les cartons, il y a écrit :

**FIN**

Il y a des histoires partout, *Histoires pressées*, Bernard Friot,  
Milan poche junior, 1988.

# Annexe 3 - Questionnaires de la séance 1

## Questionnaire

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### Il y a des histoires partout – Bernard Friot

**Lis le texte et réponds aux questions.**

- 1) Dans le texte, souligne au crayon à papier les passages insolites, irréalistes.
- 2) Quels morceaux de l'histoire l'enfant retrouve-t-il ? Où ?

---

---

---

---

---

- 3) Quel genre d'histoires contenait le petit livre ?

---

---

---

- 4) Quelles lettres l'enfant écrit-il sur des cartons ? Pourquoi ?

---

---

---

---

---

# Questionnaire différencié

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## Il y a des histoires partout – Bernard Friot

### Questionnaire différencié

**Lis le texte et réponds aux questions.**

- 1) Dans le texte, souligne en bleu les passages insolites, irréalistes.
- 2) Dans le texte, souligne en rouge les morceaux de l'histoire que l'enfant retrouve.
- 3) Où retrouve-t-il ces morceaux de l'histoire ?

---

---

---

- 4) Quel genre d'histoires contenait le petit livre ?

---

---

---

- 5) Quelles lettres l'enfant écrit-il sur des cartons ? Pourquoi ?

Il écrit les lettres \_\_\_\_\_

Parce-que \_\_\_\_\_

---

---

## Annexe 4 - Texte présenté en séance 2 et 3

### *Texte intégral*

#### Un Martien

Planète Mars, neuf heures du soir.

Cher papa, chère maman,

Eh oui. Me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : "Ce n'est pas possible, il a dû lui arriver quelque chose !" (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra puissants). Eh bien, j'ai un peu honte de le dire, mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin. D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques. Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.

Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici. C'est un secret et j'ai juré de ne pas le dire. En tout cas, je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple ou le gras de jambon. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés. Il suffit qu'un garçon ou une fille se regardent dans les yeux, et hop ils deviennent papa- maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent. J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez- vous bien et à bientôt, j'espère.

PS : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.

PPS : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.

Félicien

Un Martien, *Nouvelles histoires pressées*,  
Bernard Friot, Editions Milan, 1992.

### *Premier extrait*

Cher papa, chère maman,

Eh oui. Me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : "Ce n'est pas possible, il a dû lui arriver quelque chose !" (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra puissants). Eh bien, j'ai un peu honte de le dire, mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin. D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques. Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.

### *Deuxième extrait*

Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici. C'est un secret et j'ai juré de ne pas le dire. En tout cas, je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

### *Troisième extrait*

Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple ou le gras de jambon. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés. Il suffit qu'un garçon ou une fille se regardent dans les yeux, et hop ils deviennent papa- maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent. J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez- vous bien et à bientôt, j'espère.

### *Quatrième extrait*

PS : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.

PPS : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.

Félicien

# Annexe 5 – Questionnaires des séances 2 et 3

## Questionnaire 1

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### Un Martien – Bernard Friot

**Lis le texte et réponds aux questions.**

1) « *Vous voyez à qui je fais allusion* » : D'après toi, à qui Félicien fait-il allusion ?

---

---

2) Selon toi, quel âge pourrait avoir Félicien ?

---

3) D'après toi, où est Félicien quand il écrit sa lettre ?

---

---

## Questionnaire 2

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### Un Martien – Bernard Friot

**Lis le texte et réponds aux questions.**

1) D'après toi, pourquoi Félicien écrit-il à ses parents ?

---

---

---

---

2) Et maintenant, où penses-tu que se trouve Félicien quand il écrit sa lettre ?

---

---

---

## Annexe 6 – Texte présenté en séances 4 et 5

### *Première lecture*

Tout ce qui concerne le maître est volontairement occulté :

#### **Loup-Garou**

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.
- À la télé ? demande Céline.
- Mais non, en vrai.
- Oh, arrête tes conneries, dit Fabien.
- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.
- Hou... hou... hou... loup-garou ! hurle Damien, pour rire.
- 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 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 rouges, 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.

### *Deuxième lecture*

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 ! Hurlé 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 :

## Troisième lecture – Texte intégral

### Loup – Garou

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 ! Hurlé 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 !

