HAL
open science

Littérature jeunesse et travail spécifique sur les métaphores : un pas de plus vers l'interprétation des textes résistants ?

Lalaina Rakotomalala, Fanny Tourrette

To cite this version:

Lalaina Rakotomalala, Fanny Tourrette. Littérature jeunesse et travail spécifique sur les métaphores : un pas de plus vers l'interprétation des textes résistants ?. Education. 2019. dumas-03179411

HAL Id: dumas-03179411

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03179411v1

Submitted on 24 Mar 2021

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 4.0 International License

Master Métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation

Mention 1 – MASTER 2

Littérature jeunesse et travail spécifique sur les métaphores : un pas de plus vers l'interprétation des textes résistants ?

Illustration de

Peter Elliott

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par

Lalaina RAKOTOMALALA

Fanny TOURRETTE

Directrices de mémoire : Marie MANGIN et Caroline CHALAYE

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Nous tenions à remercier Mesdames Mangin et Chalaye, nos tutrices de mémoire, pour leurs conseils avisés tout au long de cette année universitaire. Elles ont largement contribué à nous transmettre cette envie et ce plaisir qu'est l'enseignement de la littérature de jeunesse.

Nous sommes aussi très reconnaissantes envers nos collègues pour leur soutien et conseils de professionnels de terrain.

Enfin, merci à nos proches et à nos familles qui nous ont largement soutenues dans la réalisation de cette aventure.

> *Incomplet par nature, le texte littéraire attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude...Il lui demande un effort important et l'encourage à endosser le rôle du détective qui rassemble les indices et les pièces éparses du puzzle comme autant de pièces à conviction ; le rôle de l'orpailleur qui, découvrant « un petit grumeau de sens », creuse à nouveau « pour voir si la pépite ne s'étend pas en un filon. »* (Italo Calvino, cité par Catherine Tauveron, 1999) .

Table des matières

Remerciements 2

Résumé 4

Introduction 5

I. Cadre théorique 7

1. État des lieux de la question au niveau institutionnel 7

2. Synthèse sur l'état des savoirs 10

3. Problématique 17

4. Hypothèses 17

II. Cadre méthodologique 18

1. Présentation des classes 18

2. Présentation du dispositif 18

III. Description et analyse des données recueillies 25

1. Séances 1 et 10 25

2. Séances 2 à 9 30

3. Interprétation des résultats : discussions sur l'efficacité du protocole 35

4. Mise en perspective des limites de notre pratique 40

Conclusions 42

Bibliographie 44

Annexes 47

Annexe 1 : protocole (fiches de préparation de séquence, de séance et supports élèves) 48

Annexe 2 : données traitées 73

Résumé

Le présent mémoire a été rédigé durant notre année de Master 2 « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation ». Ce travail a eu lieu en parallèle avec notre pratique sur le terrain en tant que professeurs des écoles stagiaires.

L'enseignement de la littérature de jeunesse, respectivement en classe de cycle 2 et 3, nous a permis de saisir les enjeux de la lecture littéraire qui sont à la fois d'apprendre à comprendre et interpréter mais aussi de donner le goût de lire.

Nous avons choisi de travailler en littérature et plus particulièrement sur l'interprétation de métaphores et le plaisir des mots. Dès lors, nous nous sommes demandé si un travail spécifique sur les métaphores permettrait une meilleure appréhension de la symbolique d'une œuvre de littérature de jeunesse proliférante. Nous avons mis en place l'utilisation de la lecture en réseau afin de construire une certaine culture commune et dans la perspective à plus long terme de développer des stratégies de lecture et d' inscrire les élèves dans un réel processus d'interprétation.

Liste de mots clés : didactique de la littérature, lecture littéraire, interprétation, métaphores, littérature jeunesse, lecture plaisir, culture littéraire, sujet-lecteur, texte proliférant.

Introduction

Professeurs des écoles stagiaires et étudiantes en Master 2 Métiers de l'Enseignement de l' Éducation et de la Formation, issues toutes deux de parcours professionnels variés, nous avons tout d'abord découvert la littérature de jeunesse pour le plaisir. Nous l'avons aussi redécouverte à travers des moments de partage avec nos enfants respectifs. Notre choix s'est porté sur un sujet relatif à la littérature à l'école puisqu'en tant qu'enseignantes débutantes, nous sommes confrontées à des questions fondamentales concernant l'apprentissage de la lecture. La place de la littérature à l'école est particulièrement intéressante, car elle a fait l'objet de nombreuses discussions quant à sa légitimité en tant qu'objet d'apprentissage à l'école primaire. En effet, du XXème siècle à nos jours, les instructions officielles ont tantôt visé une « lecture efficace », et tantôt mis en avant une approche « déscolarisée » davantage perçue comme « lecture plaisir » (Debayle, 1993, p. 5-10).

Notre mission ayant également une portée éducative, cette dernière forme de lecture contribue à la formation de la personne ; elle permet d'aborder des questions philosophiques, mais également de former de futurs citoyens qui peuvent s'identifier à une culture commune. Jérôme Bruner (*as cited in Sérandour*, 2004) affirme à ce sujet qu' *« en démêlant les subtilités d'une histoire »* les jeunes lecteurs *« découvrent tous les mondes possibles et acquièrent les connaissances leur permettant d'élucider la tragédie humaine »*. Entrer dans la littérature permet ainsi aux élèves d'explorer et de commencer à démêler la complexité du monde. La réalisation de ce mémoire et la mise en œuvre de son protocole, ont de ce fait, été l'occasion pour nous de penser et d'expérimenter notre rôle en tant que « passeurs de culture », médiateurs entre le texte et les apprentis lecteurs.

Accéder à la complexité des œuvres littéraires suppose qu'elles résonnent en nous et d'en saisir tout le sens. Leur polysémie voulue nécessite le développement de compétences interprétatives. Afin de développer de telles compétences, se dégage donc la nécessité que le jeune lecteur parvienne à explorer des textes résistants (réticents ou proliférants), qui ne peuvent pas être résumés aisément ou qui ne rendent pas directement accessible leur sens symbolique .

Approcher la fiction, décrypter le langage littéraire et notamment les métaphores, permet d'aller au plus près des questionnements intimes et universels que l'élève se pose certainement depuis son plus jeune âge : pourquoi suis-je heureux ? Malheureux ? D'où vient-on ? Où va-t-on ? Les textes résistants permettent d'appréhender des questions sans nécessairement donner

une seule réponse mais plutôt en portant des regards multiples sur un sujet, notamment par le biais de la sensibilité et des émotions. La dimension métaphorique est régulièrement mise à profit dans la littérature jeunesse puisqu'elle permet d'aborder des questions compliquées telles que la mort, le bonheur, l'altérité... avec différents niveaux d'interprétation.

Nous présenterons dans la suite de ce mémoire, le cadre théorique de notre travail à travers l'analyse des programmes de l'école primaire, le socle commun ainsi que des articles de recherches émanant principalement des travaux de Catherine Tauveron.

Dans un deuxième temps, à partir de l'élaboration de notre problématique, nous émettrons des hypothèses que nous chercherons à valider dans le cadre méthodologique.

Nous présenterons le protocole testé dans nos classes respectives ainsi que le recueil des données brutes.

Puis, nous procéderons à l'analyse et au traitement des données en travaillant sur l'évolution des performances des élèves. Nous engagerons alors une discussion sur l'efficacité du protocole.

I. Cadre théorique

1. État des lieux de la question au niveau institutionnel

1.1. Littérature à l'école et interprétation : compétences en cycles 2 et 3

Pour le cycle 2, les instructions officielles (I.O.) ne mentionnent pas explicitement la littérature comme objet d'apprentissage. La compétence en lien avec la littérature est celle de la lecture et compréhension de l'écrit : « *la compréhension est la finalité de toutes les lectures* ». De plus des œuvres de la littérature patrimoniale et de la littérature jeunesse sont à étudier.

> *Cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) et à la* ***littérature de jeunesse****. Les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser.* (Ministère de l' Éducation Nationale et de la Jeunesse [MENJ]a, 2018, p. 13).

Nous avons interprété ces instructions comme **une entrée dans la lecture littéraire** dont la définition sera approchée dans la synthèse sur l'état des savoirs. Les sous-compétences suivantes sont autant d'éléments qui convergent vers cette lecture des I.O. Elles énoncent en outre l'activité d'interprétation :

> *Être* ***capable de faire des inférences*** *[…] savoir* ***mettre en relation sa lecture*** *avec les éléments de sa propre* ***culture*** *... savoir mobiliser ses* ***expériences antérieures de lecture*** *...Savoir contrôler sa compréhension :* ***savoir justifier son interprétation ou ses réponses****, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées. (MENJ a, 2018, p.14)*

La dimension de la **lecture-plaisir** est aussi donnée par les I.O. : *« savoir lire en visant différents objectifs :* ***lire pour le plaisir de lire*** » dans la compétence de « *pratique de différentes formes de lectures » (MENJ a, 2018, p.15).*

Pour le cycle 3, les compétences posant la lecture littéraire comme objet d'apprentissage sont très explicites. En lecture et compréhension de l'écrit il s'agit de :

« lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture ...comprendre un texte littéraire et se l'approprier... Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens. Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles » (MENJ b, 2018, p.9).

Le programme met l'accent sur la quantité et sur la diversité des lectures, ainsi que sur la nécessité de *« développer au cours du cycle une posture de* ***lecteur attentif au fonctionnement des textes****,* ***sensible à leurs effets esthétiques****,* ***conscient des valeurs qu'ils portent****, et de* ***structurer progressivement une culture littéraire*** *»*. (MENJ, 2017).

1.2. Enjeux de la littérature à l'école : littérature et socle commun

La lecture littéraire à l'école a notamment pour enjeux de construire une **culture commune et de** ***« former l'élève lecteur »*** (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MENESR], 2018, p. 12**).** *« Cela conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La* ***langue française est l'outil premier de l'égalité des chances****, de la* ***liberté du citoyen*** *et* ***de la civilité.*** *»* (MENJ, s.d.).

En effet, l'apprentissage de la littérature et l'apport d'une culture littéraire contribuent à l'acquisition de compétences rattachées à différents domaines du socle. La ressource d'accompagnement rédigée par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016, p.3) précise les points suivants :

- la culture littéraire permet d' *« accéder à l'exercice d'esprit critique »* (**contribution au domaine 1 du socle** : les langages pour penser et communiquer)

- la culture littéraire permet à l'élève *« d'exprimer ses émotions et ses opinions » , « de débattre de ses goûts ou de son interprétation...ce qui conduit à accepter la contradiction...à chercher un consensus »* **(contribution au domaine 3 du socle** : la formation de la personne et du citoyen)

- **e**lle permet aussi d'apprendre à proposer *« **une interprétation** en s'appuyant notamment sur ses **aspects formels et esthétiques** »*, à justifier *« ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres ».* Elle développe la *« sensibilité esthétique »* et *« contribue à la construction de la citoyenneté en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain »* (**contribution au domaine 5 du socle** : les représentations du monde et l'activité humaine)

- enfin elle amène à *« débattre de ses goût ou de son interprétation dans un dialogue constructif, ce qui conduit à accepter la contradiction...à rechercher un consensus »* **(contribution au domaine 2 du socle** : les méthodes et outils pour apprendre).

2. Synthèse sur l'état des savoirs

Nous avons orienté l'analyse du corpus scientifique selon trois axes :

1. En quoi la lecture d'une œuvre littéraire comportant des métaphores peut-elle poser des obstacles à la compréhension chez le lecteur débutant ? Quels sont les obstacles fréquemment rencontrés par les élèves pour accéder à une lecture symbolique ?
2. Comment dépasser ces obstacles à la compréhension ? Quelles compétences développer chez les élèves pour les conduire vers une lecture symbolique ou interprétative ?
3. Quels sont les dispositifs pédagogiques existant pour former le sujet lecteur capable d'interpréter la symbolique d'une œuvre ?

Nous tenterons de définir au préalable certains termes pour le cadrage de notre étude.

2.1. Définition des termes

- **Texte littéraire, lecture littéraire**

Il est difficile de définir précisément le champ des textes littéraires, mais la définition peut être approchée par un éclairage historique.

> *Le texte littéraire renvoyait autrefois ... à tout un ensemble de textes, aussi bien religieux que juridiques ou scientifiques, qui étaient dits d'« autorité » ... La littérature s'est progressivement détachée des sciences et des techniques ... Cette position au départ avant-gardiste a pris un caractère officiel dans les milieux artistiques et universitaires ... jusqu'à ce que la littérature enfantine évolue en revendiquant à son tour un caractère exclusivement artistique et en illustrant de* ***nouvelles conduites, plus libérées****, plus désinvoltes et* ***peu soucieuses de conformité*** *avec un modèle perçu comme « paternaliste ».* (Marcoin , 2002 , p.6).

Selon GION (2003), l'œuvre littéraire se définit par sa polysémie résultant des *« blancs »* laissés dans le texte et de l'interprétation sensible du lecteur.

Annie Rouxel (citée *in* Marzloff, 2002) définit la lecture littéraire comme « *une posture de lecture[…] »* où le lecteur est engagé dans une démarche d'interprétation en étant à la fois **sensible au fonctionnement du texte mais aussi à sa dimension esthétique**. Le texte peut être lu, relu, savouré.

La question d'une définition de la lecture littéraire pour servir les didacticiens et la pratique des enseignants est toutefois à interroger, comme le fait remarquer Dufays :

La didactique du français a-t-elle ***besoin*** *ou non du concept de « lecture littéraire », … a-t-elle* ***intérêt*** *à définir cette lecture comme une pratique opposée à la « lecture ordinaire » ou au contraire comme une activité qui intègre et accentue une tension inhérente à toutes les lectures ?* (Dufays, 2002, p.5-15)

- **Interprétation**

L'interprétation, ***travail conscient de recherche du sens****, « ne se mettrait en marche que si le texte oppose une résistance, ne se laisse pas comprendre de façon évidente ou exige la convocation de savoirs contradictoires »* (Vandendorpe, 1992, cité *in* Tauveron, 1999, p.17).

Tauveron (1999) cite deux types d'interprétation : l' *« interprétation de type I (INT1) »* des possibles du texte lorsque celui-ci est ouvert (proliférant) et l' *« interprétation de type II (INT2) »* allant au-delà de ce que dit le texte (la morale, l'enseignement, la portée symbolique qui peuvent en être dégagés). Elle précise que les problèmes d'interprétation sont à distinguer des problèmes de compréhension car *« ils ne se traitent pas de la même manière ... »* (Tauveron, 1999, p.17). *« L'interprétation...précède la compréhension...pour la faire advenir...si l'on veut apprendre à comprendre, on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture »* (Tauveron, 2002, p.31).

- **Métaphore**

L' *Encyclopaedia Universalis* propose la définition suivante :

Le terme « métaphore » appartient, à l'origine, au vocabulaire technique de la rhétorique et désigne une « figure de signification » par laquelle un mot se trouve recevoir dans une phrase un sens différent de celui qu'il possède dans l'usage courant...Non seulement c'est un terme courant, mais encore ***on en est venu à l'utiliser pour caractériser le fonctionnement même du langage, autrement dit la façon dont nous percevons, imaginons et interprétons le monde dans lequel nous vivons.*** (*Encyclopaedia Universalis*, 2019)

La métaphore **cherche à convaincre, émouvoir ou faire partager un sentiment permettant au lecteur de dépasser sa perception quotidienne du monde**.

2.2. Axe 1 : En quoi la lecture d'une œuvre littéraire comportant des métaphores peut-elle poser des obstacles à la compréhension chez le lecteur

débutant ? Quels sont les obstacles fréquemment rencontrés par les élèves pour accéder à une lecture symbolique ?

Les textes pouvant présenter des difficultés de compréhension (dits « résistants ») selon Tauveron (1999) sont qualifiés de **réticents** lorsqu'ils présentent délibérément des obstacles à la compréhension et de **proliférants**, lorsqu'ils sont ouverts à différentes interprétations possibles. Notre travail se situe davantage dans ce dernier cas de figure.

Une œuvre littéraire comportant des métaphores nécessite un travail d'interprétation afin d'accéder à la compréhension.

