



HAL
open science

La dimension environnementale dans les œuvres de littérature de jeunesse

Marine Carrie

► **To cite this version:**

Marine Carrie. La dimension environnementale dans les œuvres de littérature de jeunesse. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03361295

HAL Id: dumas-03361295

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361295>

Submitted on 1 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.

**Marine
CARRIE**

INSPE Académie de Bordeaux
160 avenue de Verdun
33 705 Mérignac

Master MEEF 1^{er} degré

**LA DIMENSION ENVIRONNEMENTALE DANS
LES ŒUVRES DE LITTÉRATURE DE
JEUNESSE**

Directrice de mémoire : Martine Champagne-Vergez

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Martine Champagne-Vergez, professeure et chercheuse en sciences du langage et sciences de l'éducation, pour son accompagnement, ses nombreuses recommandations, son soutien et son implication tout au long de l'année.

J'adresse aussi mes plus sincères remerciements à l'ensemble de mes collègues, les enseignants et enseignantes de l'école élémentaire Paul Lapie de Caudéran, pour leur disponibilité et leurs conseils avisés durant mon alternance et la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également l'ensemble des élèves de la classe de CE2 ayant participé activement à ce travail de recherche et sans qui cette étude n'aurait pas pu aboutir.

Pour finir, je tiens à remercier Monsieur Biolley, directeur de l'INSPE de Bordeaux, ainsi que Monsieur Truel, responsable pédagogique du site de la Gironde, de m'avoir offert l'opportunité de réaliser ce mémoire.

TABLES DES MATIERES

<i>Introduction</i>	4
<i>1ère partie : Aspects théoriques</i>	7
Premier Chapitre : écologie, littérature et écocritique	8
1 - Introduction	8
2 – Définition de l'écologie et brève évolution historique.....	8
3 - Ecologie et littérature.....	9
4 – L'écocritique	11
5 - Synthèse.....	12
Deuxième Chapitre : L'écologie dans la littérature de jeunesse	14
1 - Introduction	14
2 – La littérature de jeunesse.....	14
3 - Ecologie et littérature de jeunesse	17
4 – Le motif de l'arbre et le rapport à l'enfance dans la littérature de jeunesse	21
5 - Rapport aux instructions officielles	25
6 - Synthèse.....	27
Troisième Chapitre : Corpus et analyse des œuvres de littérature jeunesse	29
1 - Introduction	29
2 – Choix du corpus.....	29
3 – Grille d'analyse	30
Synthèse des apports théoriques	32
<i>Seconde partie : Méthodologie</i>	34
1 - Introduction	35
Quatrième Chapitre : Description du terrain et de l'étude	36
1 - Public et classe	36
2 –Organisation globale de l'étude	36
3- Les représentations initiales des élèves	37
Cinquième Chapitre : Le projet mis en œuvre	39
Sixième Chapitre : Fabrication des données	51
1 - Les représentations initiales	51
2 - Le tri des revues	51
3 – L'horizon d'attente après la lecture du premier chapitre du roman.....	51
4 – Les éléments liés à l'arbre et la relation à l'enfant dans le chapitre deux	52
5 - Le débat final	52
6 – Les carnets de l'arbre	52

Septième Chapitre : Les outils d'analyse	53
1 - Les représentations initiales	53
2 - Le tri des revues	54
3 – L'horizon d'attente aprs la lecture du premier chapitre du roman	55
4 – Les éléments liés à l'arbre et la relation à l'enfant dans le chapitre deux	56
5 - Le débat final	57
6 – Les carnets de l'arbre	59
7 - Synthèse.....	59
<i>Troisième partie : Analyse et discussion</i>	61
Huitième Chapitre : Analyse.....	62
1 - Recueil des conceptions initiales	62
2- Les horizons d'attentes à la lecture du premier chapitre du roman	68
3 - La relation à l'arbre	70
4 - Le débat de fin de séquence	75
5 - Les carnets de l'arbre	83
6 - Synthèse	88
Neuvième Chapitre : Relation aux hypothèses et prolongement	89
1 - Relation aux hypothèses	89
2 - Prolongements possibles	90
<i>Conclusion générale</i>	91
<i>Bibliographie</i>	93
<i>Annexes</i>	97

INTRODUCTION

Les revendications écologiques sont plus que d'actualité depuis quelques années, avec notamment le mouvement *Youth for climate* qui a vu le jour en 2018, guidé par la jeune Greta Thunberg. Ce mouvement de protestations écologistes est une mobilisation par et pour les jeunes : ils se rassemblent pour manifester dans les rues de plus de 200 villes afin de se mobiliser pour la justice climatique et sociale et pour la protection de l'environnement et de la biodiversité¹. Cette action née le 15 mars 2019 a été le point de départ de notre réflexion. En effet, l'écologie a pris de plus en plus d'ampleur dans la société actuelle, poussée notamment par les jeunes, et nous pouvons nous interroger sur le rôle de leur éducation dans leur sensibilité à l'environnement.

L'éducation d'un individu est marquée par les lectures qu'il rencontre tout au long de sa vie : elles participent à son évolution par les réflexions qu'elles suscitent, et impactent donc la construction de sa pensée. À partir de ce constat, nous nous sommes alors questionnés de manière plus précise sur le rôle tenu par la littérature de jeunesse dans l'éducation des jeunes à la sensibilité écologique.

Par ce travail de recherche, nous souhaiterions ainsi étudier la manière dont est abordée l'écologie dans la littérature de jeunesse, et l'impact potentiel de ces œuvres sur la vision du monde des jeunes enfants. Cette étude s'axe donc sur la dimension environnementale dans les œuvres de littérature de jeunesse.

Notre contexte d'étude est une classe de 28 élèves de CE2, dont un élève en situation d'inclusion ULIS, issus de catégories socio-professionnelles plutôt favorisées. Parmi les élèves, deux enfants rencontrent de grosses difficultés de lecture : le décodage des sons et mots n'est toujours pas automatisé et leur demande un travail important, ce qui les empêche d'accéder au sens de ce qui est lu en situation autonome.

Au sein de cette classe, nous avons souhaité étudier l'effet, l'impact d'un corpus d'œuvres de littérature de jeunesse sur la sensibilité écologique des élèves. Pour cela, nous avons effectué une sélection d'œuvres en nous focalisant sur deux entrées précises : l'arbre et le rapport à l'enfance.

En effet, selon Nathalie Prince et Sébastien Thiltges, le message écologiste « passe par l'énonciation de thèmes et de motifs récurrents qui le structurent et l'illustrent² ». Nous avons donc fait le choix de nous focaliser sur le motif de l'arbre, extrêmement présent en littérature de jeunesse, et en particulier dans les albums. Ce motif est étudié à travers un corpus d'albums de jeunesse par Gwenola Caradec, qui le décrit comme un « élément déclencheur d'une prise de conscience de la

¹ Youth for Climate France 2020, page d'accueil du site

² PRINCE (Nathalie) & THILTGES (Sebastian), *Eco-graphies – Ecologie et littérature pour la jeunesse*, 2018 p. 91.

lente dégradation de notre environnement³ » : il serait donc un biais par lequel certains albums de littérature de jeunesse feraient passer un message de protection environnementale. De plus, l'arbre est un élément connu de tous les élèves, il fait partie de leur expérience de la vie, et revêt des rôles variés : tout d'abord « un être botanique à part »⁴ selon l'historien Alain Corbin, il est aussi pour les élèves le centre de la cour de récréation, le symbole de la nature au milieu de sa forêt, mais aussi celui de la délimitation entre le trottoir et la route, ou encore le lieu de refuge des animaux sauvages... Ce motif trouve donc une résonance variable d'un individu à l'autre, selon son expérience personnelle, et nous trouvons intéressant d'interroger l'arbre et son rapport à l'enfance, rapport qui pourrait déjà être présent dans l'ouvrage, ou bien à construire, dans une posture de réception littéraire.

Par ce travail, nous allons donc rechercher en quoi la littérature peut créer un lien entre l'enfant et la nature, et comment fait-elle évoluer leurs conceptions initiales sur la notion d'environnement écologique. Afin de répondre à cette problématique, nous procéderons dans un premier temps à une étude théorique de la place de l'écologie dans la société et dans la littérature, avant d'analyser et d'explicitier le corpus des quatre œuvres de littérature de jeunesse sélectionnée. Dans un deuxième temps, nous détaillerons la méthodologie du travail mis en place, qui nous a permis d'observer l'évolution des représentations initiales des élèves sur la notion d'environnement écologique. Enfin, nous analyserons cette potentielle évolution dans un troisième et dernier temps, afin de mesurer l'influence de notre corpus sur les représentations du monde des élèves.

³ CARADEC (Gwenola), *Comme un oiseau sur la branche – l'ecomotif de l'arbre dans les albums de jeunesse*, dans *Eco-graphies – Ecologie et littérature pour la jeunesse*, p. 120

⁴CORBIN (Alain), *La douceur de l'ombre. L'Arbre, source d'émotions, de l'Antiquité à nos jours*, Paris, Fayard, 2013, p.

1ERE PARTIE :
ASPECTS THEORIQUES

1. ECOLOGIE, LITTÉRATURE ET ECOCRITIQUE

1- INTRODUCTION

Dans ce premier chapitre, nous définirons les concepts d'écologie et d'écocritique, en étudiant les liens entre écologie et littérature, afin de poser un premier cadre théorique nécessaire à notre réflexion. Dans un premier temps, nous contextualiserons ainsi le concept d'écologie, en présentant brièvement son évolution dans le temps depuis sa création en 1866, tandis que dans un deuxième temps, nous présenterons les liens qui se sont créés entre écologie et littérature, toujours en suivant une ligne directrice chronologique. Enfin, un troisième et dernier temps sera dédié à la présentation et l'explicitation de la notion d'écocritique, une filière des études environnementales qui a vu le jour à la suite de la montée des préoccupations écologiques en littérature, vers la fin du XXème siècle.

2- DEFINITION DE L'ÉCOLOGIE ET BREVE EVOLUTION HISTORIQUE

Le terme « écologie » apparaît pour la première fois en 1866, dans le traité intitulé *Generelle Morphologie der Organismen*, écrit par le biologiste allemand Ernst Haeckel⁵. Il le crée par la combinaison de deux racines grecques : *oikos*, qui signifie « habitat », et *logos* qui se rapporte à la connaissance et à la science. Haeckel définit alors l'écologie comme « la science des relations de l'organisme avec le monde extérieur environnant, comprenant au sens large toutes les conditions d'existence⁶ ».

Un siècle plus tard, la science écologique commence à se développer avec les écrits de Tansley. En 1935, ce botaniste britannique invente le terme « écosystème » au sein de son article « The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms », paru dans la revue *Ecology*⁷. Les scientifiques s'intéressent alors de plus en plus à ce concept, jusqu'à ce qu'en 1942, Raymond Lindeman développe la théorie des écosystèmes dans son article « The Trophic-Dynamic Aspect of Ecology », publié dans la même revue. Selon l'ethnologue américain, cette théorie se définirait par le fait que chaque élément naturel existe en relation avec les autres : dans un type d'écosystème, la nature du sol déterminerait la présence de certains herbivores, qui seraient ensuite eux-mêmes mangés par certains herbivores, dont les carcasses seraient finalement décomposées par certains

⁵ DELÉAGE (Jean-Paul), « Aux origines de la science écologique : à propos de quelques ouvrages récents », dans *Revue d'histoire des sciences*, tome 45, no4, 1992, p. 483, consulté en janvier 2021. URL : <https://urlz.fr/bKKz>

⁶ HAECKEL (Ernst), *Generelle Morphologie der Organismen. Allgemeine Grundzüge der organischen Formen Wissenschaft, mechanisch begründet durch die von Charles Darwin reformirte Descendenz-Theorie*, vol. 2, Berlin, Verlag von Georg Reimer, 1866, p. 286, consulté en janvier 2021. URL : <https://urlz.fr/bOZo>. Citation traduite de l'allemand par Anna de Vits.

⁷ ACOT (Pascal), « Environnement. Histoire d'un mot », dans *La revue des livres pour enfants*, no147, 1992, p. 66.

insectes. Dès lors, l'écologie désigne « l'étude des milieux où vivent les êtres vivants ainsi que des rapports de ces êtres entre eux et avec le milieu⁸ ».

À partir de 1960, les catastrophes causées par l'Homme se succédant, l'inquiétude autour des écosystèmes et de leur équilibre commence à gagner les scientifiques et résonne dans la science écologique. Après les bombes atomiques en 1945, la pollution du Rhin par l'Endosulfan en 1969 et l'explosion d'un réacteur de Tchernobyl en 1986, la société entre dans une période de prise de conscience, renommée « entrée dans l'âge écologique » par Donald Worster.⁹

C'est à la suite de cette responsabilisation que naît l'« écologisme » dans les années 1970, que le Petit Robert définit comme « visant à un meilleur équilibre entre l'être humain et son environnement naturel ainsi qu'à la protection de celui-ci¹⁰ ». L'écologie scientifique se combine donc avec l'écologie humaine, afin de remettre en question la place de l'Homme dans son écosystème : il n'en est plus le dominant absolu. Cependant, ce mouvement se caractérise, à l'inverse de la science écologique, par une attitude plutôt personnelle, influençant les aspects de la vie privée d'un individu, et non pas par une attitude de défense publique de l'environnement.¹¹

Dans le même temps, l'écologie entre dans les considérations politiques : protéger son environnement nécessite de réformer la société par des actions politiques. Le premier Sommet de la Terre a ainsi lieu à Stockholm en 1972, et les premières ONG et mouvements citoyens à visée politiques voient le jour. C'est l'émergence d'une « vague verte¹² » en Europe, qui ne cessera de prendre de l'ampleur jusqu'au mouvement plus récent « Youth for Climate », mené par Greta Thunberg et mobilisant les jeunes du monde entier depuis 2018.¹³

Ainsi, les revendications écologiques s'accroissent et s'ancrent de plus en plus dans la société humaine, et cela en impacte la littérature.

3- ECOLOGIE ET LITTERATURE

En littérature, la question écologique marque la seconde moitié du XIXe siècle. Elle est observable en particulier dans les écrits de Ralph Waldo Emerson ou les récits autobiographiques

⁸ Art. « Écologie », dans REY-DEBOVE (Josette) & REY (Alain), dir., Le Petit Robert de la langue française, Paris, Le Robert, 2016, p. 813.

⁹ WORSTER (Donald), Les Pionniers de l'écologie. Une histoire des idées écologiques, Paris, Sang de la terre, 1992, p. 365.

¹⁰ Art. « Écologisme », dans REY-DEBOVE & REY, dir., op. cit., p. 813.

¹¹ LUCHESE (Vincent), « Une brève histoire de l'écologie politique », dans Usbek & Rica, no 28, 2020, consulté en janvier 2021. URL : <https://urlz.fr/bP0x>

¹² BORDRON (Maïwenn), « Aux origines de l'écologie politique en Europe », sur France culture, 2019, consulté en janvier 2021. URL : <https://urlz.fr/bP0C>.

¹³ DE VITS (Anna), « Ecologie, sentiment de la nature et études environnementales » dans La problématique environnementale dans les romans francophones pour la jeunesse (2018-2019). Vers une conscientisation écologique, 2020

d'Henry David Thoreau : l'importance de la protection de l'environnement naturel se trouve au cœur de leurs ouvrages¹⁴.

L'auteur de *Walden, or life in the Woods*, souvent qualifié d'écrivain *écologiste*, est d'ailleurs décrit par David Latour comme l'un « des plus grands écrivains de la nature, [...] qui, géographiquement et mentalement, place la nature au cœur de ses préoccupations¹⁵ ». En effet, dans son œuvre publiée en 1854, il décrit l'isolement de deux ans qu'il a vécu au sein d'une forêt, dans le but de créer un véritable lien avec l'environnement naturel qui l'entoure. Il y définit le sentiment de liberté et d'harmonie avec la nature qu'il a pu rencontrer, se sentant, selon ses propres mots, comme « une part d'elle-même »¹⁶.

Peu de temps après, Jules Verne dénonce dans ses écrits la menace des avancées technologiques humaines pour l'environnement. Lorsqu'il écrit *Les Voyages Extraordinaires*, son but principal est de faire découvrir à ses lecteurs les avancées technologiques de l'époque, en essayant de « résumer toutes les connaissances amassées par la science moderne¹⁷ ». Cela ne l'empêche pas cependant de faire de la nature un thème central de ses productions : dans plusieurs de ses nouvelles et romans, l'auteur s'engage dans une description des plus précises de divers environnements naturels. Ainsi, il dresse le portrait de la chaîne montagneuse des Appalaches et des Alleghanys dans *Maître du Monde* en 1904, dépeint sur un paragraphe entier le *gulf stream* dans sa célèbre œuvre *Vingt mille lieues sous les mers* en 1870, et s'attache à une description fournie de la faune et de la flore de l'île mystérieuse dans l'ouvrage du même nom, en 1874.¹⁸ Les écrits de Jules Verne ont donc un objectif double : faire découvrir à son lecteur à la fois les avancées technologiques de l'homme, et les beautés de la nature face à laquelle il n'est rien.

Dans *Vingt mille lieues sous les mers*¹⁹, il prend d'ailleurs position en dénonçant l'impact de l'activité humaine sur la faune et la flore aquatique, à travers le personnage du capitaine Nemo qui refuse de « chasser uniquement pour détruire » (p.384). Il est ainsi l'un des premiers écrivains en France à prendre parti pour la nature et l'environnement dans ses œuvres.

À cette même période, la distinction radicale entre Nature et Culture est remise en question. Cette opposition duelle, jusqu'ici ancrée dans la société de par les mouvements philosophiques et anthropocentristes du début du XXe siècle, est de nouveau discutée grâce aux développements de l'écologie scientifique. La nature n'est plus envisagée comme un système en équilibre menacé par

¹⁴ DE VITS (Anna), op.cit. p.6

¹⁵ LATOUR (David), « Henry David Thoreau ou les rêveries écologiques d'un promeneur solitaire », dans Les Chantiers de la création, 2010/3, mis en ligne le 30 octobre 2014, consulté en février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lcc/244>

¹⁶ THOREAU (Henry David), *Walden or Life in the woods*, Literary Classics of the U.S. reprint, 1985 (1854), p. 97, consulté en février 2021. URL : <https://urlz.fr/bP41>

¹⁷ Art. « Verne », dans HAMON (Philippe) & ROGER-VASSELIN (Denis), dir., *Le Robert des grands écrivains de la langue française*, Paris, Le Robert, 2000, p. 1382.

¹⁸ DE VITS (Anna), « L'œuvre de Jules Verne », op.cit., p.30-31

¹⁹ VERNE (Jules), *Vingt mille lieues sous les mers*, RBA Coleccionables, coll. « Hetzel », Barcelone, 2019

les actions humaines, mais comme un ensemble d'écosystèmes en constant changement dont l'Homme fait partie.²⁰ Cette remise en perspective impacte la littérature contemporaine et la thématique écologique prend petit à petit de l'ampleur dans les œuvres littéraires, jusqu'aux années 1980, durant lesquelles l'angoisse écologique culmine.

Des thèmes comme la pollution, les catastrophes écologiques ou les mondes post-apocalyptique sont alors de plus en plus présents dans la littérature et un discours d'alerte environnementale apparaît de manière récurrente dans de nombreux ouvrages. Selon Christian Chelebourg, ce discours va petit à petit suivre la structure d'un schéma classique de la narration non absolu, mais qui se vérifie dans de nombreuses œuvres : dans la *situation initiale* l'homme vit en harmonie avec la nature ; s'ensuit l'*élément perturbateur* représenté par la société industrielle ou la société de consommation ; les *péripéties* se succèdent alors et créent des dégâts environnementaux ; et pour finir les recherches des écologues sont l'*élément de résolution*. La solution finale ne peut alors qu'être le désastre ou le salut.²¹

Ainsi, entre angoisse écologique et remise en cause de la place de l'homme dans l'environnement naturel vers la fin du XXe siècle, la littérature permet, selon les termes de Sebastian Thiltges, « d'imaginer voire de réinventer les multiples interactions humaines avec l'environnement physique et les communautés animales et végétales, désormais à considérer comme des acteurs à part entière²² ». L'Homme prend donc conscience de son impact et de son rôle sur l'environnement naturel, et cela se retrouve dans les écrits littéraires.

4- L'ÉCOCRITIQUE

Dans le même temps, l'écocritique, ou *ecocritism* apparaît aux Etats-Unis. Ce champ d'étude interdisciplinaire est un type de critique littéraire spécialisé dans l'analyse de l'aspect environnemental. Dans son travail de recherche, Anna de Vits le définit à partir de ses nombreuses lectures théoriques comme « l'étude des liens entre d'un côté les rapports que l'Homme entretient avec la nature et son environnement (le milieu urbain est également étudié) et, d'un autre côté, la littérature, [visant donc à] montrer comment ces rapports entre les Hommes et la nature apparaissent littérairement, en adoptant une perspective écologique, soucieuse de l'environnement »²³.

²⁰ DE VITS (Anna), *op.cit.*, p.20

²¹ CHELEBOURG (Christian), *Les Écofictions. Mythologie de la fin du monde*, Bruxelles, Les Impressions Nouvelles, coll. « réflexions faites », 2012, p. 8

²² THILTGES (Sébastien), « Écocritique comparée des littératures pour la jeunesse », dans PRINCE (Nathalie) & THILTGES (Sébastien), dir., *Eco-graphies. Écologie et littératures pour la jeunesse*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2018, p. 26.

²³ DE VITS (Anna), *op.cit.*, p.13

D'un point de vue historique, le terme *ecocriticism* a été inventé par William Rueckert en 1976, puis repris par Cheryl Glotflety en 1989 lors du congrès de la *Western Literature Association*. Selon cette professeure en littérature, l'écocritique est « simplement l'étude des relations entre la littérature et l'environnement physique²⁴ ». Pour analyser une œuvre, une série de questions autour de l'idée de nature et des notions d'environnement et d'écologique est ainsi définie, et permet de former une grille d'analyse littéraire adaptée. Ces interrogations peuvent être de toutes sortes, comme par exemple « Comment la nature est-elle représentée dans l'œuvre ? », ou encore « Comment pouvons-nous caractériser l'écriture de la nature en tant que genre ? », mais Glotflety insiste particulièrement sur le caractère non exhaustif des questions : elles ne sont en aucun cas une démarche systématique.²⁵

C'est dans les années 1990 que l'écocritique va se développer, toujours aux Etats-Unis, en particulier grâce à Lawrence Buell, lui aussi professeur de littérature, et son travail autour de la *littérature environnementale*²⁶. En France, le travail d'Alain Suberchicot va considérablement faire avancer les études francophones et nationales. En 2015, il étudie en effet les thèmes de la nature, des animaux et de la protection de l'environnement dans différentes œuvres de littératures comme celles de Lin Yutang ou *Silent Spring* de Rachel Carson. Cependant, ses conclusions sont plutôt négatives : il affirme des œuvres qu'il étudie qu'elles sont « susceptibles de ne persuader que les convertis »²⁷.

5- SYNTHÈSE

Ce premier chapitre nous a permis de constater que l'émergence des préoccupations écologiques vers le milieu du XX^{ème} siècle a fortement impacté la littérature, puisque de plus en plus d'œuvres littéraires contenant un message écologique central ou secondaire ont vu le jour, en particulier axées sur les conséquences néfastes des actions humaines sur l'environnement naturel.

La prise d'ampleur du concept d'écologie au sein des divers genres littéraires a alors engendré un développement conséquent des études environnementales, et la création de l'écocritique, un champ des critiques littéraires spécialisé dans l'étude de l'aspect environnemental d'une œuvre.

C'est dans sa continuité que nous souhaiterions inscrire aujourd'hui notre travail de recherche. Cependant, nous nous concentrerons sur un secteur littéraire spécifique, de par, entre autres, la

²⁴ GLOTFELTY, "Introduction", dans GLOTFLETY (Cheryll) & FROMM (Harold), dir., *The Ecocriticism Reader*, Athens and London, University of Georgia Press, 1996, p. 18

²⁵ GLOTFELTY, "Introduction", op. cit., p. 19

²⁶ BUELL (Lawrence), *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing and the Formation of American Culture*, London, The Belknap Press of Harvard University Press, 1995, p. 7-8.

²⁷ SUBERCHICOT, *Littérature et environnement. Pour une écocritique comparée*, Paris, éd. Honoré Champion, coll. Unichamp-Essentiel », no 25, 2012, p. 251

classe d'âge particulière à laquelle il est destiné : la littérature de jeunesse. C'est pourquoi, afin de cadrer le contexte et les éléments théoriques dans lesquels s'ancre ce mémoire, nous dédierons un deuxième chapitre aux liens entre littérature de jeunesse et écologie, qui se conclura par une étude du motif de l'arbre dans les œuvres de littérature jeunesse, puisque ce dernier est un aspect central de notre travail.

2. L'ÉCOLOGIE DANS LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

1- INTRODUCTION

Dans ce second chapitre, nous poserons une définition globale de la littérature de jeunesse, avant de nous attarder sur trois genres spécifiques : le texte documentaire, l'album et le roman, dont la présentation nous permettra de cadrer notre travail de recherche. Par la suite, après avoir étudié la manière dont l'écologie et l'augmentation des préoccupations écologiques ont pu impacter ce secteur littéraire, tout comme nous l'avons fait avec la littérature dans le précédent chapitre, nous nous centrerons sur l'étude du motif de l'arbre dans la littérature de jeunesse. Cette partie nous permettra de poser un cadrage théorique nécessaire à notre travail, puisqu'il se centre sur l'arbre et le rapport à l'enfance dans la littérature de jeunesse, et sur la manière dont ce motif peut potentiellement faire évoluer le rapport entre l'enfant et l'environnement naturel. Enfin, une dernière partie sera consacrée à l'explicitation des rapports entre la dimension environnementale en littérature de jeunesse et les instructions officielles de l'Education Nationale, afin de cibler les compétences et connaissances spécifiques des programmes de Cycle 2 que nous viserons avec nos élèves de CE2.

2- LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

La littérature de jeunesse est un domaine de la littérature spécialisé pour un lectorat « jeune », qui occupe une classe d'âge très étendue. Elle recouvre donc une diversité de genres littéraires qui se doivent d'être adaptés au public visé et « identifié comme jeune »²⁸, d'après les mots de Nathalie Prince. Ainsi, les textes comme les images (s'il y en a), sont travaillés afin d'être adaptés au lectorat ciblé, à ses besoins et à ses attentes, conditionnés principalement par son âge. Le jeune est vu comme « un individu [...] en progression, en apprentissage, [ce qui implique que le livre] s'accompagne de nombreuses leçons²⁹ ». Ce secteur de l'édition dispose alors d'un objectif double : les œuvres proposées aux jeunes doivent principalement le divertir, mais en garantissant dans le même temps un aspect instructif.

En effet, cette double volonté répond à la présence d'un double destinataire, qui est l'une des spécificités de ce domaine littéraire. Le lectorat étant extrêmement jeune, il ne choisit que peu ses littératures lui-même, puisqu'il ne sait pas lire et ne dispose pas des capacités financières

²⁸ PRINCE (Nathalie), *La littérature de jeunesse*, Paris, éd. Armand Colin, coll. « U », 2015 (2010), p. 11.

²⁹ PRINCE (Nathalie), *op.cit.*, p.25

nécessaires à leur achat. Ce sont donc les « médiateurs »³⁰ qui prennent ce rôle et endossent la responsabilité de sélectionner et d'acheter les livres en vue de leur lecture par les jeunes enfants. Ces médiateurs sont des individus adultes, souvent proches de l'enfant, qui ont une part de responsabilité dans son éducation : ce sont les parents, l'entourage familial, mais aussi les enseignants et les bibliothécaires qu'il rencontre durant sa jeunesse. C'est pour cette raison spécifique que certains éléments des œuvres de littérature de jeunesse, comme la préface ou la postface, sont principalement rédigées à destination de l'adulte et non de l'enfant, qui est pourtant le public visé par l'ouvrage.³¹

Ce secteur de la littérature recouvre de plus un large corpus de genres littéraire, qui lui sont parfois spécifiques, parmi lesquels nous pouvons retrouver la bande dessinée, les livres-objets, les romans policiers, les livres illustrés ou encore les albums. Mais ces exemples ne sont qu'une infime partie de tout ce que la littérature de jeunesse recouvre, Nathalie Prince en dresse d'ailleurs une liste qui s'étend sur quatre pages dans *La littérature de jeunesse* (2010).

Pour notre travail de recherche, nous avons choisi de nous centrer sur trois genres spécifiques : le roman, l'album et le texte documentaire. Tous trois impliquent une approche, une poétique et une méthode de lecture différentes, sur lesquelles il nous paraissait intéressant d'apporter quelques informations.

Dans le roman pour la jeunesse, l'auteur travaille essentiellement sur l'écrit pour respecter ses trois objectifs principaux : la compréhension, la séduction et le respect du lecteur. En effet, en ce qui concerne la compréhension, puisque le public visé est très jeune, l'auteur se doit d'éviter l'emploi d'un vocabulaire trop rare et complexe, sans pour autant affecter la variété lexicale de son ouvrage. Ce travail sur le lexique est donc inhérent au roman de jeunesse, et impacte la stratégie de compréhension mise en place par le jeune lecteur en aval. Dans un second temps, l'auteur de roman de jeunesse axe aussi sa méthode d'écriture sur la séduction du lecteur, par le biais de deux dispositifs : les stratégies de tension et de proximité. Concrètement, cela consiste, par exemple, à privilégier dans sa stratégie d'écriture l'action par rapport aux descriptions, ou encore à créer des personnages principaux à l'image du jeune lecteur, afin que ce dernier puisse s'identifier au héros et à sa vision du monde. Pour finir, l'auteur de roman de jeunesse se doit de respecter son lectorat, en évitant d'aborder de manière trop crue des sujets sensibles susceptibles de le choquer, conformément à la loi du 16 juillet 1949, dont nous reparlerons plus tard. Ce sont donc ces trois objectifs qui guident l'écriture du roman de jeunesse, et qui font partie de la spécificité de ce genre littéraire.³²

³⁰ PRINCE (Nathalie), *op.cit.*, p.15

³¹ Il était une fois la littérature jeunesse, « Module 2 : l'album », « 2.1. Comprendre comment fonctionne un album : quelques notions de base », consulté sur FUN MOOC ulg en février 2021. URL : <https://cutt.ly/drCGUSk>

³² DE VITS (Anna), « Poétique du roman pour la jeunesse », dans *op.cit.*, p.23

Dans l'album de jeunesse, le texte se mêle aux images, qui sont le plus souvent des illustrations. Le travail sur leur relation est des plus importants pour les auteurs et illustrateurs, puisque leur création doit être conjointe : ils doivent former ensemble une harmonie parfaite afin de permettre au lecteur de construire la compréhension de l'histoire, tout en stimulant ses sens visuels. Sur ce point, Gwenola Caradec ajoute que l'album de jeunesse offre « toute une gamme de support à travers le matériau du livre, ses accessoires et ses illustrations qui, bien souvent, priment sur l'écrit »³³. À ce sujet, Sophie Van der Linden va d'ailleurs consacrer l'écriture d'un ouvrage en 2007, intitulé *Lire l'album*³⁴. Selon elle, il existe différents types de mises en page de l'album de jeunesse, qui varient en fonction de l'objectif visé par son/ ses auteur(s). Elle définit ainsi dans un premier temps la mise en page « dissociative », qui sépare distinctement le texte et l'image, les effets visuels sont alors recherchés à travers la disposition des éléments sur l'espace de la page (taille du caractère, typographie, couleur et format du texte) ; la mise en page « associative » ou « tabulaire », s'axant plutôt sur le mélange textes/images qui ne sont plus dissociés par la frontière de la page; et enfin la mise en page « conjonctive », qui dissout totalement la frontière entre texte et illustration, en supprimant la délimitation des espaces et en appréhendant les deux unités en tant qu'ensemble. Enfin, le texte documentaire est sûrement le support parmi les trois proposés qui demande une stratégie de construction de la compréhension des plus fines. En effet, il mêle sur un même espace des éléments de nature très différente : textes, cartes, graphiques ou images, à travers une mise en page travaillée qui permet de transmettre au lecteur des informations précises avec un contenu se rapprochant du scientifique. Cependant, de par les systèmes sémiotiques variés qui le composent, ce type de document peut être très complexe à lire, comprendre et interpréter pour le jeune lecteur, puisqu'il doit alors développer une nouvelle compétence : la mise en relation de divers composants hétérogènes d'un même document. De plus, ces-derniers, à l'inverse d'un texte linéaire, supposent que le lecteur ait connaissance et maîtrise leurs codes sémiotiques propres, afin qu'il puisse accéder à leur sens, et par la suite, les mettre en relation. Par ailleurs, ces textes véhiculent des connaissances très souvent étrangères à la culture des élèves, qui sont alors contraints d'élaborer la représentation de leur contenu à partir d'un bagage qui peut parfois être insuffisant. Ainsi, lors de sa confrontation à un document composite, l'élève doit à la fois développer des savoir-faire, la lecture des composants variés et hétérogènes et leur mise en relation, et des savoirs, véhiculés par ces différents éléments, autour d'un même thème.³⁵

³³ CARADEC (Gwenola), « Comme un oiseau sur la branche – l'écotif de l'arbre dans les albums de jeunesse » dans *Eco-graphies : écologie et littérature pour la jeunesse*, Prince (Nathalie) et Thiltges (Sebastian), Presse universitaire de Rennes, 2018, p.119

³⁴ VAN DER LINDEN (Sophie), 2007, *Lire l'album*, ed. L'atelier du poisson soluble.

³⁵ LECLAIRE-HALTE (Anne), MAISONNEUVE (LUC), « Présentation : Lire des documents composites en classe », *Pratiques* [en ligne], 185-186, 2020, consulté en février 2021, URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8376>

Ces difficultés conséquentes amènent alors les élèves à recourir à des stratégies de traitement de l'information inadaptées. D'où l'importance pour l'auteur d'une réflexion en amont sur la manière d'adapter son contenu à son lectorat, en mobilisant l'ensemble des outils à sa disposition : le contenu textuel (vocabulaire, formulation des phrases, dimension implicite, inférences), les images (illustrations, photographies, caractère informatif des légendes), la mise en page (création d'une dynamique de lecture) et le sujet, qui doit être adapté et compréhensible.³⁶

Ainsi, la littérature de jeunesse est un domaine littéraire possédant ses spécificités, visant un public particulier, avec un double objectif, tout en recouvrant un corpus de genres littéraires très large, et nous avons aujourd'hui choisi de nous attarder sur trois d'entre eux.

Cependant, puisque les revendications écologiques ont pu impacter la littérature vers la fin du XXème siècle, nous pouvons nous questionner sur l'impact de ces-dernières sur la littérature de jeunesse.

3- ECOLOGIE ET LITTERATURE JEUNESSE

Après avoir étudié l'impact de l'écologie sur la littérature dans son ensemble, il nous semblait ainsi essentiel dans ce chapitre de s'interroger sur la manière dont l'accroissement de la sensibilité écologique en société a pu impacter la littérature de jeunesse.

Dans un premier temps, il nous paraissait important de contextualiser la place de l'enfant par rapport à la nature, à l'environnement naturel et donc à l'écologie. De manière générale, l'enfant est perçu comme proche de la nature, à l'inverse de l'adulte, qui serait proche de la ville. Une image d'« enfant naturel³⁷ », selon laquelle les enfants seraient souvent « décrits comme proches de la nature [ou] même assimilés à la nature³⁸ ». Au XXème siècle, siècle du développement de la littérature pour la jeunesse, la distinction entre nature et culture s'intensifie : nous retrouvons d'un côté la culture et la civilisation, en lien avec l'adulte, et de l'autre la nature, associée à l'enfance, l'innocence et l'imagination³⁹. Cette distinction est particulièrement flagrante au sein de l'album de Maurice Sendak paru en 1973 *Max et les Maximonstres*, dans lequel l'enfant, puni par les adultes, est consigné dans sa chambre mais s'échappe par son imaginaire dans un monde irréel qui lui est propre, représenté par une nature abondante, colorée et sauvage.⁴⁰

³⁶ MARIN (Brigitte), CRINON (Jacques), LEGROS (Denis), AVEL (Patrick), « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles ? Quelles aides à la compréhension ? » dans *Revue française de pédagogie*, 160/ 2007 119-131

³⁷ HOFFMANN (Julia), « Blumenkinder. Kinder- und Jugendliteratur ökokritisch betrachtet », dans ERMISCH (Maren), KRUSE (Ulrike), & STOBBE (Urte), dir, *Ökologische Transformationen und literarische Repräsentationen*, Göttingen, Universitätsverlag Göttingen, 2010, p.37, citée par DE VITS (Anna), « Enfance et nature », *op.cit.* p.36

³⁸ *Idem*

³⁹ PRINCE (Nathalie), « Préambule. Éco-graphies pour la jeunesse : quand lire, c'est faire », *op. cit.*, p. 11-12.

⁴⁰ SENDAK (Maurice), *Max et les maximonstres*, L'école des loisirs, 2015

À partir de la fin du XX^{ème} siècle et de la montée des préoccupations écologiques, la liaison entre l'enfant et la nature dans la littérature de jeunesse va se renforcer, l'enfant se construisant dans l'objectif de ne plus suivre le modèle de l'adulte, coupable de l'état actuel de la planète. L'enfant devient responsable de la protection d'une nouvelle nature, une « nature en péril⁴¹ ». Cette-dernière n'est alors plus le refuge de l'enfant, symbole de la liberté et de l'innocence associées à la jeunesse, mais devient une entité en danger qu'il faut protéger car les adultes n'en sont pas, ou plus, capables.⁴²

Ainsi, dans l'imaginaire collectif, l'enfant est fortement associé à la nature. Cependant, aborder l'écologie avec la jeunesse reste tout de même un sujet complexe, car plus que d'actualité, qu'il est nécessaire de ne pas traiter frontalement dans les œuvres de littérature jeunesse. D'ailleurs, pour prendre l'exemple du roman pour la jeunesse, rappelons que l'auteur se doit de respecter trois objectifs principaux : la compréhension, la séduction ainsi que le respect du lecteur. Et, en ce qui concerne le respect du lecteur, la loi du 16 juillet 1949 a défini une réduction des sujets abordables par les romans destinés à la jeunesse, selon ces termes précis :

« Les publications ne doivent comporter aucune illustration, aucun récit, aucune chronique, aucune rubrique, aucune insertion présentant sous un jour favorable le banditisme, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes [...] de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse »⁴³

Ainsi, l'écologie ne sera pas traitée de manière frontale dans la littérature de jeunesse, puisqu'elle appartient à ces thèmes qui peuvent démoraliser l'enfant, de par l'aspect négatif de la responsabilisation qui lui est associé.

Dans un second temps, tout comme nous avons étudié les rapports entre l'écologie et la littérature, il nous semblait important d'apporter quelques éléments théoriques sur l'impact de l'écologie en littérature de jeunesse. L'écocritique étudie le rapport à l'environnement dans la littérature, et l'une de ses branches se concentre sur l'étude du même lien, au sein des œuvres de littérature de jeunesse. Ainsi, lorsqu'à la fin du XX^{ème} siècle, l'intérêt pour l'écologie s'accroît dans les œuvres de littérature de jeunesse, les analyses en écocritique se développent. Parmi elles, nous pouvons par exemple citer *Children's Culture and Ecocriticism*, publié en 2004 par Sidney I. Dobrin et Kenneth B. Kidd, mais aussi le dossier « Vertes lectures » paru dans la Revue des livres pour enfants n°147 publiée en 1992 par la Bibliothèque Nationale de France. Mais un des ouvrages

⁴¹ PRINCE, « Préambule. Éco-graphies pour la jeunesse : quand lire, c'est faire », op. cit., p. 15.

⁴² PRINCE, « Préambule. Éco-graphies pour la jeunesse : quand lire, c'est faire », op. cit., p. 15.

⁴³ CRÉPIN (Thierry) & CRÉTOIS (Anne), « La presse et la loi de 1949, entre censure et autocensure », dans *Le temps des médias*, no1, 2003/1, p. 56, consulté en février 2020. URL : <https://urlz.fr/bR64>

d'écocritique en littérature de jeunesse les plus récents, que nous avons déjà cité dans ce mémoire, est *Ecographies. Ecologies et littératures pour la jeunesse*, publié en 2018 sous la direction de Nathalie Prince et Sébastien Thiltges. C'est à partir de la lecture cet ouvrage, et donc du travail de recherche effectué par ces auteurs et leur équipe, que nous allons développer ci-dessous quelques œuvres précurseuses en ce qui concerne le traitement de l'écologie en littérature de jeunesse.

Nous avons déjà traité de certains auteurs dont les ouvrages entrent dans la littérature de jeunesse lors du premier chapitre, comme les œuvres de Jules Verne, qui laisse une place centrale à la nature, et se positionne en faveur de la défense des animaux et de l'environnement, ou bien celle de Jean Giono, *L'homme qui plantait des arbres*, dans laquelle il met en avant un « mélange harmonieux [de l'homme] avec le monde naturel⁴⁴ » en valorisant une vie simple, en accord avec l'environnement naturel.

En ce qui concerne les romans de littérature de jeunesse, nous pouvons citer le travail de Michel Tournier, qui publie des romans pour la jeunesse dans les années 1970. Deux d'entre eux en particulier se centrent sur la sensibilisation à la protection de l'environnement, par le développement dans l'histoire de la relation entre l'Homme et la nature : le célèbre *Vendredi ou la vie sauvage*, publié en 1971, ainsi que *La fugue du petit Poucet*, publié en 1974.

Dans le premier de ces romans, la relation entre l'Homme et la nature est abordée par le biais de l'opposition fondamentale des deux personnages principaux de l'histoire : Vendredi, vivant au contact de la nature, et Robinson, représentant l'Homme civilisé, au contact de la culture, qui souhaite modifier et détruire l'environnement naturel qui l'entoure pour le civiliser, réduisant par la même occasion Vendredi en esclavage. Cependant, petit à petit, les rôles vont se renverser et c'est finalement Vendredi qui va éduquer Robinson à une vie en harmonie avec la nature. L'homme civilisé va alors abandonner ses projets de destruction environnementale au profit d'une vie plus apaisée, en communion avec son environnement naturel. Par la confrontation constante des deux philosophies de vie de ses personnages, Michel Tournier amène ainsi son lecteur à se questionner sur la relation entre l'Homme et la nature, jusqu'à affirmer sa position à la fin de l'ouvrage, mettant en avant le mode de vie respectueux de l'environnement naturel de Vendredi.⁴⁵

Cette relation complexe entre l'Homme et la nature est de nouveau mise au centre de son œuvre dans le second roman évoqué plus haut : *La fugue du petit Poucet*. Dans ce conte détourné, Michel Tournier reprend la célèbre histoire du Petit Poucet, cependant cette fois-ci, le personnage principal ne cherche pas à regagner sa maison en fuyant la forêt, mais à retrouver cet environnement naturel

⁴⁴ Art. « Giono », dans HAMON (Philippe) & ROGER-VASSELIN (Denis), dir. Le Robert des grands écrivains de la langue française, Paris, Le Robert, 2000, p. 537.

⁴⁵ BOULOUMIÉ (Arlette), « Entre tradition et transgression. La poétique du conte dans l'œuvre de Michel Tournier », dans Carnets, 2018/13, mis en ligne le 31 mai 2018, consulté en février 2021, disponible à l'URL : <http://journals.openedition.org/carnets/2586>

duquel il a été séparé, qui est pour lui « un refuge, loin de la ville et des écheveaux d'autoroutes »⁴⁶. Dans ce conte que l'on pourrait qualifier de conte écologique, l'auteur amène son lecteur à réfléchir sur le monde moderne dans lequel il évolue, prônant un retour à un mode de vie en harmonie avec la nature, et une reconnexion entre l'Homme et son environnement. Cette relation de communion entre Homme et nature est portée par le personnage de Mr Logre, qui, loin de la ville et de son rythme effréné, incarne un mode de vie idéalisé, en paix avec l'environnement naturel qui l'entoure. Ensuite, toujours dans le secteur des romans de littérature jeunesse, nous pouvons aussi citer *Tobie Lolness*, publié en 2006 par Timothée de Fombelle⁴⁷. Dans ce roman, l'auteur place la thématique de la sensibilisation à l'environnement au centre de l'histoire, puisqu'au fur et à mesure de l'avancement chronologique, des dégradations se remarquent sur l'arbre de Tobie. Ainsi, l'analogie entre l'arbre et l'état général de la planète est implicite, mais repérable, car guidée par des mots inducteurs, et une société dans laquelle la sensibilité écologique s'accroît de par les nombreuses mises en gardes des scientifiques. Se forment alors, au fur et à mesure du « réchauffement des étés⁴⁸ », des « trous dans la couche au sommet de l'arbre »⁴⁹, qui font donc référence aux trous dans la couche d'ozone, causés par le réchauffement climatique. L'auteur de ce roman écologique attire donc l'attention de son lecteur sur la dégradation progressive de l'environnement naturel, représenté par un élément central, qui sera plus spécifiquement développé dans la partie suivante : l'arbre.

Pour finir, nous souhaitons ajouter à cette liste non exhaustive d'ouvrages pionniers dans la sensibilisation écologique des jeunes, un album de jeunesse intitulé *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*, publié en 1919 par Edy-Legrand. Avec cet ouvrage, novateur pour l'époque, l'auteur est l'un des premiers à traiter la thématique de la relation entre l'Homme et la nature en littérature de jeunesse. Il raconte l'histoire d'un couple nommés Macao et Cosmage logeant sur une île restée à l'état naturel, dans un environnement rempli de vie et dans lequel Hommes et animaux vivent en harmonie. Cependant, d'autres Hommes découvrent un jour cette île par hasard et prennent la décision d'aussitôt la coloniser, et de civiliser cet environnement trop naturel à leur goût. Au fil de l'histoire, la nature s'efface, remplacée par des constructions humaines telles que des immeubles et des routes bétonnées. Faune et flore sont chassés et détruits, laissant place à une urbanisation de l'île, modifiant du tout au tout le mode de vie initial des deux personnages. Bien que le sujet principal de l'album soit la colonisation, nous pouvons constater que l'auteur met en opposition le bonheur vécu par les deux personnages lorsqu'ils vivent en communion avec leur environnement naturel, et à l'inverse, leur malheur dans un monde totalement dénaturé par l'Homme. Implicitement, devant la destruction et l'égoïsme des autres personnages

⁴⁶ BOULOUMIÉ (Arlette), *op.cit*

⁴⁷ FOMBELLE (Timothée de), *Tobie Lolness*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2006.

⁴⁸ FOMBELLE (Thimothée de), *op.cit.*, p.94

⁴⁹ FOMBELLE (Thimothée de), *op.cit.*, p.96

humains, le lecteur est poussé à préférer le mode de vie initial des deux personnages, soucieux de la préservation de la nature et de l'environnement qui les entourait.

L'album d'Edy-LeGrand a ainsi été l'un des premiers à aborder la relation entre l'Homme et son environnement naturel, et s'en sont suivis de plus en plus d'ouvrages, en particulier ces dernières années. Parmi eux, nous pouvons citer par exemple *1000 vaches*, publié en 2017 par Adèle Tariel et Julie de Terssac, *Léo et Julien*, de la même année, écrit par S.A. William et Little Roisin, ou encore *J'ai le droit de sauver ma planète*, d'Alain Serres, en 2019. Cependant, nous ne développerons pas ces différents albums au sein de ce travail de recherche, puisque nous souhaitons nous attarder uniquement sur certaines œuvres précurseuses.

Ainsi, nous venons d'étudier les rapports à l'écologie dans les œuvres de littérature de jeunesse, qui sont, comme nous l'avons vu, régulés, puisqu'il s'agit d'un sujet complexe à aborder, nécessitant une certaine réflexion en amont. De plus, après une étude brève de quelques œuvres de littérature de jeunesse plaçant la thématique écologique au centre de leur conception, nous avons pu remarquer que la relation entre l'Homme et la nature est souvent questionnée. En effet, ces auteurs de littérature de jeunesse cherchent à sensibiliser leurs lecteurs à la question de la protection et du respect de leur environnement naturel, et cela se fait souvent par le biais de la mise en avant d'une nature luxuriante, accueillante, au sein de laquelle l'Homme peut évoluer avec respect. Par ailleurs, nous pouvons remarquer que dans l'un de ces ouvrages, *Tobie Lolness*, la prise de conscience de la dégradation de l'environnement naturel passe par l'analogie de l'arbre, qui est utilisé par l'auteur comme l'élément représentatif de l'état global de cet environnement. C'est cette utilisation du motif de l'arbre comme outil pour sensibiliser l'enfant à la protection de son environnement que nous avons souhaité interroger dans ce travail de recherche. C'est pourquoi nous développerons ce sujet dans ce troisième point.

