HAL
open science

Dans quelle mesure le débat interprétatif à propos des textes littéraires aide-t-il au traitement de l'implicite ?

Fanny Boucher

To cite this version:

Fanny Boucher. Dans quelle mesure le débat interprétatif à propos des textes littéraires aide-t-il au traitement de l'implicite ?. Education. 2021. dumas-03272629

HAL Id: dumas-03272629

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03272629v1

Submitted on 28 Oct 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 - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE – INSPE de l'académie de Versailles

---

Mémoire

Présenté en vue d'obtenir le **MASTER MEEF**

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

SPECIALITE : premier degré Mémoire M2 (2020/2021)
PARCOURS : Professeur des écoles

Dans quelle mesure le débat interprétatif à propos des textes littéraires aide-t-il au traitement de l'implicite ?

Fanny Boucher

Sous la direction de : SIMILOWSKI Kathy

Jury :

Mme SIMILOWSKI Kathy Enseignant-Chercheur, INSPÉ de l'académie de Versailles

Mme LAROQUE Lydie, Enseignant-Chercheur, INSPÉ de l'académie de Versailles

Soutenu le 12/O5/2021

Remerciements

Je souhaite tout d'abord exprimer ma gratitude envers Christine Campoli qui m'a fait redécouvrir les joies de la littérature et transmis le goût d'enseigner.

Je remercie Mme Similowski pour l'aide apportée dans la rédaction de ce mémoire ainsi que ses précieux apports théoriques et didactiques sur la littérature de jeunesse et la compréhension à l'école primaire.

Je présente toute ma reconnaissance à ma tutrice P.E.M.F, Mme Aurélie Ugolini, qui m'a accompagnée et soutenue tout au long de cette année charnière avec sincérité et bienveillance. Je remercie également mon tuteur INSPE M. Savina pour ses conseils très pertinents et ses encouragements.

J'ai une grande pensée pour l'équipe enseignante de l'école Les Sablons particulièrement ma binôme et ma directrice. Leur accueil et leur disponibilité ont permis à cette année de se dérouler dans les meilleures conditions possibles.

J'adresse mes plus sincères remerciements à mes proches qui ont su me soutenir et me guider avec générosité, patience et honnêteté tout au long de mon projet de reconversion.

Pour finir, je tiens à remercier l'ensemble des mes élèves de CE2 qui se sont beaucoup investis dans les séances et qui ont permis d'avoir des débats vivants et intéressants à analyser.

Résumé

Myriam (élève de CE2) : « Pourquoi l'auteur ne nous dit pas tout ? »

Ce mémoire traite de la compréhension de l'implicite des textes littéraires dans une classe de CE2. Je m'intéresse à la pratique du débat interprétatif (DI) et des modalités mises en œuvre pour stimuler les élèves. La recherche effectuée rend compte des observations entre l'interaction des élèves et le professeur. Ces résultats révèleront les réussites et les limites de la pratique du DI. Enfin la phase de bilan permettra de partir sur des pistes d'améliorations et de prolongements.

Mots-clés : compréhension, débat interprétatif, implicite, stratégies de lecture, visibiléo

Abstract

Myriam (CE2 student): "Why doesn't the author tell us everything? "

This dissertation focuses on understanding the implicit of literary texts in a CE2 class. I am interested in the practice of interpretative debate (ID) and the methods used to stimulate students. The research carried out observations between students and teacher interaction.
These results will reveal the successes and limitations of ID practice. Finally, the assessment phase will allow us to find improvement tracks and openings.

Keywords: comprehension, interpretative debate, implicit, reading strategies, visibileo

Table des matières

Remerciements 2
Abstract 4
Introduction 7
Partie 1 : éléments théoriques 9
1. Comprendre et interpréter 9
Qu'est-ce que la compréhension ? 9
Qu'est-ce que l'implicite ? 9
Interpréter 10
2. Compétences nécessaires à la compréhension 11
Que disent les programmes de français ? 11
Quelles compétences nécessaires pour la compréhension ? 12
Un lecteur actif 13
3. Le débat interprétatif 14
Un enseignement explicite de la compréhension par le débat ? 14
Le débat interprétatif comme piste didactique 14
Les échanges entre pairs 15
Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant 16
4.Questionnements et problématiques 18
Partie 2 : Expérimentation et méthodologie 19
Les choix d'expérimentation 19
Les dispositifs 19
Séance Type 20
Le choix du corpus 22
L'album « Enfants de géants » de Béatrice Déru-Renard 23
Les Fables 23
Partie 3 : Procédures et observations 25
Enfants de géants avec la méthode pas à pas 25
Un enrôlement important 26
Des écrits de travail variés 26
Le débat interprétatif sur les personnages. 26
Ésope : Le chevreau et le loup - le chien et le loup - la cigale et le renard. 27
Observations et difficultés : La gestion du débat 27
La lecture en réseau pour comprendre les intentions des personnages. 28
Le lion et le vieux lièvre 28
La méthode Visibiléo 28

Observations et difficultés : émettre des hypothèses 29
Le chien et le loup : vers une ouverture au débat philosophique *29*
Partie 4 : Résultat et analyse 31
Résultat du questionnaire « élève » *31*
La réponse à ma problématique *32*
Les difficultés constatées et limites *33*
Le juste étayage 33
Difficile d'expliciter les stratégies du lecteur expert 33
La question de l'évaluation 33
Groupe restreint 34
Bilan : piste d'amélioration et prolongement *34*
Poser des questions plus ouvertes 34
Faire élaborer des questions par les élèves 34
Un travail sur le lexique. 35
Une plus grande ouverture au DI 35
Conclusion 36
Bibliographie 38
Annexes 40

Introduction

L'enquête PIRLS montre que *« le niveau de lecture des élèves français baisse dangereusement »* (le nouvel obs, 2017). L'étude insiste sur le fait que ce ne serait pas le décodage mais l'accès à la compréhension fine qui serait en jeu. Le centre de recherche Ifé (Institut français de l'éducation) nous avertit dans son rapport de plusieurs constats :

- *« peu de temps est globalement consacré à l'enseignement de la compréhension » ;*
- *« les tâches consistant à rendre explicite une information implicite et les activités de débats ou de négociation de sens »* sont quasiment absentes des pratiques dans les classes (Ifé, la compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture, 2018).

D'une part on constate donc la faible présence des échanges oraux pour enseigner la compréhension, d'autre part, la pratique de corriger une tâche écrite portant sur la compréhension reste la plus enseignée et la moins efficace.

Mais au-delà de ces résultats inquiétants, il suffit juste d'observer ce constat au sein de ma classe de CE2 en début d'année : peu d'élèves lisent, s'intéressent à la lecture, fréquentent des médiathèques…Ils considèrent la lecture comme une matière comme une autre, dénuée de plaisir, une simple tâche de décodage…

Sur de bons conseils, j'ai commencé en suivant la méthode reconnue de Lectorino Lectorinette de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe qui a été pour moi un véritable premier outil pour débuter mes séquences. Et c'est en lisant « Retrouver l'envie d'apprendre » de Serge Boimare (2019), que j'ai tout de suite su que mes élèves devaient (re)découvrir les bienfaits de la littérature, en l'abordant d'une manière plus ludique, plus active, plus profonde, en choisissant des textes résistants qui soulèvent des grandes questions et préoccupations humaines (l'amour, la séparation, les transgressions, les relations familiales…). Les élèves de ma classe ont un niveau très hétérogène en lecture/compréhension, particulièrement trois élèves sont en grande difficulté de lecture : l'élève A est en décrochage scolaire, il semble avoir perdu sa motivation et voit ses difficultés s'accroître, l'élève M est arrivé en CE2 en ne sachant ni lire, ni écrire et néanmoins très motivé pour apprendre et progresser, enfin l'élève D rencontre des problèmes comportementaux liés à la concentration.

Comment gérer cette hétérogénéité, mobiliser la participation active de tous, réconcilier ces faibles lecteurs et permettre aux meilleurs d'atteindre l'excellence ?

Je me suis donc intéressée sur ces deux points, à savoir : d'une part travailler sur l'implicite et d'autre part retrouver la motivation et l'envie de lire de tous.

Le débat interprétatif me paraît être un dispositif indispensable pour rendre visible la compréhension fine d'un texte littéraire. Les élèves, en exprimant leur interprétation, en argumentant, en justifiant, pourront mettre en évidence ce qui n'est pas dit clairement dans le texte et contribuer activement à la construction du sens. Il est alors intéressant de se demander : dans quelle mesure le débat interprétatif à propos des textes littéraires aide-il au traitement de l'implicite ?

Dans un premier temps, il conviendra de définir par des textes issus de la recherche et des textes officiels, la notion de compréhension, d'implicite ainsi que le débat interprétatif. Dans un deuxième temps, nous verrons quels dispositifs ont été mis en œuvre. Dans un dernier temps, nous observerons les données recueillies et analyserons les réussites et échecs lors de ces expérimentations afin de répondre à la problématique.

Partie 1 : éléments théoriques

1. Comprendre et interpréter

Qu'est-ce que la compréhension ?

Au sens étymologique, comprendre vient du latin classique *comprehendere* (composé de *cum* « avec » et *prehendere* « prendre, saisir ») littéralement « saisir ensemble, embrasser quelque chose, entourer quelque chose. » (CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). Du latin populaire *comprendere* se traduit par « prendre ensemble ». Comprendre signifie donc faire des liens, mettre ensemble, faire une représentation mentale.

La compréhension n'est pas une suite d'identifications de mots mais résulte d'un processus mental complexe. *Au cycle 2, les élèves vont apprendre à comprendre des textes, apprentissage complexe qui suppose la construction d'habiletés spécifiques : de décodage, de capacité à construire une représentation de la situation décrite par le texte au fur et à mesure que se déroule la lecture, de contrôle de sa compréhension. (Document d'accompagnement Eduscol 2016)*

Beltrami, Quet, Remond et Ruffier mettent également en avant que *« le déchiffrage et la reconnaissance de mots ne conduisent pas nécessairement à une réception correcte du message »* (2014 : 23). Ces mêmes auteurs continuent en ce sens : *« une fois réglés les traitements de bas niveaux (le décodage en fait partie), le lecteur doit conduire et contrôler des opérations plus coûteuses »* (2014 :32).

Le lecteur doit construire une représentation mentale cohérente du contenu, être capable de créer des liens entre les mots, entre les phrases. Cette construction implique de nombreuses compétences dont le lecteur ne soupçonne souvent pas l'existence. C'est un apprentissage qui se fait tout au long d'une vie et qui s'automatise chez le lecteur expert.

Mais comment aider ces jeunes lecteurs dans ce processus complexe qu'est la compréhension ?

Comprendre un texte, est non seulement décoder les mots mais surtout mettre en œuvre des stratégies pour accéder aux informations implicites et construire une représentation cohérente.

Qu'est-ce que l'implicite ?

L'implicite est présent partout dans notre société, que ce soit dans les publicités, dans les images que nous voyons, dans les discours ou dans les sous-entendus que nous disons à l'oral et bien sûr dans les textes littéraires.

D'après la définition du CNRTL l'implicite signifie *« qui, sans être énoncé expressément, est virtuellement contenu dans un raisonnement ou une conduite. »* Il correspond à ce qui n'est pas dit

ouvertement, et donc qui n'est pas visible directement dans le texte. À l'inverse, l'explicite renvoie à quelque chose de *« nettement et complètement formulée, sans aucun doute possible. »*

Dans les programmes, la compréhension de l'implicite est la « capacité de l'élève à comprendre des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte ». Il est également cité comme un problème relevé chez les élèves que *« certains ont des difficultés à dégager des informations lorsqu'elles sont implicites. ».* L'élève doit donc construire de nouvelles informations, autrement dit faire des inférences en créant des liens entre le texte et ses connaissances. Il est établi deux types d'inférences :

- Les inférences de liaisons (ou intra textuelles) : l'élève doit établir un lien entre les mots pour créer un fil conducteur destiné à assurer la cohérence du texte. Ce sont des inférences nécessaires et obligatoires telles que les anaphores, les connecteurs…
- Les inférences élaboratives ou interprétatives (ou extra textuelle) : l'élève doit trouver un lien entre le texte et sa connaissance du monde et des écrits. Ces inférences font appel à une interprétation plus globale. Elles créent de nouvelles informations à partir des données du texte et des connaissances du lecteur. Elles permettent aussi de construire une interprétation plus satisfaisante. Ces inférences peuvent être déclinées en deux types :
  - Les inférences logiques (inférences intra-textuelles) qui reposent sur le raisonnement et la déduction à partir d'informations partiellement présentes dans le texte.
  - Les inférences pragmatiques (inférences extratextuelles) qui résultent du rapprochement d'un élément du texte avec ses propres connaissances.

Il arrive qu'un auteur, pour des raisons stylistiques et esthétiques, laisse sciemment des blancs que nous devons combler. Le lecteur doit découvrir ce qui est sous-entendu par les différents indices laissés dans le texte par l'auteur. C'est par ce jeu de coopération et d'interprétation qu'il est possible d'accéder au sens du texte. (Umberto Eco, Lector in fabula 1979/1985).

Interpréter

Dans les programmes, la compétence de savoir interpréter est liée à celle de savoir *« justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées. »* L'élève devra donc être capable d'expliquer les stratégies qu'il a utilisé : informations trouvées, connaissances personnelles.

Pour Catherine Tauveron « *l'interprétation n'est pas un processus second, supérieur à la compréhension mais un processus intégré à la compréhension : pour apprendre à comprendre, il convient d'apprendre à interpréter* » (1999 : 9-38). Travailler l'une reviendrait donc à travailler

l'autre. Faire des inférences est un processus qui fait partie intégrante de la compréhension. Beltrami et al. continuent en ce sens : « *Comprendre et interpréter procède du même mouvement qui consiste à inférer du sens à partir des signes ou des signaux disposés par le texte* » (2004 : 25).

Roland Goigoux nous l'explique dans sa conférence : « *Le texte ne nous dit pas tout mais nous laisse sous-entendre.* » Autrement dit, il faut donc aller au-delà de ce que le texte dit pour inférer de nouvelles informations.

Ces recherches ont orienté mon choix de mettre en place des débats interprétatifs pour que les élèves accèdent à toutes les subtilités du texte littéraire.

2. Compétences nécessaires à la compréhension

Que disent les programmes de français ?

Dans les programmes (B.O n°30 du 26/7/2018, p.13-14), j'ai relevé la liste des compétences qui seront travaillées lors de mes séquences de littérature, compétences qui traversent plusieurs domaines du français : langage oral, lecture et compréhension, écriture.

Langage oral Écouter pour comprendre des textes lus par un adulte Participer à des échanges dans des situation diverses	Maintenir une attention orientée en fonction du but, repérer et mémoriser des informations importantes. Les relier entre elles pour leur donner du sens, Mobiliser des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte. Respecter les règles organisant les échanges. Organiser son propos.
Lecture et compréhension Comprendre un texte et contrôler sa compréhension	Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte. 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 (sur des univers). Savoir contrôler sa compréhension (apprentissage explicite des stratégies de compréhension, maintenir une attitude active et réflexive, confrontations et justifications des réponses).
Écriture Écrire pour rendre compte de sa compréhension (en lien avec la lecture)	Activités variées, guidées par le professeur permettant aux élèves de mieux comprendre les textes (reformulation, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases, caractérisation des personnages, représentations diverses sous formes de dessin…)

Notons que pour ce dernier domaine, l'écriture n'est pas l'objectif majeur de ma séquence mais, comme le précisent les programmes d'enseignement, *« la rédaction de textes est articulée avec*

l'apprentissage de la lecture » (p16). Il est donc important de pouvoir, dans une séquence de lecture-compréhension, proposer aux élèves de produire des écrits, même courts afin de viser cet objectif.

Le dispositif du DI fait travailler des compétences transversales à plusieurs matières. Il irrigue les cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

- Domaine 1 : développer sa capacité à s'exprimer, entrer dans des échanges avec soi-même, avec les autres…
- Domaine 2 : apprendre à réguler sa lecture, contrôler sa compréhension, savoir automatiser ou mémoriser les connaissances…
- Domaine 3 : ressentir et interroger les émotions des personnages pour mieux se connaitre et réguler ses propres émotions (EMC), accepter de se confronter à la « loi du texte » et aux autres interprétations possibles, revenir sur son jugement…
- Domaine 4 : savoir sélectionner les informations, savoir lire ou comprendre, savoir retrouver les sources des informations, investiguer les textes…
- Domaine 5 : découvrir d'autres cultures et d'autres modes de pensée pour enrichir sa connaissance de l'altérité, enrichir ses scénarios fictionnels…

En résumé, la compréhension de textes littéraires *« participe à la construction de soi et structure chacun dans sa relation au monde. »* (Éduscol, 2016)

Quelles compétences nécessaires pour la compréhension ?

La compréhension est un processus multidimensionnel qui suppose des compétences linguistiques, textuelles, référentielles (connaissances sur le monde, connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) mais également stratégiques ou métacognitives. Comme nous l'expliquent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans leur ouvrage *Lectorino & Lectorinette*, *« la compréhension suppose de mobiliser simultanément l'ensemble des compétences évoquées pour […] construire une représentation mentale et cohérente de l'ensemble »* (p15).

Ci-dessous, voici un consensus des compétences simultanément requises pour comprendre :

▪ Des compétences de décodage : identification des mots écrits. C'est une procédure qui s'automatise tout au long du cycle 2. Un décodage trop lent pose des difficultés d'attention et de compréhension chez certains élèves. C'est pourquoi il est important de proposer à ces faibles décodeurs, une lecture magistrale des textes afin de leur permettre eux aussi d'accéder à la compréhension et à l'interprétation des textes.

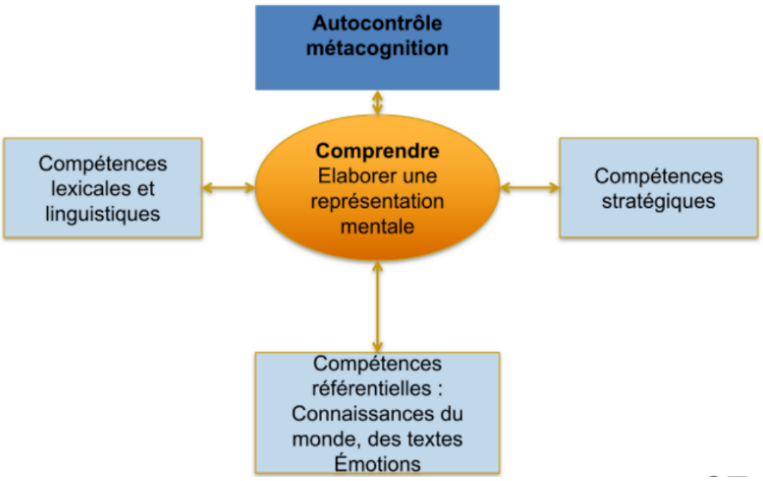
▪ Des compétences linguistiques qui englobent la syntaxe (les connecteurs, les anaphores, les marqueurs de causalité, les temps verbaux) et le lexique. Plus un lecteur connait de mots, plus il est à même de comprendre sa lecture. À chaque début de séance, un temps sera consacré aux mots susceptibles de poser problème. On peut les expliciter en faisant des liens sémantiques ou morphologiques pour permettre leur mémorisation.

▪ Des compétences textuelles : elles comprennent les connaissances sur le genre du texte, les stéréotypes, les stratégies narratives, l'énonciation, la ponctuation. La connaissance des genres permet de structurer les attentes du lecteur. On sait ce qu'on peut attendre d'une fable, d'un journal… On reconnait le fonctionnement, les règles les plus fréquentes.

▪ Des compétences référentielles : ce sont les connaissances sur le monde, sur les univers des textes. Le lecteur doit être capable de mettre en relation les informations du texte avec ses connaissances personnelles, appelées aussi « connaissances encyclopédiques » (Umberto Eco, 2016).

▪ Des compétences stratégiques : Cette dernière compétence est retrouvée chez les bons lecteurs : ils vont verifier au fur et à mesure, s'arrêtent, retournent en arrière, apprennent à relire de manière stratégique et pas automatique ni mécanique. Ils sont conscients quand il y a un problème de cohérence, et n'hésitent pas à relire. Ils synthétisent au fur et à mesure qu'ils avancent dans l'histoire. Ces compétences permettent aux lecteurs d'ajuster leur lecture en fonction de la complexité du texte.

Dans son schéma, Bianco (2015), regroupe quatre familles de compétences nécessaires à l'activité de compréhension (cf. ci-contre) On pense trop souvent qu'il faut travailler d'abord les compétences lexicales et linguistiques puis travailler les compétences stratégiques, puis la compréhension viendra. Or élaborer une représentation mentale fait partie d'un tout. Commencer en supprimant les soucis de connaissance du monde aide énormément les élèves. Le dispositif du débat et des échanges entre élèves permet alors à tous de partir sur les mêmes bases. La métacognition rentre aussi en jeu. L'élève doit apprendre à s'apercevoir qu'il est bien en train de comprendre, il doit prendre conscience de ses capacités réflexives et s'autoréguler.



Un lecteur actif

Les didacticiens défendent l'idée que le lecteur doit être actif. Comme Catherine Tauveron nous l'exprime très bien dans sa conférence *« le texte attend de toi que tu sois actif, intelligent, que tu lies les indices […] Méfie-toi du texte, il peut te tromper, t'égarer exprès ».* L'auteur peut nous emmener sur des mauvaises pistes, utiliser le sarcasme ou l'ironie. C'est donc au lecteur d'endosser plusieurs missions pour interpréter :

- détective : il lie les indices et résout les problèmes ;

- tisserand : il établit des liens entre le sens pluriel des mots ;
- stratège : il doit déjouer les fausses pistes ;
- interprète et relecteur : il doit opérer des retours au texte et tirer des arguments pour justifier son interprétation :
- archéologue et vagabond : il doit fouiller dans sa mémoire affective et culturelle, intégrer de nouvelles informations, revenir sur sa lecture.

Ce niveau de lecture demande de l'entraînement et une plus grande implication de la part du lecteur.

3. Le débat interprétatif

Un enseignement explicite de la compréhension par le débat ?

Les programmes de 2018 mettent l'accent sur la compréhension et sur son enseignement explicite : *« la compréhension est finalité de toute lecture […] Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement » (p12).* Cet ajustement récent appuie selon moi l'idée que le cheminement et les stratégies de compréhension doivent être rendus visibles pour (et par) les élèves.

Les instructions officielles encouragent les enseignants à aménager des temps d'apprentissage spécifiques pour la compréhension. Or, dans leurs recherches, Beltrami et al. déplorent que *« les stratégies qui permettent d'aller vers la compréhension ne sont ni explicitées, ni travaillées »* (2004 : 14). La compréhension doit donc être travaillée de manière explicite avec l'aide du professeur et des pairs afin que chacun s'arme de stratégies. Mon but est que tous les élèves surmontent leurs difficultés de compréhension et accèdent à l'implicite grâce aux échanges par le débat.

Pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire de s'interroger aussi bien sur les modalités d'apprentissage de l'élève que sur les gestes professionnels de l'enseignant.