- **De la difficulté des élèves à dépasser le sens littéral**

Tamine-Garde et Bonnet (1988) s'interrogent à juste titre sur la capacité des enfants à comprendre, *« apprécier et tirer profit des énoncés »* où figurent des métaphores. Elles indiquent qu'à partir de 7 ans, l'enfant peut commencer à se familiariser à des textes comportant des métaphores. Watteau explique à ce sujet que *« la compréhension et l'interprétation exigent de dominer les entorses faites au sens littéral »*. La métaphore constitue selon elle une « *violation syntaxico-sémantique »* (Watteau, 2001, p.64). Tauveron va dans ce même sens : le lecteur débutant présente souvent **des difficultés à dépasser la *« lecture littérale »*** après avoir ***« accompli la synthèse de l'intrigue »*** pour saisir ***« l'intention »,*** la **« lecture symbolique »** ou encore **« métaphorique »** du texte (Tauveron, 2002, p.33).

- **Des difficultés liées à des représentations inadaptées de l'enseignant du travail d'interprétation**

Les difficultés rencontrées par les élèves pour interpréter un texte littéraire et les métaphores qu'il comporte peuvent aussi provenir de deux types représentations inadaptées de l'enseignant :

> *« l'une voudrait que le texte littéraire n'ait qu'un sens (caché par l'auteur et à découvrir en faisant preuve de sagacité et de persévérance) ; l'autre voudrait qu'il ait une infinité de sens (chacun pouvant lui faire dire ce qu'il lui plaît de dire) »*. (Tauveron, 2002, p.30)

Charles (1977, cité *in* Tauveron 1999) nous met en garde contre ces écueils possibles et affirme qu' *« il ne faut ni chercher naïvement la 'bonne' lecture ni valoriser systématiquement l' indécidable ».* Tauveron (1999) complète son propos en ajoutant qu'il faut *« explorer les zones d'indétermination en s'appuyant sur les bornes tracées par le texte lui-même. »*

2.3. Axe 2 : Comment dépasser ces obstacles à la compréhension ? Quelles compétences développer chez les élèves pour les conduire vers une lecture symbolique ou interprétative ?

De manière générale, la lecture littéraire nécessite au lecteur débutant de déployer un ensemble de compétences. Annie Rouxel (citée *in* Marzloff, 2002) en dresse une liste : les compétences linguistiques, encyclopédiques, logiques, rhétoriques et idéologiques. **Les compétences linguistiques** sont nécessaires pour comprendre ou connaître les mots pour parler d'un texte. **Les compétences encyclopédiques** quant à elles, permettent de relier le texte à la réalité mais aussi à d'autres textes : l'élève doit être en mesure de convoquer des univers de référence, de faire résonner le texte avec sa propre culture. Tauveron (2002) s'exprime de la manière suivante au sujet des **compétences logiques** (mais aussi encyclopédiques) :

> *L'interprétation pour être reconnue plausible, doit être soumise à une procédure de validation qui peut s'appuyer sur les données objectives du texte et/ou sur des données extérieures de nature culturelle...**le lecteur doit enfiler son costume de détective et rassembler les pièces à conviction** ...Apprendre à lire les histoires, c'est donc **apprendre à lire sur les lignes, entre les lignes et hors des lignes*** (Tauveron, 2002, p.32).

Pour ces compétences, les élèves doivent apprendre à aller vers :

> *[…]* ***une lecture impliquée, participative****, une lecture grâce à laquelle il ne s'agit pas seulement de comprendre des actions, les relations entre les personnages, ou leurs motivations. Dans la lecture littéraire, le lecteur* ***se sent concerné par ce qu'il lit*** *: d'une façon ou d'une autre,* ***il voit que « ça parle de lui »****. Pour le dire autrement,* ***le lecteur perçoit la portée symbolique ou universelle du texte*** *qu'il est en train de lire (ce qui ne veut pas dire qu'il y adhère).* (MENJ, 2017, p. 2).

Selon le rapport de la circonscription de Grenoble 4 (2011) il s'agit dès lors :

> - de *« nourrir l'imaginaire des enfants »* et ce dès leur plus jeune âge afin de constituer une première **culture commune**. Le travail sur le patrimoine traditionnel est primordial : ainsi pendant toute la scolarité, **il s'agira pour l'élève d'acquérir une véritable connaissance des grandes problématiques humaines (la vie, la mort, les rites de passage, la dépendance et la liberté, la pauvreté et la richesse, le bien et le mal, …) ;**

- *« de découvrir le monde et apprendre à se connaître ».* Au gré des lectures, *« l'élève est amené à découvrir l'autre et à s'interroger sur lui-même par un va et vient entre le récit et sa propre histoire » ;*

- *« de découvrir le fonctionnement de la langue, en enrichissant son vocabulaire, en continuant à structurer son langage,… en entrant dans la structure d'une histoire ».*

Il s'agit également :

- *« d'enrichir la lecture des uns par la lecture des autres (la lecture interprétative se nourrit des perceptions différentes) » (MENJ, 2017) ;*

- *« d' enrichir la perception du texte, principalement* ***en comparant : le début et la fin****, un personnage avec un autre,* ***ce texte avec un autre du même auteur, d'un autre auteur,*** *mais aussi en apportant des informations : sur l'auteur, son époque, le pays où il vit, sa culture. Et* ***il faut surtout autoriser les élèves à s'enhardir, à adopter une posture de lecteur interprète (à quoi cela nous fait-il penser ? que ferions-nous à la place du héros ? avons-nous déjà vécu des situations semblables ?)*** *» (MENJ, 2017).*

2.4. Axe 3 : Quels dispositifs pédagogiques possibles pour former le sujet lecteur capable d'interpréter la symbolique d'une œuvre ? Quelle est la place de l'enseignant ?

Pour permettre aux élèves d'interpréter une œuvre littéraire, l'enseignant peut proposer des activités visant à **placer les élèves en situation de recherche** : il est notamment conseillé de susciter des réactions spontanées sur un texte, par **des questions ouvertes**, mais aussi de les amener à **s'interroger sur des lieux ou des aspects problématiques du texte ;** les questionnaires fermés trouvent alors un intérêt restreint dans l'activité d'interprétation d'un texte littéraire. De plus, *« Le travail en binômes, ou en petits groupes à partir d'un problème textuel identifié, est plus susceptible de favoriser l'expression individuelle que la pédagogie frontale. »* (M-L GION, 2003).

- **La lecture en réseau**

Tauveron (1999) affirme que la condition nécessaire pour accéder aux textes passe par un enrichissement de la culture propre des élèves. Ainsi, il s'agit de privilégier la lecture en réseau qui permet « *d'anticiper sur les problèmes de lecture à venir en favorisant toutes les formes de*

reconnaissance et de mettre à jour ou de résoudre des problèmes de lecture qui se posent dans l'immédiat ». (Tauveron, 1999, p. 26) . Au sujet du **réseau intertextuel axé autour de l'œuvre d'un auteur**, Tauveron précise que :

> *« ce sont ici les analogies qui vont permettre ce travail d'élucidation, d'interprétation. Il s'agira de découvrir l'auteur, son univers mental, ses valeurs, son style qui une fois rencontrés à plusieurs reprises permettent d'avoir un horizon d'attente, favorisant l'anticipation et une réelle connivence entre l'œuvre et le lecteur. »* (Tauveron, 1999).

- **Le débat interprétatif**

  Ce dispositif didactique permet de développer *« les compétences de lecture littéraire »* à travers le débat entre pairs *« sur les points d'incertitude du texte »*. En effet,

  > *« le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs. La classe est le lieu où peuvent émerger et se confronter ces différentes lectures individuelles en vue de construire une lecture commune ouverte à différentes interprétations, mais néanmoins respectueuse de ce que Umberto Eco nomme les 'droits du texte' »* (MENSR, 2016).

- **Le dessin**

Le dessin permet *« d'exprimer une interprétation »* (Tauveron, 2002, p. 166) puis d'échanger des points de vue à son sujet à l'aide d'un support visuel. Il libère *« les élèves de la difficulté de la mise en mots, il peut même se révéler plus efficace que l'écriture »*.

- **Place de l'enseignant**

L'enseignant a un rôle de guide pour permettre aux élèves d'entrer dans le texte, pour *« les faire passer de l'intuition à l'explicitation […] et créer une posture intellectuelle transposable sur d'autre textes »* (Léon, 2004). Mais *« le rôle du maitre n'est pas d'orienter l'interprétation par ses questions. Il n'est pas non plus d'accepter n'importe quel délire interprétatif. Les droits du lecteur ne peuvent outrepasser les droits du texte. »* (Tauveron, 2002, p.31) Ainsi,

> *« [l]ors des mises en commun et débats collectifs, l'enseignant se situe plus en médiateur qu'en dispensateur de savoir. Il accueille la parole des élèves […], la soumet à la discussion de tous et à l'épreuve du texte. Plusieurs interprétations sont possibles mais il en est d'impossibles. »* (M-L GION, 2003).

3. Problématique

En prenant pour base de réflexion ce cadre théorique, nous tenterons de répondre à la problématique suivante : **un travail spécifique sur les images, les métaphores permet-il aux élèves d'accéder à la symbolique d'une œuvre de littérature de jeunesse ?** Nous mènerons un protocole expérimental à l'appui d'hypothèses afin d'esquisser des éléments de réponse à cette problématique.

4. Hypothèses

Nous partons de l'hypothèse qu'en travaillant plus particulièrement sur les comparaisons et les métaphores, les élèves accéderont à une meilleure compréhension et interprétation des textes littéraires.

Ce protocole a pour but de permettre à tous les élèves de dépasser la lecture littérale.

Il s'agira de tendre vers la profondeur de l'œuvre pour qu'elle puisse entrer en résonance avec ce que vit l'élève, ce qu'il connaît, ce qu'il pense, sa manière d'appréhender le monde.

II. Cadre méthodologique

1. Présentation des classes

Notre recherche a été effectuée au sein des classes dans lesquelles nous réalisons notre année en tant que professeurs des écoles stagiaire, à savoir dans une classe de CE1-CE2 et une classe de CM1-CM2.

La **classe de CE1-CE2** est composée de 29 élèves, répartis de la manière suivante : 13 CE2 et 16 CE1. La **classe de CM1-CM2** est constituée de 21 élèves : 5 élèves de CM1 et 16 élèves de CM2. Ces deux classes se situent en milieu rural, dans une école de quatre classes.

Lors de cette séquence, plusieurs élèves ont été absents lors de l'évaluation diagnostique ou lors de l'évaluation terminale. Nous avons fait le choix de ne pas insérer leurs réponses dans le recueil de données, c'est pourquoi notre analyse de résultats ne portent que sur 41 réponses au total.

Le fait de pouvoir tester notre protocole à la fois en cycle 2 mais aussi en cycle 3 nous permettra sans doute, de mettre en évidence quelques variations des résultats en fonction de l'âge et de la maturité des élèves.

2. Présentation du dispositif

2.1. Interpréter la fin ouverte et le sens symbolique d'une œuvre

Nous avons choisi d'évaluer l'interprétation que les élèves feront de la fin ouverte d'une œuvre de Rascal, *Le Voyage d'Oregon,* dans laquelle l'auteur, entre comparaisons et métaphores, nous interroge sur la manière de prendre son destin en main. **Le voyage, polysémique dans cette œuvre, constitue la métaphore du retour à soi, de la quête de liberté et/ou du bonheur.**

Afin d'élaborer le dispositif, nous avons tout d'abord analysé l'œuvre de Rascal pour anticiper les problèmes de compréhension et d'interprétation posés par l'album.

- **La métaphore du voyage**

Duke, clown et nain, travaille au cirque à Pittsburgh avec son ami, l'ours Oregon. Quand Oregon lui demande de le ramener dans son univers natal, immédiatement Duke **tourne à**

jamais le dos à celui du cirque. Ils progressent ensemble à travers les États-Unis d'Est en Ouest et, très vite, **apprécient leur liberté nouvelle**. La rencontre avec d'autres, fait découvrir à Duke qu'il n'est pas le seul à être un exclu de la société. Lorsqu'ils atteignent enfin l'Oregon, les deux amis se séparent : **Oregon retrouve sa liberté et la solitude tout comme Duke.** Cet album se caractérise par **la représentation de la quête de soi-même**, au travers de **trois thèmes essentiels que sont le voyage**, l'Amérique - terre de multiples possibles et de liberté - et **de nombreuses références culturelles**. En effet, Il s'agit d'un voyage qui se veut initiatique : pour se réaliser, Duke a besoin de vivre **une traversée**, celle des États-Unis, **qui, à la fois, symbolise et concrétise sa quête**.

- **De nombreuses références culturelles**

La plus explicite, c'est évidemment celle de la peinture avec Van Gogh et la reprise dans la couverture ainsi qu'en double page au milieu de l'album de vastes étendues jaunes à la manière du peintre du XIXème siècle.

De plus, on citera la référence à l'univers poétique et plus particulièrement à celui de Rimbaud. Poésie entièrement citée en épigraphe de l'album puis disséminée au fil de l'histoire. Les illustrations présentent les protagonistes le clown et l'ours « *Duke sur les épaules d'Oregon, Duke tenant Oregon par la main, Duke et Oregon marchant épaule contre épaule* » (Association Française pour la Lecture, 2007, p. 17), en différents lieux à travers les différents états d'Amérique .

- **Difficultés d'interprétation**

C'est par une double page illustrée et sans texte que se termine l'album : le clown, seul, s'enfonce dans une immense forêt couverte de neige. Son nez rouge, abandonné au premier plan, le clown errant est déjà loin, dans un décor immaculé. **Rascal nous offre ici une fin ouverte qui nécessite de la part du lecteur une interprétation et convoque probablement une relecture afin d'en saisir toute la symbolique.**

Dès lors, nous avons retenu les interprétations suivantes comme plausibles :

- le voyage synonyme de quête de liberté, comme métaphore du retour à soi

De Pittsburgh en Oregon, c'est le passage de civilisation industrielle, conditionnée, à la nature intacte et à la liberté. Nature qui est elle-même célébrée dans la poésie de Rimbaud, et magnifiquement illustrée dans la peinture de Van Gogh. Duke, le clown, n'ayant plus un sou en poche, ayant rompu avec la société et la captivité abandonne son nez rouge en guise de point final : **au terme du voyage, c'est un homme qui a retrouvé sa propre nature qui erre dans la forêt enneigée.** Il a à présent "le cœur léger" car la promesse a été tenue ; et "la tête libre" car les derniers liens avec sa vie antérieure n'existent plus.

- c**'est peut-être l'enfance retrouvée** avec l'allusion au personnage de conte pour enfant, pour un homme qui n'a jamais possédé d'ours en peluche. Un nain en compagnie de Blanche Neige, quoi de plus naturel !

2.2. Plan de séquence

Il s'agit dans cette séquence de littérature, avec des élèves de cycle 2 et de cycle 3, de s'imprégner de cette homogénéité symbolique omniprésente dans l'univers de Rascal, utilisant à la fois, la prose poétique et l'humour noir, des références culturelles fortes ainsi que de nombreuses métaphores et stéréotypes. Cet univers atteste de cette envie et besoin de grandir, de renaître et de se redécouvrir soi-même dans l'affrontement au monde.

La littérature se nourrissant d'analogies, il convient dès lors de proposer de repérer des comparaisons et métaphores qui sont autant de moyens d'expression privilégiés pour tout auteur jouant avec le langage.

Notre séquence de littérature est constituée de dix séances.

La **première séance** nous a servi de séance « témoin pour notre protocole ». Elle débute par la lecture magistrale de l'œuvre de Rascal : *Le voyage d'Oregon*. La projection des illustrations sur le TBI a pu permettre de mettre en évidence que pour comprendre un album, le texte mais aussi les illustrations ont toute leur importance.

Une évaluation diagnostique est dès lors proposée aux élèves sous la forme de deux questions ouvertes d'interprétation de l'histoire. Il s'agissait pour nous d'évaluer ce que les élèves ont compris du but de ce voyage et de prendre connaissance de leur interprétation de la fin de l'album.