4- LE MOTIF DE L'ARBRE ET LE RAPPORT A L'ENFANCE DANS LA LITTERATURE DE JEUNESSE

Dans la littérature de jeunesse, l'arbre se retrouve et se décline sous de multiples aspects : il peut être arbre confident, arbre protecteur, arbre emblème de la nature mais aussi arbre des villes, arbre solitaire ou arbre en forêt. Ce motif, qu'Alain Corbin qualifie d' « être botanique à part⁵⁰ », s'accompagne donc d'un lien puissant avec la nature, et peut alors être interprété et utilisé comme l'élément déclencheur d'une prise de conscience de la dégradation de notre environnement naturel, tout comme le fait Timothée de Fombelle dans son roman *Tobie Lolness*. C'est un usage qu'explicitent Sebastian Thiltges et Nathalie Prince dans *Eco-graphies, Ecologie et littératures pour*

⁵⁰ CORBIN Alain, *La douceur de l'ombre. L'Arbre, source d'émotions, de l'Antiquité à nos jours*, Paris, Fayard, 2013, p. 46
Marine Carrié – Ecole élémentaire Paul Lapie

la jeunesse⁵¹ : ils interrogent en effet le message écologiste dans les œuvres de littérature de jeunesse, et selon eux, ce dernier « passe par l'énonciation de thèmes et de motifs récurrents qui le structurent et l'illustrent⁵² ». Ainsi, là où « le thème est global et abstrait [...] le motif est perçu comme un élément [concret]⁵³ », et est alors plus susceptible d'être compris par la jeunesse. L'usage du motif permet ainsi de traiter de sujets plus complexes en littérature de jeunesse.

De nombreux ouvrages traitent du motif de l'arbre en littérature, c'est le cas d'*Eloge des arbres* d'Andrée Corvol⁵⁴, ou encore du *Plaidoyer pour l'arbre* de Francis Hallé⁵⁵. Ils explorent le lien qui lie l'Homme et la nature, à travers le prisme du motif de l'arbre. Ils expliquent ainsi que ce lien spécifique serait renforcé par la présence de l'arbre, qui semble doté de « pouvoirs magnétiques »⁵⁶. Gwenola Caradec étudie elle aussi, au cours d'un chapitre spécifique dans le travail de Sebastian Thiltges et Nathalie Prince⁵⁷, le motif de l'arbre dans les albums de jeunesse. Ainsi, elle nous fait part de quelques ouvrages « classiques » de la littérature de jeunesse, plaçant selon elle l'arbre comme motif central. Parmi eux, elle cite ainsi *L'Homme qui plantait des arbres*⁵⁸, de Giono, publié en 1953, dans lequel l'action du berger engendre des conséquences très positives sur son environnement naturel, qui se transforme et se remplit petit à petit de verdure et de vie. Le lien entre l'Homme et l'arbre en est donc renforcé, ce qui n'est pas le cas dans *L'arbre généreux*⁵⁹, un album de Shel Silverstein dans lequel ce lien se retrouve dégradé. En effet, dans cet ouvrage dans lequel il n'y a que deux personnages (un homme et un arbre), l'homme altère ce rapport d'égalité entre les deux en exploitant l'arbre tout au long de sa vie, le dénuant petit à petit de ses fruits, feuilles, branches et tronc pour satisfaire ses besoins matériels. Dans cet album, la présence du motif de l'arbre sert donc à transmettre un message dénonciateur, tandis que Giono prône plutôt des actions bienveillantes. Gwenola Caradec souligne de plus que, dans les deux cas, la dimension temporelle joue un rôle central puisque c'est à l'échelle d'une vie humaine que se mesurent les actions de l'homme, avec les conséquences diamétralement opposées qu'elles engendrent dans les deux ouvrages.

Par ailleurs, elle cite aussi, dans le cas où l'arbre prend le rôle d'abri et/ou de confident, la nouvelle de Jean-Marie Le Clezio parue en 1978, *Voyage au pays des arbres*⁶⁰, ainsi que l'album *Le grand*

⁵¹ PRINCE & THILTGES, *Eco-graphies, Ecologie et littératures pour la jeunesse*, 2018, Presse universitaire de Renne

⁵² PRINCE & THILTGES, dir., op. cit., p. 91.

⁵³ PRINCE & THILTGES, dir., op. cit., p. 118-119

⁵⁴ CORVOL (Andrée), *Eloge des arbres*, éditions Robert Laffont, 2004

⁵⁵ HALLE (Francis), *Plaidoyer pour l'arbre*, Acte Sud, 2005

⁵⁶ CARADEC (Gwenola), *Comme un oiseau sur la branche – l'écomotif de l'arbre dans les albums de jeunesse*, dans *Eco-graphies, Ecologie et littératures pour la jeunesse*, dir. Thiltges et Prince, Presse universitaire de Renne, 2018, p.121

⁵⁷ CARADEC (Gwenola), op. cit. p. 119 - 132

⁵⁸ GIONO (Jean), *L'homme qui plantait des arbres*, Gallimard jeunesse, coll. Folio Cadet, 2002

⁵⁹ SILVERSTEIN (Shel), *L'arbre généreux*, L'école des Loisirs, Paris, 1982

⁶⁰ LE CLEZIO (J-M-G), *Voyage au pays des arbres*, Gallimard Jeunesse, 2018

*arbre*⁶¹ de Rémi Courgeon, paru en 2002. Dans ces deux ouvrages, l'arbre n'est pas seul, il est entouré de ses semblables, et en devient majestueux, presque merveilleux. Mais le lien qui se crée petit à petit entre l'arbre et l'enfant n'en est que plus précieux, car les protagonistes s'approprient, et « l'attention que porte l'enfant sur l'arbre lui donne la clef à un autre monde »⁶². Le temps que l'enfant passe auprès du ou des arbres l'apaise, et devient bénéfique pour lui, puisqu'il s'ouvre à une appréciation d'un temps plus lent et respectueux.

Pour finir, nous pouvons aussi citer deux autres albums dont le message se rejoint puisqu'ils mettent en scène le motif de l'arbre à des visées écologiques : *L'arbre en bois*⁶³, de Philippe Corentin, publié en 1999 et *Le naufragé du rond-point*⁶⁴, de Jean-François Dumont, publié en 2008. Dans son album, Philippe Corentin dénonce l'exploitation abusive des arbres en donnant la parole à une table de chevet, rejoignant par la même occasion le message de Shel Silverstein, portant ainsi une « accusation envers une exploitation purement mercantile des arbres et de l'environnement⁶⁵ ». Jean-François Dumont humanise aussi l'arbre, seul au milieu d'un rond-point et encerclé par la pollution, dont l'arrivée d'une voiture tombée en panne au pied de son tronc va lui apporter un peu de compagnie. Dans les deux cas, l'arbre, protagoniste principal, rêve avec mélancolie de son ancienne vie entourée de ses congénères, vie au cours de laquelle il « n'était pas si seul »⁶⁶, et dénonce les agissements humains envers les arbres qui les ont séparés de leur environnement naturel. L'histoire se conclut, dans les deux albums, par un bouleversement de la routine des humains causés par les deux arbres, en paralysant dans un cas la ville par son affaissement sur la chaussée, et en créant une rébellion dans un second cas, marquée par la fuite de tous les meubles en bois de la maison, déçus de ne connaître aucune reconnaissance.

Ainsi, il existe de nombreuses œuvres de littérature de jeunesse qui explorent le motif de l'arbre, à des fins et rôles variés, mais très souvent en lien avec un message écologique, comme le montrent les quelques œuvres présentées ci-dessus. Cependant, nous pouvons nous questionner sur les atouts de ce motif : en quoi l'arbre est-il à même de sensibiliser l'enfant à son environnement, et en quoi cette sensibilisation est-elle importante ?

À cela, Richard Louv répond dans *Last Child in the Woods* que, de nos jours, la dissociation entre l'enfant et son milieu naturel est de plus en plus criante, et que pour guérir cela, il faudrait « trouver une façon de nous rapprocher de la nature⁶⁷ ». Or, d'après Gwenola Caradec, c'est précisément le rôle que peuvent jouer certaines œuvres de littérature de jeunesse, et en particulier celles offrant une

⁶¹ COURGEON (Rémi), *Le grand arbre*, Mango, 2013

⁶² CARADEC (Gwenola), *op. cit.* p. 122

⁶³ CORENTIN (Philippe), *L'arbre en bois*, L'école des loisirs, Paris, 1999

⁶⁴ DUMONT (Jean-François), *Le naufragé du rond-point*, Flammarion Jeunesse, coll. Père Castor, 2009

⁶⁵ CARADEC (Gwenola), *op. cit.* p. 124

⁶⁶ DUMONT (J-F), *Le naufragé du rond-point*, Paris, Père Castor/ Flammarion, 2008

⁶⁷ LOUV (Richard). *Last child in the Woods*, New York, Algonquin Books, 2005, p.188

place de choix au motif de l'arbre. Elle ajoute ainsi que, « pour de nombreux jeunes lecteurs, le rapport à la nature n'est en effet pas aussi évident qu'il n'y paraît. L'enfant a besoin d'aide pour dompter ses peurs et s'ouvrir à une réalité qui le sort de son espace familial⁶⁸ ». L'arbre serait donc un lien, un pont entre l'enfant et son environnement, un initiateur face à un monde naturel, qui peut intimider au premier abord.

Par ailleurs, dans son poème intitulé « Faune et Flore », l'auteur Francis Ponge décrit le rapport spécifique entre la nature, et en particulier la flore, et l'Homme, qui s'appuierait principalement sur le sens de la vue. Ainsi, il écrit que « la faune bouge, tandis que la flore se déploie à l'œil⁶⁹ », nous incitant à observer lentement et minutieusement cet environnement naturel, afin de nous sensibiliser aux merveilles qu'il peut offrir. L'arbre permet ainsi d'accéder à plusieurs échelles temporelles, en nous invitant à ralentir pour l'observer, il nous permet de relier le rythme des saisons représenté par l'évolution des bourgeons aux fruits et la couleur de ses feuilles, mais aussi le rythme journalier qui s'observe par les allées et venues de la faune et de la flore qui l'abritent, ou encore un rythme beaucoup plus long qui pourrait se qualifier de générationnel, puisque l'arbre vit généralement plus longtemps que l'être humain, qui le verra croître en même temps que lui. Selon Gaston Bachelard, l'arbre est ainsi un véritable « être du rythme naturel, une merveilleuse horloge cosmique »⁷⁰, qui inviterait alors l'enfant à découvrir une nouvelle dimension temporelle, cyclique.

Sur cette notion d'approche temporelle, Gwenola Caradec ajoute que « dans le contexte de la littérature jeunesse, ce type de temps qui valorise l'instant en soi plus qu'un traitement linéaire du temps est particulièrement saillant⁷¹ ». Ainsi, l'enfant serait particulièrement réceptif à cette nouvelle temporalité, selon laquelle l'instant primerait sur le reste, avis que l'on retrouve d'ailleurs partagé par Nathalie Prince dans le chapitre intitulé « Questions de poétique » du même ouvrage.

De plus, là où la découverte de la beauté de l'environnement naturel passe par le biais de la vue, l'album, de par son esthétique particulière, devient un outil primordial pour créer un lien entre l'arbre et l'enfant. En effet, cette-dernière amplifierait l'expérience de l'enfant, puisque le support de l'album, en sollicitant les sens de son lecteur, lui permettrait de mieux le prédisposer à apprécier sa future rencontre avec l'arbre qu'il met en scène, et par extension, avec son environnement naturel.⁷²

Ainsi, la présence du motif de l'arbre dans la littérature de jeunesse, et plus particulièrement dans les albums, de par leur esthétique travaillée, permettrait de solliciter l'enfant à appréhender le monde. Et alors, comme le souligne Gwenola Caradec dans son étude du motif de l'arbre : « l'arbre

⁶⁸ CARADEC (Gwenola), *op. cit.* p. 127

⁶⁹ Ponge F., *Le parti pris des choses*, Paris, Gallimard, 1942 p.80

⁷⁰ Bachelard G., cité par CORBIN A., *La douceur de l'ombre*, p.46

⁷¹ CARADEC (Gwenola), *op. cit.* p. 130

⁷² CARADEC (Gwenola), *op. cit.* p. 130

lui sert de repère et de guide, encourageant son envol vers une inscription plus juste dans le monde, comme un oiseau sur la branche⁷³ ». L'enfant s'ouvre donc au monde, en particulier au monde naturel, et le perçoit sous un autre angle, celui de l'observation attentive, contemplative et lente.

5- RAPPORT AUX INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Comme nous l'avons vu, il existe de nombreux ouvrages de littérature de jeunesse qui traitent de la question environnementale, délivrant par la même occasion un message écologique. Cependant, nous pouvons nous demander si ces œuvres peuvent être étudiées dans le contexte scolaire : quelle est la place de l'entrée littéraire dans l'éducation à l'environnement, renommée depuis la circulaire de 2004, éducation au développement durable ?

Dans les programmes, l'éducation au développement durable, ou l'EDD, fait partie intégrante de la formation des élèves, en particulier depuis la circulaire de la rentrée 2004, citée précédemment. En effet, il y est précisé que :

« L'éducation à l'environnement pour un développement durable doit être une composante importante de la formation initiale des élèves, dès leur plus jeune âge et tout au long de leur scolarité, pour leur permettre d'acquérir des connaissances et des méthodes nécessaires pour se situer dans leur environnement et y agir de manière responsable. »⁷⁴

Ainsi, les questions environnementales, économiques et socioculturelles doivent prendre plus d'ampleur dans le contexte scolaire, puisqu'elles sont l'essence même du concept de développement durable.

En effet, le développement durable, défini lors du rapport Brundtland de 1987 comme « le développement qui satisfait les besoins de la génération actuelle sans priver les générations futures de la possibilité de satisfaire leurs propres besoins »⁷⁵, se divise en trois axes majeurs, qui sont l'environnement, le social et l'économique, et à partir desquels découlent les 17 objectifs du développement durable publiés en 2015 par l'ONU. Parmi eux, nous pouvons retrouver entre autres les questions de la *faim zéro*, d'une éducation de qualité, d'une consommation locale et durable, mais aussi la préservation de la faune et de la flore ou encore l'assainissement de l'eau. Cependant, puisque ce travail de recherche se centre autour de la dimension environnementale dans la littérature de jeunesse, nous nous concentrerons spécifiquement ici sur l'aspect environnemental que recouvre

⁷³ CARADEC (Gwenola), *op.cit.*, p.131

⁷⁴ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD)*, circulaire n°2004-110 du 08/07/2004, disponible à l'URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>, dernière consultation en mars 2021

⁷⁵ INSEE, « Développement durable », disponible à l'URL <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1644>

la notion de développement durable.

Dans la circulaire du 08 juillet 2004, définissant la première phase de généralisation de l'éducation au développement durable dans le milieu scolaire, il est dit que l'un des éléments centraux sur lesquels doit s'appuyer l'EDD est « une éducation ancrée dans toutes les disciplines ». Ainsi, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche insiste sur une interdisciplinarité de l'éducation au développement durable, qui peut et doit être travaillée sous plusieurs axes à l'école. Il cite notamment les différents enseignements disciplinaires, les croisements entre leurs apports et les temps de débat organisés dans le cadre scolaire.

Par la suite, dans la seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable, développé dans la circulaire du 29 mars 2007⁷⁶, nous pouvons noter qu'il est fortement conseillé d'inscrire de manière plus large l'EDD dans les programmes d'enseignement, en s'appuyant notamment sur le socle comme de connaissances et de compétences, plus connu aujourd'hui sous le nom de Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Invitant à une multiplication des démarches d'enseignement de l'éducation au développement durable, cette circulaire insiste particulièrement sur, de nouveau, une « approche codisciplinaire », donc sur l'importance de « mobiliser toutes les disciplines à l'école primaire », et de « développer le travail entre les disciplines et les approches croisées ». L'entrée littéraire n'y est pas explicite, mais le croisement entre discipline étant fortement conseillé, il est possible de travailler l'aspect environnemental de l'EDD par la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse, qui sont spécifiquement adaptées au public ciblé.

Par ailleurs, plus récemment, une note d'orientation et de propositions pour le renforcement des enseignements relatifs à l'environnement est publiée par le Conseil supérieur des programmes⁷⁷. Différents contenus d'enseignements et modalités de travail relatifs à ces questionnements environnementaux y sont ainsi rassemblés, avec une proposition d'approche centrée sur chacune des disciplines enseignées dans le premier degré. Si l'on s'intéresse à la discipline du Français, nous pouvons ainsi lire que « le souci du monde, la relation de l'Homme à la nature, au vivant, au temps et à sa finitude ne se construisent pas seulement dans une démarche scientifique [...] ils sont également au cœur de l'enseignement des lettres⁷⁸ ». Les questions relatives au développement durable et à la protection de l'environnement naturel peuvent donc, et cela est fortement conseillé,

⁷⁶ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable », circulaire n° 2007-077 du 29/03/2007, disponible à l'URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>, dernière consultation en mars 2021

⁷⁷ Conseil supérieur des programmes, « Note d'orientations et de propositions pour le renforcement des enseignements relatifs au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable », décembre 2019, dernière consultation en mars 2021, disponible à l'URL : https://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/17/7/Note_orientations_et_propositions_Changement_climatique_Biodiversite_DD_04122019_1215177.pdf

⁷⁸ Conseil supérieur des programmes, *op.cit.*, p.27

aussi être traitées par le biais de l'enseignement du français, puisque ce dernier, recouvrant le travail du langage oral et du développement de l'imaginaire permettrait aux élèves de « créer, de vivre et de se projeter dans le monde de demain ».

Ainsi, l'entrée littéraire pour sensibiliser à la protection de l'environnement naturel est une entrée possible et conseillée par cette note du Conseil Supérieur des Programmes. Il y est d'ailleurs précisé :

« Qu'il s'agisse d'exprimer ses doutes, ses peurs, le sentiment du temps qui passe, de célébrer la nature, d'en prôner la préservation ou d'en redouter les menaces, de rêver d'un avenir radieux (utopies) ou terrifiant (dystopies), de découvrir, de représenter ou de créer des univers ..., les œuvres ne manquent pas pour une étude en relation avec les changements du climat, la protection de la biodiversité, ou l'invention d'un monde futur habitable. Elles sont autant d'occasions de conduire en classe les activités inhérentes à la discipline, en lecture, en écriture, en expression orale, en récitation. »⁷⁹

En cycle 2, l'éducation au développement durable peut donc être traitée par le biais d'une entrée littéraire, de par plusieurs éléments : le développement de l'imaginaire et de la réflexion qu'elle provoque, la multiplicité des activités en langage oral et écrit qu'elle permet de travailler, mais aussi la multiplicité des œuvres qui sont proposées autour de ces questionnements. En effet, ces-dernières sont construites et étudiées en vue de cibler la compréhension de ces sujets complexes par un public jeune, et peuvent donc être étudiées en milieu scolaire, après un nécessaire travail d'analyse en amont de la part de l'enseignant sur la finalité de l'étude de cette œuvre en classe, et sur les modalités de travail possibles selon son niveau et son public.

Le Conseil propose d'ailleurs cinq fils verts à privilégier pour construire un travail autour de la sensibilisation à l'aspect environnemental du développement durable : l'air, le feu, la terre et la vie. L'arbre étant un être vivant appartenant au monde végétal, il est un symbole à la fois de terre et de vie, et constitue ainsi une entrée intéressante pour mener les élèves à une réflexion sur l'environnement naturel et sa préservation.

6- SYNTHÈSE

Ainsi, dans ce chapitre, nous avons pu constater que les préoccupations écologiques ont tout autant impacté la littérature de jeunesse. Cependant, contrairement à la littérature destinée aux adultes, qui sont capable d'une réflexion plus poussée sur leur responsabilité personnelle, ce thème se doit d'être traité avec précautions, de par l'âge et la fragilité du public qu'il vise. Il faut

⁷⁹ Conseil supérieur des programmes, *op.cit.* p.27
Marine Carrié – Ecole élémentaire Paul Lapie

sensibiliser l'enfant à son environnement, mais par des biais qui le touchent et qui ne le responsabilisent pas négativement. Ainsi, beaucoup d'auteurs de littérature de jeunesse se sont tournés vers un même motif pour faire valoir leur message de protection environnementale, sans confronter brutalement les jeunes à la réalité écologique : le motif de l'arbre. Personnifié et racontant son histoire, silencieux mais protecteur, fidèle ami généreux, l'arbre est mis en scène et prend la parole sous diverses formes, mais son lien avec la nature et l'environnement naturel est à chaque fois mis en avant, de manière plus ou moins implicite.

Parmi un large corpus d'ouvrages de littérature de jeunesse utilisant le motif de l'arbre pour sensibiliser le lecteur à la protection de son environnement, nous avons ainsi sélectionné quatre ouvrages, selon des critères basés sur la figure et le rôle de l'arbre dans l'œuvre, sur le message apporté par ce dernier, mais aussi sur l'accessibilité de l'œuvre pour des lecteurs d'un niveau CE2, que nous allons développer plus en détail dans ce troisième chapitre.

3. CORPUS ET ANALYSES DES ŒUVRES DE LITTÉRATURE JEUNESSE

1- INTRODUCTION

Dans ce troisième chapitre, nous développerons notre choix de corpus d'œuvres de littérature de jeunesse, qui servira de base à notre travail de recherche. Nous détaillerons ainsi la manière dont nous avons sélectionné les différents ouvrages, et les critères principaux qui ont servi à spécifier notre choix, avant d'explicitier, dans un second temps, la grille d'analyse littéraire construite. Nous définirons ainsi ses différents items, qui nous ont permis d'analyser les œuvres du corpus en profondeur afin de construire les deux séquences de littérature mises en œuvre dans la classe cible.

2- CHOIX DU CORPUS

Dans la lignée de Sébastien Thiltges, Nathalie Prince, et plus récemment Anna de Vits, nous avons souhaité étudier l'effet, l'impact d'un corpus d'œuvres de littérature de jeunesse sur la sensibilité écologique d'une classe de CE2. Pour cela, nous avons effectué une sélection d'œuvres en nous focalisant, comme expliqué précédemment, sur deux entrées : l'arbre et le rapport à l'enfance.

Afin de créer notre corpus, nous avons dans un premier temps sélectionné le motif de l'arbre comme critère principal : cet élément à plusieurs facettes est présent dans tous les ouvrages, et nous trouvons intéressant de confronter ses divers rôles par la diversité des lectures sélectionnées. En effet, un second critère principal de notre sélection a été de choisir des œuvres de littératures de jeunesse variées, d'un point de vue du genre littéraire ou du support : tandis qu'Anna de Vits se concentrait sur les romans, nous avons souhaité mêler romans, albums et textes documentaires.

Ainsi, afin d'affiner la sélection des albums et romans, notre recherche a été effectuée à partir du mot-clef « Arbre ». Nous avons ensuite sélectionné parmi les résultats un peu moins d'une douzaine d'albums et deux romans, affinant notre choix en fonction du public visé et de la difficulté de lecture des différents documents. Dans cette première sélection, nous pouvions retrouver, entre autres, *Combien d'arbres ?* de Barroux, *Mon arbre*, de Gerda Müller, *Forêt des frères*, de Noritake Yukiko, *L'arbre sans fin*, de Claude Ponty ou encore *Le grand ménage* d'Emily Gravett. En roman, nous avons retenu *Sur un arbre perché* de Mikaël Ollivier et *Les mange-forêt* de Kim Aldany. Après un second tri effectué en fonction de l'importance de la figure de l'arbre dans l'ouvrage, à partir de leur feuilletage, nous avons finalement retenu un corpus final constitué de quatre œuvres

de littérature jeunesse. Il s'agit de trois albums : *L'arbre généreux* de Shel Silverstein⁸⁰, *L'arbre en bois* de Philippe Corentin⁸¹ ainsi que *Mon arbre* de Gerda Müller⁸² et d'un roman : *Sur un arbre perché* de Mikaël Ollivier⁸³.

Dans ces 4 ouvrages, l'arbre revêt à chaque fois un rôle particulier que nous trouvons intéressant de mettre en relation, en réseau. Alors qu'il est le symbole de la protection et du lien avec la nature dans *Mon arbre*, l'arbre devient un objet personnifié dans *L'arbre en bois*, dénonçant les maltraitances des humains qui l'ont tiré de sa vie entouré de nature pour le transformer en meuble. Il est aussi personnifié dans *L'arbre généreux* : il ne dispose cette fois-ci pas de visage humain, mais est doté de parole et échange tout au long de l'album avec l'homme qu'il voit grandir. Cette relation personnelle entre homme et arbre, mise à mal dans cette œuvre par le caractère égoïste du jeune garçon, se retrouve aussi au sein du roman *Sur un arbre perché*, dans lequel l'arbre, seul au milieu de la cour de récréation bétonnée, est symbole de nature et de liberté, et le jeune narrateur développe avec ce dernier un lien particulier en cherchant à tout prix à le protéger de l'abattage. Cette thématique rejoint d'ailleurs celle de l'album de Philippe Corentin, puisque l'arbre/table de chevet s'exprime au sujet de sa propre destruction pour servir les besoins humains. L'arbre de Shel Silverstein subit lui aussi la maltraitance humaine, en étant petit à petit utilisé à des fins égoïstes, pour terminer sous forme de souche, utilisable pour l'homme mais de manière limitée, puisqu'il ne peut alors plus que s'asseoir dessus.

L'arbre ami, l'arbre protecteur, l'arbre comme pont entre l'Homme et son environnement naturel, l'arbre personnifié, mais aussi l'arbre usé, l'arbre détruit ou l'arbre épuisé de ses ressources, ce motif aux sens pluriels fait écho à des expériences personnelles diverses qu'il est intéressant de confronter par la mise en réseaux de ces différentes lectures.

3- GRILLE D'ANALYSE

Chacun de ces quatre ouvrages a été analysé à travers une grille de lecture, qui nous a permis de cibler les œuvres que nous souhaitons travailler en lecture suivie, et celles que nous laissons en libre accès dans la bibliothèque de classe.

Cette grille d'analyse est la même pour les quatre ouvrages, et comporte plusieurs entrées dont le modèle vierge se trouve en annexe I-A. Pour chaque œuvre de littérature jeunesse, nous avons ainsi analysé la progression de l'histoire, dans le temps et dans l'espace, ainsi que le contenu textuel : l'histoire, les personnages, les types de phrases, l'emploi des pronoms et le lexique. Nous

⁸⁰ Silverstein Shel, *L'arbre généreux*, 1982, éditions L'école des loisirs, Paris

⁸¹ Corentin Philippe, *L'arbre en bois*, 1999, éditions L'école des loisirs, Paris

⁸² Müller Gerda, *Mon arbre*, 2008, éditions Gallimard Jeunesse

⁸³ Ollivier Mikaël, *Sur un arbre perché*, 2010, éditions Thierry Magnier, collection Petite Poche

avons aussi accordé une grande importance à l'analyse de la relation texte-image, qui possède une place singulière dans l'album : l'agencement des illustrations par rapport au contenu textuel, recherché par l'auteur/illustrateur, donne des indices importants quant à la lecture de l'œuvre, tout comme le contenu implicite. Pour finir, nous avons analysé, dans chaque ouvrage, la dimension symbolique de l'arbre ainsi que la relation à l'expérience personnelle, afin de comprendre quel est la place de l'arbre et de son rapport à l'enfance dans l'œuvre.

Les grilles d'analyse de *Sur un arbre perché*, *L'arbre généreux*, *L'arbre en bois* et *Mon arbre* se trouvent en annexe I-B à I-E.

SYNTHESE DES APPORTS THEORIQUES

Avec la récente prise de conscience écologique et la prise d'ampleur des préoccupations environnementales dans le monde, les appels à la sensibilisation et à la protection de l'environnement naturel se font de plus en plus nombreux, et cela se retrouve dans la littérature.

En littérature de jeunesse, certains auteurs ont ainsi souhaité mettre en avant la complexité du lien entre l'Homme et la nature, afin de sensibiliser le jeune public à ces questions écologiques. Dans ce travail de recherche, nous nous sommes concentrés sur trois genres littéraires : le texte documentaire, le roman et l'album, mais la thématique écologique ne s'arrête évidemment pas à ces seuls genres : la poésie, les contes ou encore les pièces de théâtres, entre autres, en font aussi partie. De plus, nous avons pu observer que l'un des biais les plus utilisés par les auteurs de littérature de jeunesse pour travailler la thématique de la sensibilisation à l'environnement naturel est l'arbre. Souvent placé comme personnage de l'histoire, ce motif aux multiples facettes semble privilégié pour construire un lien entre l'enfant et la nature, de par son approche temporelle spécifique, et son omniprésence dans le quotidien du jeune lecteur : l'arbre de la cour de récréation est d'ailleurs, parfois, le seul référent naturel réel pour l'enfant.

Par ailleurs, les instructions officielles diffusées par le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, insistent sur le fait que l'éducation au développement durable fait partie du parcours citoyen de l'élève et doit être travaillée dans la pluralité des champs disciplinaires. De plus, un ensemble fourni de documents didactiques permettent de cadrer son enseignement en l'ancrant dans cette pluridisciplinarité, et l'entrée par la littérature de jeunesse fait partie des entrées conseillées. En effet, elle permet au jeune lecteur de faire émerger une réflexion à partir de sa lecture, de sa compréhension et de son interprétation de l'outil conçu et adapté à son âge et sa sensibilité au monde qui l'entoure.

C'est pour cela que nous avons cherché à savoir en quoi la littérature peut créer un lien entre l'enfant et la nature, et comment fait-elle évoluer leurs conceptions initiales sur la notion d'environnement écologique. Nous avons ancré ce travail de recherche sur deux hypothèses initiales selon lesquelles l'entrée par le motif de l'arbre en littérature de jeunesse permettrait de faire évoluer la sensibilité des élèves sur leur environnement naturel, et la multiplication des accès à la notion travaillée induirait une évolution de leurs conceptions. Par ailleurs, nous avons souhaité nous centrer en particulier sur les rapports entre l'arbre et l'humain lors du projet mis en œuvre, en nous appuyant sur une troisième hypothèse, selon laquelle la centration sur ces rapports favoriserait les interactions orales à ce propos entre les élèves.

Afin de vérifier ces dernières, nous avons donc sélectionné, parmi un corpus d'œuvres de littérature de jeunesse variées, quatre ouvrages : un roman et trois albums, se distinguant par leurs

approches différentes du motif de l'arbre et de son rapport à l'humain, malgré une volonté commune de sensibilisation à la protection environnementale. Dans une seconde partie, nous allons donc développer la séquence de littérature en CE2 construite et mise en œuvre à partir de ces ouvrages.

SECONDE PARTIE : METHODOLOGIE

INTRODUCTION

Après avoir étudié dans une première partie la question de l'écologie en littérature, et plus précisément dans la littérature de jeunesse sous l'angle de l'écocritique, nous allons dans cette deuxième partie présenter la méthodologie de notre travail de recherche.

Pour rappel, nous cherchons à observer en quoi la littérature peut-elle créer un lien entre l'enfant et la nature, et comment fait-elle évoluer les conceptions des élèves sur la notion d'environnement écologique. Pour cela, nous nous appuyons sur plusieurs hypothèses : l'entrée par le motif de l'arbre en littérature de jeunesse a un impact sur l'évolution de la sensibilité des élèves sur leur environnement naturel, la centration sur les rapports entre l'arbre et l'humain favorise les interactions orales des élèves sur ce propos, et la multiplicité des accès à la notion travaillée permet d'approfondir l'évolution de leurs représentations initiales.

En ce sens, nous avons mis en œuvre un projet en classe qui s'étend sur huit séances de littérature, donc nous développerons la méthodologie au sein de cette deuxième partie.

Ainsi, dans un premier chapitre, nous nous concentrerons sur la description du terrain dans lequel se déroule cette étude et sur une présentation brève de cette-dernière.

Nous développerons dans un deuxième temps le projet mis en œuvre en classe, en détaillant chacune des séances mises en place, et les liens entre ces différentes activités.

Ensuite, un troisième chapitre sera consacré à l'explicitation de la fabrication des différentes données recueillies, dont nous préciserons le traitement au sein du dernier chapitre, accompagné d'exemples précis.

4. DESCRIPTION DU TERRAIN ET DE L'ETUDE

1-PUBLIC ET CLASSE

Le public à l'étude dans ce travail de recherche est un ensemble de 27 élèves âgés de 8 à 10 ans : 13 garçons et 14 filles, scolarisés au sein de l'école élémentaire Paul Lapie de Caudéran, à Bordeaux. Evoluant en classe de CE2, ils sont issus pour la plupart d'un milieu social plutôt favorisé et investi dans le développement de leurs compétences scolaires. Ainsi, la moitié des élèves de la classe sont de forts lecteurs, poussés notamment par leur entourage familial dans le développement du goût pour la lecture. Deux élèves cependant rencontrent des difficultés de lecture : l'automatisation du lien entre graphème et phonème est en cours mais non acquise, ce qui implique un décodage lent et un accès au sens freiné. Pour ces deux élèves, la voie de lecture privilégiée est encore indirecte, c'est-à-dire, proche du déchiffrage, tandis que la plupart de la classe tend vers une lecture directe de textes, autrement dit vers l'accès direct au mot prononcé.

Au vu de l'hétérogénéité du public, le travail de la compréhension de texte sera différencié en fonction des capacités de chacun, afin de nourrir les forts lecteurs tout en ne plaçant pas les faibles lecteurs en échec. Un étayage plus important de l'enseignant sera présent pour les aider dans l'accès au sens de ce qui est lu.

2- ORGANISATION GLOBALE DE L'ETUDE

Le projet mis en place en classe se déroule en plusieurs temps : en premier lieu, afin de recueillir les représentations initiales des élèves nous avons mis en place deux activités au cours d'une séance en amont de la séquence de littérature. Durant cette-dernière, les élèves ont été amenés à représenter, selon leurs conceptions, un environnement écologique. L'objectif de cette activité était de récupérer ainsi leurs premières représentations, afin de mesurer ensuite leur potentielle évolution après la séquence mise en œuvre. Ensuite, par groupe de trois à quatre, les élèves ont été amenés à trier un ensemble de revues selon la consigne : « La revue doit parler d'écologie ». Ce tri nous a permis, tout en les confrontant à un support littéraire complexe, d'affiner ainsi le recueil de conceptions, et d'observer vers quels éléments ces-dernières convergent.

Par la suite, nous avons mis en œuvre une séquence de littérature en huit séances, au rythme de deux séances d'une heure par semaine. Les cinq premières sont consacrées à l'étude du roman Sur un arbre perché de Mikaël Ollivier, et les trois dernières donnent lieu à des ateliers de lecture que nous détaillerons par la suite.

En ce qui concerne le roman, les séances ont chacune un objectif de lecture différent, afin de construire une compréhension plus fine du roman à travers des tâches de lecture et de production variées. Ainsi, la première séance vise la construction et l'expression d'un horizon d'attente à la suite de l'écoute du premier chapitre, avec une mise en commun orale au cours de laquelle chacun propose ses idées produites à l'écrit, dans le but de produire une affiche commune rassemblant leurs attentes sur la suite du récit. Ensuite, la seconde séance s'axe sur l'enfant et sa relation à l'arbre, à travers la lecture et l'étude du chapitre deux, par groupe de trois. Durant cette activité, les élèves sont alors amenés à chercher dans le texte des éléments en relation avec le thème spécifique de l'arbre, puis à élaborer une affiche écrite dans l'objectif d'un compte rendu oral. À la suite de cela, la troisième séance propose un travail de lecture fine du troisième chapitre, puisqu'elle vise la reconstitution du texte à partir de différents morceaux. La lecture puzzle ainsi organisée amène alors les élèves à relever des indices textuels pour reconstituer le texte en rassemblant judicieusement les différents éléments qui le constituent. La quatrième séance se concentre sur les chapitre quatre et cinq du roman, et en particulier sur les démarches engagées par le narrateur en faveur de la protection de l'arbre au cours de ces chapitres. Pour cela, la première activité mise en œuvre est une activité de prise de note durant l'écoute en vue de la reconstitution des principaux événements retenus, et la seconde, dans le même objectif de repérage des principales informations d'un texte, est un travail de résumé du cinquième chapitre. Enfin, pour conclure le travail autour du roman, la cinquième séance se centre sur la production orale et se déroule en deux temps : tout d'abord une lecture dramatisée de la fin du roman par l'enseignante, puis un échange oral organisé sous la forme d'un débat, autour du roman, puis petit à petit autour de la relation à l'arbre du narrateur et des élèves.

À la suite de cela, nous avons fait le choix de mettre en place des ateliers de lecture afin de confronter les élèves à d'autres œuvres de littérature de jeunesse, et de faire aussi se confronter leurs propres conceptions, lors d'échanges oraux au sein des groupes. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur un support écrit intitulé « Le carnet de l'arbre ». Semblable à un carnet de lecture, chaque élève en dispose d'un et peut y rassembler à l'écrit ses réflexions sur l'arbre à la suite d'une lecture ou d'un atelier spécifique. L'objectif de ces différents ateliers est donc d'approfondir le travail autour de la relation à l'arbre en littérature de jeunesse, par la multiplicité des supports auxquels les élèves se confrontent, et des échanges oraux engagés à la suite de leur lecture.

3- LES REPRESENTATIONS INITIALES DES ELEVES

En amont de la séquence, nous avons mis en place une séance avec les élèves en fin de période 2, afin de recueillir leurs représentations initiales sur l'environnement écologique. Nous pourrions

ainsi voir leur évolution après la mise en place du travail en littérature. L'objectif visé était alors le tri des revues disponibles par les élèves, selon si elles traitent de l'écologie ou non à partir de leurs conceptions.

Afin de les recueillir, nous avons donc organisé un temps de classement à partir d'un ensemble de revues et journaux disponibles en classe. Dans un premier temps individuel de 10 minutes, les élèves ont d'abord pu exprimer sur une demi-feuille ce qu'était pour eux un environnement écologique, d'après la consigne : « Qu'est-ce que c'est pour toi un environnement écologique ? ». Pour cela, ils pouvaient passer par l'écrit, la représentation ou les deux. Parmi les vingt-sept réponses données, neuf sont sous forme de texte, dix mêlent texte et dessin, six sont sous forme de dessin uniquement et deux élèves ont rendu feuille blanche. Avec ce travail, nous avons donc cherché ce que les élèves associent le plus souvent à la notion d'environnement écologique.

Dans un second temps, les élèves placés en groupes de quatre préalablement définis par l'enseignante ont en charge une pile de revue à trier. Ensemble, ils doivent se mettre d'accord pour sélectionner celles qui traitent, ne serait-ce que par un seul article, de l'écologie, et celles qui n'en traitent pas du tout.

Pour cela, ils ont à disposition une feuille de brouillon sur laquelle ils notent le titre des articles qui traitent de l'écologie selon eux, afin que le compte-rendu soit plus clair. Cette feuille sera ramassée ensuite, en fin de séance.

Durant ce temps d'activité, l'enseignante prend en note leurs conceptions et idées pour pouvoir construire derrière les compétences thématiques de la séquence de littérature. Puisque nous n'avons pas pu passer dans tous les groupes, nous prenons appui pour certains d'entre eux sur les feuilles complétées avec le titre des articles. Nous avons cherché, à partir des productions de chaque groupe, vers quoi les représentations et les conceptions des élèves convergeaient. Cela permettra ainsi de repérer les potentiels obstacles et de voir ensuite s'ils évolueront à la suite de l'étude des œuvres littéraires.

Pour finir, un troisième et dernier temps est dédié à la mise en commun, durant laquelle chaque groupe présente son tri et ses critères de sélection à la classe.

Ainsi, cette séance décrochée nous a permis de repérer et cerner les représentations initiales des élèves par rapport à l'environnement et l'écologie, afin de construire par la suite notre séquence de littérature en connaissance des obstacles potentiels.

5. LE PROJET MIS EN ŒUVRE

Nous avons mis en place une séquence en littérature composée de huit séances : les cinq premières sont dédiées à la lecture suivie du roman Sur un arbre perché de Mikaël Ollivier, et les trois dernières sont consacrées à des ateliers tournants de lecture à partir de divers supports : trois albums et un support vidéo. L'objectif de la séquence est d'observer si la confrontation des élèves à des œuvres de littérature de jeunesse qualifiées d'écologique fait évoluer leurs conceptions sur leur environnement et sa protection.

Ainsi, nous avons travaillé durant les cinq premières séances sur le roman pour la jeunesse intitulé Sur un arbre perché, présenté précédemment.

La première séance est dédiée à la découverte du roman et à la construction d'un horizon d'attente : après la présentation du roman, de sa couverture et de son auteur, et à partir de la lecture dramatisée du premier chapitre par l'enseignante, les élèves ont écrit individuellement leurs représentations sur la suite du livre. Lors de la phase de mise en commun, les élèves ont ensuite été amenés à proposer oralement leurs hypothèses sur la suite du roman, rassemblées sur une affiche commune, présentée ci-dessous. La production a ensuite été conservée tout au long de l'étude du roman, nous servant d'appui et de référence afin de confronter ce que nous avons lu à ce que nous pensions en amont.

Nom du PES: Marine
Date: 22/02/2021

Discipline: Littérature

<i>Séquence: Sur un arbre perché</i>	
<i>Séance n°1/5 : Chapitre 1 - construire son horizon d'attente</i>	
Compétences mobilisées: - Ecouter pour comprendre des messages oraux ou textes lus par un adulte - Participer à des échanges dans des situations diverses - Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche Objectif d'apprentissage: - Construire et exprimer ses attendus sur la suite d'un livre, à partir de l'écoute du premier chapitre	

Durée	Modalités	Déroulement		Matériel
		Rôle du PE et consignes	Tâche de l'élève	
10'	Phase 1: Lecture dramatisée			
	Classe rassemblée en fond de classe	Présenter le roman : son titre, son auteur, l'année de parution, le nombre de chapitres et la première et quatrième de couverture. Ne pas lire le résumé pour ne pas influencer sur les RI des élèves. Lire à haute voix le chapitre 1.	Être attentif à la lecture du PE afin de se construire un horizon d'attente : comprendre la situation initiale du roman (cerner les différents personnages, le lieu, la dimension géographique de l'histoire) et anticiper la suite de l'histoire, se faire une idée des péripéties à suivre, à partir des indices textuels.	- roman "Sur un arbre perché"
15'	Phase 2: Représentations initiales			
	Individuel/ écrit	À la fin de la lecture dramatisée, replacer rapidement les élèves à leur place puis donner la consigne: "Je vais vous distribuer à chacun une feuille à carreaux, sur laquelle vous allez écrire de quoi, d'après vous, dans ce livre, va parler ce livre." Écrire dans la même temps la consigne au tableau blanc : De quoi va parler ce livre d'après toi? Après un temps de réflexion nécessaire, recueillir les écrits des élèves.	Produire un écrit individuel décrivant ses représentations initiales par rapport au livre.	- 27 demi-feuilles à carreaux

20'	Phase 3: Mise en commun			
	Collectif/ oral	Organiser une mise en commun à partir d'une affiche vierge qui sera conservée tout au long de l'étude du roman. Écrire son titre "Nos hypothèses", et demander ensuite à chacun de proposer son hypothèse/ ce qu'il attend de la suite du livre, en justifiant son point de vue.	Proposer une hypothèse sur la suite du livre en la justifiant à partir d'indices textuels, d'éléments retenus dans l'histoire écoutée. Être attentif aux propositions de ses camarades et les être capable de les abonder ou invalider en argumentant. <u>Hypothèses attendues</u> (par degré de difficulté de prise en compte des indices textuels) -l'enfant va faire quelque chose d'interdit (rapport à l'interdit tout au long du chapitre et au sentiment de peur décrit par le narrateur), -il fait demi-tour (appui sur le sentiment de peur et l'hésitation exposée par l'enfant) -> cette hypothèse demande dans un premier temps d'avoir compris qu'il allait transgresser les règles, donc découle de l'hypothèse 1) - il va faire quelque chose par rapport à l'arbre (en appui sur le fait que les dernières phrases du chapitre parlent de cet élément, lui donnant une importance particulière) -> nécessaire d'avoir compris fonctionnement du chapitre dans un roman (dernières phrases ont plus d'impact)	- Affiche vierge
<i>Remarques</i>				
L'affiche sera ensuite placée avec les affichages de classe, afin de rester consultable si besoin par les élèves. Elle en sera retirée à la fin de l'étude du roman.				

La seconde séance est consacrée au second chapitre du roman et plus spécifiquement à la relation de l'enfant aux arbres. Après une phase de rappel de la première séance, les élèves sont placés par groupe de trois et disposent d'un morceau du chapitre deux et d'une affiche A3. Neuf groupes sont formés, avec trois morceaux de chapitre différents, répartis selon leur difficulté : la seconde partie est plus simple que les deux autres, puisque plus courte, et avec des éléments plus explicites par rapport aux deux autres parties. L'objectif de chaque groupe est de repérer, dans son morceau de chapitre, les éléments qui ont un rapport avec les arbres, et ce qu'ils signifient pour l'enfant. Durant la séance, l'enseignante renforce son étayage auprès des groupes de besoin, c'est-à-dire ceux comportant des enfants encore en difficulté face aux tâches de décodage, et donc d'accès à la compréhension.

Nous avons ainsi repéré dans le texte du chapitre deux plusieurs éléments en lien avec l'arbre, et les avons rassemblés en amont selon ce qu'ils représentent pour l'enfant, afin de repérer les potentielles difficultés que pourront rencontrer les élèves face à cette tâche. Après ce travail, nous avons découpé le chapitre en trois parties distinctes selon le niveau d'inférences à réaliser pour accéder au sens, pour repérer ce que représentent les différents éléments en lien avec l'arbre pour l'enfant.

Sachant que les groupes de besoin allaient bénéficier d'un étayage plus important de l'enseignante, nous avons décidé de leur attribuer la seconde partie, avec un guidage fort pour le repérage des éléments en lien avec la notion de danger.

Ci-dessous le tapuscrit du second chapitre surligné selon les différentes idées à relier aux éléments en lien avec l'arbre et avec découpage apparent :

1

J'ai toujours aimé les arbres.

Mon tout premier souvenir est celui du soleil jouant entre des feuilles et des branches agitées par le vent.

Personne ne veut me croire parce que je n'avais que onze mois ce jour d'été où mes parents m'avaient installé sur une couverture, à l'ombre d'un érable. On n'est pas censé avoir des souvenirs si anciens.

Moi si, du cache-cache du bleu du ciel, du vert des feuilles et de l'or éblouissant du soleil vers lequel j'avais tendu les mains pour essayer d'en attraper un bout.

Depuis, je n'arrête plus de grimper aux arbres pour m'approcher du soleil... En cachette, pour ne pas entendre la phrase préférée de mon père :

- Camille ! Descends de là tout de suite, tu vas te casser un bras !

Ou une jambe, ça dépend des jours. Il dit souvent aussi:

- Ne cours pas dans l'escalier !
- Mets ton casque pour faire du vélo
- Arrête de sauter sur le lit.

Dans la chambre de ma mère, au mur, il y a une photo de moi que je déteste. J'y ai seize mois, debout dans mon parc, tenant les barreaux de bois comme ceux, en fer, d'une prison.

2

Sapins ou peupliers, cerisiers, pommiers, bouleaux, chênes... Quand je découvre un nouveau jardin ou un square, j'observe les arbres comme s'ils étaient des chevaux sauvages à dompter.

Et plus ils ont l'air "imprenables", plus ils sembleraient dangereux aux yeux des parents, plus le désir d'en atteindre la cime est fort. Il y a toujours un moyen.

Je ne suis pas très grand.

Mince, je peux me glisser entre des rameaux serrés ; léger, je peux monter sur des branches frêles ; nerveux, je sais me hisser à la force des bras quand il n'y a pas d'appui pour mes pieds.

Une fois là-haut, je ferme les yeux et j'écoute le vent, le craquement des branches, les grincements du tronc, le bruissement des feuilles.

J'imagine que je suis perché en haut du mât d'un navire qui, les voiles gonflées, sillonne fièrement les mers du Sud.

3

Le seul arbre de la cour de l'école élémentaire Saint-Exupéry est un vieux cèdre du Liban blessé par la foudre qui donne l'impression d'avoir du mal à lever ses grands bras.

L'un d'eux repose au sol, poli par les milliers de fesses d'enfants qui se sont assises dessus.

Par la fenêtre de ma classe de CE2A, je l'ai beaucoup regardé.

Je l'ai même dessiné précisément et, le soir dans mon lit, à la lumière de ma lampe de poche, j'ai répété dans ma tête les mouvements qu'il faudra que je fasse pour monter tout en haut et dominer enfin la cour et l'école.