Le débat interprétatif comme piste didactique

Le dispositif didactique du DI est introduit dans les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire en 2002. Ce dispositif est proposé afin de développer les compétences de lecture littéraire qui vont s'accroître tout au long du cycle. « *Il suppose la mise en œuvre de situations dédiées au sein de la classe, fondées sur le guidage de l'enseignant et les interactions avec les pairs »* (*Lecture et compréhension de l'écrit,* 2016 : p1).

Il s'inscrit dans la lignée des recherches qui se sont développées en didactique de la littérature. La pratique du DI est justifiée par le fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs. La classe est un lieu où émergent et se confrontent différents points de vue, où se construisent différentes interprétations à partir de la lecture commune d'un texte.

Contrairement aux textes fonctionnels, le texte littéraire n'a rarement qu'un seul sens. L'œuvre, ou certains de ses passages, peuvent être compris et interprétés différemment comme nous l'avons vu précédemment selon l'expérience du lecteur (ses repères culturels ou ses connaissances encyclopédiques). Chaque lecture est singulière, (r)appelle des émotions, évoque des connaissances, une histoire personnelle. Le débat mobilise, dans l'interaction, différentes postures de lecture. Par exemple, en ce qui concerne les fables, l'action est le plus souvent identifiable (le renard attrape le fromage, la fourmi renvoie la cigale…), mais les interprétations peuvent être fort différentes en ce qui concerne la « morale » ou le sens de la fable.

On peut supposer qu'avec des échanges sur les interprétations de chacun, vont se construire des réponses nouvelles par imprégnation mais aussi des stratégies de compréhension et surtout, des représentations plus adaptées du texte et de la lecture.

Les caractéristiques de la lecture littéraire sont précisément d'accepter qu'il n'y ait pas de réponse univoque à certaines questions posées par le texte et de pouvoir en proposer une interprétation que l'on pourra défendre mais aussi la faire évoluer lors d'échanges organisés. Bien entendu, le débat lui-même doit être régulé et les propositions argumentées, justifiées et respectueuses des « droits du texte » (Umberto Eco) pour éviter toutes surinterprétations et propositions aberrantes.

Il est important de rappeler que quel que soit le niveau du débat, la formulation de justifications reste un objectif essentiel du débat.

Les échanges entre pairs

De nombreux travaux, et notamment ceux de Beltrami et al. ont montré que le travail de coopération est source de progrès individuel :« *La co-élaboration permet de faire profiter des connaissances du monde que les autres lecteurs mettent à leur disposition, découvrent des procédures de lecture ou de relecture : surlignement, arrêt de la lecture pour faire le point, retour en arrière »* (2004 : 21).

Les élèves vont être confrontés aux réponses divergentes et découvrent la subtilité du texte. Ils vont être obligés de retourner au texte, revenir, réviser leur point de vue pour valider ou non une proposition. Ainsi par la confrontation des idées, les élèves sont dans « l'obligation d'extérioriser leur propre démarche ». Ces derniers apprennent à douter de leur interprétation, à se questionner, à raisonner. Chaque hypothèse émise peut faire évoluer l'hypothèse générale et amener vers un raisonnement de plus en plus juste et proche de ce que cherche à nous délivrer l'auteur : *« Un indice oublié permet tout d'un coup de restructurer sa pensée, et d'aborder sans problème la solution qui jusque-là nous échappait »,* une mise en réseau d'un texte déjà lu, une connaissance personnelle autant de lien qui permettent de faire des inférences (2004 : 21).

La difficulté réside alors dans la répartition de l'interaction entre élèves. Le lecteur apprenant plus avancé peut établir facilement des informations implicites en activant ses diverses connaissances. Le risque est aussi qu'il monopolise la parole au détriment de ceux qui n'oseraient pas la prendre. L'enseignant doit avoir un rôle important de régulateur pour que chacun prenne sa place dans l'élaboration de la signification du texte. Le rôle de l'enseignant est alors prépondérant.

Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant

Dans sa conduite de la classe, l'enseignant doit maîtriser des gestes professionnels complexes, il doit structurer son enseignement, guider, s'adapter tout en gardant un climat de classe bienveillant. « *Les interventions langagières de l'enseignant ne consistent pas seulement à réguler les échanges* » comme nous l'explique les recherches de Beltrami et al. (2004 : 18). Le rôle de l'enseignant est bien plus qu'un simple régulateur de parole. De nombreuses compétences lui incombent pour favoriser l'interaction et accompagner le raisonnement des élèves, compétences que l'on retrouve chez les maîtres expérimentés. L'enseignant devra être le médiateur du débat afin que les échanges se passent bien, il doit guider et apporter un dynamisme aux échanges, relancer le débat si la question de départ est insuffisante pour l'alimenter, et enfin il doit rechercher les « conflits interprétatifs […] parce qu'ils favorisent l'argumentation et la recherche collective des justifications » (2004 :17).
Dans leurs travaux de recherche (*les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif,* 2008), Chabanne, Desault, Dupuy et Aigoin analysent les actions centrales que doit mener l'enseignant pour aider l'élève à comprendre un texte littéraire. Ces chercheurs proposent un modèle qui insiste sur l'importance des gestes d'ajustement. Ils s'intéressent particulièrement à trois dimensions : étayage, tissage, et pilotage. Grâce à mes lectures, j'ai tenté de rassembler un consensus des idées les plus importantes pour me rapprocher de la posture d'un maître expérimenté.

- L'amorçage (Chabanne, 2008 : 85) : il a une fonction initiative, permet d'ouvrir l'échange et poser un thème. L'amorçage est précieux mais difficile à initier. Il est pourtant essentiel pour enclencher le débat parce que les élèves ne sont pas toujours capables de mesurer ce qui est en jeu dans les échanges. On pourra s'aider de modèles de question tel que : « *Alors qu'avez-vous pensé de ce texte ? - Alors je voudrais vous demander quelles questions vous pose ce texte ? Quelle question vous préoccupe ?* » Si l'amorçage n'est pas réussi, une partie du débat s'enlise.

- Relecture et rumination (Chabanne, 2008 : 42) : L'enseignant doit savoir quand et comment faire relire, un geste d'ajustement qui permet de relancer le débat : *« Relire le texte, c'est souvent recentrer l'attention, réorienter l'analyse, déplacer un état du débat, lever une hésitation, ou au contraire*

recréer de l'interrogation ». Chabane parle aussi de « geste de pointage » **(**2008 : 65), en s'appuyant sur un élément précis d'un texte, on peut rouvrir le débat.

- La monstration (Chabanne, 2008 : 90) : *« La problématique est toujours la même : jusqu'où l'enseignant peut… enseigner, dans le sens où il montre en action comment faire* ». Comment ne pas rentrer dans un monologue brillant de l'enseignant captant toute l'activité devant les élèves admiratifs ou assoupis ? L'enseignant expérimenté doit faire alterner la (dé)monstration et le moment où il donne la main. On est très précisément dans le cadre de l'étayage, et au cœur de la tension entre transmettre et faire construire.

- le se risquer (Chabanne, 2008 : 95) : c'est surement la compétence la plus difficile dans la gestion du débat. Du point de vue de l'élève, il est fondamental pour un apprenant de se risquer comme *« le nageur qui quitte le bord ». « Symétriquement, l'enseignant doit lui aussi se risquer, ne serait-ce qu'en écoutant attentivement toute proposition avec une égale exigence et attention* ». Il doit rester ouvert et ne refuse pas les propositions erronées des élèves qui serviront de base à la confrontation des élèves, mais n'acquiesce pas tout de suite à une réponse correcte ce qui permet une plus grande ouverture à l'émission d'hypothèses. De même l'enseignant ne doit pas proposer de solution aux problèmes qui se posent mais renvoie les questions à la classe.

- La justification permanente : Il demande aux élèves de justifier leur réponse, leur affirmation, ce qui induit inévitablement à un retour au texte, une relecture d'un passage et permet de mettre en relation les indices parsemés dans le texte. Ce travail est profitable à l'ensemble de la classe car celui qui argumente co-construit une explication visible pour le lecteur qui n'aurait pas relevé le sens. Ceux qui n'arrivent pas à le faire seul, réussissent avec l'aide des autres. L'enseignant veille à « *la nécessité de fonder l'interprétation, si personnelle soit-elle, sur des indices objectifs, acceptables de tous* » (Beltrami, 2004 : 26).

Pour conclure, « le débat exige donc de l'enseignant beaucoup de souplesse et de réceptivité. » (Beltrami, 2004 : 28). Les modalités de débat sont délicates car elles reposent sur les réactions des élèves qui ne sont pas toujours prévisibles. L'enseignant doit avoir un juste étayage pour aider les élèves à construire des connaissances. Enfin, afin d'anticiper au mieux le débat, il doit avoir une connaissance approfondie des problèmes de compréhension que va poser le texte.

4.Questionnements et problématiques

L'œuvre littéraire doit être prise pour ce qu'elle est : elle invite à la discussion parce qu'elle est porteuse de symboles forts qui imposent une interprétation. La compréhension et l'interprétation sont si étroitement liées qu'on ne peut travailler l'une sans l'autre. Or, la compréhension de l'implicite, est une difficulté majeure relevée chez nos élèves. Par son caractère invisible, elle peut accentuer les différences entres les bons et les faibles lecteurs. L'objectif d'un enseignant est que tout le monde acquiert des stratégies de lecture expertes et pas seulement les bons « compreneurs » qui ont l'habitude de lire et qui vont comprendre naturellement les textes. Alors comment ne pas creuser davantage le fossé entre bons et mauvais lecteurs et aider notamment nos faibles « compreneurs » qui pensent qu'ils ne détiennent pas le secret pour accéder à tout l'implicite d'un texte ?
Nous faisons l'hypothèse que le DI serait un dispositif actif permettant d'aider les élèves à raisonner sur le sens d'un texte et qu'il aiderait le « faible comprenneur » à progresser dans les compétences de compréhension par écoute, révision et assimilation.
Ce qui m'amène à la question suivante : comment mener un débat interprétatif ? Sur le plan de la conduite de classe, il n'est pas si facile de piloter un débat entre bavardage aimable et vrai travail collectif. De plus, s'abandonner au hasard des interventions des élèves, faire face à l'imprévu des propositions, ne pas conduire les élèves tout de suite à la solution sont autant d'inquiétudes de la part d'une enseignante novice que je suis. Le rôle de l'enseignant est alors prépondérant pour donner la parole à chacun tout en contrôlant que le débat avance et qu'il arrive à des conclusions.

Enfin, je m'interroge sur la meilleure façon d'intéresser les élèves et de rendre visible leur activité de compréhension. Quels dispositifs fertiles mettre en place pour à la fois impliquer les élèves dans leur rapport avec l'œuvre et favoriser l'interaction ?

Cette synthèse des travaux de recherche des didacticiens a enrichi mes réflexions et conforté mon intérêt pour le débat interprétatif. De cette première partie, ressort alors la problématique suivante qui sera développée par la suite :

> Dans quelle mesure le DI permet-il de faire progresser les élèves dans la compréhension de l'implicite des textes littéraires ?

Partie 2 : Expérimentation et méthodologie

Les choix d'expérimentation

Mon expérimentation se déroule dans une école élémentaire publique située dans un quartier proche du centre-ville qui accueille environ 420 élèves répartis en 16 classes allant du CP au CM2. L'expérimentation prend place dans ma classe de CE2 de vingt-huit élèves comportant dix garçons et dix-huit filles. Cette classe d'une grande mixité sociale contient de très bons lecteurs comme de faibles décodeurs. Trois élèves sont suivis par le RASED : deux sont suivis par un maître E à dominante pédagogique (A et M) et un suivi par un maître G à dominante rééducative (D). La classe est organisée en 6 îlots de 4 élèves et d'un rang frontal de 4 élèves pour ceux nécessitant une meilleure attention en étant face au tableau. Mon expérimentation commence dès la période 2 de mi-octobre 2020 jusqu'à fin janvier 2021 au rythme de 2 séances de 30 à 45 minutes par semaine. Il a été fait le choix de réaliser ces séances de littérature en classe entière pour laisser place à l'émulation qu'offre le débat interprétatif. Le recueil des données s'est déroulé de plusieurs manières en fonction du genre du texte.

Dans un premier temps, cette étude portera sur l'analyse de la « méthode pas à pas » mise en place pour l'album *Enfants de géants* de Béatrice Déru-Renard. J'ai choisi d'analyser les traces écrites des enfants (dessins et bulles des personnages) ainsi que les réactions émises au cours du débat.

Dans un deuxième temps, nous porterons davantage notre attention sur le dispositif du DI à travers un corpus de fables d'Ésope et de Jean de la Fontaine. Le recueil de données se fera par l'analyse des retranscriptions audio lors du débat et également à travers les dessins réalisés par les élèves.

Pour finir nous analyserons les résultats de ces expérimentations : la posture professionnelle de l'enseignant, les difficultés rencontrées, les limites, les pistes d'améliorations et les prolongements.

Les dispositifs

Pour la construction de mes séances, je me suis inspirée de plusieurs outils didactiques tels que *Lectorino Lectorinette* de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (Retz, 2018), mais également *Lectures pour le cycle 3 : enseigner la compréhension par le débat interprétatif* de Beltrami et al. (Hatier, 2004).

Tous les didacticiens de la compréhension (Tauveron, Goigoux, Cèbe…) ainsi que les ressources Éduscol sont unanimes : ils déplorent le recours systématique au questionnaire de lecture comme outil de vérification de la compréhension des textes. *« La lecture d'un texte suivie de questions de suffit pas »* (Goigoux, 2018 : 6). En effet, ces questionnaires de lecture s'en tiennent souvent à une compréhension de surface des textes (compréhension littérale). On peut constater aussi que certaines

questions n'aident pas à comprendre dans la mesure où elles n'engagent pas le travail interprétatif. Ce n'est pas la question, en tant qu'outil d'investigation qui est en cause, mais bien plutôt la forme qu'elle prend et la nature des réponses qu'elle sollicite. Le danger serait que les élèves adoptent une stratégie leur permettant de répondre aux questions sans lire le texte. Ces questionnaires conduisent les élèves à un parcours morcelé du texte, à un picorage non pertinent alors qu'ils ont besoin de construire une cohérence d'ensemble. J'en viens donc à m'interroger sur la meilleure façon de concevoir les apprentissages en matière de compréhension.

« Parce que chaque album, chaque texte est singulier, chaque album, chaque texte doit être abordé avec un dispositif didactique propre, à construire en fonction des problèmes de lecture qu'il pose et par conséquent non fixable a priori » (Tauveron, 1999 : 31). Ces dispositifs didactiques impliquent donc que le maître consente à faire preuve de créativité dans sa manière d'aborder les textes.

Mon travail sur l'implicite est centré sur les pensées des personnages, il était donc évident d'apprendre aux élèves à se poser les bonnes questions, bien au-delà de ce que dit explicitement le texte.

Pendant toute la période 1, nous nous sommes entraînés avec la méthode préconisée de *Lectorino Lectorinette :*

- Que veut le personnage ?
- Que ressent le personnage ?
- Que sait le personnage ou que croit-il ?

J'ai repris également la méthode des bulles pour faire parler les personnages. Elle a permis à mes élèves de rendre visible la pensée, les sentiments et les motivations du personnage. De plus, elle m'a aidé à évaluer la compréhension de mes élèves. Deux affiches sont présentes dans ma classe comme outils d'aide à la compréhension. (cf. annexe 1)

Séance Type

Dans leur publication de 2004, Beltrami et al. nous expliquent une séance type de débat interprétatif (cf. annexe 2). En prenant en compte des éléments soulevés précédemment, voici donc la version modifiée, qui me servira de trame pour mes séances. Il s'en suivra quelques points de remarques expliquant ces ajustements.

Déroulement

1. **Rappel** collectif des **procédures** utilisées.
2. **Poser la question de départ** avant de lire le texte pour orienter l'élève
3. **Lecture pleine et personnelle** des élèves.
4. **Relecture orale par l'enseignant** et/ou des élèves.
5. **Écrit individuel :** réflexion de chacun en préparation du débat avec des modalités différentes : réponse à la question, dessin de la situation, bulles des personnages à compléter…

6. **Phase de débat** avec justification des réponses des élèves devant le collectif, explicitation des cheminements qui les ont conduits à telle ou telle interprétation.
7. **Vérification de la validité des indices repérés**, recherche collective de la réponse à la question posée, confrontation des interprétations proposées à la réalité du texte.
8. **Synthèse des différents processus et stratégies employées**, soulignement des stratégies les plus intéressantes, parmi celles qui ont été proposées par la classe.
9. **Relecture à voix haute** du texte par l'enseignant.

- Phases 1 et 8 rappel des procédures : l'idée d'un enseignement explicite de la compréhension.

Les cheminements et interprétations doivent être explicités : avant la lecture du texte en faisant un rappel des procédures vues précédemment, pendant le débat en demandant aux élèves d'expliciter leur démarche et au moment du bilan en faisant une synthèse des stratégies utilisées.

- Phase 2 la question de départ : le dispositif du DI s'appuie sur une question judicieusement choisie qui soulève le sens du texte, qui amène les élèves à réfléchir et qui permet d'ouvrir le débat. De plus, le choix d'une question est primordial pour orienter et guider le lecteur dans sa recherche.
- Phase 3 lecture individuelle : le moment de lecture de l'œuvre est un moment important. Chabanne parle de « *lecture pleine et silence* » (2008 : 40). La rencontre avec un grand texte ou une œuvre d'art est d'abord, pour chaque élève, un moment unique qui requiert simplement le silence, le regard et l'écoute, et laisse toute sa place à l'émotion partagée. En effet, c'est par celle-ci que les élèves parviennent à se forger une représentation. Pour mes élèves faibles et non-lecteurs, une lecture en petit groupe par l'enseignant était faite pendant ce temps.
- Phase 4 lecture par l'enseignant : je souligne l'importance de la lecture par l'enseignant en deuxième lecture afin que tout le monde parte sur le même pied d'égalité. De plus cette lecture « théâtralisée » donnerait accès à une première interprétation. Par ailleurs, pour enrôler les élèves dans un album, une lecture magistrale du début de l'œuvre est préférable.
- Phase 5 Les écrits de travail : appelés aussi activité exploratrice de sens, ces écrits aident à la préparation au débat. Ils invitent le lecteur à se faire une représentation de l'œuvre. Bien qu'ils puissent être transitoires, éphémères, ils sont au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions. Chabanne va dans ce sens : « *les tâches d'écriture habituelles sont à prendre très au sérieux comme autant d'outils de lecture, et non des exercices de rédaction (bien qu'elles servent aussi à ça !)* » (2004 : 83). Tauveron ajoute : « *de nombreux dispositifs que la recherche a répertoriés utilisent l'écriture comme moyen de construire la compréhension ou l'interprétation* » (1999 : 31).

La phase de travail écrit individuel peut également se situer à différents moments de la séance de compréhension : avant, après une première lecture, en cours de découverte ou après un échange collectif. La nature de la tâche discursive sera alors différente : anticiper la suite immédiate du texte,

faire des hypothèses, rendre compte de ses impressions immédiates de lecture, dessiner ce que l'on a compris…

Comme dans toute séance, il faut maintenir une diversification des formes de travail (individuel, collectif) et des modalités de recueil des réponses (écrit, oral) pour maintenir une plus grande attention et une interaction entre pairs.

Dans la séance type proposée, Beltrami et al. suggèrent la *« discussion en petit groupe ».*Le travail en groupe restreint a plein de vertus, il favorise la multiplication de la prise de parole individuelle. Aussi le petit parleur peut se sentir plus rassuré pour s'exprimer. J'ai essayé de maintenir cette étape intermédiaire avant le débat collectif. Toutefois, d'un point de vue organisationnel, je n'ai pas toujours eu le temps de faire cette phase.

- Phase 6 le débat :« *Les conflits interprétatifs doivent être recherchés parce qu'il favorise l'argumentation et la recherche collective de justification.* » (Beltrami et al. 2004 : 21), L'idée part d'un enseignement par les pairs, où les élèves apportent leur réflexion, à l'instar des dictées négociées, ils expliquent avec leurs propres mots, leurs stratégies qui leur ont permis d'accéder à une interprétation, toujours en justifiant (quels indices ont été prélevés, quelle mise en réseau a été faite, quelle connaissance du monde a-t-il utilisée ? ...).

Dans ce modèle on recueille toutes les réponses et on se sert de la matière des élèves. Beltrami et al. continuent en ce sens : *« dans l'échange et grâce à l'échange se construisent non seulement des réponses, mais des stratégies, et surtout des représentations plus adaptées du texte, de la lecture et du statut de lecteur »* (2004 :20).

Enfin, la séance type précise que l'enseignant utilise et fait utiliser *« toutes les ressources utiles à disposition dans la classe » : vidéo* projecteur, trace écrite, affiche, tableau, surlignement (Beltrami et al. 2004 : 44).

Le choix du corpus

Catherine Tauveron nous encourage à travailler sur des textes « *résistants* », *« des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément »* (1999 : 18). De plus, elle préconise de mettre en place des dispositifs « *fertiles* » qui favorisent l'interaction, le débat entre pairs, et permet donc résoudre des problèmes de compréhension.

Le choix des textes littéraires est alors primordial pour que l'élève développe ses compétences d'interprétation et accède à la compréhension fine d'un texte. Il existe une multitude de textes qui empêchent délibérément la compréhension immédiate. Les obstacles peuvent être :

- l'adoption d'un point de vue inattendu, notamment « non humain normal » (ex : *Cœur de pierre* de Philippe Dorin, Syros Jeunesse)
- le masquage des valeurs lorsque c'est au lecteur de déterminer qui est le personnage positif / négatif (Ex : *Le poussin noir* de Rascal, École des loisirs)
- la contradiction entre texte et images dans les albums (*L'Afrique de Zigomar* de Ph. Corentin, L'école des loisirs) …

Mon choix s'est porté sur des textes réticents qui nous emmènent sur des fausses pistes (*Enfants de géants* de Béatrice Déru-Renard, conte traditionnel *le lion et le vieux lièvre, fables d'Esope*) et des textes proliférants qui suggèrent plusieurs interprétations (*Le chien et le loup* de Jean de la Fontaine).

L'album « Enfants de géants » de Béatrice Déru-Renard

Tout d'abord, je voulais travailler sur un album. Alors que ce genre est fortement étudié au cycle 1, il est très dommage de ne pas le travailler davantage au cycle 2 et voire même au cycle 3. C'est un support qui plait beaucoup aux élèves par ses illustrations. Mais au-delà de sa simplicité apparente, l'album soulève des grandes préoccupations humaines : les relations familiales, l'angoisse d'abandon, la difficulté de grandir… A l'instar des contes, tel que nous le définit Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées* (1976), les histoires sont faites pour traiter de la peur, des problèmes qui troublent l'enfant. Elles servent de guide et les orientent vers l'avenir. *Enfants de géants* de Béatrice Déru-Renard (École des loisirs) répond à ces critères : l'album parle des liens familiaux compliqués, de la différence et des apparences trompeuses. Par ailleurs, il comporte des personnages archétypaux (géants, sorcière, ogresse) qui évoluent au cours de l'histoire et bien sûr de l'implicite portant sur les pensées des personnages.