Les **séances 2 à 4** correspondent à des séances de **découverte** :

- la **séance n°2** porte sur un travail reposant sur l'interprétation d'une métaphore en étudiant des expressions imagées à partir de l'album *Papa et maman m'ont dit* d'Alain le Saux. Nous avons insisté sur le fait qu'il est important de travailler sur le sens caché (figuré) d'une expression afin de réellement la comprendre.

- la **séance n°3** a pour objectif d'interpréter un texte poétique en faisant part de ses sentiments et en l'illustrant par le dessin et par des mots. Il s'agit ici d'interpréter la métaphore filée de la liberté à travers deux poèmes dont les titres ne sont pas donnés (*Ma bohême* d'Arthur Rimbaud et *Liberté* de Maurice Carême). Ce travail à travers l'étude de la poésie a permis de mettre en évidence le parallèle entre le texte, les mots et les images mentales associées, autrement dit l'essence même de la poésie.

- en **séance n°4,** les élèves doivent écrire à la manière d'un poète, un vers ou une phrase poétique illustrant trois tableaux de Vincent Van Gogh. Le parallèle entre poésie et peinture est dès lors établi.

Pour les séances 3 et 4, il s'agit de **réaliser un premier bain culturel** d'éléments clés rencontrés dans *Le voyage d'Oregon* : la poésie de Rimbaud et les tableaux de Van Gogh. Il s'agit également de permettre aux élèves de faire part de leurs premières impressions ou sensations lorsqu'ils **entrent en contact de cet univers poétique et pictural**.

Les **séances 5 à 9 constituent un travail de lecture en réseau**. Le tableau ci-dessous récapitule les différents réseaux que nous avons souhaité établir :

Œuvres lues en réseau	
Titre	Thème et raison du choix de l'œuvre
Le voyage d'Oregon Rascal	**Voyage** physique à travers les États-Unis. Passage de la tristesse au bonheur. Au début de l'histoire, Duke le clown est au cirque et l'ours Oregon est enfermé. **Récit initiatique : quête du bonheur et de la liberté.** À la fin de l'histoire, les protagonistes sont heureux : Oregon a retrouvé son espace natal, son état sauvage ; Duke quant à lui a tenu sa promesse, il se sent libre et libéré de son masque.

Un lion à Paris B. Allemagna	**Réseau symbolique :** **Voyage** jusqu'à Paris Le lion s'ennuie dans sa savane, il décide de la quitter pour Paris car il aspire à une autre vie. Volonté de trouver **sa place : immobile et heureux.**
Plume de Vache Rascal	**Réseau symbolique et intratextuel :** **Voyage physique** des États-Unis aux Indes Marguerite, la vache, en a assez de ses conditions de vie (d'être une « vache à lait »). **Métamorphose, quête du bonheur** À la fin de l'histoire, elle est enfin au pays où les vaches sont considérées comme des déesses, et mène une vie paisible. **Humour** de l'auteur
La route du vent Rascal	**Réseau symbolique et intratextuel :** **Voyage** physique de la plaine, en passant par la ville et retour à la plaine. C'est l'histoire de trois animaux vivant en haut d'un mur, qui, en période de sécheresse doivent partir pour se nourrir. Le déroulement de la vie : à la fin de l'album, les personnages ont grandi (à la retraite), ils ont mûri et sont **heureux, accomplis**.
Moun Rascal	**Réseau symbolique et intratextuel :** **Voyage** à travers l'océan Passage de la tristesse au bonheur : dans un contexte de guerre, les parents de Moun doivent l'abandonner pour lui sauver la vie. Elle a trouvé **sa place** : elle sait à présent que ses parents l'ont aimée, elle a grandi et mûri.

Le thème du voyage, présent à travers des voyages concrets dans les textes, permet de comprendre plus facilement la portée symbolique du voyage intérieur dans *le voyage d'Oregon*,

récit métaphorique : le personnage s'accomplit en respectant sa promesse et quittant son masque, la tête libre.

Ainsi, nous avons fait le choix d'étudier différents albums afin de constituer tout d'abord un **réseau intratextuel d'auteur** afin d'identifier les singularités de l'univers de Rascal, mais aussi **réseau « récit de voyage »** et mise en perspective de la **portée symbolique** de chacune des histoires.

La **cinquième séance,** début de mise réseau d'album sur le **thème du voyage** avec l'étude d'*Un lion à Paris* de B. Allemagna. Il s'agit ici de tenter de créer un horizon d'attente chez les lecteurs, de percevoir la métaphore filée de la liberté à travers un travail sur les états mentaux du personnage. La mise en place du débat interprétatif - ponctuant une lecture fragmentée - à propos de la phrase suivante : « Les gens couraient avec une drôle d'épée sous le bras, mais personne ne songeait à l'attaquer. Cela le surprit. » (sans avoir recours à l'illustration) met en évidence que l'intention est traduite par une image. En voyant les gens porter leur baguette de pain sous le bras, le lion dans cet univers inconnu, croit voir de drôles d'épées à la place de baguettes de pain.

La **séance n°6** fait l'objet de l'étude d'une autre œuvre de Rascal, à savoir *Plume de vache*. Nous proposons un travail sur les expressions utilisées par l'auteur ainsi que sur la signification des nombreuses références employées afin de saisir l'humour de l'auteur. L'objectif de cette séance est de faire émerger le parallèle entre le chemin spatio-temporel de la vache et celui qui lui permet de réaliser sa métamorphose et de se retrouver.

Lors de la **septième séance**, nous proposons la lecture de l'album *La route du vent* ayant comme objectif de faire percevoir le sens symbolique de cette œuvre. En effet il s'agit d'un album se basant sur le déroulé de la vie (la naissance, l'enfance, l'adolescence, la vie d'adulte, ainsi que la retraite) et permet de percevoir des points communs entre les différents albums de Rascal.

En lecture offerte, nous avons proposé la découverte de l'album *Moun* de Rascal.

La **séance 8** permet de mettre en parallèle les différentes œuvres étudiées lors de cette séquence en s'interrogeant sur les sentiments éprouvés par les personnages au début de l'histoire, puis à la fin et de dégager les points communs entre toutes les histoires proposées. On introduit ici la notion de réseau.

L'avant dernière séance fait état du déroulé de toutes les séances précédemment travaillées. Il s'agit ici d'institutionnaliser les différentes caractéristiques de réseaux littéraires. En effet, le thème du voyage commun à chacune de ces histoires mises en réseau, est à la fois un voyage spatio-temporel et surtout un voyage symbolique, voire initiatique. La portée symbolique de l'œuvre prend ici tout son sens.

En **séance 10**, nous proposons une évaluation terminale reprenant exactement les mêmes questions qu'en évaluation initiale. Il s'agit dès lors de percevoir les leçons tirées des enseignements précédents et de pouvoir établir une marge de progression.

III. Description et analyse des données recueillies

1. Séances 1 et 10

1.1. Critères d'évaluation retenus

Afin de pouvoir analyser et classer les données recueillies en classe lors des séances 1 et 10 (évaluation diagnostique et évaluation finale), nous avons mis en place des critères d'analyse correspondant au niveau d'interprétation des élèves. Pour rappel, l'objectif que nous avons poursuivi lors de cette séquence est de permettre aux élèves de dépasser une lecture littérale en interprétant une œuvre, *Le voyage d'Oregon* de Rascal, afin d'accéder à une lecture symbolique. Par conséquent, nous avons classé les données selon six critères, correspondant à six niveaux de compréhension :

Niveau 1 : incompréhension. Nous avons évalué les réponses du type « je ne sais pas » ou sans lien avec les symboliques portées par le texte (liberté, retour à soi, bonheur…) comme une incompréhension du texte. Duke est supposé quitter l'univers du cirque à la fin de l'histoire.

Niveau 2 : délire interprétatif. Nous avons évalué les réponses allant au-delà de ce que le texte « peut dire » comme « délire interprétatif » au sens de Tauveron. Il s'agit de réponses introduisant des données incongrues par rapport à ce qui a été transmis par l'auteur.

Niveau 3 : lecture littérale. Nous avons évalué les réponses s'appuyant sur le texte ou les illustrations mais ne témoignant pas d'une activité d'interprétation comme « lecture littérale ». Ce niveau de lecture est donc en-deçà des objectifs poursuivis, mais respecte les droits du texte.

Niveau 4 : interprétation recevable mais incomplète. Nous avons évalué les réponses proposant une interprétation en lien avec ce que dit le texte mais ne comportant pas les dimensions de la liberté, du bonheur ou du retour à soi comme recevable mais incomplète. « Duke est triste » a donc été pour nous une interprétation incomplète, car à l'issue de son voyage, le clown peut effectivement être triste d'avoir quitté son ami, mais cette interprétation n'est pas complète.

Niveau 5 : interprétation complète. Nous avons évalué les réponses proposant une interprétation en lien avec ce que dit le texte et comportant les dimensions de la liberté, du bonheur ou du retour à soi comme recevable et complète.

Niveau 6 : interprétation complète avec justification. Il s'agit des réponses répondant aux critères du niveau 5 quand elles étaient accompagnées d'une justification.

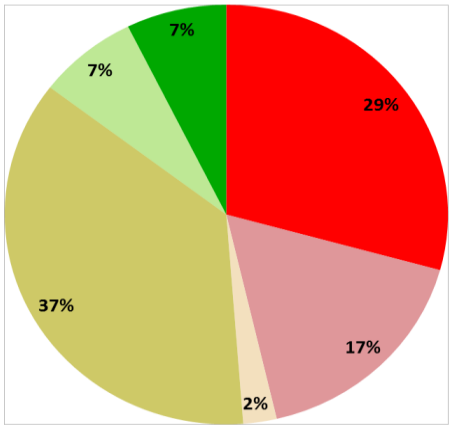
Le tableau ci dessous regroupe quelques exemples de réponses d'élèves à la question : « À ton avis, que devient Duke à la fin de l'histoire ? ».

Niveau d'interprétation		**Réponses d'élèves**	
		Cycle 2	Cycle 3
1	Incompréhension	« Son nez est tombé à cause du froid, il retourne au cirque. »	« Duke repart seul et rentre au cirque pour faire un nouveau numéro. »
2	Délire interprétatif		« Duke va mourir car il va croiser Blanche Neige et elle va lui donner une pomme empoisonnée. » « Il devient un ours. » « Il tombe contre un zombie qui le mange. »
3	Lecture littérale	« Il n'a plus son nez rouge. » « Il va en forêt. » « L'ours est parti et Duke marche tout seul. »	
4	Interprétation recevable	« Il voyage. »	« Il est triste parce qu'il a quitté son ami. »
5	Interprétation complète sans justification		« Il retourne chez lui le cœur léger et je pense qu'il va retourner voir Oregon de temps en temps. »
6	Interprétation complète avec justification	" Il part dans la neige sans son nez rouge donc il ne sera plus clown. Il part le cœur léger et il est donc plus **heureux**." " Duke jette son nez rouge dans la neige, "je suis **libre** maintenant, j'ai perdu mon nez rouge". Il est heureux d'avoir perdu son **masque.** "	"Duke ne sera plus clown mais il aura une **vie meilleure** chez lui." "À la fin de l'histoire , Duke a réussi à se défaire de son **masque** de clown et à vivre la tête libre. Duke est **heureux**."

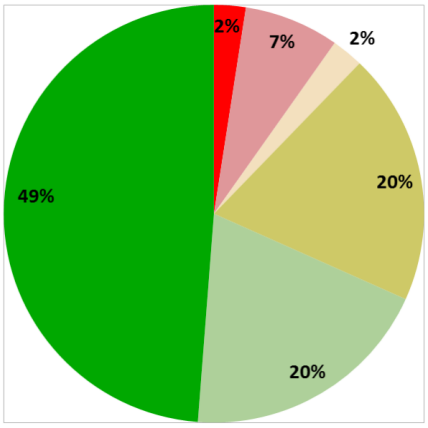
Figure 1 : exemples de réponses d'élèves recueillies et évaluées par niveau d'interprétation.

1.2 Description des résultats.

Résultats du protocole tous niveaux confondus



Répartition des résultats des élèves avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique



Répartition des résultats des élèves après la mise en œuvre du dispositif pédagogique

Légende :

- 1 : Incompréhension
- 2 : Délire interprétatif
- 3 : Lecture littérale
- 4 : Interprétation recevable
- 5 : Interprétation complète sans justification
- 6 : Interprétation complète avec justification

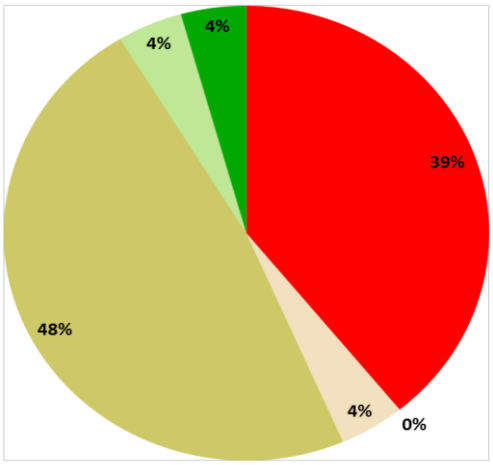
Figure 2 : répartition des résultats de élèves avant et après la mise en œuvre du dispositif pédagogique.

À la lecture de ces deux graphiques, nous pouvons rendre compte que la proportion d'élèves n'ayant pas compris le sens de l'histoire (niveaux 1, 2, 3) a considérablement diminué à l'issue de la séquence de travail. Il est quasiment inexistant après la mise en œuvre du dispositif.

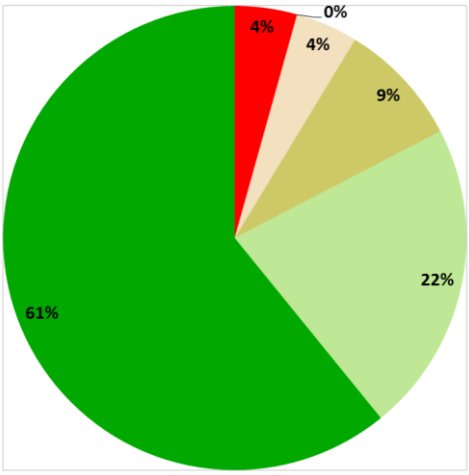
La part du délire interprétatif s'est considérablement amoindrie.

De plus, presque la moitié des élèves sondés a su atteindre le niveau maximal d'interprétation.

Comparaison de résultats pour le Cycle 2



Répartition des résultats des élèves avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique



Répartition des résultats des élèves après la mise en œuvre du dispositif pédagogique

Légende :

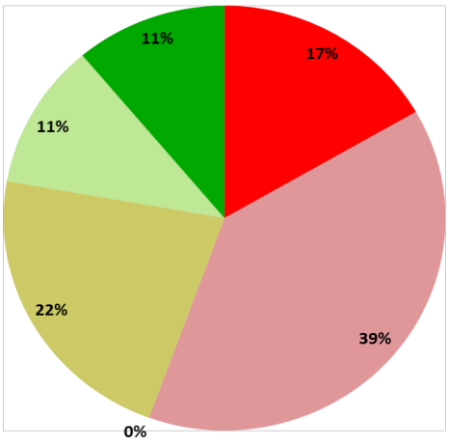
- 1 : Incompréhension
- 2 : Délire interprétatif
- 3 : Lecture littérale
- 4 : Interprétation recevable
- 5 : Interprétation complète sans justification
- 6 : Interprétation complète avec justification

Figure 3 : répartition des résultats des élèves de cycle 2 avant et après la mise en œuvre du dispositif pédagogique.

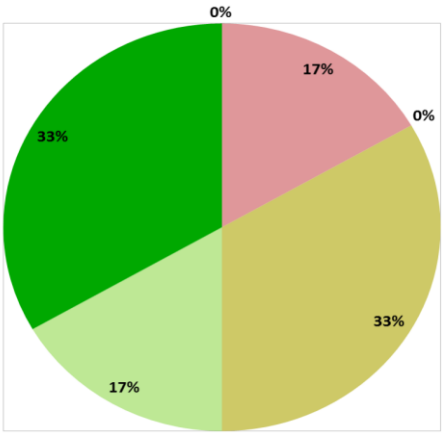
Pour le **cycle 2,** la proportion des élèves n'ayant pas atteint le niveau d'interprétation de l'histoire du *Voyage d'Oregon*, a significativement diminué : elle passe de 43 % à 8%. Les élèves étant dans l'incompréhension ne représentent plus que 4 % de l'échantillon en fin de séquence contre 39 % en début de séquence.