Je me sens excité. Il fait presque tout à fait jour maintenant. Je regarde le panneau que le gardien a cloué à la base du tronc, avec ses grosses lettres rouges:

INTERDICTION FORMELLE
DE GRIMPER

On croirait que c'est mon père qui l'a écrit ! Je monte sur la grosse branche qui touche le sol, la première marche.

Je lève les yeux. L'arbre est large et beau. Il monte si haut dans le ciel...

Éléments repérables :

- **Jaune** : relation de l'enfant avec l'arbre -> actions qu'il réalise envers les arbres (aimer, observer, regarder, dessiner)
- **Orange** : arbre lié à l'escalade, le désir de grimper
- **Bleu turquoise** : lien avec son expérience présente, le cèdre de la cour de l'école
- **Bleu** : noms d'espèces spécifiques
- **Vert** : relation aux sens -> vue avec la notion de couleur et de lumière et ouïe
- **Rose** : lien arbre/danger, comparaison avec un élément imprenable, qui défie les règles dictées par l'adulte.

À expliciter :

- Vocabulaire spécifique et espèces d'arbres particulières

Lors de la phase de mise en commun organisée en différé, une affiche par groupe, de niveau plutôt moyen, est alors sélectionnée et affichée afin de lancer l'échange. Les autres élèves travaillant sur le même texte participent ainsi pour la compléter ou pour exprimer leur accord ou désaccord avec certains éléments. Le reste des groupes participe aussi à l'échange, en particulier pour demander des précisions sur un certain point. Trois élèves, ayant une certaine aisance quant aux pratiques littéraires, sont nommés en amont par l'enseignante pour synthétiser l'échange effectué autour de chaque partie du chapitre. De cette manière, cela les maintient dans l'activité et évite un potentiel désintérêt de leur part.

Pour finir, une affiche est construite avec les élèves afin de synthétiser la relation de l'enfant à l'arbre, selon les différents éléments relevés durant l'échange et à partir des productions de chacun des groupes. Accompagné par un certain guidage de l'enseignant et des élèves synthétisant les échanges, les éléments repérés dans le texte par les différents groupes sont rassemblés sous des idées plus générales, comme par exemple : « Camille aime grimper aux arbres », qui seront notés sur l'affiche. Les intitulés de ces différentes idées sont laissés au choix des élèves afin qu'ils mettent du sens derrière ces phrases de synthèse.

L'affiche ainsi produite nous servira d'appui sur le reste des séances de la séquence, et en particulier lors de l'échange final, au moment d'aborder l'évolution de notre rapport aux arbres.

Nom du PES: Marine
Date: 23/02/2021

Discipline: Littérature

Séquence: Sur un arbre perché	
Séance n°2/s : Chapitre 2 - La relation à l'arbre	
<p>Compétences mobilisées:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer à des échanges dans des situations diverses (respect des règles, organisation du propos/discours) - Savoir lire en visant différents objectifs - Savoir parcourir le texte de manière rigoureuse - Savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées <p>Objectifs d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chercher dans un texte des éléments en relation avec un thème spécifique (l'arbre) - Élaborer une affiche écrite en vue d'un compte rendu oral 	

Durée	Modalités	Déroulement		Matériel
		Rôle du PE et consignes	Tâche de l'élève	
7'		Phase 1 : Rappel de la S1 et consignes		
	Collectif/ oral	<p>Faire rappeler les éléments travaillés en S1 (titre du roman, ce que nous avons travaillé) puis présenter le travail du jour, ancré dans sa continuité (chapitre 2). <i>"Avec ce roman, nous allons travailler autour de la figure de l'arbre, et de ce qu'il représente pour l'enfant."</i> Tracer les deux colonnes au tableau blanc : Ce que je relève / Qu'est-ce que ça veut dire pour l'enfant <i>"Par groupe de trois, je nomme un lecteur, un scripteur et un médiateur. Chaque groupe a une affiche sur laquelle vous retracez ce tableau.</i> <i>Le lecteur relève dans le texte les éléments qui ont une relation à l'arbre (il peut les souligner au crayon gris),</i></p>	<p>Rappeler les notions travaillées lors de la S1</p> <p>Être attentif aux consignes afin de comprendre la tâche à réaliser en groupe.</p> <p>Être capable de reformuler les attentes de la tâche et de chercher les liens entre le texte et la signification pour l'enfant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 9 affiches A3 - 9 marqueurs - 3 tapuscrits chapitre 2 en 3 parties - Roman "Sur un arbre"

		le scripteur les rapporte dans le tableau (il copie les passages) et le médiateur contrôle la discussion (il distribue la parole et participe pour faire avancer le travail). Si besoin, apporter des précisions : la seconde colonne = pourquoi l'enfant parle de cette manière des arbres? Cela peut être un souvenir de l'enfant, cela peut être tous les arbres différents qu'il connaît, cela peut être relié à quelqu'un ou à quelque chose... Faire rappeler les règles du travail en groupe, puis reformuler la consigne avant de placer les élèves pour le travail.		perché"
20'	Phase 2 : Recherche			
	Par groupe de 3/ écrit	Circuler entre les différents groupes pour étayage. Les attentes de travail sont sur le document "tapuscrit PE" -> rassemblent les attendus du travail des élèves et les notions à expliciter potentiellement.	Participer au travail en tenant compte de son rôle. Rechercher dans le texte les éléments faisant référence à l'arbre, et ce qu'ils signifient pour l'enfant/ pour eux (à condition que leurs souvenirs soient en relation avec l'expérience du narrateur).	- Tapuscrit surligné (PE)
30'	Phase 3 : Mise en commun (en différé) et TE			
	Par groupe/oral Élèves rassemblés devant le tableau	Rassembler les élèves devant le tableau blanc. Pour chaque partie, sélectionner une affiche "moyenne" parmi les trois produites afin de faire participer à la fois le groupe qui l'a produite et les deux autres groupes ayant travaillé sur la même partie (ils peuvent compléter). Gérer les prises de paroles entre ceux qui ne connaissent pas le texte et ceux ayant des informations à apporter. En fin de présentation de chaque partie, les élèves moteurs sont nommés pour la synthèse (ils sont prévenus de leur rôle en amont: Léonie, Hugo, Marin): "Qui peut encore reformuler tout ce qu'on vient de dire? Qui peut encore ajouter des informations?" Après ces temps de synthèse, replacer les élèves à leurs places. Prendre une affiche vierge, intitulée "La relation à l'arbre" et l'afficher au tableau blanc "Comment peut-on résumer sur cette affiche ce que nous avons découvert par notre travail, dans le chapitre 2" Laisser la parole aux élèves, faire valider leurs idées par le groupe classe et les noter sur l'affiche. Lorsque l'affiche est terminée, la positionner près de celle contenant leurs hypothèses de lecture, et expliquer ensuite la suite du travail (S3) pour garantir la continuité de la séquence.	Les groupes n'ayant pas travaillé sur la partie présentée participent en questionnant leurs camarades. Le groupe auteur de l'affiche la commente et explique aux autres élèves son raisonnement. Les autres groupes ayant travaillé sur la même partie sont invités à compléter le propos et à le mettre en discussion. Les élèves moteurs sont sollicités pour faire le point sur l'avancée des propos et en faire la synthèse. <u>Éléments attendus sur l'affiche:</u> - Camille aime les arbres, il les respecte/ observe/ dessine - Camille veut escalader l'arbre de l'école, - Il aime escalader les arbres parce qu'il se sent plus grand/ parce qu'il peut atteindre le soleil - L'arbre est dangereux parce que Camille peut tomber et se blesser (c'est ce que ses parents lui expliquent) - Il y a de nombreuses espèces d'arbres différentes	- Aimants (tableau blanc) - Pâte à fixe - Affiche vierge

Remarques

Groupes homogènes (lecteur/scripteur/ médiateur)
Partie 1 :
Hector, Victoria, Nathan (2 bureaux devant droite)
Paul, Gaspard, Joseph (2 bureaux milieu gauche)
Marin HD, Léonie, Candice (table grise)
Partie 2 : Ne doivent pas recopier mais juste souligner (proposer d'utiliser différentes couleurs)
Jade D, Rose, Victoire (table bleue)
Mélicha, Jade G, Lily (2 bureaux milieu droite)
Raphaël, Fadi, Ilan (2 bureaux devant gauche)
Partie 3 :
Emma, Dante, Marin L (2 bureaux fond gauche)
Lina, Hugo, Camille C (2 bureaux fond droite)
Alexandra, Augustin, Camille L (bureau près PE devant)

La troisième séance se consacre à la lecture et à la compréhension du chapitre 3 du roman. Pour cela, nous avons fait le choix d'effectuer une lecture puzzle : le texte est découpé en plusieurs morceaux porteurs de sens, à assembler pour reformer la chronologie du chapitre. Le découpage est disponible en annexe III-C.

Par groupe de trois, les élèves ont à leur disposition les différents éléments et doivent les lire et repérer dans le texte des indices pour en organiser la chronologie. Chaque groupe propose ensuite son ordre lors de la mise en commun, en justifiant leur choix par les indices repérés. Puis l'enseignante oriente et guide l'échange afin de parvenir à un ordre commun, notamment pour le milieu du chapitre : lors d'un désaccord sur un morceau à mettre à la suite d'un autre, les deux solutions sont présentées par la lecture enchaînée des deux morceaux et la mise en comparaison de ces deux propositions.

Une fois un ordre commun atteint, nous distribuons un morceau du chapitre à neuf élèves, avec un ordre de passage correspondant à celui auquel la mise en commun a abouti, et la lecture-puzzle est réalisée à haute voix par ces élèves, reconstituant ainsi le chapitre dans son entièreté.

Nom du PES: Marine
Date: 26/02/2021

Discipline: Littérature

<i>Séquence: Sur un arbre perché</i>	
<i>Séance n°3/5 : Chapitre 3 - Lecture puzzle</i>	
Compétences mobilisées: - Comprendre un texte et contrôler sa compréhension - Savoir lire en visant différents objectifs (repérer des indices textuels afin de reconstituer le chapitre dans l'ordre chronologique) - Participer à des échanges dans des situations diverses Pour l'activité différenciée : - Ecrire des textes en commençant à s'approprier une démarche Objectifs d'apprentissage: - Lire un texte et relever des indices textuels - Reconstituer un texte en assemblant judicieusement les différents éléments qui le constituent	

Durée	Modalités	Déroulement		Matériel
		Rôle du PE et consignes	Tâche de l'élève	
3'		Phase 1 : rappel des séances précédentes		
	Collectif/ oral	Faire rappeler aux élèves les éléments travaillés pendant les séances précédentes, et ce qu'ils en ont retenu.	Rappeler oralement ce qu'il a retenu des deux séances précédentes.	- Roman "Sur un arbre perché" - Affiches séances précédentes
5'		Phase 2 : formation des groupes et consigne		
	Collectif/ oral	Présenter ensuite l'activité du jour : "Mardi nous avons donc travaillé le chapitre 2, aujourd'hui nous allons lire le chapitre 3. Pour cela, vous allez de nouveau travailler en groupe, ce sont les mêmes que la dernière fois, et vous allez effectuer une lecture puzzle. Je vais distribuer à chaque groupe 6 morceaux de texte : ce sont tous des éléments du chapitre 3, qu'il faut remettre dans le bon ordre. À vous de les lire et de vous mettre d'accord pour reconstituer le chapitre 3 en entier." "Lorsque vous vous êtes tous mis d'accord au sein du groupe, le scripteur note sur le papier l'ordre que vous avez trouvé, en écrivant les lettres les unes à la suite des autres." Faire reformuler la consigne, puis faire rappeler les règles du travail en groupe. Demander ensuite à un membre de chaque groupe (élève souligné) de venir récupérer les 6 éléments du puzzle et le papier.	Être attentif à la consigne pour comprendre l'activité autour du chapitre 3. Être capable d'exprimer, s'il y en a, une difficulté de compréhension de cette-dernière. Reformuler oralement la consigne. Rappeler les règles du travail en groupe : tout le monde doit participer, il faut chuchoter, et tout le monde doit être d'accord avant de noter une réponse. Reformuler oralement la consigne. Se replacer en groupe aux tables désignées. Les élèves nommés vont récupérer les éléments nécessaires au travail.	- 9 x chapitre 3 découpé - 9 feuille de papier

15'	Phase 3 : recherche		
Par groupe de 3/ écrit	<p>Au début de la recherche, noter au tableau la consigne pour les groupes ayant terminé : Lorsque vous êtes sûrs de votre ordre, résumez en groupe le chapitre 3 sur une demi-feuille à carreau.</p> <p>Laisser à disposition les demi-feuilles sous le tableau.</p> <p>Circuler ensuite entre les groupes pour l'étayage.</p> <p>Rester particulièrement présent pour les 3 groupes en difficulté (groupe de Jade, Mélissa et Raphaël).</p> <p>Arrêter l'activité au bout de 15 min pour ne pas qu'elle devienne trop longue et que l'on en perde le but.</p>	<p>Par groupe de trois, lire les différents morceaux de puzzle pour reconstituer le chapitre 3.</p> <p>Justifier ses propositions pour les faire entendre par ses pairs et parvenir à un accord commun.</p> <p>Pour les groupes rapides/ de bons lecteurs : rédiger ensuite un résumé du chapitre reconstitué.</p>	
15'	Phase 4 : mise en commun		
Collectif/ oral	<p>Récupérer toutes les réponses proposées puis demander aux élèves de se remettre à leurs places.</p> <p>Sélectionner trois productions (si possible groupes différents de S2) différentes et amener les élèves à justifier et mettre en discussion leur choix pour parvenir à un consensus commun et collectif sur l'ordre des éléments du puzzle.</p>	<p>Justifier son point de vue, participer oralement à la discussion pour parvenir à un ordre qui convient à tous, en argumentant ses choix.</p> <p><u>Erreurs possibles:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - difficulté à remettre en ordre les passages impliquant des souvenirs car ils se déroulent sur deux axes temporels différents - Pas de repérage des indices temporels liés à l'escalade de l'arbre (plus l'enfant est haut, plus le passage est vers la fin du chapitre) 	- tableau blanc
<i>Remarques</i>			
<p><u>Ordre puzzle</u> : B - D - E - F - C - A</p> <p>Groupes identiques à la S2 : groupes de lecture homogènes pour que tous puissent participer à l'activité.</p> <p>Pour les groupes de "forts lecteurs", différenciation : un travail écrit de résumé (en groupe) est demandé. Cela concerne les groupes de Victoria, Joseph, Candice, Emma, Lina et Alexandra.</p>			

La séance 4 se concentre sur les chapitres 4 et 5 du roman, durant lesquels le narrateur fait part à son lecteur des démarches qu'il entreprend pour sauver l'arbre de son école. Pour ce travail, nous avons fait le choix d'articuler lecture et écriture, avec une activité de prise de note durant l'écoute d'un texte lu par autrui dans le but d'une restitution. Ainsi, pendant la lecture à haute voix du chapitre 4 par l'enseignante, les élèves prennent des notes des démarches entreprises par le narrateur. Dans un second temps, ils confrontent leurs prises de notes par deux afin de parvenir à restituer l'entièreté de ces démarches, dans le bon ordre.

Par la suite, un échange collectif est organisé afin de restituer chacune des démarches entreprises par Camille dans l'ordre, leur objectif et leurs conséquences. Enfin, les élèves entrent seuls dans la lecture du chapitre 5. Nous prenons sur un îlot en fond de classe un groupe de besoin de deux élèves en difficulté sur le décodage afin d'organiser une lecture à tour de rôle de ce chapitre⁸⁴. L'accès au sens est donc facilité car les élèves sont libérées de la tâche de décodage deux phrases sur trois, et peuvent donc réfléchir sur le sens de ce qui est lu. Le chapitre étant assez court, l'objectif est que les élèves parviennent à le synthétiser en un court texte, afin d'en retenir les informations essentielles. Dans le groupe de besoin, les élèves sont amenées à produire cette synthèse en dictée à l'adulte.

⁸⁴ Ce groupe de besoin est mis en place uniquement sur cette séance puisque la tâche de lecture demandée représente une charge de travail importante pour ces deux élèves, qui risquent de prendre le pas sur la tâche de compréhension qui s'ensuit.

Pour conclure la séance, les élèves lisent, à tour de rôle et à voix haute, leurs productions, qui sont soumises à l'échange afin de repérer si le texte produit synthétise effectivement le chapitre, s'il ne rappelle pas des éléments fondamentaux, ou, à l'inverse, s'il rappelle trop d'éléments, qui sont parfois secondaires.

Nom du PES: Marine
Date: 08/03/2021

Discipline: Littérature

<i>Séquence: Sur un arbre perché</i>	
<i>Séance n°4/5 : Chapitres 4 et 5 - Les démarches engagées par le narrateur</i>	
<p>Compétences mobilisées:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter pour comprendre un texte lu par un adulte - Écrire un texte en commençant à s'approprier une démarche - Participer à des échanges dans des situations diverses (confronter ses travaux en binôme pour produire un travail commun/ échanger avec la classe afin d'établir une liste exhaustive) - Savoir lire en visant différents objectifs (lire un texte et relever des indices pertinents pour le résumer le plus synthétiquement possible) <p>Objectifs d'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter pour comprendre un texte lu par autrui - Être capable de prendre des notes écrites lors d'une lecture à haute voix - Lire un texte et en comprendre les principales informations en vue de le synthétiser en un court texte. 	

Durée	Modalités	Déroulement		Matériel
		Rôle du PE et consignes	Tâche de l'élève	
5'	Phase 1 : Rappel de la séance précédente et consignes			
	Collectif/ oral	<p>Faire rappeler aux élèves ce qui a été travaillé en littérature durant les dernières séances.</p> <p>"Aujourd'hui nous allons continuer notre lecture, avec les chapitres 4 et 5 du roman. On va s'installer au fond de la classe, prenez avec vous votre cahier de recherche et un stylo."</p> <p>Une fois les élèves installés, donner les consignes:</p> <p>"Je vais vous lire le quatrième chapitre, dans lequel le narrateur va entreprendre certaines démarches. Pendant la lecture, je vous invite à prendre des notes sur vos cahiers de recherches, afin de pouvoir raconter ensuite quelles sont les actions menées par Camille pour les arbres, et pour quelle raison."</p> <p>Faire reformuler la consigne et répondre aux éventuelles questions des élèves.</p>	<p>Rappeler oralement les éléments travaillés en littérature à partir du roman <u>Sur un arbre perché</u>.</p> <p>S'installer en fond de classe avec son cahier de recherche et un stylo en vue de la prise de notes.</p> <p>Être attentif à la consigne afin de comprendre la tâche demandée.</p> <p>Reformuler oralement la consigne.</p> <p>Formuler oralement son incompréhension si besoin.</p>	<p>- Roman "Sur un arbre perché"</p> <p>- Cahiers de recherches</p> <p>- 1 stylo par enfant</p>
10'	Phase 2 : Lecture à voix haute du chapitre 4 et prise de notes			
	Individuel/ écrit	<p>Lire à voix haute le chapitre 4, avec intonation et un rythme peu rapide afin que les élèves aient le temps de prendre des notes.</p> <p>Demander après la lecture du premier paragraphe les notes prises afin de faire repérer les stratégies de prise de notes efficaces (noter les mots essentiels plutôt que des phrases)</p>	<p>Prendre des notes écrites durant la lecture à voix haute du chapitre 4 du roman en vue de retrouver, ensuite, les démarches engagées par le narrateur.</p> <p>Comprendre la stratégie efficace pour prendre des notes durant la lecture, en écrivant seulement des mots jugés essentiels.</p>	
10'	Phase 3 : Confrontation en binôme			
	Par binôme/ oral et écrit	<p>"Maintenant que vous avez chacun vos notes, vous allez vous mettre par deux et retourner sur les bureaux afin de confronter vos écrits pour retrouver, ensemble, toutes les démarches engagées par Camille pour les arbres."</p> <p>Laisser les enfants choisir leurs binômes et retourner à leurs bureaux. Circuler entre les duos pour étayer et répondre aux éventuelles questions des élèves.</p>	<p>Confronter ses notes à celles de son binôme afin de retracer et retrouver toutes les actions menées par le narrateur dans ce chapitre.</p> <p>S'appuyer sur l'écrit pour la mise en commun -> production d'un écrit commun.</p>	
7'	Phase 4 : Echange collectif			
	Collectif/ oral avec appui écrit	<p>Procéder à un échange collectif afin de retrouver et discuter de toutes les démarches engagées, de leur cause (le narrateur souhaite protéger l'arbre de la cour de récréation) et de leurs conséquences.</p> <p>Guider l'échange en distribuant la parole entre tous les élèves.</p> <p>S'appuyer sur le tableau blanc pour écrire toutes les</p>	<p>Échanger oralement avec ses pairs afin de mettre en commun leurs travaux pour lister et discuter de toutes les démarches entreprises par Camille, et de leurs raisons.</p>	- Tableau blanc

		propositions. Relecture finale du chapitre par le PE pour vérifier que toutes les démarches ont été trouvées.	Être attentif lors de la relecture afin de vérifier la validité de la production après échange collectif.	
15'	Phase 5 : Lecture individuelle du chapitre 5			
	Lecture individuelle	Distribuer ensuite à chacun le tapuscrit du chapitre 5. "Maintenant, je vais vous donner à chacun le chapitre 5, vous allez le lire, silencieusement, puis, lorsque vous aurez terminé, vous devrez le synthétiser en un très court texte, sur votre cahier de recherche. Ensuite, tout le monde lira son texte à haute voix." Différenciation : prendre Mélissa et Jade D en fond de classe pour une lecture à 3 (une phrase à tour de rôle) et phrase(s) de synthèse en dictée à l'adulte. Mise en commun ensuite des productions de chacun, lues à haute voix par leurs auteurs.	Lire silencieusement le chapitre 5 et le comprendre pour le synthétiser ensuite en un court texte qui en résume les principales informations. Lire sa production à haute voix et écouter celles des autres élèves. Comparer les points communs et les différences entre les différentes productions.	- Tapuscrit chapitre 5 - Cahiers de recherche
<i>Remarques</i>				

Enfin, la séance 5 est dédiée à la fin du roman et à un retour par rapport à nos représentations initiales et notre vision des arbres. Après un rappel des élèves sur les éléments retenus des différents chapitres lus, une lecture dramatisée des chapitres 6, 7 et de l'épilogue du roman est organisée. Les élèves sont invités à mettre en œuvre les stratégies de compréhension d'un texte lu travaillées en classe lors des périodes précédentes. À la suite de cette lecture, un débat est organisé dans l'espace de rassemblement en fond de classe, guidé par l'utilisation d'un bâton de parole. Les élèves sont amenés à s'exprimer sur le roman, sur l'écart ou la proximité entre l'histoire lue et nos attentes lors de la séance 1, mais aussi et surtout sur leur rapport aux arbres. Nous guidons l'échange avec plusieurs questionnements, d'abord liés à l'histoire, en interrogeant la place de l'arbre pour le petit garçon, et dans le roman en général, puis plus personnelle, en échangeant autour de leur vision des arbres, de sa potentielle évolution avec la lecture du roman, mais aussi autour de leurs expériences personnelles en lien avec les arbres qu'ils ont rencontré.

Nom du PES: Marine
Date: 12/03/2021

Discipline: Littérature

Séquence: Sur un arbre perché

Séance n°5/5 : Chapitres 6, 7 et épilogue - La place de l'arbre dans le roman

Compétences mobilisées:

- Ecouter pour comprendre un texte lu par un adulte
- Participer à des échanges dans des situations diverses (débat sur la compréhension d'une oeuvre littéraire)
- Respecter les règles organisant les échanges (règles du débat)

Objectif d'apprentissage:

- Construire la compréhension du roman dans son entièreté (histoire de l'enfant et place de l'arbre)
- Être capable de développer à l'oral sa vision/ sa relation à la figure de l'arbre

Durée	Modalités	Déroulement		Matériel
		Rôle du PE et consignes	Tâche de l'élève	
7'	Phase 1 : Rappel des séances précédentes			
	Collectif/ oral	Faire rappeler aux élèves le roman travaillé depuis plusieurs séances, et ce que l'on a appris en l'étudiant. Faire formuler un résumé oral de l'histoire par un élève avant de procéder à la lecture de la fin du roman.	Rappeler oralement les notions travaillées et l'histoire du roman. Proposer un résumé oral de l'histoire de <i>Sur un arbre perché</i> .	
7'	Phase 2 : Lecture dramatisée de la fin du roman			
	En fond de classe/ collectif	Installer les élèves en fond de classe afin de leur lire à haute voix, avec intonation, la fin du roman (chapitres 6, 7 + épilogue). "Aujourd'hui, nous allons terminer le roman <i>Sur un arbre perché</i> , de Mikaël Ollivier. Je vais vous en lire les deux derniers chapitres, le 6 et le 7 (montrer en même temps) ainsi que l'épilogue. Qui sait ce qu'est un épilogue?" Si elle n'est pas donnée par un enfant, donner la définition d' <u>épilogue</u> . Avant la lecture, leur demander de rester bien attentif à ce qui est raconté, et proposer la méthode de la représentation mentale travaillée lors des séquences précédentes pour bien comprendre l'histoire en la scénarisant dans sa tête. Effectuer une lecture dramatisée de la fin du roman.	Être attentif à la lecture dramatisée du PE pour la comprendre. Relier cette lecture à celles des précédents chapitres afin de construire la compréhension du roman dans son entièreté. Si besoin, effectuer une représentation mentale de la scène afin d'aider à sa compréhension.	- Roman "Sur un arbre perché"
20'	Phase 3 : Echange collectif			
	En fond de classe/ collectif/ oral	En restant dans cette disposition spatiale, organiser un échange oral à l'aide du bâton de parole. Etayer l'échange avec plusieurs questions ouvertes: "Qu'avez-vous compris de ces derniers chapitres?" "Par rapport à ce que nous avons travaillé autour des relations à l'arbre, que pensez-vous des relations à l'arbre qu'ont les personnages dans le futur?" "Que représente l'arbre dans ce roman pour le petit garçon d'après vous?" "Pourquoi selon vous l'arbre a pris une telle place dans ce livre?" "Après avoir lu ce roman, est-ce que votre vision des arbres a changé? Qu'en pensez-vous?" "Cela vous rappelle-t-il des expériences personnelles que vous avez vécues?" S'appuyer durant le débat sur l'affiche de la S1, accrochée derrière le PE (en fond de classe).	Participer oralement à l'échange collectif. Prendre la parole seulement lorsque le bâton de parole nous est confié. Écouter ses camarades, répondre à leurs propositions orales au sein du débat. Être capable de respecter les points de vues de ses camarades, et leur prise de parole. <u>Attendu du débat</u> : Les élèves développent oralement sur ce qu'ils ont appris de la relation de l'enfant à l'arbre tout au long du roman (arbre associé à la liberté, à la nature, importance de la protection des arbres...), et font des liens avec leurs expériences personnelles. Les élèves s'expriment sur leur propre vision des arbres et sa potentielle évolution après lecture du roman.	- Affiche "hypothèses" S1 - Bâton de parole - enregistreur
<i>Remarques</i>				

Les trois dernières séances concluent la séquence avec la mise en place d'ateliers de lecture : par groupe de 4, les élèves passent 30 minutes par atelier, avec comme support principal leur « Carnet de l'arbre ». Ce carnet a été créé avec eux à la fin de l'étude du roman : il est leur propriété et l'écriture y est libre, l'enseignant ne corrige pas l'orthographe ni la syntaxe. Sa mise en page, cependant, est commune à tous : les élèves présentent, en début de chaque page, le titre de l'atelier et la date, avant d'écrire en-dessous en fonction de la consigne.

Après un temps d'écrit libre sur leur propre relation à l'arbre, les élèves sont répartis en groupe sur six ateliers, au cours de trois séances de littérature.

Le premier atelier est consacré à la lecture de l'album L'arbre généreux de Shel Silverstein, le deuxième à la lecture de Mon arbre, de Gerda Müller, et le troisième à la lecture de L'arbre en bois, de Philippe Corentin. Pour ces trois albums, les élèves sont amenés à lire l'album ensemble, puis à échanger entre eux autour de leur lecture, avec comme guide la fiche de l'atelier, sur laquelle sont notées des questions ciblées selon l'album lu. À la suite de cet échange, dix minutes avant la fin du temps imparti, les élèves notent dans leur carnet leurs réflexions après la lecture et l'échange en groupe. Ces réflexions peuvent être de nature différente : ce à quoi l'album leur a fait penser, les interrogations que la lecture leur a amenées, leur opinion par rapport à la vision de l'arbre dans l'œuvre...

Le quatrième atelier prend appui sur un support numérique : une vidéo présentant la lecture à haute voix de l'un des albums disponibles : L'arbre généreux. L'expérience de lecture est différente de celle d'un album disponible et manipulable. En effet, avec la vidéo, la dégradation chronologique de l'état de l'arbre est plus accessible, de plus, les éléments textuels étant lus à voix haute, l'élève est en situation d'écoute et d'immersion dans l'album. Par ailleurs, cette vidéo présente la spécificité d'être entrecoupée de bruits d'oiseaux et de nature à chaque fois que l'arbre se retrouve seul, ce qui renforce l'aspect immersif de ce support numérique. Dans cet atelier, les élèves sont amenés à écouter et regarder l'histoire de l'album sur l'ordinateur de la classe, puis, de même que dans les autres ateliers, à échanger autour de leur expérience, avec des questions guidant l'échange si besoin. Les dix dernières minutes sont ici aussi consacrées au passage à l'écrit de leurs réflexions. Le cinquième atelier est centré sur le roman étudié dans les cinq séances précédentes, et en particulier sur son second chapitre. Les élèves sont amenés à réaliser un travail d'interprétation et de visualisation du chapitre deux, à partir de la consigne : "Comment pourrais-tu représenter la scène ou ce que tu viens de lire ? Tu peux illustrer et écrire ce que tu as dessiné, expliquer ce que tu as choisi de dessiner. Qu'est-ce que cela te permet de mieux comprendre ?". Après la lecture du chapitre par l'un d'entre eux, ou à tour de rôle, ils sélectionnent un moment, une scène qu'ils ont retenu ou qui les a marqué dans ce chapitre, et la représentent sur leur carnet. Ils partagent ensuite leurs productions, en exprimant leurs choix de représentation.

Pour finir, le dernier atelier est un atelier de production écrite : toujours en groupe, les élèves sont amenés à développer à l'écrit leur réflexion par rapport à l'arbre, et à leur relation à ce dernier. La taille de l'écrit est laissée libre et les élèves ont, en tout, une vingtaine de minutes pour produire leur écrit. Par la suite, les dix dernières minutes sont consacrées à la lecture, pour chacun, du texte produit, et à un échange dans le groupe autour des différentes visions de l'arbre présentées, afin de faire évoluer sa propre réflexion.

Afin de les aider, l'atelier a été présenté en amont en collectif, afin de donner lieu à de premières réflexions et idées chez certains élèves, et développer ainsi l'inspiration de leurs camarades. De

plus, la fiche des règles de l'atelier est étayée avec des exemples variés : les élèves peuvent écrire sur leur vision des arbres, sur son évolution, mais aussi sur un souvenir en lien avec l'arbre, ou encore sur ce que l'arbre évoque pour eux...

Parmi les groupes, nous avons fait le choix de former un groupe de besoin auprès duquel l'étayage sera fortement renforcé. En effet, nous les avons accompagnés dans les différents ateliers pour soulager les tâches de lecture, et aiguiller les activités de compréhension.

À la fin de la séquence, les élèves ont un dernier temps pour conclure leur carnet de l'arbre avant les vacances d'avril. Leur carnet reste ensuite en classe, et les élèves qui ne souhaiteraient pas que nous les lisions nous le font signaler - puisqu'il s'agit d'un carnet personnel, ils ont le droit de nous refuser un droit de regard. Ainsi se conclue donc la séquence menée en classe.

Cependant, du fait du contexte sanitaire particulier et des mesures de fermeture des écoles auxquelles nous avons dû faire face, la séquence n'a pas pu être menée à terme telle que souhaité : les deux derniers temps d'ateliers de lecture prévus durant la semaine précédant les vacances d'avril ont dû être reportés, tout comme la clôture de la séquence avec la dernière page du carnet de l'arbre. Ainsi, chaque groupe n'a pu travailler que sur deux ateliers différents, et les carnets de l'arbre restent inachevés. Malgré tout, nous avons tout de même pu mener la majorité de cette séquence, les conceptions des élèves et leur évolution peuvent donc être recueillies à partir du débat de la séance 5, et des premières pages de leur carnet de l'arbre.

6. FABRICATION DES DONNEES

Dans cette partie, nous allons effectuer l'inventaire des différentes données recueillies tout au long de la séquence en classe. Pour chacune d'entre elles, nous avons fait le choix de ne pas suivre les mêmes élèves, mais de sélectionner les éléments contrastés, afin de garder un échantillon représentatif des réponses de toute la classe.

1- LES REPRESENTATIONS INITIALES

Lors de la séance de recueil des conceptions initiales des élèves sur leur représentation d'un environnement écologique, présentée précédemment, nous avons récupéré, de la part de tous les enfants, les productions écrites, dessinées, ou mixtes, au format A5.

Nous avons ensuite classé ces différentes productions en rassemblant celles dont le sens se rejoint, afin de ne sélectionner que les principales conceptions des élèves.

Nous avons ainsi vingt-sept productions d'élève pour cette séance.

2- LE TRI DES REVUES

Par la suite, durant la séance de tri des revues de la classe par les élèves, détaillée précédemment aussi, nous avons récupéré les revues sélectionnées par chaque groupe, ainsi que les feuilles A4 sur lesquelles les élèves ont notés leurs critères de tri.

De plus, nous avons fait le choix d'enregistrer les échanges d'un groupe durant la séance, afin de le transcrire, et d'observer ainsi la confrontation des représentations des élèves qui le constituent pour parvenir au classement final.

Nous avons ainsi les productions de six groupes, qui ont chacun sélectionné entre une et quatre revues, ainsi qu'un échange transcrit de 17 minutes et 30 secondes.

3- L'HORIZON D'ATTENTE APRES LA LECTURE DU PREMIER CHAPITRE DU ROMAN

Lors de la première séance autour du roman Sur un arbre perché, nous avons laissé un temps de production écrite aux élèves durant lequel ils notaient, sur une feuille au format A5, les événements qui, selon eux, allaient se produire dans la suite du roman, en s'appuyant sur ce qui venait d'être lu par l'enseignante. Nous avons alors récupéré les productions de tous les élèves, soit vingt-sept courts textes.

Nous avons de plus gardé l’affiche réalisée en collectif en fin de séance, intitulée « Nos hypothèses », sur laquelle nous avons rassemblé les idées de chacun sur la suite du roman.

4- LES ELEMENTS LIES A L’ARBRE ET LA RELATION A L’ENFANT DANS LE CHAPITRE DEUX

Ensuite, lors de la seconde séance, consacrée au deuxième chapitre du roman, chaque trinôme a travaillé sur un morceau de texte, afin de rechercher dans le contenu écrit les éléments qui se rapportent à l’arbre et ce qu’ils signifient pour l’enfant. Les éléments repérés sont ensuite retranscrits sur une affiche commune au groupe, séparée en deux colonnes. En face de chaque élément, dans la seconde colonne, les élèves écrivent ensuite ce que cela signifie pour le personnage principal.

Les neuf affiches produites font partie des données récoltées pour ce travail de recherche, tout comme l’affiche de classe réalisée en fin de séance, rassemblant les principales idées retenues lors de la mise en commun, sur l’enfant et sa relation à l’arbre.

5- LE DEBAT FINAL

Pour clôturer le travail sur le roman de littérature de jeunesse, la séance 5 est centrée sur un débat collectif autour de la relation à l’arbre, dans un premier temps dans le roman, puis petit à petit étendue aux expériences et représentations personnelles des élèves. Les 21 premières minutes de cet échange ont été enregistrées, et leur transcription sert aussi de donnée pour ce travail de recherche.

6- LES CARNETS DE L’ARBRE

Enfin, les carnets de l’arbre, créés en séance 6 et servant de support aux différents ateliers de lecture font aussi partie des données recueillies en classe. Nous avons ainsi vingt-cinq carnets, puisque certains élèves ont demandé à les garder personnels.

Dans chacun des carnets, nous avons à l’étude la première page d’écriture libre sur leur relation aux arbres, ainsi que les deux ateliers réalisés en classe. Les deux dernières séances n’ayant pas pu être mises en œuvre, nous n’aurons malheureusement pas accès pour ce travail aux carnets de l’arbre finalisés, avec la présence de chacun des six ateliers et de la page finale.

7. LES OUTILS D'ANALYSE

Dans cette partie, nous allons spécifier, pour chacune des données recueillies, la manière dont elle sera traitée, en nous appuyant, dans chaque cas, sur un exemple précis.

1- LES REPRESENTATIONS INITIALES

Lors de la séance de recueil des conceptions initiales des élèves sur leur représentation d'une notion environnementale et de ses critères d'émergence, nous avons recueilli des dessins et des propositions écrites réalisées par les enfants. Ensuite, nous analyserons l'ensemble de ces productions afin de rechercher les traits communs et les différences dans leurs conceptions.

Pour exemple, voici trois propositions d'élèves : l'une indique « je ne sais pas », une autre présente un dessin assez précis des différentes poubelles de tri, et une troisième représente un environnement que l'on pourrait qualifier de naturel.

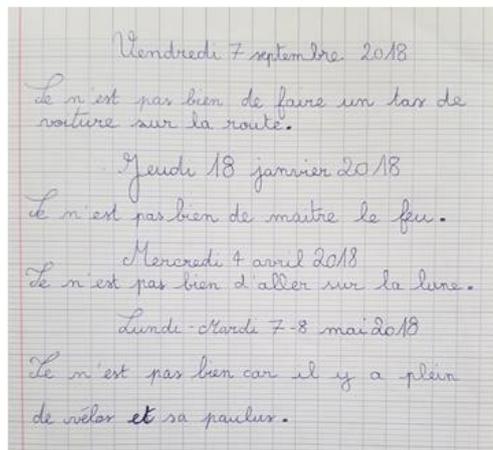


Ces trois propositions sont contrastées, nous avons fait le choix ici de présenter trois points de vue différents afin de rendre compte de la pluralité des réponses. Cependant, nous analyserons pour ce travail de recherche l'ensemble des productions d'élèves afin de repérer les différentes propositions, leurs points communs et leurs divergences, et de produire un spectre précis des représentations initiales des élèves.

2- LE TRI DES REVUES

En ce qui concerne le tri des revues, nous avons recueilli pour tous les groupes les fiches servant d'appui et de compte-rendu à l'activité, ainsi que les revues sélectionnées par chaque groupe. Chaque production sera analysée en associant la trace écrite et les revues sélectionnées, dans le but de repérer les idées et notions sous-jacentes au terme « écologie » dans chacun des groupes. L'un d'entre eux bénéficie cependant d'un enregistrement, comme expliqué précédemment, qui sera donc croisé à ces deux premières données lors de l'analyse.

Ci-dessous, la production du groupe 4 :



Si l'on prend cet exemple, nous pouvons remarquer dans un premier temps que le groupe a référencé les différentes revues par date, et y a associé, pour chacune, une phrase qui se rapporte à un jugement de valeur, elle commence à chaque fois par la même tournure « Se n'est pas bien ».

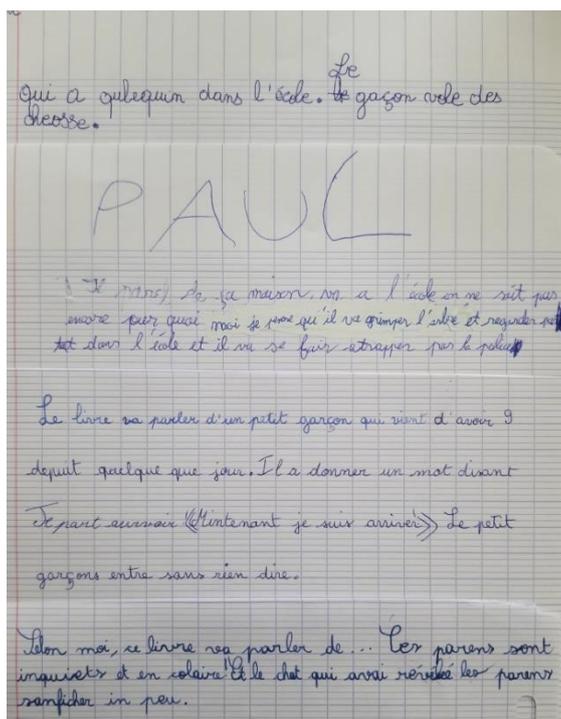
De plus, nous pouvons remarquer que ce groupe cite quatre revues mais n'en a rendu que trois, comme c'est le cas de plusieurs autres groupes. Dans cette activité de tri, nous avons ainsi pu noter que les élèves rencontraient des difficultés à gérer les éléments matériels en plus de la tâche intellectuelle demandée.

Ainsi, par la mise en relation des revues avec la trace écrite proposée par le groupe, nous analyserons les conceptions initiales des élèves sur l'écologie, et les croiserons avec celles des autres groupes afin d'affiner nos connaissances des représentations initiales des élèves.

3- L'HORIZON D'ATTENTE APRES LA LECTURE DU PREMIER CHAPITRE DU ROMAN

Au cours de la première séance de littérature mise en œuvre, les élèves ont été amenés à proposer à l'écrit leurs attentes par rapport à la suite du roman, en s'appuyant sur les éléments retenus lors de la lecture dramatisée du premier chapitre. Ces éléments ont par la suite été discutés à l'oral afin de produire une affiche intitulée « Nos hypothèses », nous servant de fil conducteur tout au long de l'étude du roman en classe. Afin de traiter ces données sous forme de trace écrite, nous analyserons l'ensemble des réponses pour observer les principales orientations vers lesquelles tendent les horizons d'attente des élèves. Par ailleurs, nous ferons le choix de nous concentrer en particulier sur les indicateurs en relation à l'arbre et/ou à sa relation avec le personnage de l'enfant.

Sous le prisme de ce rapport, prenons l'exemple de ces quatre productions d'élèves :



Si l'on analyse ces quatre écrits, nous pouvons remarquer que trois d'entre eux s'attardent sur les aventures du petit garçon et sur ses actions à venir, tandis que le quatrième décrit les réactions des parents et du chat qu'il a laissé derrière lui. Par rapport à ce garçon, les trois productions évoquent un évènement relié à l'interdit : un vol, une arrestation par la police ou une entrée dans l'école « sans rien dire ». En effet, ils s'appuient sur les évènements du premier chapitre, dans lequel l'enfant part de chez lui dans la nuit sans en parler, et s'apprête ensuite à entrer dans l'école en escaladant le portail. Par rapport à cette dernière action, les trois élèves ont donc créé un lien avec une idée d'interdit : le garçon entre dans l'école mais n'en a pas le droit.

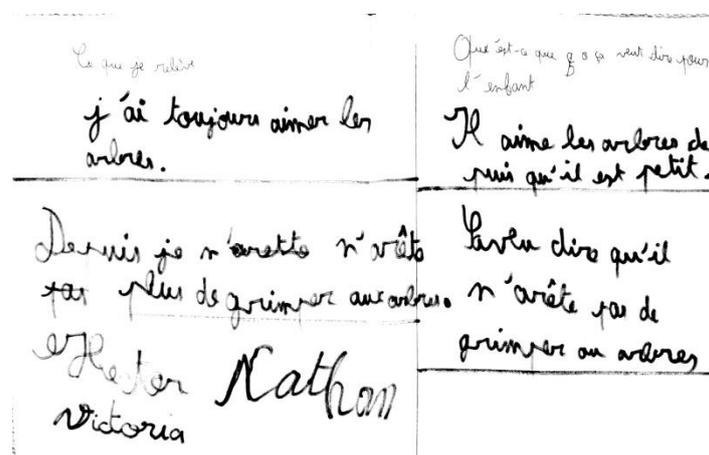
De plus, l'arbre est mentionné à la fin du premier chapitre et dans le titre du roman, et un élève a su prélever ces indices textuels pour en déduire que la suite du roman serait en relation avec ce dernier. Selon lui, l'enfant l'escaladerait dans le but de surplomber l'école. Ainsi, il est, sur ce petit échantillon, le seul à produire un lien entre l'arbre et l'enfant, avec l'action de grimper à son sommet dans le but d'atteindre une certaine vision de son école.

De la même manière, nous analyserons l'ensemble des propositions des élèves, en nous centrant sur les différents indicateurs en relation à l'arbre et/ou à sa relation avec le personnage de l'enfant.

4- LES ELEMENTS LIES A L'ARBRE ET LA RELATION A L'ENFANT DANS LE CHAPITRE DEUX

Durant l'étude du deuxième chapitre du roman, l'activité mise en œuvre consistait à rechercher dans le texte les éléments liés à l'arbre, et de proposer ensuite ce qu'ils signifient pour l'enfant selon leur point de vue. À la suite de ce travail, les affiches produites par chacun des groupes ont été récupérées, ainsi que l'affiche commune créée en aval.

Pour analyser ces éléments, nous avons fait le choix de comparer les affiches produites sur la même portion de texte avec le tapuscrit annoté, afin de mettre en exergue les liens repérés par les élèves à partir des différents éléments textuels. Pour exemple, voici la production d'un groupe sur la première portion de chapitre :



J'ai toujours aimé les arbres.

Mon tout premier souvenir est celui du soleil jouant entre des feuilles et des branches agitées par le vent. Personne ne veut me croire parce que je n'avais que onze mois ce jour d'été où mes parents m'avaient installé sur une couverture, à l'ombre d'un érable. On n'est pas censé avoir des souvenirs si anciens.

Moi si, du cache-cache du bleu du ciel, du vert des feuilles et de l'or éblouissant du soleil vers lequel j'avais tendu les mains pour essayer d'en attraper un bout.

Depuis, je n'arrête plus de grimper aux arbres pour m'approcher du soleil... En cachette, pour ne pas entendre la phrase préférée de mon père :

- Camille ! Descends de là tout de suite, tu vas te casser un bras !

Ou une jambe, ça dépend des jours. Il dit souvent aussi:

- Ne cours pas dans l'escalier !
- Mets ton casque pour faire du vélo
- Arrête de sauter sur le lit.

Dans la chambre de ma mère, au mur, il y a une photo de moi que je déteste. J'y ai seize mois, debout dans mon parc, tenant les barreaux de bois comme ceux, en fer, d'une prison.

Ce groupe a repéré dans le tapuscrit deux éléments liés à l'arbre, et nous pouvons remarquer qu'ils ont sélectionné les deux phrases contenant le mot « arbre ». Pour ces élèves, les éléments liés à l'arbre doivent donc contenir le mot en lui-même, et non ses dérivés, mot de la même famille ou du même champ lexical. De plus, si l'on observe leur analyse, ils semblent tirer le sens directement de ce qui est écrit : de la phrase « je n'arrête plus de grimper aux arbres », ils déduisent ainsi « Saveu dire qu'il n'arête pas de grimper au arbres ». Cependant, sur le premier élément travaillé, nous pouvons tout de même noter que les élèves ont déduit que les termes « depuis toujours » font référence au fait que le narrateur réalise cela depuis son plus jeune âge.

Ainsi, ce groupe a repéré deux éléments dans le chapitre faisant référence à l'arbre selon eux : l'enfant aime les arbres depuis toujours et il adore y grimper. Ce sont les deux principales idées à repérer dans le chapitre, qui nous serviront par la suite à poser les bases du travail sur la relation de l'enfant à l'arbre. Le groupe a donc su repérer des éléments importants dans le texte quant à l'arbre et à sa relation à l'enfant.

C'est de la même manière que nous traiterons les productions de chacun des autres groupes, afin d'analyser les éléments repérés par les élèves en ce qui concerne le rapport entre l'arbre et l'enfant.

5- LE DEBAT FINAL

En ce qui concerne le débat effectué lors de la cinquième séance, nous avons enregistré et transcrit l'entièreté de l'échange. Pour analyser ce dernier, nous avons découpé les prises de paroles en rassemblant les différents arguments et leurs reprises afin d'observer la variété des propositions

et surtout, la manière dont elles évoluent au fur et à mesure de l'échange. Les arguments seront donc rassemblés par couleur et leur évolution sera analysée au sein d'un tableau.

Prenons pour exemple, cet extrait de l'échange :

1 M :-- Donc là, vous m'avez résumé ce qu'il s'est passé dans l'histoire. Maint'nant, si je vous demande, que pensez-vous des relations de ce garçon avec les arbres ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire sur la relation à l'arbre du garçon, maintenant qu'on a lu tout le roman ?

[...]