Loup-Garou, Nouvelles histoires  
pressées, Bernard Friot, Milan, 1992.

# Annexe 7 – Questionnaires des séances 4 et 5

## Questionnaire 1

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### Loup-Garou– Bernard Friot

Lis le texte et réponds aux questions.

1) D'après toi, pourquoi Antoine raconte-t-il qu'il a été poursuivi par un loup-garou ?

---

---

---

---

2) Le maître ne réagit pas, que pourrait-il dire ou faire ?

---

---

---

---

## Questionnaire 2

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### Loup-Garou– Bernard Friot

Lis le texte et réponds à la question.

1) Que pourrait marmonner le maître à la fin, quand il regarde Antoine ?

---

---

---

---

---

---

## Questionnaire 3

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### Loup-Garou– Bernard Friot

**Lis le texte et réponds à la question.**

- 1) Pourquoi le maître marmonne-t-il à la fin : « *toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas* » ?

---

---

---

---

## Annexe 8 – Texte présenté en séance 6

### *Premier extrait*

21 h 30. Je suis au lit, trois oreillers dans le dos, un livre sur les genoux. Ma mère entre dans la chambre.

- Qu'est-ce que tu lis encore ?

Elle m'arrache le livre des mains, regarde, dégoûtée, la couverture dégoulinante de sang. *Meurtre à la cantine*, ça s'appelle, n° 356 de la collection *Nuits atroces*.

- Ah non ! soupire-t-elle. Encore un de tes livres d'horreur ! Et après, tu t'étonneras de faire des cauchemars !

J'essaye de lui reprendre le livre, mais elle est plus forte que moi. Je proteste :

- J'ai quand même le droit de lire ce qui me plaît !

### *Deuxième extrait*

En réalité, tout ça, c'est du cinéma. Les livres d'horreur, ça ne m'intéresse pas, mais alors pas du tout. Je ne les lis pas, je fais juste semblant.

Maman quitte la chambre, emportant le livre.

J'attends qu'elle ait fermé la porte, puis je règle la sonnerie du réveil sur minuit, et j'éteins la lumière.

### *Troisième extrait*

Minuit. Le réveil sonne. Une sonnerie gentille, pas agressive du tout, rassurante même. Je me lève, tout de suite réveillé, et je me prépare. J'accélère le rythme de ma respiration, comme si j'allais étouffer. J'imagine que je suis perdu, en pleine nuit, dans une forêt menaçante. Ça marche : je tremble de la tête aux pieds, secoué de sanglots sans larmes. Je sors dans le couloir et ouvre la porte de la chambre voisine. Je pousse de petits gémissements aigus, comme des aboiements de chien étranglé. Je n'ai pas besoin de me forcer, ça vient tout seul.

### *Quatrième extrait*

Maman se réveille.

- Oh, non, Damien, encore tes cauchemars ! Elle a compris, mais pour parfaire la mise en scène, je balbutie des mots sans suite :

- Le couteau ... il a crevé l'œil avec son couteau ... dans les spaghettis ... du sang ... du sang dans les spaghettis ...

Je m'écroule sur le lit de maman. Elle me sauve de la noyade en me serrant très fort dans ses bras.

- Allez, allez, c'est fini, calme-toi. Tu vois, tu aurais dû m'écouter, c'est à cause de tes livres abominables ...

Je me blottis contre elle, je m'accroche à elle. Elle ne pourra pas me repousser maintenant.

### *Cinquième extrait*

Encore une nuit de gagnée.

Mais il ne faut pas que j'oublie d'acheter un nouveau *Nuits atroces*. Sinon, maman va s'apercevoir que c'est toujours le même titre que je lis. Je veux dire: que je fais semblant de lire ! Parce que je ne suis pas fou, quand même: je n'ai pas envie de faire des cauchemars, moi.

Cauchemar, Histoires pressées,  
Bernard Friot, Editions Milan,  
1988.

# Annexe 9 – Questionnaires de la séance 7

## Questionnaire 1

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**Cauchemar – Bernard Friot**

**Lis le texte et complète le tableau.**

Que pense la mère ?	Que pense le fils ?