De plus, la progression des élèves ayant atteint le niveau 6 est considérable : en début de séquence seulement 4 % des élèves atteignaient ce niveau, contre 61 % en fin de séquence. La proportion d'élèves ayant eu accès à la symbolique du texte de manière justifiée est donc largement supérieure à la moitié de l'échantillon d'élèves de cycle 2.

Comparaison de résultats pour le Cycle 3



Répartition des résultats des élèves avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique



Répartition des résultats des élèves après la mise en œuvre du dispositif pédagogique

Légende :

- 1 : Incompréhension
- 3 : Lecture littérale
- 5 : Interprétation complète sans justification
- 2 : Délire interprétatif
- 4 : Interprétation recevable
- 6 : Interprétation complète avec justification

Figure 4 : répartition des résultats des élèves de cycle 3 avant et après la mise en œuvre du dispositif pédagogique.

Pour le **cycle 3,** la proportion des élèves n'ayant pas atteint le niveau d'interprétation de l'histoire du *Voyage d'Oregon*, a également diminué de manière signifiante : elle passe de 56 % à 17%, d'autant plus que la proportion d'élèves étant dans l'incompréhension a totalement disparu à l'issue de la séquence. La part du délire interprétatif représentant initialement 39 % des élèves a aussi considérablement baissé : elle a été divisée par deux à l'issue de la séquence.

Plus des trois quarts des élèves de cycle 3 ont su interpréter cet album ; en début de séquence, ils étaient moins de la moitié.

Comparaison avec une autre classe de Cycle 3

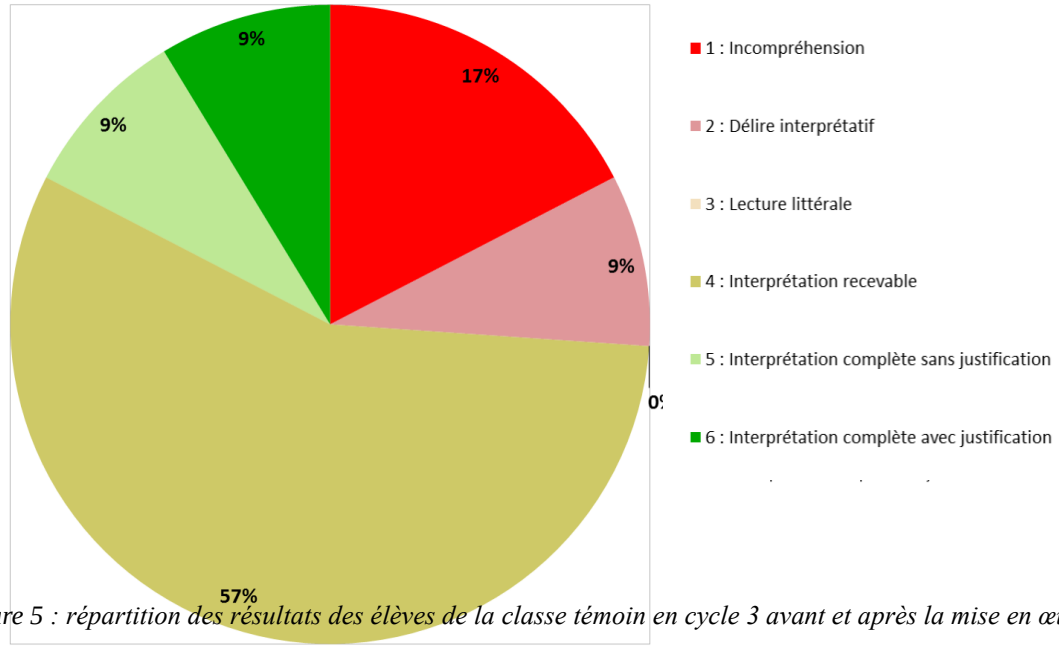


Figure 5 : répartition des résultats des élèves de la classe témoin en cycle 3 avant et après la mise en œuvre du dispositif pédagogique.

Nous avons demandé à une autre enseignante de cycle 3 (CM1-CM2) de bien vouloir proposer notre questionnaire à l'issue de la lecture de l'album *Le voyage d'Oregon*. L'échantillon comprend 14 élèves de CM1 et 9 élèves de CM2.

On note que la proportion du délire interprétatif est moins importante que dans notre classe de cycle 3 mais tout de même consitante par rapport à la classe de cycle 2. La proportion d'élèves n'ayant pas accédé à l'interprétation symbolique (donc à la compréhension) est moins importante dans cet échantillon (26 % des élèves) que nos classes de cycle 2 et 3. Cela s'explique par la part importante d'élèves ayant proposé une interprétation recevable mais incomplète de type « Duke est triste ». Au niveau de la proportion d'élèves atteignant le niveau 6, elle est semblable à celle de notre échantillon de cycle 3.

2. Séances 2 à 9

L'évaluation diagnostique de la séance 1 nous a servi de point de départ pour avoir un état des lieux de l'interprétation des élèves d'une fin ouverte et de la symbolique d'une œuvre.

À présent, nous allons concentrer l'analyse des données sur des moments clés de la séquence. **Nous détaillerons surtout les séances 4 et 5.**

Pour rappel, la **deuxième séance** visait à faire percevoir aux élèves que de nombreuses expressions fréquemment utilisées ne peuvent pas être comprise littéralement, mais qu'il faut en saisir le « sens caché ». Les élèves ont pu essayer de traduire une expression sous la forme

d'un dessin et ont dès lors pu rendre compte du double sens et d'en saisir une forme d'humour. Lors de la **séance n° 3**, les élèves ont eu l'occasion de trouver un titre, d''illustrer les différents poèmes et tenter de décrire au moyen du dessin leur ressenti, leurs émotions. Au début de la séance, ils se sentaient parfois déroutés, et tentaient de trouver la bonne réponse. Lors de la **séance n°6**, avec l'étude de *Plume de Vache*, on s'est attardé sur l'emploi des expressions : les élèves les ont surlignées au fil du texte, puis on les a commentées : nous avons pu constater des remarques très complémentaires de la part des élèves.

Au fil de la séquence, les élèves ont commencé à établir des points communs entre les différents albums étudiés. Ils ont dès lors, commencé à percevoir cette notion de réseau sous jacente. Nous avons donc noté les titres des œuvres au tableau et trouvé ensemble des points communs dans le but de faciliter l'interprétation des symboliques communes portées par ces œuvres.

	Un lion à Paris	Plume de vache	Moun	La route du vent
Le voyage	x	x	x	x
Auteur : Rascal		x	x	x
Les animaux	x	x	x	x
Trouver sa place	x	x	x	x
Avoir une vie meilleure	x	x	x	x

Lors de cette séquence, nous pouvons souligner l'importance des écrits de travail : la modalité de travail souvent en groupe de recherche a permis de partager, confronter les idées, de dépasser leur propre perception.

Au terme de ce travail, nous pouvons dès lors avancer l'importance de la lecture experte : en effet, la lecture d'un album de manière expressive, les pauses, les silences, l'arrêt sur image, sans oublier le travail préalable de mise en condition (mains posées sur la table, importance d'une écoute attentive, l'observation des illustrations …) ont contribué à la réalisation de ce travail d'interprétation.

2.1. Séance 4

Lors de la **quatrième séance**, les élèves ont dû travailler par groupe et écrire une phrase poétique à propos d'une sélection de tableaux de Van Gogh. Les élèves ont pu mutualiser leurs idées, s'essayer eux-mêmes à l'écriture poétique. À l'issue de la séance 4, nous avons regroupé

leur écrit de travail de poésie. La consigne qui leur a été donnée était la suivante : « À la manière d'un poète, à vous d'écrire une phrase-vers de poésie qui vous fait penser à chacun de ces tableaux et à la liberté. »

Voici ci-dessous, quelques exemples de productions de nos élèves qui associent vers poétiques et tableau de Van Gogh. Certains vers montrent que les élèves ont interprété le tableau en faisant usage de comparaisons ou de métaphores. D'autres vers, proposent davantage une lecture « littérale » du tableau : il y est décrit ce qu'on peut voir sur le tableau. Toutefois ces vers témoignent d'une expression sensible face à une œuvre d'art.

Utilisation de **comparaisons ou de métaphores** : « Le blé est doré comme les reflets ensoleillés » « Le ciel joli comme un colibri » « Le paysage est beau comme ces ruisseaux. » « La nature ressemble à une peinture » « Un champ jaune comme de l'or » « Un champs de blé doré dormait à l'ombre des cyprès » **« Lecture littérale » du tableau :** « Le vent souffle dans les champs dorés par le soleil » « Le vent souffle dans les champs ensoleillés par le soleil. »	 *Champs de blé avec cyprès (1889),* Van Gogh.

Figure 6 : vers poétiques proposés par les élèves pour illustrer le tableau <u>*Champs de blé avec cyprès*</u> *de Van Gogh.*

Utilisation de **comparaisons ou de métaphores** : « Les montagnes sont faites de rochers tout comme la lune qui fait des ricochets étoilés. » « Les étoiles scintillent- comme ce ciel qui brille » « La nuit brille comme un rubis » « Les étoiles brillent comme le soleil » « Les étoiles illuminent ce joli ciel qui brille de mille feux » « La nuit toute jolie » **« Lecture littérale » du tableau :** « Les étoiles brillent dans la nuit » « Deux cyprès bleutés s'élèvent dans la nuit étoilée. » « Le vent souffle sur les étoiles dorées qui illuminent la vallée »	 *La nuit étoilée (juin 1889),* Van Gogh.

Figure 7 : vers poétiques proposés par les élèves pour illustrer le tableau <u>*La nuit étoilée*</u> *de Van Gogh.*

Ainsi, à travers ce travail intermédiaire d'écriture, les élèves ont pu expérimenter l'association d'idées et établir un parallèle sensible entre la peinture et la poésie. Nous avons

précisé aux élèves qu'il n'y avait pas de bonne ou mauvaise réponse ce qui leur a permis de s'exprimer plus librement.

2.2. Séance 5

Lors de la **séance 5** : nous avons proposé aux élèves de se mettre à la place du personnage afin de saisir ses différents états mentaux au fil de son voyage. Lors de la lecture à dévoilement progressif, nous avons demandé à nos élèves d'interpréter la métaphore des épées pour désigner des baguettes de pain.

On remarquera une évolution significative au fil des cycles pour l'interprétation des épées dans un lion à Paris. La plupart des CE1 (à l'exception de 2 élèves) ont cru à de véritables épées. En effet, puisque c'est écrit dans le texte, les élèves de 7-8 ans prennent l'expression au pied de la lettre. Les CE2 et CM ont eu l'intuition qu'il ne s'agissait pas de vraies épées. C'est notamment **le doute** que les habitants de Paris de cette époque soient munis de réelles épées qui leur a permis d'envisager une interprétation de la métaphore. Lors de la mise en commun, nous avons réfléchi ensemble à la forme de l'épée, cherché des analogies avec la baguette de pain. Avec la mise en place d'un débat interprétatif, plusieurs idées se sont confrontées. Par exemple, un élève de CM1 a annoncé : « dans la culture française, les gens se déplacent avec leur baguette de pain à la main... » Après le partage de cette idée, les autres élèves ont pu s'imaginer la scène des passants, leur baguette sous le bras.

3. Interprétation des résultats : discussions sur l'efficacité du protocole

Pour évaluer l'efficacité de notre dispositif pédagogique, nous nous sommes surtout appuyées sur les résultats des évaluations écrites. Nous avons souhaité observer le pourcentage d'élèves :

- ayant « régressé » dans l'interprétation faite de la fin ouverte de l'album (passage d'un niveau supérieur à un niveau inférieur),
- le pourcentage d'élèves n'ayant pas fait de progrès (ces élèves restent au même niveau),
- le pourcentage d'élèves ayant progressé (ces élèves passent d'un niveau inférieur à un niveau supérieur).

3.1. Résultats tous les niveaux confondus

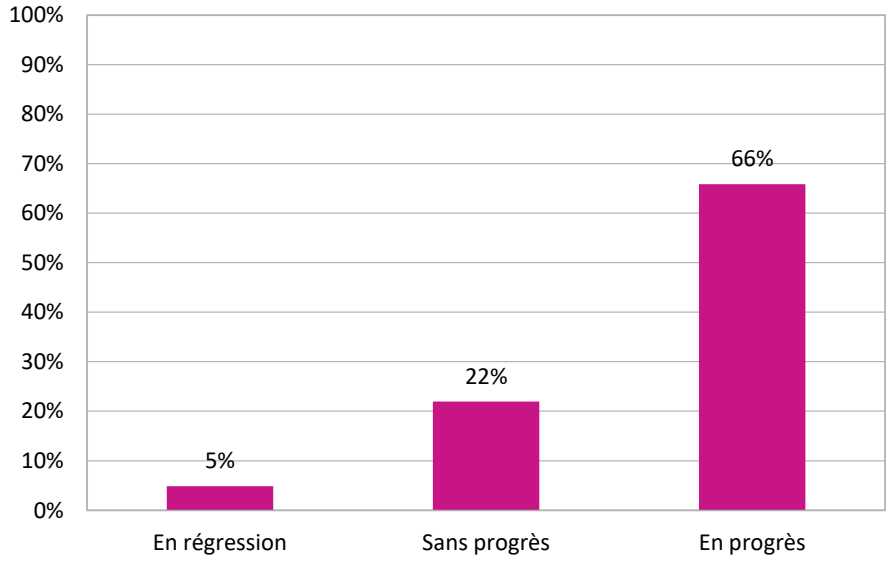


Figure 6 : répartition des élèves (tous niveaux confondus) selon leur progression durant la séquence

À travers ce graphique, nous pouvons dès lors rendre compte de l'importance considérable d'élèves en progrès par rapport à leur compréhension de l'album. Seule une infime proportion d'élèves est considérée comme étant en régression, ceci venant principalement du fait qu'ils ont souvent extrapolé ce que dit le texte.