7 LE :-- Bah en fait Camille il aime bien les arbres **parc'qui peut monter tout en haut i peut escalader** quelque chose ou ::: il aime bien #

8 JO (lève le doigt très haut pour intervenir) :-- haaaaan

Le bâton de parole lui est donné

9 JO :-- **C'est pour choper l'soleil !!**

10 M :--- Comment ?

11 JO :-- **C'est pour attraper l'soleil ! Fin disons qui monte pour réussir à l'toucher**

12 RO :-- En fait **i veut grimper à l'arbre** pour euh :: pour : pour : je sais plus (proposition avortée)

13 DA :-- À mon avis **c'est un peu comme le rouge-gorge, i veut être plus près du soleil**

Au cours de cet extrait, nous avons relevé deux idées⁸⁵ avancées par les élèves : l'enfant aime les arbres parce qu'il peut les escalader (en bleu), et il le fait parce qu'il souhaite attraper le soleil (en bleu foncé). En ce qui concerne le premier argument, il est avancé par LE lors de la prise de parole 7, et est repris par RO en prise 12, qui confirme son accord avec cet argument par sa reformulation en associant les verbes « escalader » et « grimper ».

Par rapport au second argument, JO justifie la première proposition de LE en y réagissant fortement pour la justifier. Il évoque alors deux fois son idée, en la reformulant la seconde fois par l'emploi d'un vocabulaire plus adapté au langage scolaire. Il remplace ainsi « choper » (9 JO) par « attraper » (11 JO), et ajoute une phrase pour l'explicitier. Ainsi, pour lui, l'action de grimper, d'escalader l'arbre est une manière pour l'enfant de se rapprocher du soleil pour tenter de le toucher. Cette idée est reprise par DA en prise de parole 13, qui réalise une comparaison très intéressante avec un animal présent brièvement à la fin du roman : le rouge-gorge. Ici, il propose une interprétation personnelle puisqu'il n'est pas écrit dans le texte que le rouge-gorge souhaite être au plus près du soleil, mais seulement qu'il se pose que la même branche que le garçon. À travers sa prise de parole transparaît donc son interprétation personnelle de la scène et du roman.

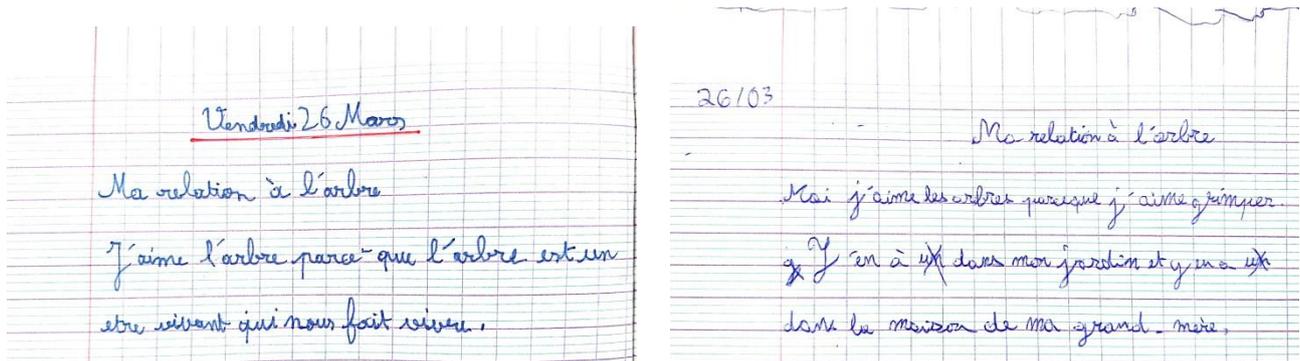
Ainsi, sur ce court extrait, nous pouvons déjà voir se dessiner les premières interprétations des élèves quant à la relation de l'enfant à l'arbre, autour de ses intentions pour grimper à son sommet.

De la même manière, nous analyserons les prises de paroles de l'ensemble de l'échange afin de relever les différentes idées, propositions et interprétations des élèves sur la relation de l'arbre à l'enfant.

⁸⁵ L'argument « Camille il aime bien les arbres » ne sera pas analysé ici car il est une reprise de propositions précédentes, et doit être analysé en lien avec ces-dernières.

6- LES CARNETS DE L'ARBRE

Pour analyser les vingt-sept carnets de l'arbre collectés, nous avons rassemblé les productions par ateliers. En effet, puisque nous n'avons pas pu mettre en œuvre toutes les séances, nous avons, pour chaque atelier, les productions de seulement deux groupes au lieu des six prévus. Ainsi, pour chacune des activités, nous comparerons les productions des élèves afin de faire ressortir leurs interprétations et leurs réflexions par rapport à l'arbre et à sa relation à l'enfant. Prenons pour exemple ces deux productions lors de l'atelier « Ma relation à l'arbre » :



Ces deux élèves présentent une conception différente de leur relation à l'arbre : l'un l'associe à la vie, de par le fait que l'arbre est un être vivant et qu'il permet aux autres êtres vivants, en particulier les humains, de vivre, tandis que l'autre l'associe à l'action de grimper, et à ses expériences personnelles.

Cependant, nous pouvons remarquer que, dans les deux cas, les élèves affirment aimer les arbres, l'expriment et le justifient ensuite à l'écrit en lien avec leurs conceptions personnelles initiales.

Pour chaque atelier, nous analyserons ainsi les productions afin de déterminer les convergences et divergences dans les différentes propositions et repérer alors l'évolution des représentations des élèves par rapport à la relation entre l'arbre et l'enfant et, plus globalement, par rapport à leur environnement. Par ailleurs, nous avons fait le choix de ne pas étudier au cours de ce travail les productions concernant l'atelier 6 « Ma relation à l'arbre », puisque nous préférons recueillir l'entièreté des productions des élèves avant de les analyser. Nous développerons donc les résultats de cet atelier lors de la soutenance orale.

7- SYNTHÈSE

Pour conclure, dans l'analyse de ces données, nous cherchons des convergences dans les propositions des élèves, afin de suivre l'évolution de leurs conceptions quant à la valeur de l'arbre.

Ainsi, dans le registre dessiné, nous pensons trouver une présence de plus en plus importante de la figure de l'arbre dans les représentations de l'environnement, mais aussi une place prépondérante de l'arbre dans les scènes choisies par les élèves lors de l'atelier autour du roman Sur un arbre

perché, représenté en lien avec l'enfant, dans l'idée d'une relation centrale entre l'arbre et le jeune garçon.

Dans les registres écrits, nous nous attendons à des liens récurrents avec les expériences personnelles des enfants et des arbres qu'ils rencontrent, mais aussi et surtout une marque d'évolution par rapport à leur ressenti en début de séance. Par ailleurs, nous pensons trouver de potentiels liens entre arbre et nature, ainsi que des prises de position quant à l'importance des arbres pour l'environnement ou pour l'homme.

Ces mêmes éléments sont attendus dans le registre oral, avec cependant la présence de justifications des propos plus approfondies, puisqu'à cet âge et en particulier pour le public à l'étude, il est généralement plus évident de s'exprimer et d'explicitier son propos à l'oral qu'à l'écrit.

Cependant, nous pouvons affirmer qu'il est parfois difficile pour nous d'aller chercher ces éléments pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, d'un point de vue logistique, la gestion du matériel demande encore une certaine rigueur pour les élèves, ce qui engendre des pertes pour certaines données. En effet, dans le cas du tri des revues par exemple, un groupe nous a rendu la fiche bilan mais a remis les revues associées dans l'ensemble des revues de la classe, nous n'avons ainsi pu récupérer qu'une seule des revues sélectionnées et associées à leur réflexion. De plus, le temps, parfois manquant lors des ateliers, a aussi constitué une limite dans le recueil des données puisque certaines productions écrites en fin d'atelier restent inachevées par manque de temps.

En ce qui concerne les données du registre écrit, plusieurs élèves rencontrent des difficultés lors du passage de leurs pensées à l'écrit, leurs traces écrites ne traduisent donc pas explicitement la profondeur de leur point de vue. C'est ainsi le cas d'un élève qui, par exemple lors d'un atelier autour de l'album Mon arbre et après un long échange oral en groupe, a traduit sa réflexion par une courte phrase qui n'explique par les raisons de son opinion : « j'ai bof aimé le livre ».

Pour finir, dans le cadre du registre oral, certaines de leurs prises de paroles lors des enregistrements audio peuvent poser des difficultés d'analyse puisque, parfois, elles ne traduisent pas le fond des pensées des élèves. En effet, à cause d'un vocabulaire manquant ou d'une perte dans le fil conducteur de leur idée, certains élèves n'arrivent pas à expliciter leur prise de position et avortent leur argument, comme par exemple, dans l'échange final sur le roman, la prise de parole 40 : « Parc'qu'une tour ça va prendre : une tour ça va prendre trop d'temps à monter / du coup bah : voilà et aussi parc'que quand : ça dure longtemps et du coup fin :: chais pas »

Ainsi, malgré quelques difficultés attendues dans le recueil ou l'analyse de certaines données, nous nous attendons, sur l'ensemble des productions recueillies, à repérer tout de même une certaine convergence quant à la vision et la représentation de la figure de l'arbre et de son lien avec l'enfant.

TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET DISCUSSION

8. ANALYSE

Dans ce chapitre, nous allons nous consacrer à l'analyse des différentes données recueillies au cours de la séquence, présentées précédemment. Nous avons fait le choix de travailler spécifiquement sur les notions de valeurs de l'arbre, et des relations entre ce dernier et l'enfant, voire l'homme en général. Nous pensons donc prioriser l'étude de ces éléments, centraux à notre question de départ et plus concrets pour les élèves, puisque proche de leurs conceptions et expériences personnelles, qu'ils partagent aisément.

1- RECUEIL DES CONCEPTIONS INITIALES

Au cours cette séance de recueil des représentations initiales, nous avons récupéré les productions et représentations d'un environnement écologique des élèves. Parmi les vingt-sept réponses données, nous avons ainsi relevé : neuf productions sont sous forme de texte, dix mêlant texte et dessin, six sous forme de dessin uniquement et deux feuilles blanches. Cependant, au sein des productions textuelles, cinq sont des « je ne sais pas » ou « je n'ai pas d'idées ». Ainsi, parmi les dessins :

- Sept représentent des éléments d'un environnement qui se rapproche du naturel, et qui peuvent être rencontrés dans le quotidien des élèves, c'est-à-dire des herbes, fleurs et arbres. Trois d'entre eux contiennent de plus des animaux sauvages : un ours, deux oiseaux et un chat. Sur l'un des dessins, un chat s'exprime d'ailleurs par une bulle indiquant « merci », face à des humains jetant leurs déchets à la poubelle. Parmi ces dessins, seuls deux ne présentent pas d'êtres humains, comme s'ils étaient néfastes à un environnement écologique.
- Cinq représentent un arbre, toujours verdoyant, et deux d'entre eux abritent des animaux sauvages, des oiseaux.
- Dix représentent des poubelles incitant à jeter ou trier les déchets : soit des personnages jettent leurs papiers dedans, soit la scène est mise en comparaison avec des déchets au sol raturés. Parmi eux, un dessin distingue clairement les quatre types de poubelles.
- Trois représentent la terre polluée, colorée avec des couleurs ternes comme le marron, le noir et l'orange, ou encore entourée de fumée ou de gaz. Un dessin parmi ces trois compare deux planètes en opposant leurs couleurs et leur taille. Il précise « ses pas pareil ».
- Deux représentent des bâtiments abritant des humains, sans plus d'explications sur ce que représentent ces éléments.

- Dix représentent des personnages humains. Parmi eux, seul un élève a dessiné son personnage en train de polluer, six les ont représenté en train de bien agir selon leur conception, par exemple en train de jeter les déchets dans la poubelle, et trois ont mis en opposition deux humains pour comparer leurs actions et expliciter lesquelles sont écologiques et lesquelles ne le sont pas.
- Enfin, trois dessins représentent des voitures qui, à chaque fois, dégagent un nuage de fumée. Dans deux des trois dessins, elles sont marquées par une croix. Dans le troisième, elles ne le sont pas, car l'élève semble avoir dessiné un ensemble d'éléments qui vont à l'encontre d'un environnement écologique, entourant une terre polluée.

Parmi les éléments textuels :

- Huit expriment l'importance de trier ses déchets ou de les jeter autre part qu'au sol : il faut selon eux, soit les ramasser, soit les jeter dans une poubelle. Par exemple, un élève a écrit « Pour moi l'écologie c'est arreter de jeuter les décher, d'arreter de jeter des chose dans la natures [...] ».
- Quatre utilisent le terme ou les dérivés de « polluer », et l'un d'entre eux a aussi représenté un nuage noir s'échappant d'un pot d'échappement, indiquant à côté : « Nuage de gase », ce qui se relie à la notion de pollution.
- Deux élèves utilisent le terme électricité, mais dans des sens opposés. Le premier indique « l'écologie sa ve dire ne pas utilisé de lélectricité [...] » et exprime donc l'idée qu'il ne faut pas en abuser, voire ne pas en utiliser du tout, tandis que le second écrit « avec des voitur électrique [...], il ni a plus d'usine, pacebot électrique, train électrique, (engin électrique) ». Il exprime plutôt ici l'idée d'un futur tourné vers l'électrique. Ses conceptions initiales sont donc marquées par les véhicules électriques, de plus en plus présentés comme une solution écologique.
- Une élève a associé la conception d'environnement écologique à l'école.
- Un autre exprime dans une bulle « il fau manger bocou » et représente autour d'un personnage de la nourriture, en opposition à un autre qui ne présente pas de nourriture, mais aucun élément textuel ne permet de comprendre son point de vue. Elle associe donc les notions d'écologie et d'alimentation.
- Enfin, un élève a associé les notions d'environnement écologique et de protection. Elle écrit ainsi : « Un enfironnent écologique ses un endroi protégé [...] ». Cette notion importante et inhérente à l'environnement écologique apparaît ainsi, à l'écrit, une seule fois parmi les 19 propositions.

Nous pouvons remarquer que l'élément qui revient le plus souvent parmi les propositions est l'action de jeter ses déchets dans une poubelle et non à même le sol : cet élément apparaît soit dans

les explications textuelles, soit dans les images, soit dans les deux. Il revient en tout sur quatorze des vingt-sept propositions des élèves, et sur dix d'entre elles, il est le seul élément représenté. Par ailleurs, grâce aux réponses fournies, nous pouvons aussi noter que dans les termes « environnement écologique », les élèves semblent avoir plutôt donné écho au mot « écologique » qu'au mot « environnement », puisque nombre d'entre eux n'ont pas dessiné d'environnement, mais plutôt des « actions écologiques », comme par exemple jeter ses déchets ou encore supprimer les voitures.

En ce qui concerne le tri des revues durant cette séance de recueil des conceptions initiales, les productions et représentations des élèves ont, elles aussi, convergé vers un thème commun qui est la pollution. Pour rappel, chaque groupe avait à sa disposition un ensemble de revues, qu'ils devaient trier selon un critère : « La revue parle d'écologie ». Pour chaque revue sélectionnée, ils avaient pour tâche de noter sur une feuille bilan pourquoi cette revue est classée comme une revue écologique, afin que leur compte-rendu soit plus clair.

Voici leurs productions retranscrites :

<p><u>Groupe 1 :</u> « Les voitures entasé sa polu. Les dégâts du vélo-partage sa polu. Les pneu sa polu Un nimeuble sa peu pole quan sa tonbe. Un tram sa peu pole.»</p>	<p><u>Groupe 2 :</u> « La chine veut explorer la face caché de la lune Des milliers de feux ravagent la forêt en Amazonie Les déchets en plastiques dans les mers et les océans On la fait pour arrêter de polluer »</p>
<p><u>Groupe 3 :</u> « Ont a vue des avions qui fait sortir du gase et sa polue. »</p>	<p><u>Groupe 4 :</u> « Vendredi 7 septembre 2018 Se n'est pas bien de faire un tas de voiture sur la route. Jeudi 18 janvier 2018 Se n'est pas bien de maitre le feu. Mercredi 4 avril 2018 Se n'est pas bien d'aller sur la lune. Lundi – Mardi 7-8 mai 2018 Se n'est pas bien car il y a plein de vélos et sa paulus. »</p>
<p><u>Groupe 5 :</u> « 18-11-2017 on à vue un meusieur qui prend un bain sans eau. tous les journaux son pas écologique parce que c'est du papier et sa coupe la tête des arbre et quon peut plus respire. 10/01/2018 le père Noël à apporter : du vere, du carton et des épluchures. »</p>	<p><u>Groupe 6 :</u> « Mon quotidien par-ce que la protège les abeilles et aussi les medicament Le petit quotidien la survie des lion blan Mon quotidien les animaux se raproche des ville et donc de polusion donc il vont se tué La mer est noir et les animaux de mer vont être tué acose de la polusion »</p>

Le premier groupe semble avoir relevé les revues qui parlaient, selon eux, de pollution. L'écologie pour eux est donc fortement reliée à la pollution, et à ses causes. Ils ont ensuite expliqué par une phrase pourquoi chacun de ces articles parlait de pollution selon eux, et nous pouvons remarquer qu'ils se sont uniquement appuyés sur les images des différents articles : ils ont repéré

les éléments qu'ils reconnaissaient comme polluants et en ont déduit que les articles traitaient de pollution, et donc d'écologie. Cependant, en lisant les contenus textuels des revues, nous pouvons remarquer qu'ils ne sont pas tous dénonciateurs de la pollution. Par exemple, le dernier article traite de l'arrivée du tramway à Lyon, et non pas de son impact écologique ou polluant.

Dans le second groupe, les deux derniers articles sélectionnés font la une des revues, mais pas le premier, qui occupe la moitié de la dernière page. Dans tous les cas cependant, le groupe a retenu des articles dont l'illustration prend beaucoup de place en comparaison au texte : le plus grand contenu textuel fait seulement deux paragraphes, écrits en une police de très petite taille. Leur critère de sélection semble, ici aussi, être les causes de la pollution, comme peut faire penser la dernière phrase sur la feuille rendue. En effet, les trois premières lignes sont des reports des titres des différents articles.

Par la suite, le troisième groupe est le seul qui a justifié sa sélection par une phrase. Ils ont cependant perdu beaucoup de temps pour réfléchir à la raison de leur choix et n'ont donc sélectionné qu'une seule revue. Selon eux, et après un coup d'œil rapide à la pile, il s'agissait de la seule traitant d'écologie. L'article sélectionné n'a pas de titre, il s'agit d'un ensemble de trois photos réparties sur une page représentant une course d'avions à moteur, accompagnée par la patrouille de France. Les légendes des images font trois lignes maximum et sont écrites, ici aussi, dans une très petite police. Les élèves ne semblent pas les avoir lues et ont tirés leur conclusion à partir des trois photographies. Mais nous pouvons noter qu'ici aussi, la notion d'écologie est fortement liée à celle de pollution, représentée dans leurs conceptions par un épais dégagement de fumée, peu importe sa provenance.

Le quatrième groupe, quant à lui, a référencé les revues selon leur date de parution et non par les titres des articles sélectionnés. Pour tous les articles sélectionnés, à nouveau, c'est l'image qui a influencé leur choix. En effet, à chaque fois, il s'agit de la une de la revue, une image qui prend donc tout l'espace de la première page, accompagnée d'un titre. Ils semblent cependant avoir lu les titres pour effectuer leur sélection car, pour le dernier article, l'image n'est pas explicite : c'est une photographie de vélos. Cependant, le titre « Des milliers de vélos abandonnés dans les villes » peut apparaître comme dénonciateur et donc a peut-être poussé les élèves à classer cette revue comme traitant de l'écologie, les vélos étant abandonnés et donc non utilisés. Ici aussi, comme pour les trois groupes précédents, les élèves ont sélectionné des articles dénonçant des manières d'agir de l'homme et la pollution. De plus, tout comme les groupes précédents, ils n'ont sélectionné aucun article à propos d'actions écologiques, à l'inverse du groupe 5.

Ce dernier a référencé les revues ici aussi par leur date de parution, et a ajouté quelques phrases pour expliquer leurs choix, même si leur justification est partielle. Les choix des élèves diffèrent de ceux des autres groupes. En effet, les articles sélectionnés se trouvent à l'intérieur des

revues et non pas en couverture, et comportent beaucoup plus d'éléments textuels. Ainsi, le premier article comporte une illustration représentant un homme dans un bain sans eau et expliquant ses motivations : « Aujourd'hui, je réduis ma consommation d'eau en prenant un bain sans eau ». Les élèves ont associé cela à l'écologie selon leurs conceptions, et en ont donc déduit que la revue traitait d'écologie. Il en va de même pour le second article sélectionné, qui est aussi accompagné d'une illustration. Nous pouvons remarquer que ce groupe, à l'inverse des autres, a retenu des revues dont les articles traitent de « bons gestes » écologiques et ne sont pas dénonciatrices. Elles mettent en effet en avant le tri des déchets et l'économie d'énergie.

Pour finir, notons que le groupe a aussi ajouté une réflexion à leur recherche : ils ont précisé à l'écrit que les revues elles-mêmes n'étaient selon eux pas écologiques, car elles sont fabriquées à partir de papier et donc d'arbres.

Enfin, le groupe 6 a été enregistré durant l'échange. La transcription de leur réflexion se trouve en annexe II-C. Ce groupe a rapporté les revues selon leur nom, puis a écrit une phrase à côté, soit justifiant leur choix, soit rapportant le titre de l'article, comme par exemple « la survie des lion blanc ». Comme pour la plupart des groupes, à chaque fois, les élèves ont l'air d'avoir réalisé leur sélection à partir de la une des différentes revues, l'œil sans doute attiré par la taille de l'image. Cependant, ils semblent aussi s'être attardés sur l'intérieur des revues, puisque comme le montre leur première justification, dans certaines revues, deux articles font écho à l'écologie pour eux.

Encore une fois ici, nous retrouvons l'idée de pollution, ancrée dans leurs conceptions initiales de l'écologie. Cependant, nous pouvons remarquer une importance de la vie animale dans leurs choix, : les quatre articles sélectionnés traitent de la protection et de la survie de certaines espèces. Pour ce groupe, l'écologie est donc intimement liée à la notion de protection de la vie animale.

Tout au long de la transcription, nous pouvons confirmer cette tendance. Durant l'échange, les élèves se perdent dans toutes les revues, ils s'écoutent peu et lisent des titres d'articles différents mais sans lien entre eux comme le montrent les nombreuses coupures (#), les propositions sans réponses ou celles laissées en suspens (12C, 64C, 110D et 113D). Cependant, ils parviennent tout de même à effectuer assez vite un premier tri en éliminant les revues qui ne sont pas écologiques selon leurs conceptions. De plus, nous pouvons remarquer que, pendant le travail, la discussion dérive plusieurs fois vers d'autres sujets, mais les élèves savent vite se recentrer d'eux-mêmes sur le sujet (D14, L15 ou L26).

Par ailleurs, en ce qui concerne leurs conceptions, ils semblent avoir associé l'écologie avec l'impact de l'homme sur son environnement naturel, et plus particulièrement la maltraitance animale. Toutes les revues sélectionnées traitent des animaux et de l'impact de l'homme sur leur bien-être, et nous pouvons noter que c'est un sujet auquel ils ont l'air particulièrement sensibilisés, comme cela peut s'observer aux interventions D50, L 65, 95 à 98, 102 à 106, C108, 120 à 126 ou

encore D 142. De plus, sur leur rendu écrit, les justifications du choix de chacune de leurs revues sont liées à la mise en danger des animaux, à l'exception d'un titre sur la prolifération des médicaments, mais ce dernier est mis en second plan puisqu'il est sur la même revue qu'un article sur la protection des abeilles et qu'ils n'en parlent à aucun moment lors de l'échange.

Par ailleurs, nous pouvons aussi remarquer que le terme « pollution » est très souvent employé, tout comme ses dérivés (55D, 59D, 67D, 69L, 70D, 71D, 72C, 81L...) et possède une connotation fortement négative, comme le montre l'échange 78 à 81, ou encore 67 à 71:

67 D :-- Encore de la pollution lumineuse ! C'est quoi ce machin ?

68 L :-- Mais c'est des avions

69 L :-- Ça c'est de la pollution hein les avions qui mettent le bleu blanc rouge #

70 D (*la coupe*) :-- Pollution !

71 L :-- La pollution la pollution totale

Pour ces élèves donc, l'écologie, ou ici, le manque d'écologie, est relié à la notion de pollution ainsi qu'à la mise en danger des animaux, un critère repris de nombreuses fois lors de l'échange, lors de la confrontation à différents articles. De plus, au fil de l'échange, ils semblent s'accorder sur la cause de cette mise en danger : l'homme. Ils l'affirment aux prises de paroles 102 à 108, et reviennent sur ce sujet plus loin en spécifiant leur opinion : c'est la colonisation de la planète par l'homme et ses constructions qui met en danger les animaux selon eux. Cette idée, sous-jacente à plusieurs de leurs arguments en amont, comme par exemple lorsqu'ils affirment « à cause de la ville les animaux i vont s'approcher, i vont se tuer avec la pollution » (95D) est finalement formulée clairement aux prises de paroles 124L et 126L⁸⁶.

Pour les élèves de ce groupe, qui affirment durant l'échange leurs opinions personnelles, l'homme serait donc la cause de la pollution et de la mise en danger des animaux, principal critère d'un environnement non-écologique dans leur cas. Cependant, nous pouvons noter que leurs conceptions semblent encore non stabilisées, elles restent fluctuantes tout au long de leur échange.

Ainsi, à la fin de cette première séance, nous pouvons retenir que, pour la majorité des élèves, le terme « écologie » possède une connotation plutôt négative et est fortement associé à l'idée de pollution et d'impact de l'homme sur son environnement. Parmi la plupart des revues choisies par les élèves, la sélection s'est réalisée sur la base des images et illustrations, et ils ont priorisé les représentations de pollution, en particulier causée par l'homme : par exemple, le groupe 6 n'a finalement pas retenu la revue qui mettait en avant la pollution créée par le bétail (intervention 78 D), au profit de revues plus dénonciatrices de l'action humaine en défaveur de la faune.

⁸⁶ Une analyse détaillée de l'échange est proposée en annexe II-C
Marine Carrié – Ecole élémentaire Paul Lapie

Cependant, dans leurs représentations d'un environnement écologique, la plupart des élèves a, à l'inverse, mis en avant des actions humaines en faveur de l'environnement comme par exemple le tri des déchets. Donc, selon la tâche demandée, les élèves associent l'écologie, soit à des actions bénéfiques à l'environnement, soit au contraire, à des actions qui l'impactent et le dégradent. Mais, dans les deux cas, ils semblent prioriser l'impact de l'Homme sur son environnement. Cela nous montre qu'ils ont déjà été sensibilisés et responsabilisés par rapport à leur impact sur l'environnement et par rapport à sa protection, bien qu'à des niveaux variés, comme peut le montrer la différence d'implication dans la réalisation des deux tâches demandées.

2- LES HORIZONS D'ATTENTE A LA LECTURE DU PREMIER CHAPITRE DU ROMAN

À la suite de la lecture dramatisée du premier chapitre du roman, les élèves ont produit à l'écrit de courts textes pour présenter leurs attentes sur la suite du roman. Dans l'analyse de ces données, nous prendrons principalement en compte les éléments en lien avec la figure de l'arbre et sa relation à l'enfant, afin d'observer les représentations initiales des élèves, et la manière elles évolueront lors de l'échange oral en séance cinq.

Ainsi, sur les vingt-sept productions recueillies et disponibles en annexe III-A, nous pouvons observer plusieurs éléments. Tout d'abord, pour deux d'entre elles, les élèves n'ont pas construit un horizon d'attente mais ont reformulé les événements du premier chapitre. . Tandis que l'élève 14 n'a évoqué que les actions passées à la manière d'un résumé, comme nous pouvons le voir dans sa phrase « un garçon qui va à l'école sans la permission il a laissé un mot sur la table. », l'élève 5 a ajouté, après sa reformulation, une phrase finale décrivant une action anticipée sur la suite du récit, se déroulant dans un futur immédiat : « Le petit garçon entre sans rien dire ». Pour ces deux élèves, nous pouvons donc noter des difficultés de projection sur un temps long.

Par ailleurs, deux autres élèves, que l'on pourrait qualifier de forts lecteurs, ont inventé une suite au récit à partir de leurs lectures personnelles. L'influence de leurs dernières lectures transparaît ainsi dans leurs écrits (22 et 23). Ces élèves n'ont pas fabriqué de lien à partir de l'histoire entendue pour proposer un récit proche de cette-dernière, mais sont partis des éléments principaux repérés, c'est-à-dire le ou les personnage(s) principal(principaux) et le lieu, pour inventer une suite entrant dans le domaine du fantastique, comme le montrent les termes employés : « téléportation », « autre dimension » ou encore « objet inamuable ».

En ce qui concerne la majorité des productions, nous pouvons remarquer qu'elles s'orientent vers le critère de la transgression de l'enfant. En effet, il est question de vol dans les écrits 5, 17 et 18, de « petites bêtises » pour l'élève 11, d'entrée par effraction dans les productions 2, 4 et 18, de fugue dans l'écrit 23 ou encore de « choses interdites » pour l'élève 4. De plus, pour trois autres

élèves (10, 12 et 16), le personnage principal va rencontrer une sanction, attribuée par un adulte détenteur d'autorité : « la maitresse », « la police », et un enseignant ou CPE de manière implicite dans le cas de l'élève qui propose « une heure de colle ». Nous pouvons donc remarquer que la majorité des élèves ont créé un lien entre l'action du départ sans un bruit du personnage principal au lever du jour et la notion d'interdit, de transgression. L'idée du vol semble prédominer, mais certains élèves généralisent la transgression, avec des expressions plus larges telles que « des choses interdite ». Une relation forte entre l'enfant et la transgression semble ancrée dans l'esprit de ces élèves.

Pour sept d'entre eux, la suite du récit implique la rencontre avec un autre personnage, un personnage humain dans toutes les productions, avec qui il aurait un rendez-vous. Pour les élèves 1,2 ; 7 et 23, ce personnage partagerait le secret de la transgression, tandis que pour les élèves 12 et 17, il serait présent au contraire pour le sanctionner.

Finalement, seuls cinq enfants ont réalisé un lien avec l'arbre présent en fin de chapitre. Pourtant, ce dernier se clôture sur l'image centrale de l'arbre, seul dans la cour, générant du suspense quant aux événements à venir. Ce procédé textuel donne donc une importance à ce personnage non-humain, dont les élèves peuvent se saisir. C'est ainsi le cas de cinq d'entre eux, les propositions 6, 10, 20, 22 et 23.

Parmi ces productions, deux sont les élèves 22 et 23 ayant imaginé une suite fantastique au roman. Ils ont ainsi repéré l'arbre comme appartenant aux éléments centraux de la situation narrative évoquée précédemment, et ont tous les deux débuté leur récit par la montée du personnage sur l'arbre : « il va dans l'arbre » (22) et « avec quelqu'un qui l'attend dans l'arbre l'a haut » (23).

Dans les autres écrits, un élève associe l'arbre à la nature et plus précisément à la flore, en affirmant « il va avoir une grand plante qui va pousser sais un arbre » (élève 6). Nous pouvons par ailleurs observer que sa production rappelle le conte Jack et le haricot magique, avec l'image de la plante immense poussant très rapidement, construisant un lien avec un monde irréel. L'arbre a donc pour cet élève une place centrale dans le roman, puisque sa production ne mentionne à aucun moment l'enfant ou le lieu, et prendra un espace singulier par sa croissance proche.

Enfin, les deux autres élèves parmi eux (10 et 20) font le lien avec l'action de grimper, puisqu'ils écrivent « il va dans un arbre » (20) et « il va grimper l'arbre » (10). Seulement, l'un d'eux exprime le fait que l'enfant va se retrouver piégé à son sommet, donc anticipe une relation piège entre l'arbre et l'enfant : l'arbre est pour lui la cause du désarroi et de la situation dangereuse dans laquelle le garçon se trouvera. Selon les conceptions de l'élève 20, l'arbre est plutôt envisagé comme un moyen pour l'enfant d'accéder à ses besoins et envies, puisqu'il sert son objectif : « regarder partout dans l'école ». Il est donc ici un outil pour le garçon, un élément sur lequel il peut s'appuyer pour subvenir à son souhait de surplomber l'école.

Pour conclure, nous pouvons observer que les horizons d'attentes des élèves recueillis ne sont pas conformes au récit original, cependant, ils sont pour la plupart conformes à certaines parties du récit, avec la présence de l'arbre dans quelques productions, mais surtout du caractère transgressif des événements à venir. Les élèves ont ainsi su prélever dans le texte entendu des indices efficaces afin d'anticiper la suite du roman, bien que très peu d'entre eux n'aient évoqué la présence de l'arbre. De plus, en ce qui concerne la relation entre l'arbre et l'enfant, nous pouvons remarquer à la suite de cette analyse plusieurs critères établis par ces élèves, l'arbre est représenté sous plusieurs angles : l'arbre comme outil ou moyen pour assouvir les souhaits de l'enfant, l'arbre plaçant l'enfant en situation de danger, l'arbre présent en fond de l'histoire principale, l'arbre comme élément naturel et enfin l'arbre en lien avec l'action de grimper, mais qui peut, dans certains cas, devenir un obstacle pour l'enfant.

3- LA RELATION A L'ARBRE

Durant l'activité proposée lors de la séance 2, les élèves ont été amenés à relever dans le texte à disposition, correspondant à un tiers du deuxième chapitre, les éléments en relation à l'arbre et leur signification et/ou rapport à Camille, le personnage principal du roman. Nous allons dans cette partie analyser leurs productions, disponibles en annexe III-D, au regard de notre analyse en amont de la séance, disponible en annexe III-C, et des relations effectuées par les élèves entre les éléments textuels, l'arbre ou les arbres, et l'enfant.

En ce qui concerne la première partie du texte, nous avons noté en amont quelques éléments repérables par les élèves, présentés au cours de la deuxième partie de ce travail. Pour rappel, ces attendus concernaient : la relation d'affection de l'enfant à l'arbre en lien avec la phrase « j'ai toujours aimé les arbres », la relation aux sens de l'enfant, notamment la vue ici, à travers par exemple les extraits « soleil jouant entre les feuilles » et « vert des feuilles », ainsi que le désir fort pour le jeune garçon de grimper à l'arbre, à partir de la phrase « je n'arrête plus de grimper aux arbres ». De plus, le terme « érable » pouvait être rattaché à l'arbre, et signifierait, pour l'enfant-narrateur, qu'il est en possession d'une connaissance des différentes espèces d'arbres.

Ainsi, dans les productions des trois groupes d'élèves, tous ont repéré la phrase en introduction du chapitre « J'ai toujours aimé les arbres », en particulier parce qu'elle contient le terme « arbre ». Deux d'entre eux ont émis une signification similaire à la tournure de la phrase pour l'enfant, exprimant ainsi une relation d'affection entre l'enfant et les arbres, durant depuis son plus jeune âge comme l'exprime le groupe 2 : « depuis qu'il est petit ». Les élèves du premier groupe, cependant, ont reformulé la phrase relevée, traduisant par la même occasion leur interprétation personnelle :

« il est intéressé par l'arbre ». Pour eux, l'affection traduite par le verbe « aimer » est donc en lien avec les intérêts de l'enfant.

Les groupes 1 et 3 ont ensuite relevé les mêmes éléments partiels « des feuilles et des branches ». Sans faire de lien avec les sens de l'enfant comme nous pouvions l'attendre, les élèves ont associé cela avec des éléments de l'arbre, et ont alors rencontré quelques difficultés pour les relier ensuite à une signification pour l'enfant. Le groupe 3 a ainsi écrit dans la seconde colonne « c'est des élément de l'arbre ».

Par ailleurs, ces deux même groupes ont aussi relevé le terme 'érable', et ont cette fois-ci apporté une signification pour le garçon en lien avec ses connaissances personnelles. Ainsi, le groupe 1 indique « il connaît plusieurs sorte de arbe » et dans la même idée, le groupe 3 écrit « il conée plusilleur espèce d'arbre ». Malgré une différence dans le choix du vocabulaire, nous retrouvons donc l'idée centrale d'une certaine connaissance sur les arbres pour l'enfant.

Par la suite, les trois groupes ont relevé une même phrase, la seconde contenant le terme « arbre » dans le texte, mais ne l'ont pas sectionnée et interprété de la même manière. Dans un premier temps, le groupe 1 ne relève que la partie « grimper aux arbres » et ajoute à cela une interprétation personnelle de la phrase : « elle adore grimper aux arbres ». L'affection de Camille pour l'escalade n'est pas précisée dans le texte, mais traduite par les élèves selon leurs conceptions et visions de l'enfant. Dans un second temps, le groupe 3 a produit un écrit presque similaire. Ils ont ainsi relevé « de grimper aux arbres » et l'ont aussi lié à une notion d'affection de cette activité pour l'enfant, mais avec tout de même une gradation moindre, puisqu'ils emploient le verbe « aimer » et non le verbe « adorer ». Enfin, le groupe 2 a sélectionné la phrase entière, traduite dans la seconde colonne par une reformulation presque mot à mot avec un changement du « plus » en « pas ». Le lien avec le désir pour l'enfant de grimper aux arbres est ainsi réalisé pour deux des trois groupes travaillant sur cette première partie de chapitre.

Pour finir, un groupe a relevé un élément auquel nous ne nous attendions pas : « les barreaux de bois ». Les élèves du groupe 3 ont ainsi repéré le mot « bois », qui réfère à un dérivé de l'arbre, associé au mot « barreau », qui rappelle un emploi humain de l'arbre, et explicitent leur sélection par la phrase « il on était couper dans un arbre ». Leur sélection témoigne d'une certaine capacité de réflexion sur l'arbre, puisqu'ils ont réussi à se décentrer de l'arbre personnage présent dans l'histoire pour repérer des éléments annexes en lien avec le motif de l'arbre. Ils évoquent donc une relation entre l'arbre et son utilisation par l'homme, qui va au-delà de la signification pour l'enfant interrogée : l'homme utilise l'arbre, le « coupe » pour fabriquer des objets, ici : un parc en bois.

Ainsi, par rapport à cette première partie de chapitre, nous pouvons relever plusieurs relations entre l'arbre et l'enfant, repérées par les trois groupes. Tout d'abord, une relation d'affection plus ou moins forte de l'enfant pour l'arbre, en lien avec l'action de grimper et le désir de l'enfant. Ensuite,

les élèves ont aussi repéré une relation avec les connaissances personnelles de l'enfant-narrateur sur les différentes sortes ou espèces d'arbre. Enfin, ils ont relevé une relation entre l'arbre et les éléments qui le composent, sans lien avec l'enfant, et, pour finir, une relation à sens unique entre l'arbre et son utilisation par l'Homme.

Par rapport à la seconde partie du chapitre, pour rappel, les élèves pouvaient repérer, en lien avec l'enfant, le désir de grimper plusieurs fois évoqué, notamment à travers l'extrait « désir d'en atteindre la cime ». De plus, un lien avec les sens de l'enfant pouvait être réalisé, en particulier les sens de l'ouïe (« craquement des branches » et « bruissement des feuilles ») ou encore de la vue avec la phrase « j'observe les arbres ». Par ailleurs, cet extrait traduit une certaine affection implicite de l'enfant. Ensuite, nous pouvons de nouveau repérer une relation aux connaissances personnelles de l'enfant, avec cette fois-ci différents noms d'arbres cités en début de texte.

Enfin, nous avons noté une certaine relation au danger, difficilement repérable pour des élèves de CE2, à travers deux comparaisons « chevaux sauvages à dompter » et « en haut du mât d'un navire », mais aussi certains mots de vocabulaire comme « imprenables » et « dangereux ».

Cependant, les trois groupes en charge de cette partie se sont rapidement retrouvés en difficulté devant la tâche, c'est pourquoi nous avons fait le choix de renforcer notre étayage et de diminuer nos attentes, notamment en ce qui concerne le lien avec le danger et les différents sens de l'enfant.

Ainsi, ils ont repéré les noms des différentes espèces d'arbres, seulement, les groupes 4 et 5 ont relevé les quatre mêmes noms d'arbre, donc possèdent les mêmes connaissances initiales, tandis que le groupe 6 en a relevé d'autres, comme « chêne » par exemple. Pour les trois groupes, nous avons observé de grandes difficultés dans le repérage de ces éléments, et encore plus dans la création de liens avec enfant. C'est pourquoi ils ont tous trois, dans la seconde colonne, présenté une signification par rapport à l'arbre et non à l'enfant : le groupe 6 a ainsi écrit « Les différents arbres », le groupe 5 « plusieurs types », et le groupe 4 « des sortes d'arbres différents ».

De la même manière, le groupe 6 a relevé des éléments partiels de phrase tels que « branches », « feuilles », et a expliqué à côté qu'il s'agissait des « parties de l'arbre ». Nous pouvons donc noter une difficulté pour ce groupe à produire du lien, entre les éléments textuels, l'arbre et l'enfant, cette dernière tâche restant trop complexe.

Par la suite, les deux autres groupes ont tous deux relevé la phrase « J'observe les arbres », sans produire d'explication cependant dans le cas du groupe 5, tandis que le groupe 6 propose une interprétation, affirmant ainsi que le garçon « aime regarder les arbres ». Ils ont donc traduit l'implicite de l'élément textuel pour produire une signification pour le garçon.

Ensuite, le groupe 4 a relevé plusieurs éléments qui n'ont pas été sélectionnés par les deux autres. Tout d'abord, ils ont relevé la phrase « Je découvre un nouveau jardin », mettant ainsi en lien le contenant et contenu à partir de leurs conceptions initiales, puisque le jardin semble être lié à l'arbre

selon eux. Cependant, ils n'ont pas produit de signification correspondant à cet extrait dans la colonne de droite. Ensuite, ils ont relevé les termes « craquement des branches », « grincement des branches » et « bruissement des feuilles » interprétant ici aussi le texte en liant ces éléments aux intérêts du garçon, puisqu'ils écrivent « il aime grimper sur les arbres ».

Ainsi, dans cette partie, les groupes ont principalement relevé des éléments liés à l'arbre et à ses dérivés ou parties. Cependant, en lien avec l'enfant, nous pouvons relever que le groupe 6 prête lors de sa lecture une relation d'affection de l'enfant envers l'arbre, qu'il aime observer et grimper. Par ailleurs, les connaissances de l'enfant sur les arbres sont présentes à travers les différents noms d'espèces relevées par les trois groupes, cependant aucun n'a réalisé directement le lien entre ces nominations variées et les connaissances du narrateur. Cela sera relevé lors de la mise en commun par l'un des membres du groupe 1, amenant les élèves de ces trois groupes à appréhender et comprendre ce lien.

En ce qui concerne la troisième et dernière partie du chapitre, l'élément principal est la relation à la situation présente de l'enfant, qui ne rencontre qu'un référent unique de l'arbre, le « seul arbre » de sa cour de récréation. Cette idée est étendue sur plusieurs lignes, accompagnées d'une description visuelle de ce dernier. De plus, nous pouvons de nouveau retrouver un lien avec les connaissances des différentes espèces d'arbres de l'enfant-narrateur, puisqu'il l'associe à un « cèdre du Liban ». Par ailleurs, de nouveaux rapports sont présents entre l'arbre, au sens du référent unique connu, et les intérêts de l'enfant, que nous pouvons retrouver à travers plusieurs phrases telles que « Je l'ai beaucoup regardé » et « Je l'ai même dessiné », et dont l'attrait se confirme dans la description qu'il en fait : « l'arbre est large et beau ». Enfin, le désir de grimper de l'enfant sur les arbres, au sens général, se centre dans cette partie sur le référent unique dont il est question, lorsqu'il répète durant tout un passage les mouvements d'escalade dans sa tête, avant de finalement commencer son ascension : « je monte sur la grosse branche qui touche le sol ».

Avant d'analyser les trois productions recueillies, précisons que nous avons rencontré des difficultés lors de l'analyse de la trace écrite du groupe 9, qui n'a pas placé les significations en face des éléments relevés, et qui emploie de plus de nombreux déictiques, ne nous permettant pas de faire des liens clairs entre leur production écrite et leur pensée.

Dans un premier temps, deux des trois groupes relèvent l'extrait « le seul arbre ». Tandis que groupe 7 le recopie en face sans expliciter la signification pour l'enfant à l'écrit, le groupe 8 interprète et généralise le propos en affirmant qu'il n'y a « qu'un seul arbre dans la vie de l'enfant ». Cet arbre est donc pour eux l'unique représentant de son espèce dans la situation actuelle du jeune garçon. En ce qui concerne le groupe 9, il relève : « un arbre ». Cependant, cela n'est pas présent dans le texte. En supposant qu'il s'agisse du terme « arbre » de cette première phrase, nous pouvons noter que leur interprétation « sa lui rapèlent son enfance » est intéressante : ils créent un lien entre la

situation présente et passée, à partir du mot « arbre » employé. Pour ce groupe, l'arbre renferme donc à la fois les éléments de la situation présente, mais aussi les souvenirs de l'enfant en lien avec la figure de l'arbre. Nous observons ici une décentration des élèves par rapport à la figure de l'arbre : le mot arbre ne reprend pas seulement le référent unique et connu évoqué dans cette partie, mais reste en lien avec tous les arbres rencontrés dans son passé.

Les trois groupes ont aussi relevé les termes « un vieux cèdre » donc ont un vocabulaire initial suffisant pour associer ce terme aux arbres. Tandis que le groupe 8 n'explique pas son choix, le groupe 9, à la manière des groupes évoqués travaillant sur la première partie du texte, précise qu'il s'agit d'un « type » d'arbre, sans lien avec l'enfant. Le groupe 7, à nouveau, recopie la phrase sans lui associer de signification pour l'enfant. Les groupes 7 et 8 relèvent en plus le mot « blessé » à la suite de cette idée, mais toujours sans explication ou signification pour l'enfant.

Par la suite, le groupe 9 relève le verbe « grimper » qui semble être mis en lien avec le signifié « La barrière », mais nous n'avons pas plus d'élément pour expliciter leur choix puisqu'ils n'ont pas eu l'occasion de revenir dessus lors de la mise en commun. Ils relèvent par ailleurs le mot « branche », faisant référence pour l'enfant selon eux à l'arbre présent dans sa cour de récréation, du fait qu'il s'agit d'un élément contenu dans l'arbre, et que ce dernier est le seul référent connu du garçon.

Enfin, les groupes 7 et 8 relèvent la phrase « L'arbre est large et beau ». À nouveau, le groupe 7 ne propose pas de relation avec l'enfant, tandis que le groupe huit, reformule la phrase relevée mais indique qu'il s'agit de ses pensées.

Ainsi, sur cette partie du texte, certains groupes ont rencontré des difficultés pour mettre en relation les éléments relevés sur l'arbre avec l'enfant, et les productions d'autres ont été complexes à analyser car l'emploi de déictiques rendait complexe notre tâche d'analyse. Cependant, nous pouvons remarquer que les élèves ont relevé des éléments variés, et nous retrouvons à nouveau dans leurs propositions la relation de l'arbre à l'enfant, avec l'évocation de ses connaissances personnelles sur les différentes espèces d'arbres, et celle du désir de grimper l'arbre. Mais ils ajoutent aussi des éléments nouveaux, comme par exemple la relation particulière de l'enfant à l'arbre due au fait qu'il est le seul qu'il rencontre d'après eux, et qu'il soit blessé, aspect pouvant attirer l'empathie.

En conclusion, les éléments proposés à l'écrit par les élèves et explicités en suivant lors de la mise en commun ont été rassemblés sur une affiche en fin de séance sous des axes généraux afin de rendre la finalité du travail effectuée plus claire. Nous avons ainsi construit cinq axes avec les élèves. Le premier s'intitule « Camille aime les arbres » afin de rassembler les propositions des élèves sur l'affect de Camille envers les arbres, qu'il exprime explicitement dans la première phrase du chapitre, comme l'ont noté les trois premiers groupes. Ensuite, le second item a été nommé « Il adore les escalader », en rapport avec les éléments repérés par les élèves dans les trois parties du

chapitre, et l'interprétation personnelle de certains groupes à partir de divers éléments textuels, par rapport à la signification de ces éléments pour le jeune garçon. Le troisième item rassemble une idée présente dans l'entièreté du chapitre, repérée par la plupart des groupes mais mise en lien avec l'enfant seulement par deux groupes : « Il connaît plusieurs types d'arbres ». En effet, différentes espèces d'arbres proposées par le narrateur ont amené quelques groupes d'abord, puis tous les élèves après l'échange oral, à déduire que le narrateur possédait une certaine connaissance des arbres. Pour finir, le dernier item rassemblait en particulier les éléments de la partie 3 du chapitre, puisqu'il met en avant une relation à l'expérience vécue par le narrateur dans la situation présente avec l'arbre de la cour de récréation, référent unique qu'il connaît et défend.