Synopsis (texte cf. annexe 3) : Angèle et Gabriel sont les enfants du roi et de la reine des géants. Ils sont petits comme des confettis mais ils ont le cœur aussi grand que l'océan. Le roi et la reine sont très occupés par leurs affaires et sont furieux d'avoir des enfants aussi minuscules. Ils se sentent ridicules. Angèle et Gabriel aiment leurs parents. Ils ne veulent surtout pas leur causer du souci. Alors, ils décident de se faire encore plus petits et de disparaître dans la nuit, là où il rencontre une affreuse sorcière qui propose de « s'occuper d'eux ».

Les Fables

J'ai choisi comme supports les fables de Jean de la Fontaine et Ésope. La fable est un support très intéressant en raison de sa forte présence d'implicite ce qui me paraissait parfaitement adapté pour la pratique du DI. Elle fait également partie de la littérature du patrimoine qu'il est important de faire connaître aux élèves. De plus, cela leur a permis de découvrir de nouveaux mots de vocabulaire car Jean de La Fontaine, auteur du XVIIe siècle, utilise un vocabulaire riche et désuet, en accord avec son temps. J'ai tout d'abord été attirée par les propositions faites dans l'ouvrage *Lectures pour le*

cycle 3 : enseigner la compréhension par le débat interprétatif, Hatier, 2004)). Une fiche pédagogique présentait les enjeux de la séance, les problèmes que pouvaient rencontrer les élèves. Elle proposait même parfois dans les commentaires, des stratégies de résolutions de problème par l'enseignant ou par les pairs ce qui me rassurait et me permettait de mieux appréhender le DI.

Trois fables d'Ésope : le chevreau et le loup, le chien et le loup, la cigale et le renard.

Ces trois fables ont un lien et seront étudiées ensemble puisqu'elles mettent en scène des histoires de tromperie. Alors que dans les deux premières le stratagème aboutit à sa réussite, dans la troisième la tromperie échoue.

Synopsis Le chevreau et le loup (texte cf. annexe 4) : Un loup poursuit un chevreau à l'écart du troupeau. Le chevreau lui demande de lui jouer un morceau de flûte pour qu'il puisse danser avant sa mort. Seulement l'air de musique a réveillé les chiens qui ont donné la chasse au loup.

Synopsis Le chien et le loup (texte cf. annexe 4) : Un loup allait dévorer un chien quand ce dernier lui dit qu'il est maigre et décharné. Il lui propose d'attendre les noces de ses maîtres, ainsi il engraissera et sera une nourriture plus agréable. Entre temps, le chien s'est réfugié à l'abri sur le toit où le loup ne peut plus l'attraper.

Synopsis La cigale et le renard (texte cf. annexe 4) : Un renard qui voulait manger une cigale en haut d'un arbre usa d'un stratagème : il feint d'admirer son chant et l'invita à descendre pour l'admirer. Mais la cigale méfiante ne s'est pas laissée bernée par ces belles paroles, elle avait déjà repéré des ailes de cigales dans le terrier des renards.

Conte traditionnel : le lion et le vieux lièvre

J'ai choisi ce conte traditionnel pour varier les genres (bien que ce dernier se rapproche de la fable par sa morale et la mise en scène d'animaux caricaturaux) mais surtout car il est très adapté pour mettre en œuvre le dispositif Visibiléo.

Synopsis (Texte cf. Annexe 5) : Un lion féroce tyrannise les animaux de son territoire en les mangeant un par un, jusqu'au jour où ce fut le tour d'un vieux lièvre rusé. Celui-ci prétendit être poursuivi par un lion plus grand, plus jeune et plus fort. Il le conduisit près de l'étang. Le lion sauta dans l'eau, sur son reflet, pour tuer ce qu'il croyait être son rival. Il meurt noyé.

Le chien et le loup de Jean de la Fontaine

Enfin, j'ai souhaité travailler sur cette fable car elle ne comporte pas de morale, contrairement à la plupart des fables, elle nous laisse sur une question ouverte au débat philosophique « et toi, entre le confort et la liberté que choisirais-tu ? ».

Synopsis (cf. texte en annexe 6) : Un loup, affamé, en vient à demander à un chien fort bien nourri ce qu'il devrait faire pour être aussi bien portant. Le chien lui conseille de se mettre au service d'un humain, en échange, il serait alors bien nourri. Seulement le loup remarque son cou pelé. Le fait d'être attaché et donc privé de sa liberté, décide le loup à retourner dans la forêt.

Si le choix de l'œuvre est indispensable, nous allons maintenant nous intéresser aux dispositifs mis en place, propre à chaque particularité du texte.

Partie 3 : Procédures et observations

Enfants de géants avec la méthode pas à pas

J'ai choisi la méthode « pas à pas » pour cet album. Différents travaux, notamment les recherches de Marie-France Bishop (2018), parlent de ce principe de lecture. Catherine Tauveron a aussi repris ce dispositif en parlant de « lecture par dévoilement progressif » (2002). Cette méthode s'est révélée extrêmement propice à l'accompagnement de la compréhension. L'enseignant s'arrête aux endroits stratégiques et pose une question de type inférentielle. Chaque pause offre aux élèves l'occasion de mesurer le cheminement de leur compréhension. L'exercice leur permet, d'anticiper, de réguler leur activité. À chaque arrêt, les élèves sont conviés à faire des inférences et à mettre en relation les différentes informations du texte. Ils sont actifs et s'interrogent sur le sens, élaborent des hypothèses, négocient, clarifient leur représentation. L'enseignant accompagne ainsi les élèves « pas à pas » d'où le nom de cette méthode.

J'ai donc découpé le texte narratif en « épisodes » de manière stratégique, là où il y avait un point d'intérêt. La méthode « pas à pas » présente de nombreux avantages : elle tient les élèves en haleine, stimule leur imagination et exerce leur sens de l'observation et leur esprit de logique. De plus, les temps d'arrêt qu'impose cette méthode créent des habitudes de lecture favorables à l'attention et à la mémorisation.

Une question était posée à l'issue de la lecture de chaque « épisode », une question bien évidemment ouverte, provocatrice d'effervescence et fertile au débat (et non une question fermée).

Les questions posées dans ma séquence (cf. annexe 7) pouvaient être de différents types :

- des questions pour comprendre la situation de départ : *« Quelles sont les caractéristiques des personnages, des parents, des enfants ? »* Cela a permis aux élèves de bien comprendre le début de l'histoire et d'enrôler le lecteur.
- des questions d'anticipation : *« A quoi vous attendez-vous ? L'hypothèse est-elle vérifiée ? »* Elles incitent les élèves à retourner dans le texte et chercher les indices qui les conduisent à émettre telle ou telle hypothèse. Le dispositif du DI sera alors tout à fait approprié.
- des questions d'explication : *« Qu'avez-vous appris sur ce début d'histoire ? Que s'est-il passé ? ».*
- des questions de mise en lien : *« Qu'est-ce qui a changé par rapport au début de l'histoire ? Finalement qu'en est-il de la sorcière ? ».* Par exemple, en ce qui concerne le roi et la reine des Géants ou la sorcière, leur portrait est amené à évoluer au cours de l'histoire. L'auteur fait exprès de nous tromper, les personnages ont une complexité beaucoup plus fine et subtile. On ne comprendra le personnage qu'à la fin du récit, d'où l'importance de dresser l'esquisse d'un premier portrait et de voir son évolution.

Un enrôlement important

Le premier extrait de l'album fut décisif pour intéresser les élèves et développer leur horizon d'attente. La première scène effrayante a retenu toute l'attention des élèves d'autant plus qu'elle a été lue par l'enseignant (et donc théâtralisée) :

Extrait : « Nos enfants sont minuscules ! hurle le roi Grandissime en arrachant les poils de sa barbe touffue. De quoi avons-nous l'air ? Nous sommes des géants ridicules ! »

Les élèves ont été marqués par l'agressivité des parents. Les enfants ont bien relevé les informations littérales sur les caractéristiques des parents *(« brûlent de colère et de fureur, menaçants comme des chiens méchants, grognent, grondent… »).* Mais l'agressivité des parents qui ressort n'est pas toujours volontaire : les parents ont des soucis et n'ont pas beaucoup de temps pour s'occuper de leurs enfants. C'est là toute la particularité de l'œuvre littéraire, elle a une voix particulière, c'est la parole de quelqu'un. Avant d'être une information, elle fait partager une émotion : elle s'indigne, elle compatit, elle émeut. La place de l'affect a permis aux élèves de s'identifier facilement et d'être accrochés tout de suite par l'histoire.

Des écrits de travail variés

La richesse de cette séquence a été de varier les modalités, tantôt orales, tantôt écrites ainsi que les types d'écrit de travail. J'ai beaucoup travaillé sur le dessin des élèves comme moyen d'expression pour rendre tangible et visible leur compréhension. Ces dessins ont permis d'exprimer des choses qui n'apparaissent pas à l'oral (cf. annexe 8). La présence d'un vidéo projecteur fut un vrai outil pour pouvoir projeter leurs productions. Pour ne pas lasser les élèves et notamment ceux qui étaient réticents à dessiner, j'ai également repris le système de bulles à partir des images de l'album pour exprimer la pensée des personnages. Ils étaient tous volontaires pour lire ce qu'ils avaient écrit et échangé sur leurs interprétations. (cf. annexe 9)

Le débat interprétatif sur les personnages.

Le passage où les enfants rencontrent la sorcière dans la forêt profonde a été propice au débat car il a permis de formuler des hypothèses sur la suite.

À ce moment-là de l'histoire la pause fut stratégique pour écouter les interprétations des élèves. Ils sont quasiment tous tombés dans le piège de l'auteur en relevant des indices tels que *« affreuse sorcière, terrible ogresse, voix de corbeau-corneille longs doigts fourchus-crochus, dos bossu-tordu ».* Seul un élève a défendu l'idée que ce n'était pas parce qu'elle a un physique effrayant qu'elle est méchante et qu'elle va les manger. Avant de passer à la suite de l'histoire qui les a tenus en haleine,

j'en ai profité pour faire une lecture en réseau du conte *Hansel et Gretel des* frères Grimm. Les élèves ont été agréablement surpris de se rendre compte que la sorcière était bienveillante : *« Roseline, n'est ni une sorcière, ni une ogresse, mais une vieille dame au bon cœur, dont il ne fallait pas avoir peur »* Nous avons modifié le portrait de la sorcière. Il en fut de même pour le portrait des parents, au fur et à mesure de l'histoire, les enfants ont été amenés à revoir leurs conceptions (cf. annexe 10). Cette évolution a été bien retranscrite par leurs dessins de la scène finale (cf. annexe 11). Mon élève M qui a des difficultés pour encoder a même réussi à écrire son ressenti tout seul (cf. annexe 12).

Ésope : Le chevreau et le loup - le chien et le loup - la cigale et le renard.

Observations et difficultés : La gestion du débat

Ces trois petites fables ont été plutôt bien comprises dans l'ensemble (cf. annexe 13). Toutefois, les élèves ont eu des problèmes de compréhension là où je ne m'y attendais pas :

- ma question de départ n'a pas été bien comprise : *« Pourquoi le chevreau et le chien veulent-ils faire plaisir au loup ? »* Le débat a eu du mal à démarrer, j'aurai plutôt dû poser cette question : *« Pourquoi le chevreau et le chien se montrent (en apparence) si coopératif avec le loup ? »*
- Quand le loup s'exprime à la fin *« je suis boucher avais-je besoin de faire le musicien »*, le mot « boucher » a été traduit comme une personne mal entendante, alors qu'il s'agit ici de la profession de « boucher », au sens carnivore dans ce texte.

Par ailleurs, j'ai eu des problèmes dans la gestion du débat :

- Une des fables d'Ésope comportait le même titre que celle de Jean de la Fontaine : *Le loup et le Chien*. L'élève en question a voulu montrer l'illustration de son livre. Je n'ai pas eu la pertinence de dire qu'il s'agissait d'un autre auteur. Cette illustration a troublé le débat, car dans la fable de la Fontaine, le chien n'est pas maigre et décharné mais grand et fort (c'est un dogue). Une autre élève voulait parler d'un gros chien qu'elle avait rencontré dans la rue... J'ai tout de suite recentré le débat :*« Il faut que ce soit en rapport avec le texte. Bien ! C'est d'autant plus intéressant si le chien était déjà gros et fort. On peut du coup dire que loup s'est bien fait avoir alors ? ».*
- Une seule séance était prévue pour le débat des trois fables (cf. fiche de préparation en annexe 14), comme recommandé dans l'ouvrage didactique de Beltrami et al. (2004). Cependant, par manque de temps, j'ai dû étudier la troisième fable plus tard, ce qui a cassé un peu le rythme du débat.
-Enfin, en réécoutant la transcription du débat (cf. annexe 15), j'ai remarqué un nombre trop important de questions fermées de ma part *« Est-ce que le chien est plus fort que le loup ? Est-ce qu'il peut l'attraper du coup ? Est-ce ce qu'il use d'un stratagème lui aussi ?».* Sans doute pressée par le temps, ces questions étaient trop directives, et n'aidaient pas les élèves à construire le sens par eux-mêmes.

La lecture en réseau pour comprendre les intentions des personnages.

Ces trois fables parlent de stratagèmes. Il a été très intéressant de demander aux élèves à quelles autres histoires *la cigale et le renard* leur faisait penser. Ils ont tout de suite mis en réseau avec *Roule galette* étudié en période 1 mais également *Le corbeau et le renard*. En phase de bilan, nous avons rappelé que les connaissances personnelles sur les personnages archétypaux (loup, renard…) et l'apport d'autres lectures pouvaient aider à mieux comprendre les intentions des personnages (cf. annexe 15).

Une remarque d'une élève mérite d'être relevée : *« Ce ne sont pas que les méchants qui sont rusés ? »*. Ici en effet ce sont des animaux plus faibles (*chevreau, chien*) et donc qui ont peu de chance de gagner qui survivent grâce à un stratagème, une astuce, une ruse.

Le lion et le vieux lièvre

La méthode Visibiléo

Le principe du Visibiléo, expliqué par M.-F. Bishop sur le site de l'IFÉ (2018), est de matérialiser sous forme de schéma ce qui a été compris du récit. Son rôle est de donner forme à la représentation cohérente de l'histoire, c'est-à-dire de rendre visible l'organisation des informations explicites et implicites sous la forme d'une carte mentale. Dans ce schéma, on différencie les pensées et les paroles des personnages, on tente de comprendre les intentions et les mobiles d'action et donc de combler les « blancs » du texte.

L'élaboration collective de cet outil permet de s'interroger sur ce qui est essentiel dans le récit et de mettre en lien les différents éléments. Une fois réalisé, le Visibiléo devient un outil efficace pour soutenir la mémorisation.

Le conte *le lion et le vieux lièvre est* parfaitement adapté pour mettre en place ce dispositif. Nous avons élaboré le Visibileo au fur et à mesure du dévoilement progressif de l'histoire, pendant le débat. J'ai donc découpé ce récit stratégiquement en deux parties en m'arrêtant au moment où le lièvre arrive essoufflé, pour que les élèves puissent émettre des hypothèses et relever des premiers indices « *je viens d'être poursuivi par un lion. Heureusement que j'ai de longues pattes, car autrement, c'en était fait de moi ! »*.

Pour les modalités, j'ai dû préparer en amont les images représentant les personnages et les lieux : lion, lièvre, savane, étang. Après discussion avec les élèves, nous avons disposé les éléments retenus dans l'ordre du récit en suivant le sens des aiguilles d'une montre.

Ensuite, c'est là qu'intervient l'implicite sur les pensées des personnages. J'ai interrogé les élèves sur ce que pensaient le lion et le lièvre à ce moment-là de l'histoire en reprenant les 3 fameuses questions : *que veut le personnage, que ressent-il, que sait-il ?* Nous avons représenté par des bulles les pensées des personnages. Ce procédé a permis de rendre visibles les informations implicites et de matérialiser les liens logiques. (cf. annexe 16)

Observations et difficultés : émettre des hypothèses

La première partie du débat a consisté à émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire avec les premiers indices laissés dans le texte. J'avais demandé aux élèves de souligner pendant leur lecture les mots importants dans ce passage. Je n'avais pas suffisamment anticipé les problèmes de compréhension liés au lexique comme *« tyrannique, pacte …».* J'ai donc profité du débat pour régler des problèmes de compréhension littérale.

Ma question de départ était : *« que va-t-il se passer ensuite ? »* L'erreur a été d'interroger en premier un bon « compreneur » qui a livré tout de suite la bonne réponse *« Le lion ne va pas être content qu'il y ait un rival ».* Cependant l'attention de ma classe n'était pas au maximum à ce moment-là j'ai donc vite rappelé les règles du débat sur l'écoute, le droit d'émettre des hypothèses, le droit d'être d'accord, pas d'accord en justifiant. Les élèves ont eu du mal à comprendre au départ que le lièvre était en train d'user d'un stratagème : *« Peut-être que le lion va se mettre à courir vers le lièvre et le chasser »* J'ai dû étayer par un « *geste de pointage* » (Chabanne, 2008) pour orienter le débat. En effet, les élèves devaient être très attentifs, il ne fallait négliger aucun mot : seul les mots « lièvre rusé » et « l'air fatigué » souligne que le lièvre a une intention, que ces paroles sont dans le but de tromper le lion. En insistant donc sur ces mots, le débat s'est orienté vers une meilleure interprétation : *« Peut-être que le lièvre a dit ça pour énerver le lion ? Peut-être que le lièvre veut montrer au lion que ce n'est pas lui le plus fort- Peut-être que le lièvre il est rusé, qu'il veut l'emmener dans un piège »* (cf. annexe 17).

Suite au débat, les dessins réalisés par les élèves avec les bulles des personnages m'ont permis d'évaluer leur bonne interprétation du conte (cf. annexe 18).

Le chien et le loup : vers une ouverture au débat philosophique

Pour créer un horizon d'attente, nous avons commencé par observer l'illustration de la fable (cf. annexe 19) avec en question de départ « De quoi va parler cette fable ? ». Les élèves ont eu beaucoup d'engouement à émettre des hypothèses. Les participations étaient nombreuses :

L : Peut-être que le loup veut grossir parce qu'il est trop maigre.
My : Peut-être qu'il lui pose des questions pour lui tendre un piège.
Ma : Le loup va vouloir manger le chien, il a le ventre maigre, donc il a très faim.
N : ça ressemble aux années 80 les habits, alors ça va se passer dans ces années-là. (cf. annexe 20).

Nous avons ensuite relevé les caractéristiques des deux personnages sur une affiche (cf. annexe 21) et chaque élève a dessiné ce qu'il avait compris de la fable (cf. annexe 22). Le but était dans un premier temps, que tout le monde comprenne la fable au sens littéral, le scénario, le lexique (*pelage, embonpoint, flatter, semblables*). Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à la fin de la fable : je les ai amenés à constater qu'il n'y avait pas de morale proprement explicitée, qu'elle n'était pas dite comme dans *Le Chêne et le Roseau* ou *L'âne et le cheval* précédemment étudiés.

Enseignante : Pourquoi il n'y a pas de morale à la fin ?
S : Il faut la deviner ?
M : Mais normalement maîtresse c'est dans le texte ?
Enseignante : Peut-être parce que c'est un texte pour faire réfléchir… Est-ce que c'est mieux d'être un chien ou un loup ?

À ma grande surprise, les élèves avaient un avis partagé, ce qui me réjouissait pour la séance qui allait suivre, c'est-à-dire passer au débat philosophique. Le débat philosophique permet de questionner au-delà du texte, il nous pose des questions de valeur, d'éthique qui nous interpellent.

Cependant, je me suis posée la question : « n'était-ce pas prématuré pour des élèves de huit ans en CE2 de philosopher ? ». C'est alors que j'ai été agréablement surprise par leur motivation et leur implication. Cette séance a permis de faire un lien avec l'EMC. Ils ont appris à défendre un point de vue mais surtout à se poser des questions.

Les fables ont une morale plus ou moins sous-jacente, qui engendre une réflexion. Les questions de type philosophique ne trouvent pas de réponses dans le texte ni même autour du texte. Ces questions touchent parfois très vivement le lecteur. Selon Chabanne, elles interrogent profondément le lecteur *« Et c'est là où son commentaire devient à la fois un travail sur le sens de l'œuvre et un travail sur soi, sur ce qu'il pense, mais aussi, plus souterrainement, sur ce qu'il ressent, désire, redoute, aime ou déteste. »* (2004 : 80). La littérature nous pose des questions sur les valeurs, sur les significations. Il ne s'agit pas de les éluder mais de laisser les élèves exprimer leur point de vue. C'est ainsi, par la littérature que l'enfant se construit.

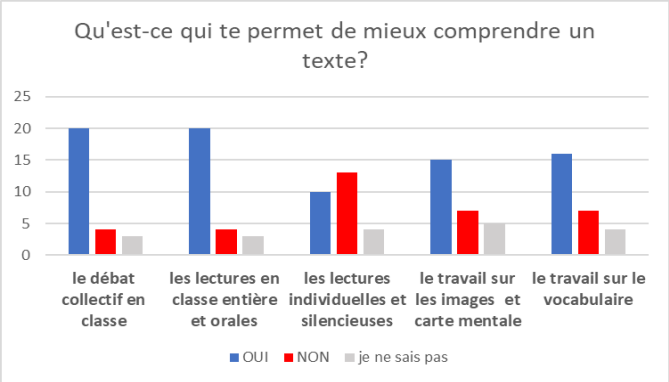
Les élèves devaient écrire en quelques lignes s'ils étaient plutôt partisans du loup ou du chien ou bien ni l'un ni l'autre. Ils devaient justifier leur propos. En fonction de leur point de vue, je les ai répartis en groupe pour rassembler leurs arguments et se préparer au débat. Ils étaient très excités par cette nouvelle modalité. La séance s'est très bien passée, ils auraient voulu continuer davantage (cf. annexe 23).

Partie 4 : Résultat et analyse

Résultat du questionnaire « élève »

Je voulais avoir l'avis personnel de chacun et savoir si le dispositif du DI leur a été réellement profitable. Ce questionnaire m'a permis de faire un bilan et de partir sur d'autres pistes d'amélioration. 27 élèves (un absent) ont rempli ce questionnaire en fin de période 3 (cf. annexe 24).