3.2. Progression des élèves par cycle

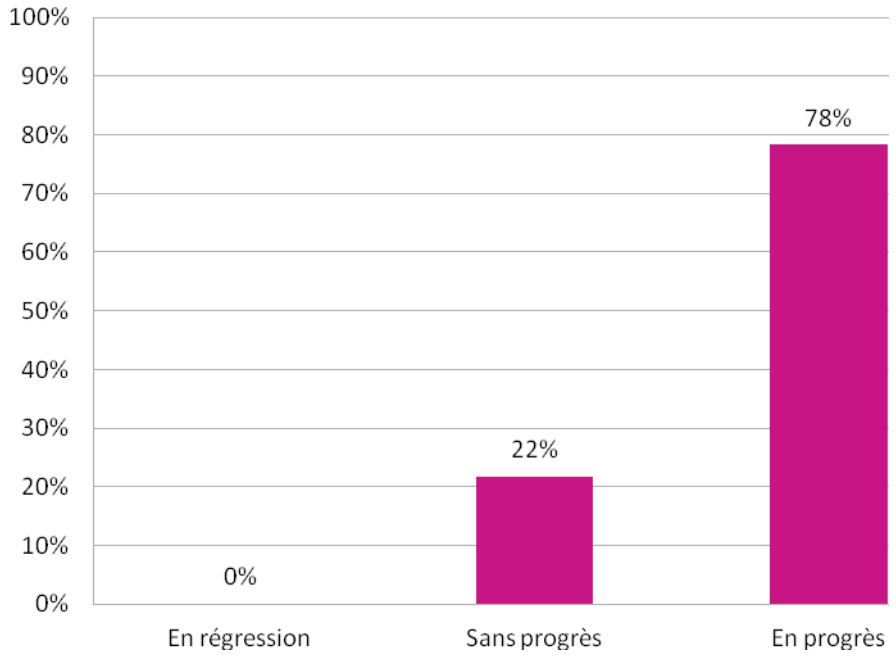


Figure 7 : répartition des élèves de cycle 2 selon leur progression durant la séquence

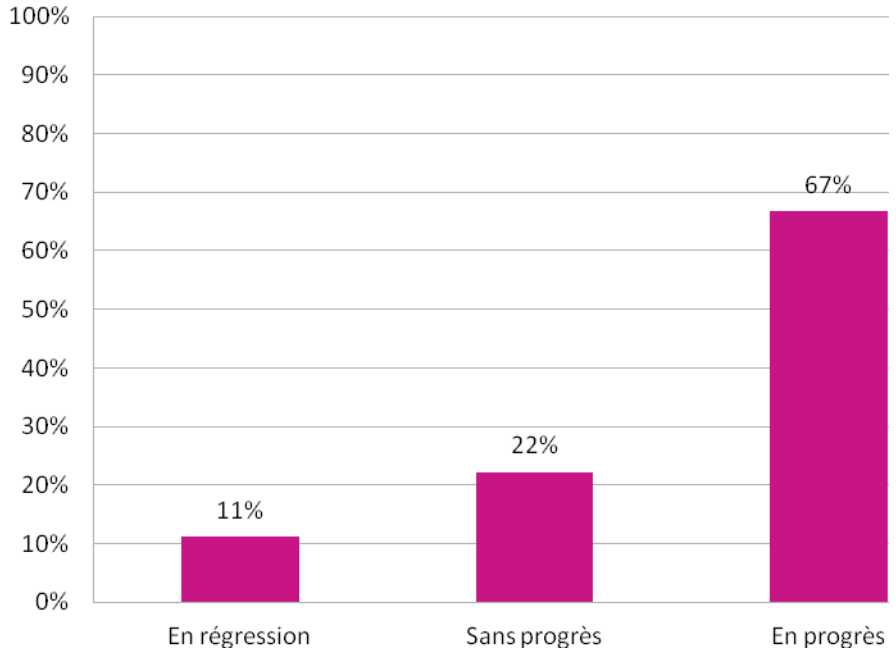


Figure 8 : répartition des élèves de cycle 3 selon leur progression durant la séquence

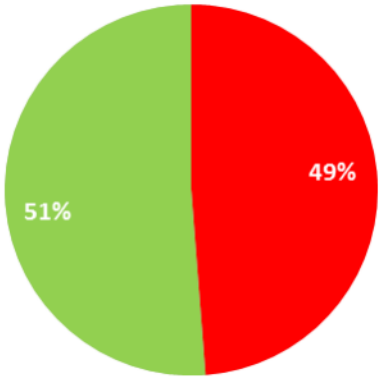
Bien que les résultats entre cycle 2 et cycle 3 soient sensiblement différents, nous pouvons tout de même affirmer que la proportion d'élèves en progrès est considérable. Il nous a été plus aisé de classer les réponses des élèves de cycle 2 écrites de manière synthétique. Pour les élèves

de cycle 3, les réponses données ont été plus compliquées à interpréter étant donné que leurs réponses sont plus étoffées et développées. Parfois le début de réponse était très acceptable, mais la place allouée à la réponse (nombre de lignes important) les a peut-être confortés dans l'idée qu'il leur fallait donner une réponse plus détaillée, impliquant malheureusement pour eux de dépasser les droits du texte.

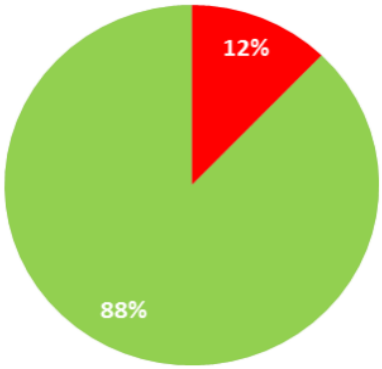
Pour **le cycle 3**, la proportion importante de ce qu'on a qualifié de délire interprétatif laisse à penser que les élèves de classe d'âge 9-10 ans se laissent porter par leur imagination et ont tendance à surinterpréter et à imaginer la suite bien au-delà de ce que suggèrent le texte et ses illustrations.

De plus l'objectif de la séquence étant d'accéder à la compétence d'interprétation (niveaux 4, 5 et 6), nous avons souhaité observer le pourcentage d'élèves qui au vu de nos critères ont atteint la compétence. La figure indique donc l'évolution du pourcentage d'élèves possédant la compétence d'interprétation avant et après la séquence.

3.3. Comparaison du pourcentage d'élèves ayant réussi à interpréter la fin ouverte de l'album avant et après la séquence



Pourcentage des élèves ayant atteint la compétence d'interprétation avant la mise en œuvre du dispositif pédagogique



Pourcentage des élèves ayant atteint la compétence d'interprétation après la mise en œuvre du dispositif pédagogique que

Légende :

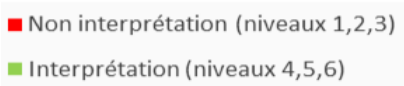


Figure 9 : répartition des résultats des élèves ayant atteint la compétence d'interprétation avant et après la mise en œuvre du dispositif pédagogique.

À l'issue de la séquence, seulement 12 % des élèves n'ont pas atteint le premier niveau d'interprétation.

Nous pouvons dès lors rendre compte de l'efficacité du travail réalisé. En effet, sur la totalité des élèves qui ont travaillé sur cette séquence, plus des trois quarts ont atteint le niveau d'interprétation.

Par ailleurs, le graphique suivant peut nous renseigner sur la proportion d'élèves ayant acquis la compétence d'interprétation symbolique de la fin ouverte du récit, que nous pouvons assimiler au niveau 6 de l'interprétation (complète avec justification) : nous pouvons constater qu'environ la moitié des élèves de notre échantillon est parvenue à un niveau maximal d'interprétation, alors même que seulement 5% des élèves atteignaient ce niveau avant la mise en œuvre du dispositif.

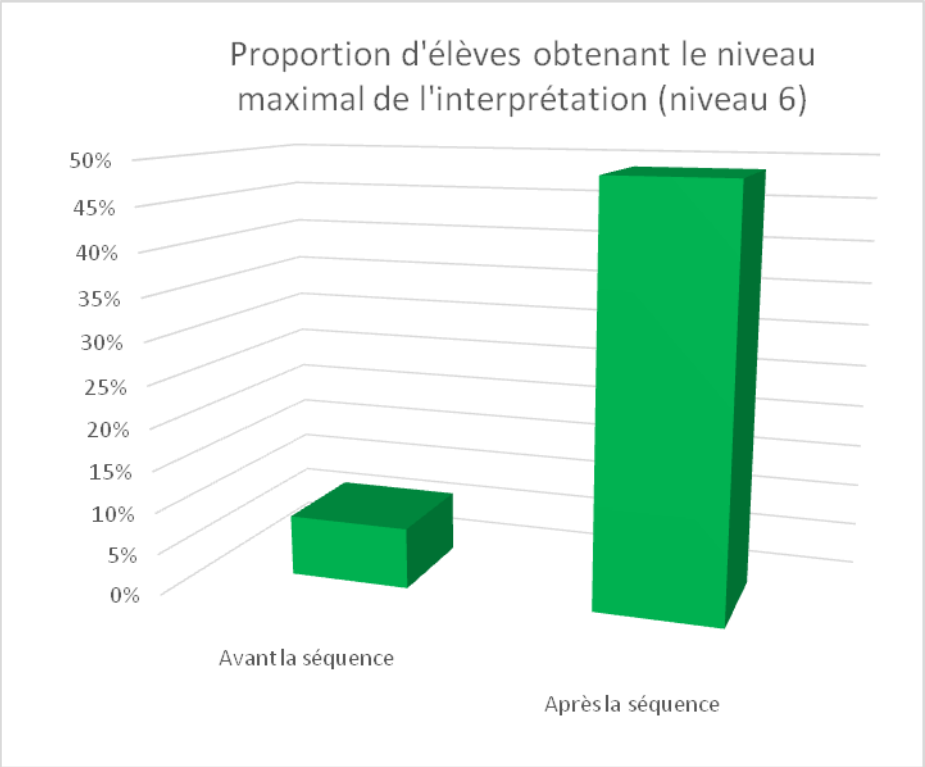


Figure 10 : proportion d'élèves obtenant le niveau maximal de l'interprétation (niveau 6) avant la mise en œuvre de la séquence et après sa mise en œuvre.

Après la séquence la tendance s'est inversée pour les niveaux de non interprétation : en effet, les proportions d'élèves obtenant respectivement le niveau littéral, celui du délire interprétatif ainsi que celui d'incompréhension se sont réduites de plus de la moitié.

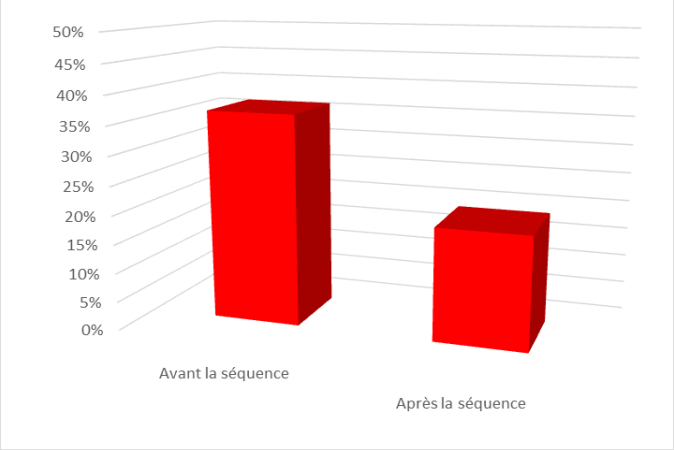


Figure 11 : proportion d'élèves obtenant le niveau d'incompréhension (niveau 1) avant la mise en œuvre de la séquence et après sa mise en œuvre.

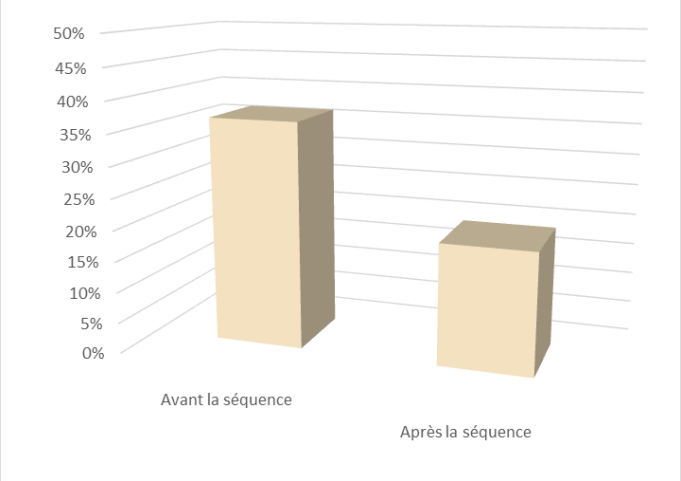


Figure 12 : proportion d'élèves obtenant le niveau « délire interprétatif » (niveau 2) avant la mise en œuvre de la séquence et après sa mise en œuvre.

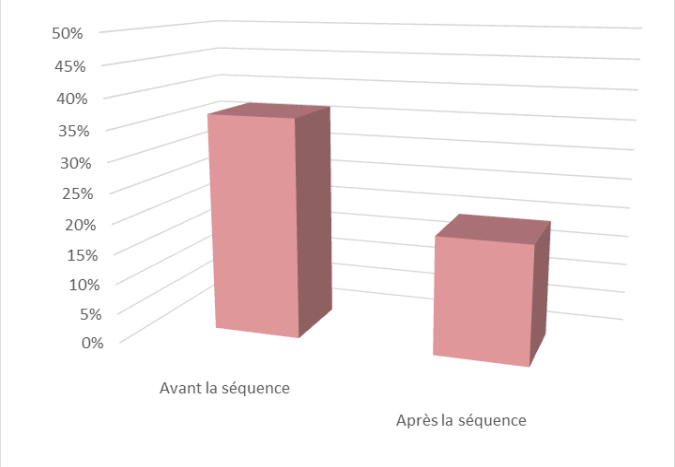


Figure 13 : proportion d'élèves obtenant le niveau « lecture littérale»(niveau 3) avant la mise en œuvre de la séquence et après.

3.4. Acquisition de sous-compétences

Les données de la séance 5, nous permettent de conclure que de nombreux élèves ont su se montrer sensibles aux *« effets esthétiques »* (MENJ, 2017) des textes, en les produisant eux-mêmes dans un contexte où ils pouvaient s'exprimer librement au sujet de tableaux de Van Gogh.

Le débat interprétatif mené durant la séance 6, nous a permis de nous rendre compte que par les échanges, l'élucidation des problèmes posés par le texte devient plus accessible.

De plus, à l'issue du travail de groupe mené en séance 9, nous avons pu nous rendre compte que grâce à la lecture en réseau qui a été faite (réseau symbolique et réseau intratextuel) les élèves ont su opérer des rapprochements entre les œuvres en leur trouvant différents points de similitudes.

4. Mise en perspective des limites de notre pratique

Si nous devions tester à nouveau cette séquence, nous insisterions certainement davantage :

- sur la pédagogie explicite et une meilleure explicitation « des règles du jeu » de l'interprétation. Ainsi, notons l'importance de la présentation des objectifs et de la manière dont on a conçu la séance : par exemple lors de la mise en parallèle entre poésie et peinture, volonté de mettre en évidence que c'est aussi par l'intermédiaire de notre sensibilité que nous avons associé un vers de poésie de Rimbaud et un tableau de Van Gogh. Nous aurions pu dépasser la « lecture littérale » des œuvres du peintre en précisant davantage à nos élèves que nous souhaitions qu'ils utilisent des comparaisons ou des « expressions imagées », sans le « comme » que l'on trouve dans la comparaison.

- sur l'importance donnée à l'illustration : dans un album le sens de l'histoire se construit dans l'interaction du texte et de son illustration. La narration s'exerce de manière articulée entre le texte et les images.

- sur le développement de la notion **d'horizon d'attente** à travers la mise en réseau de textes d'un même auteur par exemple.

On peut évoquer une proportion importante **du délire interprétatif** chez les élèves de cycle 3, probablement dû à leur imagination galopante sans doute issue de leur culture des jeux vidéo, ou bien de la volonté de terminer sur une fin heureuse. Ainsi, il est primordial d'insister

davantage sur **les droits du texte** qui sont inaliénables : c'est une règle du jeu de l'interprétation que nous devons poser comme telle. Rappelons que, comme le souligne Tauveron (2002), **toutes les interprétations sont possibles mais qu'on se doit de ne pas aller à l'encontre de ce que dit le texte. Ainsi, une interprétation est d'autant plus acceptable qu'elle prend en compte un plus grand nombre d'indices prélevés dans le texte.** La notion de justification est ici introduite. Se justifier fait aussi partie des règles du jeu.

En amont de la lecture de *Plume de Vache*, nous aurions pu découvrir et insister plus particulièrement sur la culture américaine afin de percevoir tout l'humour de Rascal dans cet album.

Nous aurions aussi pu exploiter tout l'univers du cirque présent dans *Le voyage d'Oregon*, avec le personnage emblématique et stéréotypé du clown afin de faire percevoir aux élèves que ce dernier est souvent triste, caché derrière son masque et « ses pitreries ».

L'évaluation aurait davantage pu porter **sur les processus d'interprétation** que l'interprétation elle-même comme le suggère Tauveron (1999). Les processus ne sont pas moins révélateurs de la capacité à interpréter un texte que le résultat lui-même de l'interprétation. Une réponse telle que « je ne sais pas » peut à la fois être signe d'incompréhension, mais elle peut tout aussi masquer un cheminement d'interprétation, une enquête menée par l'élève, l'amenant à une indécision sur le sens.

Nous avons été quelque peu frustrées de ne pas avoir réellement étudié *Le voyage d'Oregon* en classe, de décortiquer ensemble les allusions, de tracer le trajet parcouru à travers les États-Unis, l'humour dont fait preuve l'auteur. En effet, nous aurions souhaité amener les élèves à mettre en évidence la beauté du langage employé par Rascal, dans sa manière de s'exprimer et des analogies qu'il utilise.