Ainsi, durant cette séance, les élèves ont été amenés à réaliser des liens entre les éléments textuels, l'arbre ou les arbres, et l'enfant. Au cours de cette tâche complexe, ils ont ainsi relevé des éléments très intéressants dans le roman, permettant de faire évoluer leurs conceptions de l'arbre et de le lier à l'enfant, notamment à travers cette relation d'affection plusieurs fois évoquée. De plus, ils ont aussi interrogé le lien entre l'arbre et le désir de l'enfant de grimper, qu'il peut assouvir, ou encore l'empathie que l'arbre central à l'histoire attire, du fait qu'il soit blessé et unique référent pour l'enfant.

4 – LE DEBAT DE FIN DE SEQUENCE

En ce qui concerne l'analyse du débat de fin de séquence, nous avons séparé la transcription, disponible en annexe III-F, en quatre parties en fonction des quatre questions posées par l'enseignante. Pour chacune de ces questions, nous avons rassemblé dans un tableau les différents arguments proposés par les élèves et notre analyse de leur progression.

Dans un premier temps, nous avons orienté le débat sur la relation du personnage principal avec l'arbre ou les arbres qu'il rencontre, avec la question : « Que pensez-vous des relations de ce garçon avec les arbres ? ». Le tableau ci-dessous présente chaque argument relevé, et leur progression durant l'échange :

Catégorie d'argument	Analyse de la progression de l'argument
Camille aime l'arbre/les arbres	Argument déjà discuté lors de la séance 2, alors affirmé par les élèves à partir d'éléments textuels. Idée proposée par IL en 2, qui affirme cependant l'affection du garçon uniquement pour l'arbre de la cour et non les arbres en général. Reprise et élargie par la suite aux arbres en général par ME en 3, qui s'en sert pour appuyer son argument et donc confirme son accord avec cette affirmation. En 7, la proposition est justifiée par LE avec un autre type d'argument : il aime les arbres car il peut les escalader, et affectionne cette activité. Elle justifie donc son affection pour l'arbre/ les arbres. Gradation en 14, avec la prise de parole de MA qui affirme qu'il « adore » les arbres.

	Reformulation pour finir en 22 par l'enseignante (M) puis argument non repris par la suite. Il semble avoir été accepté par tous et est sous-jacent à plusieurs propositions.
L'unicité de l'arbre connu	Avancé en 3 par ME afin de distinguer l'arbre connu de la cour de récréation des arbres en général. Elle exprime que Camille aime <i>tous les arbres</i> , mais que celui-ci a quelque chose de particulier, c'est « le seul arbre »
Il a envie de le garder pour lui	Argument affirmé par IL en 2, et repris plus tard par MAL. Dans les deux cas, affirmation de cette idée dans le but de justifier leurs arguments concernant la montée du garçon en haut de l'arbre.
Il ne veut pas que l'arbre de l'école soit abattu et raisons de cet argument : disparition des arbres, protection	On observe cette affirmation à plusieurs reprises dans l'échange : tout d'abord avancée par ME en 3, puis reprise par DA en 13, la proposition est mise en lien avec une idée de protection de l'arbre des prises de paroles 18 à 20. JA affirme que Camille souhaite protéger cet arbre, et CAL réagit à cette proposition en justifiant que l'action de Camille remplit ce but puisqu'il ne sera pas coupé. À cela, AU répond, pour lui-même, qu'il est tout de même possible de le couper, sûrement car pour lui cette action est possible, sans prendre en compte les conséquences de ce choix pour l'enfant sur l'arbre. De plus, cela est aussi en lien avec l'idée, selon ME en 3, que sans cet arbre il n'y aurait plus d'arbres, sûrement car la croyance sous-jacente reste que cet arbre est le seul présent dans la vie de Camille.
L'impact de sa présence dans l'arbre	Impact discuté tout d'abord par MAL en 14, qui affirme que si l'arbre est coupé, l'enfant l'est aussi. Le vocabulaire employé est sans doute inadéquat ici, mais l'idée sous-jacente est le fait que l'enfant tomberait lorsque l'arbre sera coupé, et donc serait mis en danger de se blesser. Cette affirmation est reprise et reformulée par GA en 21, dont la phrase nous permet de mieux comprendre cette idée, par l'inclusion des états mentaux des bûcherons, à qui il prête des pensées et envies.
L'importance des arbres (lien avec leur utilité pour la vie humaine)	En prise de parole 3, ME affirme que les arbres sont importants, idée à laquelle adhère PA puisqu'elle la confirme en 4 : « Oui c'est important », en la justifiant ensuite. Ainsi, l'importance des arbres est mise en relation lors de l'échange avec leur mécanisme de vie, qui est précisé en 4 « ça prend le CO2 de l'air et ça donne de l'oxygène », qui est nécessaire pour la vie de l'homme, comme l'affirme VI en 5 pour conclure cet argument : « sans les arbres on s'rait pas là ». Cet argument sera repris et approfondi par les élèves à la suite de la deuxième question proposée par l'enseignante.
Il peut escalader l'arbre/ les arbres	Cet argument revient à de nombreuses reprises lors de l'échange, accompagné par différents buts pour l'enfant, que nous analyserons dans les 4 lignes ci-dessous. Affirmé comme souhait et activité affective par l'enfant en 2 par IL, cet argument est repris par LE en 7 qui explique que Camille apprécie les arbres en général parce qu'il aime les grimper, tandis que IL s'axait sur l'arbre de la cour de récréation. Tentative de justification par RO en 12, puis MAL, lors de sa proposition de réponse en 14, justifie l'action de l'enfant par une phrase reliant la plupart des arguments proposés jusqu'ici : pour lui, l'enfant adore les arbres, cela implique qu'il adore cet arbre aussi et donc qu'il ne souhaite pas le couper mais le garder, et c'est pour cela qu'il monte en haut. Il justifie donc l'escalade du garçon de l'arbre par l'impact qu'aura son action, qui n'est pour lui pas réalisée parce qu'il apprécie juste grimper aux arbres. Par la suite, après la reformulation de l'enseignante en 22, plusieurs élèves réagissent et prennent la parole par la suite pour confirmer cet argument. C'est le cas de la prise de parole de CAC en 26. En réponse à cette-dernière, AL confirme et justifie cela parce que c'est quelque chose qu'il fait depuis sa naissance, ce qui renforce son intérêt. Enfin, MAL en 39 propose une nouvelle justification de l'affection de l'enfant pour cette activité, en la liant avec les sensations qu'il peut éprouver : « i sent le vent dans ses cheveux », argument qui sera ensuite discuté et approfondi par ses camarades.
Il l'escalade dans le but de	Cette justification est proposée deux fois par JO, en 9 et en 11, puisqu'il la reformule avec un vocabulaire plus adapté et une autre tournure de phrase. Il affirme que l'enfant peut toucher le soleil arrivé à la cime de l'arbre, et cela sera repris par DA en 13, qui reformule cette idée en la rendant plus plausible : « être au plus près du soleil ». De

se rapprocher du soleil	plus, il compare le garçon au rouge-gorge, animal présent en fin de roman auquel il prête une intention personnelle. L'idée ne sera pas plus développée par les élèves en suivant, mais présente deux fois lors des reformulations de l'enseignante dans ses recontractions du débat.
Il l'escalade car il aime transgresser les règles	Argument de la transgression apporté par MAH en 25. Il fait ainsi le lien entre le plaisir de grimper et celui de réaliser quelque chose d'interdit.
Grimper à cet arbre est un rêve pour l'enfant	Pour EM en 29, grimper au sommet de l'arbre de la cour était un rêve pour l'enfant. Puisque ce n'est pas autorisé, il ne l'avait jamais fait et ressent la satisfaction de réaliser ce rêve. Elle exprime ensuite qu'il peut maintenant posséder un nouveau rêve.
Il ressent des sensations et émotions lorsqu'il grimpe	La question des émotions et sensations de l'enfant lors de l'escalade de l'arbre est discutée sur six prises de paroles, toujours dans l'objectif de justifier son affection pour cette activité. Ainsi, MAL lance cet argument en 30, comme présenté précédemment, sur lequel vont rebondir JA et VI en 31 et 32, approfondissant le ressenti particulier à des sensations telles que la liberté et la vie. Pour elles, accéder au sommet de l'arbre pour l'enfant permet donc d'accéder à des sensations de plénitude, de ressentir la liberté et de se sentir vivant. Puis, suite à la reformulation de l'enseignante en prise de parole 47, RO rebondit sur cet argument affirmant son accord avec ce dernier par un « oui » d'acquiescement, puis en reformulant l'idée avec l'ajout d'un nouveau terme lexical : « s'évader ». Nous avons donc ici une sensation de liberté de l'enfant connue grâce à l'arbre dont il a atteint la cime. En s'éloignant des humains et en se rapprochant du soleil, il se sent vivant.
Relation avec la chute de l'enfant de l'arbre	Un élève fait le lien lors de l'échange avec la chute finale de l'enfant, causée par le craquement de l'une des branches de l'arbre, et affirme ainsi que sa chute le punit, lui « donne une bonne leçon » pour le fait d'avoir escaladé sans permission.
L'arbre protège l'enfant. Comparaison avec une tour (élément urbain symbole de protection)	Cet argument de la protection de l'arbre envers l'enfant est avancé par DA en réponse au sentiment de liberté ressenti par Camille, en 34. Il l'explique ensuite par le fait qu'il n'y a pas beaucoup de monde en haut de l'arbre, et, du fait qu'il y soit seul, cela le protège. En prise de parole 37, CAN montre son accord avec cette proposition en affirmant et reformulant l'idée : « I se protège des gens ». Selon elle, l'arbre le protège donc des autres humains, en l'abritant entre ses branches. Par la suite, la protection de l'arbre et mise en opposition par les élèves avec celle d'une tour, élément construit par l'Homme qui se rapproche le plus d'une construction protectrice. Nous observons alors un mouvement discursif intéressant autour de cette idée, dans lesquels les élèves vont amener des arguments dans le but de prouver que l'arbre est plus protecteur qu'une tour. Ainsi, ils avancent plusieurs arguments : - la question du temps, du fait qu'une tour prend du temps à monter mais moins qu'un arbre, comme tente de l'expliquer ME en 40 - la question de l'entrée avancée par DA en 42 : une tour ne possède qu'une entrée donc lors de la descente l'enfant se ferait prendre au piège, tandis qu'il pourra descendre de l'arbre par n'importe quel côté. - la question de la présence d'escalier, en lien avec la notion d'accessibilité, avancée par RO en 44, qui met en opposition l'accessibilité de la tour pour les autres personnes due à la présence d'escaliers, en comparaison avec l'inaccessibilité de l'arbre, qui ne possède pas d'escaliers facilitant son escalade. Finalement, JO confirme son accord avec ces différents arguments quant à la meilleure qualité de protection de l'arbre en opposition à celle d'une tour, en affirmant que l'arbre serait « inaccessible ».
L'arbre est naturel : distinction avec éléments humain en perpétuelle reconstruction	À la fin de l'échange, LE avance en 43 que l'arbre est spécifique de par son caractère « naturel ». Nous voyons donc ici un premier lien formalisé entre l'arbre et la notion de nature, qu'elle développe par une mise en opposition avec les constructions humaines qui peuvent se reconstruire. Si l'arbre est détruit, il faudra, à l'inverse d'une tour d'après son exemple, le replanter, insinuant donc qu'il prendrait beaucoup plus de temps à pousser qu'une tour à reconstruire.

Ainsi, nous pouvons retenir plusieurs arguments proposés et développés par les élèves quant à la relation à l'arbre de Camille. Tout d'abord, il semble les affectionner pour plusieurs raisons : parce qu'il s'y sent protégé, parce qu'il apprécie les escalader et qu'il s'y sent libre, ainsi proche du soleil, ou encore parce qu'il apprécie transgresser les règles. Selon les échanges, il ne souhaite donc pas que l'arbre de l'école soit abattu, parce que ce dernier, comme tous les arbres, est important, de par son caractère naturel et sa nécessité pour la vie humaine. Enfin, vers la fin de l'échange, des liens sont réalisés entre l'arbre et la nature, qu'il est intéressant de noter.

Dans un second temps, nous avons fait émerger des questionnements sur la place de l'arbre dans le roman et ses raisons, avec l'interrogation : « Pourquoi, d'après vous, l'arbre avait une telle place dans ce livre ? ». Les élèves ont alors proposé divers arguments quant à l'importance de l'arbre, rassemblés et analysés dans le tableau ci-dessous :

Catégorie d'argument	Analyse de la progression de l'argument
Unicité de l'arbre	La première réponse à cette question dans l'échange est celle de RA, en 50, qui affirme que l'arbre possède une place importante dans le livre du fait qu'il soit unique. À cela, MAH rebondit en confirmant et en ajoutant qu'il n'y aurait plus d'arbre si ce dernier se retrouvait abattu. L'idée ici est donc que l'arbre du roman serait l'unique représentant de son espèce, affirmation que reformulera et corrigera PA en 58, en affirmant qu'il est le seul arbre « de la cour », et non pas du monde.
Sa relation avec Camille qui l'affectionne	Relation rappelée par ME en 55 dans le but de justifier l'importance des arbres qu'elle affirme en prise de parole 53.
Camille ne veut pas qu'il soit abattu	Argument discuté de nouveau lors de cet échange, servant dans un premier temps à MAH afin d'affirmer que l'abattage de cet arbre implique l'extinction du dernier arbre. Il est repris par la suite par RA qui tente de justifier l'importance de l'arbre et la volonté de Camille en apposant un autre argument, celui de le sentiment de protection de Camille en haut de l'arbre, dont nous discuterons ci-dessous.
Importance de l'arbre et ses raisons :	<p>L'argument de l'importance de l'arbre, affirmé plusieurs fois tout au long de l'échange, est à la base de tous les arguments ci-dessous, que les élèves proposent et affirment dans le but de la justifier. Ainsi, cela est affirmé pour la première fois par ME en prise de parole 53, accompagné d'une gradation forte avec un « TRES » dont elle appuie l'intonation, puis elle le formule de nouveau lorsqu'elle prend la parole en 55, avec la même gradation. Enfin, NA le formulera aussi en 59 pour le justifier à partir de l'importance de sa place dans l'histoire, que nous développerons ci-dessous. Pour le reste des prises de paroles, les élèves ne le formulent pas explicitement, mais cet argument reste sous-jacent à leurs affirmations puisqu'ils le justifient, comme le montrent les arguments débutant par « si y a plus d'arbre » (63 JO – 65 LE) ou encore « si il y est plus » (58 PA).</p> <p>Nécessaire pour la vie humaine</p> <p>Le premier argument proposé pour justifier son importance fait écho à la première partie de l'échange durant lequel il est déjà avancé. ME en 55 le reprend en exprimant que sans l'arbre les Hommes ne seraient plus là, avant de se corriger et de remplacer le « on » l'incluant par « Camille », de manière à se décentrer de l'histoire. En prises de parole 63 et 64, JO réaffirme à nouveau cet argument tout en le précisant par l'apport d'un autre angle de réflexion : la respiration. Il affirme ainsi la nécessité des arbres (en étendant par la même occasion la proposition de ME à tous les arbres et non au seul arbre de l'école) pour notre respiration, développant donc la première proposition. Cependant, IL répond à cela par un « mais » d'opposition. En effet, il reprend l'intervention de JO en l'infirmant, puisqu'il avance que d'autres arbres sont présents autour de</p>

		l'école, donc que si l'arbre de l'histoire disparaît, les hommes pourront toujours respirer grâce aux autres arbres. Ici, nous observons donc plusieurs conceptions mêlées dans la proposition d'IL, puisqu'il reprend le critère de l'unicité de l'arbre de l'histoire. Il adhère donc au fait que les arbres sont nécessaires à la respiration de l'homme, et donc à sa vie, mais oppose tout de même à cela le fait que l'arbre de l'histoire n'est pas l'unique représentant de son espèce, donc que sa disparition ne met pas en danger l'Homme.
	Nécessaire pour l'histoire	En prises de parole 56 et 58, PA avance un autre critère d'importance de l'arbre : sa nécessité pour le roman lu. Il se décentre ainsi de l'histoire lue afin d'adopter un point de vue extérieur et de remarquer que l'arbre étant l'un des éléments centraux de l'histoire, sans lui, il n'y aurait plus d'histoire. NA rebondit sur cette proposition ensuite, en prise de parole 59, en tentant de formuler une idée avec le vocabulaire connu : il affirme le rôle d' « objet qui est important » de l'arbre. Suite à la proposition des termes « élément principal » par l'enseignante, il confirme ensuite cette idée par un « oui » et un « voilà » d'affirmation. Ici, les élèves ont donc remarqué la place principale de l'arbre dans le roman, avançant donc un autre critère d'importance qui est sa nécessité pour l'existence de l'histoire lue.
	Nécessaire pour Camille et son souhait de grimper	LE reprend cet argument formulé lors de la première partie de l'échange, l'utilisant cette fois-ci comme critère pour justifier l'importance de l'arbre pour Camille. En effet, elle affirme en prise de parole 65 que si l'arbre disparaît, Camille ne pourra plus y grimper, ce sur quoi rebondit JA en 66, affirmant que c'est une activité qu'il apprécie depuis son plus jeune âge. Ici, nous notons donc l'idée d'une nécessité de la présence de l'arbre pour l'enfant et son désir d'y grimper.
	Nécessaire pour Camille et les émotions que lui procure l'arbre	Dans sa proposition en 65, LE développe de plus l'importance de l'arbre par rapport aux sensations que ressent Camille lorsqu'il en atteint la cime : la liberté. En prise de parole 70, HU rebondit sur sa proposition en affirmant aussi la nécessité de l'arbre pour la liberté souhaitée de l'enfant, et en associant de plus cette idée à sa volonté de se rapprocher du soleil, reprenant ainsi l'un des arguments du premier échange. Ici, les deux élèves font donc évoluer les arguments proposés suite à la première question, justifiant selon eux l'importance de l'arbre pour l'enfant, qui affectionne être près du soleil pour ressentir la liberté.
	Nécessaire pour Camille et son souhait d'être protégé	Vers la fin de l'échange, RA s'oppose aux propositions de ses camarades, comme le montre sa prise de parole 67 « Nan c'est pas pour ça », car pour lui, un autre critère justifie l'importance de l'arbre : son aspect protecteur pour l'enfant. Selon lui, l'arbre est important pour l'enfant, parce qu'il lui permet de se mettre à l'abri, de se protéger, comme évoqué plus haut dans l'échange, et il précise de qui : ses parents.

Ainsi, selon les élèves, l'arbre recouvre une place importante dans le roman, voire centrale, parce qu'il permet à l'homme de vivre, mais aussi parce qu'il permet à Camille de s'évader, d'y grimper et de se protéger, et parce qu'il est nécessaire à l'existence de l'histoire lue. L'arbre revêt donc une certaine importance dans l'histoire d'après eux, pour plusieurs raisons qu'ils affirment et confrontent.

Par la suite, nous avons élargi l'échange à la vision de l'arbre des élèves, à leur manière de

percevoir l'arbre ou les arbres, ainsi qu'à l'évolution de ces représentations. Pour cela, nous avons demandé : « Est-ce que, après avoir lu tout ce roman, votre vision des arbres a changé ? [...] Comment a-t-elle évolué ? ». Voici le tableau d'analyse des différentes catégories d'argument proposées :

Catégorie d'argument	Analyse de la progression de l'argument
<p>Importance des arbres : Question de l'utilité En lien avec leur utilité pour la vie humaine</p>	<p>À nouveau à la suite de cette question, les élèves réaffirment l'importance des arbres, mais cette fois-ci en relation avec leurs représentations personnelle, puisqu'il s'agit de leur vision. Ainsi, VI en 72 affirme l'importance des arbres qui reste pour elle inchangée : « c'est toujours aussi important », tandis que NA, en 74, émet des doutes sur l'importance de l'arbre pour lui, en rapport avec la notion d'unicité.</p> <p>De plus, beaucoup mettent en lien l'importance des arbres avec leur utilité, qu'ils questionnent. Ainsi, en prise de parole 83, LI exprime une évolution de ses pensées, et explique à ses camarades qu'elle ne comprenait pas l'utilité des arbres mais qu'elle la saisit maintenant, sans pour autant définir clairement leur rôle. Elle indique ainsi qu'ils servent à « quelque chose », puis ajoute que l'on peut les escalader et se sentir libre, en lien avec les échanges précédents et les relations de Camille à l'arbre. Par la suite, JA rebondit sur la notion d'utilité en prise de parole 85, exprimant qu'avant le travail, elle supposait que l'unique utilité des arbres était leur production de fruits, et ajoute maintenant qu'ils servent aussi à produire « de l'ombre » et « de l'oxygène ». Ainsi, sa conception a évolué suite au travail puisque l'arbre passe d'une seule utilité à trois, qui ne sont pourtant pas exprimées dans le roman.</p> <p>Sur la question de l'oxygène, cela rejoint un argument présent dans les deux précédentes parties de l'échange quant à l'utilité des arbres pour les humains. En prise de parole 72, VI exprime ainsi que les arbres sont importants pour elle parce qu'ils produisent de l'oxygène nécessaire à la respiration et à la vie humaine. Puis, en 89, JO reprend de nouveau cet argument en réponse à VI et suite à l'intervention de JA, en confirmant que sans les arbres, les hommes ne seraient plus : « on s'rait tous morts ». Cependant, il ne fait pas de commentaires explicites sur sa vision de l'arbre.</p>
<p>Capacité à faire attention aux arbres autour d'eux</p>	<p>Plusieurs élèves témoignent d'une évolution de leur conception avec l'évolution de leur attention, de leur intérêt pour les arbres. C'est le cas de EM en 73, de HU en 80 et de MAL en 91. Nous pouvons donc déduire que ce travail les a sensibilisés aux arbres autour d'eux, et leur a permis d'y prêter plus d'attention, comme le confirme HU en 82 après proposition du terme « sensibilisé » par l'enseignante.</p>
<p>Porte-bonheur</p>	<p>Pour un élève, RO en 75, l'arbre est associé à la chance, à un porte-bonheur, mais il ne développe pas plus son argument, avorté par un « et voilà ».</p>
<p>Relation à l'unicité de l'arbre évoquée précédemment</p>	<p>Un élève exprime son point de vue sur les arbres, plus mitigé que les autres enfants, en relation avec l'argument de l'unicité de l'arbre développé plusieurs fois dans les parties précédentes. En prise de parole 74, il explique ainsi que les arbres sont multipliés, qu'il en rencontre plus que le jeune garçon dans son quotidien, donc, en se plaçant en opposition à ce dernier, il affirme que sa vision a peu évolué. Du fait de son expérience personnelle des arbres, il ne s'est ainsi pas projeté dans l'histoire et exprime donc que cette-dernière, ne faisant pas écho à son quotidien, n'a pas fait évoluer ses conceptions.</p>
<p>Relation d'affection avec l'arbre</p>	<p>Quatre élèves développent leur affect envers les arbres : HU en 78, LE en 90 et CAL en 97 disent tous trois aimer les arbres, avec le même niveau de gradation : « j'aime bien les arbres ». Hu présente par ailleurs une évolution de ses conceptions, en mettant en opposition son affect actuel avec ce qu'il pensait en amont, c'est-à-dire, « c'était pas trop mon truc ». Un autre élève s'exprime en prise de parole 84 et reste plus mitigé, employant la litote « c'est pas mal ».</p>
<p>Relation d'amitié avec</p>	<p>DA exprime en 76 qu'il a développé une relation d'amitié avec les arbres, qu'il met par ailleurs en lien avec son affection pour y grimper. Ainsi, il présente l'arbre comme un</p>

l'arbre	ami, dans lequel il se réfugie lorsqu'il n'a personne à qui parler. Il associe par la suite une anecdote plus personnelle en décrivant les arbres de son jardin.
Relation à la beauté de l'arbre	<p>En prise de parole 86, ME affirme que les arbres lui apportent de la joie de par leur beauté, et en particulier par leur couleur verte. Cela interroge l'une de ses camarades qui la questionne en 87, ce à quoi ME répond en développant son argument : le vert lui plaît car il lui rappelle la liberté. Ainsi, nous voyons ici que l'élève fait un lien entre la beauté extérieure de l'arbre et ce que sa couleur évoque pour elle, c'est-à-dire, une sensation de liberté.</p> <p>LE s'exprime aussi par rapport à cet argument en associant un composant de l'arbre à sa beauté qu'elle semble apprécier : « c'est joli avec les fleurs », justifiant ainsi l'affection pour les arbres qu'elle affirme juste avant.</p>
Escalade de l'arbre	<p>L'argument le plus récurrent au cours de cet échange est en rapport avec l'escalade des arbres : sept élèves y réfèrent lorsqu'ils s'expriment sur leur rapport aux arbres.</p> <p>Ainsi, DA affirme tout d'abord apprécier escalader les arbres en général, et plus précisément ceux de son jardin, se sentant avec eux comme avec un ami (76), puis HU rebondit sur sa proposition, en prise de parole 78, en déclarant aimer les arbres et en justifiant cela par le fait qu'il aime y grimper. C'est aussi le cas de ME en 86, qui exprime aussi son affection pour cette activité par un « j'aime bien ça », et de RA en 95 qui l'exprime avec une gradation supérieure : « j'adore grimper aux arbres ». LI en prise de parole 83 développe aussi cet argument, mais en lien avec l'utilité des arbres pour l'homme : le fait d'y grimper permet à l'homme de se sentir libre, donc cela rend l'arbre utile.</p> <p>Enfin, MAL et LE projettent tous deux leur souhait de grimper dans les arbres, exprimant que la lecture et le travail sur l'histoire leur a donné envie d'essayer cette activité. LE fait uniquement part de son souhait dans le but de tester cette nouvelle expérience, « pour voir » (90), tandis que MAL, en réponse à cette-dernière, se projette dans un futur proche, et associe le domaine de la sécurité puisqu'il inclut ses parents dans sa proposition en prise de parole 91.</p>
Relation à la sensation de liberté	<p>Lors de sa proposition en 78, HU s'exprime sur le sentiment de liberté qu'il ressent en haut de l'arbre, se comparant à Camille, comme le montre le « moi aussi ».</p> <p>Peu après, LI reprend de nouveau cet argument pour justifier l'utilité des arbres selon elle, en 83. Pour finir, de la même manière, ME en 86 se compare à Camille et à ses sensations en haut de l'arbre, de la même manière qu'HU plus haut, en affirmant « comme Camille j'me sens libre ».</p> <p>Pour ces élèves, nous remarquons donc qu'ils se reconnaissent dans le personnage du jeune garçon, proche d'eux en âge, et comparent ce qu'ils ressentent à ce qu'exprime ce dernier dans l'histoire.</p>
Relation à une sensation de joie	<p>En prise de parole 86, ME est la première et la seule à rapprocher les arbres de la joie, en affirmant qu'elle est « contente » de l'existence des arbres, et en justifiant ensuite cela avec des éléments déjà développés.</p>
Evolution grâce au roman, mise en résonance des expériences vécues par Camille avec ses expériences personnelles	<p>Plusieurs élèves mettent en résonance leurs expériences personnelles avec celle du personnage principal. Nous l'avons observé avec JU et ME qui comparent leurs ressentis à ceux du garçon, mais nous pouvons remarquer que, plusieurs fois durant l'échange, certains élèves comparent leur vécu avec celui de Camille. C'est ainsi le cas de HU qui l'exprime en 78 « en fait comme j'ai lu cette histoire », pour justifier le fait qu'il prête plus d'attention aux arbres depuis sa lecture, mais aussi de plusieurs autres élèves qui parlent d'un « avant » et d'un « maintenant », la lecture de l'histoire étant implicite, comme nous pouvons le voir avec EM en 73, LI en 83, JA en 85, LE en 90 et MAL en 91.</p>
Lien avec le danger	<p>Un élève affirme en 84 affectionner les arbres de par leur aspect dangereux, un nouvel argument intéressant qui n'a pas été proposé jusque-là, et sur lequel aucun élève ne rebondira.</p> <p>Suite à cela et aux nombreuses évocations de l'escalade des arbres par les élèves, l'enseignante est intervenue afin de rappeler l'aspect dangereux de cette activité,</p>

	mettant en écho l'escalade de l'arbre par Camille et sa situation finale : la chute et la blessure, des prises de parole 92 à 94.
Lien avec l'observation	Un élève, MAL en 91, affirme son souhait d'observer les arbres dans un futur proche. Il exprime ainsi un critère non proposé jusque-là, sa relation avec les arbres, en plus de passer par leur escalade, se centre sur un temps pris pour les observer, y faire attention.
Être vivant	En prise de parole 97, CAL reprend un argument de la première partie de l'échange, reliant l'arbre à la nature et à sa catégorisation d'être vivant. Elle justifie ainsi son affection pour les arbres par leur aspect vivant.
Relation de l'homme à l'arbre : question de son utilisation par les Hommes	<p>Sur la fin de l'échange, des propositions 96 à 105, les discours s'axent vers l'utilisation de l'arbre par les Hommes, à partir de la question de l'enseignante sur leur vision de l'action de tronçonner l'arbre. En étudiant le mouvement discursif de cet argument, nous pouvons observer qu'il crée des désaccords chez les élèves :</p> <p>IL répond en 98 que les humains devraient attendre que les arbres tombent et meurent d'eux-mêmes pour les utiliser et en faire du papier, associant l'action de couper les arbres à quelque chose de « méchant ». De plus, il met en résonnance le ressenti de l'arbre avec le sien, se mettant à sa place pour justifier son argument : « c'est comme si nous on nous coupait la tête ».</p> <p>LE s'oppose à cela en débutant sa phrase par un « mais », puis en affirmant de nouveau la nécessité des arbres pour l'homme, de par, cette fois-ci, l'angle du bois. Elle ajoute que les arbres peuvent être replantés par l'homme.</p> <p>NA s'y oppose aussi, en réponse à LE, en ajoutant un autre argument en lien avec la mise en danger de l'homme : si les arbres tombent tout seul à cause des champignons, ils peuvent à tout moment s'écraser sur un passant et le mettre en danger.</p> <p>RA réagit à cette proposition en confirmant par un « ben oui » en 100 puis en affirmant que c'est pour cette raison que les hommes coupent les arbres, et pas uniquement pour les utiliser.</p> <p>Enfin, afin de rechercher un compromis entre les deux avis, DA propose en 105 de couper les arbres, mais d'en replanter le même nombre afin de ne pas impacter la quantité d'arbres sur la planète.</p> <p>Ainsi, tout au long de cet échange, les élèves ont confronté leurs arguments par rapport à l'abattage des arbres pour leur utilisation humaine, et à ses conséquences sur les hommes et sur la quantité d'arbres, qui nous montre une réflexion plutôt développée quant au sujet des arbres et de leur relation avec l'homme.</p>

D'après notre analyse, les élèves proposent des visions très personnelles de l'arbre ou des arbres, qui recourent pour beaucoup des arguments proposés en amont de l'échange, concernant Camille et sa relation à l'arbre. Ainsi, plusieurs font part de l'évolution de leur attention envers les arbres suite à la lecture de l'histoire, et expriment leur affection pour ces-derniers. De plus, beaucoup s'expriment sur leur souhait d'y grimper, et sur les sensations qu'ils peuvent ressentir face ou sur un arbre. Nous pouvons par ailleurs noter de nouveau un lien réalisé par un élève entre l'arbre et la nature. Enfin, nous remarquons que la fin de l'échange s'axe sur la question du sort des arbres et de leur utilisation par l'homme, et le mouvement discursif de celle-ci est assez intéressant à observer, puisque les élèves confrontent, échangent et proposent plusieurs arguments différents pour défendre leur point de vue.

Pour finir, nous avons clôturé l'échange avec un dernier axe centré sur les expériences personnelles des élèves en lien avec les arbres. Pour cela, nous avons posé la question : « est-ce que

cette histoire, ça vous rappelle des expériences personnelles, des choses que vous avez vécues par rapport aux arbres ? ». Nous avons ensuite analysé les expériences vécues par les élèves en lien avec les arguments précédents, dont nous avons commenté la progression dans ce tableau :

Catégorie d'argument	Analyse de la progression de l'argument
Expérience en rapport avec l'abattage de l'arbre	Le premier élève à s'exprimer, JO en 107, raconte une histoire vécue, en lien avec l'abattage d'un puis de plusieurs arbres accompagné d'un adulte. Il exprime cela avec un certain enthousiasme dans la voix, qui nous montre qu'il semble avoir apprécié cette expérience.
Expérience en rapport avec l'escalade de l'arbre	Par la suite, CAL et ME racontent tous deux une expérience en lien avec l'escalade de l'arbre. Toutes deux évoquent leurs souvenirs : CAL parle de la première fois qu'elle a grimpé à un arbre, et ME raconte une expérience plus récente avec une camarade de classe. Les deux semblent avoir apprécié l'expérience, ME ajoute même « c'était trop bien » et « on a passé de bons moments » .
Sensations ressenties lors de cette escalade	Dans la même prise de parole, en 109, ME fait de plus le lien avec les sensations ressenties durant cette expérience partagée, qui font écho à celles vécues par l'enfant et discutées durant l'échange : « le vent dans nos ch'veux », « on se sentait libres ». Ici, nous observons donc une mise en relation, une certaine reconnaissance de l'élève avec le personnage de Camille : elle se reconnaît dans ce qu'il raconte, ou, à l'inverse, elle vit des expériences sous l'influence du texte lu qui lui en a donné envie.
Lien avec l'observation et le dessin des arbres rencontrés	Da fait part en 110 du fait qu'il dessine sous vent les arbres. Il prend donc le temps de les observer pour les représenter ensuite et ainsi en garder trace.

Ainsi, parmi ces quelques expériences décrites par les élèves, nous pouvons remarquer que beaucoup sont en lien avec l'action d'escalader les arbres, et les sensations ressenties arrivés au sommet de l'arbre. Un élève évoque par ailleurs un lien avec l'observation et le dessin, tandis qu'un autre raconte avec fierté la fois où il a abattu un arbre, expérience rentrant en opposition avec le reste des discours qui témoignaient d'une forme d'affection envers les arbres.

Suite à cet échange, nous avons clôturé la séquence avec la mise en place de plusieurs ateliers de lecture en appui sur un nouveau support : le carnet de l'arbre.

5 – LES CARNETS DE L'ARBRE

Nous avons recueilli les carnets de l'arbre de chaque élève, contenant une première page dédiée à leur relation à l'arbre, ainsi que deux pages dédiées aux deux ateliers de lecture qu'ils ont pu effectuer pour l'instant. Les productions d'élèves sont rassemblées par ateliers, en annexes IV-C à IV-G. Dans un premier temps, nous allons analyser ces productions face aux différents ateliers, afin d'observer les relations des élèves par rapport aux arbres rencontrés dans les œuvres de littérature de jeunesse, puis nous étudierons leurs productions écrites concernant leurs relations aux arbres.

En ce qui concerne les œuvres de littérature jeunesse, cinq des six ateliers y étaient dédiés, dont un reprenant une partie du roman précédemment étudié. Ainsi, en comparant l'ensemble des productions d'élèves sous l'angle de leur relation aux différents arbres rencontrés dans les œuvres

de littérature de jeunesse, nous pouvons remarquer plusieurs convergences.

Tout d'abord, deux d'entre eux affirment à nouveau leur affection pour les arbres, au sens d'un référent général, après la lecture de l'album Mon arbre : « j'aime les arbres » (D6) et « j'aime bien les arbres » (D2).

De plus, nous pouvons observer un développement important de l'empathie des élèves envers les arbres des différents albums. En effet, plusieurs expriment une tristesse ou un mal-être éprouvés face au sort des arbres de Mon arbre, « il on couper plein d'arbre et s'était triste » (D6), de l'arbre de L'arbre généreux, « cette histoire est triste » (C1) « c'est un peu triste » (F6), et de l'arbre de L'arbre en bois, « j'ai mal parce que c'est un être vivant comme nous » (E2). D'autres, sans exprimer à l'écrit les émotions ressenties durant la lecture, les laissent transparaître implicitement dans l'utilisation de certains mots ou tournures de phrase, comme par exemple le terme « pauvre » employé par l'élève C5 dans la phrase « le garçon a tué un pauvre arbre », ou encore l'élève C6 qui écrit « j'ai pas aimais parce que le garçon coupe son copain ». À l'inverse, certaines productions d'élèves expriment un point de vue opposé à cela, affirmant ne rien ressentir pour l'arbre de l'histoire. C'est le cas de trois élèves du même groupe lors de l'atelier L'arbre en bois, qui écrivent « Je recent rien pour l'arbre, car sais juste un arbre » (E1), « J'ai rien ressenti pour l'arbre » (E4) et « Je ressent rien pour l'arbre » (E5), mais aussi d'un élève s'exprimant sur l'arbre de L'arbre généreux : « Je ressent rien sur l'arbre » (C2). Le développement de l'empathie envers les arbres est donc partiel, même si six productions d'élèves expriment éprouver de la pitié pour les arbres des œuvres de littérature de jeunesse.

En lien avec le développement de l'empathie, nous pouvons de plus observer que plusieurs élèves prêtent dans leurs écrits des traits de caractère humains aux arbres des différentes œuvres. C'est le cas par exemple de deux élèves qui, à la suite de l'atelier vidéo, qualifient l'arbre de « gentis et généreux » (F1) et de « génère et tré ganti » (F3), ou d'un autre encore qui prête des états mentaux à l'arbre de Philippe Corentin, en affirmant « l'arbre n'est pas content » (E3) . Deux autres prêtent des comportements humains à l'arbre de Shel Silverstein, comme la capacité d'aimer autrui avec le verbe « aime » (F2), ou encore la capacité de développer des relations amicales avec l'emploi du terme « copain » (C6).

Par ailleurs, à la lecture des différentes productions, nous remarquons que certains arguments avancés et discutés lors de l'échange se retrouvent dans les écrits. C'est le cas par exemple de l'affection envers les arbres, exprimée oralement par plusieurs élèves au cours du débat, et affirmée à nouveau ici par deux élèves à l'écrit, tous deux dans l'atelier Mon arbre. Ils écrivent ainsi : « sa parle des arbres et j'aime bien les arbres » (D2) et « j'aime bien les arbres » (D6). Deux autres élèves (D1 et D3) ré-affirment un lien entre arbre et nature à la suite du même atelier, abordant à l'écrit la nature qui l'entoure et que l'enfant observe depuis l'arbre. Pour finir, cet album a aussi

permis de faire écho pour un élève à l'argument de la protection des arbres, qu'il affirme dans son écrit suite à sa lecture : « il faut prendre soin des arbres » (D2). Enfin, un dernier argument se retrouve dans les écrits des élèves, celui de la beauté des arbres. C'est le cas de trois d'entre eux qui commentent l'esthétique des arbres de Mon arbre et de L'arbre généreux, employant les termes « joli » (D1), « beau » (D2) et « jolie » (F4).

Ainsi, confrontés à des figures d'arbre différentes au sein d'autres œuvres de littérature de jeunesse, et sur des supports visuels variés, les élèves se sont tous exprimés à l'écrit sur les œuvres découvertes, lues et discutées en groupe, et nous pouvons retrouver dans leurs productions plusieurs arguments débattus lors de l'échange précédent. Par ailleurs, nous pouvons remarquer une hausse de la capacité d'empathie des élèves, qui s'expriment sur leurs émotions face aux différents arbres, et se mettent à leur place pour les comprendre, leur prêtant parfois des comportements humains.

Dans un second temps, nous allons nous centrer sur l'étude des productions écrites des élèves au sujet de leur vision de l'arbre, disponibles en annexe IV-B, afin de voir si elles font écho aux visions relevées lors de l'échange, si les arguments discutés évoluent à l'écrit, ou si certains nouveaux arguments font leur apparition.

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que le critère de l'affection personnelle envers les arbres est de nouveau très présent dans les productions, souvent implicite, mais parfois explicite. En effet, sept élèves (4, 7, 9, 13, 17, 18 et 19) emploient à l'écrit le verbe *aimer* pour qualifier leur relation à l'arbre, comme par exemple l'élève 19 qui affirme « moi j'aime les arbres », ou l'élève 13 : « un arbre c'est quelque chose que j'aime ». À l'inverse, nous avons relevé quatre élèves s'exprimant au sujet de leur relation à l'arbre et appuyant leur désintérêt : c'est le cas de l'élève 5 qui écrit « Pour moi, un arbre c'est bof », de l'élève 11 qui « ne fait pas beaucoup attention au arbre », mais aussi de l'élève 20 et de l'élève 12, qui note « un arbre c'est rein parce que ses nule et jaimepas ». Ainsi, nous notons un accroissement de ce type de relations entre les élèves et les arbres, qui ne figurait qu'à une seule prise de parole lors du débat, ces élèves ne souhaitant sans doute pas s'exprimer. Comme nous pouvons le voir, les élèves sont donc plus nombreux à exprimer à l'écrit leur relation d'affection avec les arbres qu'à l'oral, et nous observons tout de même une majorité d'élèves faisant part d'un certain intérêt pour les arbres, comme par exemple l'élève 4 qui propose dans sa production une ode à la figure de l'arbre, et comme nous pouvons aussi l'observer sur les onze productions présentées, dont seules quatre exprimaient un désintérêt envers cette figure.

Par la suite, l'argument de l'utilité des arbres pour les hommes, justifiant leur importance, est de nouveau avancé par plusieurs élèves à l'écrit, sous l'axe principal de la nécessité des arbres pour la respiration, et donc la vie, humaine. Ainsi, les élèves 5, 19, 14 et 23 emploient les termes « oxygène » et « CO2 » dans leurs écrits, appuyant leur discours sur l'utilité des arbres à la respiration, tandis que deux autres, les élèves 17 et 22, emploient le verbe « respirer » ou ses

dérivés. De plus, deux d'entre eux explicitent à l'écrit la nécessité des arbres pour la vie humaine, en affirmant, dans le cas de l'élève 13, « sa nous fais vivre sinon si il ni aurait pas d'arbre ont ne serait pas la », ou encore « si il était pas la on ceré mort », selon les mots de l'élève 14. L'argument de l'utilité des arbres pour la vie humaine, et en particulier la respiration, semble donc s'être ancré dans les conceptions des élèves, puisque sept d'entre eux en font part lors de leurs écrits. Nous pouvons par ailleurs noter qu'un autre élève, dont la production figure sous le numéro 23, propose d'autres utilités justifiant l'importance des arbres selon lui, comme la fabrication de papier ou de feu, affirmés par les termes « il cert : a faire des feuilles, du feu ».

Un autre argument repris à l'écrit, en lien avec le précédent, est celui de la protection des arbres, discutées lors de l'échange et proposées à nouveau par cinq élèves lors de cette activité. Pour trois de ces productions, les 8, 9 et 15, les élèves expriment leur désaccord avec l'action de couper les arbres, qualifiée de « triste » par l'un d'entre eux (9). Dans le cas des deux autres, la notion de « faire attention » est mise en avant, puisque ce terme figure dans leurs deux productions (1 et 22). Il apparaît ainsi chez ces élèves une forme d'empathie pour les arbres, dont il faut prendre soin et protéger, les qualifiant même, pour l'un d'entre eux, de « quelque chose de fragile » (22).

Ensuite, l'un des principaux arguments discutés durant l'échange se retrouve dans les écrits des élèves : le lien avec l'escalade. En effet, neuf élèves (1, 2, 3, 8, 17, 14, 15, 21 et 23) font part dans leurs productions de leur affection pour l'activité d'ascension de l'arbre, dont quatre expriment explicitement leur intérêt, avec les termes « c'est bien » pour l'élève 2, « c'est trop bien » pour l'élève 14, « jador » pour l'élève 21 et « j'aime bien » pour l'élève 23. De plus, une autre élève écrit son souhait d'y grimper un jour, que nous pouvons lire dans sa production, la 7 : « j'aime ré bien monter desue ». Nous pouvons donc remarquer que beaucoup d'élèves ont développé un rapport entre les arbres et l'action d'y grimper, en lien pour certains d'entre eux avec la liberté, comme l'exprime l'élève 21 « quans je suis sur un arbre je me sen libre ». Par ailleurs, un autre élève propose un nouvel angle à cet argument, en production 19 : « je fait attention au arbres parcque si je monte à un arbre je peux lui cassé une branche ». Il mêle ainsi le rapport à l'escalade et la protection de l'arbre, en expliquant faire attention à l'arbre pour ne pas l'abîmer lors de son ascension.

Nous retrouvons dans les productions écrites un cinquième argument évoqué durant l'échange, mais peu approfondi, la conception de l'arbre comme un être vivant. En effet, les élèves 1, 16, 19, 21 emploient le terme « être vivant » pour qualifier l'arbre, et cinq autres productions (3, 9, 10, 20 et 22) l'associent au mot « vivant », sans pour autant employer le terme juste d'être vivant, comme par exemple l'élève 22, qui écrit : « Pour moi, un arbre c'est quelque chose de vivant ». Les élèves associent donc la figure de l'arbre à la notion de vie, repérant cet élément comme vivant.

En lien avec cela, nous pouvons aussi remarquer plusieurs productions d'élèves affirmant un

rapport, implicite ou explicite, entre l'arbre et la nature. Nous trouvons ainsi dans six productions, les annexes 4, 6, 8, 13, 18 et 22, le terme « nature » directement employé par les élèves. D'autres élèves développent ce rapport entre arbre et nature de manière plus implicite, comparant l'arbre à une « plante » pour les productions 3, 10 et 23, ou encore décrivant l'évolution de l'arbre et de ses différents éléments naturels au fil des saisons dans le cas des élèves 2, 17 et 7, ce dernier écrivant par exemple : « parfois au printemps il y a des fleurs qui poussent, aussi des fruits et légumes ». Ainsi, nous observons dans ces écrits une hausse des rapports exprimés et développés entre l'arbre et la nature par rapport à l'échange analysé, puisque onze productions d'élèves traitent de ce rapport au total, l'élève 13 affirmant même un lien d'inclusion directe avec la phrase : « Pour moi un arbre [...] c'est la nature ».

Par ailleurs, nous pouvons noter un accroissement des liens et remarques des élèves envers la beauté de l'arbre et de ses composants. En effet, quatre productions, celles des élèves 2, 3, 7 et 16, s'attardent sur la description des arbres, de leur couleur et forme en fonction des saisons, comme nous pouvons le voir par exemple dans la production de l'élève 7 « il y en a des rouges, jaunes, oranges et des marrons », dans laquelle il décrit les couleurs des feuilles d'arbres qu'il a pu observer. De plus, cinq élèves caractérisent les arbres ou leurs composants, en utilisant les termes « beau/belle » pour les productions 6 et 18, ou bien le mot « joli » pour les élèves 7, 14 et 18 à nouveau. Ces huit productions nous montrent donc que les élèves, en plus de proposer des descriptions parfois développées des arbres qu'ils rencontrent et de donner leur avis sur leur beauté, ont pris le temps d'observer les arbres qui les entourent et leur évolution en fonction des saisons.

Pour finir, certains élèves prêtent à l'arbre des comportements ou caractères humains, tout comme nous l'avions remarqué durant l'échange précédent. Ainsi, une élève le compare à un Homme en le qualifiant d' « être humain » (4), tandis qu'une autre, sans employer les mots humains, hommes ou leurs dérivés, le compare à un « camarade » (15) en capacité de lui venir en aide : « je peux l'aider et il peut m'aider » (15). Par ailleurs, une troisième lui prête des émotions et sentiments, en affirmant « ses gentilles » (9) à propos de la figure de l'arbre. Ainsi, cette-dernière se rapproche de celle de l'Homme et s'humanise donc pour ces élèves, certains le comparant même à un ami, sur lequel ils peuvent s'appuyer. C'est le cas de cinq d'entre eux : les élèves 4, 6, 9 et 15 qui le qualifient d' « ami(e) », comme nous pouvons le voir pour exemple dans la proposition de l'élève 6 « pour moi, un arbre c'est un amie », et l'élève 1 qui le décrit comme un « copain de jeu ».

Pour conclure, l'ensemble de ces productions écrites reprennent ainsi des arguments proposés et discutés lors de l'échange oral de la séance 5. Cependant, beaucoup s'expriment et développent davantage leurs pensées dans ces écrits, les associant à des souvenirs et des ressentis personnels. Nous notons pour la majorité un accroissement de l'attention portée à l'arbre, sous ses diverses figures : l'arbre ami, l'arbre humain, l'arbre à protéger, l'arbre à escalader, mais aussi l'arbre

comme être vivant, lié à la nature. En effet, sur ce dernier point, tandis que deux élèves avaient affirmé un lien entre l'arbre et la nature lors de l'échange, les relations entre ces deux entités sont plus nombreuses dans les productions écrites, preuve que les élèves ont construit ces rapports tout au long de la séquence mise en place. Par ailleurs, nous pouvons noter une évolution de leurs conceptions à la suite du travail sur la figure de l'arbre mis en place, puisque leurs écrits sont, pour la plupart, plus développés, que nous n'avons pas recueilli de page blanche ou de « je ne sais pas », et que, pour finir, l'un d'entre eux explicite cette idée dans sa production, affirmant « avant de lire un livre je n'étais pas prête pour écrire ce texte » (6). Les conceptions de la plupart des élèves ont donc évolué, mais cette affirmation est à nuancer parce que l'évolution peut aller dans plusieurs sens. Ainsi, tandis que la plupart semblent avoir développé une affection et une attention plus grande face aux arbres et à leur protection, d'autres élèves affirment et explicitent d'autres types de relations avec les arbres, comme par exemple un désintéret, ou une vision plus objective, centrée sur leur utilité pour l'homme. Pour finir, l'un d'entre eux écrit même « non ma vision n'a pas changé » (8), signifiant donc que sa relation à l'arbre n'a pas évolué suite à notre travail.