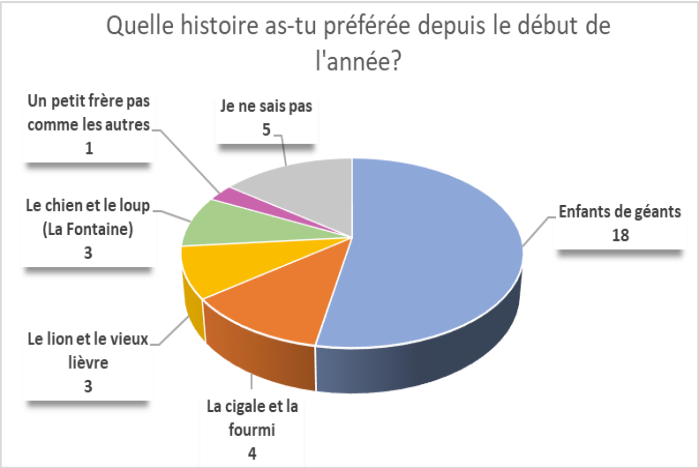
16 élèves sur 27 ont répondu OUI à la question « penses-tu que le débat a apporté quelque chose de plus à ta compréhension ? ». Ceux qui ont répondu OUI expliquent que le débat a permis d'entendre le point de vue de chacun et, grâce aux différents arguments apportés, de comprendre plus de choses, de voir des interprétations auxquelles ils n'auraient pas pensé. Ils ont remarqué aussi la divergence des interprétations que suggère un texte. Ceux qui ont répondu NON répondent qu'ils avaient déjà compris l'histoire avant de pratiquer le débat.



Les élèves ont répondu majoritairement que le débat et les lectures orales leur permettent de mieux comprendre un texte. Seuls 10 élèves (principalement des bons lecteurs) ont répondu au contraire qu'ils préféraient les lectures individuelles et silencieuses.

Je leur ai demandé des pistes d'amélioration pour mieux comprendre un texte. Il en ressort les idées suivantes :

- un travail plus approfondi sur le lexique avec des définitions déjà rédigées comme dans les manuels d'histoire.
- travailler davantage sur les pensées des personnages pour mieux comprendre l'implicite.
- travailler sur les illustrations en complément du texte.
- avoir plus de temps pour les relectures individuelles.
- faire plus d'activités écrites.



Les ¾ de la classe ont préféré *Enfants de géants*.

Il est certain que ce texte les a touchés. Un élève de ma classe, qui vit une situation semblable chez lui, a arraché toutes les pages de son cahier de littérature pour s'en faire un petit livre. J'ai laissé l'album à disposition pendant les ateliers de lecture. Il est fréquemment choisi et relu.

La réponse à ma problématique

Dans quelle mesure le débat interprétatif à propos des textes littéraires aide-t-il au traitement de l'implicite ? Les résultats de ces expériences montrent que le débat constitue une grande aide pour comprendre l'implicite. La méthode Visibiléo permet de rendre visibles les opérations mentales du processus de compréhension. La question « comment font les élèves pour comprendre » est plus important que la question « est-ce qu'ils ont compris ? ».

Sur une affiche, nous avons explicité les liens, les inférences, les déductions, les non-dits en questionnant les élèves sur les buts et les mobiles d'action des personnages (souvent implicites). Nous avons réussi à combler les blancs du texte. Les bulles de discours nous ont aidés à nous souvenir des mots importants et bien sûr elles nous ont permis de retranscrire les intentions des personnages que nous avons déduites lors du débat. Enfin les flèches tracées sur le schéma permettent d'établir des liens de causalité et retracent le parcours du lecteur.

Le DI permet aux élèves d'accéder à un niveau de compréhension auxquels ils n'accèdent souvent pas seuls. M.-F. Bishop soutient que *« les gestes verbaux de l'enseignant qui interroge, relance, demande des précisions, récapitule, reformule sont la clé des apprentissages visés »* (2018). Grâce à la collaboration entre pairs et à l'accompagnement de l'enseignant, les élèves peuvent résoudre des problèmes complexes et enrichir leurs stratégies. Beltrami et al vont en ce sens : *« Ce ne sont pas les propositions interprétatives qui sont intéressantes en elles-mêmes […] mais le jeu qu'autorise le débat : déplacement des points de vue, changement d'avis, prise en compte d'indices nouveaux, perception de stratégies différentes de la sienne »* (2004 : 21). On peut alors imaginer qu'il aiderait le faible « compreneur » à progresser dans les compétences de compréhension par écoute, révision et assimilation.

Le DI est donc un outil pédagogique qui mobilise et accroît les connaissances des élèves.

Les difficultés constatées et limites

Le juste étayage

Dans mes observations précédentes, je remarque véritablement la difficulté de la juste interaction entre l'élève et l'enseignant. De nombreuses hypothèses vont être émises, dans plusieurs directions, souvent incertaines, et pourtant, il est essentiel de laisser place à la parole de l'élève. En me réécoutant, je prends réellement conscience qu'il faut avoir plus de patience et moins intervenir, ce serait déjà plus fructueux et une grande source d'économie d'énergie pour l'enseignant. Nous devons davantage attendre les propositions des élèves, accueillir leurs paroles. Les moins pertinentes s'élimineront d'elles-mêmes.

Cependant, c'est un conseil plus facile à donner qu'à suivre. L'enseignant néophyte que je suis, a tendance à vouloir garder le contrôle pour ne pas perdre de temps et ainsi terminer la séance dans le temps imparti. Il doit aussi laisser les élèves réagir, notamment les petits parleurs, les faibles lecteurs et leur donner des moments pour s'exprimer. Notre rôle est de les aider dans la construction du sens, à faire des liens, les rassurer, les soutenir dans leurs propositions, expliciter ce qu'ils veulent dire. Nos postures d'accompagnement, de soutien intellectuel et affectif sont à prendre en compte.

Je reprends donc la phrase de Beltrami et al. qui prend tout son sens à la fin de ce mémoire *:« le débat exige donc de l'enseignant beaucoup de souplesse et de réceptivité. »* (Beltrami, 2004 : 28)

Difficile d'expliciter les stratégies du lecteur expert

Même si les didacticiens et les programmes le recommandent, il est difficile d'expliciter les stratégies de lecture pour arriver à une représentation mentale cohérente du texte. Les compétences stratégiques du lecteur expert (ralentissement, pause, retour en arrière) ne sont pas visibles, elles paraissent même automatiques. Comment rendre visible cette activité invisible qu'est la compréhension ? C'est une tâche délicate et de longue haleine. À force de lire et de pratiquer cette activité complexe, on peut espérer que les élèves s'armeront de stratégies et deviendront un jour des lecteurs autonomes.

La question de l'évaluation

Je me suis longtemps posé la question de l'évaluation du DI sans pour autant réussir à apporter une réponse. Le débat oral ne permet pas d'évaluer correctement et précisément tous les élèves. De plus, les stratégies de lecture utilisées par les élèves sont difficilement évaluables puisqu'elles sont invisibles. Je ne suis pas en mesure de présenter des résultats chiffrés et analysés de l'évolution de mes élèves face à la compréhension de l'implicite. Toutefois, si les élèves s'écoutent, affinent et révisent leur compréhension grâce à leurs pairs, s'ils lisent fréquemment des textes littéraires, et s'ils

s'imprègnent des stratégies délivrées par l'enseignant, on peut alors espérer une évolution positive de la compréhension de l'implicite.

Dans les ressources Éduscol, l'évaluation est formalisée à partir des inférences logiques et pragmatiques qu'effectue l'élève. Néanmoins, les taches écrites peuvent bloquer ou poser un frein pour retranscrire ce que l'élève a compris. Pour l'instant, je m'avance prudemment sur le seul moyen qui permet de la rendre visible c'est d'évaluer les interventions et les écrits de travail des élèves. J'ai pu constater que les dessins libres et les bulles faisaient étonnamment bien parler le texte et rendaient visible la compréhension de l'élève. Aussi cette méthode « douce » d'évaluation est bien appréciée des enfants. Au-delà de se rapprocher d'un jeu, elle est d'une plus grande source d'inspiration et d'implication que les questionnaires de compréhension lambda.

Groupe restreint

Bien que le débat en groupe classe permet un plus grand dynamisme des interactions, j'ai indéniablement constaté que travailler en groupes restreints était préférable à la classe entière. Mon stage massé en maternelle m'a démontré l'efficacité et le bon déroulement du système d'ateliers. Forte de cette expérience, je proposerai à l'avenir des séances de DI en cycle 2 et 3 sous la forme d'ateliers dirigés pour que chacun puisse s'exprimer, pendant que les autres élèves seront répartis en autonomie. Je regrette de ne pas avoir mis plus tôt cette pratique de classe qui pousse les élèves à la responsabilisation et les conduit vers l'autonomie : la mission première de l'école.

Bilan : piste d'amélioration et prolongement

Poser des questions plus ouvertes

Il est plus aisé pour un jeune enseignant de donner la bonne réponse tout de suite que de faire mûrir un raisonnement. Aussi, nous avons tendance à interroger volontairement les lecteurs experts qui connaissent déjà la réponse ! Or le rôle de l'enseignant est de guider les élèves et de les aider à accoucher de la vérité. L'important c'est ce qu'ils construisent eux-mêmes.

Le mauvais réflexe est aussi de poser des questions trop fermées : en plus de détruire le raisonnement naissant des élèves, elles ferment le débat. En prenant du recul sur les retranscriptions audios, je dois d'avantage relancer le débat par plus de questions courtes et ouvertes du type : *Qu'en pensez-vous ? Que s'est-il passé ? Qu'est-ce qu'on a appris ?*

Faire élaborer des questions par les élèves

Comme nous le recommande Tauveron, il est très intéressant de demander aux élèves les questions qu'ils se posent eux-mêmes sur le texte : « *la lecture littéraire est une activité de résolution de problèmes, problèmes que le texte pose de lui-même ou que le lecteur construit dans sa*

lecture » (1999 : 17). Le DI est alors tout à fait approprié : les élèves pourront interagir et se poser des questions qui les obligent à réfléchir et soulever le sens profond du texte. La confrontation entre élèves permettra de faire le point sur les questions importantes, essentielles pour comprendre l'histoire.

Un travail sur le lexique.

Un élève peut rester bloqué sur un mot qu'il ne connait pas. Rares sont ceux qui s'appuient sur le contexte ou leurs connaissances du monde pour trouver le sens d'un mot. J'organiserai davantage une différenciation en amont sur les expressions ou les mots supposés inconnus des élèves. Je pense également mettre en place le système de jetons pour apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide. Ce système développé par Pelgrims (2009) consiste à donner 3 jetons aux élèves avant de leur distribuer le texte à lire. Chacun sait qu'il pourra compter sur l'aide de l'enseignant pour obtenir le sens de trois mots. Cela leur apprend à raisonner et à se rendre compte qu'ils peuvent trouver un sens provisoire sans nuire à la compréhension globale du texte. Par ailleurs, l'enfant sera fier de réaliser qu'il peut comprendre par lui-même le sens de certains mots.

Une plus grande ouverture au DI

Le DI peut porter sur des textes sans ouverture interprétative. Au vu des différentes lectures, un texte sans ouverture interprétative ne signifie pas que ce texte ne sera pas « résistant » à la compréhension de certains élèves. En effet, suivant leur capacité de compréhension, il peut être intéressant d'entamer un DI afin de lever des doutes sur la compréhension littérale et ensuite, seulement, de passer à des éléments relevant de l'implicite une fois que l'on s'est assuré d'une vision commune du texte. D'ailleurs les documents d'accompagnement des programmes reviennent sur ce point : *« Les trois niveaux* (La compréhension littérale, implicite et philosophique) *sont souvent confondus et on passe de l'un à l'autre au cours d'une même séance »* (2016)
Suite à la remarque d'un élève, on peut s'interroger à la fois sur le texte, son sens, et les réactions qu'il inspire aux uns et aux autres.

Le DI peut s'appliquer à d'autres champs disciplinaires :
- en histoire de l'art, pour discuter de l'interprétation d'un tableau, d'une œuvre ;
- en arts plastiques pour comprendre l'œuvre d'un artiste et exprimer son ressenti ;
- en EMC bien sûr pour ressentir et s'interroger sur les émotions, pour mieux connaitre les opinions des autres et de soi-même ;
- en grammaire/orthographe, on utilise le débat sur les dictées négociées, la phrase du jour pour justifier une graphie.

Conclusion

Enseigner la compréhension de l'implicite par le débat interprétatif nécessite beaucoup de souplesse et de réceptivité. Les grands auteurs tels que Beltrami, Quet, Rémond, Ruffier et Chabanne, nous ont avertis de la difficulté de mener le DI. L'enseignant doit trouver le juste étayage : alors qu'un étayage trop fort n'aide pas les élèves à aboutir à une réflexion, un étayage trop faible risque au contraire d'enliser le débat. Je recommande dans les premiers temps à tout nouvel enseignant de s'enregistrer et de s'écouter pour prendre du recul sur ses interventions et corriger ses maladresses. Cet outil m'a énormément aidée à progresser.

Les stratégies de compréhension sont des activités invisibles qui nécessitent d'être explicitées. Par le jeu du débat, les élèves se nourrissent du discours de leurs camarades pour compléter et ajuster leurs interprétations : un indice oublié, une connaissance extérieure, une mise en réseau sont autant d'éléments qui conduisent les élèves à une représentation la plus proche du texte littéraire. Le débat interprétatif est donc d'une grande richesse pour tous les participants, l'enseignant comme les élèves. Pour ces derniers, ce sont des moments de partages oraux, moments trop peu présents aujourd'hui à l'école donc forcément intéressants et riches pour eux. Par ailleurs, ce dispositif prend en compte la diversité des élèves, qu'ils soient « faibles compreneurs », « faibles parleurs » ou « forts compreneurs » ou « forts parleurs ». Il permet donc de donner à l'ensemble du groupe un accès à la compréhension.

Cependant, Goigoux nous avertit : « les moins performants, submergés par leurs difficultés, restent spectateurs des échanges entre leurs camarades et le maître, et n'osent pas prendre la parole ou montrer qu'ils ont besoin d'aide » (2018 : 35). Un risque est alors à soulever : le DI rendrait-il les faibles compreneurs dépendants des autres ? Ma crainte est qu'ils attendent passivement le ou la bonne réponse, sans comprendre le cheminement pour trouver l'interprétation juste. En ce sens le DI montrerait ses limites d'où l'importance de mettre en place ce dispositif en petits groupes (APC ou ateliers) pour mieux gérer l'hétérogénéité d'une classe et permettre à chacun de s'exprimer. Mon stage massé en cycle 1 a confirmé la mise en place de cette pratique.

Par ailleurs, il est primordial aussi de préparer des dispositifs fertiles pour introduire le débat. Il est nécessaire de laisser le temps aux élèves de réaliser un écrit de travail (comme la pratique du dessin, ou les bulles) afin qu'ils se confrontent eux-mêmes à l'œuvre.

Au cycle 2, la littérature ne doit pas être prise simplement comme un support aux gestes techniques de déchiffrage, son rôle est avant tout de permettre à l'élève de se construire. Chabanne nous alerte de ce constat : « un des premiers dangers que court la littérature à l'école est tout simplement d'être ignorée » (2004 : 77). Si on en reste seulement à l'explication de texte, au travail sur le vocabulaire,

les structures, la classe est morne, les élèves ne participent que formellement. Dans un article paru dans *Le Monde,* Serge Boimare raconte le pouvoir du conte sur les élèves en grande difficulté scolaire : « Je *leur racontais des histoires de belle-mère perverse, de parents qui n'hésitent pas à se débarrasser de leurs enfants » (contes de crimes à l'école*, 2013 cf. annexe 25). Une fois qu'on touche un point sensible, une émotion, le climat de la classe change, les interventions sont plus nombreuses. Chabanne va dans ce sens : la littérature permet de grandir. *« Ce que racontent les récits, ce sont au fond les mêmes parcours initiatiques au travers des grandes épreuves humaines, la séparation, le deuil, l'exil, la déception, le passage à l'âge adulte...* » (2004 : 80). Le choix du texte est alors essentiel pour mobiliser l'intérêt des élèves.
Il semble alors nécessaire de faire évoluer les pratiques de lecture pour les rendre plus attractives : construire des projets autour de la lecture, fréquenter davantage les bibliothèques, organiser des rencontres avec les auteurs, rendre vivant un texte par le biais du théâtre… Cette familiarité qui demande du temps, notamment aux faibles lecteurs, permettra petit à petit de créer un rapprochement, une intimité avec la littérature.

Pour clore ce mémoire, le débat interprétatif semble favorable à la compréhension de l'implicite car il met l'élève au cœur de ses apprentissages, il vit pleinement sa construction et en est son principal acteur. Avant tout, il est essentiel de fonder une didactique incluant le plaisir afin que la motivation reste la plus grande source de progrès.

Bibliographie

Ouvrages imprimés

- Beltrami D. Quet F. Rémond F et Ruffier J. *Lectures pour le cycle 3 : enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier, 2004
- Goigoux, R., Cèbe, S. *Lectorino & Lectorinette, Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz, 2013
- Serge Boimare. *Retrouver l'envie d'apprendre*, pédagogie(S), DUNOD, 2019

Articles de périodiques électroniques

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

- Chabanne JC. Desault M. Dupuy C. et Aigoin C. « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation ». Repères INRP. 2008. N°37. p.227-260

- Chabanne JC, Dunas A, Valdivia J, « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire », Cairn info 2004/2 n° 145 | pages 76 à 84

- Bettelheim Bruno, Psychanalyse des contes de fées, Robert Laffont, 1976

Sites web consultés

- Les documents d'accompagnement des programmes : Éduscol

Accueil | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire (education.fr)

- Ifé

Former à la compréhension, BISHOP Marie-France, 16 décembre 2018

Former à la compréhension, la suite... — Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé (ens-lyon.fr)

La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture

Former à la compréhension, la suite... — Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé (ens-lyon.fr)

Communication dans un congrès

- Conférence de Goigoux Roland, *Enseigner la compréhension-Lecture-cycle 2*, Académie de Nancy-Metz, 2013

Canopé - académie de Nancy-Metz: [Conférence académique] Enseigner la compréhension (cndp.fr)

- Conférence de Tauveron Catherine, *Mettre en place un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit du CM1 et CM2 à la sixième,* Salle des Conférences du Lycée Raoul Follereau de Nevers, 2014

VIDEO - "Mettre en place un enseignement explicite de la compréhension de (...) - DAFOP - Formation des personnels (ac-dijon.fr)

Travaux universitaires

- Léon Céline, *L'utilité de réconcilier les élèves et la compréhension de textes littéraires, mémoire Master MEEF, 2019, 66p.*
- Berthelot Simon, *Le débat interprétatif*, *mémoire Master MEEF, 2019, 67p.*

Annexes

Annexe 1 : affiches présentes en classe 41

Annexe 2 : Séance type d'un débat interprétatif (Beltrami, Quet, Rémond, Ruffier, 2004) 42

Annexe 3 : tapuscrit album *Enfants de géants* 43

Annexe 4 : tapuscrit trois fables d'Ésope 46

Annexe 5 : tapuscrit *le lion et le vieux lièvre*, conte traditionnel 47

Annexe 6 : tapuscrit *le chien et le loup*, Jean de la Fontaine 48

Annexe 7 : fiche de préparation de séquence *Enfants de Géants* *49*

Annexe 8 : dessin de la situation initiale *Enfants de Géants* 52

Annexe 9 : bulles des personnages *Enfants de Géants* 53

Annexe 10 : affiche portrait des personnages *Enfants de Géants* 54

Annexe 11 : dessin de la situation finale *Enfants de Géants* 54

Annexe 12 : écrit de M (élève ayant des difficultés pour encoder) 55

Annexe 13 : dessin des fables d'Ésope 56

Annexe 14 : fiche de préparation des fables 58

Annexe 15 : transcription du débat (fables d'Ésope) 62

Annexe 16 : Affiche visibiléo *Le lion et le vieux lièvre* *64*

Annexe 17 : transcription du débat *Le lion et le vieux lièvre* 65

Annexe 18 : dessin du conte *Le lion et le vieux lièvre* 67

Annexe 19 : illustration de la fable *Le chien et le loup* (Jean de la Fontaine) 69

Annexe 20 : transcription du débat *Le chien et le loup* *70*

Annexe 21 : affiche des caractéristiques des personnages *Le chien et le loup* *71*

Annexe 22 : dessin de la fable *Le chien et le loup* *72*

Annexe 23 : transcription des arguments du débat *Le chien et le loup* *73*

Annexe 24 : questionnaire distribué aux élèves 74

Annexe 25 : *Contes de crimes à l'école,* Le Monde, 2013 75

Annexe 1 : affiches présentes en classe (tiré de Lectorino Lectorinette : *comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes)*

Le texte écrit ne dit pas tout et pour bien comprendre l'histoire il faut donc **s'intéresser à ce que pense les différents personnages.**

Même si ce n'est pas écrit dans le texte.
C'est <u>lire entre les lignes</u>.

Pour comprendre les pensées des personnages, il faut se poser **3 questions**:

- Que veut le personnage?
- Que ressent le personnage?
- Que sait-il ou que croit-il?

Annexe 2 : Séance type d'un débat interprétatif (Beltrami, Quet, Rémond, Ruffier, 2004 : 45)

Séance type

Durée d'une séance

Chaque séance ne doit pas excéder un temps de 45 à 50 minutes, lecture du texte comprise. La phase de débat collectif doit être privilégiée ; on lui consacrera au moins 20 minutes.

Organisation matérielle

Pour le temps de travail de groupe, on privilégiera un groupe restreint à un maximum de 5 élèves. Cette modalité n'est bien entendue en rien une obligation. Selon la composition de la classe, ses habitudes de travail, les possibilités de déplacer le mobilier, l'enseignant favorisera le plus possible la communication entre les élèves. Pour le temps de débat collectif, on essaiera, autant que les conditions le permettent, de disposer la classe de manière à ce que les élèves puissent se voir pour échanger.

Matériel nécessaire

Une photocopie du texte pour chaque élève.

Éventuellement, un rétroprojecteur et un transparent du texte, pour la phase de débat collectif. De la place sur le tableau, ou un paper-board pour noter les réponses proposées par les élèves après le temps de travail en petit groupe.

Le déroulement

– L'enseignant prend un temps de rappel collectif des différentes connaissances et procédures utilisées dans les séances précédentes, ainsi que des stratégies mises en œuvre pour les gérer. – Les élèves lisent le texte qui leur est proposé et répondent individuellement par écrit aux questions qui leur sont posées.

– Les élèves travaillent en petit groupe pour s'accorder sur une réponse commune. Les réponses sont consignées par écrit par l'enseignant (sans que celui-ci prenne position) sur le tableau ou sur un paperboard.

– Après ce recensement, l'enseignant demande aux élèves de justifier leurs réponses devant le collectif. Ces justifications portent sur les indices prélevés dans le texte, sur les autres moyens employés pour fournir ces réponses (recours aux connaissances personnelles par exemple), sur les stratégies mises en œuvre pour les construire. L'enseignant organise un débat autour de leur pertinence, favorisant pour le plus grand nombre l'explicitation des cheminements qui les ont conduits à telle ou telle interprétation. Ce n'est donc pas seulement l'exactitude ou la qualité des réponses qui importe, mais surtout la prise de conscience de la nécessité d'un raisonnement, et de la nécessaire mise en place de stratégies.