## Questionnaire 2

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**Cauchemar – Bernard Friot**

**Lis le texte et réponds aux questions.**

1) Qu'imagine le fils ? Pourquoi ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Pleure-t-il pour de vrai ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Souligne les mots dans le texte qui te permettent de répondre.

## Questionnaire 3

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### Cauchemar – Bernard Friot

**Lis le texte et réponds aux questions.**

1) Que pense la mère ?

---

---

---

2) Pourquoi le fils « *balbutie des mots sans suite* » ?

---

---

---

3) Que pense-t-il à la fin ?

---

---

---

## Questionnaire 4

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### Cauchemar – Bernard Friot

**Lis le texte et réponds aux questions.**

1) Que s'est-il passé finalement ?

---

---

---

---

2) Pourquoi lisait-il ce livre ?

---

---

---

3) Pourquoi a-t-il mis le réveil ?

---

---

---

4) Pourquoi se force-t-il à pleurer ?

---

---

---

---

## Annexe 10 – Grille de participation orale

	<b>Bonne compréhension</b> (l'élève répond correctement à des questions inférentielles, justifie ses réponses)	<b>Moyenne compréhension</b> (l'élève arrive à répondre à certaines questions ou de façon partielle, ne justifie pas toujours ses réponses)	<b>Faible compréhension</b> (l'élève n'arrive pas à répondre à des questions inférentielles, ne s'appuie pas sur le texte)
<b>Très bonne aisance à l'oral</b> (prises de parole fréquentes : 2 et plus pendant la séance)			
<b>Aisance moyenne à l'oral</b> (au moins une prise de parole pendant la séance)			
<b>Pas de participation orale</b>			

# Annexe 11 – Grille de relecture de la production écrite

	Grille de relecture Production écrite sur la lettre de réponse aux parents	NA	PA	A
<b>La forme</b>	J'ai écrit lisiblement et soigneusement	0%	52%	48%
	J'ai utilisé le pronom « nous » (les parents)	4%	52%	44%
	J'ai écrit au présent de l'indicatif	0%	13%	87%
	J'ai respecté la consigne (une dizaine de lignes)	0%	87%	13%
<b>Le fond</b>	Je réponds aux interrogations de Félicien : il veut manger et demande s'ils sont encore fâchés.	4%	48%	48%
	J'ai respecté la forme de la lettre (date, signature, formule de présentation)	0%	70%	30%
<b>L'ensemble de ma production</b>	L'ensemble de ma lettre est cohérente et répond de manière pertinente à la lettre de Félicien.	0%	57%	43%
<b>Appréciation générale</b>				

## Annexe 12 – Grille de participation orale de la séance 2

	Bonne compréhension	Moyenne compréhension	Faible compréhension	Total	%
Très bonne aisance à l'oral	3	3	2	8	30%
Aisance moyenne à l'oral	5	2	3	10	37%
Pas de participation orale	4	3	2	9	33%
<b>Total</b>	12	8	7	27	100%
<b>%</b>	44%	30%	26%	100%	

# Annexe 13 – Copies d'élèves types

- Elève type ayant une faible compréhension

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : 13/1/2020

**Il y a des histoires partout – Bernard Friot**

**Lis le texte et réponds aux questions.**

1) Dans le texte, souligne au crayon à papier les passages insolites, irréalistes.

2) Quels morceaux de l'histoire l'enfant retrouve-t-il ? Où ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Quel genre d'histoires contenait le petit livre ?

*recueil*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Quelles lettres l'enfant écrit-il sur des cartons ? Pourquoi ?

*FIN parce que c'est la fin*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cet élève a réussi à surligner dans le texte de nombreux passages insolites pour répondre à la première question. En revanche, pour les questions suivantes, on remarque une impossibilité à lever l'inférence sur le genre d'histoires ou à expliquer la chute de la nouvelle.

- Elève type ayant une compréhension moyenne

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Il y a des histoires partout – Bernard Friot

Lis le texte et réponds aux questions.

- 1) Dans le texte, souligne au crayon à papier les passages insolites, irréalistes.
- 2) Quels morceaux de l'histoire l'enfant retrouve-t-il ? Où ?

---

---

---

---

- 3) Quel genre d'histoires contenait le petit livre ?