6 - SYNTHÈSE

Nous avons donc recueilli plusieurs types de données, à partir de supports et d'activités variés, tout au long de cette séquence d'apprentissage avec les élèves. Au regard de cette analyse et à travers le prisme de la relation entre l'arbre et l'enfant, nous pouvons donc observer une certaine évolution entre les conceptions des élèves, recueillies lors de la séance décrochée, et les données, à l'oral et à l'écrit, récoltées au cours des séances 5 et 6. Nous pouvons voir émerger et se renforcer une forme d'affection des élèves envers les arbres, et une volonté et capacité d'attention envers ceux rencontrés dans leur quotidien et dans les œuvres fictionnelles. Ils ont ainsi développé des arguments concernant l'importance des arbres sous différents points de vue, d'autres en rapport avec la relation de l'homme à l'arbre, qui peut parfois prendre le rôle d'ami, mais peut aussi être perçu du point de vue de ses différentes utilisations par l'homme, sans oublier ceux au sujet de la relation de l'arbre à la nature, de plus en plus développée dans les productions d'élèves lors de la séance 6, en lien avec une réflexion sur leur protection. Nous pouvons donc observer une évolution des conceptions et représentations des élèves quant à la relation de l'arbre à l'enfant et à l'homme plus généralement, et nous allons maintenant analyser ces résultats et observations en fonction des hypothèses de notre travail de recherche, et de notre problématique de départ.

9. RELATION AUX HYPOTHESES ET PROLONGEMENT

1- RELATION AUX HYPOTHESES

Après avoir analysé les productions des élèves au sein de la partie précédente, nous allons maintenant étudier leur lien avec nos hypothèses de départ. Pour rappel, notre interrogation initiale portait sur l'impact de la littérature dans la création d'un lien entre l'enfant et la nature, et la manière dont elle peut faire évoluer les conceptions des élèves sur la notion d'environnement écologique. Nous avons ainsi formulé trois hypothèses principales : l'entrée par le motif de l'arbre en littérature de jeunesse possède un impact sur l'évolution de la sensibilité des élèves envers leur environnement naturel, la centration sur les rapports entre l'arbre et l'humain favorise les interactions orales des élèves sur ce propos, et la multiplicité des accès à la notion travaillée permet d'approfondir l'évolution de leurs représentations initiales.

En ce qui concerne la seconde hypothèse, sur le développement des interactions orales centrées sur le rapport entre l'arbre et l'humain, nous remarquons lors des échanges oraux une forte participation des élèves, que prouve la faible quantité d'interventions de la part de l'enseignante au cours du débat, et une diversité des arguments proposés en ce qui concerne ce rapport entre l'arbre et l'enfant, élargi petit à petit à un rapport arbre/humain. En effet, nous avons relevé des arguments différents à ce sujet, comme par exemple le développement d'une relation d'amitié entre l'enfant et les arbres, mais aussi d'une relation d'affection, ou encore de protection mutuelle. De plus, l'arbre est aussi envisagé comme un élément permettant à l'enfant d'y grimper, et de s'y sentir libre, prenant ainsi un rôle particulier pour ce dernier.

Au sujet de l'impact de la multiplicité des accès littéraires sur la notion travaillée, les groupes n'ayant pas pu être confrontés à la totalité des albums et supports disponibles lors des ateliers, cela rend difficile l'analyse de notre hypothèse. Nous remarquons tout de même que lors de leurs écrits au cours des ateliers, certains élèves ont été en capacité de mettre en relation leurs lectures, notamment entre les albums et la lecture suivie. Cependant, à ce stade, nous sommes plutôt en capacité d'affirmer que c'est un travail approfondi sur une œuvre de littérature de jeunesse en lecture suivie qui a permis aux élèves de développer et de faire évoluer leurs représentations de l'arbre et les relations entre ce dernier et l'enfant. En ce qui concerne l'impact de la multiplicité des accès, nous observons donc qu'il permet une certaine mise en réseaux des lectures, mais nous ne pouvons confirmer ou infirmer cette hypothèse avant de recueillir la totalité des données dans les carnets de l'arbre des élèves.

Pour finir, par rapport à notre première hypothèse, qui est l'impact de la littérature de jeunesse sur l'évolution de la sensibilité des élèves envers leur environnement, nous pouvons

observer un accroissement des liens réalisés par les élèves entre l'arbre et la nature, qui se révèlent plus nombreux sur les dernières données recueillies. Nous pouvons également observer une évolution et une certaine diversité d'arguments en faveur de la protection des arbres en raison de leur importance, justifiée par plusieurs critères selon les élèves : leur nécessité pour la respiration et la vie humaine, leur beauté, leur utilité pour l'enfant, qui aime les escalader pour s'y sentir protégé, libre et proche du soleil, ainsi que leur nécessité pour l'histoire lue, en lien avec les arbres.

Donc, l'entrée par le motif de l'arbre en littérature a permis aux élèves de développer des liens avec cette figure, de s'exprimer sur la relation de l'enfant à l'arbre dans les œuvres, et d'étendre cette dernière à leurs propres relations avec les arbres qu'ils rencontrent, parfois même en les humanisant et leur prêtant un statut d'ami ainsi que des comportements proprement humain. Pour finir, nous remarquons, notamment à travers l'échange oral puis les propositions écrites, une pluralité d'arguments en lien avec l'importance des arbres pour l'homme, et donc l'importance de leur préservation, doublés pour certains élèves d'un témoignage d'empathie envers leur sort. Nous pouvons donc affirmer que la confrontation à ces lectures et le travail mené en classe ont donc eu un impact sur l'évolution des conceptions des élèves, qui ont été sensibilisés à prêter attention aux arbres qui les entourent, et amenés à développer leur propre opinion sur ces derniers. Et, même si pour quelques-uns, cette dernière reste inchangée, pour la majorité des élèves, elle évolue vers une certaine considération des arbres qui les entourent, et donc, de leur environnement naturel.

2- PROLONGEMENTS POSSIBLES

À la suite de cette séquence, nous pourrions prolonger le travail avec les élèves autour de la figure de l'arbre par l'organisation en classe de cercles de lecture, d'après les travaux de Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine⁸⁷. En effet, ce type d'activité permet de faire interagir des élèves de niveaux de lecture hétérogènes et d'intérêts variés, autour d'une même œuvre littéraire. Dans notre cas, nous pourrions proposer à la lecture un corpus d'albums et de romans de littérature de jeunesse centrés sur la figure de l'arbre, et laisser les élèves choisir l'œuvre envers laquelle ils portent leur intérêt. De cette manière, nous formerons plusieurs groupes qui liront une même œuvre en vue de l'analyser et d'en réaliser une critique collective lors d'un cercle de lecture. Par ailleurs, la formation en petits groupes permettrait d'accroître la participation de chaque élève, et de laisser par la même occasion un choix plus larges aux élèves, qui se sentiront responsabilisés par leur sélection en amont du travail. De plus, cela leur permettra de réinvestir les éléments travaillés durant la séquence, de varier leurs expériences de lecture, d'échanger autour de ces dernières dans un contexte de collaboration positif, et de partager ensuite leurs ressentis et opinion avec leurs pairs n'ayant pas participé au même cercle.

⁸⁷ Terwagne Serge, Vanhulle Sabine, Lafontaine Annette, *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck Supérieur, « Outils pour enseigner », 2006

CONCLUSION GENERALE

Dans une période au cours de laquelle la place des revendications écologiques devient de plus en plus importante, notre étude portait sur l'évolution de la sensibilisation des élèves à leur environnement naturel suite à leur confrontation à des œuvres de littérature de jeunesse mettant en avant la figure de l'arbre et le motif de sa protection. Ainsi, à la lumière des travaux de Sébastien Thiltges et Nathalie Prince, nous nous sommes intéressés à l'écocritique, en particulier dans le domaine de la littérature de jeunesse afin d'analyser et de sélectionner un corpus d'œuvres support pour les élèves. De plus, nous avons étudié la didactique de la littérature et de la lecture, afin de proposer une séquence d'apprentissage appropriée aux élèves ciblés par ce travail, à leur niveau de lecture et à leurs difficultés potentielles, tout en développant les compétences visées par le programme de cycle 2.

Ce mémoire avait pour ambition de démontrer l'impact de la littérature de jeunesse dans la sensibilisation et le développement de l'intérêt des élèves pour leur environnement naturel et sa préservation, sous l'angle du motif de l'arbre. Il s'agissait ainsi de montrer, dans un premier temps, que le motif de l'arbre permettait de faire évoluer la sensibilité des élèves sur ce sujet, et dans un second temps, que la multiplication des accès à la notion travaillée et la centration sur les rapports entre l'arbre et l'humain avaient un impact sur l'évolution de leurs conceptions.

Malgré les difficultés rencontrées dans le recueil des données, il semble que ce dernier confirme, en partie, les trois hypothèses émises dans ce travail de recherche.

En effet, au début de notre travail, nous avons observé que les élèves proposaient des représentations initiales plutôt hétérogènes, certains étant sensibilisés à l'environnement plus que d'autres, sans doute dû à l'influence de leur environnement familial et des médias. Cependant, nous avons pu observer quelques convergences dans leurs conceptions, notamment la forte relation entre la notion d'écologie et le tri des déchets, ainsi que celle de pollution. Et, au fur et à mesure du travail, nous avons observé l'émergence de nouveaux arguments avancés par les élèves autour des arbres et de leur relation à ces-derniers, témoins de la hausse de leur attention envers la figure de l'arbre. Ils ont ainsi échangé autour de plusieurs représentations de l'arbre, telles que l'arbre-ami, l'arbre comme lieu de protection, mais aussi l'arbre à protéger et préserver, ou encore l'arbre lié à la nature. Le développement de ces arguments à travers les différents supports et activités de la séquence, leur a donc permis de créer du lien entre l'arbre, la nature, et eux-mêmes.

Par ailleurs, nous avons commencé à observer les résultats de la multiplication des supports et sources littéraire avec la mise en place des ateliers de lecture et des carnets de l'arbre, cependant, même s'ils semblent valider notre hypothèse initiale, nous ne pouvons à ce stade affirmer

l'efficacité de cette mise en œuvre.

La confrontation des élèves aux œuvres de littérature de jeunesse et leur étude leur a donc permis de développer une certaine sensibilisation, un accroissement de l'intérêt porté aux arbres des albums et romans ainsi qu'à ceux de leur quotidien. Et, d'un point de vue personnel et professionnel, ce travail de recherche m'a permis de développer mes compétences dans l'enseignement de la littérature en classe, et dans la construction de l'éducation au développement durable à travers une entrée littéraire. Dans un futur professionnel, ce travail littéraire pourrait être mis en place en classe, en l'associant à d'autres disciplines telles que la science et les arts plastiques et visuels, afin de construire un projet interdisciplinaire visant à développer l'éducation au développement durable.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

1- Corpus d'œuvres de littérature jeunesse

- Aldany Kim, *Les mange-forêt*, 2005, Nathan
- Barroux, *Combien d'arbres?*, 2018, éditions Kaléidoscope
- De Fombelle Timothée, 2006, *Tobie Lolness*, Paris, Gallimard Jeunesse
- Dumont Jean-François, *Le naufragé du rond-point*, Flammarion Jeunesse, coll. Père Castor
- Corentin Philippe, *L'arbre en bois*, 1999, éditions L'école des loisirs, Paris
- Giono Jean, 2002, *L'homme qui plantait des arbres*, Gallimard jeunesse, coll. Folio Cadet
- Gravett Emily, *Le grand ménage*, 2016, éditions Kaléidoscope, Paris
- Müller Gerda, *Mon arbre*, 2008, éditions Gallimard Jeunesse
- Noritake Yukiko, *Forêt des frères*, 2020, éditions Acte Sud Junior
- Ollivier Mikaël, *Sur un arbre perché*, 2010, éditions Thierry Magnier, collection Petite Poche
- Ponti Claude, *L'arbre sans fin*, 2007, éditions L'école des loisirs, Paris
- Sendak (Maurice), 2015, *Max et les maximonstres*, L'école des loisirs
- Silverstein Shel, *L'arbre généreux*, 1982, éditions L'école des loisirs, Paris

2- Travaux de recherche

- Cavallé Fabienne, 2017, *De l'arbre au paysage d'arbres. Une proposition de sensibilisation des enfants à partir d'albums de jeunesse*, paru dans Projets de paysage.

Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace n°16, 2017/07/12,
disponible à l'URL : <http://journals.openedition.org/paysage/5346>

- Corbin Alain, 2013, *La douceur de l'ombre. L'Arbre, source d'émotions, de l'Antiquité à nos jours*, Paris, Fayard
- Corvol Andrée, 2004, *Eloge des arbres*, éditions Robert Laffont
- De Vits Anna, 2020, *La problématique environnementale dans les romans francophones pour la jeunesse (2018-2019). Vers une conscientisation écologique*, Université de Liège, master langue et lettres fr. et rom., disponible à l'URL : <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/9398>
- Leclaire-Halte Anne, Maisonneuve Luc, 2020, « Présentation : Lire des documents composites en classe », *Pratiques* [en ligne], 185-186, consulté en février 2021, URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8376>
- Marin Brigitte, Crinon Jacques, Legros Denis et Avel Patrick, 2007, « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? », *Revue française de pédagogie*, 160, 119-131
- Suberchicot Alain, 2012, *Littérature et environnement. Pour une écocritique comparée*, Paris, éd. Honoré Champion, coll. Unichamp-Essentiel », no 25
- Terwagne Serge, Vanhulle Sabine, Lafontaine Annette, *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck Supérieur, « Outils pour enseigner », 2006, 208 pages, disponible à l'URL : <https://www.cairn.info/les-cercles-de-lecture--9782804152505.htm>
- Thiltges Sebastian, Prince Nathalie, 2018 *Eco-graphies, Ecologie et littératures pour la jeunesse*, Rennes, Presse universitaire de Rennes
- Turco Gilbert. Tauveron C. (coord.) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?*, 2002. In: *Repères, recherches en*

didactique du français langue maternelle, n°24-25, 2001. Enseigner l'oral, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre. pp. 284-289.

- Van der Liden Sophie, *Lire l'album*, éditions L'atelier du poisson soluble, 2007

3- Documents officiels

- Conseil supérieur des programmes, décembre 2019, *Note d'orientations et de propositions pour le renforcement des enseignements relatifs au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable*, dernière consultation en mars 2021, disponible à l'URL : https://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/17/7/Note_orientations_et_propositions_Changement_climatique_Biodiversite_DD_04122019_1215177.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, octobre 2003, *Lire et écrire au cycle 3, Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*, collection Textes de référence Ecole, Documentation des programmes.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, juillet 2004 *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD)*, circulaire n°2004-110, disponible à l'URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>, dernière consultation en mars 2021
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, mars 2007, *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable*, circulaire n° 2007-077, disponible à l'URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>, dernière consultation en mars 2021
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2020, *Programme de cycle 2*

4- Articles en ligne

- DELÉAGE (Jean-Paul), 1992, « Aux origines de la science écologique : à propos de quelques ouvrages récents », dans Revue d'histoire des sciences, tome 45, no4, consulté en janvier 2021. URL : <https://urlz.fr/bKKz>
- Il était une fois la littérature jeunesse, « Module 2 : l'album », « 2.1. Comprendre comment fonctionne un album : quelques notions de base », consulté sur FUN MOOC ulg en février 2021. URL : <https://cutt.ly/drCGUSk>
- INSEE, « Développement durable », disponible à l'URL <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1644>
- LUCCHESI (Vincent), 2020, « Une brève histoire de l'écologie politique », dans Usbek & Rica, no 28, consulté en janvier 2021. URL : <https://urlz.fr/bPOx>
- Page d'accueil du mouvement *Youth for Climate*, <https://youthforclimate.fr/>

5 – Dictionnaires consultés

- HAMON (Philippe) & ROGER-VASSELIN (Denis), dir., Le Robert des grands écrivains de la langue française, Paris, Le Robert
- REY-DEBOVE (Josette) & REY (Alain), 2016, dir., Le Petit Robert de la langue française, Paris, Le Robert

ANNEXES

I - ANALYSE DES ŒUVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE

A – LA GRILLE D’ANALYSE VIERGE

Présentation générale	Titre	
	Auteur	
	Illustrateur	
	Edition	
	Genre littéraire	
	Nombre de pages	
	Histoire	
Type de narration		
Explication de l’organisation temporelle		
Explication de l’organisation des lieux		
Les personnages		
Emploi des pronoms		
Type de phrases		
Organisation du texte et relation texte/image		
Lexique		
Progression textuelle		
Dimension imaginaire et symbolique		

Implicite	
Relation à l'expérience personnelle	

B – GRILLE D'ANALYSE : L'ARBRE EN BOIS DE PHILIPPE CORENTIN

Présentation générale	Titre	L'arbre en bois
	Auteur	Philippe Corentin
	Illustrateur	Philippe Corentin
	Edition	L'école des loisirs
	Genre littéraire	Album
	Nombre de pages	28
	Histoire	L'album raconte l'histoire d'un enfant et de son chien, qui prêts à s'endormir, voudraient qu'on leur raconte une histoire triste. La table de nuit en bois s'éveille alors et leur conte son histoire, assurant qu'elle sera triste au possible. De sa vie heureuse en tant qu'arbre abritant une faune florissante à son devenir de table de chevet peinte en jaune, elle dépeint alors les épreuves que les humains lui ont fait traverser, avant de finalement quitter la maison sur un ton de rébellion.
Type de narration	Le narrateur semble être le jeune garçon, puisque l'histoire est racontée à la première personne. Cependant, nous pouvons noter que la plupart de la narration passe par les dialogues : la moitié de l'album est consacré à l'histoire de la table chevet, qu'elle raconte par son dialogue. Le lecteur suit donc le point de vue du jeune garçon, bien qu'il l'exprime peu : les seules phrases qui ne sont pas des dialogues se trouvent en début d'album (p.7 à 10) et en fin d'album (p.26 à 28).	
Explication de l'organisation temporelle	La situation temporelle dans laquelle s'ancre l'album est d'une très courte durée : quelques minutes le soir, avant d'aller se coucher. Cependant l'album contient une ellipse temporelle importante, puisque la table de nuit, par l'histoire qu'elle raconte, déroule la temporalité d'une grande partie de sa vie, qui s'étend plutôt sur des mois voire des années. L'organisation temporelle de l'album se situe donc sur deux niveaux de temporalité différents.	
Explication de l'organisation des lieux	Tout comme pour l'organisation temporelle, l'organisation des lieux possède aussi un double-niveau dont la séparation est marquée par la rupture entre la situation présente (l'enfant qui va se coucher) et la situation passée racontée par la table. Nous retrouvons donc comme lieu unique de la situation présente la chambre de l'enfant, tandis que la situation racontée s'appuie sur trois lieux : la forêt luxuriante dans laquelle a grandi l'arbre, le magasin où il a été peint et vendu, et pour finir la chambre de l'enfant dans laquelle sa vie va se poursuivre.	
Les personnages	Les deux personnages principaux sont le jeune garçon et la table de chevet : ce sont eux qui possèdent le plus de dialogues dans l'album. Cependant l'auteur fait apparaître d'autres personnages plus secondaires comme le chien Baballe (constamment associé à l'enfant qui l'inclut dans toutes ses répliques par le « nous ») et le père, ainsi que tous les meubles en bois de la chambre auxquels il donne vie sur la dernière double-page.	
Emploi des pronoms	Puisque l'album est relaté par l'enfant, les principaux pronoms utilisés sont des pronoms de première personne. Cependant nous pouvons noter que l'enfant parle peu de lui au singulier, il y inclut souvent le chien Baballe, et s'exprime donc la plupart du temps par des pronoms de première personne du pluriel (notre, nous, nos) ou par le pronom personnel de troisième personne du singulier « on ».	

	<p>Les pronoms de seconde personne interviennent dans les dialogues, en particulier entre l'enfant et la table de chevet, lorsqu'ils s'adressent l'un à l'autre. Pour finir, le « il » est réservé uniquement au personnage du père, tandis que nous retrouvons beaucoup de « on » dans le discours de la table de chevet lorsqu'elle évoque son passé en pleine nature. Nous notons de plus que ce « on » devient un « on » impersonnel à la page 22, désignant les hommes et non plus la nature qui l'entourait.</p> <p>Par ailleurs, la grande majorité du texte étant des phrases de dialogues, nous pouvons noter une prédominance des pronoms personnels par rapport aux autres types de pronoms ou de reprise anaphoriques (les prénoms des personnages sont peu voire pas utilisés, on ne connaît d'ailleurs jamais le prénom de l'enfant).</p>
Type de phrases	<p>On remarque tout au long de l'album que l'auteur emploie et alterne les différents types de phrases. En effet, la majeure partie de l'album se compose de dialogue, la ponctuation finale permet donc de rendre ces paroles plus expressives, le lecteur accède alors à une meilleure compréhension de la scène, puisqu'il y a peu de texte explicite pour le guider. Toutes les émotions des personnages étant concentrées dans leurs paroles, les types de phrases variés servent donc à transcrire efficacement ces états d'âme.</p>
Organisation du texte et relation texte/image	<p>L'album se sépare en deux sous-histoires, qui s'écoulent sur deux axes de temps au rythme très différent : la première histoire (celle de l'enfant qui va se coucher) se déroule en quelques minutes, et en englobe une seconde (celle de la table de chevet) qui couvre, comme dit précédemment, un temps beaucoup plus long.</p> <p>Nous pouvons remarquer que l'auteur marque d'autant plus cette séparation par un changement de la relation texte image.</p> <p>En effet, pour toute la durée de l'histoire de fond de l'album (pages 7 à 11, 22 puis 24 à 28), le texte est à chaque fois placé en bas de la page, occupant un quart de l'espace, tandis que l'image (peinte) occupe l'espace restant et dépeint la scène qui se déroule. Cependant nous pouvons préciser qu'elle n'occupe pas tout l'espace : l'auteur laisse tout de même beaucoup d'espace vierge autour de celle-ci, puisque ses bords ne sont pas définis précisément.</p> <p>Durant l'histoire du vécu de la table de nuit, à l'inverse, l'auteur fonctionne par double-page. La peinture en recouvre la totalité, et il n'y a qu'un paragraphe par double-page (ce paragraphe reste d'une longueur équivalente sur toutes les pages de l'album), soit placé en haut à gauche de la page de gauche, soit en bas à droite de la page de droite. L'image prend alors beaucoup plus de place que le texte, voire plus de valeur, puisque le texte n'a pas de fond propre. Elle en est de ce fait beaucoup plus détaillée.</p> <p>La seule double-page faisant exception à ce fonctionnement en dualité est la double-page 22-23, car, sur la page de gauche, l'auteur fait apparaître le narrateur de l'histoire et les enfants avec leur texte associé, comme pour rappeler la situation initiale, et sur la page de droite, l'histoire est de nouveau racontée par la table de chevet, et la relation texte-image redevient celle expliquée ci-dessus. Une même double-page fait donc apparaître les deux types d'organisation texte-image choisis par l'auteur.</p>
Lexique	<p>Le lexique employé durant l'album est d'un niveau de langage plutôt courant, le vocabulaire utilisé est très compréhensible par les élèves, à l'exception de quelques termes qu'il faudrait définir en classe en amont ou après la lecture selon les mots incompris relevés. (« sanglots » p.8, « notre quatre-heures » p.14, « raboté » p.22, « tristounets » p.24). Cependant, leur sens reste plutôt compréhensible lorsqu'ils sont lus dans le contexte de l'album.</p> <p>Nous pouvons par ailleurs noter que la table de chevet, lors de ses dialogues, emploie un langage plutôt familier, ou des expressions se rapprochant d'un langage assez ancien que les enfants peuvent ne pas rencontrer dans leur quotidien (« des feuilles et tout et tout » p.8, « ne voila-t-il pas qu'un jour » p.14,</p>

	« Pouah ! » p.14, « Ouille, ouille, ouille » p.16, « ç'a été les bûcherons » p.18...). Outre le langage familier, ces expressions seront peut-être à expliciter.
Progression textuelle	Le texte de l'album suit précisément le fil des pages : pour chaque scène qui se déroule, l'image associée à ce dernier, rend l'action très explicite. Nous pouvons noter que la progression textuelle suit donc la progression temporelle, dans la dualité qui est celle qui marque l'album, en s'alliant à l'image pour rendre les différentes scènes accessibles par les élèves.
Dimension imaginaire et symbolique	Le motif de l'arbre présenté dans ce roman est celui de l'arbre utilisé, arraché à la nature par les humains pour satisfaire leurs besoins : pour se déplacer (p.20-21) mais surtout pour leur confort, en fabriquant des meubles (lits, tables de chevet, bibliothèques, chaises etc). L'arbre ici est utilisé par l'Homme à ses propres fins, et l'auteur l'humanise en retour afin de lui donner ce dont il a besoin pour protester : une voix et un visage humain.
Implicite	Le message explicite porté par l'album est une prise de conscience, pour son lecteur, de l'exploitation de la nature, qui est banalisée dans son quotidien. Par la découverte de l'histoire contée par le personnage de la table de chevet, le lecteur comprend le lien entre l'arbre qu'il connaît/rencontre dans des environnements naturels (majestueux, feuillu, entouré d'une forêt de semblable) et les meubles qui l'entourent dans son environnement quotidien. Cependant, l'album peut aussi amener un message plus implicite selon moi : le lecteur peut par le même procédé faire le lien entre la figure de l'arbre et le livre, objet composé de papier, qui, nous le rappelons, est créé à partir d'arbres. Le livre, qu'il tient donc dans ses mains, devient aussi objet de réflexion, parce qu'il amène des questionnements sur l'exploitation de la nature sous-jacente à tous les objets nécessaires à notre confort quotidien.
Relation à l'expérience personnelle	À la lecture de cet album, le jeune lecteur peut développer une réflexion par rapport à son expérience personnelle, parce que les éléments posant question l'entourent dans son quotidien. En effet, le public visé est entouré de meubles en bois dans son quotidien, notamment dans la salle de classe, dont les tables et chaises sont en bois. De plus, du fait du quartier dans lequel ils évoluent, nous pouvons affirmer que la figure de l'arbre à l'état naturel a déjà été rencontrées par les élèves. Par la lecture de cet album, ils peuvent alors aisément faire le lien entre l'histoire racontée par le personnage et leur expérience personnelle. La réflexion proposée par l'auteur peut donc trouver une résonance chez le jeune lecteur.

C- GRILLE D'ANALYSE : L'ARBRE GÉNEREUX DE SHEL SILVERSTEIN

Présentation générale	Titre	<i>L'arbre généreux</i>
	Auteur	Shel SilverStein
	Illustrateur	Shel SilverStein
	Edition	L'école des loisirs
	Genre littéraire	Album de jeunesse
	Nombre de pages	59 pages

	Histoire	L'histoire d'une amitié éternelle entre un arbre et un garçon. Au fil de l'évolution de la vie du garçon, l'arbre « généreux » lui fournit tout ce dont il a besoin pour être heureux. Alors qu'enfant, ce ne sont que quelques pommes et ses branches pour se balancer, adulte, c'est son tronc et ses branches qu'il lui offre pour se construire maisons et bateaux. À chaque rencontre, qui s'espacent de plus en plus, l'arbre offre gratuitement ses services, attendant seulement en retour que son ami soit heureux.
Type de narration		Narration linéaire : les actions se déroulent dans l'ordre chronologique, au fil de la croissance du jeune garçon.
Explicitation de l'organisation temporelle		L'histoire se déroule sur une vie humaine : nous voyons les deux personnages évoluer dans le temps, en particulier le jeune garçon, qui porte sur lui les marques temporelles de la vieillesse.
Explicitation de l'organisation des lieux		Tout au long de l'album, nous ne voyons qu'un seul lieu : l'arbre. Les détails de son environnement ne sont pas dessinés. L'arbre est seul au milieu d'un espace vide et blanc, parfois occupé par le garçon qui vient lui rendre visite.
Les personnages		Un arbre et un jeune garçon.
Emploi des pronoms		Les pronoms personnels ou relatifs employés désignent tous soit l'arbre, soit le garçon, ou les deux à la page 25. Dans les premières pages, ce ne sont que des pronoms de troisième personne, puis à partir de la page 38 et l'apparition des dialogues, des pronoms d'autres personnes sont utilisées, comme le « je », souvent, ou le « tu », plus rare.
Type de phrases		La plupart des phrases employées par l'auteur sont brèves, ou alors s'étendent sur plusieurs pages afin que le texte ne prenne pas trop de place sur l'espace sur la page. Ce ne sont que des phrases déclaratives qui sont utilisées, afin de faire progresser l'histoire sans que le narrateur n'interfère dans son évolution. Trois sont cependant interrogatives dans les dialogues, lorsque le garçon demande à l'arbre quelque chose de sa part (argent, maison et bateau). Dans l'ensemble, l'auteur emploie donc des phrases affirmatives et principalement brèves. Un autre type de phrase intervient seulement pour faire part d'une demande d'un personnage envers l'autre.
Organisation du texte et relation texte/ image		Sur la plupart des doubles-pages de l'album, le texte ne fait qu'une ou deux lignes et l'illustration occupe tout l'espace d'une page. Pour la page dédiée au texte ainsi que pour celle dédiée à l'image, le fond reste blanc. L'unicité entre texte et image est particulière et formée par deux aspects : le fond, et la couleur. Les illustrations sont en effet toutes réalisées en un trait noir et fin, tout comme le texte, sur un fond blanc uni, permettant de faire ressortir les traits.
Lexique		Le lexique employé dans l'album est peu développé, ce qui le rend compréhensible par tous. Les principaux champs lexicaux présents sont ceux de l'arbre (branche, tronc, pommes...), de la vie humaine (grandir, femme, enfants...) et des besoins humains (maison, bateau, argent ...).

<p>Progression textuelle</p>	<p>Les deux premières phrases de l'album sont marquées par une progression linéaire simple : le thème de la première phrase (le petit garçon) est le sujet de la suivante, mais très vite, l'auteur met en place une progression à thème constant. En effet, des pages 13 à 30, le sujet de toutes les phrases est le jeune garçon.</p> <p>Par la suite, la progression textuelle est plutôt variable, même si un schéma se répète trois fois : le jeune garçon part puis revient longtemps après avec un nouveau besoin que l'arbre assouvit en se séparant d'une part de lui-même, puis le garçon part de nouveau. Ce schéma se caractérise par des dialogues qui se font écho : l'arbre débute toujours par « Approche-toi mon garçon, grimpe à mon tronc et balance toi à mes branches et sois heureux », proposition que le garçon décline à chaque fois, avant de demander une nouvelle chose à son ami et de repartir sans donner de nouvelles.</p> <p>Seule exception dans ce schéma textuel, le quatrième et dernier retour du garçon, qui cette fois-répond tour à tour aux éléments que l'arbre ne peut plus lui donner par un refus, avant de finalement s'asseoir sur les restes de son ami : sa souche.</p> <p>Nous pouvons aussi remarquer de nombreux emplois de la conjonction « et », qui donne au texte une forme d'oralité, ou encore un aspect enfantin, comme nous pouvons le voir sur la phrase des pages 19 à 23 : « Il grimpe à son tronc et se balançait à ses branches et mangeait ses pommes. »</p>
<p>Dimension imaginaire et symbolique</p>	<p>Le motif de l'arbre développé dans l'album est celui d'un ami fidèle et généreux, comme le rappelle le titre. Il grandit en compagnie du garçon et accompagne sa croissance, prêt à lui offrir tout ce qu'il est capable de donner. L'arbre est seul et n'est pas entouré d'une forêt ou de toute autre forme de vie que celle du personnage principal.</p>
<p>Implicite</p>	<p>L'album comporte une morale assez implicite qui peut tout de même être perçue par un enfant de CE2. En effet, c'est au lecteur de comprendre, au fil de l'histoire, que l'attitude du garçon n'est pas celle d'un bon ami et qu'il exploite l'arbre pour satisfaire ses besoins matériels. Le jeune lecteur peut alors compatir avec l'arbre, qu'il voit être utilisé page après page et se réduire petit à petit à une souche.</p> <p>Selon moi, cet album peut aussi délivrer un message écologique de protection des arbres, qui, lorsqu'ils sont trop exploités, sont réduits à des souches et ne peuvent plus rien offrir à l'homme (fruits, ombre reposante ou tronc à escalader). Cependant, ce dernier message est assez implicite et peut être difficile à déceler pour un enfant de CE2, d'où l'intérêt de l'étude de cet album : identifier l'arbre comme symbole de vie.</p>
<p>Relation à l'expérience personnelle</p>	<p>Le jeune lecteur peut s'identifier rapidement au jeune garçon, du fait qu'il soit le seul personnage humain de l'histoire, et que ce soit un enfant. Cependant, au fil des actions du personnage, le lecteur peut alors ressentir un sentiment grandissant de culpabilité qui peut faire écho à des expériences personnelles antérieures s'il généralise l'histoire : par exemple, s'il a déjà vécu une relation d'amitié du même style, ou bien s'il possède un attachement particulier envers un ou plusieurs arbres voire éléments naturels.</p>

D- GRILLE D'ANALYSE : MON ARBRE DE GERDA MÜLLER

Présentation générale	Titre	Mon arbre
	Auteur	Gerda Muller
	Illustrateur	
	Edition	Gallimard Jeunesse
	Genre littéraire	Album
	Nombre de pages	39 pages
	Histoire	L'album raconte l'histoire de deux jeunes enfants qui passent leurs vacances chez leur oncle habitant une maison au milieu de la forêt. Avec leur cousin, les enfants profitent de leur temps libre pour expérimenter différentes activités forestières, comme les balades champêtres, la construction d'une hutte ou encore les pique-niques au milieu de la forêt. Ils rencontrent alors l'ami de Benjamin, nommé « Chêne », un arbre gigantesque par le biais duquel les enfants découvrent et apprennent sur la faune et la flore de cet environnement. Nous pouvons ainsi suivre l'évolution de l'arbre et des êtres vivants environnants au fil des saisons, à mesure que les enfants viennent passer leurs vacances auprès de leur famille.
Type de narration	Narration linéaire. Les actions se déroulent dans l'ordre chronologique, à l'exception de la double-page 28-29 qui raconte une histoire passée. Le narrateur est extérieur aux actions.	
Explicitation de l'organisation temporelle	L'histoire se déroule sur un an, faisant défiler les quatre saisons et leurs effets sur la nature de manière chronologique et évolutive.	
Explicitation de l'organisation des lieux	En termes de lieu, l'album se centre sur un espace principal : l'arbre et sa clairière. Il explore tout l'environnement de cet arbre gigantesque : ses racines, son tronc, ses branches, ses feuilles et la clairière environnante. Sur quelques pages, l'histoire s'ancre dans d'autres lieux, sous-jacents : la maison de l'oncle et la forêt.	
Les personnages	Les trois enfants : Benjamin, Caroline et Robin (les deux frères et sœurs restant tout de même les personnages principaux), l'oncle forestier Jean, le chien Ixe et la tante Véronique.	
Emploi des pronoms	Le narrateur étant extérieur à l'histoire, les pronoms de première personne et de deuxième personne ne sont utilisés que lors des dialogues entre les personnages, sauf pour une exception : le titre de l'album : « Mon arbre ». L'emploi de ce pronom possessif singulier peut nous faire croire au début de l'album que le personnage de Robin s'approprie l'arbre, de manière égoïste. Cependant, nous pouvons nous rendre compte au fur et à mesure de la lecture que c'est plutôt l'effet inverse : cet arbre est un symbole de partage, à la fois par les personnages humains, et par toute la nature qui l'environne et vit autour de lui. Nous pouvons questionner le sens de ce pronom possessif : cet arbre, c'est <i>le nôtre</i> , il appartient à tous même si chacun a sa propre relation avec lui, individuelle. Les pronoms les plus présents sont donc les pronoms de la troisième personne (singulier ou pluriel), même s'ils sont peu nombreux, l'auteur préférant user d'autres types de reprises anaphoriques.	

Type de phrases	Le texte se compose d'une majorité de phrases déclaratives, puisqu'elles donnent avant tout des informations scientifiques. Les phrases interrogatives et exclamatives sont employées seulement dans les dialogues entre les personnages humains, et pour exprimer les cris des différents animaux. Exemple : « Ki-ouiic ! Ki-ouiic ! » page 12.
Organisation du texte et relation texte/ image	<p>Les images prennent beaucoup de place dans les pages, mais le texte reste dense : on ne trouve aucunes pages sans texte. Il est organisé de manière variée sur chaque double-page, l'auteure semble avoir réfléchi, pour chacune d'elles, au rapport entre le texte et les illustrations, et à leur harmonie.</p> <p>Le texte est présent dans un premier temps pour raconter l'histoire de Benjamin, Caroline et Robin (des pages 5 à 31), mais aussi pour apporter des éléments scientifiques par bribes tout au long de l'album. Sur plusieurs doubles-pages de l'album (4/5 6/7 12/13 16/17 20/21 24/25 et 30/31) le texte est tapé sur une large bande blanche horizontale, tandis que l'illustration couvre les deux tiers restants, reliant les deux pages pour n'en former qu'une. Cependant, sur certaines double-pages, les illustrations se mêlent à l'écrit afin de varier la mise en page, ce qui dynamise la lecture de l'album. On retrouve par ailleurs aux pages 16/17 et 26/27 un lien particulier entre textes et images qui rappellent l'herbier, et sur chaque page, de nouvelles connaissances apportées sur la faune ou la flore forestière.</p> <p>Enfin, sur les 8 dernières pages ainsi que sur la double-page 28-29 (l'histoire de l'arbre), l'organisation texte-image est bien différente que celle du reste de l'album : elle se rapproche de celle d'un imagier. En effet, les pages 31 à 39 sont dédiées à des savoirs scientifiques : l'histoire de l'album est terminée, mais ces quatre dernières pages permettent d'ancrer les savoirs découverts, en articulant dessins de la faune et la flore découvertes et écrits scientifiques sur ces différentes espèces, à la manière d'un texte documentaire.</p> <p>Pour les dernières pages, les illustrations sont plus petites, et rangées les unes sous les autres sur la page, tandis que le texte est parsemé autour d'elles afin d'apporter des informations synthétiques et scientifiques.</p>
Lexique	<p>Le lexique apporté par l'album est très varié et se rapproche du domaine scientifique, tout en restant accessible aux enfants. Ainsi, les noms complets des espèces observées sont donnés, et le vocabulaire traitant des plantes et animaux forestiers est très diversifié.</p> <p>Par exemple, aux pages 32-33, on retrouve les termes « cambium », « iules noirs », « loches bordées » ou « chlorophylle ».</p> <p>Ce lexique spécifique est particulièrement présent dans les 4 dernières double-pages de l'album, mais il est aussi développé tout au long de l'histoire à travers le discours des enfants, qui paraît plus scientifique, et à travers les descriptions du narrateur.</p>
Progression textuelle	Le texte suit la progression temporelle sur une année : il déroule petit à petit les saisons ainsi que les activités humaines associées à ces-dernières, et permet ainsi au lecteur de découvrir la nature au fil de l'année, en perpétuelle évolution et surtout, permettant au lecteur d'être en perpétuelle découverte.

<p>Dimension imaginaire et symbolique</p>	<p>En ce qui concerne la dimension symbolique de l'album, l'arbre est selon moi le symbole le plus présent. Il revêt plusieurs rôles.</p> <p>La figure de l'arbre est d'abord celle du vieil arbre (300 ans), passant les saisons une à une sans en être ébranlé, survivant à toutes les intempéries. Il est aussi l'ami, le compagnon des enfants qui les protège lorsque l'environnement les menace (les enfants s'abritent sous ses branches lorsque la pluie se déverse, ils se protègent des laies sauvages en grimant sur ses plus basses branches).</p> <p>Il leur sert de plus d'accès à la faune et la flore forestière. C'est par son biais que sont amenées les informations scientifiques sur les animaux de la forêt tout au long de l'album : les animaux vivent dans et autour de son tronc, sur ses branches ou sous terre, et viennent boire et chasser auprès de lui.</p> <p>Il sert d'ailleurs de point d'observation aux personnages tout au long du livre (« J'ai trouvé des traces de blaireaux » p.16, «J'aimerais me cacher dans notre hutte pour photographier les chevreuils » p.12) et en particulier aux pages 19 à 21, qui nous délivrent un instant suspendu, un moment d'observation silencieux au cours duquel la vie animale s'anime autour de l'arbre, tandis que les personnages cachés près de son tronc (et le lecteur), retiennent leur souffle et ouvrent grands leurs yeux. L'arbre est donc aussi le point à partir duquel part toute l'histoire, il est le lieu d'observation, l'endroit central de la forêt autour duquel la vie animale et végétale s'active.</p>
<p>Implicite</p>	<p>En ce qui concerne l'histoire qui est racontée dans cet album, l'auteure n'y intègre pas d'implicite : l'histoire est simple et déroule les aventures forestières de trois jeunes enfants. Cependant, ce qui est selon moi implicite dans cet album est le message écologique de protection de la nature : tout au long des pages, le lecteur apprend à découvrir et apprécier les plus petits détails que peut offrir la nature. Par ce biais, l'auteure invite son lecteur à s'émerveiller, peu importe son âge, et lui fait prendre alors conscience de la préciosité de l'environnement naturel de la forêt. Elle délivre donc implicitement un message de protection : les personnages font attention à respecter toutes les espèces rencontrées au fil des pages, et à ne pas les perturber dans leur vie sauvage, en marchant « à pas feutré » (p.19), en restant silencieux et immobiles (« promettez de rester assis au pied du vieil arbre sans parler ni bouger, même si vous avez peur » (p.18)), ou même en élaguant et en prenant soin de leur croissance durant l'hiver (double-page 14-15).</p>
<p>Relation à l'expérience personnelle</p>	<p>Selon moi, la plupart des lecteurs peuvent relier leur expérience personnelle à la lecture de cet album. En effet, au fil des pages et des découvertes naturelles, l'une d'entre elles peut faire écho à une expérience antérieure de la nature : une balade en forêt en famille, un séjour dans une maison de vacances, son jardin, la forêt environnant son lieu de vie, un parc en ville, voire un simple arbre au milieu d'une rue bétonnée. Il y aura toujours une once de nature autour de chacun d'entre nous, à laquelle peut faire écho cet album, qui incite à sa protection en suscitant l'émerveillement.</p>

E- GRILLE D'ANALYSE : SUR UN ARBRE PERCHE DE MIKAËL OLLIVIER

Présentation générale	Titre	Sur un arbre perché
	Auteur	Mikaël Ollivier
	Illustrateur	
	Edition	Editions Thierry Magnier
	Genre littéraire	Roman
	Nombre de pages	46
	Histoire	Camille, un jeune garçon en classe de CE2, fugue de sa maison pour grimper en secret au sommet de l'arbre qui trône au milieu de la cour de l'école. Avec son point de vue d'enfant, il raconte au fil de son ascension l'amour qu'il porte pour les arbres et pour la prise de risque, mais son geste n'est pas sans but : il souhaite bloquer l'abattage de cet arbre qui doit avoir lieu au petit matin.
Type de narration	<p>Narration à la première personne : nous vivons l'histoire du point de vue du personnage principal : Camille, 9 ans.</p> <p>Seul l'épilogue fait exception dans le système narratif puisque le narrateur est cette fois-ci extérieur et se confie au lecteur sur le futur de Camille, dont il ne peut se douter.</p>	
Explication de l'organisation temporelle	<p>Le roman possède une double temporalité : tandis que tous les chapitres déroulent l'histoire présente (Camille grimpe à la cime de l'arbre), cette-dernière est entrecoupée de ruptures narratives. Ainsi, le protagoniste ajoute à son récit d'ascension des souvenirs passés, datant de ses 11 mois jusqu'à plus récemment : son année de CE2 et la création de son association.</p> <p>Par ailleurs, l'épilogue se situe dans un axe temporel complètement différent du reste du roman : il décrit en quelques mots le futur de Camille et de sa future épouse.</p>	
Explication de l'organisation des lieux	<p>L'histoire se concentre sur un lieu principal : la cour de l'école au milieu de laquelle trône un immense cèdre du Liban. Cependant, l'histoire débute dans l'appartement du jeune garçon, qu'il quitte assez rapidement. À la page 24, le narrateur décrit l'environnement qu'il perçoit depuis le milieu de l'arbre, et nous pouvons alors comprendre que tous ses repères sont rassemblés dans un espace assez restreint, puisqu'il peut tous les voir depuis son point de vue.</p> <p>Enfin, d'autres lieux imprécis sont évoqués dans ses souvenirs, naturels le plus souvent, comme par exemple l'arbre qui l'a tant marqué avant ses 1 ans.</p>	
Les personnages	<p>L'histoire se centre autour du personnage de Camille, 9 ans, mais nous rencontrons tout de même au fil des pages son entourage.</p> <p>Cependant, il apporte peu d'informations sur ces autres personnages, si ce n'est leur rôle dans son association (32) ou leur états d'esprits potentiels (« Pas sûr qu'on ne s'inquiète pas chez moi » p.8).</p> <p>Nous faisons ainsi la connaissance de son chat Frimousse, de ses parents, de ses amis Ludovic, Marie, Valentine, Jean, Paolo, Sally, Laura, Madeleine, Anaïs et Brice, de Monsieur le Maire et de la directrice.</p> <p>Son père, sa maîtresse et le gardien de l'école sont les seuls personnages qui</p>	

	s'expriment : à travers des dialogues p.12-13 et p. 35 pour le gardien et le père, et à travers des paroles rapportées p.28, 30 et 32 pour la maîtresse.
Emploi des pronoms	Puisque le roman est raconté à la première personne, les principaux pronoms employés sont ceux de première personne.
Type de phrases	La plupart des phrases du roman sont des phrases déclaratives, ponctuées soit par des points, soit par des points de suspension. Des phrases interrogatives apparaissent seulement lors des dialogues du gardien, à la page 35. De rares phrases exclamatives ponctuent les pensées du narrateur lorsqu'il exprime un sentiment de hâte ou d'étonnement, comme par exemple à la page 9 : « Pas de temps à perdre ! ».
Organisation du texte	Le texte est organisé en 7 chapitres et un épilogue. Chaque chapitre possède le même format : il fait avancer l'histoire et déroule un des souvenirs du narrateur sur sa vie passée. Seul le chapitre 7 fait exception puisqu'aucun souvenir n'y est développé, tout comme dans l'épilogue, un chapitre à part. En termes de longueurs, les 4 premiers chapitres s'étendent tous sur 4 double-pages tandis que les 3 derniers sont beaucoup plus courts et ne font que deux voire une seule double-page.
Lexique	Le lexique développé dans la roman touche beaucoup à l'univers de l'enfance (l'école, la maison, la famille, les amis), il est donc accessible aux jeunes lecteurs. Cependant, l'auteur développe aussi un champ lexical plus politisé, qui pourrait être inconnu d'un jeune enfant, en citant notamment un ministère, la mairie ou une association. Nous pouvons noter par ailleurs que les mots apparaissant comme complexe pour un enfant de 8 ans sont habilement explicités par l'auteur à travers son jeune personnage : ce dernier ne les connaît pas non plus et cherche donc leur définition dans le dictionnaire, qu'il partage ensuite à ses lecteurs.
Progression textuelle	Puisque l'œuvre étudiée est un roman, la progression textuelle est plutôt variable et n'a pas de caractéristique spécifique, si ce n'est qu'elle est guidée par les pensées de l'enfant-narrateur. Nous suivons donc le fil de son aventure, entrecoupée par ses pensées et souvenirs qui refont surface.
Dimension imaginaire et symbolique	Le motif de l'arbre développé dans ce roman est celui d'un pilier sur lequel le personnage principal peut s'appuyer et aime le faire. Ce dernier apprécie d'ailleurs particulièrement grimper à son sommet afin d'être plus proche du soleil et de la nature (rappelée par le rossignol en fin de roman). Il est aussi de manière implicite le seul symbole naturel rencontré par l'enfant, et auquel il s'accroche, face à des adultes qui souhaitent l'abattre pour « la protection de l'enfance ». Pour finir, l'arbre est aussi associé à la prise de risque et au goût du danger associé à l'enfance, dont le narrateur fait part à son lecteur tout au long du roman : il apprécie tout particulièrement l'escalader car cela est interdit. Par son biais, il se rebelle donc contre les interdits des adultes, qu'il ne comprend pas.