– Collectivement, on essaie de rechercher la réponse à la question posée, en mettant en œuvre la ou les stratégies qui, parmi celles qui ont été proposées par la classe, paraissent la plus intéressantes. On vérifie la validité des indices repérés, à la lumière des connaissances apportées par chacun, on confronte les interprétations proposées à la réalité du texte.

Enfants de géants

de Béa dru-Renard et Anne-Catherine de Boel.

Chuuuuut ! Écoute le silence…
Entends-tu crépiter le feu de bois dans l'âtre ?
Entends-tu ronronner l'énorme chat tigré ?
As-tu vu les deux géants assis devant la colossale cheminée ?
Chacun d'eux est installé dans un immense fauteuil de pierre tourné vers les flammes rougeâtres.
Tu les vois n'est-ce pas ?
Alors prends garde à toi car le roi Grandissime et la reine Altissime brûlent de colère et de fureur.
Fais-toi tout petit. Ne te fais surtout pas remarquer. Et écoute-les gronder.
« Nos enfants sont minuscules ! hurle le roi Grandissime en arrachant les poils de sa barbe touffue. De quoi avons-nous l'air ? Nous sommes des géants ridicules ! »
« Comment est-ce possible ! crie la reine Altissime en se tirant les cheveux. Pourquoi nos enfants ne deviennent-ils pas grands ? »
« Pourtant, grogne le roi, nous avons ordonné à nos cuisiniers de leur préparer des potages ultra-vitaminés ! Et tout le monde sait que la soupe fait grandir. »
« Et naturellement », grommelle la reine, « nous avons ordonné à nos domestiques de leur lire des histoires tous les soirs et tout le monde sait aussi, que cela fait grandir… »
« Or nos enfants n'ont pas pris le moindre centimètre », tonitrue le roi.
« Pas le moindre petit millimètre. » se lamente la reine.
« Nous avons tant d'affaires à régler, comme si ce n'était pas encore assez, tempêtent-ils tous les deux.
Ce problème ne peut plus durer. Il faut l'é-li-mi-ner ! »

Le roi et la reine des géants sont comme des chiens méchants. Ils sont très menaçants et ils n'ont pas du tout le temps de s'occuper de leurs enfants.
Oh ! As-tu vu qui se cache sous la tenture ? Oui c'est un tout petit bonhomme pas plus haut que trois pommes. Il s'appelle Gabriel.
Et derrière la boite à couture ?
Une minuscule demoiselle. Elle s'appelle Angèle.
Hé oui, ce sont les enfants du roi et de la reine des géants. C'est vrai qu'ils sont petits comme des confettis, mais ils ont le cœur aussi grand que le plus grand des océans.
Ils aiment très fort leurs parents même s'ils ne les voient pas souvent…Ils leur fabriquent des cadeaux tout le temps : des boîtes à bisous, des colliers de mots doux, des chapeaux de rêves fou… Ce qu'ils ne veulent surtout pas c'est causer du souci à leurs parents chéris. Alors, ce soir, ils se font encore plus petits et ils décident de disparaître dans la nuit en catimini.

Les voilà partis tout seuls dans le noir.
Que le ciel est sombre et la forêt profonde ! Au bout de quelques heures, le tout petit Gabriel et la minuscule Angèle s'effondrent.
Regarde-les. Ils sont pâles comme la lune, légers comme des plumes.
Ils ont perdu leurs forces et leur chemin.

Mais… qui va là ? Une affreuse sorcière, une terrible ogresse vient de surgir d'entre les sapins.
Tends l'oreille… Que dit-elle de sa voix de corbeau-corneille ?

« Pauvres petites-minuscules choses, pauvres enfants-orphelins, n'ayez crainte, je m'appelle Roseline, ma maison n'est pas très loin. J'ai du temps devant moi et je vais m'occuper de vous deux. »
La sorcière-ogresse les agrippe de ses longs doigts fourchus-crochus et les emporte sur son dos bossu-tordu.

Voici le frère et la sœur tremblant de peur, blottis l'un contre l'autre dans le coin d'une triste cabane.
« Regarde cet énorme chaudron », chuchote le tout petit Gabriel.
« La sorcière prépare sans doute un horrible bouillon, pleurniche la minuscule Angèle, elle va nous plonger dedans et nous faire mijoter avant de nous manger. »
« Que dites-vous là, enfants-garnements ? ricane Roseline, je vous promets que je ne mange pas les gens, car j'ai les dents cassées-cariées… Vous êtes bien pâlots-pâlichons... Soupe aux légumes de saison ! Voilà ce que je mitonne dans ma grande-grosse casserole. Ahaaa ! Vous allez vous pourlécher-régaler, ça va vous ravigoter… »

« Oh ! Regarde, s'affole la minuscule Angèle, la sorcière a ouvert son grimoire magique… »
« Elle…elle va nous…nous transformer en sou…souris blanches ou en cra…crapaud... », bégaie le tout petit Gabriel.
« Que vous êtes sots mes jojos-cocos, caquette Roseline, je vous promets que je ne transforme pas les gens. Je ne connais qu'une seule unique formule magique, celle qui endors les enfants fourbus-fatigués. C'est un marchand de sable du désert qui m'a offert un jour ce merveilleux-fantastique livre d'histoire pour chaque soir. Écoutez-moi, petits-petiots et vos rêves seront sucre-miel, la nuit sera douce-belle. »
En moins de deux minutes les enfants se sont endormis.
Crois-tu qu'ils sont pris au piège ?
Crois-tu que Roseline a menti ?
Va-t-elle profiter de leur sommeil pour les avaler tout crus ? Ou bien a-t-elle décidé de les faire grossir avant de les faire rôtir ?

À l'autre bout de la forêt deux immenses silhouettes discutent avec fracas.
Tu les as reconnus n'est-ce pas ? Ce sont le roi et la reine des géants. Ils se sont aperçus de la disparition de leurs enfants et ils sont mécontents.
« Hou ! Hou ! Ou êtes-vous ? grogne le roi Grandissime. Cessez de vous cacher… » « Montrez-vous ! » grommelle la reine Altissime. Nous n'avons pas de temps à perdre, il faut rentrer… »
Ils avancent à grands pas mais ils s'en vont dans la mauvaise direction…
Les heures passent, puis les jours, puis les semaines et de leurs enfants, ils ne trouvent aucune trace…

Pendant ce temps, dans la cabane au fond du bois, Roseline a tenu ses promesses. Elle n'a pas dévoré les enfants. Oh que non… Elle leur a mitonné avec amour des potages à volonté : soupe aux tomates et aux poivrons, au cerfeuil et au cresson, aux asperges et aux champignons, aux poireaux et aux oignons, aux courgettes et au potiron…
Elle leur a raconté avec tendresse de belles histoires chaque soir : le Petit Chaperon Rouge, Blanche-Neige. Aladin, Shéhérazade, Gulliver et Pinocchio, Hansel et Gretel…

Le tout petit Gabriel et la minuscule Angèle ont repris des couleurs grâce à Roseline, qui n'est ni une sorcière, ni une ogresse, mais une vieille dame au bon cœur, dont il ne fallait pas avoir peur.
Comme ils sont heureux tous les trois dans la maison du bonheur !

As-tu remarqué quelque chose de changé ? Oui tu as raison, ils ont repeint les volets en violet et ils ont fait pousser des fleurs.
Mais regarde mieux…
Oui, bravo ! Tu l'as vu…
Les enfants ont grandi, ils ont pris tous les deux quelques millimètres, quelques petits centimètres...

Mais qui va là ?
Deux ombres blanches traversent le jardin. Tu les vois n'est-ce pas ?
Deux immenses silhouettes presque invisibles... On dirait des fantômes…des fantômes de géants…Au secours !
Il ne faut surtout pas que les enfants sortent…
Trop tard ils ont ouvert la porte…Et que font-ils ?
Ils se jettent dans les bras des géants en criant : « Papa ! Maman ! »
« Ah ! Nos enfants chéris, balbutient le roi et la reine des géants, nous vous avons enfin retrouvé après tout ce temps passé. Nous avons fait le tour de la terre, nous avons traversé le désert. Sans vos bisous, sans vos mots doux, vos rêves fous, nous n'avons pas tenu le coup. »
« Regardez, nous sommes devenus des parents transparents » dis le roi Grandissime. Quant à vous, chers enfants, j'ai l'impression que vous avez grandi... »
« Peu importe, revenez chez nous, supplie la reine Altissime. Que vous soyez petits ou grands, à partir d'aujourd'hui, c'est promis, nous vous donnerons tout notre temps. »

Voilà, c'est ici que fini cette histoire…

Chuuuuut ! Écoute le silence…
Entends-tu crépiter le feu de bois dans l'âtre ?
Entends-tu ronronner l'énorme chat tigré ?
As-tu vu Gabriel assis sur les genoux de la reine Altissime qui lui raconte une histoire ?
As-tu vu Angèle à côté du roi Grandissime qui prépare de la soupe au lard ?
Et la vielle Roseline, où se cache-t-elle ?
Non elle n'est pas sous la tenture. Elle n'est pas non plus derrière la boite à couture. Mais où est-elle ?
Oh là là ! Elle est restée au fond du bois…
Tend l'oreille…
Que dit-elle de sa voix de corbeau-corneille ?
« Ne soyez pas soucieux-inquiets, ma place est dans la forêt
Où je m'occupe avec bonté des enfants perdus égarés,
Car si je ne suis plus là, qui donc les accueillera ?
Et si par ici vous vous aventurez,venez me vois sans hésiter… »

Trois fables d'Esope

Le chevreau et le loup

Un chevreau, resté en arrière du troupeau, était poursuivi par un loup. Il se retourne vers lui et lui dit : « Je suis ta proie, ô loup, c'est entendu. Mais pour que ma mort ne soit pas sans gloire, joue-moi un air de flûte et je danserai. » Le loup joua de la flûte et le chevreau dansa. Mais les chiens entendent, accourent et donnent la chasse au loup. C'est lui qui se retourne maintenant et qui dit au chevreau : « C'est bien fait pour moi : je suis boucher, avais-je besoin de faire le musicien ? »

Le chien et le loup

Un chien dormait devant une étable. Un loup, fondant sur lui, allait le dévorer, lorsque le chien le pria de ne pas le mettre à mort tout de suite : « En ce moment, dit-il, je suis maigre et décharné ; mais attends un peu, mes maîtres vont célébrer des noces et, comme j'y mangerai beaucoup, j'engraisserai et serai pour toi une nourriture plus agréable. » Le loup se laissa persuader et s'en alla. Quelques jours après, il revint et trouva le chien couché sur le toit de la maison ; il l'appela d'en bas en lui rappelant leurs conventions. « Non, vois-tu, loup, lui répondit le chien ; mais si jamais tu me trouves encore endormi devant l'étable, n'attends plus les noces. »

La cigale et le renard

Une cigale chantait au haut d'un arbre. Un renard qui voulait la manger usa d'un stratagème. Debout, devant l'arbre, il feint d'admirer le chant de la cigale et l'invite à descendre, voulant voir, dit-il, la taille d'un animal aux accents si puissants. Mais la cigale, soupçonnant la tromperie : « Tu t'es abusé, l'ami, dit-elle, si tu as cru que j'allais descendre ; je me défie des renards depuis le jour où, dans le terrier de l'un d'eux, j'ai vu des ailes de cigales. »

Annexe 5 : tapuscrit *le lion et le vieux lièvre*, conte traditionnel

Le lion et le vieux lièvre

Il était une fois un lion tyrannique qui vivait dans la brousse. Il terrorisait tous les animaux car il les dévorait les uns après les autres.
Jusqu'au jour où ceux qui restaient lui proposèrent un pacte. Le lion, toujours affamé se contenterait d'un seul animal par jour.
En retour, la victime se présenterait à lui tous les matins pour lui éviter d'aller à la chasse.
Le lion accepta très volontiers ce marché.
Il en fut ainsi un certain temps.
Puis, un jour, ce fut le tour d'un lièvre rusé. Comme le voulait la coutume, il alla voir le lion de bon matin.
Il arriva essoufflé, l'air fatigué, épuisé.
– Hou ! Qu'est-ce que j'ai couru ! Je viens d'être poursuivi par un lion. Heureusement que j'ai de longues pattes, car autrement, c'en était fait de moi !

– Quoi, un autre lion, rugit le féroce animal, très en colère. Ce n'est pas possible ! Ainsi j'aurais un rival, un rival qui chasserait sur mon propre territoire ? Ah ! Cela ne va pas se passer comme ça… Où est-il, où est-il ?
– Près de l'étang, répondit le lièvre. Il est très grand, très fort, plus jeune et plus courageux que toi. Méfie-toi.
– Je n'ai peur de rien ni de personne. Plus fort que moi, c'est ce qu'on va voir. Mène-moi jusqu'à lui.
Le roi des animaux à la crinière majestueuse suivit le lièvre jusqu'au point d'eau.
En se penchant au-dessus de l'eau, le lion vit un autre lion.
Fort courroucé, il lui sauta dessus.
Et c'est ainsi qu'un lièvre malin débarrassa le pays d'un terrible despote.

Conte traditionnel.

Annexe 6 : tapuscrit *le chien et le loup*, Jean de la Fontaine

Le loup et le chien

Un loup affamé errait dans la forêt en quête de nourriture, lorsqu'il se trouva face à face avec un grand chien aussi puissant que beau. Il l'aurait bien attaqué, mais le dogue était de haute taille. Aussi le loup préféra-t-il l'aborder humblement. Il lui fit même des compliments sur son beau pelage et son embonpoint.

« Il ne tient qu'à toi d'avoir ma bonne mine, lui répliqua le chien. Quitte tes semblables, abandonne ces forêts où tu meurs de faim, et viens me rejoindre.

– Mais que me faudra-t-il faire ?

– Bien peu de choses : donner la chasse aux mendiants, flatter notre maître. Il te donnera en échange autant de nourriture que de caresses. »

Le loup, dont la faim tenaillait le ventre, n'en croyait pas son bonheur. Et, sans plus attendre, il se mit en route avec le dogue.

Mais, chemin faisant, il aperçut le cou pelé du chien.

« Qu'est-ce là ?, lui demande-t-il.

– Oh, rien pas grand-chose !

– Mais encore ?

– C'est à cause du collier avec lequel je suis attaché…

– Attaché ! dit le loup. Tu ne cours donc pas où bon te semble ?

– Pas toujours, mais qu'importe !

– À mes yeux, cela importe bien plus que tout au monde. Et pour ce prix-là, je te laisse tes repas, et même les plus grands trésors. »

Sur ces mots, le loup s'enfuit vers la forêt, où l'on prétend qu'il rôde encore

D'après Jean de La Fontaine

Extrait de Les Philo-fables, Paris, Albin Michel, 2003

Annexe 7 : fiche de préparation de séquence *Enfants de Géants*

<table>
<tr><td colspan="2">Séquence album de littérature jeunesse
Cycle 2 CE2
(6 séances)</td><td>Enfants de géants
De de Béa dru-Renard et Anne-Catherine de Boel
Edition École des Loisirs
ENFANTS DE GÉANTS de Béa Deru-Renard & Anne-Catherine De Boel - YouTube</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compétence principale (AFC)</td><td>Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire et réagir à sa lecture.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sous-compétences</td><td>Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte : identification du thème ou des personnages, extraire les informations essentielles mots clés, mobiliser ses connaissances lexicales, ses expériences antérieures, établir des liens logiques et chronologiques, faire des inférences</td></tr>
<tr><td colspan="2">Domaines du SCCCC</td><td>ORAL (domaine 1,2,3) -Dire pour être entendu et compris, participer à des échanges - écouter pour comprendre des textes lus par un adulte
LIRE (domaine 1 et 5) - Comprendre un texte et contrôler sa compréhension - lire à voix haute
ECRIRE (domaine 1) - passer de l’oral à l’écrit
COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE (domaine 1 et 2) - construire le lexique</td></tr>
<tr><td>Séances</td><td>Objectif</td><td>Phases de la séance et description</td></tr>
<tr><td><u>Séance 1</u>

(30 min)</td><td>mise en selle du jeune lecteur
Comprendre la situation de départ (personnages des parents et contexte)</td><td>1) Lecture magistrale du début du texte : la maitresse lit le début le début de l’histoire jusqu’à «et ils n’ont pas du tout le temps de s’occuper de leurs enfants »
2) Activité exploratrice de sens : faire un dessin rapide de l’histoire (comprise par chacun)
3) Mise en commun : - qu’avez-vous appris sur ce début d’histoire ? la M. note au tableau (personnages-lieu)
– Comparer ensuite le texte à l’image des 2 premières doubles pages. (les images peuvent être projetées)

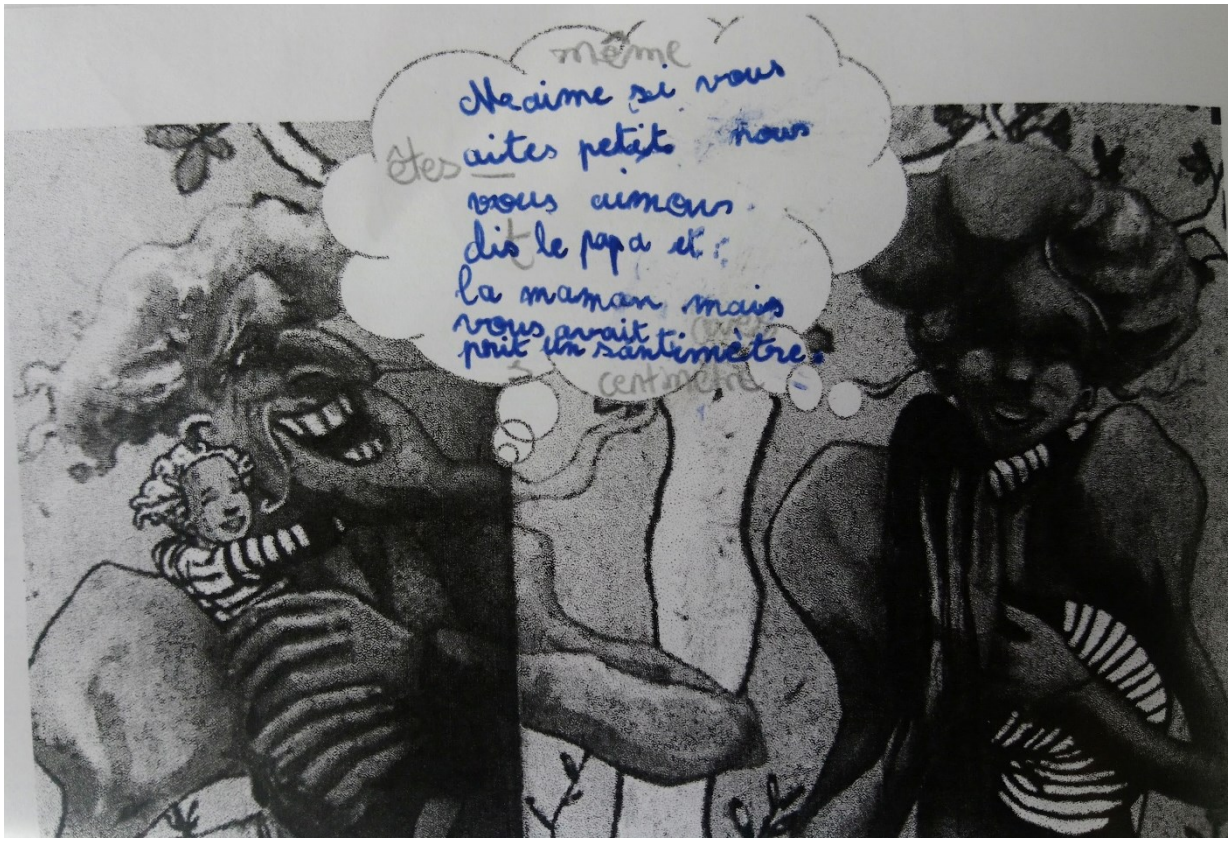
La maitresse relit les passages nécessaires autant de fois qu’il le faut
À partir de ce que disent les élèves (et uniquement à partir de cela) la classe dresse un premier tableau des caractéristiques des personnages des parents :
Par exemple
-Caractéristiques physiques : stéréotypes des géants, vocabulaire : grandissime, altissime, rappel de l’ambiance du salon : énorme chat immense fauteuils de pierre, colossale cheminée, flammes rougeâtres
-États mentaux : brûlent de colère et de fureur d'avoir des enfants aussi minuscules, se sentent ridicules, se lamentent, menaçants comme des chiens méchants, grognent, grondent, pas le temps de s’occuper de leur enfants (les cuisiniers leurs préparent des soupes ultra vitaminées, les domestiques leur lisent des histoires)</td></tr>
</table>

Séance 2 (30 min)	Comprendre la situation de départ (personnages des enfants et contexte)	Rappel rapide de l'histoire lue : Quelle est la situation au début de l'histoire ? Cette séance ressemble beaucoup à la séance 1 (mais porte sur les personnages des enfants et ce sont les élèves qui lisent le texte) 1) **Lecture individuelle** du passage qui présente les enfants : *« oh as-tu vu qui se cache …alors ce soir, ils se font encore plus petits… »* **- prévoir un étayage de la M. pour les élèves faibles décodeurs et ou dyslexiques.** 2) **Activité exploratrice de sens** : faire un dessin rapide de l'histoire (comprise par chacun) 3) **Mise en commun** : - qu'avez-vous appris de nouveau ? la M. note au tableau. Retours au texte que les élèves ont sous les yeux pour valider ou infirmer les propositions. À partir de ce que disent les élèves (et uniquement à partir de cela) la classe dresse un premier tableau des caractéristiques des personnages des enfants : ***Caractéristiques physiques*** : minuscule, petits comme des confettis, se cachent, veulent se faire encore plus petit, ne pas de faire remarquer ***-États mentaux (***Caractère, Émotions, Sentiment) : le cœur aussi grand que l'océan, aiment leurs parents, leur fabriquent des cadeaux tout le temps (des boîtes à bisous, des colliers de mots doux, des chapeaux de rêves fous 4) Prolongement : Faire dessiner un des cadeaux des enfants (*boites à bisous- colliers de mots doux- chapeaux de rêves fous)*
Séance 3 (30 min)	Comprendre et interpréter	1) **Lecture individuelle** du passage suivant (jusqu'à « *la sorcière ogresse les agrippe de ses longs doigts fourchus et crochus et les emporte sur son dos bossu tordu* ». 2) **Activité exploratrice de sens** : à quoi vous attendez-vous ? Il s'agit engager les élèves dans une sorte de fausse piste pour qu'ils prennent conscience que le texte joue sur cette fausse piste (le lecteur croit que la sorcière est méchante car le texte l'amène à penser cela) stéréotype de la sorcière : « Une affreuse sorcière, une terrible ogresse, voix de corbeau-corneille, je vais m'occuper de vous deux, les agrippe de ses longs doigts fourchus-crochus, dos bossu-tordu ». 3) **Mise en commun** : l'hypothèse dominante ou <u>les hypothèses dominantes</u> sont notées au tableau. On fait repérer dans le texte tout ce qui incite à penser que la sorcière est méchante et va dévorer les enfants. ***Sur même séance, lecture de la suite du texte :*** 1) **Lecture individuelle** du passage suivant (jusqu'à « *les enfants se sont endormis* ». 2) **Activité exploratrice de sens** : écrire les pensées des personnages 3) **Mise en commun** : l'hypothèse dominante se confirme-telle ? doute chez certains lecteurs ? **Pour finir la séance : Lecture des 3 lignes suivantes par la maitresse** **«** Crois-tu qu'ils sont pris au piège ? Crois-tu que Roseline a menti ?