La pratique du débat interprétatif à propos de la dernière double page de l'album aurait probablement permis, aux élèves les plus en difficulté, à travers la confrontation d'idées avec les pairs, d'accéder plus aisément à un niveau d'interprétation.

À l'instar de Duke dans le *Voyage d'Oregon*, en tant qu'enseignantes nous nous devons d'assurer ce rôle de passeur, dans le sens de médiateur culturel.

Conclusions

L'objectif de notre mémoire a été de mener une réflexion autour de l'interprétation de métaphores dans la littérature jeunesse à l'école. Nous sommes parties de l'hypothèse qu'un travail spécifique sur les images, les métaphores permettrait aux élèves d'accéder à la symbolique d'une œuvre de littérature de jeunesse.

À travers la mise en œuvre d'un dispositif expérimental en classe, nous avons pu nous rendre compte qu'en travaillant plus particulièrement sur les comparaisons et métaphores centrées autour de mêmes thématiques, les élèves accèdent plus facilement à une meilleure compréhension et interprétation des textes littéraires présentant le même type de problème d'interprétation. Pour nous, il s'agissait de permettre à tous les élèves de prendre conscience de la nécessité de dépasser la lecture littérale en opérant *« une sorte de traduction »* (Tauveron, 2002, p. 47). Nous avons aussi souhaité faire cheminer les élèves vers la profondeur de l'œuvre pour qu'elle puisse entrer en résonance avec ce qu'ils vivent, connaissent, pensent et avec leur manière d'appréhender le monde.

Les axes principaux de notre dispositif ont été :

- **l'acculturation à l'univers de l'auteur** Rascal explicitement inspiré par sa culture personnelle dont la poésie d'Arthur Rimbaud et la peinture de Van Gogh ;

- **un travail sur l'interprétation d'expressions imagées**, au sein de *« la communauté interprétative que constitue la classe »* (Tauveron, 2002, p. 20) ;

- de proposer des **œuvres littéraires en réseau** permettant de découvrir le monde et d'apprendre à mieux se connaitre (réflexion quant au sens de la vie) ;

- de munir d'une **stratégie explicite d'interprétation** : celle d'analyser l'évolution des états mentaux des personnages, leurs sentiments entre le début et la fin de l'histoire, afin de mieux comprendre les motifs des personnages. Les élèves ont aussi été invités à mettre en mots leur propre ressentis face à la lecture de textes métaphoriques.

Ce travail de recherche nous a permis de nous interroger sur la lecture plaisir : en effet, on n'entre véritablement dans la lecture littéraire que lorsqu'on parvient à devenir *« acteur du jeu »* (Tauveron, 2002), parce-qu'on en connaît les règles et « co-créateur » de sens.

Les recherches menées dans le cadre théorique nous ont permis de mieux éclairer nos postures dans l'enseignement de la littérature : nous avons pu mieux cerner les difficultés

rencontrées par les élèves et nous rendre compte de la variété des éléments mis en œuvre dans le processus d'interprétation d'œuvres de littérature de jeunesse.

En pratique, notre objectif à plus long terme est de construire chez les élèves des stratégies de lecture réutilisables : en effet, lorsqu'on est confronté à un texte proliférant, il s'agit de s'en imprégner et d'en chercher le (ou les) sens caché(s), autrement dit de toujours avoir à l'esprit que le texte ne dit pas tout. Les indices sont disséminés à travers les illustrations, les mots, les associations d'idées qui peuvent en découler… Et il faudra s'appuyer sur sa culture littéraire en construction, ses ressentis et son analyse logique, ajuster sa réflexion à ce que le texte propose en rassemblant « les pièces à conviction » (Tauveron, 2002) pour parvenir à élucider à la manière d'un détective le sens symbolique.

Bibliographie

Association Française pour la Lecture. (2007). Le Voyage d'Oregon, Rascal et Joos (Pastel, 1993). In *n°1 : des albums pour le cycle 3* (AFL). Consulté à l'adresse https://www.lecture.org/ressources/lectures%20expertes/LE1_extrait_oregon.pdf

Circonscription Grenoble 4. (2011). *Apprendre à comprendre les textes littéraires au cycle 1, au cycle 2 et au cycle 3*.

Debayle, J. (1993). Lecture et littérature à l'école primaire : enjeux et approches. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (n°9).

Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, (19), 5-16. https://doi.org/10.4000/trema.1579

Encyclopaedia Universalis [en ligne]. Article 'Métaphore'. (2019). Consulté à l'adresse https://www.universalis.fr/encyclopedie/metaphore/#i_0

Gion, M.-L. (2003). Des lectures polyphoniques. In *Les chemins de la lecture au cycle 3* (SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil).

Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ? Hachette*.

Marcoin, F. (2002). Topographie et topologie du texte littéraire. *Les actes de la DESCO*, 28-31. Consulté à l'adresse http://ien.draguignan.free.fr/fichiers_joints/CORPUS_PAL.pdf

Marzloff, M. (2002). Recueil d'articles relatifs à la lecture littéraire dans les Programmes de l'école primaire. Aperçu sur l'article d'Annie Rouxel : 'Qu'entend-on par lecture littéraire ?', article publié dans *Université d'automne Clermont-Ferrand*, Poitiers : SCEREN 2002. Consulté à l'adresse http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/lecture-litteraire

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016). *Français cycle 3. Culture littéraire et artistique. Quelques principes.* Consulté sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/00/3/1-RA16_C3_FRA_5_quelques_principes_591003.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016). *Lecture et compréhension de l'écrit. Travailler et évaluer la compréhension. Le débat*

interprétatif. Consulté à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect_eval_debat_N.D_612890.pdf

Ministère de l' Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s. d.). *Enjeux de la lecture et de la littérature*. Consulté à l'adresse http://eduscol.education.fr/pid37500/enjeux-de-la-lecture-et-de-la-litterature.html

Ministère de l' Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2017). *Ressources d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 3*. Consulté à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid99241/ressources-francais-c3-culture-litteraire-et-artistique.html

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2018). *Programme du cycle 2 En vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*. Consulté à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2018). *Programme du cycle 3. En vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019.* Consulté à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

Sérandour, F. (2004). Quelle culture littéraire à l'École ? *Actualité éducative du Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique*, (n°423). Consulté à l'adresse http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-culture-litteraire-a-l-Ecole

Tamine-Gardes, J., & Bonnet, C. (1982). La compréhension des métaphores chez les enfants. Une hypothèse et quelques implications pédagogiques. *L'information grammaticale* 14, 17-22.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, *Repères* 19.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école de la GS au CM*. Hatier Pédagogie.

Watteau, N. (2001). Compréhension des énoncés métaphoriques chez l'enfant. *Langue française*, *Les figures entre langue et discours* 129, 64-78.

Annexes

Annexe 1 : protocole (fiches de préparation de séquence, de séance et supports élèves)

Annexe 1.1 : questionnaire séance 1 et 10

Prénom :
Date :

ÉVALUATION : LE VOYAGE D'OREGON
Rascal / L. Joos

Compétence	I	F	S	TB
Je sais comprendre le sens symbolique d' une œuvre littéraire en faisant le lien avec d'autres œuvres lues et étudiées en réseau en classe.				

Pourquoi Duke a-t-il fait ce voyage ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

A ton avis, que devient Duke à la fin de l'histoire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 1.2. : Fiche de préparation séance 2

DATE : Mardi 11 décembre 2018 – **Titre de la séance :** expressions imagées			**Séance n°** 2 **dans la séquence**
Discipline : Français	**Domaine :** lecture et compréhension de l'écrit	**Cycle :** 2 **Niveau :** CE1-CE2	**Durée :** 45 minutes
Séquence :			
Type de séance (à entourer) : **Acquisition** **Rétention** **Transfert**			
Compétence (programme) : Comprendre un texte. Contrôler sa compréhension. **Objectifs spécifiques :** Interpréter une métaphore en étudiant une expression imagée			
Vocabulaire spécifique à comprendre et utiliser par les élèves : sens figuré		**Effectif :** 29 élèves **Ressources enseignant :** album Alain le Saux, diaporama	

Déroulement

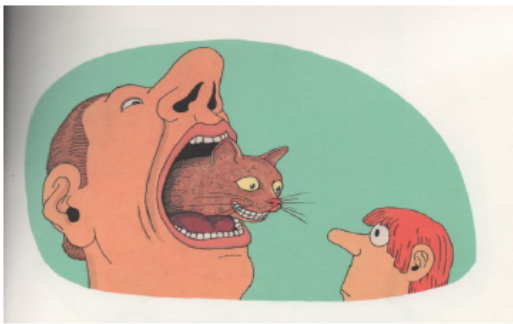
Durée	**Phases (entrée dans l'activité, activités, synthèse, institutionnalisation, clôture de séance) :** **Consignes et questions clés,** **Tâche des élèves, et rôle de l'enseignant** **Différenciation** **Difficultés envisageables et adaptation possible,** **Correction (ou pas)**	**Modalités de travail (oral-écrit, collectif-individuel-groupe)**	**Matériel et supports utilisés *(tableau, TNI, fiche, manuels,…***
5'	**<u>Phase 1 :</u> entrée dans l'activité : Présentation** des objectifs de la séance et de l'album « aujourd'hui vous allez apprendre : • qu'il est important de trouver le sens figuré (caché) d'une expression pour vraiment la comprendre • à trouver le sens figuré d'une expression à l'aide de l'image mentale.» Projeter **l'image** "avoir un chat dans la gorge" sans donner l'expression. Consigne : "décrivez cette image". Réponses attendues : « c'est un monsieur qui a un chat dans la bouche, il le mange. »	Collectif oral Collectif écrire au tableau les réponses	PDF projeter
10'	**<u>Phase 2 :</u> activités de recherche :** trouver l'expression à partir de l'illustration Activités élèves : lecture silencieuse en même temps que le PE et observation des illustrations. Consigne : « Est-ce possible de manger un chat vivant comme cela ?" (Réponse attendue : non). PE : "est-ce que cela vous fait penser à une expression que vous connaissez ? ". Guider les élèves pour qu'ils parviennent à trouver l'expression : "où se	Oral/ Collectif	PDF à projeter

	trouve le chat" ? Faire formuler l'expression et l'écrire au tableau. PE : questionner les élèves. "Qu'est-ce que ça fait d'avoir un chat dans la gorge?" - Réponse attendue : « ça nous empêche de parler. » Activité PE : amener les élèves à prendre conscience de ce que cela induit d'avoir un chat dans la gorge . Réponse attendue : « ça nous empêche de parler, on a la voix enrouée. »		
10'	**<u>Phase 3 :</u> entraînement** Activité PE : donne deux autres exemples : une planche avec l'expression écrite, puis l'expression sans l'illustration. Demander aux élèves de décrire l'illustration et les effets, demander aux élèves de décrire l'expression. Activités élèves : décrire l'illustration, ce qu'elle implique, décrire l'expression lue.	Individuel écrit	Fiche élève
10'	**<u>Phase 4 :</u> mise en commun** Consigne : "pour l'expression casser les pieds : quel effet ça nous ferait qu'on nous casse les pieds ? ». Réponses attendues : « cela ferait mal ». « est-ce que c'est quelque chose que l'on aimerait qui nous arrive ? » . Réponse attendue : « non, ça n'est pas quelque chose qui nous plairait ». Consigne : "pour l'expression dévorer un livre : pourquoi on dévorerait un livre ? Est-ce que dévorer c'est manger normalement?» Réponses attendues : « Parce-qu'on l'aime beaucoup. Dévorer c'est manger d'un seul coup » .	Oral collectif Écrit	
10'	**<u>Phase 5 :</u> institutionnalisation** Activité PE : amener les élèves à dire qu'il existe un sens propre et un sens figuré (caché) dans des expressions. Activité élèves : dictée à l'adulte + recopier trace écrite sur fiche élève. TE possible : "Il faut parfois dépasser le sens premier du mot. Dans certaines expressions, on utilise un autre sens (sens caché) : le sens figuré qui est le sens qu'on donne à ce mot en l'utilisant dans un autre contexte. Ex :maman dévore un livre par jour = elle ne le dévore pas concrètement // le loup dévore l'agneau (ici, on s'imagine qu'il n'en fait qu'une seule bouchée) »	Oral collectif Écrit	TE à écrire au tableau Fiche élève
Bilan :			

Annexe 1.3 : Fiche élève séance 2

Des expressions imagées …

qui ont un sens caché

	Comment faire pour bien comprendre l'expression "AVOIR UN CHAT DANS LA GORGE" ? 1) Je me fais une image dans ma tête de ce que c'est "avoir un chat dans la gorge" 2) Je réfléchis à ce que ça peut vouloir dire et je trouve le sens en me disant "avoir un chat dans la gorge" : • ça n'existe pas • ça doit vouloir dire autre chose • ça démangerait et ça gênerait pour parler Avoir un chat dans la gorge, ça veut dire avoir la voix enrouée. Quand j'ai la voix enrouée **c'est comme si** j'avais un chat dans la gorge.

Expression 1 :

1) Que vois-tu sur cette image ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2) Connais-tu une expression pour décrire cette image ?

_____

3) Que veut vraiment dire cette expression ?

_____

_____

Expression 2 :

1. Dessine ce que tu imagines quand tu lis cette expression :

Maman m'a dit
qu'elle dévorait un livre par jour.

2. Comment dois-tu vraiment comprendre cette expression ?

_____

_____

Qu'a-t-on appris aujourd'hui ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Annexe 1.4 : Fiche de préparation séance 3

<table>
<tr><td colspan="3">DATE : Lundi 17 décembre 2018 – Titre de la séance : un peu de poésie</td><td>Séance n° 3 dans la séquence</td></tr>
<tr><td>Discipline : Français</td><td>Domaine : lecture et compréhension de l’écrit</td><td>Cycle : 2
Niveau : CE1-CE2</td><td>Durée : 45 minutes</td></tr>
<tr><td colspan="4">Séquence :</td></tr>
<tr><td colspan="4">Type de séance (à entourer) : Acquisition Rétention Transfert</td></tr>
<tr><td colspan="4">Compétence (programme) : Comprendre un texte. Contrôler sa compréhension.
Objectifs spécifiques :
- interpréter un texte poétique en faisant part de ses sensations et en l’illustrant
- savoir interpréter une métaphore filée dans un poème (celle de la liberté)
- se rendre compte de la multiplicité des interprétations d’un texte poétique à travers la discussion avec des pairs.
- découvrir un poète français (en lien avec le Voyage d’Oregon) : Arthur Rimbaud</td></tr>
<tr><td colspan="3">Vocabulaire spécifique à comprendre et utiliser par les élèves :</td><td>Effectif : 29 élèves
Ressources enseignant : PDF poèmes
Apports théoriques didactiques: Lecture de la poésie à l’école primaire , JP Siméon. En général, “il est demandé à l’élève une admiration passive et soumise”. Quelles sont les “conditions d’une lecture efficace d’un poème?[...] le sentiment d’échec dans la compréhension du texte (“qu’est-ce que ça veut dire?”) tient à un malentendu profond partagé par le maître autant que les élèves”. L’approche choisie est de concilier une “approche directe, intuitive et émotive et une approche réflexive et analytique”. “appropriation libre, individuelle et collective(illustrations)” “analyse (étude du champ lexical, travail sur l’analogie de la comparaison à la métaphore. Fonctionnement de l’image.</td></tr>
</table>