<p>Implicite</p>	<p>Le caractère implicite du roman se trouve selon moi dans la morale sous-jacente. Nous suivons un personnage principal qui souhaite protéger l'arbre de la cour de l'école pour continuer à s'amuser avec lui, mais surtout pour préserver un caractère naturel dans un environnement très urbanisé qu'il décrit à la page 25. Cependant il ne l'exprime jamais de cette manière, mais cette conclusion peut être facilement tirée de la lecture.</p> <p>Par ailleurs, ce roman incite aussi implicitement son lecteur à se donner les moyens d'arriver à ses fins, car c'est grâce à la pétition, à l'association et au mouvement créé par cet enfant, du haut de ces 9 ans, que le cèdre n'est finalement pas abattu.</p> <p>Ce message implicite peut selon moi être saisi par les lecteurs, sans grande difficulté, en particulier s'ils ont déjà développé une sensibilité écologique.</p>
<p>Relation à l'expérience personnelle</p>	<p>Du fait de l'âge, du niveau de scolarité du jeune garçon (CE2 A) et de la proximité de l'environnement dans lequel il évolue avec celui des élèves visés, il sera aisé pour eux de s'identifier au personnage. Cela sera d'autant plus facilité par le ton et le vocabulaire qu'il emploie, qui sont assez accessibles pour des élèves de CE2.</p> <p>Effectuer des liens entre son expérience personnelle et l'histoire relatée sera donc plutôt aisé et facilité par la proximité avec le narrateur.</p>

II – LA SEANCE DE RECUEIL DES REPRESENTATIONS INITIALES

A- LES REPRESENTATIONS D'UN ENVIRONNEMENT ECOLOGIQUE DES ELEVES

Lina

Désolé je ne peut pas répondre à cette question pour manque d'idée.

Augustin Hector

Victoria G.

je ne sai pas

Protonkoff

avec des voiture électrique, qui on on égate par les papier par terre, il mi a plus d'urine, les papebot électrique, train électrique, (engin électrique)

L'écologie sa ve dire ne pas bien utiliser de l'électricité et pas polluer.

M. Sam de la...

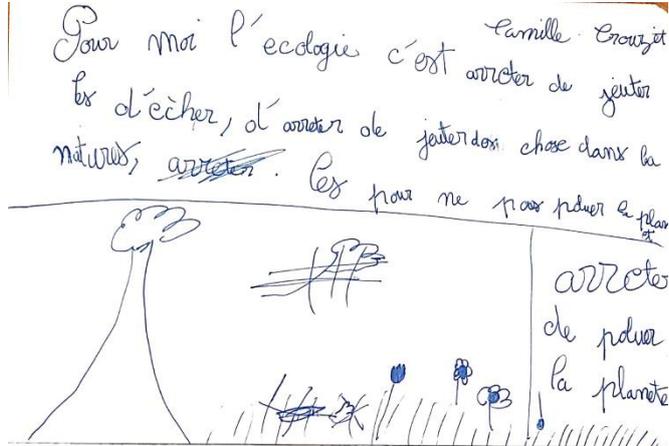
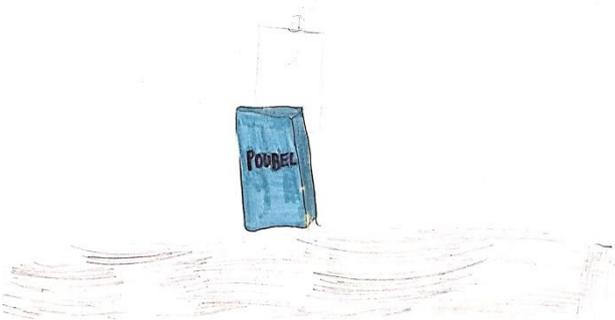
Pour moi un environnement écologique c'est apprendre de l'école.

Lobby

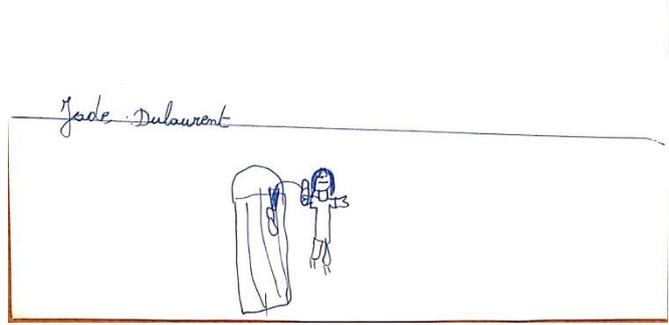
Je pense à me pas polluer. Eamdice Mangion

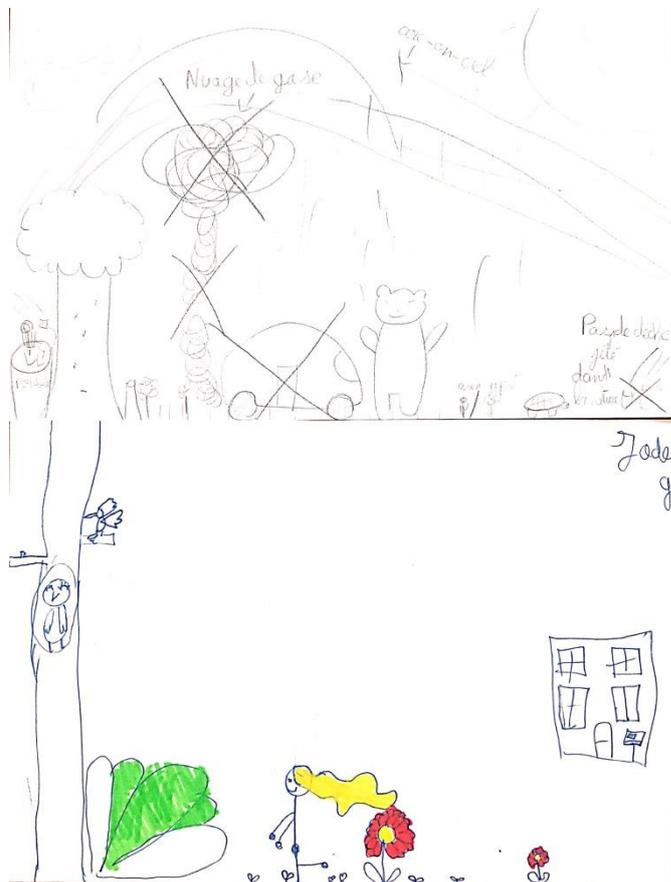
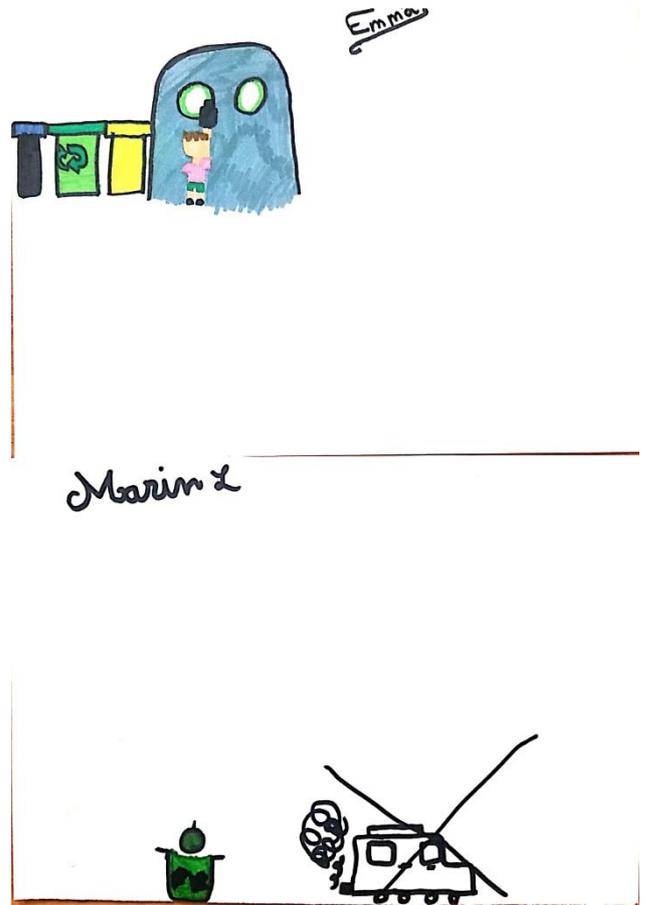
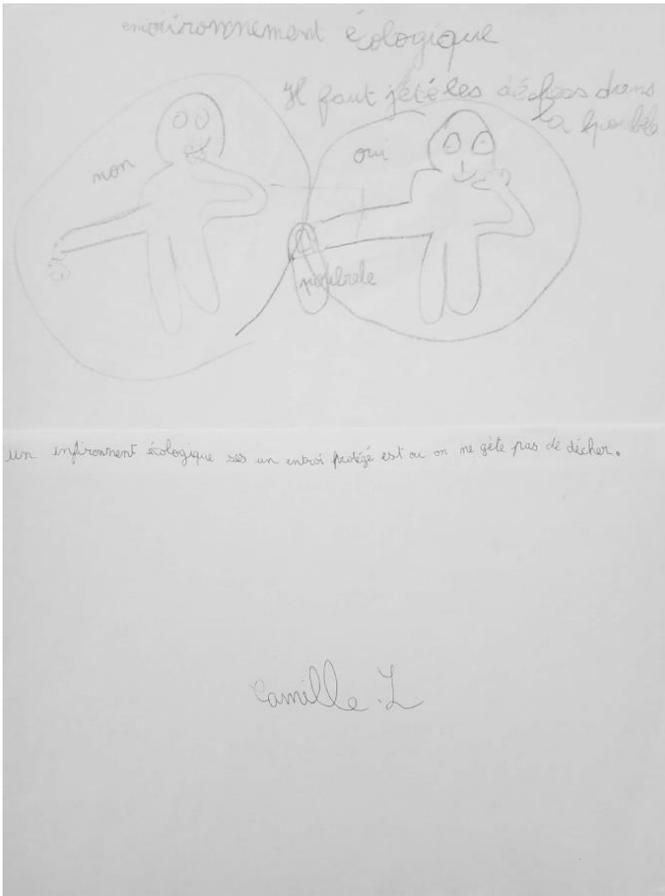


L'environnement écologique c'est quand ont f'été les papiers dans les poubelles.



environnement écologique ne dit pas des déchets.





B – LES REVUES SELECTIONNEES PAR CHAQUE GROUPE

I - Production du groupe 1

des voitures entasé sa polu.
Les dégâts du résp-partage sa polu.
Les peume sa polu.
Un mimelheu sa peu polu quam saforle.
Un trame sa peu polu.



Des voitures se sont retrouvées couvertes de cendres près d'Antigua, l'ancienne capitale et l'un des plus célèbres sites touristiques du pays.



Les dégâts du vélo-partage

DES VÉLOS DISPONIBLES DANS LA RUE

A Shanghai, en Chine (Asie), le 23 août 2017

Plus de 30 000 vélos sont entassés à Jing'an, un quartier de Shanghai. Ces vélos font partie d'un système de partage. Ils sont proposés à la location. Pour cela, pas besoin de se rendre dans une station, les véhicules peuvent être pris et déposés librement dans les rues. Grâce à une application, l'utilisateur enregistre un dépôt près de l'endroit où il se trouve. Il doit ouvrir le cadenas et emprunter le vélo. Il doit scanner un code QR* avec son smartphone. Il le loue alors pour environ un yuan (0,15 euro) par heure. À la fin de son trajet, il peut le laisser où il veut. Quand ce système a été lancé, les vélos partagés étaient considérés comme une bonne solution pour se déplacer, peu chère et respectueuse de l'environnement. Mais aujourd'hui, ils posent de gros problèmes.

*Sorte de code-barres. En le scannant avec un smartphone, on accède directement à une page internet.

II – Production du groupe 2

La Chine veut explorer la face cachée de la lune
 Des milliers de feux ravagent la forêt en Amazonie
 Les déchets en plastiques dans les mers et les océans
 On la fait pour éviter de polluer.

POUR LES 6-10 ANS
 10 MINUTES
 100% FAITS
 OK OPINIONS

vendredi
 30 août
 2019

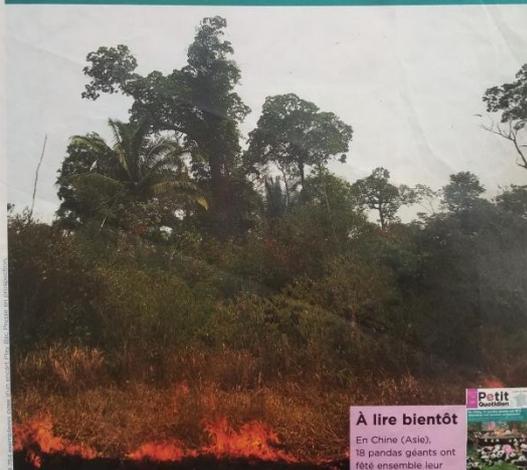
nr 6 000 - 0,70 €

**Petit
 le Quotidien** LA MÉTÉO DE DEMAIN

On en apprend tous les jours !
 www.petitquotidien.fr

**Des milliers de feux ravagent
 la forêt en Amazonie**

Depuis janvier, des hommes ont allumé exprès plus de 40 000 feux dans la 2^e plus grande forêt du monde, en Amazonie. Il y a encore eu des départs de feu cette semaine.



À lire bientôt
 En Chine (Asie),
 18 pandas géants ont
 fêté ensemble leur
 premier anniversaire.

Fiche à garder : La déforestation p. 2 | Histoire du jour : Le 6 000^e numéro du Petit Quotidien p. 3

SCIENCES D.I. Déchet

**Les déchets en plastique
 dans les mers et les océans**

Plusieurs sortes
 Les déchets en plastique sont surtout des emballages : sacs de supermarchés, bouteilles... Mais ce sont aussi des objets : gobelets, tongs, bassines.

Jetés ou transportés
 Certains déchets en plastique sont jetés depuis des bateaux par des humains. D'autres sont laissés sur des plages. D'autres encore sont abandonnés (ex. : dans des décharges interdites) ou jetés (ex. : par des usines) dans la nature, puis sont transportés par les fleuves jusqu'aux mers et aux océans.

Pour longtemps
 Ces déchets se transforment en **particules** et ils continuent à polluer. Ils mettent très longtemps à se décomposer (se détruire) : plusieurs centaines d'années.

Pourquoi est-ce grave ?

- Des animaux marins (dauphins, tortues...) s'étouffent avec les gros déchets en plastique. Ils les confondent avec leur nourriture.
- Les petits morceaux de plastique sont avalés par les poissons. Ils se collent à leur estomac et les rendent malades.
- Les déchets se déposent au fond de l'océan. Ils **asphyxient** les algues, les coraux et d'autres animaux.
- Les déchets en plastique voyagent avec les **courants**. Ils transportent parfois de minuscules animaux d'un endroit de la Terre à un autre. Cela bouleverse la manière de vivre des espèces.
- Les sacs en plastique dégradent aussi les paysages, quand ils s'échouent (se déposent) sur les plages ou les rochers.

À RETENIR

- 1 Les déchets en plastique sont des emballages (bouteilles, sacs...) et des objets (gobelets, bassines...)
- 2 Ils se transforment en **particules** et mettent longtemps à se décomposer (se détruire).
- 3 Décharge : l'endroit où l'on jette des ordures.





La Chine veut explorer la face cachée de la Lune

La première étape s'est déroulée **lundi**, avec le lancement d'un **satellite** vers la Lune. L'engin servira à assurer les communications entre des scientifiques en Chine (Asie) et le robot Chang'e-4. Il sera envoyé d'ici à la fin de l'année pour explorer la face cachée de la Lune. Quelques mois plus tard, un autre robot, Chang'e-5, le rejoindra.

Si la mission réussit, ce sera la **première fois qu'un engin humain** explore la face cachée de la Lune. Il s'agit de son **hémisphère**, qui n'est jamais visible depuis la Terre. À partir de 1959, des photographies de cet endroit ont été réalisées depuis l'espace. Mais aucun engin n'y est jamais allé. La Chine espère avoir sa propre **station spatiale** d'ici à 2022 et envoyer un jour des êtres humains sur la Lune.



Quelle est la distance entre la Terre et la Lune : 221300 km ou 381500 km ?

381500 km

III – Production du groupe 3

Ont a vue des avions qui fait sortir du gaze et sa polue .

et tu es abonné, découvre ton journal sur monquotidien.fr à partir de 20h la veille.



© J. Mitter/Red Bull Content Pool

Il y a 12 mètres entre les 2 pylônes. Comme l'avion mesure 8 mètres d'envergure (distance du bout d'une aile à l'autre), le pilote doit être très concentré ! 20 concurrents se sont affrontés lors de la Red Bull Air Race (dans 2 catégories). Les avions volaient à près de 400 km/h : c'est plus rapide qu'un TGV !



© A. Pechy/Red Bull Content Pool

Avant le début de la course, 3 concurrents avaient été accompagnés par la Patrouille de France.



© M. Stehou/Red Bull Content Pool

Quels frères américains ont réussi à faire voler un avion à moteur pour la première fois, en 1903 ?

Les frères Wright

IV - Production du groupe 4

Vendredi 7 septembre 2018
Le n'est pas bien de faire un taxi de
voiture sur la route.

Jeudi 18 janvier 2018
Le n'est pas bien de maitre le feu.

Mercredi 4 avril 2018
Le n'est pas bien d'aller sur la lune.

Lundi - Mardi 7-8 mai 2018
Le n'est pas bien car il y a plein
de vélos et sa paulus.



V - Production du groupe 5

1877-2077 on a vu un musicien qui prend un bain sans eau, tous les jours mais son pal écologique parce-que il est du papier et ne coupe la tête des arbres et qu'on n'a plus de pétrole.

10/01/2019 le père Noël a apporté du verre, du carton, et des épaves.

Consommer moins d'énergie en s'amusant en famille !

Pendant 5 mois, des milliers de familles vont participer au défi « Familles à énergie positive ». L'objectif : baisser ses consommations d'énergie et d'eau. Fin avril, la famille ayant consommé le moins d'énergie sera récompensée ! Voici 3 façons de prendre soin de l'environnement :

- Baisser le chauffage la nuit. En diminuant la température de 3 à 4 °C, tu économiseras jusqu'à 25 % (un quart) d'énergie.
- Prendre une douche plutôt qu'un bain. Une douche de 5 minutes consomme 2 à 4 fois moins d'eau !
- Éteindre la télé si personne ne la regarde. Pense aussi à éteindre la lumière lorsque tu quittes une pièce et à ouvrir les volets pour profiter de la lumière naturelle.

Prendre une douche de 10 minutes, c'est utiliser autant d'eau que pour un bain. Vrai ou faux ?

© J. BERTHIAUX

1600 se son

Triste rec mammil

Au total échoués l'an d côtes françaises et les marsouins plus touchés. Spécialiste des marins, l'explic

« Chaque année échouages : c' Certains man de vieillesse. Malades. Mais années 1990. c

VI - Production du groupe 6

Mon quotidien par-ce que la protège les abeilles et aussi les médicament
 le pitequotidien la survie des bon bien
 Mon quotidien les animaux se rapproche des ville et donc de pollution
 donc il vont se tué
 la mer est noir et les animaux de mer vont être tué cause de la pollution



C- TRANSCRIPTION DU GROUPE 6 LORS DU TRI DES REVUES

- 1 C :-- Alors :
 2 D :-- Eh regardez !
 3 L (*lis*) :-- Le plus grand / panda / du monde menacé de disparition
 4 C :-- Bah oui mais ça c'est pas écologique du coup
 5 D :-- Bah ouais c'est vrai qu'c'est pas très écologique
 6 L :-- Bah en même temps les animaux ils sont menacés :
 7 D :-- Bah ouais #
 8 C :-- Bah oui donc c'est pas très écologique

Echange analysé	Analyse
4 -- mais ça c'est pas écologique	Ça : difficile à identifier C'est pas : appréciation qui invalide
5 -- c'est vrai qu'c'est pas très écologique	Reprise avec modification de 4 Gradation de l'appréciation : « très »
6 -- en même temps les animaux ils sont menacés	Apport d'un nouveau critère à double entrée : animaux et menacés
7 -- ouais	Approbation
8 -- oui donc c'est pas très écologique	Conclusion d'un raisonnement en reprise de 4

- 9 D :-- Oh c'est quoi c'machin :
 10 C :-- Je sais pas
 (*ils fouillent*)
 11 L :-- C'est quoi ce truc ?
 12 C :-- C'est quoi c'est des araignées c'est écologique
 13 C :-- OH ! CHARLIE ET LA CHOCOLATERIE !
 14 D :-- C'est pas grave on s'en fiche là c'est pas ça ! C'est pas ça c'qui faut faire !
 15 L :-- Bon moi j'cherche aut'chose #
 16 D (*montre une revue*) :-- Ça c'est pas écologique
 17 C (*montre une autre revue*) :-- Bah oui bah ça non plus c'est :: c'est c'est c'est dé-fores-ta-tion
 18 D :-- Mais oui ! #
 19 C (*lis*) :-- La déforestation et le discours des forêts (inaudible), des êtres humains #
 20 D :-- Regard' c'qu'on fait des cobras

Echange analysé	Analyse
12 -- c'est des araignées c'est écologique	Réduction : des animaux menacés ils réduisent à l'animal en général
16 -- Ça c'est pas écologique 17 -- ça non plus #	Critères réfutés sans raison explicite en relation aux humains. Passent les revues les unes après les autres sans en discuter

- (*Ils fouillent parmi les revues*)
 21 D :-- Où on l'met : ?
 22 L (*présentant une revue sur la déforestation*) :-- Et et et nos bureaux et nos chaises y sont faits avec du bois hein
 23 D :-- Et en plus ils prennent des feuilles et et moi j'me suis déjà essuyé les fesses avec des feuilles
 (*Rires*)
 24 C :-- Au moins ça c'est écologique hein
 25 D :-- Nan pas du tout #

Echange analysé	Analyse
22 -- nos bureaux et nos chaises y sont faits avec du bois	Nouvelle affirmation : lien entre la déforestation et la construction de meubles en bois pour l'homme
23 -- en plus ils prennent des feuilles	Reprise et ajout d'un nouveau dérivé : les feuilles
23 -- moi j'me suis déjà essuyé les fesses avec des feuilles	Lien à expérience personnelle
24 :-- Au moins ça c'est écologique hein	Désaccord sur le lien à l'écologie
25 :-- Nan pas du tout #	

26 L (*lis*) :-- La pieuvre sortie dans un aquarium !

27 D (*avec une autre revue*):-- Oh ! oh ! oh ! oh ! oh ! Lis moi ça !

28 L :-- Oh ::

29 C (*montre autre chose*):-- Ça c'est pas écologique on est d'accord, c'est la photo du jour. C'est pas é-co-lo-gique

30 D :-- Euh :: non c'pas trop écologique

31 J (*élève d'un autre groupe, il leur montre une revue*) :-- Regard' ça c'pas trop écologique une voiture qui s'casse là

32 C :-- Bah nan c'est pas trop écologique mais déjà toi tu restes dans ton groupe

33 D (*présente la revue d'un animal échoué*):-- Regarde !

34 C :-- La pau :vre

35 D :-- Oh :: c'est triste

36 C :-- Il est trop beau pourtant

37 L :-- Et les animaux enfermés : re-GARDE ! Non mais regardez la pauvr'tortue

Echange analysé	Analyse
29 -- c'est pas écologique on est d'accord	Accord entre les membres sur l'aspect écologique
30 D :-- Euh :: non c'pas trop écologique	Modalisations qui reviennent
31 -- c'pas trop écologique une voiture qui s'casse là	Voiture cassée relié au manque d'écologie
32 -- nan c'est pas trop écologique	Confirmation
33 à 36	Reprise du critère de l'animal en danger avec une nouvelle entrée : un animal échoué Critère retenu mais sans plus d'explication : l'animal en position de danger suffit
37 -- Et les animaux enfermés	Reprise avec une autre entrée : les animaux enfermés
34 -- La pau :vre 35 -- c'est triste 37 -- la pauvr'tortue	Appréciations personnelles

(Un temps)

(Ils fouillent parmi les revues)

38 M (*Enseignante*) :-- Alors vous en avez noté un peu de côté ?

39 D :-- Bah :: ouais mais #

40 L :-- Pas trop

41 M :-- Y en a pas beaucoup ? D'accord

42 M (*prend une revue dans le tas sélectionné*) :-- Comment vous l'avez choisi celle-là ?

43 L (*cherche des yeux dans le tas de revues*):-- Ben y a des / 'fin ça parle des / Nan mais y en avait ! #

44 C :-- C'est les abeilles

45 L :-- Mais oui ça parlait des abeilles

46 M :-- Ah : ça parle des abeilles. Et vous l'avez-vu dans l'image ou dans le titre ?

47 L :-- Euh : là c'était marqué(elle montre le titre)

48 M :-- Dans le titre ? D'accord. (je lis) Que se passera-t-il si un jour les abeilles disparaissent. Ok #

49 C :-- Bah oui :

50 D :-- Oh les pau :vres

51 L :-- Bah y aura plus d'plantes // hm :

Echange analysé	Analyse
44 -- C'est les abeilles 45 -- oui ça parlait des abeilles	A nouveau la figure de l'animal liée à l'écologie Exemple discuté mais non sélectionné
51 -- y aura plus d'plantes	Affirmation d'une conséquence quant au fait non écologique relevé (disparition abeilles entraîne disparition plante)

(D fouille dans les revues mélangées)

52 M :-- Ah donc vous en avez plein

53 C :-- On a étalé un peu sur toutes les tables pasque là y en a beaucoup

54 M :-- D'accord. Mettez-de côté ce que vous avez éliminé comme ça vous allez vous en sortir #

55 D (en me coupant) :-- Ça c'est pas bien : la pollution lumineuse

56 M :-- La pollution lumineuse ? Alors ben montre le aux filles pour voir si elles sont d'accord

57 D (à ses camarades) :-- Nan mais regarde ça là // pollution lumineuse

58 C :-- La quoi ?

(inaudible)

59 D :-- L tu marques ça, tu mets ça de côté, ça tu mets de côté d'accord ? Ca on met de côté parce que / la pollution lumineuse. C'est pas bien de polluer.

Echange analysé	Analyse
55 à 59	Terme de pollution apparaît Non prise en compte de 'lumineuse' qui l'accompagne
55 -- Ça c'est pas bien 59 -- C'est pas bien de polluer.	Critère immédiatement relié à des appréciations négatives

(Ils fouillent)

60 C (Sors une revue et lis) :-- Gaston arrive enfin sur grand écran. (en s'adressant aux autres) Ça c'est écologique ou pas ?

61 L :-- De quoi ?

62 C :-- Ça

63 D :-- Euh pas trop / J'crois qu'ça c'est // Nan ça c'est en plastique. (Il lit de nouveau le titre à voix haute) Mais nan mais ça c'est pas écologique hein

64 C :-- Mais oui mais #

Echange analysé	Analyse
63 -- c'est en plastique	Critère lié au matériau : plastique
63 -- nan mais ça c'est pas écologique	Argument rapidement réfuté

65 L (sors une nouvelle revue et montre un article traitant de la maltraitance animale) :-- C'est agaçant. On peut pas laisser les animaux tranquilles ?

66 C :-- Mais oui !

Echange analysé	Analyse
65 -- C'est agaçant	Appréciation personnelle
65 -- On peut pas laisser les animaux tranquilles ?	Critère des animaux repris de nouveau sous l'angle de la maltraitance

67 D :-- Encore de la pollution lumineuse ! C'est quoi ce machin ?

68 L :-- Mais c'est des avions

69 L :-- Ça c'est de la pollution hein les avions qui mettent le bleu blanc rouge #

70 D (la coupe) :-- Pollution !

71 L :-- La pollution la pollution totale

Echange analysé	Analyse
67 -- Encore de la pollution lumineuse	Reprise du terme 'pollution' associé à la lumière
68 -- Mais c'est des avions	Mais d'opposition et association de la pollution à fumée
70 -- Pollution !	Connotation négative de la pollution
71 -- La pollution la pollution totale	

72 C (*sors une autre revue*):-- Mais ça c'est pas des // ça c'est d'la pollution ça

73 D (*lis*) :-- La voiture qui roule à l'électricité est moins polluante // Ça c'est pas du tout polluant ! Ça ça va dans les objets qui polluent pas / c'est un gro'objet

74 L :-- Oh ! Bien ! C'est bien ça !

75 C :-- Ça c'est écologique au moins

Echange analysé	Analyse
73 -- La voiture qui roule à l'électricité est moins polluante	Critère de l'électricité associé à leurs conceptions personnelles : voiture électrique ne pollue pas
73 -- Ça c'est pas du tout polluant ! Ça ça va dans les objets qui polluent pas	
75 -- Ça c'est écologique au moins	Lien entre non polluant et écologique

76 D (*sors à nouveau l'article sur la déforestation*) : -- Et ça c'est pas du tout écologique ! Mais c'est horrible ça regarde un peu/ Oh pauvre forêt :: elle brûle

77 C :-- Mais oui ! C'est horrible/ (*tape du doigt l'image*) Mais ça mais ça c'est la pollution ! Ah oui ça on l'a vu ça

Echange analysé	Analyse
76 -- ça c'est pas du tout écologique	Reprise d'un critère déjà proposé et affirmation : forêt dévastée non écologique
76 -- Oh pauvre forêt	Appréciations personnelles
77 -- C'est horrible	
77 -- mais ça c'est la pollution	Affirmation lien entre déforestation et pollution

78 D (*montre un article sur l'agriculture*):-- Ça ça pollue vous voyez ? Le bétail il pollue

79 C :-- Mais oui les pétards ça pollue on est d'accord

80 D (*remontre l'image à C*):-- Mais ça ça pollue on est d'accord ?

81 L :-- Mais oui ça pollue, y a tout qui pollue de toute façon

Echange analysé	Analyse
78 -- Le bétail il pollue	Animaux de nouveau mais cette fois-ci cause de pollution et non plus victime
81 -- Mais oui ça pollue, y a tout qui pollue de toute façon	Généralisation

82 C (*reprend un article présentant des cercueils sur son image*):-- Ça ça pollue hein le plastique

83 D :-- Euh :: nan ça / ah oui ça ça pollue un peu / c'est vrai. On pourrait mettre un truc en verre mais pas en plastique. (*C repose la revue dans le tas*)

84 D :-- Mais il faut le garder ::!

85 C :-- Bah euh oui mais euh ::

86 D :-- Mais regarde. Ça ça pollue parce que/ non mais regardez le cercueil il est pas pollué mais il aurait pu être en verre ou en carton

Echange analysé	Analyse
82 -- Ça ça pollue hein le plastique	Reprise du critère précédent : plastique polluant. Confirmation par ses pairs
83 -- ah oui ça ça pollue un peu	
83 -- On pourrait mettre un truc en verre mais pas en plastique	Argument sur les matériaux moins polluants
86 -- il aurait pu être en verre ou en carton	

(un temps de recherche)

87 C :-- Nous on a trop d'bol on a l'téléphone de la maîtresse

88 D :-- Nan on l'a pas elle nous enregistre on peut pas l'toucher

89 C :-- Ben oui mais on a d'la chance on l'a sur notr'table

90 L (*exaspérée*) :-- Y a des journaux partout !

91 D :-- Tant qu'à faire, je range en attendant qu'vous cherchez

Echange analysé	Analyse
90 -- Y a des journaux partout !	Difficulté de gestion du matériel

(Ils fouillent)

92 C :-- Eh attends /// ça je sais pas si on l'a fait en fait

93 L :-- J'sais pas faut qu'tu lise les articles en fait

94 C :-- Moi j'aime pas lire.

95 D :-- C'est très menacé : Oui à cause de la ville les animaux i vont s'rapprocher, i vont se tuer avec la pollution

96 C :-- Oui donc en fait ça c'est pas bien pour eux.

97 D :-- Et les pauvr z'animaux quand i sont dans les zoo. C'est immonde c'qu'on fait, les hommes

98 C :-- Beh oui c'est immonde

Echange analysé	Analyse
95 -- C'est très menacé	Reprise du critère des animaux en danger
95 - à cause de la ville	Ajout d'une cause : la ville
95 -- i vont se tuer avec la pollution	Lien ville/ pollution et mort des animaux
96 -- ça c'est pas bien pour eux.	Affirmation
97 -- les pauvr z'animaux quand i sont dans les zoo	Reprise du critère de l'enfermement des animaux, lié à la notion de mise en danger
97 -- C'est immonde c'qu'on fait, les hommes	Elargissement de la cause aux hommes et approbation
98 -- oui c'est immonde	

(M arrive)

99 M :-- Alors, vous avez choisi quoi comme revues ?

100 C :-- Beh on a choisi celle-là (*montre la dernière*) pasqu'en fait là du coup y a plus d'animaux pas'que du coup i se rapprochent de la pollution là

101 M :-- C'est très bien, et il faut que vous le notiez sur la feuille

Echange analysé	Analyse
100 -- du coup y a plus d'animaux	Elargissement : mise en danger des animaux cause leur disparition
100 -- pas'que du coup i se rapprochent de la pollution	Reprise de la prise de parole 95 pour confirmer la cause de l'argument affirmé

102 L :- C'est immonde ! Tout / beh toute la planète c'est les hommes qui l'ont construite

103 D :-- Nan mais pas tous les hommes

104 L :-- Mais quand j'dis les hommes j'dis les femmes aussi hein // Ils ont enfermé des animaux dans des cages ! Moi j'voudrais bien être enfermée comme les animaux hein ! Ça se trouve ça leur plaît pas du tout !

105 M :-- C'est vrai ça

106 L :-- Pourquoi on fait ça en fait !

107 M :-- Je ne sais pas L #

108 C :-- Bah oui mais pour les animaux c'est pas agréable pour eux pasqui restent enfermés i z'ont pas leur liberté en fait

109 M (*Repère la revue qui parlent des zoos sur la table*) :-- Ah c'est parce que vous l'avez vu là ?

Echange analysé	Analyse
102 -- C'est immonde	Prise de position
102 -- toute la planète c'est les hommes qui l'ont construite	Généralisation encore plus grande à la planète et l'impact néfaste de l'homme sur celle-ci
104 -- Ils ont enfermé des animaux dans des cages !	Reprise du thème de l'enfermement des animaux
104 -- Moi j'voudrais bien être enfermée comme les animaux hein ! Ça se trouve ça leur plaît pas du tout ! 108 -- pour les animaux c'est pas agréable pour eux	Empathie : mise à la place des animaux et appréciation personnelle de leur ressentis
106 -- Pourquoi on fait ça en fait !	Indignation et incompréhension
108 -- i z'ont pas leur liberté	Notion de liberté des animaux

110 D (*regarde une autre revue sur les volcans*) :-- C'est bizarre comment ça entre en éruption// Celui qui était à côté pour le prendre en photo il est mal barré hein

111 M :-- Alors, aidez C parce que là vous lui donnez plein de revues mais il faut l'aider à noter parce qu'elle est un petit peu perdue. Alors, montrez-lui les revues et aidez-la pour lui dire ce qu'elle doit écrire.

(*M part et les enfants regardent à nouveaux les revues mises de côté pour effectuer un tri*)

Echange analysé	Analyse
111 -- il faut l'aider à noter parce qu'elle est un petit peu perdue	Gestion des différentes tâches difficile

112 L :-- Alors ça c'est écologique regar'

113 D :-- Et soigner les tortures

114 C :-- Mais là c'est la pollution vu qu'l'eau elle est un peu marron

115 D :-- Ouais faudrait #

116 L :-- Nan nan nan nan mais faudra aussi marquer ça regardez l'eau comme elle est noire

(Un temps)

117 C (*élève d'un autre groupe*) :-- Moi j'ai vu un reportage-tage sur un grand lac/ grand lac qui était recouvert de-de-de mouches toxiques

Echange analysé	Analyse
113 -- soigner les tortures	De nouveau critère des animaux mais sous l'angle du soin Proposition écartée par ses camarades
114 -- là c'est la pollution vu qu'l'eau elle est un peu marron 116 -- regardez l'eau comme elle est noire	Nouveau critère : l'eau et la couleur de l'eau, en lien avec pollution
117 -- j'ai vu un reportage-tage sur un grand lac/ grand lac qui était recouvert de-de-de mouches toxiques	Lien entre pollution de l'eau et toxicité. Relation avec connaissances personnelles

(Un temps)

118 C (*reprend une revue sur les tortues*) :-- Eh ! Ça j'ai pas l'impression qu'ça soit très écologique hein

119 D :-- Mais si ! Soigner les tortues !

120 L :-- Ils aident les tortues : Mais quand même les pauvres on les enferme dans des cages comme ça / et les poissons rouges, i sont enfermés comme si c'était dans des trucs comme ça ! Pour un poisson rouge #

121 D :-- Bah nous on est enfermé dans l'école en fait

122 L :-- NON MAIS NON ! Nous on peut bouger c'est grand mais eux/ Eux ils leur faudrait un aquarium de là (*se déplace dans la classe pour montrer à ses camarades*) à là

(*Inaudible puisqu'ils se sont éloignés pour délimiter l'espace*)

Echange analysé	Analyse
118 -- Ça j'ai pas l'impression qu'ça soit très écologique	Reprise de la proposition 113 jugée comme non écologique Ne jugent plus sur caractère polluant mais sur caractère écologique

119 -- Mais si 120 -- Ils aident les tortues	Désaccord sur rôle de l'humain sur animal et son aspect écologique
120 -- Mais quand même les pauvres on les enferme dans des cages comme ça [...] les poissons rouges, i sont enfermés	Reprise du critère de l'enfermement
121 -- Bah nous on est enfermé dans l'école en fait	Comparaison avec situation connue et vécue
122 -- NON MAIS NON !	Prise de position et conviction. On observe influence de l'environnement de l'élève sur son point de vue (médiats et famille)
122 -- (<i>se déplace dans la classe pour montrer à ses camarades</i>)	Démonstration pour joindre exemple à argumentaire

123 C :-- Mais oui là c'est énervant là ! Si on pense même pas à la planète alors qu'est c'que vous voulez faire

124 L :-- Pourquoi on a colonisé la planète ! POURQUOI !

125 D :-- Elle est pas à nous les planète elle est aussi aux oiseaux, aux #

126 L :-- Oui et on a construit des maisons et des écoles ! Et les animaux i z'ont que ça comme place maintenant !

Echange analysé	Analyse
123 -- Si on pense même pas à la planète alors qu'est c'que vous voulez faire 123 -- c'est énervant là	Elargissement du sujet à la planète Prise de position : découragement et colère
124 -- Pourquoi on a colonisé la planète ! POURQUOI ! 126 -- on a construit des maisons et des écoles !	Cause placée derrière cet ensemble d'actions « non écologiques » est l'humain et la colonisation de la planète par ses constructions
125 -- Elle est pas à nous les planète elle est aussi aux oiseaux, aux # 125 -- Et les animaux i z'ont que ça comme place maintenant !	Notion de partage de l'espace

127 C (*reprend la revue sur la tortue*) :-- Mais ça j'ai pas l'impression que ça soit très écologique hein

128 L :-- Mais si i z'aident une tortue

129 C :-- Ouais mais i sont dans un aquarium

130 L :-- Nan mais j'hallucine !

131 D :-- Mais c'est normal pasque dans la mer y a des déchets donc là i la sauvent

132 L (*à C*) :-- Nan mais t'as marqué ou pas que c'est pas écologique parce que les animaux i vont se tuer ?
(*Inaudible*)

Echange analysé	Analyse
127 -- Mais ça j'ai pas l'impression que ça soit très écologique	Reprise de l'échange de 118 à 120 laissé en suspens avec affirmation du caractère non écologique de ce cas
128 -- Mais si i z'aident une tortue	Opposition et argument de l'aide mis en avant
129 -- mais i sont dans un aquarium	Opposition et contre-argument avec présence de l'aquarium qui rappelle l'échange précédent sur les conditions des animaux enfermés
131 -- Mais c'est normal pasque dans la mer y a des déchets donc là i la sauvent	Opposition de nouveau avec développement de la proposition 128 (ajout d'informations)
132 -- Nan 132 -- t'as marqué ou pas que c'est pas écologique parce que les animaux i vont se tuer ?	Pas d'accord commun trouvé. Prise de décision d'un membre pour tous qui décide de trier cette revue comme non écologique avec une cause déjà discutée

133 D :-- Je crois qu'on perd un peu beaucoup de temps

134 C :-- Beh oui hein

135 L :-- En même temps on aime bien parler

Marine Carrié – Ecole élémentaire Paul Lapie

- 136 C (*sors une revue*) :-- Nan mais ça c'est pas du tout écologique là, y a des déchets partout !
 137 L :-- C'est quoi ces trucs ?
 138 C :-- Là tu vois y a plein de déchets partout c'est comme dans l'école y a trop de déchets en fait
 (*Quelqu'un touche le téléphone*)
 139 C :-- Vous nous laissez tranquille ? On est en train d'être enregistrés

Echange analysé	Analyse
136 -- c'est pas du tout écologique là, y a des déchets partout !	Critère des déchets associé immédiatement à un caractère non écologique
138 -- vois y a plein de déchets partout c'est comme dans l'école y a trop de déchets en fait	Reprise de l'argument et comparaison avec situation connue et vécue : l'école

- 140 C (*lit un titre*) :-- La Costa Rica sera bientôt le premier pays du monde sans plastique. Ça veut dire qu'il y a des trains en train d'essayer d'enlever le plastique. C'est écologique !
 141 L :-- Ah oui !

Echange analysé	Analyse
140 -- i sont en train d'essayer d'enlever le plastique. C'est écologique !	Retour sur la question du plastique Affirmation : moins de plastique signifie écologique

- 142 D (*reprend la revue sur la tortue*) :-- Ca c'est écologique pasqu'il nettoie la tortue il l'aide
 143 L (*à M qui passe près du groupe*) :-- Mais nous on a beaucoup de choses d'animaux de mer
 144 M :-- Ah oui c'est possible c'est au hasard
 (*Ils fouillent et L écrit sur la feuille*)

Echange analysé	Analyse
142 -- c'est écologique pasqu'il nettoie la tortue il l'aide	Quatrième reprise sur la question de la tortue : proposition ignorée d'un argument pour convaincre ses camarades.

- 145 C :-- Ah i faut rendre la feuille à la maîtresse
 146 M :-- Est-ce que c'est terminé ici ? Vu que vous avez terminé de trier, aidez C à rédiger pour que je puisse voir le fruit de votre travail. C'est bon ?
 147 C :-- Oui mais on a pas fini en fait maîtresse.
 (*M repart*)
 148 D :-- Allez on s'dépêche
 (*C écrit les titres des revues et D les rassemble pour les ranger*)
 149 L :-- Attends mais, j'peux juste regarder un truc tu sais où y avait le bateau avec la mer noire ?
 150 D :-- Mais c'est pas grave on a plus l'temps
 151 C :-- Mais oui mais on sait que c'est pas écologique hein
 152 L :-- Tu l'as marqué au moins ?
 153 C :-- Nan
 154 L :-- Beh marque marque vite ! La mer est marron / fin : / et : c'était une photo aussi tu peux marquer
 155 D :-- Les pauvres animaux : Mais les gens i sont devenus fous hein
 156 L :-- Bah oui ! On est bien d'accord
 157 M :-- Alors vous en êtes où ?
 158 D :-- C'est bon fini

Echange analysé	Analyse
149 -- tu sais où y avait le bateau avec la mer noire ? 151 -- oui mais on sait que c'est pas écologique hein	Reprise de la revue questionnée à la prise de parole 114 jugée comme importante à rendre pour le groupe
155 -- Les pauvres animaux : Mais les gens i sont devenus fous hein 156 -- Bah oui ! On est bien d'accord	Prises de position personnelles sur sort des animaux. Critère de la mise en danger des animaux repris de nouveau

III- LES PRODUCTIONS D'ELEVES SUR LE ROMAN SUR UN ARBRE PERCHE

A- LA CONSTRUCTION D'UN HORIZON D'ATTENTE A LA SUITE DE LA LECTURE DU PREMIER CHAPITRE

Victoria

1 Je pense que ces parents vont être contents qu'il va à l'école. Et peut-être qu'il va avoir un rendez-vous avec une personne à l'école.

2 **Raphaël**
je pense avoir un rendez-vous avec une personne inconnue ou même un copain et faire quelque chose.
il est parti de sa maison et traverse la résidence et arrive à l'école et marche vers l'école.

3 **Dora** moi le livre va parler le petit garçon a quel que chose qui l'intéresse dans son école.

4 **selon moi**, ce livre va parler de Camille qui à 9 ans va à l'école par effraction et fait des choses interdites.

5 Le livre va parler d'un petit garçon qui vient d'avoir 9 depuis quelque que jour. Il a donner un mot devant. Je part aurais (« l'intendant je suis arrivé ») Le petit garçon entre sans rien dire.

FADI

14 **selon moi**, ce livre va parler de un garçon qui va à l'école sont les permission il a laisser un mot sur la table.

15 Il fait très pas vers l'école et se grête et aura du porte moi la porte est fermée il grince les dents et tombe dans les signes.

16 **selon moi**, ce livre va parler de que le petit garçon croit qu'il va se faire gronder pour la maitresse ou ce faire punir.

17 **Pour moi**, ce livre va parler de... qui a voler l'école ou qui a un rendez-vous chez le directeur.

Alexandra

selon moi

6 il va avoir une grand plante qui va pousser sans un arbre.

Lina
Je pense, que c'est un petit garçon qui veut faire l'affaire de sa directrice parce que un de ses copain lui a dit que la directrice était un homme, du coup le petit garçon croit son ami sur parole.
~~selon moi, c'est un petit garçon qui a un rendez-vous avec une fille pour lui donner de l'argent en échange de jouer.~~

7

Constance
8 **selon moi**, ce livre va parler de... quand il va à l'école, il dort à l'école et après il va en bus dans la case...

Jilly
9 **Pour moi** il va se passer : Les parents lisent la lettre. Camille a toujours peur et ne c'est pas qui va se trémousser.

10
PAUL
selon moi, ce livre va parler de un garçon qui va à l'école on ne sait pas encore pour quoi moi je pense qu'il va grimper l'arbre et regarder par dessus l'école et il va se faire attrapper par la police.

11
Doulo
selon moi ce livre va parler d'un enfant qui va faire des petites lettres à l'école et ses parents seront inquiet parce qu'ils n'ont pas lu le mot et qu'il ne le trouve pas dans la maison, et le lendemain ils lisent un journal sur lesquelles ils voient un enfant qui a disparu et qui il ressemble à leurs fils.

HUGO
12 **selon moi**, ce livre va parler de quelqu'un qui l'attend parce qu'il va faire prendre une heure de colle à 5 h 00 du matin.

13 **selon moi**, ce livre va parler de... Les parents sont inquiets et en colère et le chat qui avait réveillé les parents s'empêcher in peur.

Marin L

18 C'est moi c'est un voleur. Parce que il est tombé par éfraction dans l'école

19 Il va rencontrer quelqu'un avec qui il a rendez-vous.

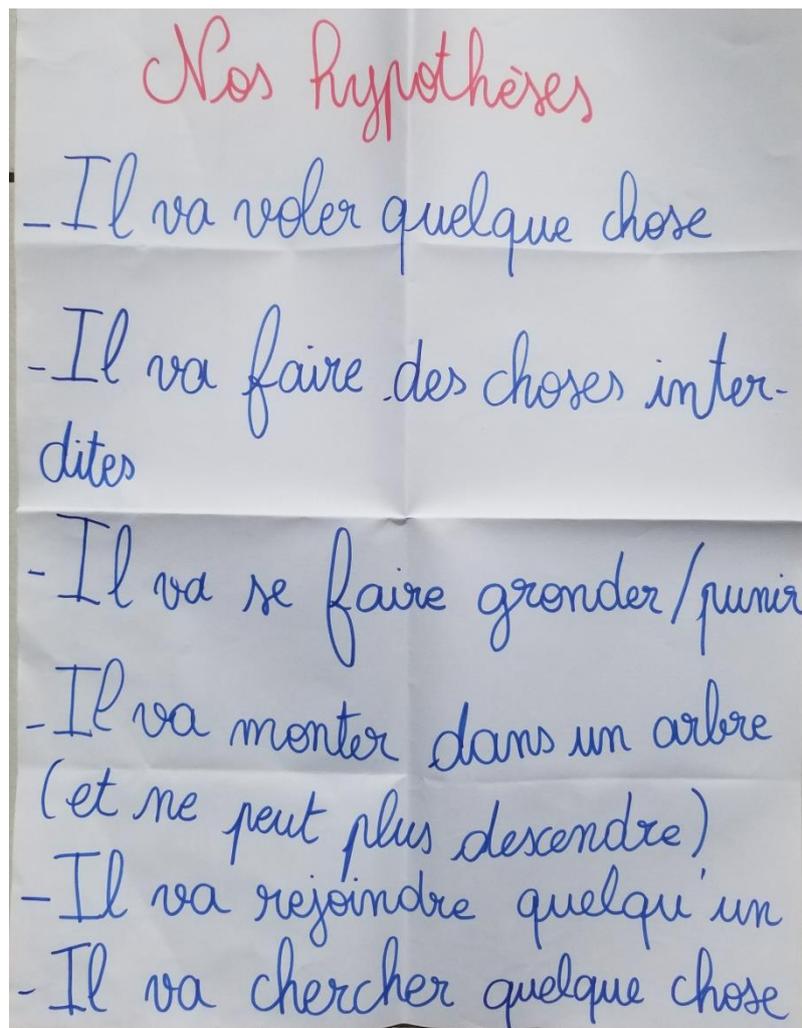
20 Il va dans un armoire et il va voir plus à dissembler.