---

---

---

- 4) Quelles lettres l'enfant écrit-il sur des cartons ? Pourquoi ?

Sur les carton les lettres son FIN c'est pour  
arrêter tous se bazzar qu' il y a dans  
l'histoire.

---

---

---

Cet élève réussi à souligner les passages insolites dans le texte et a atteint la compréhension de la chute de l'histoire : « *Sur les cartons les lettres sont FIN c'est pour arrêter ce bazar qu'il y a dans l'histoire* ». En revanche, il n'arrive pas à répondre à la deuxième question qui suppose une inférence.

- Elève type ayant une bonne compréhension

Prénom : Lu

Date : \_\_\_\_\_

**Il y a des histoires partout – Bernard Friot**

Lis le texte et réponds aux questions.

- 1) Dans le texte, souligne au crayon à papier les passages insolites, irréalistes.
- 2) Quels morceaux de l'histoire l'enfant retrouve-t-il ? Où ?

Il retrouve la phrase... Il lui a arraché le cœur, L'assassin était assis sur le fauteuil et... Ça va éclater comme une fusée. Dans la soupe, sur les jambes de sa mamie, sur son tichéurt

- 3) Quel genre d'histoires contenait le petit livre ?

Des histoire d'horreurs.

- 4) Quelles lettres l'enfant écrit-il sur des cartons ? Pourquoi ?

Il écrit fin! Parce que c'est écrit fin les il retourneront dans le livre.

Cet élève parvient à répondre à toutes les questions en levant les implicites, les inférences, en saisissant la chute de la nouvelle pour expliquer la fin.

## Annexe 14 – Retranscription d'un extrait du débat interprétatif de la séance 5

« Y : peut-être que c'est une fausse excuse puisque ça se trouve et bah y zont pas dit le jour mais ça se trouve c'est un poisson d'avril

T : **Le maître il a un chapeau et Antoine il dit euh qu'il avait les oreilles pointues donc du coup ça peut être ça et ensuite Antoine il dit que le maître il met des lunettes et Antoine il avait dit aussi que le loup-garou il avait les yeux rouges comme le feu**

[...]

S : **Antoine il dit peut-être la vérité pasque aussi dans le texte y'a écrit que le maître il a « une voix rauque, animale »**

Enseignante : ça te fait penser à quoi ça ?

S : que c'est lui le loup-garou

[...]

M : **il est écrit « il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents »**

Enseignante : ça te fait penser à quoi ?

M : **bah c'est écrit bah qu'il avait des grandes dents**

D : en fait moi je pense que c'est pas vrai vu que euh il s'est fait poursuivre la nuit donc euh il a pas pu revenir tout essoufflé le matin sinon ce serait carrément impossible qu'il courre toute la nuit

O : mais si c'est possible parce que peut-être il a pas envie de se faire repoursuivre par le loup du coup il va très vite en classe

Enseignante : donc la peur ? la peur motiverait le fait qu'il courre et qu'il est essoufflé ?

O : oui

S : je pense qu'il ment parce que il peut arriver essoufflé parce qu'il est en retard

Enseignante : il peut arriver essoufflé parce qu'il est en retard effectivement soit il est essoufflé parce qu'il est en retard, soit il est essoufflé parce qu'il a peur

L : **Quand il soulève son gros manteau peut-être qu'il a des poils noirs et peut-être que c'est le loup-garou**

Enseignante : montre-moi le passage dans le texte qui te fait penser ça

L : **« il redresse le col de son manteau »**

A : je suis d'accord avec L parce que **dans un passage** je sais plus lequel eh ben c'est que **le maître quand il est sévère** mais on dirait aussi qu'il hésite un peu parce que peut-être que c'est lui

Enseignante : quand il dit « Taisez-vous » ?

A : bah oui mais peut-être que c'est vrai **il dit « Taisez-vous » pour que, qu'on sache pas son identité quoi**

T : **peut-être que le maître c'est le loup-garou puisque après il que en fait il regarde dans les yeux Antoine, il fixe droit dans les yeux Antoine**

Enseignante : « il le regarde fixement »

M : mais aussi je sais pas si c'est un peu comme Anas, mais aussi si ça se trouve **il met son chapeau il met ses lunettes et il met ses gants** parce que comme il est énervé il se transforme.

[...] »