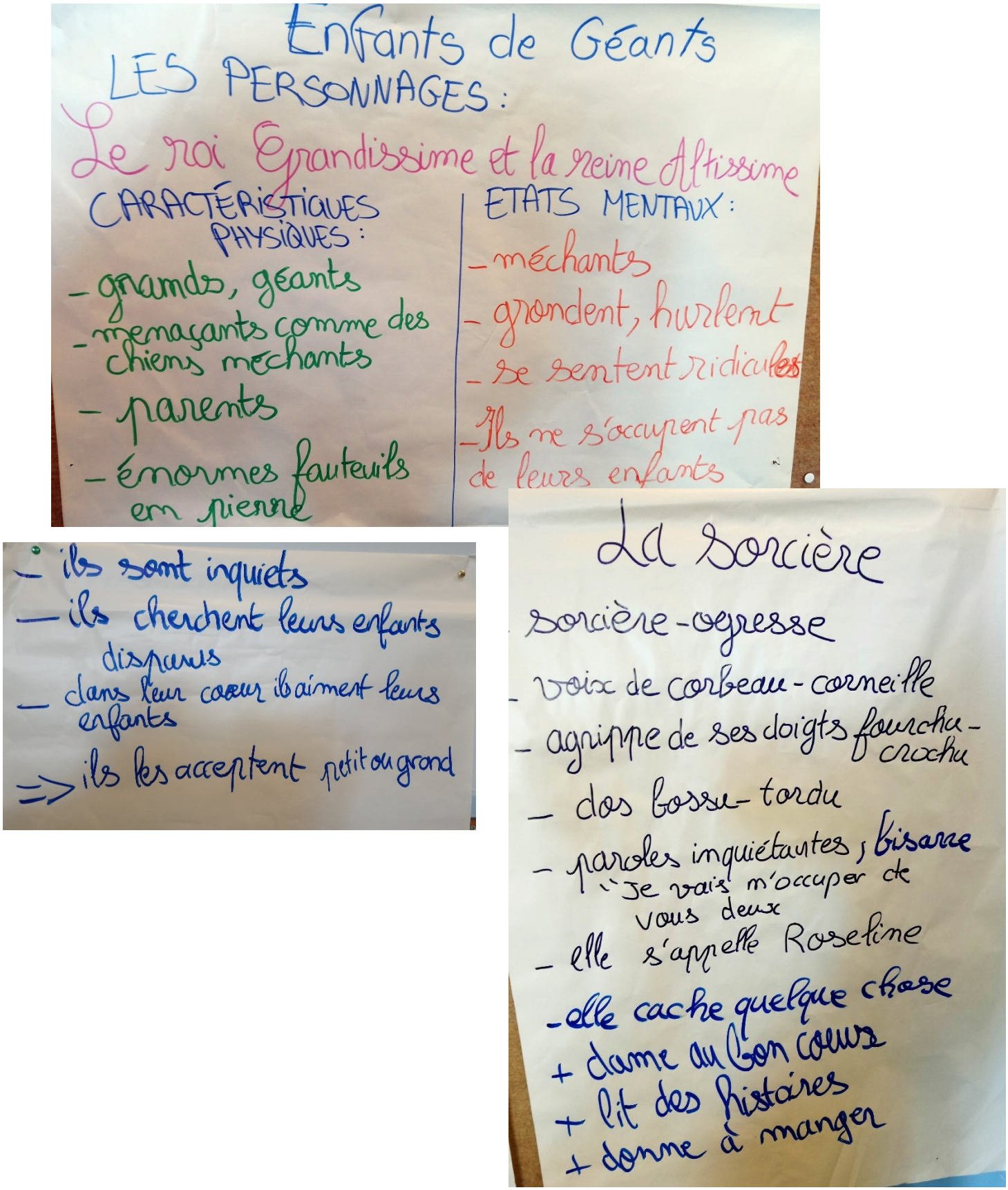
		Va-t-elle profiter de leur sommeil pour les avaler tout crus ? Ou bien a-t-elle décidé de les faire grossir avant de les faire rôtir ? » Lecture offerte : ***Hansel et Gretel avant la séance 4***
Séance 4 : (30 min)	Comprendre et interpréter	Rappel de l'histoire en cours à l'aide des traces écrites sur affiches (ou TBI) : les personnages en présence et les questions que se posent les élèves (*la sorcière va-elle manger les enfants, vont-ils retrouver leurs parents*, …) 1) **Lecture individuelle** du passage suivant *(A l'autre bout de la forêt … et de leurs enfants ils ne trouvent aucune trace. »* 2) **Activité exploratrice de sens** : dessin du passage avec légende (donner un sous-titre au passage) 3) **Mise en commun** : en s'appuyant sur les dessins et les légendes et retours au texte, qu'apprenez-vous sur les parents ? Comparaison avec le début de l'histoire (utiliser les traces écrites sur les caractéristiques des personnages de parents et les compléter.
Séance 5 (30 min)	Comprendre et interpréter	Rappel rapide de l'histoire et des attentes des élèves 1) **Lecture magistrale de l'épisode suivant** : *« pendant ce temps … les enfants ont grandi. »* 2) **Activité exploratrice de sens** : faire la liste de ce qui a changé par rapport au début de l'histoire. **«** Elle n'a pas dévoré les enfants, repris des couleurs grâce à Roseline, tous les trois dans la maison du bonheur, volets en violet, fleurs, Les enfants ont grandi, ils ont pris tous les deux quelques millimètres, quelques petits centimètres » 3) M**ise en commun rapide** avec retours au texte 4) Lecture individuelle de la fin du texte et recueil des premières réactions des élèves « Nos enfants chéris, Sans vos bisous, sans vos mots doux, vos rêves fous, nous n'avons pas tenu le coup, nous sommes devenus des parents transparents, Que vous soyez petits ou grands, à partir d'aujourd'hui, c'est promis, nous vous donnerons tout notre temps, » « Reine Altissime qui lui raconte une histoire, roi Grandissime qui prépare de la soupe au lard »
Séance 6 (40 min)	Comprendre et interpréter	**Relecture par la maitresse** de la totalité de l'histoire **Débat interprétatif** avec retours au texte et aux traces écrites, poursuivre le tableau des caractéristiques des personnages *(évolution ?). Finalement quand est-il de la sorcière ? «* Roseline, qui n'est ni une sorcière, ni une ogresse, mais une vieille dame au bon cœur, dont il ne fallait pas avoir peur » *Qu'est-ce que cette histoire raconte ? Qu'est-ce qu'il faut en retenir ? méfier des apparences, les histoires font-elles grandir ? accepter les différences…* Bilan de la lecture de chacun sous 2 formes : 1) dessiner la dernière image (scène finale où la famille est réunie) 2) trouver un autre titre pour cette histoire Retour sur ces 2 activités Projection des dessins des enfants

Annexe 8 : dessin de la situation initiale *Enfants de Géants*

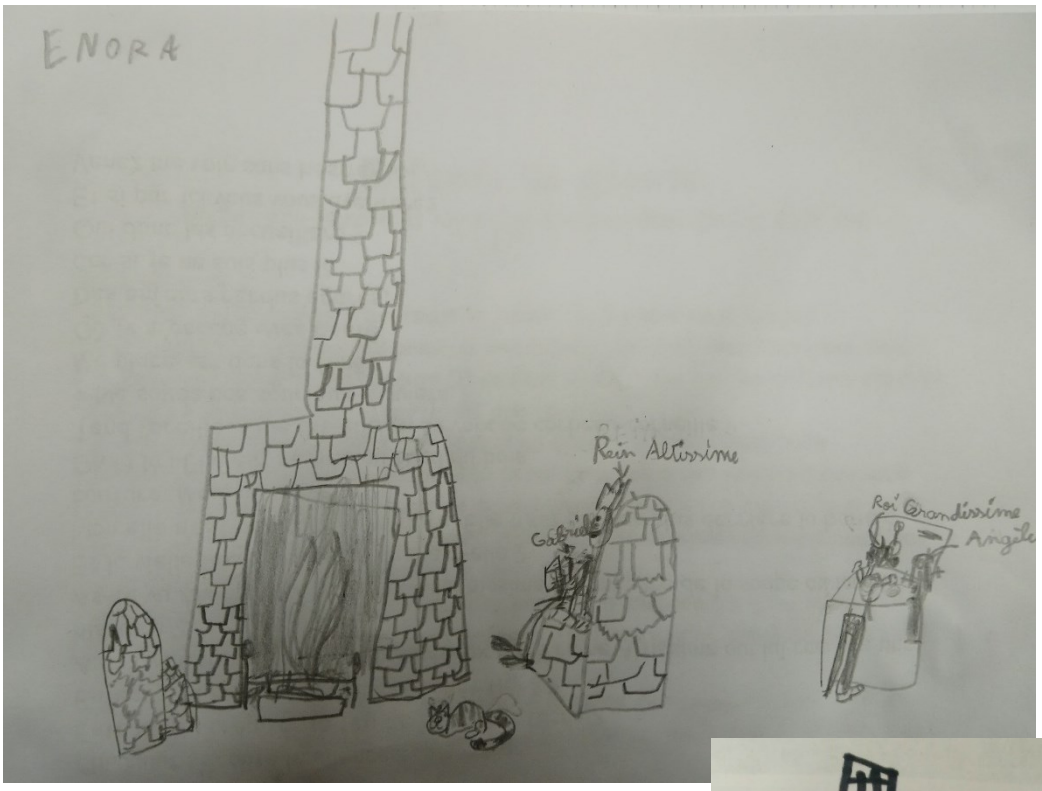
Annexe 9 : bulles des personnages *Enfants de Géants*



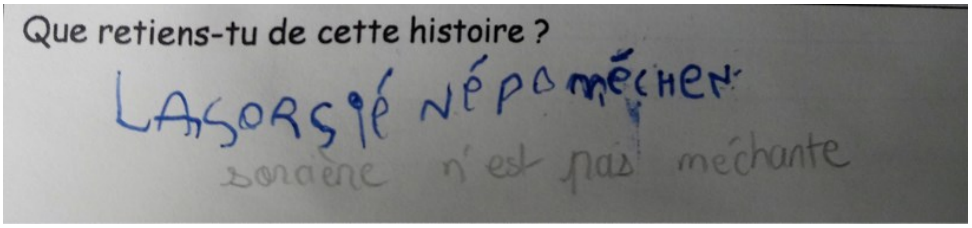
Annexe 10 : affiche portrait des personnages *Enfants de Géants*



Annexe 11 : dessin de la situation finale *Enfants de Géants*

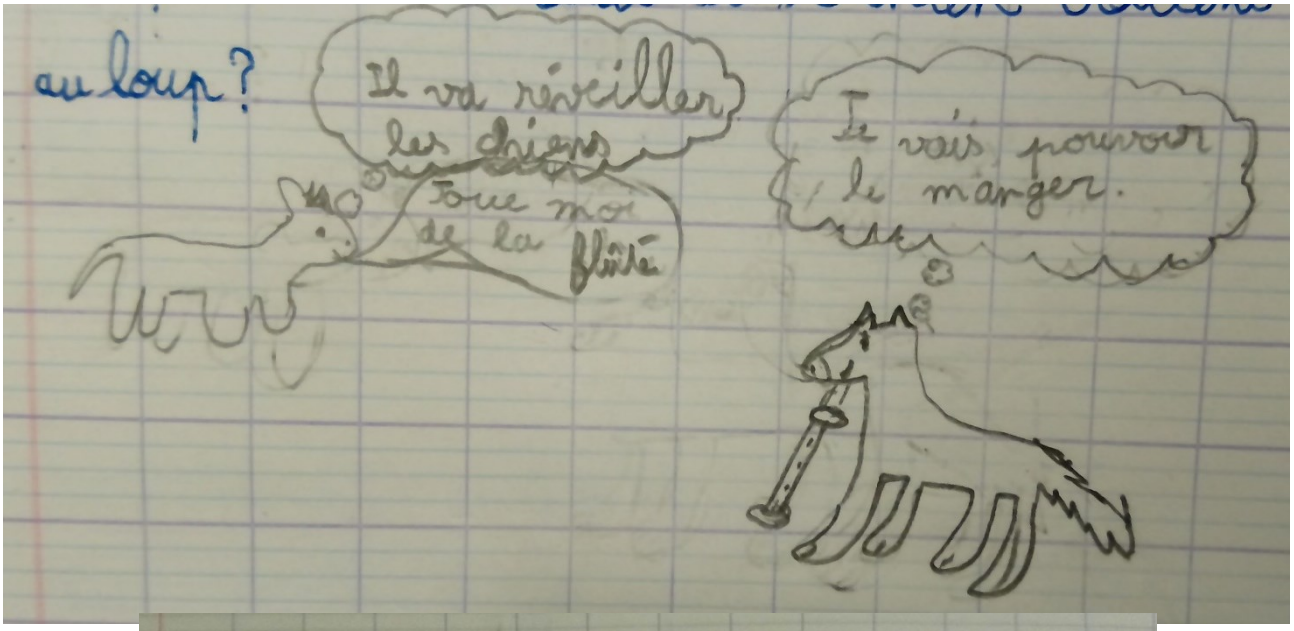


Annexe 12 : écrit de M (élève ayant des difficultés pour encoder)



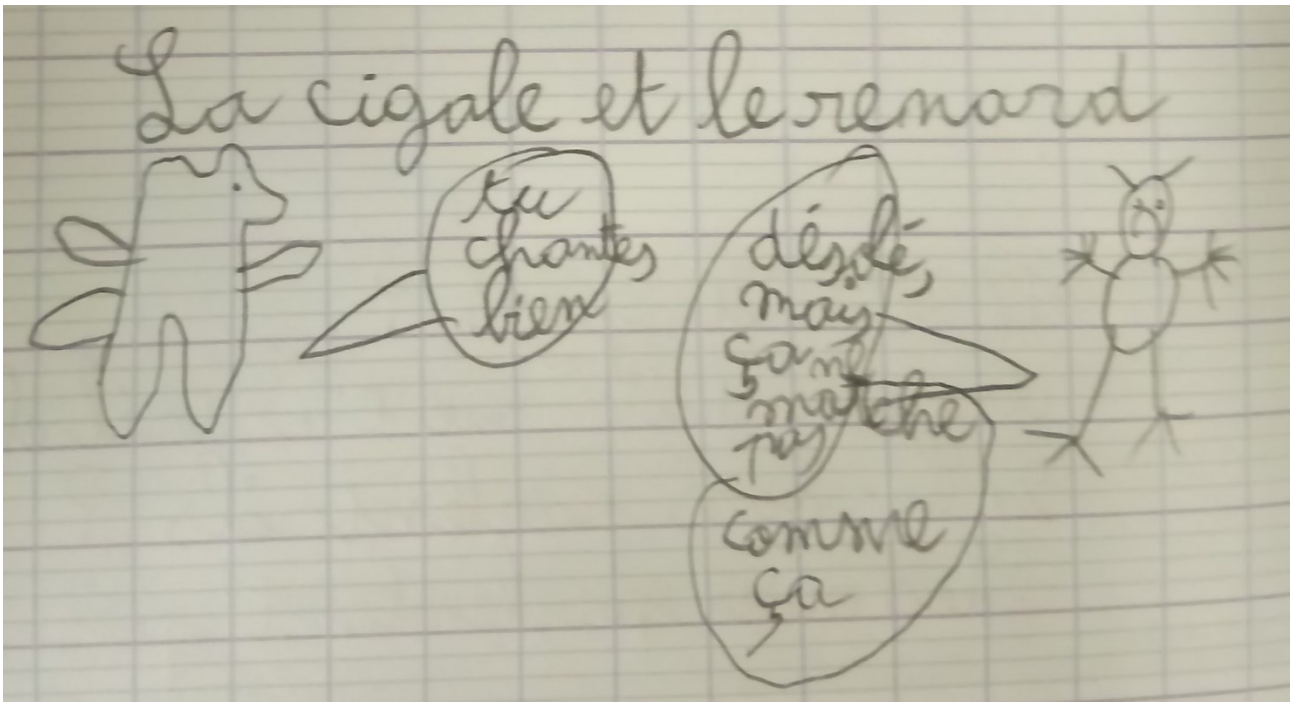
Annexe 13 : dessin des fables d'Ésope

Le chevreau et le loup



Le chien et le loup

La cigale et le renard



Annexe 14 : fiche de préparation des fables

Séquence littérature Cycle 2 CE2 (6 séances)	**Le débat interprétatif**
Compétence principale (AFC)	**Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire et réagir à sa lecture.**
Sous-compétences	**Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte : identification du thème ou des personnages, extraire les informations essentielles mots clés, mobiliser ses connaissances lexicales, ses expériences antérieures, établir des liens logiques et chronologiques, faire des inférences**
Domaines du SCCCC	ORAL (domaine 1,2,3) -Dire pour être entendu et compris, participer à des échanges - écouter pour comprendre des textes lus par un adulte LIRE (domaine 1 et 5) - Comprendre un texte et contrôler sa compréhension - lire à voix haute ECRIRE (domaine 1) - passer de l'oral à l'écrit COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE (domaine 1 et 2) - construire le lexique
Modalité / Matériel	*Matériel* : Une photocopie du texte pour chaque élève, un vidéo projecteur pour transposer le texte, un tableau, ou un paperboard pour noter les réponses proposées par les élèves après le temps de travail en petit groupe. *Modalité de travail pour le temps de DI* : l'enseignant favorisera le plus possible la communication entre les élèves, disposer la classe de manière à ce que les élèves puissent se voir pour échanger
Séances	**Phases de la séance et description**
<u>Séance 2</u> 30 à 45 min Objectif : Comprendre et interpréter	**Trois fables d'Esope : le chevreau et le loup, le chien et le loup, la cigale et le renard** Fables d'Esope **Phase de rappel :** – L'enseignant prend un temps de rappel collectif des différentes connaissances et procédures utilisées dans les séances précédentes, ainsi que des stratégies mises en œuvre pour les gérer. Point commun : -ces trois histoires ont un lien puisqu'elles mettent en scène des **histoires de tromperie**. Alors que dans les deux premières le stratagème aboutit à sa réussite, dans la troisième la tromperie échoue - le faible triomphe du puissant 1) **Lecture individuelle des deux premières fables** 2) **Activité exploratrice de sens** : les élèves répondent individuellement par écrit à la question **-Pourquoi le chevreau et le chien veulent-ils faire plaisir au loup ?** 3) **Débat interprétatif** **Pourquoi le chevreau et le loup se montrent (en apparence) si coopératif avec le loup ?** Comparer : Les personnages usent de stratagèmes qui réussissent, Ce sont des animaux plus faibles et donc qui ont peu de chance de gagner. Ils survivent grâce à un stratagème, une astuce, Anticiper : L'auteur ne nous dit pas ce que pensent les animaux au moment où ils parlent. Le plan des animaux menacé par le loup n'est pas explicité au début, On ne sait pas pourquoi les animaux réagissent comme ça au début, on a été obligé de deviner.

	Bilan intermédiaire : quelles stratégies avez-vous mis en place pour vous mettre d'accord sur cette interprétation ? 4) **Lecture individuelle de la troisième fable.** 5) **Activité exploratrice de sens** : les élèves répondent individuellement par écrit à la question **-Est-ce vraiment parce qu'il n'a jamais vu de cigale que le renard veut la voir de près ?** 6) **Débat interprétatif** Le renard utilise la ruse « il feint d'admirer » mais la tromperie échoue « soupçonnant la tromperie, tu t'es abusé » 7) **Bilan :** proposer une synthèse des stratégies mises en œuvre Si on se contente de ce qui est dit, on ne comprend pas vraiment le texte, il faut s'intéresser aux pensées des personnages, à leur intention. Ici on ne s'interroge pas seulement sur la morale, mais sur les intentions des personnages. En imaginant leurs pensées, on se mettant à la place des personnages, on arrive à mieux anticiper et comprendre leurs actions et leurs paroles. Les indices parsemés dans le texte par l'auteur permettent de confirmer nos hypothèses de départ**.** Faire le lien avec lecture en réseau : Roule galette (étudié avec Lectorino Lectorinette), Fable le corbeau et le renard 8) **Lecture magistrale :** l'enseignant lit intégralement le texte à voix haute.
<u>Séance 3</u> 30 à 45 min Objectif : Comprendre et interpréter	**Le lion et le vieux lièvre** Conte traditionnel **Phase de rappel :** – L'enseignant prend un temps de rappel collectif des différentes connaissances et procédures utilisées dans les séances précédentes, ainsi que des stratégies mises en œuvre pour les gérer. **1ère phase** 1) **Lecture individuelle :** Les élèves lisent jusqu'à : « car autrement, c'en était fait de moi » 2) **Activité exploratrice de sens** : les élèves répondent individuellement par écrit à la question : - **Que va-t-il se passer ?** 3) **Mise en commun** : Les réponses sont consignées par écrit par l'enseignant (sans que celui-ci prenne position) sur le tableau ou sur un paperboard. 4) **Débat interprétatif** **2ème phase** 5) **Lecture individuelle :** Les élèves lisent la deuxième partie du texte 6) **Activité exploratrice de sens** : les élèves répondent individuellement par écrit à la question : - **Que s'est-il passé ?** 7) **Concertation en groupe restreint de 4 personnes** : Les élèves travaillent en petit groupe pour s'accorder sur une réponse commune en une ou deux phrases 8) **Mise en commun** : Les réponses sont consignées par écrit par l'enseignant (sans que celui-ci prenne position) sur le tableau ou sur un paperboard. 9) **Débat interprétatif** **-Pourquoi le lièvre arrive-t-il essoufflé ?** **- Pourquoi l'auteur dit-il « l'air essoufflé » ?**