21 Il va se faire rater par son papa va lui prendre tout son argent.

22 Augustin sont esprit Il regarda un arbre de la cour et d'un coup va se téléporter dans une autre dimension ne laissant aucune trace derrière lui. juste ses vêtements griller par la chaleur de la téléportation.

23 Joseph Selon moi ce livre va parler de quelqu'un qui frague avec quelqu'un qui habite dans l'arbre à chat. Il montre un objet magique qui les feront aller au-delà de la frontière pour se faire trouver par des policiers et se procurer des vêtements.

B- L'AFFICHE PRODUITE A LA SUITE DE LA MISE EN COMMUN DE CES PRODUCTIONS



C- TAPUSCRIT DU CHAPITRE ANNOTE AVEC ATTENTES DE L'ENSEIGNANTE

1

J'ai toujours aimé les arbres.

Mon tout premier souvenir est celui du soleil jouant entre des feuilles et des branches agitées par le vent.

Personne ne veut me croire parce que je n'avais que onze mois ce jour d'été où mes parents m'avaient installé sur une couverture, à l'ombre d'un érable. On n'est pas censé avoir des souvenirs si anciens.

Moi si, du cache-cache du bleu du ciel, du vert des feuilles et de l'or éblouissant du soleil vers lequel j'avais tendu les mains pour essayer d'en attraper un bout.

Depuis, je n'arrête plus de grimper aux arbres pour m'approcher du soleil... En cachette, pour ne pas entendre la phrase préférée de mon père :

- Camille ! Descends de là tout de suite, tu vas te casser un bras !

Ou une jambe, ça dépend des jours. Il dit souvent aussi:

- Ne cours pas dans l'escalier !
- Mets ton casque pour faire du vélo
- Arrête de sauter sur le lit.

Dans la chambre de ma mère, au mur, il y a une photo de moi que je déteste. J'y ai seize mois, debout dans mon parc, tenant les barreaux de bois comme ceux, en fer, d'une prison.

2

Sapins ou peupliers, cerisiers, pommiers, bouleaux, chênes... Quand je découvre un nouveau jardin ou un square,

j'observe les arbres comme s'ils étaient des chevaux sauvages à dompter.

Et plus ils ont l'air "imprenables", plus ils sembleraient dangereux aux yeux des parents, plus le désir d'en atteindre la cime est fort. Il y a toujours un moyen.

Je ne suis pas très grand.

Mince, je peux me glisser entre des rameaux serrés ; léger, je peux monter sur des branches frêles ; nerveux, je sais me hisser à la force des bras quand il n'y a pas d'appui pour mes pieds.

Une fois là-haut, je ferme les yeux et j'écoute le vent, le craquement des branches, les grincements du tronc, le bruissement des feuilles.

J'imagine que je suis perché en haut du mât d'un navire qui, les voiles gonflées, sillonne fièrement les mers du Sud.

3

Le seul arbre de la cour de l'école élémentaire Saint-Exupéry est un vieux cèdre du Liban blessé par la foudre qui donne l'impression d'avoir du mal à lever ses grands bras.

L'un d'eux repose au sol, poli par les milliers de fesses d'enfants qui se sont assises dessus.

Par la fenêtre de ma classe de CE2A, je l'ai beaucoup regardé.

Je l'ai même dessiné précisément et, le soir dans mon lit, à la lumière de ma lampe de poche, j'ai répété dans ma tête les mouvements qu'il faudra que je fasse pour monter tout en haut et dominer enfin la cour et l'école.

Je me sens excité. Il fait presque tout à fait jour maintenant. Je regarde le panneau que le gardien a cloué à la base du tronc, avec ses grosses lettres rouges:

INTERDICTION FORMELLE
DE GRIMPER

On croirait que c'est mon père qui l'a écrit ! Je monte sur la grosse branche qui touche le sol, la première marche.

Je lève les yeux. L'arbre est large et beau. Il monte si haut dans le ciel...

Éléments repérables :

- Jaune : relation de l'enfant à l'arbre -> actions qu'il réalise envers les arbres (aimer, observer, regarder, dessiner)
- Orange : arbre lié à l'escalade, le désir de grimper
- Bleu turquoise : lien avec son expérience présente, le cèdre de la cour de l'école
- Bleu : noms d'espèces spécifiques
- Vert : relation aux sens -> vue avec la notion de couleur et de lumière et ouïe
- Rose : lien arbre/danger, comparaison avec un élément imprenable, qui défie les règles dictées par l'adulte.

À expliciter :

- Vocabulaire spécifique et espèces d'arbres particulières

D – PRODUCTIONS DES ELEVES LORS DE LA SEANCE DEUX

I- Le tapuscrit de la première partie du chapitre

J'ai toujours aimé les arbres.

Mon tout premier souvenir est celui du soleil jouant entre des feuilles et des branches agitées par le vent. Personne ne veut me croire parce que je n'avais que onze mois ce jour d'été où mes parents m'avaient installé sur une couverture, à l'ombre d'un érable. On n'est pas censé avoir des souvenirs si anciens.

Moi si, du cache-cache du bleu du ciel, du vert des feuilles et de l'or éblouissant du soleil vers lequel j'avais tendu les mains pour essayer d'en attraper un bout.

Depuis, je n'arrête plus de grimper aux arbres pour m'approcher du soleil... En cachette, pour ne pas entendre la phrase préférée de mon père :

- Camille ! Descends de là tout de suite, tu vas te casser un bras !

Ou une jambe, ça dépend des jours. Il dit souvent aussi:

- Ne cours pas dans l'escalier !
- Mets ton casque pour faire du vélo
- Arrête de sauter sur le lit.

Dans la chambre de ma mère, au mur, il y a une photo de moi que je déteste. J'y ai seize mois, debout dans mon parc, tenant les barreaux de bois comme ceux, en fer, d'une prison.

II- Les productions d'élèves sur la première partie du chapitre

<p>Le que je relève aimé les arbres - des feuilles et des branches - d'un érable - du vent des feuilles aux arbres grimper</p>	<p>Qu'est-ce que ça veut dire pour l'enfant il est intéressé par l'arbre - que l'arbre a des feuilles et des branches - il connaît plusieurs sorte de arbre - ça veut dire que les feuilles sont vertes - elle adore grimper aux arbres</p>	<p>Le que je relève j'ai toujours aimé les arbres.</p> <p>Depuis je n'arrête plus de grimper aux arbres et Victor Nathon Victoria</p>	<p>Qu'est-ce que ça veut dire pour l'enfant Il aime les arbres de petit qu'il est petit.</p> <p>Parce que qu'il n'arrête pas de grimper aux arbres.</p>
1		2	

<p>Le que je relève j'ai toujours aimé les arbres. Des feuilles et des branches d'un érable De grimper aux arbres. Les barreaux de bois</p>	<p>Qu'est-ce que ça veut dire pour l'enfant. Il a toujours aimé les arbres. C'est des éléments de l'arbre. Il connaît plusieurs espèces d'arbres. Il aime grimper aux arbres. Il on était couper dans un arbre.</p>
---	---

III- Le tapuscrit de la deuxième partie du chapitre

Sapins ou peupliers, cerisiers, pommiers, bouleaux, chènes... Quand je découvre un nouveau jardin ou un square, j'observe les arbres comme s'ils étaient des chevaux sauvages à dompter.

Et plus ils ont l'air "imprenables", plus ils sembleraient dangereux aux yeux des parents, plus le désir d'en atteindre la cime est fort. Il y a toujours un moyen.

Je ne suis pas très grand.

Mince, je peux me glisser entre des rameaux serrés ; léger, je peux monter sur des branches frêles ; nerveux, je sais me hisser à la force des bras quand il n'y a pas d'appui pour mes pieds.

Une fois là-haut, je ferme les yeux et j'écoute le vent, le craquement des branches, les grincements du tronc, le bruissement des feuilles.

J'imagine que je suis perché en haut du mât d'un navire qui, les voiles gonflées, sillonne fièrement les mers du Sud.

IV- Les productions d'élèves sur la deuxième partie du chapitre

<p>Le que je relève</p> <p>Sapin ou peupliers, cerisiers, pommiers.</p> <p>Je découvre un nouveau jardin j'observe les arbres monter sur les branches des branches les grincement des branches bruissement des feuilles.</p>	<p>Qu'est-ce que ça veut dire pour l'enfant.</p> <p>C'est des sorte d'arbres différents. Il aime regarder les arbres. Il aime grimper sur les arbres.</p>	<p>Le que je relève</p> <p>Sapins peupliers cerisiers pommiers j'observe les arbres</p>	<p>Qu'est-ce que ça veut dire pour l'enfant le son plus lune tipe</p> <p>gades Victor G. Rose</p>
--	---	---	---

4

5

<p>Le que je relève</p> <p>Les nom des arbres</p>	<p>Qu'est-ce que ça veut dire pour l' enfant</p> <p>Les différent arbre</p> <p>part de l'arbre</p>
---	--

Sapins ou peupliers, cerisiers, pommiers, bouleaux, chènes... Quand je découvre un nouveau jardin ou un square, j'observe les arbres comme s'ils étaient des chevaux sauvages à dompter.

Et plus ils ont l'air "imprenables", plus ils sembleraient dangereux aux yeux des parents, plus le désir d'en atteindre la cime est fort. Il y a toujours un moyen.

Je ne suis pas très grand.

Mince, je peux me glisser entre des rameaux serrés ; léger, je peux monter sur des branches frêles ; nerveux, je sais me hisser à la force des bras quand il n'y a pas d'appui pour mes pieds.

Une fois là-haut, je ferme les yeux et j'écoute le vent, le craquement des branches, les grincements du tronc, le bruissement des feuilles.

J'imagine que je suis perché en haut du mât d'un navire qui, les voiles gonflées, sillonne fièrement les mers du Sud.

6

V- Le tapuscrit de la troisième partie du chapitre

Le seul arbre de la cour de l'école élémentaire Saint-Exupéry est un vieux cèdre du Liban blessé par la foudre qui donne l'impression d'avoir du mal à lever ses grands bras.

L'un d'eux repose au sol, poli par les milliers de fesses d'enfants qui se sont assises dessus.

Par la fenêtre de ma classe de CE2A, je l'ai beaucoup regardé.

Je l'ai même dessiné précisément et, le soir dans mon lit, à la lumière de ma lampe de poche, j'ai répété dans ma tête les mouvements qu'il faudra que je fasse pour monter tout en haut et dominer enfin la cour et l'école.

Je me sens excité. Il fait presque tout à fait jour maintenant. Je regarde le panneau que le gardien a cloué à la base du tronc, avec ses grosses lettres rouges:

INTERDICTION FORMELLE
DE GRIMPER

On croirait que c'est mon père qui l'a écrit ! Je monte sur la grosse branche qui touche le sol, la première marche.

Je lève les yeux. L'arbre est large et beau. Il monte si haut dans le ciel...

VI- Les productions d'élèves sur la troisième partie du chapitre

Ce que je reviens
 relire
 - le seul arbre
 - la grosse branche
 - l'arbre ~~est~~ est large et beau
 est un vieux cèdre du Liban
 blessé

Cui'est-ce que ça veut
 dire pour l'enfant
 - que c'est le seul arbre
 - que la branche est grosse
 - que il est large et beau
 que c'est un vieux cèdre du Liban
 blessé

7

Hugo

Ce que je relire
 Il a du mal à lever ses grand
 Le seul arbre. ^{bras.}
 L'arbre est large ~~est large~~
 et beau.
 Il monte si haut dans le ciel.
 C'est un vieux cèdre.
 Il est blessé par la foudre.

Lora Carmille C.

Cui'est-ce que ça
 veut dire pour l'enfant
 Il y a qu'un seul arbre
 dans la cour de l'enfant.
 Pour l'enfant il est large
 et beau.
 Pour l'enfant il monte
 très haut.

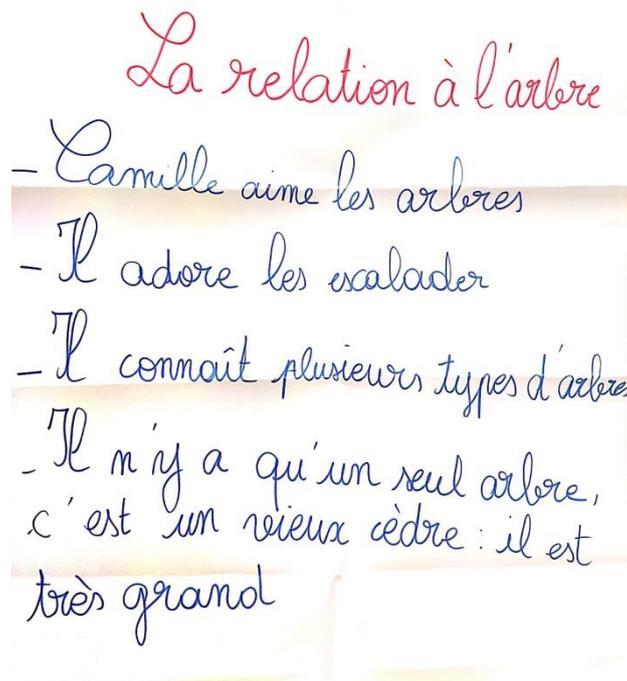
8

Ce que je relire
 un arbre
 un vieux cèdre
 du Liban
 grimper
 branche

Cui'est-ce que ça veut
 dire pour l'enfant
 lui rappelle sont
 enfance ^{l'arbre} l'arbre. La lui
 fait penser à un tron d'arbre
 la branche. ça lui fait
 penser à l'arbre dans la
 cour.

9

D – L’AFFICHE COMMUNE PRODUITE EN FIN DE SEANCE 2



E- LE DECOUPAGE DU CHAPITRE TROIS

A. Je suis maintenant à plus de dix mètres. La cour est si petite qu'on dirait un dessin.
En bas, je vois le lapin nain sur ressort, la marelle à Schtroumpfs et les tables de ping-pong pas plus grosses que des boîtes à chaussures...

Tout est beau vu d'en haut : les jardins de la résidence, les terrains de tennis, l'immeuble dans lequel ma mère doit être en train de lire mon mot sur la table...

Le centre commercial un peu plus à gauche, dont les lumières s'éteignent une à une, et l'horizon lointain est arrondi, avec le mont Valérien et Paris tout au fond.

Je ferme les yeux.

Le vieux cèdre grince.

Mon cœur bat vite encore, mes bras tremblent après l'effort.

J'ai réussi. Je me sens bien.

Il ne me reste plus qu'à attendre, à tenir.

B. *Interdiction formelle de grimper.*

Ben voyons ! Je viens de me hisser sur la branche supérieure et je marche comme un funambule vers le tronc.

Défense de courir.

Ce panneau-là, je l'ai vu à la piscine. Ceux qui l'ont fixé ne doivent pas beaucoup aimer plonger ni nager.

Comme ceux qui ont inventé le casque pour faire du vélo, qui ne connaissent certainement pas le plaisir de sentir le vent dans ses cheveux, surtout en roue libre, quand on ne freine pas dans une descente et que la vitesse chasse les larmes aux yeux.

C. C'était la grande nouveauté, ce sol : une sorte de goudron en plastique mou spécialement conçu pour qu'on puisse tomber sans se faire mal. Il ne manquait plus que les barreaux autour et on serait revenu au parc pour bébés !

D. Moi, je m'ennuie si je descends l'escalier sans sauter quatre marches à la fois, ou bien sans glisser sur la rampe. Mais ça aussi, mes parents me l'interdisent.

Des fois, je me demande s'ils ont peur pour moi ou bien pour eux-mêmes. Peur de se reprocher plus tard le mal que je pourrais me faire.

F. On a démonté le vieux toboggan en fer, jugé trop dangereux et supprimé le bac à sable parce qu'il n'était pas "hygiénique".

J'ai voulu regarder dans le dictionnaire ce que ça voulait dire mais je n'ai pas trouvé parce que H, Y, G, en CP, c'est trop compliqué.

À la place, ils ont installé un lapin à bascule sur lequel on a l'air d'un crapaud sur une boîte d'allumettes et une marelle peinte sur le sol refait à neuf.

E. Le tronc du cèdre est large et je dois le contourner pour atteindre la prochaine étape. Je manque d'appuis.

Il y a un nœud dans le bois, juste de quoi poser le bout de ma chaussure. C'est un passage difficile.

Je respire un grand coup. Je me lance, je reste un instant dans le vide... avant que mon bras droit se saisisse de la branche visée.

Un coup de reins et ça y est : deux mètres de gagnés !

Le plus dur est fait. Les branches sont moins espacées ensuite et j'ai envie de grimper plus vite.

Mais je me freine car je sais que c'est toujours dans les moments les plus faciles qu'on fait une erreur et qu'on tombe.

Il y a deux ans, il y a eu des travaux dans la cour de l'école.

F- LA TRANSCRIPTION DE L’ECHANGE FINAL

1 M :-- Donc là, vous m'avez résumé ce qu'il s'est passé dans l'histoire. Maint'nant, si je vous demande, que pensez-vous des **relations de ce garçon avec les arbres** ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire sur **la relation à l'arbre du garçon**, maintenant qu'on a lu tout le roman ?

2 IL :-- Comme quoi **il l'aimait**, **il avait envie de le grimper** **pour monter plus à l'arbre**

3 ME :-- Beh en fait **c'est qu'il aime les arbres** et il veut pas que **CET arbre**, parce que **c'est le seul arbre qu'y a dans sa cour**, il veut pas qu'il soit abattu **parce que sinon bah y a plus d'arbre** et / **c'est important les arbres quoi**

4 PA :-- Oui **c'est important** parce que ça prend le CO2 dans l'air et ça donne de l'oxygène

5 VI :-- C'est parce que en fait, **sans les arbres bah on s'rait pas là**

6 M :-- Oui et Camille alors, si on se recentrait sur Camille et sa relation à l'arbre ?

7 LE :-- Bah en fait Camille il aime bien les arbres parc'qui peut monter tout en haut i peut escalader quelque chose ou ::: il aime bien #

8 JO (lève le doigt très haut pour intervenir) :-- haaaaan

9 JO :-- C'est pour choper l'soleil !!

10 M :-- Comment ?

11 JO :-- C'est pour attraper l'soleil ! Fin disons qui monte pour réussir à l'toucher

12 RO :-- En fait i veut grimper à l'arbre pour euh :: pour : pour : je sais plus (proposition avortée)

13 DA :-- À mon avis c'est un peu comme le rouge-gorge, i veut être plus près du soleil

14 MAL :-- Bah moi j'pense que en fait / il euh/ il adore les arbres donc euh du coup il veut pas l'couper veut l'garder c'est pour ça qu'il monte en haut. C'est pour euh c'est pasqui : pasque comme ça si on le coupe bah on le coupe aussi

15 M :-- D'accord. Si on continue sur cette idée, qu'est-ce que ça change le fait qu'il soit monté en haut de l'arbre ?

16 NA :-- Ça lui donne une bonne leçon ?

17 M :-- Alors ce n'était pas vraiment ce qu'on était en train de dire. Qui peut reformuler ce qu'on était en train de dire ? JA ?

18 JA :-- Beh // Que :: i voulait protéger l'arbre

19 CAL :-- Et ça va le protéger parc'qu'on peut pas le couper !

20 AU (très bas) : Mais on peut le couper hein

21 GA :-- Bah Camille i va tomber si on le coupe et les bûcherons i z'ont pas envie de faire tomber un enfant de l'arbre.

22 M :-- Ah ! Donc si on récapitule sur la relation de Camille à l'arbre, on a dit qu'il aimait bien les arbres, qu'il aimait les escalader parce qu'il se sentait plus proche du soleil, c'est ça ?

23 TOUS :-- Oui :

24 M :-- Pour quoi d'autre il aime bien les escalader ? Y a que le soleil ?

25 MAH :-- Pour faire une bêtise parc'qu'il adore faire des bêtises.

26 CAC :-- Et il aime bien grimper aux arbres

27 AL :-- Oui parc'que depuis qu'il est né i grimpe aux arbres

28 M :-- Ah et pourquoi il aime bien grimper aux arbres ? Il ressent quoi ?

29 EM :-- Bah en haut de l'arbre ça lui fait : fin il a un ressenti qu'il a fait son rêve et euh qui va en re-avoir un après

30 MAL :-- Et en fait, bah i, il aime bien grimper parc'que : i sent le vent dans ses cheveux #

31 JA :-- Oui et i se sent libre !

32 VI :-- I se sent vivant en fait

33 M :-- Ah oui très bien ! Il se sent libre et vivant en haut de l'arbre

34 DA :-- Oui et i se sent protégé

35 M :-- Ah c'est intéressant cette idée. Pourquoi il se sent protégé en haut de l'arbre ?

36 DA :-- Parce que y a pas beaucoup de gens qui viennent en haut de l'arbre. C'est le seul qui monte en haut.

37 CAN :-- I se protège des gens

38 FA :-- En plus l'arbre il le protège plus qu'une tour

39 M :-- Ah ? En quoi l'arbre le protège plus qu'une tour ?

40 ME :-- Parc'qu'une tour ça va prendre : une tour ça va prendre trop d'temps à monter / du coup bah : voilà et aussi parc'que quand : ça dure longtemps et du coup fin :: chais pas

41 JA :-- Ben c'est mieux qu'une tour parc'que la tour è peut s'casser

42 DA :-- Beh aussi / sur : sur une arbre c'est : si tu descends de l'arbre si les autres sont d'un côté toi tu peux aller de l'autre alors que si tu descends de la tour euh tu peux pas

43 LE :-- Mais non mais l'arbre c'est spécial parce que c'est naturel et en plus on peut pas l'reconstruire comme une tour comme ça / i faut l'replanter

44 RO :-- Et en plus y a pas d'escalier pour monter en haut de l'arbre, pas comme la tour la tour elle est : elle est plus accessible

45 RA :-- Oui l'arbre il a des branches

46 JO :-- Mais oui l'arbre il est inaccessible !

47 M :-- Ah oui ! Donc ce qu'on a retenu : notre arbre il est inaccessible et il protège Camille. Ensuite on a dit que Camille aime grimper d'ssus parce qu'il aime bien être proche du soleil, il aime bien se sentir libre.

48 RO :-- Oui et : l'arbre ça lui permet d's'écarter et du coup de se sentir libre en fait

49 M :-- Ok bien. Maintenant, si je vous dis, pourquoi, d'après vous, l'arbre avait une telle place dans ce livre ?

50 RA :-- Parc'qu'y en a qu'un seul !

51 MAH :-- Et si on l'abat y en a plus
 52 M :-- Et c'est grave qu'il y ait plus d'arbre ?
 53 ME :-- Mais c'est TRES important les arbres ! #
La question déclenche plusieurs réactions
 54 M :-- Chut, on s'écoute !
 55 ME :-- Bah comme Vi elle a dit, on s'rait pas là si :: Camille s'rait pas là si y avait pas d'arbres du coup en plus beh il adore ça les arbres en plus donc c'est très important
 56 PA :-- Surtout que toute l'histoire elle tourne autour de l'arbre donc sans lui y aurait pas #
Certains enfants chuchotent
 57 M :-- Alors tu peux répéter plus fort parce que j'entends plus Il chuchoter que Pa qui a le bâton de parole
 58 PA :-- Bah en fait toute l'histoire elle tourne autour de Camille et du seul arbre dans la cour donc si l'arbre / fin si il y est plus ben y a plus d'histoire
 59 NA :-- Et il est important parce que c'est l'objet / c'est : l'objet :: qui est important
 60 M :-- Comment ça important ? C'est l'élément principal tu veux dire ?
 61 NA :-- Oui voilà !
 62 M :-- D'accord oui. Et ça fait quoi ? Pourquoi Camille veut absolument protéger cet arbre ?
 63 JO :-- Bah si y a plus d'arbre ça fait qu'on peut plus respirer
 64 IL :-- Mais si on peut quand même respirer / autour de l'école y a bien des arbres
 65 LE (s'impatient) :-- Bah si y a plus d'arbre aussi i peut plus grimper Camille i peut plus s'sentir libre !
 66 JA :-- Et aussi au début i z'ont dit que quand il était petit il adorait grimper aux arbres
 67 RA (chuchote) :-- Nan c'est pas pour ça
 68 CAN :-- Oui ça lui rappelle ses souvenirs
 69 RA :-- Non en fait i veut pas que l'arbre s'abatte parc'qu'en fait l'arbre bah / en fait / en fait ses parents i viennent pas l'embêter quand il : quand il est dans l'arbre il est à l'abri
 70 HU :-- Mais en fait parc'que l'arbre il est haut et i veut/ fin/ i veut être libre et en fait plus il est haut plus il est près du soleil.

71 M :-- D'accord très bien. J'ai une autre question pour vous. Est-ce que, après avoir lu tout ce roman, **votre vision des arbres a changé** ? #

Quelques élèves répondent « Non » à haute voix.

Comment elle a évolué, par rapport à ce que vous pensiez au début ? On répond en levant la main, et même si elle n'a pas changé on peut tout à fait l'exprimer aussi.

Plusieurs élèves veulent intervenir.

72 VI :-- Bah pour moi les arbres c'est toujours aussi important parc'que ça donne de l'oxygène et ça transforme le gaz en oxygène / en plus / bah sans l'oxygène on pourrait pas respirer et du coup on pourrait pas vivre

73 EM :-- Bah moi euh ça a changé pour moi les arbres parc'qu'avant moi les arbres j'y f'sais pas trop attention et maintenant un peu plus

74 NA :-- Moi c'est euh important et pas important parc'que / y a plein d'arbre / dans la cour on a plus d'arbres euh que / que dans l'livre / et dans les forêts je sais très bien qu'y a beaucoup d'arbres donc ma vision / elle a pas trop changé

75 RO :-- Ben pour moi les arbres ça porte bonheur / et :: / et voilà

76 DA :-- Bah moi en fait les arbres : quand j'ai pas d'amis j'peux monter à un arbre / c'est un peu comme un ami pour moi / parc'que chez moi j'ai des lauriers et y a pas vraiment d'branches mais y a des troncs i sont collés et je grimpe dessus

77 M :-- Ah d'accord. Et donc, si on revient à la question, est-ce qu'il y en a pour qui la vision des arbres a évolué, ou pas d'ailleurs ? Comment ça a évolué pour vous ?

Plusieurs élèves lèvent la main « moi, moi, moi »

78 HU :-- Euh moi / au début je :: c'était pas trop mon truc les / zarbres / mais maint'nant ben j'ai / j'aime bien les arbres parc'que / ben parc'que j'aime bien grimper dans les arbres parc'que / moi aussi ça m'rend l'air libre et/ et : aussi parc'que maintenant en fait comme j'ai lu cette histoire/ ça m'a ::

79 ME :-- Déployé ?

80 HU :-- Non en fait j'fais plus attention aux arbres

81 M :-- Ça t'a sensibilisé, c'est ça ?

82 HU :-- Oui

83 LI :-- Bah moi/ euh avant je :: j'disais à quoi en fait i servaient les arbres ? Euh : et là je :: quand : j'ai entendu cette

histoire bah j'ai compris que en fait **les arbres / i servaient à quelque chose** et euh : et que / et que **quand tu peux les escalader** et bah **tu te sens libre** en fait

84 AU :-- Moi j'pense que les arbres c'est / ben **c'est pas mal** parc'que c'est : fin :: **c'est assez / dangereux**.

85 JA :-- Ben moi les arbres **j'crois que / ça servait juste à faire des fruits** alors que maint'nant bah :: je sais que / **ça fait de l'oxygène aussi / et de l'ombre !**

86 ME :-- En fait ben moi / **j'suis contente que y ai des arbres** / c'est vert c'est : c'est beau le vert et :: ben :: aussi **comme Camille j'me sens libre** quand j'suis dans les arbres, **je grimpe dans des arbres aussi** et bah **/ j'aime bien ça**.

87 CAN :-- Mais pourquoi t'aimes bien que ce soit vert ?

88 ME :-- Bah :: ça m'rappelle / **ça m'rappelle la liberté**

89 JO :-- Moi j'trouve que les arbres parc'que **sans eux en fait on s'rait tous morts** / parce que **y aurait plus d'air / comme Vi l'a dit avant**

90 LE :-- **Moi j'aime bien les arbres** parc'que c'est joli avec les fleurs dessus :: et aussi parce que **maint'nant j'aimerais bien en grimper pour voir**

91 MAL :-- Bah moi / vu qu'j'ai un énorme jardin / **bah y a plein d'arbres et on peut monter dedans** // Et euh :: moi avant j'y faisais pas vraiment attention mais maint'nant / c'week-end j'vais d'mander à mes parents si **on pourrait y aller les observer** et **monter d'dans**

92 M :-- Alors **il faut faire attention quand même si on grimpe aux arbres de le faire avec sécurité** hein ! On se rappelle, qu'est-ce qu'il lui arrive au petit garçon qui a grimpé à l'arbre ?

93 JA :-- **I s'est cassé le bras**

94 M :-- Oui **on se rappelle qu'à la fin il s'est cassé le bras quand même**. Ok. Donc là pour la plupart vous m'expliquez que vous faites plus attention aux arbres. Est-ce qu'il y en a qui font moins attention, ou aussi plus attention ? Comment vous le ressentez, personnellement ?

95 RA :-- Moi **j'adore grimper aux arbres** parc'que **mes deux cousins i font de l'escalade et i m'ont appris à grimper**.

96 M :-- Ah d'accord. Et **à part grimper aux arbres**, parce que là **on parle beaucoup de grimper aux arbres**, mais **par rapport par exemple à l'arbre qui a failli être tronçonné par exemple**, qu'est-ce que vous en pensez ?

97 CAL :-- Moi **j'aime bien / les arbres** parc'que **c'est un être vivant / ça vit**

98 IL :-- Mais en fait nous / **les humains / on devrait laisser tomber les arbres eux-mêmes / on devrait les laisser mourir / pas les couper** / parc'que **si i meurent on prend les arbres et là on fait du papier / parc'que c'est méchant c'est comme si nous on nous coupait la tête**

99 LE :-- Oui mais si / **fin on peut en planter des arbres** mais si / si y avait pas d'bois et si on coupait pas comment on vivrait ?#

100 RA (*la coupe*):-- Ben oui

101 NA :-- Mais euh si y a plus d'arbres / **si on les laisse tomber alors qu'y a des champignons dedans qui mangent l'arbre ben / ça risque de nous tomber dessus**

102 RA (*le coupe*) : **Oui c'est pour ça qu'i les coupent**

103 M : Tu n'as pas le bâton de parole.

Il prend le bâton de parole

104 RA :-- En fait **si i les coupent c'est parc'qu'i sont obligés sinon i tombent sur des gens** / mais en fait i prennent des grands bâtons pour couper exprès comme mon pépé

105 DA :-- **Mais / on peut couper des arbres** mais : **si on en coupe genre cinq on peut replanter des graines comme ça y a autant d'arbres qu'avant**

106 M :-- Ok très bien. J'ai une dernière question pour vous. On a vu la relation de Camille à l'arbre, on a vu comment votre relation à l'arbre a pu évoluer, maint'nant, **est-ce que ça, cette histoire, ça vous rappelle des expériences personnelles, des choses que vous avez vécues par rapport aux arbres** ? Qu'est-ce que vous évoque cette histoire ?

107 JO :-- Ben moi ça m'rappelle que / quand c'était Noël le : l'an dernier là / et bah **j'étais allé couper un arbre avec Dan** / et euh : et : et on l'a découpé et : et du coup on en avait fait d'autres des arbres / et j'l'avais vu tomber

108 CAL :-- Moi ça me **rappelle la première fois que j'ai grimpé à un arbre** / c'était à un parc y a des arbres qui font des zigzags un peu comme ça et **je grimpe dessus et ma sœur aussi**

109 ME :-- Ben moi **ça m'rappelle un moment avec Al** / en fait **on était montées sur un arbre et c'était trop bien** parc'qu'en fait **on a passé des bons moments / on est montées haut** et : et on avait le vent dans nos ch'veux et on se **sentait libres**

110 DA :-- **Moi souvent je dessine des arbres** / fin / j'essaie

111 M :-- D'accord.

IV – LES ATELIERS DE LECTURE

A- LES REGLES DES DIFFERENTS ATELIERS

LES REGLES DE L'ATELIER :

L'arbre généreux

- 1- Nous lisons l'album ensemble : un enfant peut le lire à haute voix pour les autres, ou nous pouvons lire dans notre tête et tourner les pages ensemble.
- 2 - Nous échangeons autour de la lecture, tout le monde doit donner son avis pour chaque question :
 - Que raconte l'album ?
 - Qu'est-ce que j'en ai pensé ?
 - Que ressens-tu pour l'homme ? Pourquoi ?
 - Que ressens-tu pour l'arbre ? Pourquoi ?
- 3 - Je note mes réflexions sur ma lecture dans mon carnet de l'arbre.

LES REGLES DE L'ATELIER :

Mon arbre

- 1- Nous lisons l'album ensemble : un enfant peut le lire à haute voix pour les autres, ou nous pouvons lire dans notre tête et tourner les pages ensemble.
- 2 - Nous échangeons autour de la lecture, tout le monde doit donner son avis pour chaque question :
 - Que raconte l'album ?
 - Qu'est-ce que j'en ai pensé ?
 - Qu'ai-je appris ?
 - Que penses-tu de l'arbre dans cette histoire ?
- 3 - Je note mes réflexions sur ma lecture dans mon carnet de l'arbre.

LES REGLES DE L'ATELIER :

L'arbre en bois

- 1- Nous lisons l'album ensemble : un enfant peut le lire à haute voix pour les autres, ou nous pouvons lire dans notre tête et tourner les pages ensemble.
- 2 - Nous échangeons autour de la lecture, tout le monde doit donner son avis pour chaque question :
 - Que raconte l'album ?
 - Qu'est-ce que j'en ai pensé ?
 - Que ressens-tu pour l'arbre ? Pourquoi ?
- 3 - Je note mes réflexions sur ma lecture dans mon carnet de l'arbre.

LES REGLES DE L'ATELIER :

Vidéo

- 1- Nous regardons ensemble la vidéo : tout le monde doit pouvoir la voir.
- 2 - Nous échangeons autour de notre visionnage, tout le monde doit donner son avis pour chaque question :
 - Que raconte cette histoire ?
 - Qu'est-ce que j'en ai pensé ?
 - Que ressens-tu pour l'homme ? Pourquoi ?
 - Que ressens-tu pour l'arbre ? Pourquoi ?
- 3 - Je note mes réflexions sur ma lecture dans mon carnet de l'arbre.

LES REGLES DE L'ATELIER :

Ma relation à l'arbre

- 1- Sur la page de mon carnet de l'arbre, je décris ma relation à l'arbre.
 - Je peux raconter un souvenir en rapport avec les arbres.
 - Je peux expliquer si ma vision de l'arbre a changé depuis ces différentes lectures.
 - Je peux décrire ce que l'arbre évoque pour moi.
- 2 - Lorsque j'ai terminé d'écrire sur ma page, j'en discute avec mon groupe. Je ne suis pas obligé de la lire, mais je dois faire partager mon opinion.

LES REGLES DE L'ATELIER :

Sur un arbre perché

- 1- Nous lisons le chapitre 2 ensemble : un enfant peut le lire à haute voix pour les autres, ou nous pouvons lire dans notre tête et tourner les pages ensemble.
- 2 - Comment pourrais-tu représenter ce que tu viens de lire ? Illustre (dessine) la scène et décris ce que tu as dessiné en-dessous.
- 3 - Et l'oral, explique à ton groupe ce que tu as dessiné, et pourquoi tu as choisi de représenter ce passage : qu'est-ce que cela t'a permis de mieux comprendre ?

Tout le monde doit participer à l'échange.

B- LES PRODUCTIONS ECRITES DES ELEVES : « POUR MOI, UN ARBRE C'EST »

Lundi 22 mars

Pour moi, un arbre c'est un être vivant il faut faire attention c'est aussi un copain de jeu je peux grimper dessus.

Maman papa et mamou me disent que l'arbre du parc.

1

Pour moi, un arbre c'est bien parce que nous pouvons grimper, ça sent bon, pendant les quatre saisons alors pendant l'hiver ils perdent leurs feuilles. Et l'hiver les arbres sont sans feuilles. Et printemps les fleurs et les feuilles. En été les arbres sont pleins de fleurs et de feuilles.

2

Pour moi, un arbre c'est marron, et vert les feuilles sont vert et les branches, les fruits marron. Mon souvenir avec l'arbre j'ai grimpé tout en haut d'un arbre. L'arbre est un être vivant.

3

22/03 Pour moi, un arbre c'est un être humain, la nature, la vie, il est, un ami, une joie, une inspiration, il est la source de la vie. J'aime bien les arbres.

4

Pour moi, un arbre c'est bon. Non, on ne s'en sert pas. Ça produit de l'oxygène (on en a besoin le soir) mais ça peut s'être bon pour moi.

5

Pour moi, un arbre c'est... Un ami. J'ai toujours eu confiance à la nature les feuilles sont belles, ils sont grands. Mais avant de lire un livre je m'étais pas prêtée pour écrire ce texte.

6

Lundi 22 Mars

Pour moi, un arbre c'est un être vivant, on a des racines c'est jolie j'aime très bien monter dessus. Parfois au printemps il y a des fleurs qui poussent des fruits et légumes. Les feuilles tombent en automne il y en a des rouges, jaunes, oranges et des marrons. Je les aime très bien!

7

22/03/2022

Pour moi, un arbre c'est la nature de la terre et aussi parce que j'aime chasser dedans, mais je n'ai pas envie quand les coupe. Moi et ma copine ont été au parc Bourdelet et on est monter dans un arbre. Mais ma vision n'a pas changé.

8

Pour moi un arbre est vivant
est gentille dans la rue les gens
il parle dans l'arbre il est malade
et après il le coupe pour ses fruits
il apporte un arbre dans l'arbre
son mon amie j'aime ont le voir tout
les matin.

9

22/03/2022 Pour moi un arbre c'est vivant.

10

22/03 Pour moi un arbre c'est une plante, je ne fait pas beaucoup attention aux arbres.

11

Lundi 22 mars
Pour moi, un arbre c'est rien parce que ses nule et j'aime pas.

12

Lundi 22 Mars

Pour moi, un arbre c'est quelque chose que j'aime parce que c'est la nature et ça nous fait vivre sinon si il n'y avait pas d'arbre on ne serait pas là et aussi ça me rappelle quand j'étais bébé parce que quand j'étais pas contente je venais dehors et avec mon pied je tapais dessus.

13

Lundi 22 mars

Pour moi, un arbre c'est jolie. Quand je marche dans la rue je ne fait pas attention aux arbres. Et en plus ça nous donne de l'oxygène et si il était pas là on serait mort. Et on peut monter sur les arbres et c'est trop bien.

14

Lundi 22 mars

Pour moi un arbre c'est: un peu un ami parce que quand je m'ennuie je lui parle c'est comme un ami je peu l'aider et il peu m'aider genre quand je l'aide j'empêche les gens de le couper et lui je peu y grimper pour m'occuper des yeux pour regarder mon jardin.

15

Lundi 22 Mars

Pour moi, l'arbre c'est un être vivant, il a un tronc marron ou blanc et des feuilles vertes claires ou vert foncé ou de bleu ou marbré fleur au fil du printemps.

16

Pour moi, un arbre c'est...

Pour moi c'est très important parce que ça nous permet de respirer. Et aussi avec mes amis un jour on est monter sur un arbre puis un maman ça mère a ramener des caucis. L'arbre avait des fleurs on et mes bien.

17

Lundi 22 mars

Pour moi, un arbre c'est la nature. Il aime bien les arbres parce que c'est beau au printemps. Des fois ils sont par très jolis: en hiver quand ils sont tout nus!!

18

22/03

Pour moi: un arbre c'est un être vivant qui peut grandir. Mais je fait attention au arbres parce que si je monte à un arbre je pourrais lui casser une branche. Moi j'aime les arbres parce que il nous donne du CO2.

19

22/03

Pour moi, un arbre c'est vivant quand je marche je les regarde par car pour moi c'est juste un arbre je les calcule pas, mais parfois j'aime bien reconnaître le type d'arbre.

20

Lundi 22 mars

Pour moi un arbre c'est un être vivant ça me rapel des beau et bon souvenirs avec alexandra. aussi j'aime grimper au arbre et quand je suis sur un arbre je me sens libre. je ven le voir dans un chaire.

21

Lundi 22 mars

Pour moi, un arbre c'est quelque chose de vivant qui vient de la nature vers quelque chose de fragile y a des arbres solides où on peut grimper moi j'aime bien grimper au arbre.

Ça me rapel quand mon petit frère grimpe à l'arbre avec moi, Ma maman avais quand elle était petit grimper au arbre.

Il y a des gentils qui coupe les arbres ne m'ont pas bien parce que on peut plus respirer.

Pour moi, un arbre c'est...
 Une plante qui nous donne de l'oxygène donc il fait partie de nous. L'arbre est une plante qui nous il sert à faire des feuilles du feu, Mon papa a un médicament à l'arbre ça sert ça.

C - LES PRODUCTIONS DES ELEVES SUR L'ATELIER 1 : L'ARBRE GENEREUX

1

Vendredi 26 Mars

L'arbre généreux

Ça je trouve que cette histoire est triste parce que l'homme coupe l'arbre et à la fin l'homme se rassure de s'qu'il reste de l'arbre.

Je n'aime pas cette histoire

2

L'album raconte d'un arbre qui aime et qui donne tout pour le petit garçon.

C'était nul parce que il y avait pas beaucoup de texte au début.

À la fin le petit garçon est vieux et il est bête.

Je ressent rien sur l'arbre.

3

L'arbre généreux

C'était nul car il m'a avais pas beaucoup de texte.

4

L'arbre généreux

L'histoire ma pas plus

5

Vendredi 26 mars

Ma réflexion est que un garçon a totalement abandonné, tué un pauvre arbre qui voulait être heureux

6

L'arbre généreux

J'ai pas aimé le livre parce que le garçon coupe son copain.

D- LES PRODUCTIONS DES ELEVES SUR L'ATELIER 2 : MON ARBRE

1

Mon arbre

J'ai bien aimé parce que j'ai appris des chose

Les image était joli

J'étais un peu triste

L'arbre était joli

L'arbre était en hauteur de nature

2

Vendredi 26 Mars

1) Il parle que il y a des enfants qui vont chez leur oncle le lendemain ils vont dans une forêt et que...

2) J'en n'ai penser que j'ai bien aimé ce livre parce que sa parle des arbres et j'aime bien les arbres.

3) J'ai aimé qui fait prendre soin des arbres.

4) Je pense qui les beau l'arbre.

3

Vendredi 26 mars

1) Il y a deux enfants qui regarde la nature.

2) Entre les deux.

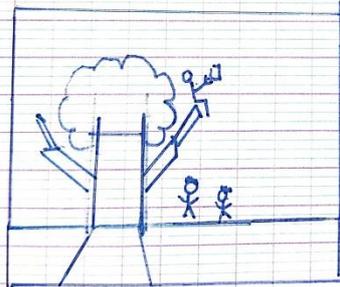
3) J'ai appris que les bucheron ne couper que les arbres malades.

4) Je trouve qui il ne fait pas grand chose.

4

Mon arbre

J'ai bien le livre parce que il a des samismaux et il monte au arbre il on un chien.



5

Mon arbre

J'ai bien aimé le livre

6

sur les arbre j'aime les arbre, les images sont très belle mais il on couper plein d'arbre et s'était triste.

E- LES PRODUCTIONS DES ELEVES SUR L'ATELIER 3 : L'ARBRE EN BOIS

1

L'arbre en bois

1) C'est une table de nuit qui raconte une histoire à un enfant et un chien.
car c'est petit.

2) J'ai pas du tout aimé l'histoire.

3) Je n'ai rien pour l'arbre, car j'ai juste un arbre.

2

L'arbre en bois

n°1
Cet album raconte qu'un grand arbre et qu'on toute le monde apprécie l'ombre. Puis les chasseurs arrivent et les bouvaux qui coupe l'arbre.

3

L'arbre en bois

1) C'est une table de nuit qui raconte une histoire à un petit garçon et à son chien.

2) j'en pas trop aimé parce que elle est pas la taille.

3) je ressens que l'arbre n'a pas vraiment qui on le coupe.

n°2
j'ai bien aimé parce que j'aide lui.

n°3
j'ai mal parce que c'est un arbre d'été comme nous.

4

Vendredi 26 mars

L'arbre en bois

J'ai trop aimé le livre car c'était rigolo. Et aussi j'ai aimé les dessins.

J'ai rien ressenti pour l'arbre. Ça raconte la vie d'un arbre.

5

Vendredi 26 Mars

L'arbre en bois

La ma plus parce que c'était rigolo et les image était belle mais par contre je ressant rien pour l'arbre. Ça raconte la vie d'un arbre.

F- LES PRODUCTIONS DES ELEVES SUR L'ATELIER 4 : ATELIER VIDEO

1

Cette histoire parle d'un arbre qui donne tout ce qui peu au garçon.

Moi j'ai bien aimé.

L'homme a pris tout ce que l'arbre lui donne.

L'arbre est gentil et généreux il à donner tout ce qui peu.

2

Vendredi 26 Mars

Le petit garçon est égoïste.
L'arbre est généreux.
L'arbre aime le petit garçon.
Il y a des oiseaux dans la forêt.

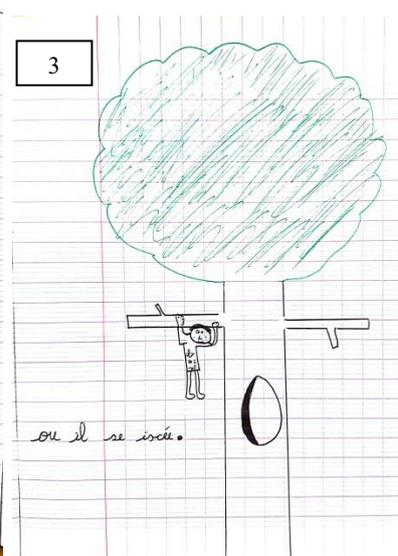
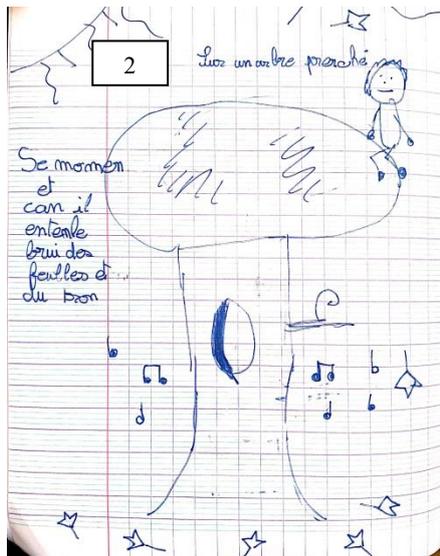
3
Vendredi 26 mars
 Le petit garçon et égoïste alors que
 l'arbre généreux et lui ganté.
 Le bon et pénible et renne et clme

4
 D'abord du jour et l'histoire est très bien l'arbre
 et j'adore
 26/03/2021
 et le petit garçon il était
 de plus en plus âgé il a coupé
 le bon de l'arbre il voulait une femme
 de enfants quans il était petit il adorait l'arbre

5
Vendredi 26 mars
 ce l'arbre et généreux mais le garçon et égoïste
 qui lui donne tout qui est.

6
 Mais j'ai pas trop aimer parce que c'est un
 peu triste voir.

G- LES PRODUCTIONS DES ELEVES SUR L'ATELIER 5 : SUR UN ARBRE PERCHE



Vendredi 26 Mars

4

interdiction formelle de grimper

J'ai dessiné la scène où il est monté à
 l'arbre parce que c'est la scène la plus facile
 à dessiné et la meilleur scène

Lundi 22 mars

Sur un arbre perché

Leont premier souvenir com il était petit
 ses le soleil.