Déroulement			
Durée	**Phases (entrée dans l'activité, activités, synthèse, institutionnalisation, clôture de séance) :** **Consignes et questions clés,** **Tâche des élèves, et rôle de l'enseignant** **Différenciation** **Difficultés envisageables et adaptation possible,** **Correction (ou pas)**	**Modalités de travail (oral-écrit, collectif-individuel-groupe)**	**Matériel et supports utilisés *(tableau, TNI, fiche, manuels,…***
10'	**<u>Phase 1 :</u> entrée dans l'activité :** Tissage : « Vous rappelez-vous ce que nous avions appris la dernière fois ? » . Réponse attendue : « il faut savoir aller plus loin que les mots parfois pour comprendre ce qu'un texte veut dire. » Annonce de l'objectif (PE) : « Aujourd'hui vous allez apprendre à donner le sens de poésies en discutant entre vous, à dire ce qu'elles veulent dire pour vous puis nous en discuteront ensemble. Là aussi tout n'est pas dit dans la poésie. Ce sont vos sensations et vos connaissances qui vont vous aider à donner un sens à ces poèmes. » Découverte : PE : « Je vais d'abord commencer par vous faire écouter un instrument qui s'appelle la lyre, le connaissez-vous ? https://www.youtube.com/watch?v=nmExqfKa1Uc&vl=fr En France c'est le symbole de la poésie et du chant. Maintenant je vais vous lire le premier poème d'Arthur Rimbaud puis je vous lirai le deuxième de Maurice Carême ; vous devrez essayer de trouver un titre à chacun de ces poèmes pour voir ce que vous en comprenez ». Lecture + explication du lexique résistant : « Paletot : veste ample et confortable qui arrive à mi-cuisse et que l'on porte sur d'autres vêtements. Féal : fidèle. Vigueur : force, énergie. Lyre : instrument à corde (symbole de la chanson et de la poésie). »	Collectif oral	Vidéo à projeter Fiche élève avec poèmes puis PDF poèmes à projeter
7'	**<u>Phase 2 :</u> activités de recherche** Remue-méninges : « quels mots pouvez-vous utiliser pour décrire vos émotions/sensations » PE note les mots proposés au tableau. Activité élève : Chaque élève prend le temps d' expliciter son point de vue (subjectif/intime) sur le poème choisi en remplissant les rubriques de la fiche-élève.	Collectif/oral Individuel/ écrit	Fiche élève

10’	**<u>Phase 3 :</u> recherche** Consigne : « dis à ton voisin ce qui t’ a plu ou non dans ce poème et ce que tu en as compris? Activités élèves : les élèves font part de leurs interprétations.	Binômes	Fiche élève
10’	**<u>Phase 4 :</u> mise en commun et institutionnalisation** Quelques binômes volontaires font part de leur interprétation du poème et des titres donnés. Le PE fait relever les mots qui ont amené à cette interprétation, et demande de quelle image en général parlent ces deux poèmes (réponse attendue : liberté, recherche du bonheur). Le PE fait ensuite part des titres des poèmes. Expliquer ce qu’est la bohème (façon de vivre au jour le jour dans la pauvreté mais aussi sans avoir le soucis du lendemain. Vie errante, nomade des bohémiens).	Oral collectif	Fiche élève projetée au tableau
5’	**<u>Phase 5 :</u> clôture** Activité PE : « quelles étaient les images possibles que donnent ces poèmes ? »	Oral collectif	
Bilan :			

Annexe 1.5 : Fiche élève séance 3

Fiche élève : deux poèmes à lire et à faire parler

Mes émotions/sensations quand je lis ce poème :

A quoi cela me fait penser ?

Mon titre : _____

Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées ;
Mon paletot aussi devenait idéal ;
J'allais sous le ciel, Muse ! et j'étais ton féal ;
Oh ! là ! là ! que d'amours splendides j'ai rêvées !
Mon unique culotte avait un large trou.
– Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course
Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.
– Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou
Et je les écoutais, assis au bord des routes,
Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes
De rosée à mon front, comme un vin de vigueur ;
Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
Comme des lyres, je tirais les élastiques
De mes souliers blessés, un pied près de mon coeur !

Arthur Rimbaud, Cahier de Douai (1870)

J'illustre ce poème :

Mon titre :

_____

Prenez du soleil
Dans le creux des mains,
Un peu de soleil
Et partez au loin!
Partez dans le vent,
Suivez votre rêve ;
Partez à l'instant,
La jeunesse est brève !
Il est des chemins
Inconnus des hommes,
Il est des chemins
Si aériens !
Ne regrettez pas
Ce que vous quittez.
Regardez, là-bas,
L'horizon briller.
Loin, toujours plus loin,
Partez en chantant !
Le monde appartient
A ceux qui n'ont rien.

Maurice Carême

Mes émotions/sensations quand je lis ce poème :

A quoi cela me fait penser ?

J'illustre ce poème :

Annexe 1.6 : Fiche de préparation séance 4

<table>
<tr><td colspan="3">DATE : Mardi 18 Décembre 2018</td><td>Séance n° 4 dans la séquence</td></tr>
<tr><td>Discipline : Littérature</td><td>Domaine :</td><td>Cycle : 3
Niveau : CM1-CM2</td><td>Durée : 45 minutes</td></tr>
<tr><td colspan="4">Séquence : Métaphores et comparaisons dans la littérature de jeunesse</td></tr>
<tr><td colspan="4">Type de séance (à entourer) : Acquisition Rétention Transfert</td></tr>
<tr><td colspan="4">Compétence (programme) : Culture littéraire et artistique : comprendre un texte littéraire et se l’approprier // un tableau (acculturation)
Objectif spécifique : comprendre un texte lu/ et tableau, travail sur l’interprétation</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vocabulaire spécifique à comprendre et utiliser par les élèves : un poète : Arthur Rimbaud et un peintre : Vincent Van Gogh
Apports théoriques : lier la poésie aux autres domaines artistiques,…
« Les divers domaines d’expression artistique se croisent, se répondent et se rencontrent. Il importe de faire entrevoir aux élèves comment des univers peuvent se constituer autour d’une œuvre. Dans le domaine de la littérature de jeunesse, le désormais classique "Voyage d'Oregon (Le) " de Rascal illustré par Louis Joos (Pastel 1993) convoque A. Rimbaud et les tableaux de Van Gogh. À travers cet exemple du continu du langage, les élèves pourront explorer "l'activité des œuvres" qu'elles soient identifiées comme poèmes, proses, albums ou romans de littérature de jeunesse. Dans le domaine des arts plastiques, […] ce sera l’occasion aussi de faire découvrir l’œuvre d’artistes qui ont intégré des écritures et l’écriture poétique dans l’univers plastique. »</td><td colspan="2">Effectif : 22 élèves</td></tr>
<tr><td colspan="4">Déroulement</td></tr>
<tr><td>Durée</td><td colspan="2">Phases (entrée dans l’activité, activités, synthèse, institutionnalisation, clôture de séance) :
- Consignes et questions clés,
- Tâche des élèves, et rôle de l’enseignant
- Différenciation
- Difficultés envisageables et adaptation possible,
- Correction (ou pas)</td><td>Modalités de travail (oral-écrit, collectif-individuel-groupe)</td><td>Matériel et supports utilisés (tableau, TNI, fiche, manuels,…</td></tr>
<tr><td>10’</td><td colspan="2"><u>Phase 1 :</u> entrée dans l’activité : Rappel de la séance précédente sur la poésie.
Présentation du power point sur les tableaux de Vincent Van Gogh et lecture de vers de Rimbaud.</td><td>Oral collectif</td><td>TBI
Power Point tableaux de Van Gogh et lecture de certains vers de Rimbaud</td></tr>
<tr><td>20’</td><td colspan="2"><u>Phase 2 :</u> activités de recherche : Recherche de phrases poétiques inspirées de ces 3 tableaux présentés : comme un poète, vous allez devoir écrire une phrase poétique à propos de chaque tableau.
A ide possible : je note certains mots au tableau nous permettant de plus cibler le thème de la liberté et de l’invitation au voyage.</td><td>Individuel
écrit</td><td>Fiche élève</td></tr>
</table>

10’	**<u>Phase 3 :</u> synthèse :** mutualisation et lecture de certaines phrases (parmi les volontaires) On complète ensemble les 2 fiches d’identité de Van Gogh et Rimbaud avec les noms de tableaux et les noms de poèmes.	Oral collectif	Fiches d’identité à compléter
5’	**<u>Phase 4 :</u> clôture de séance** : Rappel des deux artistes sur lesquels nous venons de travailler.		
Bilan :			

Annexe 1.7 : Fiche élève séance 4

<u>Fiche élève</u> : entre peinture et poésie

A la manière d'un poète, à vous d'écrire une phrase de poésie qui vous fait penser à chacun de ces tableaux et à la liberté :

Tableaux de Vincent Van Gogh et vers d'Arthur Rimbaud

Vincent Van Gogh

Titre : Champs de blé avec Cyprès (1889)

Vers de Rimbaud (extraits de *Sensation*)

« Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers,

Picoté par les blés, fouler l'herbe menue »

……

Vincent Van Gogh

Titre : La nuit étoilée (juin 1889)

Vers de Rimbaud (extraits de *Ma bohème*)

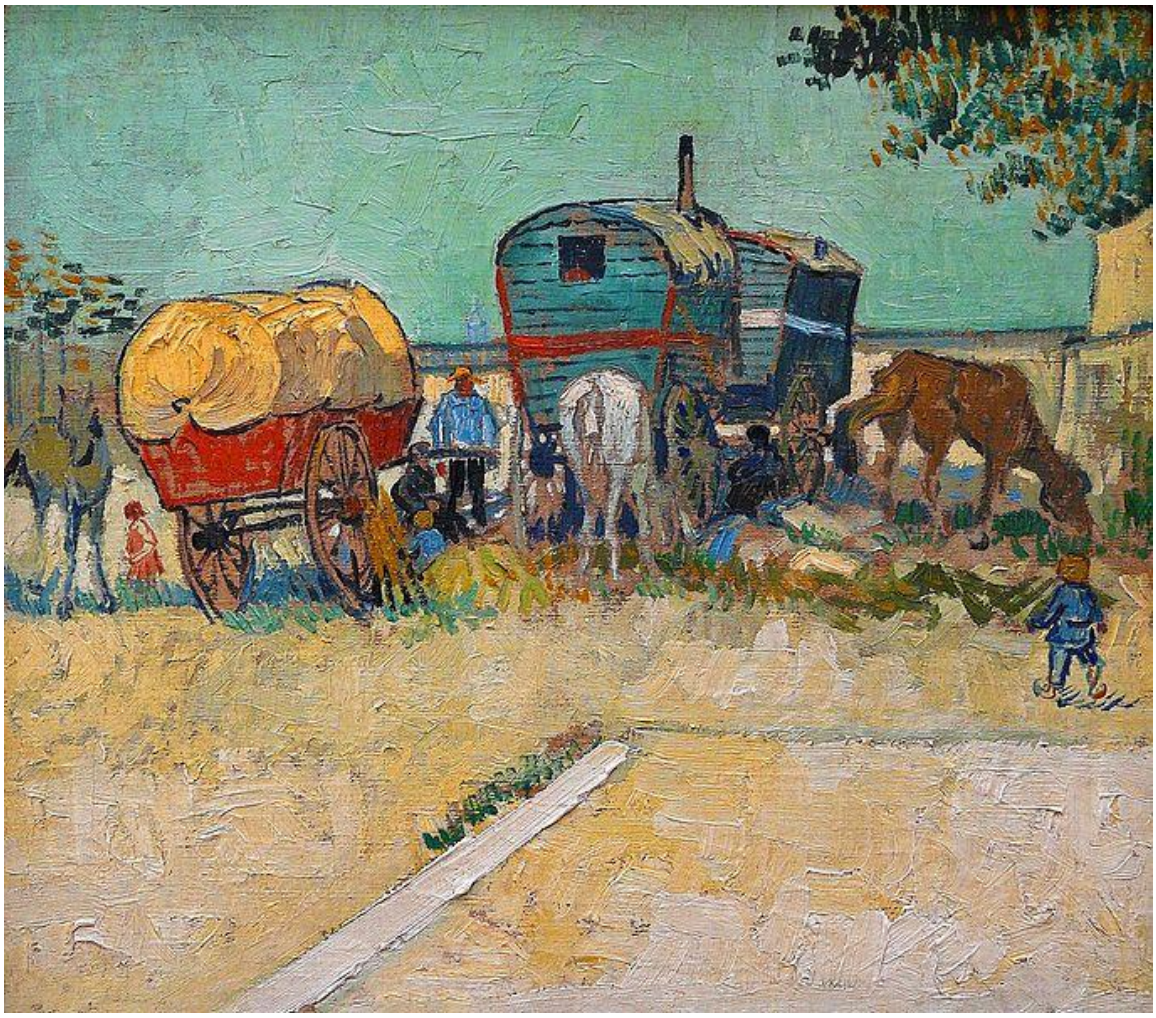
« Mon auberge était à la Grande Ourse

Mes étoiles au ciel avaient un doux frou frou »

……..

Vincent Van Gogh :

Titre : Les roulottes, campement de bohémiens (1888)



Vers de Rimbaud (extrait de *Ma bohème*)

« Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées »

……..

Annexe 1.8 : Fiche de préparation séance 5

DATE : Lundi 14 janvier 2019 – **Titre de la séance :** Un lion à Paris			**Séance n°** 5 **dans la séquence**
Discipline : Français	**Domaine :** lecture et compréhension de l'écrit	**Cycle :** 2 **Niveau :** CE1-CE2	**Durée :** 45 minutes
Séquence :			
Type de séance (à entourer) : **Acquisition** **Rétention** **Transfert**			
Compétence (programme) : Comprendre un texte. Contrôler sa compréhension. **Objectifs spécifiques :** **1)** Développer un horizon d'attente **2)** étudier la structure du récit pour comprendre l'implicite et la métaphore filée de l'album (décrire l'évolution des états mentaux du personnage principal et la structure du récit : situation initiale, problème, résolution, nouveau problème , résolution, situation finale), **3)** faire des liens avec des connaissances culturelles sur la ville de Paris, **4)** Mettre en relation texte et illustration pour interpréter un métaphore			
Vocabulaire spécifique à comprendre et utiliser par les élèves : situation initiale (= « au début ») et finale(= « à la fin »), résolution de problème, « chemin » intérieur		**Effectif :** 29 élèves **Ressources enseignant :** fiche enseignant un lion à Paris, album, fichier PDF des illustrations	

Déroulement

Durée	**Phases (entrée dans l'activité, activités, synthèse, institutionnalisation, clôture de séance) :** **Consignes et questions clés,** **Tâche des élèves, et rôle de l'enseignant** **Différenciation** **Difficultés envisageables et adaptation possible,** **Correction (ou pas)**	**Modalités de travail (oral-écrit, collectif-individuel-groupe)**	**Matériel et supports utilisés *(tableau, TNI, fiche, manuels,…***
5'	**<u>Phase 1 :</u> entrée dans l'activité : Présentation** des objectifs de la séance et de l'album « Aujourd'hui nous allons travailler ensemble la compréhension de l'album *Un lion à Paris.* C'est un album de Béatrice Allemagna. Nous allons essayer de trouver le sens de cet album (ce que veut vraiment dire l'album) et qui n'est pas vraiment écrit. On va d'abord parler de vos connaissances sur Paris , de ce que vous pensez d'un lion qui irait à Paris ensemble et après on va s'intéresser à ce que pense le lion à différents moments de l'histoire : ça va nous aider à comprendre le sens de l'histoire.» Question : « un lion ça vient d'où normalement ? Y'en-a-t-il beaucoup en France ? » Réponses attendues : les lions viennent d'Afrique, en France il peut y en avoir dans les zoos. Question : « Que connaissez-vous de Paris ? Y'a-t-il beaucoup d'habitants ? Est-ce que c'est calme ? Bruyant ? ». Réponses attendues : c'est la capitale, une grande ville, beaucoup d'habitants, ... Question : « Que risque-t-il d'arriver à un lion à Paris ? »	Collectif oral Collectif écrire au tableau les réponses	Album U*n lion à Paris*
10'	**<u>Phase 2 :</u> lecture à dévoilement progressif et activités de recherche :**	Collectif	Projection des illustrations