	10) **Bilan :** prendre un temps pour proposer une synthèse des stratégies mises en œuvre pour cette construction. **Vous devez avoir une attitude active pour construire le sens du texte. Au fur et à mesure de votre lecture vous devez relier les indices, élaborer des hypothèses à partir des informations laissées par l'auteur, comprendre la pensée du lièvre rusé et son idée de ruse.** 11) **Lecture magistrale :** l'enseignant lit intégralement le texte à voix haute. **Lecture offerte :** le chien envieux (conte du Moyen Âge proche de la fable) morale sur le thème de la jalousie Aide : l'auteur nous prévient, il s'agit d'un « *lièvre rusé », « l'air fatigué »* *Pourquoi a-t-on pu croire que l'autre lion était « grand, fort, jeune, courageux ect » ? parce que le lièvre le dit au lion.* *Être attentif à toutes les informations parsemées dans le texte, il ne faut négliger aucun mot, seul les mots « lièvre rusé » et « l'air fatigué » souligne que le lièvre a une intention, que ces paroles sont dans le but de tromper le lion* *Difficulté :* *Intégrer des informations successives, le lecteur doit tout au long de sa lecture construire du sens, échafauder des hypothèses, compléter, amender, vérifier dans la suite du texte* *Certains élèves ne voient pas que le lion s'est noyé* *L'auteur écrit « le lion vit un autre lion », l'auteur ne l'explicite pas, il peut être difficile de s'y retrouver si on ne prête pas attention à tous les indices délivrés par le texte*
Séance 5 (30 min) Objectif : Comprendre et interpréter	**Le loup et le chien** Jean de la Fontaine PHASE 1 **découverte de la fable avec l'illustration** Consigne : que pouvez-vous me dire de cette illustration ? Les élèves devaient donc décrire et interpréter l'illustration en argumentant leurs propos. Les réponses et suppositions des élèves étaient notées au tableau. PHASE 2 **Première écoute, vérifier leurs hypothèses d'interprétation** Demander aux élèves ce qu'ils avaient retenus et compris de ce qu'ils venaient d'entendre. Par la suite, il a été demandé si leurs idées initiales étaient vérifiées et si d'autres avaient émergé PHASE 3 **Explicitation du vocabulaire** -lecture individuel : souligner tous les points de vocabulaire où le sens n'était pas encore accessible. Après avoir réalisé ce travail, en binôme, ils devaient essayer d'en dégager le sens. Par la suite, un retour collectif a été réalisé afin que tous les élèves partent avec les mêmes connaissances. -Un dogue : Gros chien, mâtin qui sert à garder les maisons ou à combattre les taureaux, puissant, corpulent -en son embonpoint : bon état de santé (*en bon point*) ; mine florissante -au poil luisant : signe de bonne santé Souligner et dites-moi quelles sont les caractéristiques du chien et du loup ? • Le chien Il est fort, beau, gras, bien habillé. Il parle beaucoup, il est sûr de lui, vaniteux et fier de sa condition. Le chien argumente et montre tous les avantages de sa vie, la nourriture chaque jour, l'affection de son maître, mais il ne parle pas des contraintes •Le loup Il est maigre, squelettique, reste fidèle à sa nature, parle peu, il est maigre, affamé et rêve de confort et donc de la vie du chien. Mais il est observateur et voit la trace du collier. Il opte pour la liberté

	Arriver au débat philosophique : le Loup et le Chien ne possède pas de morale et permet déjà la présence de l'implicite, laisse une question ouverte, place au débat
Séance 6 (40 min) Débat EMC	Rappel de la fable Sujet : la phase de discussion avec la classe met en évidence deux valeurs, la liberté et le bien-être personnel. Le chien accorde une plus grande importance à la valeur « bien-être », alors que le loup accorde une plus grande importance à la valeur « liberté ». Construction du sens de ces deux valeurs au tableau avec la classe : Bien-être / Liberté. Sur leur cahier de brouillon, les élèves doivent écrire en quelque ligne s'ils étaient plus Loup, plus Chien ou bien ni l'un ni l'autre. Ils devaient justifier et argumenter leur propos. En fonction de leurs écris et de leur point de vue, les élèves répartissent en groupe pour rassembler leurs arguments et se préparer au débat. Les élèves qui sont plus en faveur du Loup vont travailler ensemble pour trouver des arguments en faveur du Chien et des arguments en défaveur du Loup (groupe A) . Les élèves qui sont en faveur du Chien essayent de trouver des arguments en faveur du Loup et en défaveur du Chien (groupe B). Les élèves qui n'arrivent pas à choisir entre chien et loup (groupe C) Bien évidemment lors de cette séance, les élèves disposaient de tous leurs travaux réalisés au cours de la séquence à savoir : le texte, leur dessin, l'illustration, -Trace sur le cahier d'enseignement moral et civique : « Certains d'entre nous préfèrent la liberté au bien-être ; d'autres préfèrent le bien-être à la liberté. Et toi ? entre le bien-être et la liberté que choisirais-tu ?» Prolongement : -Production d'écrit : les élèves, individuellement, produisent un court texte : « Entre le bien-être et la liberté, je choisis…. parce que, pour moi …. »

Annexe 15 : transcription du débat (fables d'Ésope)

Transcription Le chevreau et le loup

« Enseignante : **Pourquoi le chevreau et le chien veulent-ils faire plaisir au loup ?**
M : Le chevreau a demandé au loup de faire le musicien pour qu'il danse.
S : Le chevreau a voulu faire une ruse au loup.
Enseignante : Pourquoi il a voulu faire plaisir au loup et ?«
D : Il lui a demandé de faire le musicien.
M : Il a dit : « joue moi un air de flûte » pour qu'il oublie qu'il doit le manger.
Enseignante : D'accord il lui a demandé de jouer un air de flûte. À ce moment-là du texte on ne sait pas pourquoi le chevreau dit ça, Relisez la ligne 2 « Je suis ta proie, ô loup, c'est entendu ». Mais si on se met dans la tête du chevreau, qu'est-ce qu'on sait ?
M : que le chevreau il est moins fort que le loup,
D : il ne veut pas se faire manger.
M : le loup a été un peu bête de jouer de la musique, il dit « Je n'aurai pas dû faire le musicien » […]
Enseignante : relisez la phrase « C'est bien fait pour moi : je suis boucher, avais-je besoin de faire le musicien » Que veut dire « je suis boucher ?
M : Ça veut dire il est sourd, il n'entend rien.
Enseignante : Non dans ce contexte boucher c'est comme charcutier
L : Ah c'est celui qui vend de la viande.
Enseignante : ça veut dire qu'il aime la viande et qu'il aurait dû rester dans son rôle de boucher et manger le chevreau
Résumé de N à l'oral : le chevreau savait que le loup allait le manger, du coup il a eu l'idée de lui demander de jouer de la musique et du coup ça a réveillé les chiens, et ils vont poursuivre le loup.

Le chien et le loup

Enseignante : le deuxième texte est un peu ressemblant au premier, vous allez me dire pourquoi. Je vais le relire.
Enseignante : que se passe-t-il dans cette fable ?
S : le chien dit au loup qu'il ne faut pas qu'il le mange maintenant.
Enseignante : il lui dit d'attendre alors ?
M : il le supplie d'attendre
Enseignante : est-ce ce qu'il use d'un stratagème lui aussi ?
N : Il lui dit d'attendre qu'il soit un peu plus gros.
Enseignante : Comment on le sait dans le texte ?
M : il dit « je suis maigre et décharné »
Enseignante : Pourquoi le chien a dit au loup « Attends un peu, mes maîtres vont célébrer des noces et, comme j'y mangerai beaucoup, j'engraisserai et serai pour toi une nourriture plus agréable ? »
N : il a dit ça pour lui faire plaisir, pour dire qu'il allait grossir
Enseignante : Est-ce que c'est vraiment ce que souhaite le chien ? Dans sa tête, qu'est-ce qu'il pense ? On se retrouve là encore à imaginer la pensée du personnage.
Enseignante : Qu'est-ce qu'il s'est passé dans la deuxième partie ?
M : le loup il a attendu quelques jours et pendant ce temps le chien s'est mis à l'abri sur le toit
E le chien est allongé sur le toit de la maison,
Enseignante : Est-ce qu'il peut l'attraper du coup ?
E : nan
Enseignante : Est-ce que le chien est plus fort que le loup ?

E : oui…non, ça dépend
N : Estelle elle a le dessin de la fable *(elle nous montre le dessin de son livre de Fables de Jean de la Fontaine, il s'agit d'une autre histoire puisqu'il est question ici d'un dogue, un chien beaucoup plus gros et fort que le loup)*
N : moi une fois, dans la rue, j'ai vu un gros chien.
Enseignante : il faut que ce soit en rapport avec le texte. Bien ! C'est d'autant plus intéressant si le chien était déjà gros et fort. On peut du coup dire que loup c'est bien fait avoir alors ?
[…]
Enseignante : Vous allez dessiner l'une des deux fables, en faisant des petites bulles au-dessus des personnages comme nous l'avons déjà fait (rappel des deux sortes de bulles)
E : on peut reprendre des paroles qu'il y a dans l'histoire ? […]
E : mais si on ne sait pas dessiner ? […]

Retranscription La cigale et le renard

M : La cigale ne tombe pas dans le piège,
Enseignante : là c'est différent, elle n'est pas tombée dans le piège, elle a dit « tu t'es abusé, l'ami, dit-elle, si tu as cru que j'allais descendre ; je me défie des renards depuis le jour où, dans le terrier de l'un deux, j'ai vu des ailes de cigales. »
Comment vous pouvez la représenter la cigale ?
E : Elle est maline, rusée, discrète
Enseignante : Je dirais même qu'elle est prudente, qu'est-ce qu'elle a vu dans le terrier ?
M : elle a vu des ailes de cigales,
G : du coup ça veut dire qu'il les a tués
Enseignante : Ça ne vous rappelle pas quelque chose ? Qu'elle histoire ?
M : le corbeau et le renard […]
D : Roule galette
Enseignant : hé oui, le renard a feint qu'il était sourd, pour que la galette s'approche de lui pour le lui chanter la chanson…mais enfaite c'était pour la manger ! […]
Enseignant : Pour conclure cette séance, on a réussi à comprendre l'histoire en s'intéressant à la pensée du personnage du renard, parce qu'on l'a vue dans d'autre histoire, on a vu que le renard était rusé du coup on a compris pourquoi il a fait ce compliment à la cigale.

Annexe 16 : Affiche visibiléo *Le lion et le vieux lièvre*

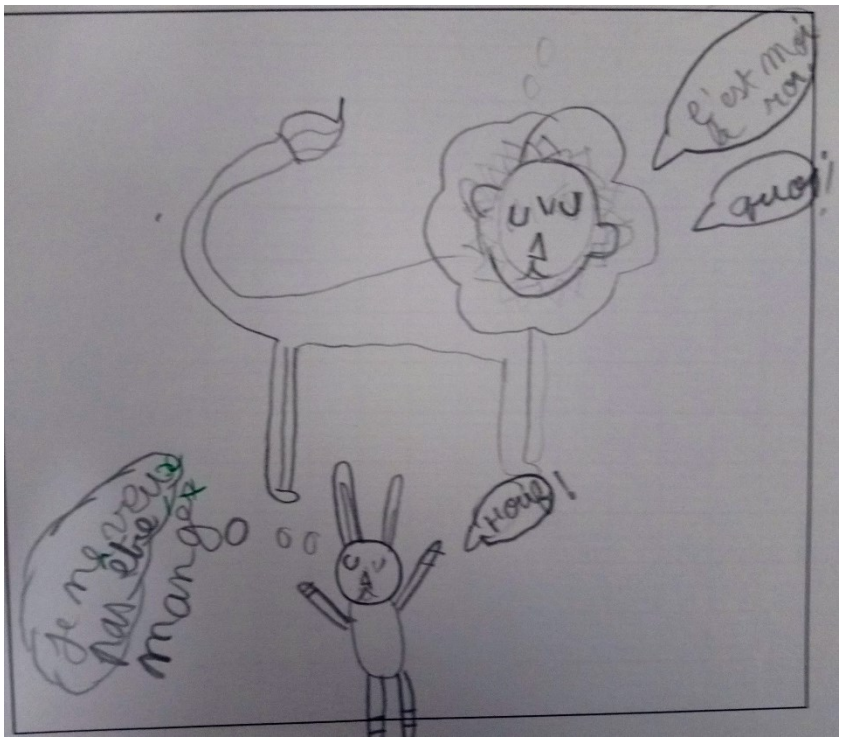
Annexe 17 : transcription du débat *Le lion et le vieux lièvre*

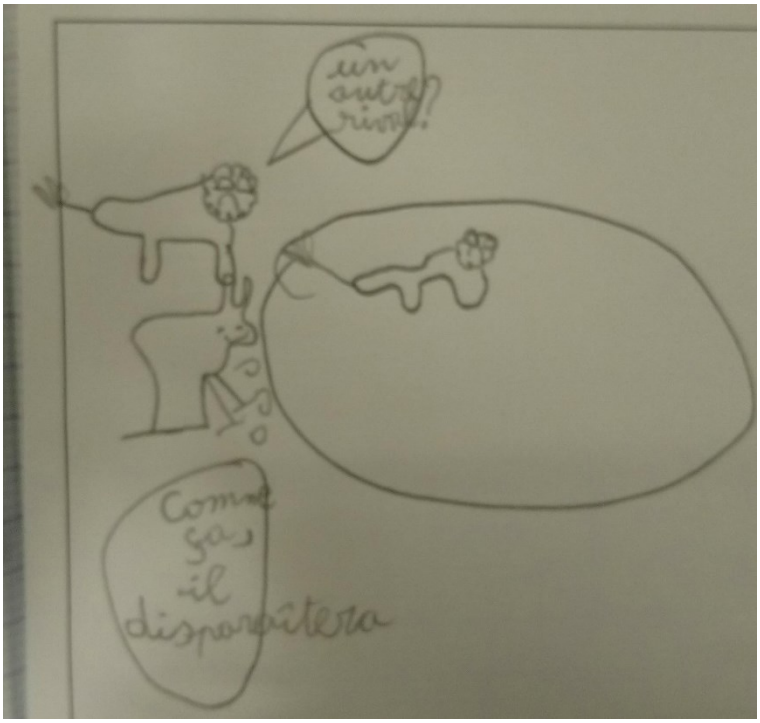
Enseignante : Où se passe l'histoire ?
M : dans la brousse
Enseignante : C'est écrit en effet un lion qui vivait dans la brousse, c'est où plus précisément ?
J : dans la savane
Enseignante : Comment est décrit ce lion ?
D : Tyrannique
Enseignante : Qu'est-ce que ça veut dire tyrannique ?
D : qui a un problème à la tête
Enseignante : pas exactement
M : qui est très méchant
Enseignante : Oui qui est méchant, qui donne des ordres à tout le monde, qui fait la loi
[…]
Pour vous aider à comprendre l'histoire nous allons coller des petites images avec des bulles au fur et à mesure que nous avançons, on sait déjà que le lion vit dans la savane qu'il mange […]
(Lecture magistrale du passage par l'enseignant, en insistant sur les mots en gras) :
Puis, un jour, ce fut le tour d'un lièvre ***rusé****. Comme le voulait la coutume, il alla voir le lion de bon matin. Il arriva essoufflé****, l'air fatigué, épuisé****.*
"Hou ! Qu'est-ce que j'ai couru ! Je viens d'être poursuivi par un lion. Heureusement que j'ai de longues pattes, car autrement, c'en était fait de moi ! »

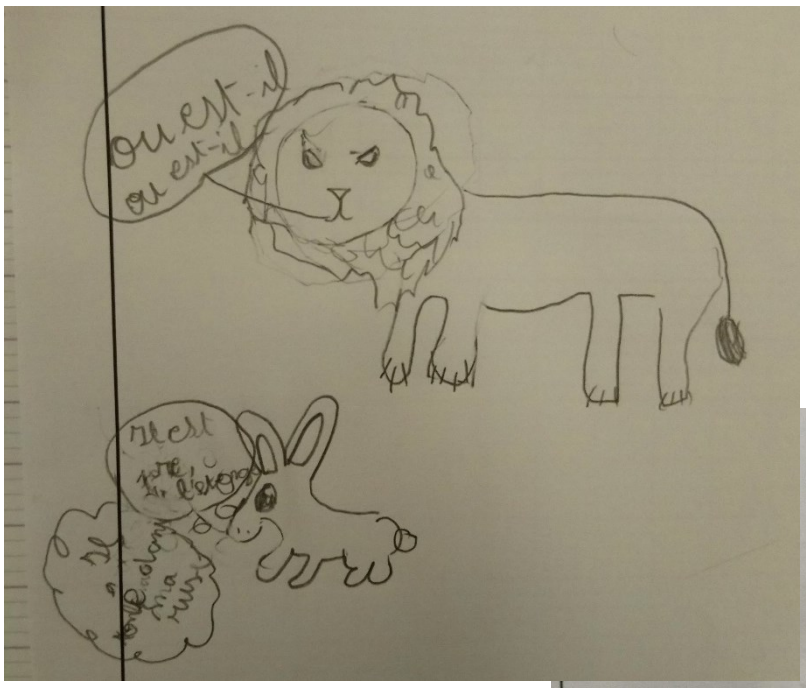
Enseignante : que sait-on sur ce nouveau personnage ?
S : c'est un lièvre, il est vieux
Sh : il est essoufflé,
M : Il est rusé
Enseignante : à votre avis, que va-t-il se passer ensuite ?
Mathis : Le lion ne va pas être content qu'il y a un rival.
(bruit)
Enseignante : Nous sommes en phase de débat, vous avez le droit de dire que vous êtes d'accord où que vous avez une autre hypothèse par contre on s'écoute.
Enseignante : Pourquoi le lièvre arrive-t-il essoufflé ? relisez la ligne 13 « *Il arriva essoufflé****,*** *l'AIR fatigué, épuisé »*
Myriam : le lion se dit ah il est essoufflé alors je peux le manger, et après il va courir très vite et le lion va se dire ah non, je ne vais pas réussir à l'attraper.
S : peut-être que le lion va se mettre à courir vers le lièvre et le chasser.
Enseignante : peut-être que le lièvre en effet fait semblant d'être essoufflé. Mais à votre avis, vous ne trouvez pas ça un peu bizarre, c'est au tour du lièvre, il doit se présenter au lion pour mourir, il sait qu'il doit mourir et il dit « ah la la ! Je viens de me faire courser par un autre lion ! »
J : Peut-être que le lièvre a dit ça pour énerver le lion ?
Enseignante : ah partons sur cette piste, et quel intérêt aurait le lièvre à énerver le lion ?
L : peut-être que le lièvre veut montrer au lion que ce n'est pas lui le plus fort.

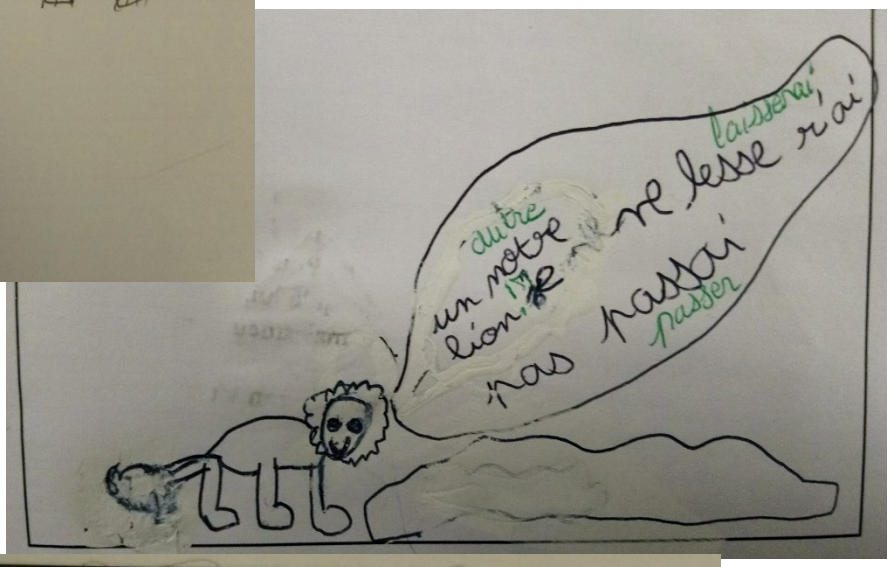
Enseignante : Lou tu veux bien répéter ton hypothèse […] est-ce que vous êtes d'accord avec cette proposition ?
Enseignante : peut-être en effet qu'il lui sous-entend qu'il y a un lion plus fort que lui
M : peut-être que le lièvre il est rusé, qu'il veut l'emmener dans un piège.
Mathis : peut-être que le lion va se mettre à chercher l'autre lion, dans la savane, son rival.
M : le lièvre a l'air plus rusé que les autres animaux.
Enseignante : Vous pouvez souligner en effet le mot rusé dans le texte, l'auteur nous laisse un indice, peut être que le lièvre n'a pas envie de se faire manger et qu'il cherche une stratégie.
[…]
Enseignante : Qu'est-ce que je peux écrire dans la petite bulle du lièvre, qu'est-ce qu'il pense dans sa tête ?
N : je vais dire au lion qu'il y a un autre lion plus fort que lui.
Enseignante : oui et pourquoi ?
N : parce qu'il ne veut pas être mangé par le lion.
Enseignante : donc il essaie de trouver une ruse pour ne pas être manger, je vais écrire dans la bulle « je ne veux pas être mangé par le lion, je dois trouver un plan »
Enseignante : Vous allez lire la suite du texte […] Qu'est-ce qu'il s'est passé ?
M : le lièvre il est rusé, il a fait exprès de l'énerver.
Enseignante : oui il a fait exprès de le provoquer
L : Le lion s'est dit un autre lion dans la savane ce n'est pas possible, c'est moi le roi des animaux.
Enseignante : D'accord, alors je résume en faisant une bulle au-dessus du lion « quoi ? un autre rival ? » […]
Enseignante : Qu'est-ce qu'il s'est passé ensuite ?
A : enfaite le lièvre, il a fait un piège, il s'est dit que le reflet, il s'est reflété sur l'eau, et enfaite c'était lui.
Enseignante : donc le lièvre l'emmène au bord de l'étang (je colle l'image de l'étang) […]
L : le lion a vu son image, il a cru que c'était un autre lion.
A : il a sauté dessus.
L : enfaite il s'est sauté sur lui-même.
J : enfaite, il a sauté dans l'eau et il est mort.
M : on ne sait pas s'il est mort ?
Enseignante : alors qui peux relire la dernière phrase du texte ?
A : « et c'est ainsi qu'un lièvre malin débarrassa le pays d'un terrible despote. »
L : ah ba oui du coup il est mort.
A : il s'est noyé.
N : bien fait.
Enseignante : est- ce que son plan, son stratagème, vous vous rappelez du mot stratagème, a réussi ?
M : oui il a plongé et donc on suppose qu'il s'est noyé.
Enseignante : Vous allez me faire un dessin, avec les personnages et les bulles, de ce que vous avez compris de l'histoire.

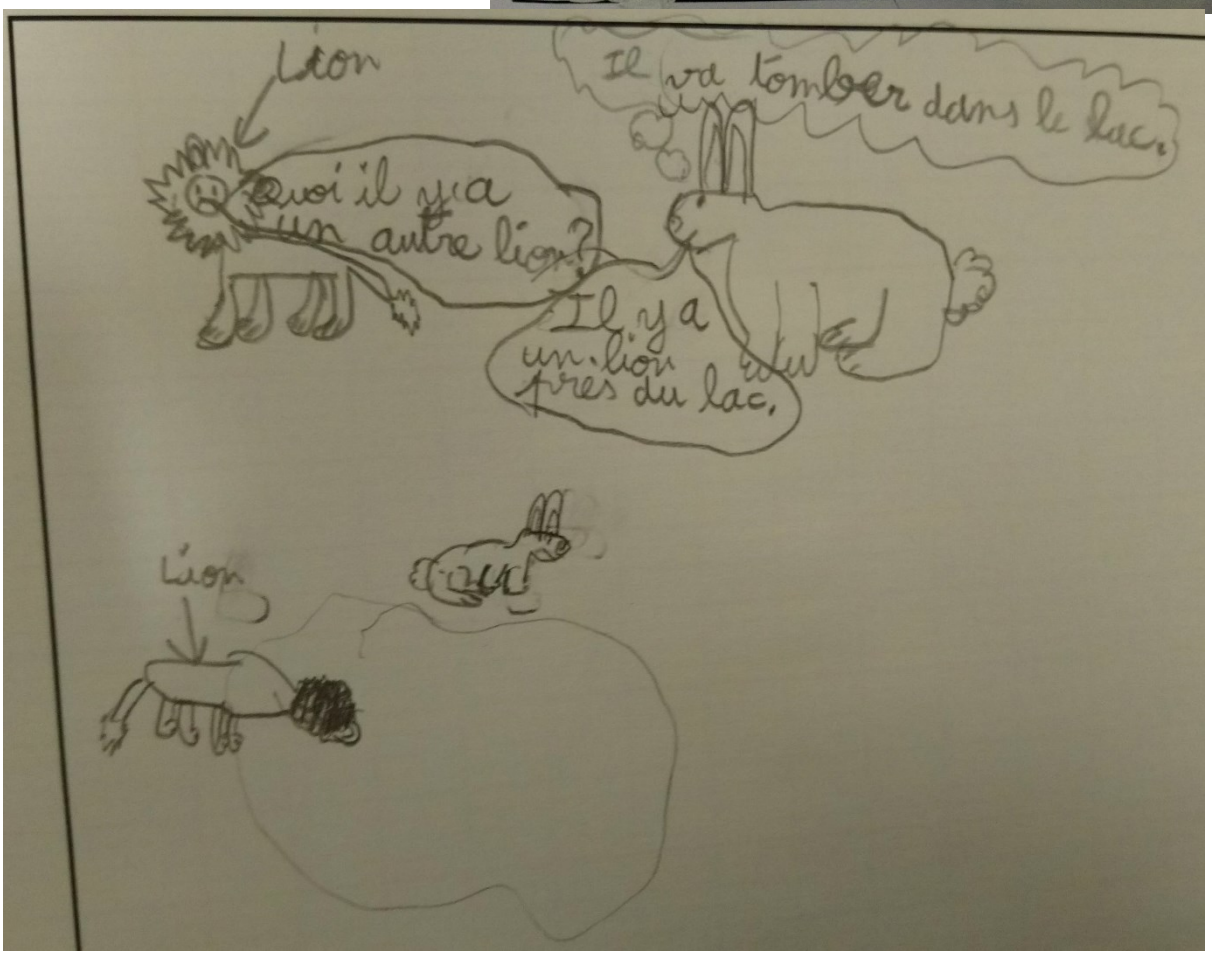
Annexe 18 : dessin du conte *Le lion et le vieux lièvre*






ou est-il
ou est-il


un autre lion
ne pas passer
ne laisserai pas passer

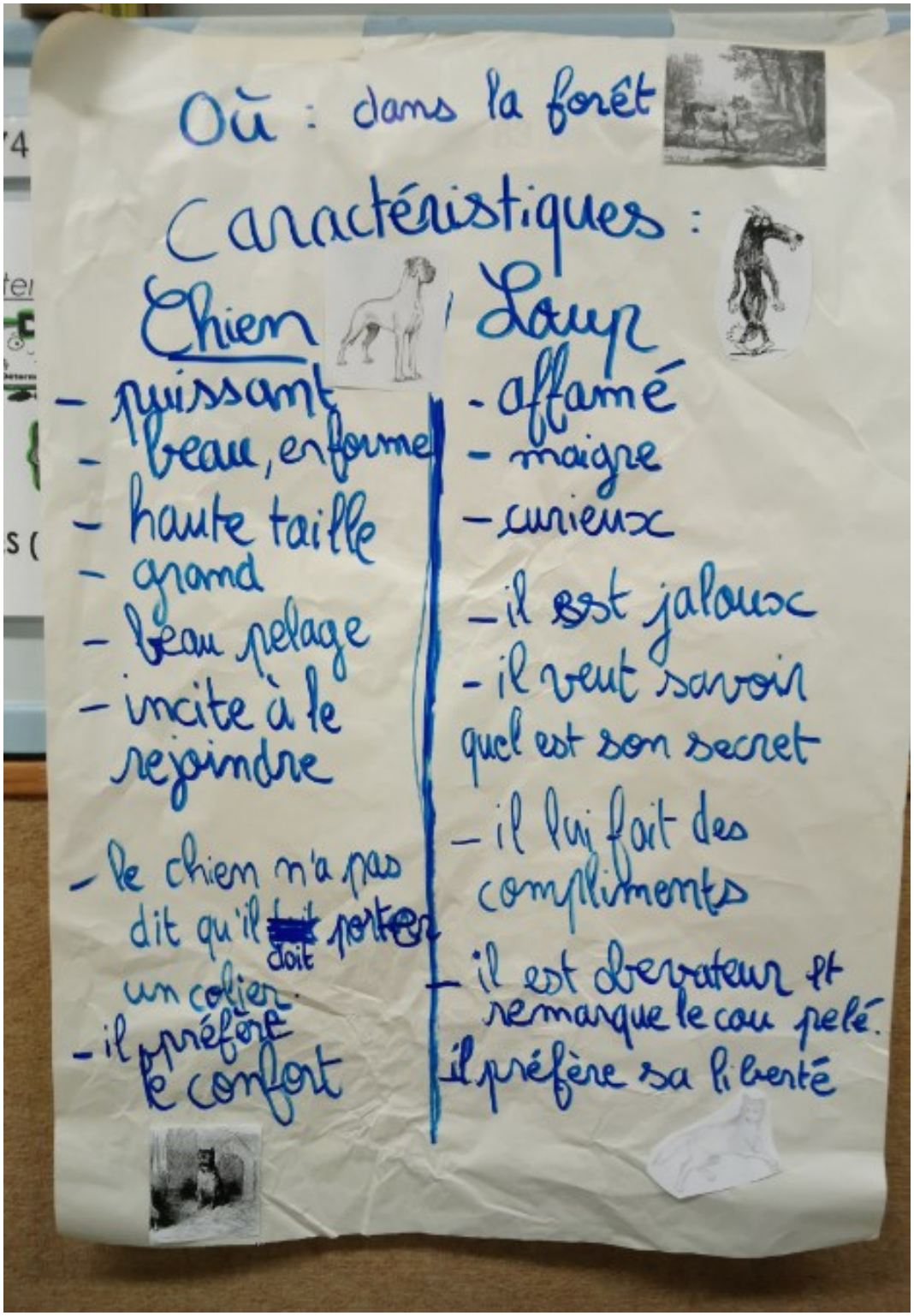

Lion
Quoi il y a un autre lion?
Il va tomber dans le lac.
Il y a un lion près du lac.
Lion

Annexe 19 : illustration de la fable *Le chien et le loup* (Jean de la Fontaine)

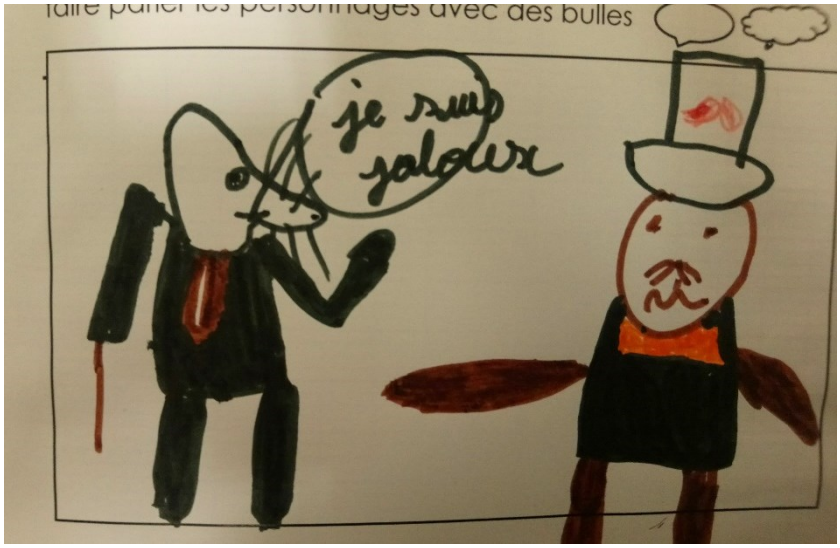
Annexe 20 : transcription du débat *Le chien et le loup*, Jean de la Fontaine

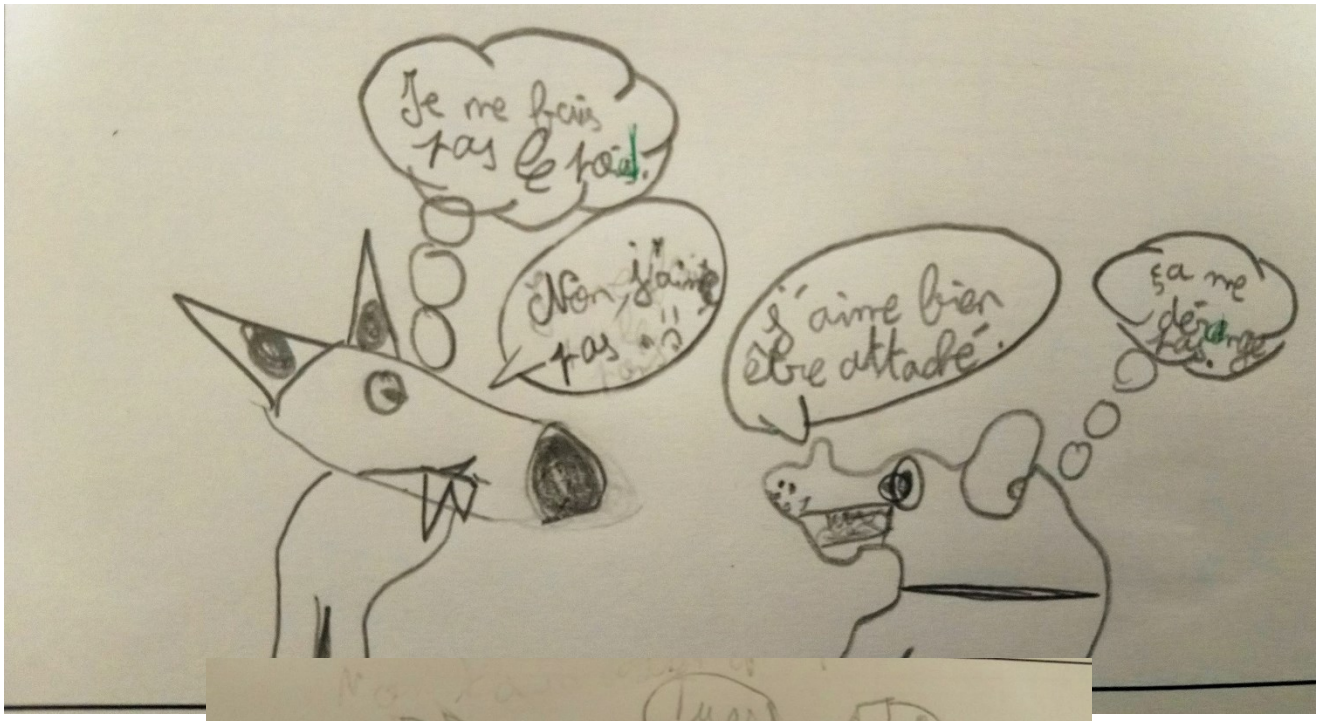
Enseignante : En regardant cette illustration, de quoi va parler cette fable ?
L : Peut-être que le loup veut grossir parce qu'il est trop maigre.
M : Peut-être qu'il lui pose des questions pour lui tendre un piège.
S : oui ça c'est vrai
M : Le loup va vouloir manger le chien, il a le ventre maigre, donc il a très faim
N : ça ressemble au années 80 les habits alors ça va se passer dans ces années-là […]
Enseignante : Vous allez relever les caractéristiques des personnages, vous pouvez prendre un surligneur pour souligner les mots importants
[…]
Enseignante : Vous vous rappeler la fable du le chêne et le roseau. À la fin la morale est expliquée, le chêne qui se vantait d'être grand et fort a fini par terre avec le vent. Mais là est-ce qu'il y a une morale à la fin ?
[…]
Enseignante : Pourquoi il n'y a pas de morale à la fin ?
S : Il faut la deviner ?
M : Mais normalement maîtresse c'est dans le texte ?
Enseignante : Peut-être que c'est un texte pour réfléchir… Est-ce que c'est mieux d'être un chien ou un loup ?
Tous les élèves : un chien, non un loup, les deux, un être humain….
Enseignante : C'est une question ouverte : vous voyez, il n'y a pas de bonne, ni de mauvaise réponse. Nous allons justement faire un débat sur ce sujet la prochaine fois.
S : C'est mieux d'être un chien parce que tu n'es pas abandonné tout seul dans la forêt […]

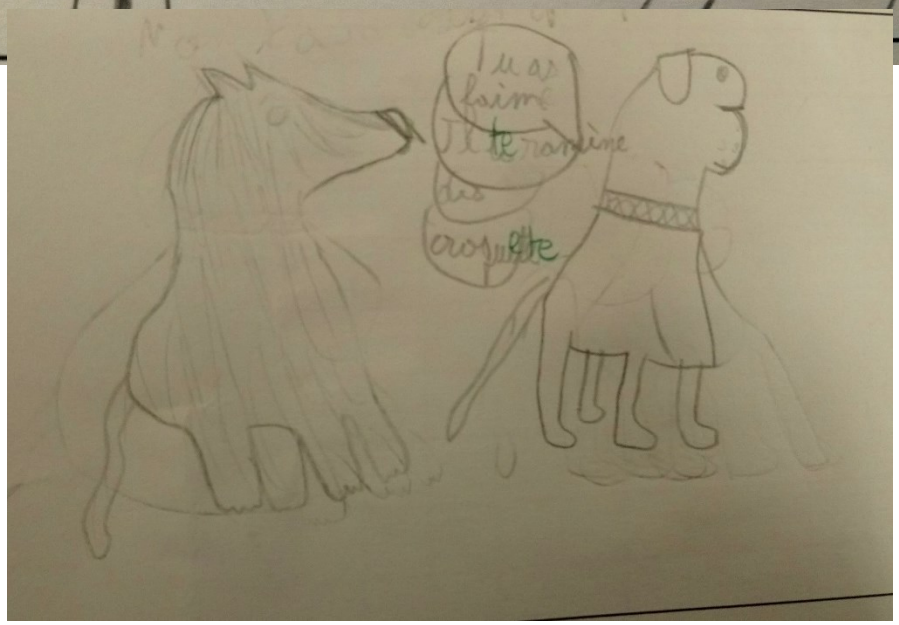
Annexe 21 : affiche des caractéristiques des personnages *Le chien et le loup*



Annexe 22 : dessin de la fable *Le chien et le loup*

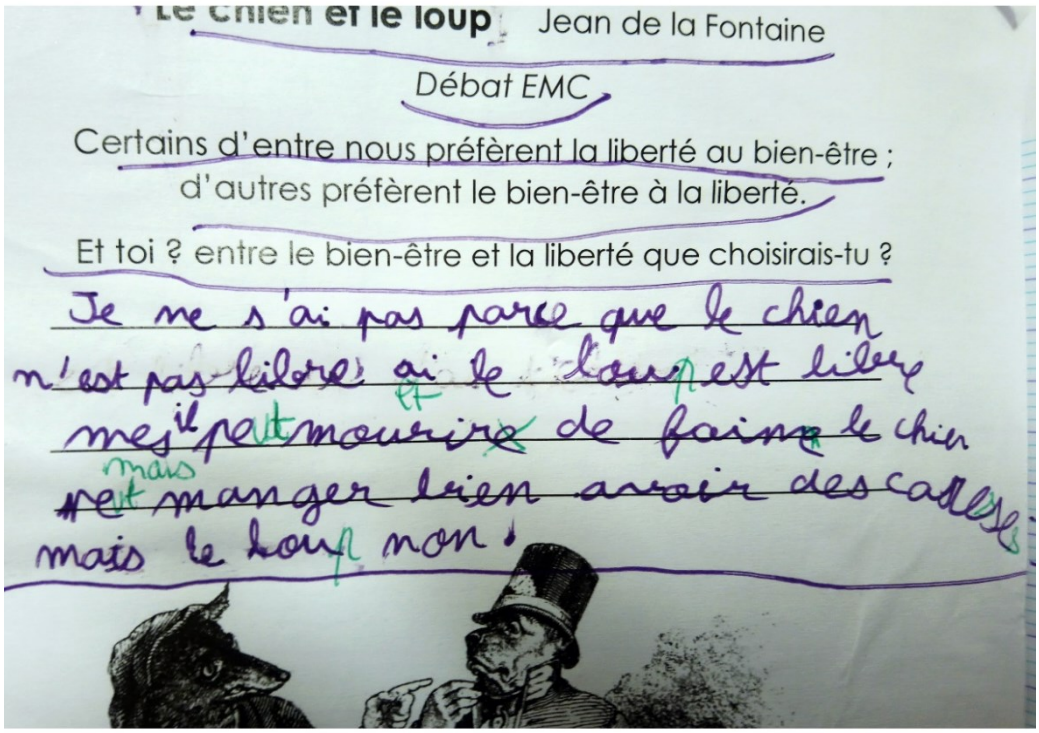






Annexe 23 : transcription des arguments du débat *Le chien et le loup*

Argument en faveur du chien	Argument en faveur du chien
- c'est bien d'avoir un maître, on est tout doux, on n'a pas froid, *- on a de la nourriture, on est hébergé,* *- j'aime bien être un chien parce que ton maître t'achète des jouets,* *- le maître s'occupe de lui et il peut l'emmener chez le vétérinaire,* *- on est propre,* *- on est tranquille sur le canapé en train de regarder la télé*	*- pour avoir la liberté,* *- pour ne pas être attaché par une laisse,* *- pour aller dans la forêt pour toute la vie,* *- on est dehors, on fait ce qu'on veut c'est la liberté,* *- je ne veux pas être étranglé*
Argument en faveur de « je ne sais pas »	
- c'est bien d'être libre mais c'est bien d'être nourri, *-le loup peut mourir de faim, le chien peut avoir des caresses,* *- je veux être libre mais le chien est bien nourri,* *-j'ai envie d'être libre mais en même temps j'ai envie de manger*	


Le chien et le loup Jean de la Fontaine

Débat EMC

Certains d'entre nous préfèrent la liberté au bien-être ; d'autres préfèrent le bien-être à la liberté.

Et toi ? entre le bien-être et la liberté que choisirais-tu ?

Je ne s'ai pas parce que le chien n'est pas libre ai le loup est libre mes il peut mourir de faim le chien peut manger bien avoir des caresses mais le loup non.

Annexe 24 : questionnaire distribué aux élèves

Questionnaire personnel

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

- le débat collectif en classe	**oui**	**non**
- les lectures en classe entière et orales	**oui**	**non**
-les lectures individuelles et silencieuses.	**oui**	**non**
-le travail sur les images et carte mentale	**oui**	**non**
-le travail sur le vocabulaire	**oui**	**non**
2.Penses-tu avoir bien compris la fable ?	**oui**	**non**

3.Penses-tu que le débat a apporté quelque chose de plus à ta compréhension ? oui non
Pourquoi ? _____

_____

4.Qu'est-ce qui selon toi serait à améliorer pour mieux comprendre les textes ?

_____

5.Depuis le début de l'année, quelle histoire as-tu préféré ? Pourquoi ?

_____

Réponses des élèves :

3. Penses-tu que le débat a apporté quelque chose de plus à ta compréhension ?
- OUI (16/27) : *« ça m'aide, ça me donne des idées, ça m'apporte plus de choses, parce qu'on entend les idées des autres et ça peut nous aider, parce qu'on s'exprime, les débats m'aident beaucoup, je comprends mieux la fable, du coup on peut avoir notre propre choix »*
- *NON (4/27) : « Ils ont dit ça et je le savais déjà. Parce que je n'ai pas entendu la maîtresse parce que D parle avec N ».*
- *JE NE SAIS PAS (7/27)*

4. Qu'est-ce qui selon toi serait à améliorer pour mieux comprendre les textes ?
- le lexique : *« des mots moins compliqués, qu'il y ait des mots définis comme dans le livre d'histoire ».*
- l'implicite *« que les fables et les textes soient explicités, travailler sur la pensée des personnages pour mieux comprendre le texte ».*
- l'illustration *« voir les images, avoir plus d'images colorées ».*
- relectures individuelles *« lire le texte plusieurs fois, plus de silence ».*
- faire plus d'activités écrites *« faire plusieurs exercices et faire des dessins ».*

5. Depuis le début de l'année, quelle histoire as-tu préféré ? Pourquoi ?
18/27 : *Enfants de Géants « je me suis identifiée à eux, j'ai bien aimé, il y a plus d'illustrations, c'est triste et après c'est joyeux, parce qu'il y a de l'aventure ».*

Annexe 25 : *Contes de crimes à l'école* ; Le Monde, 2013

Extrait de l'article de Catherine Vincent, « Contes de crime à l'école », Le Monde, Culture et Idées, 26 déc. 2013

Il était une fois un jeune instituteur, nommé dans une classe d'enfants qui avaient pour point commun de ne pas supporter l'école. Un jour qu'il désespérait de retenir leur attention – la plupart d'entre eux avaient quitté la classe et jouaient dans la cour –, il avisa un livre de contes, laissé sur une étagère par son prédécesseur. Il l'ouvrit et commença à lire à haute voix pour la poignée d'élèves qui lui avaient fait la grâce de rester avec lui. A sa grande surprise, il vit alors les préadolescents rebelles revenir les uns après les autres, et s'asseoir pour l'écouter. Serge Boimare venait de découvrir aux contes un pouvoir qu'il ne soupçonnait pas.

Ceux-là étaient des frères Grimm : les enfants les rebaptisèrent « Contes de crimes », et réclamèrent de les entendre encore et encore. *« Tous mes repères de pédagogue en étaient bouleversés. A toutes leurs inquiétudes, qui étaient déjà très vives et souvent exprimées publiquement, je rajoutais des histoires de dévoration, d'abandon, de mort. Alors qu'ils avaient déjà dû se construire à partir de liens familiaux si conflictuels, si perturbants, je leur racontais des histoires de belle-mère perverse, de parents qui n'hésitent pas à se débarrasser de leurs enfants, de frères qui sont dans des rivalités à couper au couteau, et je ne voyais pas bien où cela allait nous mener »,* raconta plus tard Serge Boimare dans *L'Enfant et la peur d'apprendre* (Dunod, 1999). Les élèves le lui dirent eux-mêmes. Ils cessèrent rapidement de se jeter à la figure leurs histoires de famille, leur violence et leur impatience diminuèrent, et il devint possible, pour nombre d'entre eux, d'aborder l'apprentissage de la lecture.