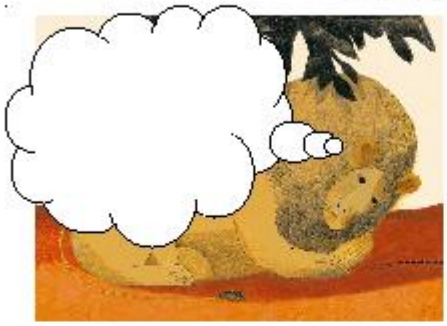
	Activité élèves : lecture silencieuse en même temps que le PE et observation des illustrations. Activité PE : lecture du tapuscrit par le PE et projection des illustrations. Arrêt de la lecture à « Les gens couraient avec une drôle d'épée sous le bras, mais personne ne songeait à l'attaquer. Cela le surprit. ». Le PE ne montre pas l'illustration correspondante. Consigne : « dessinez dans le cadre de la fiche lecture, ce que vous imaginez quand vous lisez cette phrase. Vous pouvez réfléchir à deux avec le camarade qui est à côté de vous.» Après des échanges collectifs, le PE montre l'illustration correspondante (il s'agit d'une métaphore pour parler des baguettes de pain. Discuter avec les élèves de pourquoi le lion les voit comme des épées : il a un regard neuf sur Paris, il ne connaît pas grand-chose, les baguettes sont pointues et il a pensé que ce sont des épées.). Poursuite de la lecture jusqu'à la fin (projection des illustrations.)	Binôme Collectif	scannée en parallèle Matériel élève : tapuscrit illustré de l'album (= « fiche lecture ») ; cahier de littérature
5' 15'	**<u>Phase 3 :</u> recherche et synthèse :** travail sur le schéma narratif et l'évolution des états mentaux du personnage : ce qu'il pense, ressent, ses intentions (situation initiale, problème, résolution, nouveau problème, situation finale) Consigne : « par deux, vous allez réfléchir à comment se sent le lion à différents moments de l'histoire : au début, au milieu et à la fin, les problèmes qu'il rencontre, comment il les résout. » Au préalable, lister avec les élèves et écrire sur une affiche les mots possibles qui permettent de décrire les états mentaux d'un personnages (pensées, émotions, intentions) Temps de recherche en binômes. <u>Différenciation</u> : passer dans les binômes et apporter un étage renforcé pour les élèves en difficulté. <u>Mise en commun</u> : un binôme tiré au sort expose ses réponses pour une illustration donnée, puis le PE demande validation par le reste de la classe. Le PE projette la fiche élève et la complète ; les élèves modifient leurs réponses. Il en va ainsi pour toutes les autres illustrations	Collectif oral/écrit Binômes	Fiche élève : vignettes album avec bulles et tableau à remplir Tableau, affiche A3, marqueur10
10'	**<u>Phase 4 :</u> clôture de séance : comment pouvons-nous comprendre la phrase « Celle-ci est ma place »** ? **Quel était le sens caché de cette histoire ?** Échanges sur leurs ressentis et sur la symbolique de cette histoire (difficulté d'aller ailleurs = exil, de s'adapter à une autre culture, à un autre lieu, de trouver sa place dans un nouveau milieu autre que son milieu d'origine).	Oral collectif Écrit	Trace écrite à écrire au tableau
Bilan :			

Annexe 1.9 : Fiche élève séance 5

Fiche élève – *Un lion à Paris* – Beatrice Alemagna

Consigne :
A partir du texte et des illustrations, réponds aux questions. Écris dans les bulles ce que pense le lion, ce qu'il ressent et ce qu'il veut faire (ses intentions) pendant les différentes étapes de l'histoire. *Exemple : « **Je** suis très fâché parce-que vous vous moquez de moi. Puisqu'il en est ainsi **je** m'en vais ! »*

SITUATION INITIALE (le début)



Où se trouve le lion au début de l'histoire ?

_____

Quel est son problème ?

_____

Que fait le lion pour résoudre son problème ?

_____

_____

AU MILIEU DE L'HISTOIRE

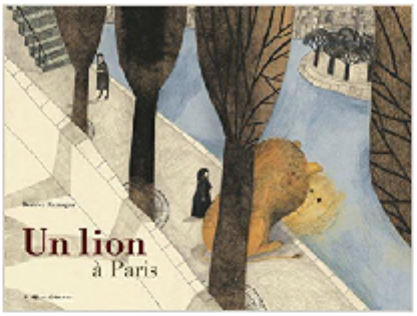
Quel est le nouveau problème du lion ?

_____

_____

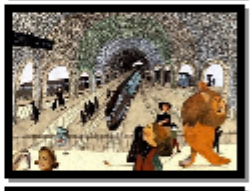
_____

<u>Un Lion à Paris,</u>
Beatrice Alemagna



C'était un gros lion. Un lion jeune, curieux et solitaire. Il s'ennuyait beaucoup dans sa savane. Alors un jour il partit chercher un travail, un amour, un avenir.

Il arriva à Paris par le train et sans aucun bagage. C'était sa première fois dans une grande ville. Cela lui faisait un peu peur, bien sûr.



Le lion attendit de voir s'il ne terrorisait personne. Il se demandait si les gens se mettraient à crier, s'ils s'écarteraient, horrifiés, à son passage, ou s'ils le pourchasseraient à coups de fusil.

Les gens couraient avec une drôle d'épée sous le bras, mais personne ne songeait à l'attaquer. Cela le surprit.

Annexe 1.10 : Fiche de préparation séance 6

DATE : Lundi 14 janvier 2019			**Séance n°** 6 **dans la séquence**
Discipline : littérature	**Domaine :**	**Cycle :** 3 **Niveau :** Cm1-Cm2	**Durée :** 50 minutes
Séquence :			
Type de séance (à entourer) : Acquisition **Rétention** **Transfert**			
Compétence (programme) : Culture littéraire et artistique : comprendre un texte littéraire et se l'approprier **Objectif spécifique :** comprendre un texte lu, travail sur l'interprétation			
Vocabulaire spécifique à comprendre et utiliser par les élèves : expressions au sens figuré, chemin spatio temporel, chemin intérieur		**Effectif :** 22 élèves	

Déroulement			
Durée	**Phases (entrée dans l'activité, activités, synthèse, institutionnalisation, clôture de séance) :** - **Consignes et questions clés,** - **Tâche des élèves, et rôle de l'enseignant** - **Différenciation** - **Difficultés envisageables et adaptation possible,** - **Correction (ou pas)**	**Modalités de travail** **(oral-écrit, collectif-individuel-groupe)**	**Matériel et supports utilisés** ***(tableau, TNI, fiche, manuels,…***
10'	**<u>Phase 1 :</u> entrée dans l'activité :** Présentation d'un nouvel album de Rascal. Commentaires sur le titre de l'album et sur la couverture. Lecture experte de l'album. Reformulation de l'histoire par plusieurs élèves, échange à propos de ce qu'ils en ont compris	Collectif oral	Album Projection de l'album scanné en parallèle
10'	**<u>Phase 2 :</u> activités de recherche :** travail sur les expressions de l'album : surligner dans le texte les expressions utilisées par l'auteur, commentaire oral sur la signification et sur les différentes références.	Individuel écrit	Tapuscrit de l'album
25'	**<u>Phase 3 :</u> synthèse :** travail sur le chemin parcouru : chemin intérieur, chemin temporel, chemin spatial. Consigne : coller les images dans l'ordre du chemin parcouru et dire comment se sent Marguerite (chemin intérieur) //et dire où trouve Marguerite (chemin spatial) et // enfin dire quand se déroule l'histoire de Marguerite (chemin temporel) <u>Mise en commun</u> et présentation du travail de chacun des groupes : faire émerger le parallèle entre le voyage intérieur de la vache et celui dans l'espace temps : en, effet, il aura fallu que Marguerite se	Par groupe de 3 /4 : 2 groupes travaillant sur le chemin intérieur 2 groupes sur le chemin temporel 2 groupes sur le chemin spatial Collectif oral	Fiche élève : vignettes album et tableau à remplir Tableau

	déplace dans l'espace et –temps pour accomplir une métamorphose. On pourra aussi identifier et commenter la place de l'oiseau dans cet album : élément déclencheur)puis guide et ami spirituel dans la deuxième partie de l'album.		
5'	**<u>Phase 4 :</u> clôture de séance :** qu'est ce qu'on peut retenir de cet album de Rascal ? Échanges sur leur ressenti et sur la symbolique de cette histoire.	Oral collectif	
Bilan :			

Annexe 1.11 : Fiche élève séance 7

***La route du vent* – Rascal**

Consigne : pour chaque étape du voyage, écris ce que font les personnages et comment ils se sentent.

Que peut-on conclure sur le sens de l'histoire ? (entoure les réponses possibles)

a) mieux vaut ne pas partir à l'aventure b) partir, c'est facile

c) le voyage fait grandir d) la vie est comme un long voyage

Annexe 1.12 : Fiche élève séance 8

Fiche élève

Consigne : Réponds aux questions du tableau et surligne les points communs entre les albums. (ce que l'on retrouve dans chaque album)

	Un lion à Paris	Plume de vache	Moun	La route du vent
Ce que font les personnages				
Comment sont les personnages au début de l'histoire ?				
Comment sont les personnages à la fin ?				

Annexe 2 : données traitées

Élèves ayant suivi le protocole expérimental

Réponses à la question 2 lors de l'évaluation diagnostique puis lors de l'évaluation finale.

Question 2 : À ton avis que devient Duke à la fin de l'histoire ?

Cycle 2		
	Réponse à la question 2 : évaluation diagnostique	**Réponse à la question 2 : évaluation finale**
CE1		
E1	Il ne retourne pas au cirque.	Libre, parce qu'il enlève son nez rouge.
E2	Content.	Content
E3	Triste.	Il est libre.
E4	Il est libre.	Libre, mais il est triste sans son ours, parce qu'il s'est habitué pendant le voyage.
E5	Il va retourner au cirque.	Son nez est tombé à cause du froid, il retourne au cirque.
E6	Il va en forêt.	Libre.
E7	Triste.	Il devient libre.
E8	Il revient.	Une personne libre.
E9	Il est tout seul et triste.	Seul et libre.
E10	Il revient sans son ours.	Il est heureux.
E11	Il retourne au cirque.	Libre.
E12	Il deviendra clown pour le cirque.	Il est heureux d'avoir perdu son masque.
CE2		
E14	Il devient un clown.	Il part dans la neige sans son nez rouge, donc il ne sera plus clown. Il part le cœur plus léger et il est donc plus heureux.
E15	Il sera content dans la forêt.	Il va vivre heureux et ne reviendra jamais.
E16	Je ne sais pas.	Duke aura une vie heureuse.
E17	Il sera triste.	Il sera triste de quitter Oregon mais il sera content d'être libre et qu'Oregon soit content.
E18	Il va se perdre car il a un long chemin à faire.	Il est triste parce qu'il abandonne son ami Oregon dans la forêt.
E19	Il deviendra clown.	Il ne sera plus clown.
E20	Il est triste.	Il devient triste car Oregon retrouve les siens.
E21	Il devient triste parce qu'il est parti	Il aura une vie heureuse.
E22	Il devient clown.	Il n'a plus son nez rouge.
E23	Il sera triste car il a quitté Oregon. Oregon était son animal de compagnie.	Duke jette son nez rouge dans la neige « je suis libre maintenant, j'ai perdu mon nez rouge ».

Cycle 3		
	Réponse à la question 2 : évaluation diagnostique	**Réponse à la question 2 : évaluation finale**
CM1		
E24	Triste de quitter Oregon et heureux car il rencontrera peut être Banche Neige	Duke se sent triste et heureux à la fois.
E25	Il retrouve sa famille trouve une femme et a deux enfants et sont heureux avec ses souvenirs	Il enlève son nez avec l'eau de larme et repart dans un nouveau pays puis devient écrivain et raconte cette histoire.
E26	Duke se construit une cabane et un lit chasse pour vivre. Il pêche aux rivières et ramène les poissons dans la cabane, les cuisine et les donne à Oregon. Il fabrique un ballon, et joue avec Oregon et rencontre Blanche Neige et devient ami avec les 7 nains.	Il rencontre une jolie fille, se marie, rentre chez lui et a beaucoup d'enfants.
E27	Il devient heureux pour toute sa vie	Il devient triste.
CM2		
E28	Je pense que Duke veut aller rechercher Oregon mais il se fait recouvrir par la neige, il perd son nez rouge et se fait manger par un loup.	Duke se sent mieux mais un peu triste qu'Oregon soit parti, il est parti le cœur léger, il a tenu sa promesse. Je pense qu'il va arrêter le cirque car sur la dernière illustration il y a un truc rouge et je pense que c'est son nez.
E29	Il devient triste mais rencontre Blanche Neige. Il devient tout heureux.	Duke est très triste mais un peu heureux pour Oregon, chacun va faire sa vie.
E30	Il passe devant une montagne, une avalanche…Il retourne au cirque un an plus tard.	Il arrête le cirque mais il fait un zoo à la ville.
E31	Puis il tombe contre un zombie qui le mange.	Duke devient un sans abri.
E32	A mon avis Duke se retrouve triste de devoir quitter Oregon	Je pense que Duke part heureux et fier d'avoir aidé Oregon à retrouver une vie paisible. Duke se trouve un travail et une femme.
E33	Duke va mourir car il va croiser Blanche Neige et elle va lui donner une pomme empoisonnée.	Duke ne sera plus un clown mais il aura une meilleure vie chez lui
E34	Duke repart seul et rentre au cirque pour faire un nouveau numéro	Je pense que Duke n'est plus clown parce qu'il a quitté le cirque avec Oregon, il a quitté son nez rouge.
E35	Il est reparti sans son nez rouge et il a failli avoir une hypothermie car la neige est tombée. Après les 7 nains mettent des coups à Duke. Duke est au sol.	Il recommence une nouvelle vie
E36	Duke va être tué parce qu'un loup enragé lui saute dessus et lui arrache la tête.	Duke est triste parce qu'il a quitté son ami

E37	Il devient ami avec les 7 nains et Blanche Neige et se déguise en tous en clown puis font brûler leur masque et maquillage de clown.	Il retourne au cirque puis il démissionne, se démaquille et trouve un nouveau travail au zoo pour s'occuper des ours, il se sent mieux qu'au cirque.
E38	Duke quitte le poste de clown et le cirque pour mieux vivre sa vie et être heureux.	A la fin de l'histoire, Duke a réussi à se défaire de son masque de clown et à vivre sa vie la tête libre. Duke est heureux
E39	Duke rejoint le cirque le cœur léger parce qu'il a tenu sa promesse et il est parti pour retourner au cirque. Oregon mange du miel et rencontre Blanche Neige.	Il retourne chez lui le cœur léger et je pense qu'il va retourner voir Oregon de temps en temps.
E40	Duke est parti de la forêt pour aller chercher une femme et vivre heureux jusqu'à la fin de sa vie.	A la fin de l'histoire, Duke arrête de travailler au cirque. Il va vivre en liberté et ne veut plus travailler parce qu'il en a marre qu'on lui donne des ordres comme quand il était petit.
E41	Il est parti mais rencontre des loups, une meute toute entière. Ce sont les loups de la reine des neiges, il se fait capturer et emmené dans une prison de glace. Et deux jours plus tard, il se fait libérer et devient amoureux de la reine des neiges. Il sort du palais avec sa meute, retrouve Oregon et l'amène au palais et il se fait déclarer roi des neiges et Oregon il était devenu roi des ours.	Il est triste qu' Oregon reste dans la forêt, endroit où habitent les ours.

Classe témoin de cycle 3 n'ayant pas suivi le protocole expérimental

Réponses à la question 2 à l'issue de la séance 1 (unique séance suivie par ces élèves).

Question 2 : A ton avis que devient Duke à la fin de l'histoire ?

Cycle 3	
CM1	
Ea	Il est triste de quitter Oregon.
Eb	Il redevient sauvage comme tous les autres.
Ec	Pas de réponse.
Ed	Il est pauvre.
Ef	Il devient triste parce qu'il quitte Oregon son copain.
Eg	Il devient triste.
Eh	Il devient triste.
Ej	Il devient triste.
Ek	Il devient un ours.
El	Il devient triste.
Em	Pas de réponse.
En	Il redevient clown comme au début mais il est triste.
Eo	Il reste dormir dans sa grotte.
Ep	Pas de réponse.
CM2	
Eq	Il est mort.
Er	Il est triste de quitter Oregon.
Es	Il devient un homme heureux d'avoir sauvé son ami du cirque et il quitte le cirque.
Et	Il devient un homme libre et heureux.
Eu	Il devient humoriste.
Ev	Il est devenu voyageur.
Ew	Il voyage
Ex	Il fait l'aller-retour sauf que il se faisait du feu chaque jour et un jour il y arriva et son ours était là.
Ey	Il devient un homme pauvre sans son nez rouge et son maquillage. Il redevient adulte.